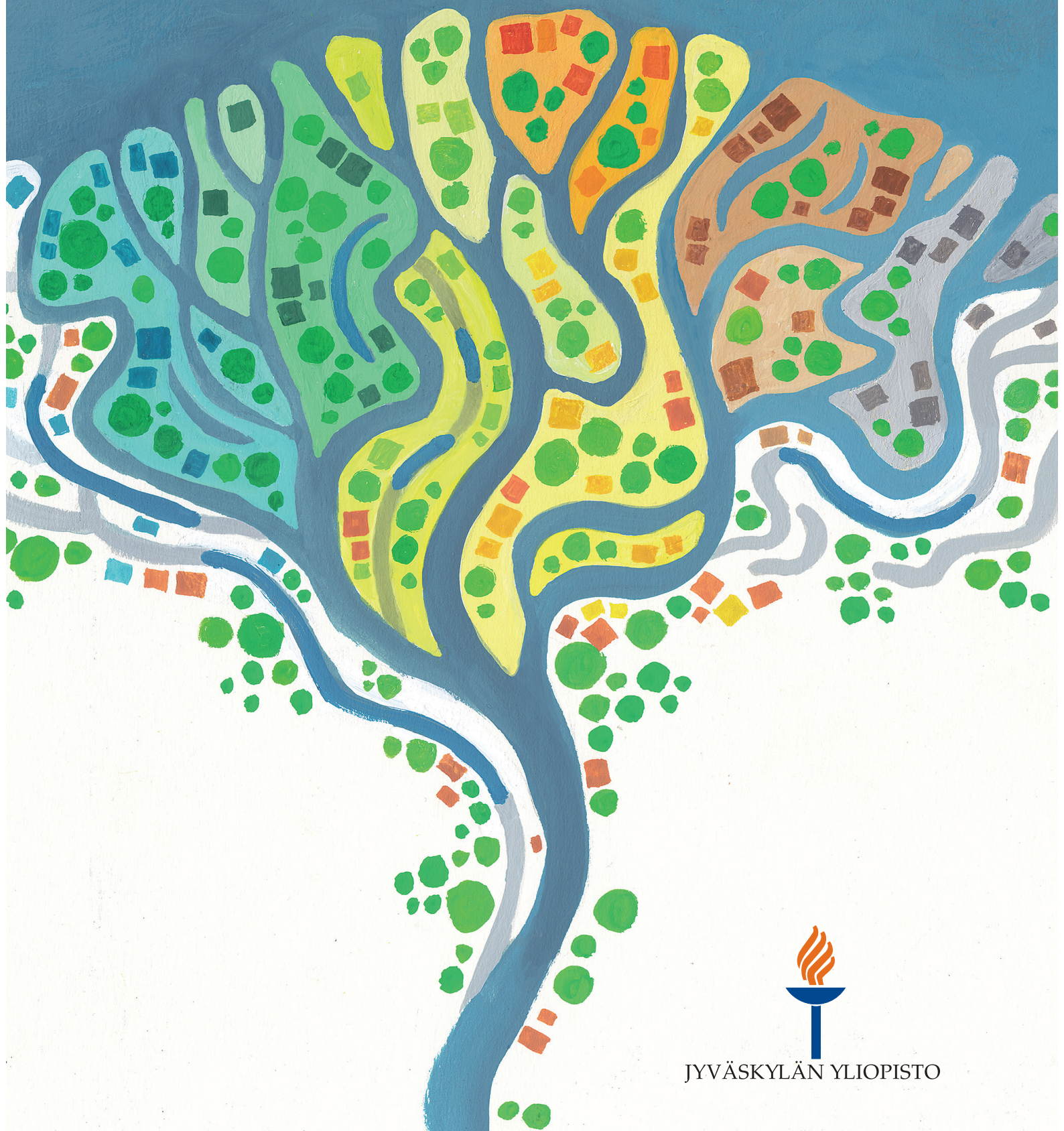


Sanna Mustonen

Käytössä kehittyvä kieli

Paikat ja tilat suomi toisena
kielenä -oppijoiden teksteissä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 255

Sanna Mustonen

Käytössä kehittyvä kieli

Paikat ja tilat suomi toisena
kielenä -oppijoiden teksteissä

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
kesäkuun 6. päivänä 2015 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212, on June 6, 2015 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2015

Käytössä kehittyvä kieli

Paikat ja tilat suomi toisena
kielenä -oppijoiden teksteissä

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 255

Sanna Mustonen

Käytössä kehittyvä kieli

Paikat ja tilat suomi toisena
kielenä -oppijoiden teksteissä



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2015

Editors

Maisa Martin

Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Jarkko Nääs.

URN:ISBN:978-951-39-6213-5

ISBN 978-951-39-6213-5 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-6212-8 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2015, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2015

ABSTRACT

Mustonen, Sanna

How language develops through use

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2015, 340 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 255)

ISBN 978-951-39-6212-8 (nid.)

ISBN 978-951-39-6213-5 (PDF)

The study investigates the use and development of spatial and metaphorical local case constructions in Finnish as a second language. The theoretical aim is to discuss the division in the study of second language learning between social and cognitive approaches and to offer some new theoretical and methodological insights into how to investigate language learning holistically. To begin with, the study provides a brief overview of some new directions in socio-cognitive approaches in the SLA field. After that, there is a discussion of how our understanding of language and learning is changing. A continuum is described from generativist to usage-based and then to dynamic, dialogical theories of language and learning. The key concept of the study is **the construction**, which is widely applied in usage-based approaches to language and learning. The study aims to take into consideration all the three aspects of constructions (form, meaning and function), as well as learning environments. The aim is to show how the development of language can be described using the concept of a construction: how the chunks develop into productive models of new expressions in new communicative situations. The data consist of communicative texts written by adult and young learners of Finnish as a second language. The data have been evaluated on the CEFR levels (A1-C2). Methodologically, the study has two levels. On the macro-level, a quantitative analysis is carried out to show the tendencies of the frequency, variation and accuracy of the constructions across the proficiency levels (DEMFAD model). On the micro-level, the qualitative analysis focuses on the semantics and use of the constructions. Together the results reveal that development is not linear, but a dynamic and complex process in which both cognitive and social factors need to be considered. In sum, the study demonstrates that there are both similarities and differences in the development of constructions in adult and young learners. The most salient difference between the groups is that the constructions used by young learners are idiomatic from an early stage. Young learners' language is also polyphonic: they draw on resources such as spoken Finnish and multilingual repertoires. Young learners start to use spatial and circumstantial constructions simultaneously. The results can be explained by background information: young learners are in close contact with everyday Finnish and they construct the language in authentic communicative situations. In contrast, adults' language echoes the vocabulary, canonical linguistic order and formal register of typical learning materials. With regard to age and learning environments, there seems to be an interplay between the two. The results indicate that using is learning. This leads to a discussion of some relevant pedagogical issues.

Keywords: Finnish as a second language, CEFR, construction, socio-cognitive approach, usage-based learning, adult and young learners, local cases

Author's address	Sanna Mustonen Department of Languages P.O. BOX 35 FI-40014 University of Jyväskylä FINLAND sanna.mustonen@jyu.fi
Supervisors	Professor Maisa Martin Department of Languages P.O. BOX 35 FI-40014 University of Jyväskylä FINLAND Professor Jaakko Leino Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian Studies P.O. BOX 33 FI-00014 University of Helsinki FINLAND
Reviewers	Associate Professor Annekatrin Kaivapalu Institute of Estonian Language and Culture Tallinn University Professor Michaela Pörn Fakulteten för Pedagogik och välfärdsstudier Åbo Akademi
Opponents	Associate Professor Annekatrin Kaivapalu Institute of Estonian Language and Culture Tallinn University

ESIPUHE

Tärkeintä, mitä olen tämän väitöskirjaprosessin myötä oppinut, on se, ettei mitään uutta synny yksin.

Maisa Martinia, pääohjaajaani, kiitän lämpimästi siitä, että tämä tutkimus sai alkunsa ja tuli myös päätökseen. Kiitos kärsivällisyydestä kaikenlaisten väitöstyöhön liittyvien kysymysten äärellä - sekä vapaudesta ajatella ja tehdä omanlaisia ratkaisuja. Ennen kaikkea kiitos olennaisen osoittamisesta. Laajalaiseen asiantuntemukseesi ja kokemukseesi toisen kielen oppimisen alalta on voinut aina luottaa.

Jaakko Leinolle, toiselle ohjaajalleni, kuuluu kiitos tarkkanäköisistä kommenteista ja asiantuntemuksesta etenkin kognitiivisen kielentutkimuksen saralla. Työ ei ole edelleenkään se lupaamani bonsay, muttei kuitenkaan yhtä pöheikkö kuin voisi olla. (Rönsyämisestä voin edelleen syyttää vain itseäni.)

Minna Suni - esikuvani hyvin monessa. Lämmin kiitos ajastasi ja kannustuksestasi! Kommenttisi auttoivat jäsentämään tutkimusta sekä myös rohkaisivat uskomaan omaan tekemiseen. Ihailen näkemyksellisyyttäsi alan ilmiöistä, sekä ennen kaikkea sitä, kuinka arvostat jokaisen työtä.

Kiitos Annekatrin Kaivapalulle ja Michaela Pörnille työni ennakkotarkastuksesta. Lausunnoistanne oli suuri apu työn viimeistelyssä. Kiitos Annekatrin Kaivapalulle myös siitä, että lupauduit vastaväittäjikseni.

Olen tehnyt väitöstyöni Langnetin rahoituksella, työsuhteessa Jyväskylän yliopiston Kielten laitokseen. Nämä tahot ovat mahdollistaneet intensiivisen, perhevapaita sisältävän mutta jatkuvan työskentelyn. Kiitos etenkin Kielten laitoksen johtajalle, Anne Pitkänen-Huhdalle, tuesta sekä byrokraattisesta avusta työn loppuun saattamiseksi. Kiitos myös CEFLING-tutkimusryhmän konkari tutkijoille, joiden työskentelyä seuraamalla ja joiden joukossa olen saanut oppia paljon.

Tärkeää vertaistukea olen saanut monilta tohtoroituvilta ja tohtoroituneilta ystäviltäni, joita tässä voin mainita vain muutamia. Lämmin kiitos erityisesti Nina Reimanille, jonka kanssa on matkattu läpi konkreettisten ja abstraktien tuhkapilvien. Kiitos näkökulmia avartavista yhteisistä työskentelyhetkistä! Kiitos Saija ja Anssi Peuroselle ja Mari Hongolle ruuhkavuosien ilojen ja ahdinkojen jakamisesta. Saija-ystäväni, erityiskiitos kielellisten resurssien jakamisesta Summaryn parissa. Marja Seilosta kiitän hyvistä neuvoista ja lämpimästä tuesta työn viimeistelytöihin. Myös Keaty Siiveltin kanssa on ollut ilo tehdä yhteistyötä. Toisinaan taas merkityksellisiä ovat yksittäiset, sattumanvaraiselta näyttävät kohtaamiset konferenssien kahvitauoilla - Mufeeda Irshadia kiitän siitä, että hän jakoi ratkaisevalla hetkellä omaa osaamistaan ja lähteitään dynaamisista, käyttöpohjaisista teorioista.

Eija Aalto, Kaisa Tukia, Peppi Taalas - teitä kiitän niistä monista jaetuista hetkistä, jolloin olette syventäneet käsitystäni kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Eija, olet elävä esimerkki siitä, kuinka osallistaa oppimaan. Kiitos luottamuksesta ja mahdollisuudesta tehdä asioita yhdessä! Ja Peppi, olen nou-

dattanut ohjettasi ja pitänyt elämän tasapainossa väitöstyöstä huolimatta – ja ehkä myös sen ansiosta.

Yai, Miguel, Lom, Luoshu - kiitos teille ja monille muille tässä nimeämättömille ihmisille, jotka olette kanssani ihmetelleet suomea ja Suomea. Kiitos, että olette antaneet jokainen hyvin yksilöllisen tarinan ”maahanmuuttajuudelle” ja ”oppijuudelle”, ja auttaneet näkemään, kuinka moninaisten elämäntarinoiden, kokemusten ja suhteiden myötä ja niitä muokaten kieli kehittyy.

Lopuksi kiitos läheisilleni, joita ilman ihmisten ja enkelten kielet kumisisivat minulle vain tyhjyyttä. Kiitos Paavo-isälle innostumisgeeneistä, seikkailumielestä ja matkaseurasta. Pirkko-äitini kärsivällisyydestä sekä sisusta ylittää esteitä minulla on loputtomasti opittavaa. Kiitos vanhemmilleni sekä appivanhemmilleni Seijalle ja Otolle myös moninaisesta arjen avusta.

Heli-siskoni on ollut ihana tuki ja apu monenlaisessa kaaoksessa, Heidi-sisko on aina yhtä vankkumaton kannustaja. Janne-veljen ajatteluseura on korvaamatonta, ja Olli-veljen komiikan taju pitää ihmiset maanpinnalla. Tiinakällylle kiitos etenkin Excelin kesyttämisestä. Kiitos myös koko muulle perheeleni (Satu, Suvi, Jukka, isotäti-Pirkko) ja ystävilleni tärkeilemättömästä olemisesta, hyvästä arjesta ja hauskoista juhlista.

Aatos, Aarre ja Sointu, pienet tähtisilmäni – kiitos kun olette opettaneet elämään läsnä. Aatos myös kysyi 4-vuotiaan viisaudella ja tarmokkuudella tärkeän kysymyksen silloin, kun voimani kuuluivat toisaalla: ”Onko sinulla äiti mitään unelmia ja suunnitelmia sen kirjasi suhteen?”

Tuomo-rakas, sinun kohdallasi loppuvat sanat. Mutta tänä kesänä ehdi-tään vesille, pitkäksi aikaa.

Joonas-veljeni, sinua en tule enää koskaan näissä paikoissa ja tiloissa kohtaamaan. Elämää pelkäämätön ja rajoja rikkova asenteesi jätti minuun kuitenkin pysyvän jäljen. Tämä kirja on omistettu sinulle.

Jyväskylässä toukokuussa 2015
Sanna Mustonen

KUVIOT

KUVIO 1	DST:n ja dialoginen näkemys dynaamisuudesta	33
KUVIO 2	Tutkimuksen viitekehys: Jäsenyyksissä emergoituva kielentäminen	34
KUVIO 3	DEMFad-malli (Francechina ym. 2006)	85
KUVIO 4	Paikallissijaisen konstruktion merkitys- ja muotoelementit hahmotettuna konseptuaalisen semantiikan käsittein	104
KUVIO 5	Spat-AT -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla	123
KUVIO 6	Spat-AT -ilmausten konventionaaliset käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla	124
KUVIO 7	Spat-AT -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen nuorilla oppijoilla	136
KUVIO 8	Spat-AT -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla	137
KUVIO 9	Spat-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla	146
KUVIO 10	Spat-TO -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla	147
KUVIO 11	Spat-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen nuorilla oppijoilla	158
KUVIO 12	Spat-TO -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla	159
KUVIO 13	Spat-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla	170
KUVIO 14	Spat-FROM -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla	171
KUVIO 15	Spat-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen nuorilla oppijoilla	177
KUVIO 16	Spat-FROM -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla	178
KUVIO 17	Circ-AT -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla	186
KUVIO 18	Circ-AT -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla	187
KUVIO 19	Circ-AT -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen nuorilla oppijoilla	201
KUVIO 20	Circ-AT -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla	201
KUVIO 21	Circ-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla	213
KUVIO 22	Circ-TO -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla	214

KUVIO 23	Circ-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.	233
KUVIO 24	Circ-TO -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.	234
KUVIO 25	Circ-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.	244
KUVIO 26	Circ-FROM -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.	245
KUVIO 27	Circ-FROM -ilmausten käyttö frekvenssit ja tarkkuuden kehitys (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.	250
KUVIO 28	Circ-FROM -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.	251
FIGURE 2b	How language develops through use	308

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Lähestymistapojen yhtäläisyyksiä ja eroja	60
TAULUKKO 2	Aikuisten ja nuorten aineistojen sana- ja tekstimäärät	67
TAULUKKO 3	Aineisto: konventionaaliset ja oppijan kieliset ilmaukset funktioittain.....	83
TAULUKKO 4	Suomen paikallissijat	96
TAULUKKO 5	Pääkategoriat ja funktiot	103
TAULUKKO 6	Spatiaalisen kentän funktiot	107
TAULUKKO 7	Sijanvalinnan tarkkuus (80%) taitotasojen indikaattorina	279
TABLE 8	Finnish local case system.....	310

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tausta, tavoitteet ja tutkimuskysymykset	13
1.2	Työn rakenne.....	23
2	KIELI JA OPPIMINEN DIALOGISENA, DYNAAMISENA JA KÄYTTÖPOHJAISENA ILMIÖNÄ.....	25
2.1	Kohti sosiokognitiivista kielenoppimisen tutkimusta	25
2.2	Jäsenyyksissä emergoituva kielentäminen	31
2.3	Käyttöpohjaisuus	37
2.3.1	Käyttöpohjaisia teorioita	37
2.3.2	Käytössä emergoituva kieli	42
2.3.3	Kompetenssi ja performanssi	43
2.3.4	Konstruktio pohjaisuus	44
2.4	Metaforat ja konseptuaalinen semantiikka	47
2.5	Keskeiset käsitykset oppimisesta	50
2.5.1	Tikapuu-metaforasta verkkometaforaan.....	50
2.5.2	Oppiminen - omaksuminen.....	53
2.5.3	Resurssit ja affordanssit	56
2.5.4	Oppiminen osallistumisena.....	58
2.6	Koontia taustateorioiden kieli- ja kielenoppimiskäsityksistä	60
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	64
3.1	Aineisto	64
3.1.1	CEFLING-korpus	64
3.1.2	Aineiston arviointi	65
3.1.3	Aineisto tasoittain	66
3.2	Aineiston taustat	68
3.2.1	Kirjoittamistilanteiden vaikutus aineistoon.....	68
3.2.2	Kirjoitettu kieli aineistona.....	69
3.3	Osallistujat	72
3.3.1	Aikuiset ja nuoret oppijat.....	72
3.3.2	Ikä monitahoisena vaikuttajana	73
3.3.3	Osallisuus	76
3.3.4	Lähtökielet.....	79
3.3.5	Tutkimuskohde: paikkaa, toimintaa ja olotilaa ilmaisevat paikallissijaiset konstruktiot	80
3.4	Aineiston käsittely ja menetelmät	81

3.4.1	Aineiston käsittely ja varsinainen aineisto	81
3.4.2	Menetelmät	84
4	PAIKAN JA TILAN KONSTRUKTIOT	94
4.1	Paikan ja tilan ilmaukset esimerkkinä käytössä kehittyvästä kielestä.....	94
4.2	Paikallissijat konstruktioiden osana.....	95
4.3	Paikan ja tilan ilmausten semantiikasta	97
4.3.1	Merkitysten kehollinen motivoituminen.....	97
4.3.2	Semanttiset kentät	99
4.3.3	Ilmausten merkitysten luokittelusta: prototyypisyys ja laajentumat	101
4.3.4	Konseptuaaliset kategoriat ja funktiot	102
4.4	Sijojen käyttö spatiaalisella ja sirkumstantiaalisella kentällä	104
4.4.1	Kenttien kehukset – rajanvedoista.....	104
4.4.2	Spatiaalinen käyttö	106
4.4.3	Sirkumstantiaalinen käyttö.....	108
4.5	Aineiston luokittelu spatiaaliselle ja sirkumstantiaaliselle kentälle	112
4.6	Paikallissijaisten konstruktioiden oppimisesta	115
4.6.1	Frekvenssiefekti.....	115
4.6.2	Funktionaalisuus.....	117
4.6.3	Konkreettisista abstrakteihin ilmauksiin?	118
5	PAIKAN JA TILAN ILMAUKSET TAITOTASOITTAIN	120
5.1	Lukujen rakentuminen.....	120
5.2	Spatiaaliset käytöt aikuisten ja nuorten aineistossa	122
5.2.1	Spatiaaliset AT-käytöt aikuisilla	122
5.2.2	Spatiaaliset AT-käytöt nuorilla	135
5.2.3	Spatiaaliset TO-käytöt aikuisilla	146
5.2.4	Spatiaaliset TO -käytöt nuorilla oppijoilla.....	158
5.2.5	Spatiaaliset FROM-käytöt aikuisilla oppijoilla	169
5.2.6	Spatiaaliset FROM-käytöt nuorilla oppijoilla	177
5.2.7	Koontia spatiaalisista käytöistä.....	184
5.3	Sirkumstantiaaliset käytöt aikuisten ja nuorten aineistossa.....	185
5.3.1	Sirkumstantiaaliset AT-käytöt aikuisilla oppijoilla	186
5.3.2	Sirkumstantiaaliset AT-käytöt nuorilla oppijoilla.....	200
5.3.3	Sirkumstantiaaliset TO-käytöt aikuisilla oppijoilla	213
5.3.4	Sirkumstantiaaliset TO-käytöt nuorilla oppijoilla.....	233
5.3.5	Sirkumstantiaaliset FROM-käytöt aikuisilla oppijoilla	243
5.3.6	Sirkumstantiaaliset FROM-käytöt nuorilla oppijoilla	250
5.3.7	Koontia sirkumstantiaalisista käytöistä	256
6	KÄYTÖSSÄ KEHITTYVÄT PAIKAT JA TILAT	258
6.1	Irrallisista ilmauksista kokonaiseen teksteihin	258
6.2	Paikan ja tilan ilmaukset jäsenyyden näkökulmasta.....	259

6.2.1	Paikat, joissa kieli kehittyy	259
6.2.2	Sosiaaliset suhteet, joissa kieli kehittyy	262
6.3	Emergoituminen: Dynaamiset konstruktiot oppijoiden teksteissä	266
6.3.1	Kehittyvät konstruktiot	266
6.3.2	Puhekieli resurssina	272
6.3.3	Monikielisyys, populaarikulttuuri ja multimodaalisuus resursseina	273
6.4	Kehollinen kognitio, paikkojen ja tilojen kielentäminen	276
6.4.1	Ilmausten abstraktistumisesta	276
6.4.2	Tarkkuuden kehitys tasoittain	279
6.4.3	Lähtökielen vaikutuksesta	284
6.5	Tulosten koonti	286
7	POHDINTA	290
7.1	Tikkaista verkkoon, verkosta suistoon	290
7.2	Yhteiset taitotasoasteikot aikuisille ja nuorille?	292
7.3	Kohti osallistavampaa pedagogiikkaa	294
7.4	DEMFad-mallin tarkastelua	298
7.5	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	301
	YHTEENVETO (SUMMARY)	306
	LÄHTEET	314
	LIITE 1. CEFLING-ARVIOINTIASTEIKKO	334
	LIITE 2. NUORTEN AINEISTON TEHTÄVÄNANNOT	336

1 JOHDANTO

1.1 Tausta, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Ihminen elää, liikkuu ja toimii **paikoissa** sekä kokee kaiken aikaa kehonsa ja mielensä **tiloja**. Yksilö positioi itsensä paikkoihin ja tiloihin kokemushistoriansa - liikkumisensa, toimimisensa ja ihmissuhteidensa - myötä. Paikkojen ja tilojen hahmottaminen, niihin orientoituminen sekä ennen kaikkea niiden jakaminen toisten ihmisten kanssa on olemassaolon ytimessä. Kieli on orientoitumisessa ja jakamisessa keskeisessä asemassa. Kielellä luodaan sosiaalista todellisuutta, ja vastavuoroisesti sosiaalinen todellisuus - koetut paikat, tilat ja suhteet - vaikuttavat yksilön kieleen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan paikan ja näille analogisten fyysisten ja psyykkisten tilojen ilmauksia suomi toisena kielenä -oppijoiden kielessä. Aineisto koostuu aikuisten ja nuorten kirjoittamista kommunikatiivisista teksteistä, jotka on arvioitu Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoille. Voidaan katsoa, että oppijoiden kirjoittamat tekstit heijastavat osaltaan orientoitumista paikkoihin ja tiloihin sekä taitoa kommunikoida, jakaa, näitä paikkoja ja tiloja suomeksi. **Kommunikatiivinen taito** viittaa kielen lingvististä järjestelmää laajempaan taitoon ja toimintaan: latinan *communicare* merkitys voidaan kääntää suomeksi esimerkiksi ilmauksilla 'jakaa, tehdä osalliseksi, osallistua; tehdä yhteiseksi, pitää yhteisenä, tuoda yhteiseen käyttöön'. Tässä tutkimuksessa keskeistä onkin käsitys kielestä, sen käytöstä ja oppimisesta ihmisten välisenä toimintana, pyrkimyksenä merkitysten **jakamiseen** ja **osallisuuteen**. Kieli ei synny tyhjästä vaan kehittyy niissä paikoissa, toiminnoissa ja tiloissa, joissa yksilö on toisten ihmisten kanssa tekemisissä. Kielen käytöllä tavoitellaan aina jaettuutta (Suni 2009: 185).

Tutkimuksen tausta

Tutkimukseni on osa Jyväskylän yliopistossa toteutettua, Suomen Akatemian vuosina 2007–2009 rahoittamaa CEFLING-hanketta.¹ CEFLING on osa Eurooppalaista SLATE-verkostoa (Second Language Acquisition and Testing in Europe²), jonka yleisenä tavoitteena on lähentää kielitaidon arvioinnin ja toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuskenttiä toisiinsa. Taitotasot, joilla kuvataan kommunikatiivisen kielitaidon kehittymistä, ja joita käytetään laajasti myös kielitaidon arvioinnissa, ovat keskeinen osa Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteistä eurooppalaista viitekehystä (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR, 2006). CEFLING-hankkeen tutkimuskohteena on, kuinka toisen ja vieraan kielen oppijan kielitaito kehittyy lingvistisesti taitotasolta toiselle. Hankkeen tutkimuksissa yhdistetään viitekehysten kommunikatiiviset kielenkäytön taitotasokuvaukset oppijankielen kehittymisen rakenteelliseen tarkasteluun.

Hankkeen aineisto on kerätty aikuisilta ja nuorilta suomi toisena kielenä oppijoilta. Osallistujat ovat lähtökieliltään heterogeeninen joukko.³ Kirjoitetut tekstit ovat lyhyitä, muodollisia ja epämuodollisia viestejä sekä mielipiteitä; nuorten aineistossa on lisäksi narratiiveja. Aikuisten aineisto on kerätty testitilanteissa (Yleiset kielitutkinnot, YKI), nuorten aineisto oppitunneilla. Tekstit on arvioitu viitekehysten kommunikatiivisille taitotasoille: aikuisten tekstit edustavat tasoja A1–C2; nuorten tekstit tasoja A1–B2.⁴

Viitekehys (CEFR) on Euroopan neuvoston pitkän kehitystyön tulos. Se on kehitetty yhteisen kielipolitiikan pohjaksi, ja toimii Euroopassa kielenopettamisen ja arvioinnin vahvimpana ohjenuorana. Sen suomalaisia sovelluksia ovat mm. opetussuunnitelmien perusteiden sekä Yleisten kielitutkintojen (YKI) taitotasojen kuvaukset. CEFLING-hankkeen tavoitteena onkin tuottaa tutkimustietoa, joka olisi sekä teoreettisesti relevanttia että pedagogisen kehittämisen ja kielitaidon arvioinnin kannalta sovellettavaa.

CEFLING-hankkeessa tarkastellaan seuraavanlaisia kysymyksiä:

- Millaiset kielellisten piirteiden yhdistelmät ovat tyypillisiä oppijoiden tuotoksissa viitekehysten tai sen suomalaisten sovellusten kuvaamalla taitotasoilla?
- Onko lasten ja aikuisten suoriutuminen samantasoisista ja samanlaisista viestinnällisistä tehtävistä erilaista? Ovatko aikuisille tarkoitettut viitekehysten taitotasot ja niiden pohjalta nuorille oppijoille laaditut suomalaiset sovellukset vertailukelpoisia?

Oppimispolut ovat olleet toisen kielen oppimisen (SLA, *second language acquisition*) tutkimuksen kentällä yksi tärkeimmistä mielenkiinnonkohteista 1970-luvulta 1990-luvun lopulle, ennen sosiaalista käännettä (Block 2003). Tutkimuk-

¹ <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/cefling>, katsottu 9.9.2014.2009

² <http://www.slate.eu.org/index.htm>, katsottu 9.9.2014.

³ Osallistujien taustoja on kuvattu tarkemmin luvussa 3.3.

⁴ Aineistonkeruu, tehtävänannot ja arviointi on kuvattu luvussa 3.1.

sisä on pyritty kuvaamaan joko yksilöllisistä tai universaalia oppimispolkua, välikielen systematiikkaa eri kehitystasoilla ja kognitiivisia kykyjä, jotka mahdollistavat kielellisten rakenteiden prosessoinnin (Towell & Hawkins 1994: 7-13; Ritchie ja Bhatia 1996: 19; Block 2003: 24; Mitchell & Myles 2004: 50-51; ks. kognitiivisen suuntauksen kritiikistä esim. Firth & Wagner 1997: 285). CEFLING-hankkeen tutkimukset ovat osin jatkoa kognitiiviselle SLA-perinteelle ja oppimiskulkujen tutkimukselle. Näkökulma kieleen ja oppimiseen on hankkeessa kuitenkin aiempaan tutkimustraditioon nähden erilainen. Useissa hankkeen tutkimuksissa on hyödynnetty käyttöpohjaista⁵, kognitiivisia ja funktionaalisia näkökulmia yhdistävää konstruktio-pohjaista lähestymistapaa (esim. Goldberg 1995, 2003; Tomasello 2003a; Eskildsen 2008). Kun kieli nähdään kehittyväksi käytössä, tutkimuksessa ei välttämättä oteta kantaa rakenteiden oppimisjärjestykseen – tai ainakaan oppimisjärjestyksestä ei nähdä kognitiivisen prosessoinnin määrittelemänä. CEFLING-hankkeessa on osoitettu (esim. Martin ym. 2010; Seilonen 2013; Kajander 2013), että jo kielitaidon alkuvaiheessa oppijalla voi olla käytössään lähestulkoon kaikkia lingvistisiä rakenteita: oppimisjärjestys ei etene esimerkiksi rakenteiden kompleksisuusjärjestyksessä. Fokus onkin siis enemmän siinä, millaisista käyttötilanteista oppiminen lähtee liikkeelle, ja kuinka konstruktio-ot varioivat ja laajenevat kommunikatiivisen kielitaidon kehittyessä.

CEFLING-hankkeen tutkimuksissa on tutkittu lingvististen rakenteiden kehittymistä tai ilmaisemista taitotasoinnain. Kajanderin (2013) väitöstutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat eksistentiaalilauseet ja Seilonen (2013) nollapersoonan ilmaiseminen; Reiman (2011a ja b, 2014) on tutkinut transitiivikonstruktioita. CEFLING-hankkeessa sekä sitä seuraavassa TOPLING-hankkeessa⁶ on valmistunut myös useita maisterintutkielmia, joissa on tutkittu *olla*-verbirakenteiden kehittymistä (Kynsijärvi 2007), *possessiivisuffiksien* käyttöä (Paakala 2008; Turunen 2012), *verbiketjujen* kehkeytymistä (Paavola 2008), *substantiivilausekkeiden* määritteiden käyttöä (Ukkola 2009), *sanamuodostusta* (Penttinen 2010), *mennä-* ja *tulla-*verbien (Puhakka 2010) ja *ajanilmausten* kehittymistä (Varis 2010), *sanaston* kehittymistä (Malin 2012), *rektioita* (Nucci 2013), *useiden lingvististen piirteiden sijoittumista taitotasoille* (Lesonen (2013), *negaatioilmauksia* (Halttunen 2014) sekä *kertomusrakenteita* (Takkinen & Viinikainen 2015).

Lingvististen rakenteiden kehittymiskulun tutkimusta voidaan perustella sillä, että suomen oppimisesta ei ole vielä tehty sellaista kymmenien vuosien perustutkimusta kuin esimerkiksi englannista (Martin, Mustonen, Reiman & Seilonen 2010: 62). Tässä tutkimuksessa tarkastelen tasoittain paikan ja tilan

⁵ Käyttöpohjaista (*usage based*) lähestymistapaa ei ole CEFLING-hanketta aiemmin kovinkaan paljon hyödynnetty suomen toisena kielenä -tutkimuksessa. Sittenkin esimerkiksi Hongon (2013) väitöstutkimuksessa tämä lähestymistapa on teoreettisena viitekehyksenä.

⁶ Toisen kielen oppimisen polut. Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen yhteishanke, jossa tarkastellaan suomen (suomen toisena kielenä), ruotsin ja englannin kirjoittamistaidon kehittymistä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/tutkimus/hankkeet/topling>

ilmauksia, joita ilmaistaan paikallissijoilla.⁷ Tutkimukseni siis asettuu osaksi CEFLING-hanketta. Näkökulma kielen oppimiseen on kuitenkin lingvistisiä rakenteita laajempi.

Käyttöpohjaiseen lähestymistapaan nojaava tutkimus on vuorovaikutuksellisesta kielikäsitteystä huolimatta tyypillisesti edelleen traditionaalista, lingvistisiin rakenteisiin keskittyvää analyysia. Käyttöpohjainen lähestymistapa on mainittu monen viimeaikaisen suomi toisena kielenä -tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä, mutta menetelmien tai analyysin tasolla ei välttämättä tule kuitenkaan esiin, kuinka konstruktioit kehittyvät käytössä.⁸ Tutkimuksissa ei oteta kantaa siihen, kuinka voidaan ottaa aidosti huomioon kielen käyttökonteksti ja näyttää, kuinka konstruktioit kehittyvät resurssien varassa.

Tavoitteet

Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan **kielen kehittymistä käytössä**. **Oppiminen** nähdään **osallisuutena** (Wegner 1999) yhteisön toiminnossa; tätä myöten kehittyvät kielelliset **konstruktioit**, eli muodon, merkityksen ja käytön liitot (Goldberg 1995). Konstruktio on tutkimuksessani avainkäsite. Tavoitteena on hahmottaa, kuinka konstruktion kaikki kolme dimensiot tulisi otettua analyysissa huomioon.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä puretaan dikotomista asetelmaa, jossa kognitiivinen ja sosiaalinen tutkimus nähdään toisistaan erillisinä ja toisilleen vastakkaisina paradigmoina. Lähestymistapaani voi luonnehtia **so-siokognitiiviseksi**, mutta työlleni ei ole valmiita teoreettisia eikä menetelmällisiä malleja. Tämä on vaatinut sen, että teoreettisessa viitekehyksessä on yhdistelty monitahoisia, kuitenkin toisilleen lähekkäisiä ja toisiaan täydentäviä näkökulmia. Fuusioiminen on riskialtista, mutta riski on otettu tietoisesti: kokeilevan otteen tavoitteena on kuvata kielen kehittymistä kognitiivisia prosesseja ja lingvistisiä rakenteita laajempaan ja monitahoisempaan ilmiönä. Pyrkimys on ottaa huomioon sekä kielen sosiaalinen että kognitiivinen aspekti. Työn teoreettisena ja menetelmällisenä tavoitteena onkin hahmottaa, kuinka oppijan kieltä ja sen kehittymistä voitaisiin tarkastella ja analysoida muotorakenteita laajemmin: myös merkitysten kehittymisenä (Vygotsky 1982) sekä **osallisuuden** (Wegner 1999) kasvamisena yhteisöissä.

Yhdistän teoreettisessa viitekehyksessäni kolme lähestymistapaa: käyttöpohjaista, dialogista ja dynaamista. Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti, mikä asema näillä suuntauksilla on työssäni. Tarkemmin tutkimuksen teoreettista viitekehystä avaan luvussa 2.

Käyttöpohjainen (*usage based*) lähestymistapa kielenoppimiseen ei nojaa lingvistisiin representaatioihin vaan käyttöön eli kielelliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen oppimisen edellyttäjänä. Tomasellon (2003a) ja mm. Eskildsenin

⁷ Suomi toisena kielenä -oppijoiden paikallissijaisten ilmausten kehittymistä ovat aiemmin tutkineet mm. Lauranto (1997) ja Määttä (2011, 2013), ks. myös Mustonen (2004) ja Siivelt ja Mustonen (2013).

⁸ Ks. kuitenkin frekvenssiefektistä ja kielenkäyttöaktiivisuuden vaikutuksesta suomi toisena kielenä oppilaiden sanaston oppimiseen Honko (2013).

(2008) kognitiivisten prosessien kuvaus auttaa hahmottamaan konstruktioiden kehittymistä varioivan ja frekventin kielenkäytön myötä.

Käyttöpohjainen, kognitiivisesti orientoitunut kielentutkimus ei kuitenkaan ota kovin selkeästi huomioon käyttöympäristön laatua, tilannetta, puhujaa tai puheyhteisöä: kieli näyttäytyy ”käyttöpohjaisuudesta” huolimatta lingvistisenä systeeminä. Monet käyttöpohjaiseksi itseään määrittelevät kognitiiviset teoriat näyttävät keskittyvän usein kontekstista irrotettuihin muoto- ja merkitysrakenteisiin. Esimerkiksi konstruktiokieliopin (Goldberg 1995) edustajat tarkastelevat usein tiettyä muotorakennetta, jolla merkityksiä ilmaistaan. Myös toisen kielen tutkimukseen sovellettu Tomasellon (2003a) konstruktio- ja käyttöpohjainen lähestymistapa (esim. Dabrowska 2008; Eskildsen 2008) johtaa helposti kontekstistaan irrotettujen lingvististen rakenteiden tarkasteluun.⁹ Eskildsen (2008) peräänkuuluttaakin käyttöpohjaiseen SLA-tutkimukseen **käyttötilanteiden** huomioonottamista. Myös Cowley (2007) kritisoi Tomasellon (2003) mentalismia: kieli tulee vuorovaikutuksellisista lähtökohdista huolimatta redusoitua konventioksi tai lingvistiseksi, symboliseksi koodiksi ja kielenkäyttö päänsisäiseksi toiminnaksi. Cowley (2007) näkee Tomasellon (2003) teoriassa vahvuuksia, jotka tulevat esiin, mikäli kielen oppiminen sijoitetaan aidosti sosiaalisiin tapahtumiin.¹⁰ Tässä tutkimuksessa tavoitteena onkin kuvata, kuinka kielen **emergoitumista** eli kehkeytymistä tai rakentumista voitaisiin kuvata niin, että käyttöympäristöä ei sivuuteta.

Käyttöpohjainen lähestymistapa kaipaakin rinnalleen **dialogisemman** otteen (ks. myös Seilonen 2013). Dialogisuus merkitsee tässä työssä sitä, että kieli ei ole sosiaalisesta ja fyysisestä todellisuudesta irrallinen ilmiö (ks. esim. Dufva 1999: 24). Kielelliset ilmaukset liittyvät ja heijastavat aina sosiaalista kontekstia, jossa niitä käytetään. Näin kieli emergoituu sosiaalisista suhteista. (Lähtenmäki 1998: 52.)

Dialogisesta näkökulmasta kieli ei ole yhtenäinen lingvistinen systeemi. Bahtinilaista lähestymistapaa voi verrata sosiolingvistiikkaan: keskeisenä mielenkiinnonkohteena on kielen heterogeenisuus ja sen variaatiot (Lähtenmäki 1998: 62, 67) tai kielen asemesta kielet (Dufva 1998: 92). Kielen osaaminen ei ole irrallisten lingvististen rakenteiden ja sanaston hallintaa vaan konventionaalisten toimintatapojen hallintaa tietyissä sosiaalisissa tilanteissa. Kielen oppiminen on siis elinikäinen, uusiin sosiaalisiin tilanteisiin osallistumisen, yhteisön jäsenyyksien myötä emergoituva prosessi. (Lähtenmäki 1998: 59, 67.) Kieli opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mikä merkitsee sitä, että ilman dialogia ei ole kieltä (Salo 1998: 85).

⁹ Toisaalta esim. Dabrowskan (2008) tavoitteet ovatkin psykolingvistisiä.

¹⁰ Toisaalta Tomasello (2003a) on osaltaan vaikuttanut toisen kielen oppimisen teorioihin, joissa kieli nähdään dynaamisena, kompleksina ja adaptoituvana systeeminä; näissä lähestymistavoissa myös puhuja ja konteksti on mahdollista ottaa laajemmin huomioon (esim. Dynamic Systems theory sekä Dynamic Systems teorian ja usage based näkökulmien yhdistelmä: Dynamic usage based -lähestymistapa - Langacker 2000, 2008; Verspoor ym. 2012). Näissä teorioissa kielenoppimiseen nähdään vaikuttavan inputin - yksisuuntaisen, sisäistettävän syötöksen - asemesta moninaiset kielen käyttäjän sisäiset ja ulkoiset resurssit.

Dialogiselle lähestymistavalle on keskeistä käsitys kielen aikapaikkaisuudesta, mikä merkitsee sitä, että kieli ei ole ajasta ja paikasta irrallinen systeemi (Dufva ja Aro 2012: 10), vaan kielen kautta hahmottuu ja muovautuu käsitys ja kokemus ajasta ja paikasta. Nämä kokemukset ovat aina jossain määrin yksilöllisiä, mutta myös jaettuja, koska oppijat ovat sekä kognitiivisia että sosiaalisia olentoja. Dialogisesta näkökulmasta on myös keskeistä, että kognitiivisuus ei merkitse vain mielen, vaan erottamasti myös kehon liikkeitä: mieli, ruumis ja ympäristö muodostavat systeemisen kokonaisuuden. Oppijat liikkuvat ajassa ja paikassa, ja kohtaamisten myötä tapahtuu oppimista. Oppiminen ei kuitenkaan merkitse tiedon sisäistämistä vaan kielellisten resurssien kierrättämistä ja uudelleen organisointia, tilanteista toimintaa eli aikapaikkaista kielenkäyttöä (Dufva & Aro 2012: 9, 11–15).

Dialoginen käsitys kielen luonteesta mahdollistaa kaiken kielen käytön - myös kirjoitettujen tekstien - näkemisen vuorovaikutuksellisenä tai dialogisena (Hopper 1998: 161; Dufva 1999). Myös Suni (2008: 24) korostaa, ettei kieltä voi dialogisesta näkökulmasta tarkastella dikotomisesti joko syötöksenä tai tuotoksena: myös tuotos syntyy yhteistyön kautta ja on paitsi tulos, myös prosessi (ks. myös Dufva 1999: 25; Swain 2000). Dialoginen lähestymistapa kieleen ei siis merkitse sitä, että tutkimuskohteena tulisi olla (vain) konkreettista vuoropuhelua. Dialoginen tulkinta kielestä on syvempi: se näkee kielen luonteen vuorovaikutuksellisenä. Kieli syntyy ja kehittyy jatkuvassa dialogissa, eli yhteisöjen tilanteittain vaihtelevassa kielenkäytössä. (Dufva 1999: 23.) Kieli nähdään pohjimmiltaan **vuorovaikutustoimintana** (Dufva 2013: 64). Näin mitään modaliitteita tai mediaa ei ole sinänsä syytä etualaistaa (Halliday 1989: 92–101; ks. dialogisesta näkökulmasta toisella kielellä kirjoitettuihin teksteihin Halonen 2009; Macqueen 2012). Keskeistä on myös huomata, että teksti ei ole ainoastaan vuorovaikutuksen tai yhteistyön tulos, vaan osaltaan muokkaa kieltä ja vuorovaikutusta: se on enemmän kuin syötöksestä emergoitunut tuotos (”beyond input”) (ks. esim. Larsen-Freeman 2006: 592; 2007: 783). Kielen luonteeseen kuuluu muuntautumiskyky ja uutta luova dynamiikka.

Dialogista ja käyttöperusteista näkökulmaa kieleen yhdistää se, että molemmat ajattelutavat korostavat kielen käytön tapahtumaluonteisuutta. Oppimisen tavoitteena on oppia toimimaan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, ja tarkastelun kohteena on siis tilanteinen, vaihteleva, konkreettinen kielen käyttö. (Dufva, Aro, Suni & Salo 2011: 29; Eskildsen 2008.) Kuten Dufva ym. (2011: 24) ja Lähteenmäki (2002: 186) korostavat, dialogisessa kielikäytössä keskeistä on nähdä kielen heteroglossia - vaihtelu ja muutos - sen perusominaisuutena.

Dialoginen ja käyttöperusteinen kehittymisen ja muutoksen tarkastelu tuokin tutkimukseen myös dynaamisen näkökulman. **Dynaamisudella** viitataan kielen resurssien myötä muuttuvaan ja ympäristöään muuttavaan luonteeseen. Dynaaminen lähestymistapa kieleen voidaan de Botin (2011: 127) mukaan nähdä kahtalaisena virtauksena. On pehmeä, ekologinen lähestymistapa (esim. van Lier 2000), jossa dynaamisuus nähdään metaforana, ja jonka piirissä tehty tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivista ja tulkitsevaa. Tämä suuntaus yhdistyy sosiaalisiin tieteisiin. Toinen ja toisenlainen suuntaus on kovan tieteen kaltainen

lähestymistapa (dynaamisten systeemien teoria, DST): tällöin kielen eri dimensioita kvantifoidaan ja kielen kehittymistä mallinnetaan matemaattisesti. Matemaattinen lähestymistapa kehittymisen dynamiikkaan ei hae selityksiä tai tulkintoja, vaan kuvaa dynaamista muutosta sinänsä. (de Bot 2011: 123–127.)

Tämä tutkimus asettuu näiden kahden suuntauksen välimaastoon: kielen oppimisesta kvantifoidaan joitakin dimensioita (frekvenssi, tarkkuus ja leksikaalinen variaatio) ja analyysissa tarkastellaan myös näiden dimensioiden dynamiikkaa¹¹, mutta ensisijaisesti käsitys kielen kehittymisestä nojaa ekologisen suuntauksen tavoin metaforaan kielestä **dynaamisena verkkona**. Tutkimuksessa painotetaan kielenoppimisen sosiaalista puolta, mutta taustatekijöitä ei kvantifoida ja siten tarkastella niiden yhteyttä oppimisprosessiin, vaan kieli ja oppiminen nähdään lähtökohtaisesti dialogisena. Teoreettisessa viitekehyksessä hyödynnän siis myös dynaamisten systeemien teoriaa (DST, de Bot 2011), mutta pehmeämmästä, **ekologisesta** näkökulmasta. Tiukan kvantitatiivisen analyysin asemesta tarkastelen ja tulkitsen kieltä ja resursseja laadullisemmin.

Kuten käyttöpohjaisessa lähestymistavassa, myös DST:ssä kielikäsitys voi kapeutua, niin että tutkimuksen kohteena ovat ainoastaan resurssien myötä kehittyvät lingvistiset rakenteet. Tällöin sivuun jäävät kielen merkitys ja käyttö, eli kielen sosiaalisessa todellisuudessa kehittyvä ja sosiaalista todellisuutta kehittävä aspekti. Nähdäkseni DST on myös jossain määrin itsensä kanssa ristiriidassa tarkastellessaan kieltä resursseista riippuvaisena, mutta nähdessään vaihtelun ja variaation kuitenkin kehittyvän systeemin sisäisenä ominaisuutena. Taustamuuttujia mallinnetaan ja kvantifoidaan, mutta kehityskuluille ei etsitä kielen ulkoisia – psykolingvistisiä tai sosiolingvistisiä – syitä. (Ks. DST:n periaatteista de Bot 2011: 123–127.) Kieli voi siis näyttäytyä autonomisena, ja tällainen lähestymistapa voi tuottaa tutkimuksia, jossa etsitään korrelaatioita, mutta ei tulkita kausaalisuhteita. Lisäksi DST:hen pohjautuvissa tutkimuksissa analysoidaan usein kielen eri tasojen (leksikon, syntaksin ja morfologian) välistä dynamiikkaa, mikä ei sovellu konstruktionäkökulmaan, jossa kielen eri tasoja ei erotella toisistaan, vaan keskeistä on nähdä kieli muodon, merkityksen ja käytön liittona. DST:n kiistaton anti tälle tutkimukselle on kuitenkin sen näkemys kehityksestä ei-lineaarisenä, monitahoisena ja monen muuttujan vaikutuspiirissä tapahtuvana prosessina.

Tässä tutkimuksessa kielen kehittymistä pyritään siis ymmärtämään ja tulkitsemaan **dialogisesta, käyttöpohjaisesta ja dynaamisesta** näkökulmasta. Kielen kehittymisen ei oleteta olevan lineaarista kulkua kohti äidinkielen puhujan hallitsemaa taitotasoa. Tikapuu-metaforan asemesta kieli nähdään kompleksina verkkona, joka kasvaa moneen suuntaan, ja jolle ei voi asettaa päätepistettä (Larsen-Freeman 2013). Lähestymistapa on sosiokognitiivinen. Tämä merkitsee sitä, että oppimista ei nähdä vain uuden tiedon prosessointina vaan myös osallisuutena yhteisön toimintoihin (Wenger 1999: 5). **Oppimista ja käyttöä** tai

¹¹ DST:ssä keskeistä on se, että kielen eri dimensioiden ja alasysteemien nähdään vaikuttavan jatkuvasti toisiinsa. Jos siis esimerkiksi leksikaalisissa systeemeissä tapahtuu jotain, tämä vaikuttaa myös syntaktiseen systeemiin. (de Bot ja Larsen-Freeman 2011: 10–11.) Tässä tutkimuksessa on konstruktionäkökulma, jolloin kielen eri tasoja ei erotella toisistaan.

omaksumisesta ja **osallisuutta** ei eroteta toisistaan (Sfard 1998; Larsen-Freeman 2013). Kielenoppiminen nähdään näin sosiaalisena toimintana, ei sosiaalisista suhteista ja toiminnoista erillisenä taitona (Pavlenko ja Lantolf 2000; Tomasello 2003a).

Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä **oppiminen** ja **oppija**: näillä ei ole tarkoitus erotella ns. natiiveja puhujia oppijoista. Molemmat nähdään sekä kielenkäyttäjinä että oppijoina. **Omaksumis**-käsitettä en käytä korostaakseni oppijoiden aktiivista roolia ja kielen oppimisen kaksisuuntaista olemusta: oppija vaikuttaa yhteisöjen kieleen, eikä ainoastaan sisäistä yhteisöjen jakamaa kieltä (Donato 2000: 46; Larsen-Freeman 2006: 592); kielen käyttäminen nähdään aina kielen kehittymisenä.¹² Käytän **kehittymisen** käsitettä osin yksilön näkökulmasta, jolloin se on synonyminen oppimis-käsitteen kanssa. Laajemmasta perspektiivistä kehittyminen viittaa yhteisten merkitysten ja rakenteiden kehittämiseen eli jaettuuden lisääntymiseen. Yksilön kielenkäyttö kehittää aina myös yhteisön kieltä. Puheyhteisöäkään ei voikaan pitää staattisena tai stabiilina oliona, vaikka jaettuihin kielellisiin rakenteisiin viitataan myös tässä tutkimuksessa luonnehdinnalla **konventionaalinen**. Konvention ja kielenkäytön välinen suhde on dynaaminen, mikä mahdollistaa kielenmuutoksen ja kielellisten rakenteiden kehittymisen (Langacker 2001; ks. myös P. Leino 1993: 63, 67). Konventiolla viitataan arbitraarisuuteen tai sopimuksenvaraisuuteen, puheyhteisössä uomiinsa hakeutuneeseen tapaan ilmaista asioita. Sillä ei tarkoiteta staattista lingvististä systeemiä, tyhjentävää yksimielisyyttä merkityksistä tai täysin jaettua ymmärrystä. Kukin puhuja käyttää (puhuu ja ymmärtää) rakenteita omasta käyttöhistoriastaan käsin, ja kukin kommunikaatiotilanne on uniikki: puhujien ja kuulijoiden historiastaan käsin luoma, uusi käyttötilanne. (Ks. esim. Langacker 2001: 11; Lähteenmäki 1998: 65–66; Beckner ym. 2009: 4–5; Larsen-Freeman 2013.)

Tutkimus asettuu edellä kuvattuun viitekehukseen, jonka puitteissa etsin vastausta seuraavanlaisiin kysymyksiin:

1. Miten PAIKAN ja TILAN¹³ ilmaiseminen paikallissijoilla kehittyi taitotasolta toiselle suomi toisena kielenä -oppijoiden kirjoitetuissa teksteissä?

2. Miten aikuisten ja nuorten kehityskulut eroavat toisistaan?

¹² Esim. Larsen-Freeman (2002: 282) toteaa viittaavansa kielen **omaksumisella** (*acquisition*) ja **käyttämällä** samaan dynaamiseen prosessiin. Sosiokulttuurisessa suuntauksessa suositaan käsitettä **kehittyminen**. Dynamic systems - ja dynamic usage based - lähestymistavoissa käytetään kielen **kehittyminen** (*development*) -käsitettä (ks. esim. de Bot ja Larsen-Freeman 2011: 6).

¹³ Työn nimeen ja johdantoon (kuten myös paikoin käsittelyosuuksiin) olen valinnut merkitykseltään suhteellisen läpinäkyvät ja muodoltaan tiiviit käsitteet: PAIKKA ja TILA. PAIKKA viittaa konkreettisiin, spatiaalisiin ilmauksiin, TILA abstraktimpiin, paikka-ilmauksille metaforisiin *fyysisten ja psyykkisten tilojen tai toiminnan ja olotilan* ilmauksiin. Myöhemmin käytän näistä myös käsitteitä *spatiaaliset* ja *sirkumstantiaaliset* ilmaukset. Aineiston luokittelun taustalla on Jackendoffin (1983) konseptuaalinen semantiikka, johon palaan luvuissa 2 ja 4.

Tutkimuskysymykseni asettuvat myös osaksi CEFLING-hankkeen tutkimuskysymyksiä. Analyysiyksikköni on spatiaalisuutta tai sirkumstantiaalisuutta ilmaiseva paikallissijainen konstruktio: paikan ilmaukset, ja näille metaforiset toiminnan ja olotilan ilmaukset. Paikallissijoilla ilmaistut paikan, toiminnan ja olotilan ilmaukset toimivat esimerkkeinä käytössä emergoituvista konstruktioista. Juuri paikallissijaisten konstruktioiden valintaa tutkimuskohteeksi perustelee se, että paikat ja tilat ovat toisilleen analogisia ja metaforisia ilmauksia, ja mahdollistavat näin myös semanttisen abstraktistumisen ja kulttuurisiin metaforiin sosiaalistumisen tarkastelun. Paikat ja tilat taas kytkeytyvät olennaisella tavalla osallisuuteen yhteisöissä ja suhteissa.

Teksteistä tarkastellaan, mitä ovat ne paikat ja tilat, joita oppijat ilmaisevat, ja miten ilmaiseminen (kielentäminen) kehittyi kommunikatiivisen taidon kasvaessa. Kysymyksiin sisältyy kaksi toisiinsa kietoutunutta aspektia: 1) miten kieli **kehittyy** ja 2) miten kehittyminen heijastaa **osallisuutta** käyttötilanteissa. Pohdinnan keskiöön nousee kahden iältään ja myös kielenoppimisympäristöltään eroavan oppijaryhmän kielitaidon kehittymisen vertailu.

Kehittymisen näkökulmaan liittyy ensinnäkin kielellinen prosessointi. Tässä tutkimuksessa keskityn käyttöpohjaisen lähestymistavan näkemykseen kielen emergoitumisesta. Kehittymisen kuvaamisessa hyödynnän Tomasellon (2003a) ja mm. Eskildsenin (2008) kielen oppimisen käyttöpohjaista teoriaa. Tämän kognitiivisesti painottuneen, oppimisprosesseja kuvaavan teorian avulla on mahdollista havainnoida, kuinka konstruktioit skemaattistuvat ja produktiivistuvat yksittäisistä käyttötilanteista useisiin. Monet konstruktioit ovat oppijan kielessä läsnä jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa, mutta näiden käyttö laajenee ja varioi, merkitykset syvenevät ja tarkentuvat.

Toiseksi kehittyminen on ilmausten abstraktiotason kehittymistä. Tässä nojaan kognitiiviseen käsitykseen kehollisista ja kulttuurisista metaforista. Kehittyminen kuvaa sitä, miten oppija ottaa haltuunsa yhteisön jakamia merkitysrakenteita. Keskeisenä tutkimuskohteena on kulttuurisiin metaforiin sosiaalistuminen (Gibbs 1999; Lantolf ja Thorne 2006: 113–126). Aineistoa on luokiteltu kognitiivisen kielentutkimuksen metafora-käsitteen avulla (Jackendoff 1983; Lakoff ja Johnson 1999). Dialogisesta ja dynaamisesta (tai ekologisesta) näkökulmasta myös kognitio kuitenkin nähdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jaettuna ja emergoituvana, ei vain yksilön aivotoimintana. Sosiokognitiivinen näkökulma siis purkaa dualistista näkemystä kehosta ja kognitiosta. Kognitio nähdään kehollisena (*embodiment*) ja sosiaalisena, jaettuna tai hajautettuna (*extended*), emergoituvana ja muuttuvana. (Dufva 1998: 89; Atkinson 2010a; Dufva 2013.)

Dialogisen ja dynaamisen lähestymistavan painottaminen kognitiivisten prosessien rinnalla mahdollistaakin oppijan kielen kehittymisen tarkastelun lingvistisiä rakenteita laajemmasta perspektiivistä. Tätä tilanteisen käytön ja kulttuuristen merkitysten laajenemista taitotasolta toiselle pyrin analyysissä tuomaan esiin. Kolmanneksi, laajimmasta näkökulmasta kehittyminen viittaa-kin käyttötilanteiden laajenemiseen eli osallisuuden kasvuun.

Osallisuuden näkökulma merkitsee sitä, että kehittymistä ei tapahdu sosiaalisessa tyhjiössä, vaan osallistumisen kautta. Kielen nähdään emergoituvan yksilön kokemushistoriasta ja myös muokkaavan yksilön kokemushistoriaa. **Oppiminen ja osallisuus** kietoutuvat siis yhteen. Pyrkimys on näin tarkastella sekä konstruktioiden rakenteellista ja semanttista kehitystä että niiden käytön avaamaa näkymää osallisuuteen. Aikuisten ja nuorten aineiston vertailu mahdollistaa sen, että voin tarkastella erilaisten kieliympäristöjen vaikutusta kielen kehittymiseen.

Tutkimuksellani on tässä suhteessa myös jossain määrin kriittinen ote: pohdinnan kohteeksi nousee, millaisia sosiaalisia suhteita ja kielenkäyttötilanteita oppijalla on oppimisensa resursseina. Analyysin tasolla tämä merkitsee, **mitä, millaisin kielellisin keinoin** sekä **missä konteksteissa** oppijat paikkoja ja tiloja taitotasoinnain ilmaisevat. Tavoitteena on kuvata, millaisina näyttäytyvät ne käyttötilanteet, joista kieli emergoituu, eli millaisena oppijan jäsenyys yhteisössä näyttäytyy. Huomioitava on, että ote ei ole etnografinen, joten evidenssi on epäsuoraa. Kun kieli kehittyy käytössä, sen nähdään kuitenkin **resonoivan** (du Bois 2014) paikkoja ja tiloja, joissa ollaan osallisina. Resonointi-käsite viittaa dialogiseen käsitykseen kielestä. Kieli ei ole koskaan monologia, vaan kaiuttaa ja kierrättää muiden kieltä (du Bois 2014).

Kieltä ei nähdä homogeenisena vaan aina yksilöllisenä varieteettina, yksilöhistorian kautta kehittyvänä ilmiönä. Tässä tutkimuksessa oppimista seurataan kuitenkin ryhmätasolla. Keskeisimmäksi mielenkiinnon kohteeksi dialogisesta, käyttöpohjaisesta ja dynaamisesta näkökulmasta nousee kieliympäristö, ja kuinka se ilmenee kehityskulun tarkastelussa. Juuri kieliympäristöt ovatkin keskeinen aikuisia ja nuoria toisen kielen oppijoita erotteleva taustatekijä. Tehdävänannoiltaan samankaltaisen, yhtenäisillä kriteereillä arvioidun aineiston ja niistä tehtävän pseudopitkittäistutkimuksen tarkoituksena on saada selville, millaisia eroja näiden ryhmien kielitaidon kehittymisessä on. Näin voidaan tutkimushankkeen tasolla ottaa myös kantaa siihen, miten samaa kommunikatiivista taitotasoasteikkoa voi soveltaa aikuisiin ja nuoriin oppijoihin (ks. myös Huhta ym. 2014).

Aineistoa analysoidaan menetelmällisesti kahdella tasolla. Makrotasolla analysoidaan konstruktioiden kehitystä määrällisesti niiden frekvenssin, tarkkuuden sekä leksikaalisen variaation osalta. Tässä sovelletaan CEFLING-hankkeessa kehitettyä DEMfad-mallia (Franceschina, Alanen, Huhta & Martin 2006; ks. myös Martin ym. 2010). Mikrotasolla tehdään laadullisempaa analyysia konstruktioiden kehittymisen dynamiikasta. Painotus on laadullisessa otteessa; määrällinen tarkastelu toimii tälle tukena.

Kielen dynaamista luonnetta pyritään analyysissa tuomaan esiin virtaava vesi -metaforan kautta. Vološinovilaisen dialogismin käsittein kielen oppiminen on astumista tapahtumisen virtaan (Dufva ym. 2011: 31). Käyttöpohjainen näkökulma kieleen taas viittaa oppimiseen käsitteellä *entrenchment*: tämä voidaan tulkita konstruktioiden hakeutumisenä uomiinsa.¹⁴ Tässä tutkimuksessa uomi-

¹⁴ Kiitän tästä *entrenchment*-ilmiötä kuvaavasta käännöksestä Maisa Martinia. (Käsitettä käytetään kognitiivisessa viitekehysessä myös viittaamaan staattiseksi yksiköksi

en syntymisellä, laajenemisella ja syvenemisellä en viittaa ainoastaan muotora-kenteen konventionaalistumiseen, mille tasolle käyttöpohjaisessa lähestymistä-vassa yleensä jäädään. Uomien syventyminen on myös merkityksen ja käytön kehittymistä: esimerkiksi ilmauksen **kulttuuristen kehysten** (Fillmore 1982) syvempää ja laajempaa ymmärtämistä ja niihin vaikuttamista. Yksittäisten konstruktioiden tarkastelussa pyrin siis hahmottamaan sitä dynamiikkaa, liikettä tai virtaa, jollaisena oppiminen hahmottuu.

1.2 Työn rakenne

Tutkimus rakentuu seitsemästä luvusta. Johdannon jälkeen luvussa 2 esittelen tarkemmin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen: dialogisen, käyttöpohjaisen ja dynaamisen käsityksen kielestä ja sen oppimisesta. Luvussa 2.1 hahmotan kognitiivisen ja sosiaalisen kielenoppimisentutkimuksen ajallista jatkumoa sekä nykyistä sosiokognitiivista virtausta, joissa lähestymistapoja ei nähdä toisilleen vastakkaisina vaan toisiaan täydentävinä. Tämän jälkeen luvussa 2.2 jäsennän sosiokognitiivista otettani esittelemällä tiiviisti tutkimuksen teoreettisille ja menetelmällisille valinnoille keskeisiä suuntauksia, joiden avulla voidaan tarkastella **käytössä kehittyvää kieltä** tai **jäsenyyksissä emergoituvaa kielentämistä**. Luvussa 2.3 taustoitan käyttöpohjaista suuntausta, jonka konstruktionäkökulma on työlle keskeinen. Osoitan tarkemmin myös lähestymistavan yhteyksiä dialogiseen ja dynaamiseen kielikäsitteeseen. Luvussa 2.4 esittelen lyhyesti konseptuaalista semantiikkaa, jonka käsitteistöä sovellan paikan ja tilan ilmausten semantiikan kuvaukseen. Tämän jälkeen esitän tiiviisti työni keskeiset käsitykset oppimisesta luvussa 2.5. Teoreettisen viitekehyksen kokoan vielä luvussa 2.6 näyttääkseni taustateorioiden muodostaman jatkumon.

Luvussa 3.1 esittelen aikuisilta ja nuorilta kerättyä tutkimusaineistoa sekä joitakin aineistoon ja osallistujiin liittyviä taustamuuttujia, kuten kirjoitetun kielen luonnetta sekä osallistujien ikää ja oppimisympäristöjä. Esittelen myös varsinaisen aineistoni, paikallissijoilla ilmaistut paikan ja tilan ilmaukset. Luvussa 3.2 kuvaan menetelmiä, joilla aineistoa luokittelen ja analysoin. Varsinaisista menetelmistä osoitan ensin, kuinka sovellan CEFLING-hankkeessa kehitettyä DEMfad-mallia (Franceschina, Alanen, Huhta & Martin 2006). Sitten kuvaan laadullista otetta, jonka avulla tarkastelen konstruktioiden emergoitumista kommunikatiivisen taidon kehittyessä.

Ennen tuloslukuihin siirtymistä käsittelen luvussa 4 vielä tarkemmin paikkaa ja tiloja ilmaisevien paikallissijaisten konstruktioiden muoto- ja merkitysrakennetta sekä suhdetta tutkimuksen oppimiskäsitykseen. Tavoitteena on antaa mahdollisimman selkeä kuva siitä, kuinka aineisto on luokiteltu sekä millainen potentiaali ilmaista paikkoja sekä metaforisia tiloja paikallissijoilla suomessa on.

vakiintumista, mutta tässä tutkimuksessa näkökulma on dynaaminen, kielen jatkuvaa muutosta korostava.)

Empiriaosuus on luvuissa 5 ja 6. Luvussa 5 esittelen määrällisiä ja laadullisia tuloksia aikuisten ja nuorten oppijoiden paikka- ja tila-ilmauksista funktioittain ja taitotasoittain. Luvussa 5.1 kuvaan spatiaalisten ilmausten kehittymistä, luvussa 5.2 sirkumstantiaalisten (tilojen) ilmausten kehittymistä frekvenssin, tarkkuuden ja distribuution osalta. Luvussa 6 teen yhteenvetoa tuloksista ja pohdin niitä vielä tarkemmin suhteessa tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen viitekehykseen.

Luvussa 7.1 pohdin keskeisten tulosten merkitystä kielitaidon arvioinnin sekä pedagogisen kehittämisen kannalta. Esitän myös, kuinka DEMfad-mallia voisi tämän tutkimuksen näkökulmasta kehittää. Luvussa 7.2 arvioin tutkimusta sekä esitän muutamia jatkotutkimusaiheita.

2 KIELI JA OPPIMINEN DIALOGISENA, DYNAAMISENA JA KÄYTTÖPOHJAISENA ILMIÖNÄ

2.1 Kohti sosiokognitiivista kielenoppimisen tutkimusta

Tässä tutkimuksessa asetetaan kognitiivisen tradition tai sosiaalisesti painottuneen tutkimuksen asemesta (ks. kognitiivisten ja sosiaalisten näkökulmien eroista kootusti Larsen-Freeman 2007: 780; Sfar 1998: 7) **kolmanteen tilaan** (Batstone 2010: 5). Kieltä ei nähdä puhtaasti mentaalisenä rakenteena tai sosiaalisena osallistumisena, vaan näkökulma on kolmas: sosiokognitiivinen. Kielen oppimista pyritään tarkastelemaan sekä kognitiivisena että sosiaalisena ilmiönä, mikä merkitsee sitä, että oppiminen on liittymistä puheyhteisön jakamiin merkitysrakenteisiin ja kielenkäyttötilanteisiin. Kielen oppiminen nähdään prosessina, jossa kieltä käyttäessä emergoituvat yhteisön kielelliset toimintamallit ja -tavat (ks. esim. Tomasello 2003a: 5, 99).

Työssäni näkökulma kieleen ja sen oppimiseen on holistinen: sosiaalista ja kognitiivista aspektia ei voi erottaa toisistaan. Batstone (2010: 5-7) tiivistää holistisen sosiokognitiivisen lähestymistavan kolmeen keskeiseen periaatteeseen: Ensinnäkin **kognitio nähdään kehollisena ja jaettuna** ennemmin kuin yksilön omaisuutena - mieli, keho ja maailma ovat keskenään dynaamisessa suhteessa. Toiseksi **kielen käyttö nähdään kielen oppimisena**. Tällöin on keskeistä kysyä, minkälaiset sosiokognitiiviset kielenkäytön olosuhteet ovat kielen oppimisen suhteen otollisimmat. Ja kolmanneksi, **kielenoppimiselle on olennaista käyttäjien jakama huomio**, eli yhteinen ymmärrys toiminnan luonteesta ja tavoitteista, yhteinen huomion kohdistaminen (intentionlukutaito), yhteinen orientoituminen. (Batstone 2010: 5-7; Atkinson 2010b: 34-38.)

Jotta kieltä ei tulisi puristettua ja kavennettua staattiseen ja yhtenäiseen, lingvistiseen muotoon tai vain oppimisen kohteeksi, ja jotta oppimista ei nähtäisi vain mentaalisenä prosessointina, hyödynnän teoreettisesti ja menetelmällisesti monitahoisiakin suuntauksia, joissa kieli ja kognitio nähdään dynaamisena, kompleksina, vuorovaikutuksessa emergoituvana ilmiönä. Kieltä ei nähdä

objektina, vaan sitä pyritään tarkastelemaan ajassa ja paikassa tapahtuvana toimintana (ks. Dufva ym. 2011: 24; Dufva 2013: 63).

Teoreettiset valintani asettuvat osaksi toisen kielen oppimisen nykyisiä painotuksia, joissa yhdistellään sosiaalisia ja kognitiivisia näkökulmia pikemmin kuin pidetään ne toisistaan erillään. Seuraavaksi esittelen lyhyesti toisen kielen oppimisen tutkimuksen linjoja kognitiivisesti painottuneista suuntauksista sosiaaliseen käänteeseen, sekä nykyiseen holistisempaan, kielen kompleksista luonnetta korostavaan lähestymistapaan.

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa valtavirtana voidaan ainakin angloamerikkalaisessa SLA-tutkimuksessa 1970-luvulta 1990-luvulle saakka nähdä **kognitiivinen painotus**: kielen oppimista on tarkasteltu mielen kautta, kognitiivisina prosesseina (Batstone 2010: 4). Tämä on ollut iso käänös ja irtiotto behaviorismista, ja herätti aikanaan yhtälaista innostusta kuin sittemmin 1990-luvulla tapahtunut sosiaalinen käänne, jossa kognition asemesta alettiin korostaa kielen sosiaalista luonnetta (Larsen-Freeman 2007: 775). Vedenjakajana kognitiivisesti painottuneen ja sosiaalisen käänteen välillä pidetään Alan Firthin ja Johannes Wagnerin esitelmää vuonna 1996 AILA-konferenssissa Jyväskylässä. Tuolloin alkoi kiiwas keskustelu ja paradigmojen ero - ja toisaalta SLA¹⁵-alan laajentamisen (siis myös balansoimisen ja dikotomioiden purkamisen) aika - jota ovat eritelleet Block (2003) ja Larsen-Freeman (2007). Uudelleen punnittaviksi tulivat kaikki toisen kielen oppimisen perustavanlaatuiset käsitteet ja käsitteet kielestä, sen oppimisesta ja oppijasta.

Kognitiiviseksi luonnehdittu¹⁶ kielenoppimisen tutkimus tarkastelee kielen omaksumista: kielen rakenteiden (mm. sujuvuuden, kompleksisuuden ja tarkkuuden) sisäistämistä syötöksestä. Kielen oppijan välikielinen taival on nähty askeleina kohti natiivinkaltaista kielen rakenteiden hallintaa ja sisäistä kompetenssia. Keskeistä on ollut tarkastella sitä, mitä oppija ei osaa: millaisia virheitä hän tekee ja kuinka hän prosessoi informaatiota ja tekee korjausliikkeitä (ks. esim. Larsen-Freeman 2007; Batstone 2010: 4, 7). Kieli on nähty saussurelaisesti strukturalistisena järjestelmänä, ja kielen oppimista on pyritty tulkitsemaan tämän formalistisen järjestelmän kautta - ikään kuin kanonisoitu kielioppi olisi neutraali kuva kielestä tai heijastaisi kognitiivisia prosesseja (Dufva 2013: 66). Formalistinen käsitys kielestä on johtanut siihen, että kieltä on analysoitu ennen kaikkea muotorakenteina, ei merkityksen tai käytön kautta (Dufva, Aro, Suni ja Salo 2011: 24).

Kognitiivista kielenoppimisen tutkimusta on kritisoitu siitä, että se fokusoi vain yksilön mentaalisiin prosesseihin ja sivuuttaa kokonaan sosiaalisen vuorovaikutuksen, jolloin kieli nähdään monologisena ja staattisena, mentaalisenä sääntöjärjestelmänä (Block 2003: 4; Dufva 1998; Dufva ym. 2011). Vastaliikkeeksi hahmotettu **sosiaalinen kielentutkimus** orientoituu hyvin eri tavoin. Tavoit-

¹⁵ Second Language Acquisition. Vakiintunut lyhenne viittaa toisen kielen oppimisen tutkimukseen.

¹⁶ Käsitettä *kognitiivinen* käytetään eri koulukunnissa viittaamaan eri suuntauksiin. Kognitiivinen kielentutkimus poikkeaa chomskylaisesta traditiosta. SLA-tutkimuksessa kognitiivisella tutkimuksella viitataan suuntaukseen, jossa korostetaan kielen mentaalista prosessointia.

teena ei ole tarkastella oppimista vaan kielen käyttöä, ja oppijan identiteetin rinnalla kielen käyttäjillä nähdään repertuaari muitakin identiteettejä. Tutkimuksen fokuksessa on, mitä kielen käyttäjä osaa ja voi tehdä saatavilla olevilla resursseillaan. (Ks. esim. Larsen-Freeman 2007.) Keskeistä on ottaa huomioon kielen oppimiseen vaikuttavat sosiaaliset tekijät ja tarkastella oppimista osallisuutena. Painotus on siis sosiolingvistinen. (Batstone 2010: 4-5.)

Dufvan (2013: 58) mukaan näkökulma kielen oppimisen tutkimuksessa on vaihtunut ääriasennosta toiseen: kognitio on jätetty kokonaan huomiotta. Myös suomi toisena kielenä -tutkimuksessa on viime vuosina vahvistunut vuorovaikutuspainotteinen tutkimus, ja kognitiivinen ja vuorovaikutustutkimus on nähty toisistaan hyvinkin erillisinä lähestymistapoina (näiden välimaastoon voidaan asettaa funktionalistit) (Martin 2009).

Sittemmin useat toisen kielen oppimisen tutkijat ovat pyrkineet kohti yhtenäistä teoriaa kielestä ja sen oppimisesta. **Sosiokognitiivisen** tutkimuksen tavoitteena onkin löytää balanssi kielen eri aspektien välille. Jotta kielen oppimisen progressiota voisi seurata, on otettava huomioon myös kognitiiviset näkökulmat, jotka puhtaasti sosiaalinen kielentutkimus voi täysin sivuuttaa. (Ks. esim. Block 2003: 4; Larsen-Freeman 2007; Dufva, Suni & Aro 2014: 21.) Sosiokognitiivinen lähestymistapa ei ole SLA-alalla uusi tutkimussuunta. Ennen kaikkea alalla vahvasti vaikuttanut sosiokognitiivinen lähestymistapa on vygotksylainen sosiokulttuurinen teoria (esim. Lantolf 2000; Lantolf ja Thorne 2006).¹⁷ (Batstone 2010: 5.) Mikäli toisen kielen oppimisen tutkimusta tarkastellaan angloamerikkalaista traditiota laajemmin ja käännetään katse itään, sosiokognitiivinen virtaus näyttäytyykin vanhempana ajattelutapana, ei niinkään tuoreena ”käänteenä”. Esimerkiksi bahtinilainen dialogismi purkaa kartesiolaisista dualismia, jossa sosiaalisuus ja kognitio on ylipäätään mahdollista nähdä toisistaan erillisinä (Dufva 1998; Dufva ym. 2014: 21).

Sosiokognitiivinen painotus on viime vuosina vahvistunut monilla tahoilla myös läntisellä SLA-kentällä. Tällaisissa – usein sosiokulttuurisesti painottuneissa tai tälle rinnakkaisissa – suuntauksissa korostetaan esimerkiksi kognition jaettua (esim. Atkinson 2010a ja b; Cowley 2009; Dufva 2013), kielen oppimisen ja sosiaalistumisen yhteyttä (esim. Duff & Kobayashi 2011), kielen ekologian (van Lier 2000) tai dynaamista ja adaptoituvaa luonnetta (esim. de Bot ja Larsen-Freeman 2011) ja kognitiivisten ja sosiokulttuuristen teorioiden yhteneväisyyksiä mitä tulee kielentämisen ja oppimisen väliseen suhteeseen (Swain 2010). Näille suuntauksille on yhteistä, että kognitiota ja sosiaalisia tekijöitä ei voi erottaa toisistaan. Kielen luonteen nähdään olevan seurausta sen roolista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kieli ei ole vain kognitiivisten kykyjen tai rajoitteiden tuote, mutta kognitio vaikuttaa siihen, kuinka kieltä käytetään ja opitaan, ja sosiaaliset suhteet puolestaan vaikuttavat kognitioon.

Usein paradigmojen eroja hahmotetaan viittaamalla Sfardiin (1998), joka nostaa oppimisen teorioiden virtauksista esiin kaksi toisilleen vastakkaista me-

¹⁷ Myös muissa viitekehyksissä sosiaalisten suhteiden vaikutusta toisen kielen oppimiseen on tutkittu 1970-luvulta saakka (esim. The Acculturation Model for Second Language Acquisition, Schuman 1976, 1986).

taforaa: toinen tarkastelee oppimista **omaksumisena**, toinen **osallistumisena**. Osallistumis-metafora kytkeytyy sosiaaliseen käänteeseen - ja tekee omaksumis-metaforan näkyväksi (Sfard 1998: 6). Dikotomioiden ja teoreettisen yksisilmäisyyden asemesta molempia metaforia hyödyntämällä - ymmärtämällä molempien metaforien näköaloja oppimiseen - voidaan sekä tutkimuksessa että pedagogisissa käytänteissä saada aikaan vakuuttavampia tuloksia.¹⁸ (Sfard 1998: 10–11, ks. myös Lantolf ja Pavlenko 2000: 155–156).

Tästä näkökulmasta **käyttöä** ja **oppimista** ei myöskään nähdä toisistaan erillisinä prosesseina. Kieli on kompleksi, adaptoituva ja dynaaminen systeemi, eikä aikuinen äidinkielenkään puhuja ole koskaan oppimisensa päätepisteessä. Käyttötilanteiden karttuessa - osallistumisen kautta - kieltä opitaan jatkuvasti. (Ks. esim. Beckner ym. 2009: 1, 3, 7; Dufva ym. 2011: 31.) Käytön ja oppimisen erottamattomuutta luonnehtii osuvasti Larsen-Freeman (2007: 783):

It is not that you learn something and then you use it; neither is it that you use something and then you learn it. Instead, it is in the using that you learn - they are inseparable.

Batstone (2010: 23) näkee SLA-tutkimuksen teoretisoinnin olevan tienristeyskohdassa: tutkimussuuntauksien polarisoinnin asemesta on vahvistunut sosiokognitiivinen virtaus, joka yhdistää kognitiivisia ja sosiolingvistisiä näkökulmia toisen kielen oppimisen ymmärtämiseksi. Kuten N. Ellis (2008: 232) painottaa, kieli on nähtävä laajasti: Kognitio, tietoisuus, kokemus, kehollisuus, aivotoiminnot, vuorovaikutus, yhteisö, kulttuuri, historia jne. ovat kielen erottamattomia dimensioita (ks. myös Bybee 2010: 194–221).

Toisen kielen oppimisen tutkimus on siis painottumassa kohti sosiokognitiivista lähestymistapaa. Aikansa eläneitä dikotomioita purkavat esimerkiksi Hulstijn, Young, Ortega, Bigelow, DeKeyser, N. Ellis, Lantolf, Mackey ja Talmy (2014) yhteisessä artikkelissaan¹⁹ Bridging the Gap. Siltaa kognitiivisten ja sosiaalisten lähestymistapojen välille rakennetaan kiinnostavalla tavalla: Kukin artikkelin kirjoittajista tarkastelee omaa (sosiaalisesti tai kognitiivisesti painottunutta) tutkimussuuntaustaan ja sen rajoja sekä pohtii, kuinka voisi rikastuttaa ymmärrystään kielen oppimisen kysymyksistä vastakkaisen suuntauksen teoreettisilla ja menetelmällisillä valinnoilla. Vaikka suuntausten väliset erot ovat sekä ontologisia (tutkimuksen kohde hahmotetaan eri tavoin) että epistemologisia (käsitkset siitä, miten ilmiötä voi tutkia, ovat erilaisia), yksisilmäisyyden asemesta erot näyttäytyvät - kuten Ortega paradigmojen eron näkee - ennen kaikkea mahdollisuutena hahmottaa uusia polkuja tiedon luomiseen (Hulstijn ym. 2014: 408). Sillan ylittäjä näkee uudenlaisen maiseman, ja väistämättä muokkaa käsitystään näin omastakin maisemastaan (Hulstijn ym. 2014: 414–415).

¹⁸ Sfardin (1998: 10) mukaan on keskeistä huomata, että kumpaakaan metaforaa ei voi syyttää esimerkiksi epätydyttävistä pedagogisista käytänteistä: pedagogiikan tasolla on aina kyse teorioiden tulkinnasta.

¹⁹ Artikkelin on kirjoitettu vuoden 2013 AAAL:ssa (Dallas, Texas) järjestetyn kollokvion keskustelun pohjalta. Dialogisuutta korostaa se, että yhdeksän kirjoittajan lisäksi tekstissä kuuluu myös yleisön ääni.

Artikkelikokonaisuudessa Lantolf painottaa sitä, että sosiokulttuurisesta näkökulmasta kognitio nähdään sosiaalisena, jolloin mitään kuilua ei olekaan (Hulstijn ym. 2014: 368–374). Etenkin N. Ellis kuitenkin korostaa voimakkain sanakääntein kielen inhimillistä monitahoisuutta – erilaisten, moninaisten kysymyksien ja suuntauksien paikkaa ja toisaalta yhden teorian riittämättömyyttä. Sosiaalisen ja kognitiivisen aspektin erottaminen johtaa hänen mukaansa teoreettiseen, ontologiseen ja sosiaaliseen eristyneisyyteen; keskustelun mahdollisuus sitä vastoin tekee diversiteetistä rikkautta. Sillan rakentajaksi N. Ellis nostaa käyttöpohjaisen lähestymistavan sekä kognitiivisen lingvistiikan käsityksen merkitysten kehollisuudesta – abstraktin ja fyysisen erottamattomuuden kognitiiossa. Jotta kielenkäyttöä voisi tutkia monitahoisena ilmiönä, hän tarjoaa näkökulmaksi teorioita, joissa kieli nähdään kompleksina, adaptoituvana, dynaamisena systeeminä. (Hulstijn ym. 2014: 397–402.) Ortegan mukaan (Hulstijn ym. 2014: 408) paradigmojen välinen kuilu ei näissä viitekehyksissä näyttäytykään uhkana vaan mahdollisuutena.

Tässä tutkimuksessa sosiokognitiivinen painotus merkitsee, että kielen oppimista ei nähdä tapahtuvaksi tyhjiössä vaan sosiaalisessa kontekstissa. Työni asettuu teoreettisten suuntauksien rajapinnoille ja näiden rajojen ylityksille. Tällaisia rajojen rikkomisia tekee käyttöpohjaisesta konstruktionäkökulmasta sosiaalisemmin painottuneeseen tutkimusparadigmaan esimerkiksi N. Ellis (2008: 242) viitatessaan Nortonin (1997) korostamaan puheen, puhujien ja sosiaalisten suhteiden erottamattomuuteen. Kieli nähdään sosiokognitiivisessa lähestymistavassa kompleksina ilmiönä. Se emergoituu puheyhteisössä – kokemuksen, sosiaalisen interaktion ja kognitiivisten hahmotustapojen kautta, ja vastavuoroisesti vaikuttaa sosiaaliseen todellisuuteen ja kognitioon. Kyseessä on hyvin erilainen käsitys kielestä kuin generativistisessa lähestymistavassa, jossa kieli nähdään staattisena, rakenteina kuvattavana systeeminä. (Beckner ym. 2009: 1-2; ks. kielen dynaamisesta luonteesta myös kognitiivisessa kielipöissa Langacker 2001, 2008.)

Myös DST:tä edustava de Bot sekä Larsen-Freeman, jonka teorian ja tutkimusmenetelmien kehitystyö on jo 1990-luvulta saakka korostanut toisen kielen oppimisen kompleksisuutta ja dynaamista luonnetta,²⁰ purkavat yhteisessä artikkelissaan (2011: 17–18) kielenoppimisen tutkimuksen perinteistä jakoa sosiolingvistiikkaan ja psykolingvistiikkaan. Sosiaalinen kielenkäyttötilanne, jossa kieli kehittyy, sekä psykolingvistinen prosessi voidaan heidän mukaansa erottaa toisistaan vain keinotekoisesti. Dynaaminen näkökulma kognitioon onkin rinnakkainen dialogiselle käsitykselle: kognitiota ei nähdä erillisenä alueena aivoissa vaan laajemmin kehollisena – ja ennen kaikkea yksilöiden kesken jaetuna. (de Bot ja Larsen-Freeman 2011; Cowley 2009; Dufva 2013.)

Tässä tutkimuksessa katsotaan, että sekä sosiaaliset että kognitiiviset tekijät kietoutuvat yhteen ja vaikuttavat kielen kehittymiseen. Kielen oppimista pyritäänkin tarkastelemaan tässä tutkimuksessa molemmista aspekteista.

- **Sosiaalinen näkökulma** korostaa oppijaa aktiivisena verkoston luojana ja kielenkäyttötilanteissa toimijana – yhteisön jäsenenä. Kieliympäristöt

²⁰ Chaos/complexity theory, ks. esim. Larsen-Freeman 2013.

nähdään oppimisen resursseina, joista oppija valikoi itselleen merkityksellisiä toimintamalleja. Vastavuoroisesti myös oppijan nähdään vaikuttavan kieliympäristöönsä. Kielenoppimisen dynamiikan ymmärtämiseksi on tarkasteltava myös oppijan sosiaalista verkostoa ja asemaa yhteisössä. (*dialogisuus, sosiokulttuurinen painotus*)

- **Kognitiivinen näkökulma kielen oppimiseen** antaa työkaluja kielellisen progression tarkasteluun: kieli nähdään adaptoituvana, ei-lineaarisenä systeeminä; konstruktoiden nähdään skemaattistuvan käytön kautta, moninaisten sisäisten ja ulkoisten resurssien vaikutuksessa (*dynaamisuus ja käyttöpohjaisuus*). **Kognitiivinen kielen tutkimus** näkee kielen käytössä emergoituvana, ei sääntöpohjaisena systeeminä (*käyttöpohjaisuus*). Se myös tunnistaa tarpeen pitää konstruktoiden kuvauksessa tasapaino muodon, merkityksen ja käytön välillä (*lingvistinen kuvaus, merkitysten kuvaus konseptuaalisen semantiikan käsittein, käytön kuvaus*).

Tässä tutkimuksessa oppiminen nähdään myös sosiaalistumisena yhteisön jakamiin merkitysrakenteisiin, kulttuurisiin metaforiin. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa sosiaalisen ja kognitiivisen aspektin erottaminen onkin osin mahdotonta.

Tämän tutkimuksen kielenoppimiskäsityksen muotoilussa ja analyysistrategioiden valinnassa vaikuttavatkin viimeaikaiset, monitahoiset kielen oppimisen teorit tai lähestymistavat, joille on yhteistä, että ne tarkastelevat kieltä dynaamisena ja vuorovaikutuksessa emergoituvana, **dialogisena** ilmiönä. Ensinäkin keskeiseksi nousee **käyttöpohjainen lähestymistapa** (*dynamic usage based approach*: Langacker 2000, *usage based approach to L1*: Tomasello 2003a; *usage based approach to SLA*: Eskildsen 2008; Dabrowska 2008). Käyttöpohjaisessa lähestymistavassa kieli nähdään käytön (jäljittelyn) kautta emergoituvana toimintana, ei sääntöpohjaisena, autonomisena koodina. Käyttöpohjainen lähestymistapa myös hahmottuu juuriltaan taustoittamaan laajaa viitekehystä, jossa kieli nähdään **dynaamisena ja kompleksina** systeeminä²¹ (ks. Larsen-Freeman ja Cameron 2008). Tässä suuntauksessa rinnakkaisia teorioita ovat esimerkiksi Kaaos/kompleksisuus teoria (Larsen-Freeman 1997, 2006, 2007, 2013), Dynaamisten systeemien teoria (*Dynamic systems theory, DST*) (mm. de Bot, Lowie & Verspoor 2007; de Bot ja Larsen-Freeman 2011), emergentismi (esim. N. Ellis 1998; N. Ellis ja Larsen-Freeman 2006) sekä *Dynamic usage based* -lähestymistapa, joka yhdistää käyttöpohjaisen ja dynamic systems -lähestymistavan (Langacker 2008; N. Ellis & Robinson 2008; esim. Verspoor, Schmidt ja Xu 2012).

Kielen dynaamisena ja kompleksina ilmiönä hahmottavien lähestymistapojen tavoitteena on ollut luoda yhtenäinen – sosiokognitiivinen – malli kielenoppimisesta. Lähestymistapojen moninaisuus kuvannee toisen kielen oppimisen tutkimuksen alalla käynnyttä murresta. Jäsentyneisyyteen ja yhtenäiseen käsitykseen kielestä on sittemmin pyritty esimerkiksi ”The Five Graces Group:iksi ” itseään kutsuvan ryhmän artikkelissa, jossa kootaan käsitystä kie-

²¹ Suuntauksessa käytetään käsitteitä dynaaminen systeemi, kompleksi systeemi ja kompleksi, adaptoituvaa systeemi.

lestä kompleksina, adaptoituvana systeeminä (*complex, adaptive system, CAS*; ks. The “Five Graces Group”²² Beckner, Blythe, Bybee, Christiansen, Croft, Ellis N., Holland, Ke, Larsen-Freeman & Schoemann 2009.) Myös de Bot ja Larsen-Freeman (2011) ovat koonneet dynaamisen lähestymistavan keskeisimpiä näkökulmia toisen kielen oppimisen tutkimukseen.

2.2 Jäsenyysissä emergoituva kielentäminen

Viitekehyseseni rakentuu seuraavanlaisista lähestymistavoista: **Dialogisesta, käyttöpohjaisesta ja dynaamisesta näkökulmasta**. Tähän olen tiivistänyt teoreettiset lähtökohdani, joissa yhdistetään dialogisen, käyttöpohjaisen sekä dynaamisen (ekologisesti painottunut käsitys kielestä, kieli dynaamisena ja kompleksina systeeminä) lähestymistavan käsityksiä kielen oppimisesta. Monella tapaa nämä suuntaukset tarkastelevat kieltä samoista näkökulmista. Lähestymistavoista vaikutteita yhdistelemällä on tavoitteena päästä ymmärtämään emergoituvan kielen dynamiikkaa. Kyseessä ei ole tiukka teoria tai menetelmä, vaan lähestymistapa, joka yhdistää kognitiivisia ja sosiaalisia käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja käyttämisestä. Näin kieltä ei nähdä dikotomisesti joko kognitiivisena tai sosiaalisena ilmiönä, vaan autonomisuuden asemesta nämä molemmat puolet ovat kielessä läsnä. Kielen käyttö (oppiminen) emergoituu moninaisten sosiaalisten, yksilöllisten ja kontekstuaalisten tekijöiden vaikutuksessa (N. Ellis 2008: 242; Lantolf ja Thorne 2006).

Dialogisuus merkitsee tässä työssä sitä, että kieltä ei voi tutkia sosiaalisessa tyhjiössä (ks. esim. Dufva 1999: 24). Näin on mahdollista tarkastella, kuinka oppijan kieli resonoi (du Bois 2014) ympäristön kielenkäyttöä, eli millaisena kielen perusteella näyttäytyvät ovat ne oppimisen resurssit ja tarjoumat (van Lier 2000) jotka mahdollistavat kielen kehittymisen, ja millaisissa paikoissa ja tiloissa oppijoilla on osallisuus (Wenger 1999: 5). Kieli nähdään syntyväksi ja kehittyväksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eli dialogissa. (Dufva, Aro, Suni ja Salo: 2011: 24–25; Suni 2008.)

Dialoginen näkökulma kieleen korostaa kielen *dynaamista* luonnetta, ja purkaa näin chomskyaista ja saussurelaista traditiota, jonka kautta kieli näyttäytyy yksilökeskeisenä ja monologisena systeeminä - ja joka luo kieleen normatiivista ja puristista asennetta (Lähteenmäki 1998; Dufva ym. 2011: 26–27). *Kielen* asemesta kielentämisen tai kieleilyn (*languageing*) käsite kuvaa kielen luonnetta dynaamisena prosessina, ei staattisena objektina (Dufva ym. 2011: 30–31).

Käyttöpohjainen näkökulma kieleen korostaa kielen emergoitumista vuorovaikutuksessa. Keskeisiä lähteitäni ovat kognitiivisen kielentutkimuksen konstruktionäkökulma (esim. Goldberg 1995) sekä toisen kielen oppimisen tutkimuksessa näkemys kielestä esiintymäpohjaisena (Hopper 1998; Tomasello

²² Tällä viitataan tiibetiläiseen filosofiaan, jossa korostetaan viiden elementin luomaa balanssia: ihminen esimerkiksi kykenee tutkimaan maailmaa viidellä aistillaan. Kokonaisuutta ei voi ymmärtää vain yhdestä osasta käsin.

2003a; Eskildsen 2008). Voidaan siis katsoa, että käyttöpohjainen käsitys kielestä on pohjimmiltaan dialoginen. Kuten jo johdannossa ja tutkimuksen tavoitteissa on kuvattu, käyttöpohjaisissa, konstruktionäkökulmalle pohjautuvissa tutkimuksissa tarkastelun kohteena ovat kuitenkin usein lingvistiset rakenteet, jotka on mahdollista irrottaa sosiaalisesta todellisuudesta. Käyttöpohjaisissa oppimisen tutkimuksissa kieltä siis tarkastellaan tyypillisesti yksilön prosessoimana lingvistisenä systeeminä. Kieli voidaan myös hahmottaa ennemmin ideaalina ja homogeenisena, staattisenakin systeeminä kuin yksilöllisenä varieteettina: esimerkiksi kognitiivisen ja konstruktiokieliopin tavoitteena on kuvata kielen kaikki potentiaaliset ja konventionaaliset merkitysrakenteet irrallaan yksilöllisestä kielenkäytöstä, sosiaalisista suhteista ja konteksteista. Käyttöpohjainen, konstruktionäkökulma on työssä kuitenkin teoreettisena ja menetelmällisenä kehyksenä tarkasteltaessa kehittyviä konstruktioita. Käyttöpohjaisesta näkökulmasta konstruktioiden muodon, merkityksen ja käytön kuvaus tulisi pitää tasapainossa. Dialoginen painotus mahdollistaakin myös kontekstien ja käytön eksplisiittisemmän huomioon ottamisen.

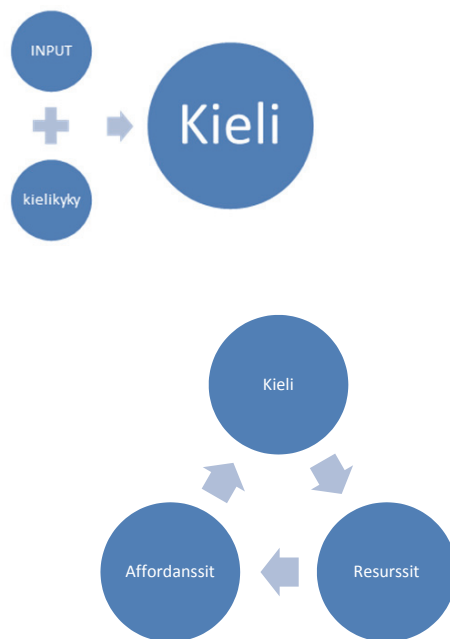
Dynaamisuus linkittyy tässä tutkimuksessa sekä dialogisuuteen että käyttöpohjaisuuteen. Dynaamisuus merkitsee ensinnäkin sitä, että fokuksessa on emergoituminen, kehittyminen, muutos. Kielen luonne nähdään jatkuvasti muuttuvana. Dynaamisella näkökulmalla perustelen myös sen, että viittaa kielen *oppijoihin*, mikä on käsitteenä herättänyt viime vuosina paljonkin keskustelua: milloin kielen oppijasta tulee kielenkäyttäjä? Kielen oppiminen merkitsee osallisuutta uusissa yhteisöissä ja käytänteissä: yksilön kokemushistorian myötä kieli ja osallisuus ovat jatkuvassa muutoksen tilassa.

Dynaamisuus merkitsee tässä tutkimuksessa myös **ekologista** näkökulmaa. Kieltä ja sen oppimista tarkastellaan dynaamisena ja **kompleksina** ilmiönä, jossa jäsenyys yhteisöissä mahdollistaa resursseja ja affordansseja, jotka vaikuttavat yksilön kieleen. Yksilön jäsenyys ja kieli vaikuttaa myös yhteisöön, mikä merkitsee sitä, että kielen käyttäminen on aina jaetun kielen kehittymistä. Dynaamisesta näkökulmasta kieltä ei voida nähdä autonomisena koodina, vaan sen käytön kognitiiviset ja sosiaaliset ulottuvuudet muodostavat alati muuttuvan, kompleksin systeemin²³.

Tässä tutkimuksessa on vaikutteita myös dynaamisten systeemien teorias- ta (DST, de Bot 2011). Myös tähän teoriaan nojaavissa tutkimuksissa keskitytään kuitenkin tyypillisesti ennen kaikkea siihen, kuinka lingvistiset rakenteet kehittyvät erilaisten ulottuvuuksien vaikutuspiirissä. DST määrittelee dynaamisuu- den usein suoraviivaisemmin kuin dialoginen lähestymistapa: Resurssien (joi- hin lasketaan syötös ja yksilön kielikyky, ulkoiset ja sisäiset resurssit, ks. tar-

²³ Keskeiset erot traditionaaliseen (jolla de Bot viitanee saussurelais-chomskylaiseen traditioon) toisen kielen oppimisen tutkimukseen ovat dynaamisessa näkökulmassa de Botin (2011: 123) mukaan siinä, että tutkimuksen fokus on muutoksessa ja kehityksessä. Myös perinteiset kielen oppimisen teorit sisältävät implisiittisesti käsityk- sen muutoksesta, mutta näkökulma kieleen on ollut staattinen siinä mielessä, että oppimisen päätepisteenä on nähty vakaa, jaettu kielijärjestelmä. Oppijan on nähty askeltavan tätä ylintä tasoa kohti välikieltä käyttäen. Dynaaminen näkökulma sen si- jaan näkee kielen olevan jatkuvassa muutoksen tilassa, jolloin **kielenkäyttö on kie- len kehittymistä**. (de Bot 2011: 123.)

kemmin luku 2.3.3) nähdään vaikuttavan kieleen (esim. Verspoor ja Hong 2013). Dialoginen lähestymistapa hahmottaa dynaamisuuden vastavuoroisempana. Hahmotan tätä paradigmojen eroa seuraavassa kuviossa.



KUVIO 1 DST:n ja dialoginen näkemys dynaamisuudesta

Tavoittaakseni laajemmin kielen kehittymisen ja kielentämisen sosiaalista aspektia - siinä määrin kuin aineisto mahdollistaa - hyödynnänkin analyysissä myös **sosiokulttuurista teoriaa**. Sosiokulttuurisista suuntauksista etenkin van Lierin (2000) ekologinen lähestymistapa voidaankin nähdä rinnakkaisena dynaamiselle, kompleksille käsitykselle kielestä.²⁴ Sosiokulttuurinen teoria myös korostaa kielen luonnetta semioottisena välittäjänä. Tällöin kielen oppiminen nähdään kulttuurisiin ajattelutapoihin sosiaalistumisena (Lantolf ja Thorne 2006). Myös Pavlenkon ja Lantolfin (2000) näkemys oppimisesta osallisuutena auttaa jäsentämään kielen sosiaalista aspektia.²⁵

Tutkimuksessani painotus onkin sosiokulttuurisempi kuin ns. kovan linjan dynamic systems -teoriassa (esim. de Bot ym. 2001). Matemaattisten mallien asemesta dynaaminen käsitys kielestä auttaa kuvaamaan ja **tulkitsemaan** kehitystä laadullisemmalla otteella sekä ottamaan huomioon kielen oppimiskon-

²⁴ van Lierin ekologinen lähestymistapa voidaan nähdä pehmeänä suuntauksena verrattuna dynamic systems -lähestymistapaan, jossa kielen kehittymisen dimensioita voidaan mallintaa ns. kovien tieteiden tapaan, ks. de Bot (2011).

²⁵ Dynaamisen emergenssi-näkökulman sekä sosiokulttuurisen lähestymistavan on yhdistänyt myös esimerkiksi Macqueen (2012), joka tarkastelee toisen kielen kirjoittamistaidon kehittymistä vuorovaikutuksessa emergoituvien rakenteiden näkökulmasta.

tekstin, ei vain kieltä lingvistisenä systeeminä. En siis käytä DST:tä varsinaisena metodisena välineenä vaan ennemminkin metateorian (vrt. Larsen-Freeman 2013: 1, ks. myös luku 4).

Seuraavaan kuvioon on koottu tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat lähestymistavat ja teorit täsmällisemmin. Kuviosta hahmottuu myös tutkimuksen käsitys kielenoppimisesta: **Käytössä kehittyvä kieli**, tai teoreettisemmin käsittein, **jäsenyyksissä emergoituva kielentäminen**. Kuviota seuraavissa kappaleissa avaan kuvion kutakin kohtaa vielä erikseen.



KUVIO 2 Tutkimuksen viitekehys: Jäsenyyksissä emergoituva kielentäminen

1. Jäsenyyksissä

Jäsenyydellä viitataan tässä tutkimuksessa niihin kielenkäyttötilanteisiin, joihin oppijoilla on pääsy ja joissa he ovat osallisia. Näiden tilanteiden ja suhteiden

resursseista oppijat havaitsevat, haluavat ja tarvitsevat kieltä omaan käyttöönsä. Jäsenuyys-käsitteeseen kiteytyvät siis ulkoiset ja sisäiset resurssit sekä affordanssit. Kielen oppimisen edellytykseksi ajatellaan **jäsenuyys** kieltä käyttävässä yhteisössä. Kieltä opitaan jakamalla yhteisön resursseja (Suni 2008). Tämä on nähdäkseen dialogisen käsityksen ydin.

Jotta kielen oppimisen tutkimus – oppimisen polun tai progression kuvaus – ei jäisi vain kielen lingvistisen systeemin tasolle, vaan tarkastelun kohteeksi nousisivat myös tilanteet ja yhteisöt, joissa kieltä opitaan, tutkimuksessa tarkastellaan myös oppijaryhmien kieliympäristöjä sekä sovelletaan **sosiokulttuurisen** teorian käsitystä oppimisesta osallisuutena, jäseneksi tulemisena. Kun kieli nähdään sosiaalisesti ja kulttuurisesti normaaleissa käyttötilanteissa emergoituvaksi (N. Ellis 2002), kieltä ei voi tutkia irrallaan vuorovaikutustilanteesta. Kieli on tilanteista, ja kielen oppiminen on käyttötilanteiden variaation kasvua, laajenemista. Käyttöympäristö on kielen lähde. Kieli kehkeytyy vuorovaikutuksessa – ja muoaa vuorovaikutustilannetta.

Aineistosta tarkastellaan siis käyttötilanteita, jotka kielitaidon kehittyessä laajenevat. Mitä ovat ne paikat ja tilat, joissa liikutaan ja joihin viitataan? Millaisia positioita paikkoihin esitetään, ja mitä nämä voivat kertoa osallisuudesta yhteisöihin?

2. emergoituva

Sekä dialogisen, dynaamisen että käyttöpohjaisen lähestymistavan käsitys kielestä on emergoituva. Kieli ei ole yhtenäinen, sääntöpohjainen olio, kuten chomskylaisessa traditiossa nähdään, vaan käytön kautta emergoituva eli kehkeytyvä, yksilöllinen varieteetti (Hopper 1998). Emergoitumisen edellytys on, että oppija osallistuu frekventteihin ja varioiviin kielenkäyttötilanteisiin.

Kehitys on dynaaminen, ei-linearinen prosessi; progressiota kuvaa enemmin verkko- kuin tikapuumetafora. Kielen oppiminen nähdään dynaamisena ja ennustamattomana prosessina. Keskeistä on kuitenkin huomata, ettei kielen kompleksisuus merkitse anarkiaa tai jatkuvaa kaaosta: kaaoksen asemesta kaikkialla on toisiinsa liittyviä hahmoja ja muotoja (Beckner ym. 2009: 18; N. Ellis 2008: 232). Näitä emergoituvia muotoja pyrin tässä tutkimuksessa kuvaamaan. Emergoitumisella viitataan siis progressioon, jota oppijan kielestä pyritään osoittamaan.

Tarkastelen emergoitumista konstruktioiden kehittymisenä yksittäisistä käytöistä (chunkeista²⁶) produktiivisiksi kaavoiksi. Konstruktionäkökulmasta merkitystä ja käyttöä ei tulisi sivuuttaa. Emergoitumisella viittaankin myös merkitysten kehittymiseen (Vygotsky 1982) ja kulttuuristen kehysten ymmärtämisen syventymiseen (Fillmore 1982). Ilmausten merkitykset emergoituvat

²⁶ Ilmausten tulkinta chunkeiksi ei ole yksiselitteistä, mutta tällä viitataan kiteytymänomaisiin, idiomaattisiin käyttöihin tietyissä käyttötilanteissa, kun produktiivisuudesta ei ole vielä evidenssiä. Ilmaukset ovat kuitenkin jo konstruktioita: muodon, merkityksen ja käytön liittoja, ja niillä on potentiaalia laajentua ja varioida (ks. esim. Martin ym. 2010: 76, chunk-käsitteen operationaalistamisesta tarkemmin myös Verspoor (2012: 249–251).

aina yksilön kokemushistorian myötä. Myös tämä näkökulma korostaa kielen muuttuvaa, dynaamista luonnetta.

3. kielentäminen

Lopulta tullaan emergoituvaan **kieleen, kielentämiseen** tai **käsitteellistämiseen**. Tässä tutkimuksessa kieltä ei nähdä sääntö- vaan esiintymäpohjaisena. Kielelliset yksiköt nähdään konstruktioina: muodon, merkityksen ja käytön erottamattomana liittona (Goldberg 1995). Kehittyvän kielen tarkastelussa nämä kaikki kolme dimensiota pyritään pitämään tasapainossa. Analyysiyksikön hahmottaminen konstruktiona pohjaa konstruktio- ja kognitiivisen kieliopin käsitteistölle sekä laajemmallekin näkemykselle kielellisistä yksiköistä ennemmin toimintamalleina (*patterns of usage*) tai idea-yksiköinä (*idea units*, Chafe 1985). Kognitiivinen kielentutkimus (kognitiivinen kielioppi, kognitiivinen semantiikka ja konseptuaalinen semantiikka) ovat myös aisaparina sosiokulttuuriselle lähestymistavalle: näiden avulla voidaan tarkastella kulttuuriin metaforiin, merkitysrakenteisiin sosiaalistumista, eli jäsenyyttä toisen kielen ajattelutavassa, yhteisöissä ja käyttötilanteissa.

Sosiokognitiivinen näkökulma näkee kognition kehollisena ja hajautettuna.²⁷ Tällöin voidaan katsoa, että kehollinen orientaatio vaikuttaa havaintoihin ja myös niiden kielentämiseen. Tämä on myös kognitiivisen semantiikan peruslähtökohta. Aineistosta eritelläänkin, miten eri-ikäiset, erilaisissa oppimisympäristöissä toimivat oppijat ilmaisevat spatiaalisia ja näille analogisia, abstraktimpia toiminnan ja olotilan ilmauksia.

Kuten Leather ja van Dam (2003: 13) painottavat, ekologinen lähestymistapa kielen oppimiseen merkitsee, ettei kielellistä käyttäytymistä voi sulkea yhteen viitekehykseen. Kielen oppijan kognitiivisia prosessit ovat erottamattomia fyysisistä ja sosiaalisista kokemuksista, joten kompleksin ja dynaamisen kielen tarkasteluun tarvitaan monitahoisia teoreettisia ja menetelmällisiä ratkaisuja. (Ks. myös Steffensen 2014: 7; ekologisesta lähestymistavasta toisen kielen oppimiseen ja sosiaalistumiseen Kramsch ja Steffensen 2008.)

Dialoginen, käyttöpohjainen ja dynaaminen lähestymistapa ovat toisiinsa nähden lähekkäisiä, mutta eivät kuitenkaan yhtenäinen, valmis teoria tai malli. Käytössä kehittyvien konstruktioiden kuvaamiseksi tarvitsen monitahoisia lähestymistapoja, ja teorioita yhdistäviä näkökulmia hyödyntämällä pyrin ymmärtämään kielenoppimista holistisesti. Mikäli Kuvion 2 kohtia seurataan vielä vastapäivään, voidaan työn teoreettinen viitekehys tiivistää seuraavasti: 1) Ensimmäinen tutkimieni kielellisten rakenteiden tai konstruktioiden kuvaamiseen olen tarvinnut teorian, joka näkee kielen käytössä kehkeytyvänä, ei sääntöpohjaisena ja autonomisena systeeminä, sekä myös ottaa huomioon kognition kehollisuuden. 2) Tämän lisäksi olen tarvinnut teorian, joka kuvaa kognitiivisia prosesseja, joiden myötä kielelliset konstruktiot kehittyvät - kuinka ihminen

²⁷ Hajautetun, *extended*, ja kehollisen, *embodied*, kognition käsitteiden limittäisyyttä SLA-tutkimuksen näkökulmasta on tarkastellut (Atkinson 2010a).

tekee yhteistyötä, jäljittelee, hahmottaa kielellisiä rakenteita kuin tähtikuvioita taivaalta, luo analogian avulla uusia ilmauksia ja hahmottaa suhteita kehollisena olentona. 3) Kolmantena tarvitsen kieleen ja oppimiseen näkökulman, joka huomioi ihmisen sosiaalisena, aikapaikkaisena hahmona, jolloin oppimista ja käyttöä ei voida erottaa toisistaan. Se, mikä kehittyy, on riippuvainen niistä kielellisistä ympäristöistä eli paikoista, sosiaalisista suhteista ja tiloista, joihin yksilö on osallisena, ja joista tarjoutuu yksilölle merkityksellistä kielellistä toimintaa. Myös tällaisessa lähestymistavassa kognitio hahmottuu kehollisena - ja hajautettuna, vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

2.3 Käyttöpohjaisuus

Tässä luvussa tarkastelen lähemmin käyttöpohjaista käsitystä kielestä ja oppimisesta, sekä osoitan, kuinka käyttöpohjainen suuntaus asettuu taustoittamaan dynaamista ja kompleksia näkemystä kielen oppimisesta. Pohdin myös, millaisia yhteyksiä käyttöpohjaisesta käsityksestä on dialogisuuteen.

2.3.1 Käyttöpohjaisia teorioita

Käyttöpohjaiseksi itsensä nimeävät mallit ja teoriat kielestä ja sen oppimisesta painottavat kielen kommunikatiivista luonnetta. Kielen nähdään emergoituvan käytössä. Tällaiset mallit kielestä ovat vaikuttaneet myös toisen kielen oppimisen tutkimukseen ja pedagogiikkaan 1980-luvun puolesta välistä lähtien: generativististen mallien rinnalle on noussut kommunikatiivisia ja kielen kontekstin huomioonottavia suuntauksia.

Käyttöpohjaisella lähestymistavalla viitataan tässä tutkimuksessa suuntaukseen, jossa yhdistetään funktionaalisia ja kognitiivisia näkemyksiä kielen luonteesta ja kielen oppimisesta.²⁸ (*A construction-based, usage-based theory of language acquisition*: esim. Tomasello 2003a; N. Ellis 2003; Eskildsen 2008; *cognitive-functional linguistics / usage-based linguistics*: Langacker 1987a, 1991, 2000; Fillmore 1989; Croft 1991, 2001; Goldberg 1995; Barlow & Kemmer 2000; *dynamic usage based approach* Langacker 2001, 2008).

Toisen kielen oppimisen teorioihin vaikuttavia käyttöpohjaisia teorioita ovat ennen kaikkea systeemis-funktionaalinen lähestymistapa (Halliday 1994), sosiolingvivistisesti painottuneet diskurssifunktionalistit kuten Chafe (1994), Givón (1998), Hopper (1998) sekä kognitiivisesti orientoituneet lähestymistavat,

²⁸ Muista käyttöpohjaisista lähestymistavoista poiketen **systeemis-funktionaalinen** teoria irtautuu kognitiivisesta kielentutkimuksesta. Hallidayn 1970-luvulta alkaen kehittämässä systeemis-funktionaalisessa teoriassa (esim. Halliday 1985) kieli nähdään puhtaasti kommunikatiivisina funktioina. Kieltä ei kuvata kognitiivisten prosessien avulla, vaan kognitio hahmotetaan päinvastoin kielen kautta (ks. esim. Halliday & Matthiessen 1999). Tylerin (2010: 273) mukaan kognitiivisten ja neurologisten dimensioiden sivuuttaminen erottaakin systeemis-funktionaalisen teorian muista käyttöpohjaisista suuntauksista: diskurssifunktionalisteista ja kognitiivisesta lingvistiikasta.

joissa hyödynnetään kognitiivisen psykologian alalla kehittynyttä tietoa inhimillisistä hahmotustavoista. (Ks. esim. Tyler 2010: 270–271.) Tässä luvussa tehdään taustoittava katsaus kognitiivisiin teorioihin ja suuntauksiin, jotka ovat vaikuttaneet käsitykseen kielestä ja kielen oppimisesta käyttö- ja konstruktio pohjaisena, dynaamisena ilmiönä.

Länsirannikon funktionalistit ja kognitiivinen lingvistiikka

Diskurssi-funktionalistit (ns. Länsirannikon funktionalistien) ja **kognitiivinen lingvistiikka** voidaan nähdä ennemmin malleina jatkumolla kuin toisistaan erillisinä suuntauksina. Lähestymistavat ovat saaneet vaikutteita toisistaan, ja jotkut tutkijat – kuten Chafe ja Hopper – on liitetty molempiin suuntauksiin (Tyler 2010: 275). **Diskurssi-funktionalisteille** on keskeistä, että kieltä ei voi ymmärtää ottamatta huomioon sekä sosiokulttuurisia että kognitiivisia tekijöitä. Givón (2001: 1) toteaa, että funktionalismi kielitieteessä merkitsee sitä, että työ ei voi kuulua etupäässä lingvisteille vaan myös antropologeille, psykologeille, biologeille ja filosofeille. Hän myös esittää vertauksen biologiaan: organismin osan toimintaa ei voida ymmärtää tuntematta koko organismia (Givón 2001: 2). Niinpä kieltä ei voi ymmärtää tuntematta kokonaisuutta: kuinka kielellä toimitaan tietyissä sosiaalisissa ja kommunikatiivisissa tilanteissa sekä kuinka ”ihmisorganismi” toimii. Kieltä muovaavat sekä sosiaalinen vuorovaikutus että kognitiiviset tekijät. Kielioppi rakentuu, emergoituu, kommunikatiivisten, kognitiivisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden myötä. (Givón 1995, 2001; Tyler 2010: 275–277.) Diskurssifunktionalistit tutkivat kieltä diskursseissa – autenttisissa kielenkäyttötilanteissa – toisin kuin kompetenssia korostavat generativistit. Keskeisin linkki kognitiiviseen kielentutkimukseen tämän tutkimuksen puitteissa on Hopperin (1987, 1998) hypoteesi kielenkäyttötilanteissa emergoituvasta kieliopista. Länsirannikon funktionalisteihin voidaan lukea osin myös Tomasellon työ (esim. 2003), joka on vaikuttanut merkittävästi käsityksiin ensi- ja sittemmin myös toisen kielen oppimisesta.

Kognitiivinen lingvistiikka tarkastelee kieltä ilmiönä, joka heijastaa sekä ihmisen neurofyysistä arkkitehtuuria että vuorovaikutusta sosio-fyysisen ympäristön kanssa (ks. esim. Tyler 2010: 278). Keskeistä kognitiivisessa lähestymistavassa on merkityksen kehollinen hahmottaminen. Kognitio nähdään ihmisen fyysisen kehon ja sosio-spatiaalisen fyysisen ympäristön muovaamana – näin esimerkiksi abstraktit sisäiset tilat ilmaistaan ulkoisten, fyysisten tilojen avulla, metaforina (ks. esim. Lakoff & Johnson 1980, 1999; Langacker 1987, 1991b). Muita kielelliseen hahmottamiseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat esimerkiksi skeema (lähde) ja prototyyppi, sekä frekvenssi-efekti (N. Ellis 2012) (ks. koontia esim. Tyler 2010: 277–285), joihin palaan luvussa 4.

Käyttöpohjainen lähestymistavan kognitiivisesti orientoitunut suuntaus on vaikuttanut ennen kaikkea ensikielen oppimisen tutkimukseen (Tomasello 2003a ja b, 2008), mutta viime vuosina sitä on sovellettu myös toisen kielen oppimisen tutkimukseen (esim. N. Ellis 2003; Achard 2007; Eskildsen ja Cadierno

2007; Eskildsen 2008; Dadrowska 2000, 2008; ks. myös Lantolf ja Thorne 2006).²⁹ Keskeistä näille tutkimuksille on hahmottaa kielellisten konstruktioiden kehittymistä yksittäisistä käytöistä (chunkeista) produktiivisiksi malleiksi. Kielen nähdään emergoituvan käytössä, ei pohjautuvan säännöille.

Kognitiivinen kielioppi ja konstruktioikielioppi

Kognitiivista kielentutkimusta on kehitelty 1970-luvulta USA:ssa vaihtoehdoksi generatiiviselle näkemykselle kielestä. Generativismi korosti muodon autonomisuutta ja erillisyyttä suhteessa merkitysrakenteeseen, kognitiivinen kielentutkimus puolestaan edustaa funktionalistista näkemystä, mikä merkitsee sitä, että muodoilla ilmaistaan merkityksiä. Merkitykset taas määräytyvät ihmisen aistihavaintojen ja kulttuurin kautta. Siksi muotoa ei ole mielekästä tutkia kognitiosta irrallisena, vaan kieliopin rakenteet motivoituvat merkityksestä ja kielen käytöstä käsin. (Ks. esim. Onikki 2000: 87, 88. 96.)

Käsite *usage based* eli käyttöpohjaisuus on alkuaan Langackerin (1987, 1988) (ks. Dabrowska 2000: 931); käsite dynaamisesta käyttöpohjaisuudesta (*dynamic usage based*) juontaa myös Langackerilta (2000, 2008). Käyttöpohjaisuudella ja emergoitumisella viitataan Langackerin **kognitiivisessa kieliopissa** skeemoihin (myöhemmin teoriassa puhutaan myös konstruktioista), jotka kielen puhuja abstrahoi toistuvista ilmauksista. Kielen oppiminen nähdään interaktiivisena ja dynaamisena prosessina, jossa kieltä analysoidaan jatkuvasti. (Langacker 1998: 25.) Kielen ilmaukset tuotetaan säännönmukaisesti, mutta toisin kuin formalistit, kognitiivisen kieliopin edustajat eivät puhu säännöistä vaan yleistämisestä. Tämä merkitsee sitä, että kielen puhuja hahmottaa syötöksestä kaavoja, joiden avulla hän voi tuottaa uusia ilmauksia. Näin kaavamaistetut symboliset rakenteet (merkit) muodostavat kieliopin. (Langacker 1986: 3; 1998: 12–13.)

Konstruktioikielioppi on kognitiiviselle kieliopille rinnakkainen ja täydentävä suuntaus (Langacker 2001; Goldberg 2006: 220–225; ks. myös J. Leino 2003). Yhtenäisen teorian asemesta konstruktioikielioppi voidaan nähdä ajattelutapana, joka on avoin toimimaan moninaisissa viitekehyksissä ja painotuksissa. Kielen oppimisen tutkijoista etenkin Tomasello (esim. 2003a ja b) ja N. Ellis (esim. 2003) edustavat konstruktioikieliopin ajattelutapaa.

Kognitiivisen kieliopin tapaan myös konstruktioikielioppi näkee kielen emergoituvaksi käytön kautta. Oppiminen ei ole niinkään sääntöjen kuin mallien oppimista (N. Ellis 2003: 66, 75–78; Fried & Östman 2004: 17–18). Konstruktioita hahmotetaan toistuvan syötöksen analyysin kautta, ei chomskylaisen sisäisen kieliopin tai generoinnin avulla (Langacker 1986: 16; Ellis N. 2003: 64). Kielitaito nähdään konstruktioista koostuvana, jatkuvasti muuntuvana, järjestäytyvänä

²⁹ Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa lähestymistapaa on sovellettu esim. englannin oppimiseen (Eskildsen 2008; Dabrowska 2000, puolan morfologian oppimiseen (Dabrowska 2008), ranskan oppimiseen (Achard 2007).

verkostona.³⁰ Kieltä opitaan jatkuvasti tekemällä inventaarioita ja hahmottamalla konstruktioita kielenkäytöstä (Langacker 1986: 16; Ellis N. 2003: 64, 66, 75–78; Fried & Östman 2004: 12, 13, 17–18, 23). Myös konstruktioikieliopin perustana on hahmopsykologiaan perustuva lähestymistapa kieleen: sen edeltäjiä ovat mm. Gestalt Grammar (Lakoff 1977) sijakielioppi (Fillmore 1968) ja kehyssemantiikka (Fillmore 1982; Petruck 1996). (Ks. Fried & Östman 2004.)

Käyttöpohjainen, kognitiivinen näkemys kielestä on ei-generatiivinen ja unifikaatiopohjainen. Se ei oleta syvärakenteita, joista voisi generoida erilaisia ilmauksia. Sitä vastoin kieli mahdollistaa asiointilojen hahmottamisen ja kuvauksen monin vaihtoehtoisin tavoin (Langacker 1986: 14; 1991: 532). Unifikaatiopohjaisuus merkitsee sitä, että uutta ilmausta (tavoiterakennetta) varten kielioppi ei anna sääntöjä vaan tietyn joukon symbolisia resursseja, joilla ilmaus on rakennettavissa. Spesifien symbolisten yksiköiden (morfeemit, leksikaaliset yksiköt, laajemmat vakiintuneet ilmaukset) lisäksi resurssiin kuuluu skemaattisia, vakiintuneita malleja, joiden avulla yksinkertaisista yksiköistä muodostetaan kompleksisempia. (Ks. esim. Langacker 1986: 16.) Kognitiivisen kieliopin mukaan kieli ei tarjoa kiteytyneitä yksikköjä kaikkien asiointilojen ilmaisemiseen, vaan kompleksimmat rakenteet on tuotettava vakiintuneiden mallien, *rakenneskeemojen* avulla (mm. Langacker 1987a: 278; Fried & Östman 2004: 12). Kielen puhuja abstrahoi toistuvista ilmauksista rakenneskeemoja (myöhemmin myös kognitiivisessa kieliopissa käsite *konstruktio* on tullut *rakenneskeeman* rinnalle, ks. J. Leino 2003: 69; käsitteen käytöstä esim. Fried & Östman 2004: 4,6).

Kognitiivisen kielen tutkimuksen kentällä kielen analysoiminen konstruktioina merkitsee laajemmin myös kognitiivisen kapasiteetin syvällisempää ymmärtämistä. Kun konstruktio-käsitteellä viitataan kognitiiviseen prosessointiin (Fried & Östman 2004: 4), kiinnostuksen kohteena on, millaisina palasina ja miten tilanteita käsitteistetään. Kognitiivinen kielioppi (Langacker 1986: 3, 16; 1991: 512) olikin alkujaan kiinnostunut kuvaamaan ennen kaikkea niitä kognitiivisia prosesseja, jotka mahdollistavat käsitteellistämisen prosessin. Kognitiivisessa kieliopissa kognitioon ei ajatella synnynnäisiä kategorioita, joista leksikko, fonologia, morfologia ja syntaksi olisivat erillisiä. Sen sijaan kielen kaikki tasot ovat symbolisia rakenteita, ja kognitiiviset prosessit (kuten kategorisointi, fokusointi) mahdollistavat merkityksellistämisen- tai käsitteellistämisen prosessin (*conceptualization*). Semantiikka, konseptuaalinen taso tai merkitys ei siis ole valmis mentaalinen rakenne, vaan kognitiivinen rakennusprosessi. *Meaning is equated with conceptualization*. (Langacker 1986; 1998: 1.) Kielellistä rakennetta on aina tarkasteltava muiden kognitiivisten prosessien (kuten havaitsemisen, huomionkiinnittämisen ja kategorisoinnin) kautta, koska kieli ei ole näistä irrallinen kyky. (Langacker 1986:1; 1998:1.) Kognitiivisessa kieliopissa rakenneskeema tai konstruktio voidaan nähdä kognitiivisena rutiinina (Langacker 1986: 16), puhujan hallitsemana rakenteena, jonka käyttö on automaattistunut eikä vaadi konstruk-

³⁰ Dialogisesta ja dynaamisesta lähestymistavasta konstruktioikielioppi kuitenkin eroaa niin, että lopulta kieli nähdään koherenttina, lingvistisenä systeiminä. Keskeistä on havainnoida, kuinka se sellaiseksi käytön kautta kehkeytyy. (J. Leino 2008: 1-2, 5,6.)

tiivista ponnistelua, jolloin sen sisäiseen rakenteeseen ei tarvitse kiinnittää huomiota (P. Leino 1993: 61).

Keskeinen kritiikki kognitiivista suuntausta kohtaan on keskittynyt kiiste-lyyn kognitiosta: miten voi päästä pään sisään, sijoittuuko kieli aivoihin? Langacker (1998) korostaa, että kielen kuvauksen tulee perustaa sille, mitä kognitiosta tiedetään. Kognitiivisen kieliopin tai konstruktiokieliopin tavoitteena ei ole kuitenkaan kuvata tai tarkastella kognitiivisia prosesseja, vaan tyypillisesti pyrkimys on kuvata kielen potentiaaliset konstruktiot (tai mallit, abstrahoinnit) ottamatta kantaa siihen, sisältääkö yksittäisen kielenpuhujan kielitieto ”sisäinen representaatio kielestä” nämä kaikki yleistyksyet vai ei (ks. J. Leino 2008: 7; Kay 1997: 126-131). Tarkastelun kohteena on tässä mielessä ideaali kieli, ja yksilöllinen variaatio on mahdollista sivuuttaa. Konstruktioäkökulman tuominen kielen **oppimisen** kontekstiin sitä vastoin korostaa variaatiota ja heteroglossiaa.

Lisäksi on huomattava, että kognitiivinen kielioppi ja konstruktiokielioppi eivät nosta keskiöön interaktiota, vaan kieliyhteisön jakamat merkitykset. Kognitiivinen kielentutkimus keskittyy kielen semiologiseen funktioon, merkitysten käsitteellistämiseen, mikä mahdollistaa vuorovaikutuksen (Langacker 1986: 1). Kielen interaktiivinen tai kommunikatiivinen funktio siis ei ole tutkimuksessa keskeisellä sijalla (Langacker 1998: 1). Funktionaalisuus merkitsee kognitiivisessa kielentutkimuksessa vain lähtökohtaisesti sitä, että kieli on vuorovaikutuksen väline: sillä viestitään merkityksiä, joten on mielekästä nostaa tarkastelun kohteeksi kullekin kulttuurille ja kielelle konventionaaliset merkitysrakenteet. Kognitiivinen kielentutkimus keskittyy siis rakenteiden semanttiseen kuvaukseen. (Onikki-Rantajääskö 2001: 32 ja siinä mainitut lähteet, mm. Langacker 1987: 30, 81). Kognitiiviseen ja konstruktioviitekehukseen asettuva käyttöpohjainen kielen**oppimisen** tutkimus (esim. Tomasello 2003a) sitä vastoin tarkastelee konstruktioiden emergoitumista vuorovaikutuksessa, käytön kautta sekä niiden kognitiivista prosessointia.

Kognitiivisen ja konstruktiokieliopin mukaan kieli ilmentää tulkintaa ympäröivästä todellisuudesta, ei todellisuutta sellaisenaan. Saussurelaisesti (kielellisen ilmauksen kaksinapaisuus ks. Langacker 1986: 17) se myös näkee muodon heijastavan merkitystä, vaikka kuvaakin merkityksen kielenkäyttäjän tulkinaksi tilanteesta, ei absoluuttiseksi ilmauksen tarkoitteen ominaisuudeksi. Kielisysteemeihin vakiintuu tiettyjä tulkintatapoja, mikä selittää kielten välisiä eroja samanlaisten tilanteiden hahmottamisessa. (Langacker 1998: 1-5, 11.) Tarkastelun kohteena voidaan nähdä kieliyhteisön jakamat merkitykset, yhteiset tulkinat todellisuudesta. Yksilön mentaalisia representaatioita on vaikea todentaa. Kognitiivinen kielentutkimus keskittyykin siihen, mikä kielellisessä käsitteistyksessä on jaettua, kulttuurisesti yhteistä. (Johnson 1987; Lakoff 1987: 157-373; ks. myös Onikki 2000, 91).

Kognitiivinen kielioppi tarkastelee kieltä systeeminä, jossa ensyklopedista tietoa ei voi sulkea kielen ulkopuolelle. Kielelliset ilmaukset opitaan tietyissä konteksteissa, joten kielellinen ilmaus ei voi olla itseriittoinen ”säiliö”, vaan viittaus kokemukselliseen taustaan, jossa se muuttuu ymmärrettäväksi ja käyttökelpoiseksi. (Esim. Langacker 1995: 3.) Kognitiivinen semantiikka ei siis rajaa

pragmatiikkaa ulkopuolelleen selkeästi erilliseksi tutkimusalueeksi, vaan semantiikka ja pragmatiikka nähdään enemmän jatkumoina. Ilmaus ei sisällä rajattua, pysyvää merkitystä, vaan käynnistää merkityksenantoprosessin: kielellisen koodin lisäksi niiden merkitykseen vaikuttavat esimerkiksi konteksti ja yksilön kognitio. Merkitys on siis sekä ilmauksen varsinainen sisältö että ilmaisuhetkellä rakennettu. (Langacker 1986: 4-6, 17; 1998: 3-4.) Merkitys ei ole kielellisessä koodissa valmis, vaan se syntyy interaktiossa ja sekä psykologisessa että kielellisessä kontekstissa. (Langacker 1998: 3-4, 6.) Voidaan siis tulkita, että kognitiivisessa tai konstruktioikieliopissa kieltä ei nähdä vain kaksinapaisena, yksilön prosessoimana tuotoksena, vaan yhteisön jakamana, dynaamisena ja emergoituvana konstruktioiden verkkona. Huomattava kuitenkin on, että teorioita on myös kritisoitu juuri kaksinapaisuudesta. Funktionaalisuus tarkoittaa näiden teorioiden paradigmassa merkityksen ja kontekstin (semantiikan ja pragmatiikan) tiukkaa sidosta syntaksiin (Fillmore 1968; Östman & Fried 2004).

Tässä tutkimuksessa kognitiivisuudella ei kuitenkaan tarkoiteta ainoastaan sitä, miten yksilön aivot toimivat ja käsittelevät informaatiota, vaan konstruktioiden ja niiden hahmottamien merkitysten nähdään emergoituvan kehollisesti ja kulttuurisesti, puhujien yhteistyönä. Lähestymistapa kieleen ja kognitioon (myös konstruktionäkökulmasta) voidaan tässä suhteessa nähdä dialogisena (Dufva 1999: 16).

Käyttöpohjainen lähestymistapa (*usage based approach*) on laaja suuntaus, joka pitää sisällään monenlaisia funktionaalisia ja kognitiivisia teorioita kielestä. Näitä teorioita yhdistää ennen kaikkea kolme periaatetta: 1) kieli nähdään emergoituvaksi käytön kautta, 2) kompetenssia ja performanssia ei erotella toisistaan vaan kielen käyttö ja tieto kielestä, vuorovaikutus ja kognitio, yksilöllisyys ja sosiaalisuus kietoutuvat toisiinsa 3) kieltä ei nähdä sääntöihin vaan konstruktioihin perustuvaksi systeemiksi. (Tummers, Heylen ja Geeraerts 2005: 228; Eskildsen ja Cadierno 2007: 2.)³¹ Seuraavaksi tarkastelen lähemmin, mitä näillä lähtökohdilla tarkoitetaan.

2.3.2 Käytössä emergoituva kieli

Käyttöpohjaisen lähestymistavan voi kiteyttää kahteen pääperiaatteeseen:

- merkitys on käyttöä
- rakenne emergoituu käytöstä (Tomasello 2008: 69)

Kielen nähdään emergoituvan toistuvista käyttötilanteista (Kemmer & Barlow 2000; Tyler 2010). Kommunikointitilanteessa kielellä toimiminen edellyttää pääsyä yhteisön kielellisiin resursseihin: kieltä käytetään tietyn yhteisön jäsenenä. Kielen käyttötilanteiden liittäminen tiettyihin yhteisöihin heijastaa näkemystä

³¹ Käyttöpohjaisilla malleilla ja teorioilla on perustavanlaatuisia, yhteisiä näkemyksiä kielestä, mutta osin teoriat myös eroavat toisistaan. Esimerkiksi kognition ja metaforan käsitteet tulkitaan eri malleissa hieman eri tavoin. (Tyler 2010.) Keskeinen lähtökohhta on se, että kieli emergoituu käytössä: kullakin puheyhteisöllä on esimerkiksi tietynlaiset tavat hahmottaa paikkoja, tiloja ja liikettä (ks. esim. Talmy 2000), ja näiden hahmotustapojen oppiminen edellyttää sosiaalistumista puheyhteisöön.

kielen käytöstä kulttuuri- ja kontekstisidonnaisena. (ks. esim. Tyler 2010: 271.) Tämä on myös voloshinovilaisen ja bahtinilaisen dialogismin perusajatus. Kieli ei ole yhtenäinen, vakaa systeemi vaan tietyssä yhteisössä, yhteisön toimintatapojen, kulttuurin ja ideologioiden myötä emergoituva prosessi. Yhden kielen asemesta on kirjo ideologisia, dynaamisia variaatioita kielestä (Lähteenmäki 1998: 60, 62).

Paitsi että kieli emergoituu käytöstä, se myös muovaa käyttöä. Kielellä on perustavanlaatuinen rooli yhteisöjen ja kulttuurin rakentamisessa, muodostumisessa ja muuttumisessa; näin sekä kieli että kulttuuri emergoivat kompleksista sosiaalisesta olemassaolosta. (Beckner ym. 2009: 3.) Taustalla on vygotskylainen käsitys kielestä semioottisena työkaluna, joka rakentaa kulttuuria. Kieli ei vain välitä ajatuksia, vaan myös tuottaa, muovaa ja viimeistelee niitä (Alanen 2002: 207- 208.)

Kieli nähdään ennen kaikkea funktionaalisenä, kommunikoinnin välineenä. Tällainen kognitiivinen ja käyttöpohjainen lähestymistapa on erilainen kuin formaali ja generatiivinen lähestymistapa, joka ei huomioi kielen dynaamista ja kommunikatiivista, vuorovaikutukseen perustuvaa luonnetta (ks. esim. Tomasello 2003a: 145). Kielen oppimista eivät käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan ohjaa sisäsyntyiset mekanismit (Dabrowska 2004; vrt. Skinnerin 1957 behaviorismia vastustanut Chomsky 1959: *argument from the poverty of stimulus* → "You can't get there from here") vaan kieli opitaan vuorovaikutuksessa, käytön kautta. Jokaisella kielenkäyttäjällä on oma inventaarionsa kielestä, ja jokainen opittu ilmaus juontaa juurensa kielenkäyttötilanteisiin (*usage events*, Barlow ja Kemmer 2000; Langacker 2000). Näin kielitaito on nähtävä jatkuvassa muutoksen tilassa: se konstruoidaan kielenkäyttökokemusten myötä. (ks. esim. Eskildsen 2008: 336; Larsen-Freeman 2013.)

2.3.3 Kompetenssi ja performanssi

Voloshinov kritisoi voimakkaasti jo 1920-luvulla saussurelaista käsitystä kompetenssista ja performanssista eli systeemin ja käytön välistä dikotomiaa. Saussurelaisen ajatuskulun mukaan yksilön kieli on sattumanvaraista yhteisen kielisysteemin käyttöä. Voloshinov kuitenkin korostaa, ettei yksilö käytä kieltä koskaan tyhjiössä, vaan ilmaukset emergoivat sosiaalisessa kontekstissa. Systeemisyyden asemesta kieli on työkalu, jolla on mahdollista toimia ja luoda uusia merkityksiä. (Lähteenmäki 1998: 57-59.)

Sittemmin myös käyttöpohjaisesta lähestymistavasta käsin on alettu purkaa samaa asetelmaa: "sisäistä tietoa kielestä" (kompetenssia) ja käyttöä (performanssia) ei erotella toisistaan. Kieli on sekä yksilön että yhteisön. Yksilön kieli - idiolekti - emergoituu käyttötilanteissa toisten yksilöiden kanssa; yhteisön kieli taas emergoituu idiolektien interaktiossa. Keskeistä on huomata, että kielelle ei ole ideaalia edustajaa - ei ideaalia puhujaa tai ideaalia kehityskulkua. Jokainen idiolekti on uniikki, käytössä emergoituva ja kehittyvä. Samoin yhteisön kieli on jatkuvassa dynaamisessa muutoksen tilassa: se on avoin systeemi, joka sopeutuu uusiin kommunikatiivisiin tilanteisiin. Kompleksinen, avoin ja adaptoituva systeemi merkitsee sitä, että kaikki yksilöön ja kontekstiin liittyvät

tekijät vaikuttavat kieleen ja kommunikaation luonteeseen. (Ks. esim. Beckner 2009: 7-12, 14-15.) Kielenkäyttöä ei voi irrottaa kontekstista; esimerkiksi kommunikointitilanteeseen osallistujien (*audience / participants in an interaction*) vaikutuksen ovat kaikki käyttöpohjaiset teoriat huomioineet osaksi kompleksista kontekstia. (Tyler 2010: 271.)

Käyttöpohjaisesta näkökulmasta kielessä on säännönmukaisuuksia, mutta se ei ole sääntöihin perustuva systeemi: muodot emergoituvat dynamisesta kielen käytöstä. (ks. esim. N. Ellis 2003, 2008.) Käytössä olevat rakenteet eivät ole milloinkaan pysyviä eikä toisteisuus tuota niitä oppijan mieleen staattisiksi representaatioiksi. Systemaattisuus kielessä voidaan nähdä toistuvien muotojen luomana illuusiona; kieli ei kuitenkaan koskaan ole vakaa, täysin jaettu systeemi. Kieli emergoituu vuorovaikutuksessa ja heijastaa puhujien aiempia kokemuksia sekä arviota kontekstin ja tilanteen luonteesta. Kieli voidaan siis nähdä laajana, avoimena kokoelmana tiettyihin tilanteisiin sopivia ilmaisutapoja. Kielioppi ei ole puhujalle ja kuulijalle sama, vaan se muotoutuu ja emergoituu jatkuvasti interaktiossa ja kontekstissa. (Hopper 1998: 156-158, 164-166.) **Rakenteen** asemesta Hopper (1998: 158) painottaakin kielen **rakentumista**.

Structure is -- always in a process but never arriving (Hopper 1998: 156).

Kielen prosessimaisuutta, jatkuvaa emergoitumista korostaa myös voloshinovi-lainen dialogismi (Lähtenmäki 1998: 58).

2.3.4 Konstruktio pohjaisuus

Emergoituvasta, käyttöpohjaisesta näkökulmasta säännöt tai säännönmukaisuudet eivät ole kielessä a priori vaan post-hoc -ilmiö (Hopper 1998: 158; Wray ja Grace 2007: 546): kieli on emergoituaakseen tarvinnut kyllin ison puhujajoukon, frekventtejä ja varioivia vuorovaikutustilanteita sekä kylliksi aikaa (ks. kielen evoluutiosta myös Cornish ym. 2009; Scott-Phillips ja Kirby 2010). Kielioppia ei nähdä täysin jaetuksi, vaan kukin yksilö hahmottaa kielen omasta kokemushistoriastaan käsin. Toisaalta yhteisönkään kieltä ei nähdä niin säännönmukaisena kuin kompetenssia ja performanssia erillään pitävässä traditiiossa on oletettu: kieli on aukkoinen systeemi. Esimerkiksi Dabrowska (2010) esittää empiiristä evidenssiä kielen säännönmukaisuuksista ennemminkin klustereina eli kimppuina tai ryppäinä toisiaan muistuttavista tai toisilleen analogisista rakenteista (*low-level schemas*) kuin abstrakteina skeemoina (*high-level schemas*). Yksilö ei siis kieltä oppiessaan ja käyttäessään nojaa abstrakteihin sääntöihin vaan esiintymiin, joiden käytön frekventtiydestä ja variaatiosta emergoituvat mallit uusille ilmauksille. Yhtenäistä mentaalista kielioppia vastaan Dabrowska (2012a) argumentoi myös esittämällä psykologivististä evidenssiä siitä, kuinka äidinkielisten puhujien kieliopit eroavat toisistaan.³²

Käyttöpohjaisille teorioille onkin yhteistä käsitys kielestä konstruktio pohjaisena, jolloin kielelle ei nähdä syvä- ja pintarakennetta. (Ks. esim. Tyler 2010:

³² ks. myös kommentaarit tähän Dabrowska (2012b)

272.) Kielioppi nähdään verkostona, joka rakentuu käytössä kohdattujen ja kategorisoitujen esiintymien kautta. Kielellinen yksikkö on konstruktio, muodon, merkityksen ja käytön liitto (ks. esim. Beckner ym. 2009: 5). Konstruktio voi olla hyvin spesifi, kuten sana tai idiomi, tai yleisempi, kuten lause- tai jopa diskursusitasen yksikkö. Toisin kuin perinteisessä tai generatiivisessa kieliopissa, syntaksia, morfologiaa ja leksikkoo ei pidetä toisistaan erillisinä, vaan ne muodostavat symbolisten rakenteiden jatkumon enemmän kuin hierarkian. (Langacker 1987; Croft 2001; Goldberg 2003, 2006; Ellis N. 2003: 66; Langacker 1998: 2, 35,³³; Eskildsen 2008: 335; Tomasello 2003a: 99.)

Käyttöpohjaisesta näkökulmasta kieli tai kielen oppiminen ei siis perustu sääntöihin ja leksikkoon, vaan erikokoisiin ”rakennuspalikoihin”, konstruktioihin, joissa yhdistyvät muoto, merkitys ja funktio: ilmauksen syntaktinen rakenne sekä semantiikka ja pragmatiikka, eli ilmauksen käyttötieto. Konstruktio on konventionaalinen, kielenpuhujien jakama ja kielenoppijan kielenkäytön kautta³⁴ oppima kielellinen yksikkö, jolla on funktionsa (Ellis N. 2003: 66; Tomasello 2003a: 100; Fried & Östman 2004: 12; ks. myös Nikanne 2005: 199³⁵).

Konstruktionäkökulmasta kielen luonnollisena yksikkönä ei pidetä lausetta, kuten chomskylaisessa traditiiossa. Sitä vastoin konstruktioikäsite nojaa Chafen (1985) käsitteeseen *idea unit*. Perinteisiä lingvistisiä analyysiyksiköitä voidaan pitää pitkälti kirjoitetun kielen tuotteina: puheen yksiköjä ne eivät ole (ks. esim. Halliday 1989: 66; Crystal 1980: 50, 83, 148–151.). Evidenssinä tästä voidaan nähdä esimerkiksi se, että kieltä puhutuissa vuorovaikutustilanteissa oppiva ei välttämättä hahmota sanoja erillisiksi toisistaan, toteuta niiden fonologista muotoa konventionaalisen ortografisesti tai rakenna kirjoitetulle kielelle tyypillisiä lauserakenteita. - Tämän kaltaisten rakenteiden oppimiseen tarvitaan kirjoitetulla kielellä toimimista. Kielen hahmottaminen syntaktisina kokonaisuuksina liittyykin ortografian kehittymiseen: yksilön on opittava kirjoitettu kielimuoto hahmottaakseen kieli ”lauseina” tai hahmottaakseen kirjoitetun kielen syntaksia (ks. esim. Dabrowska 2012 a ja b; Wray ja Grace 2007: 545; Tomasello 2003b).

Myös laajemmasta perspektiivistä tarkasteltuna voidaan esittää, että lause (*sentence*) analyysiyksikkönä liittyy ortografisten käytänteiden vakiintumisen historiaan ja välimerkkien käytön konventioihin. (Halliday 1989: 66; Hopper 1998: 171–172; Kravchenko 2011: 537.) Myös esimerkiksi Dufva, Aro, Suni ja Salo (2011: 24), Dufva (2013: 62–63) ja Dufva, Aro ja Suni (2014: 22) argumentoivat kirjoitetun kielen vinoumaa vastaan: ideologia yhtenäisestä, staattisesta kielestä on syntynyt etenkin kirjoitetun kielen myötä. Kuten Dufva ym. (2011: 26) painottavat, kirjoitetun kielen kielioppi on abstrahoitu ja redusoitu kuvaus kielestä, mutta monologisesta ja kansalliskielisestä ideologiasta käsin käytettynä se vaikuttaa normatiivisena mallina siihen, miten ”kieli” käsitetään: millaisin pe-

³³ Ks. kuitenkin leksikaalisten yksiköiden erilaisesta luonteesta Langacker (1998: 12, 15–17).

³⁴ Kognitiivisessa kielentutkimuksessa viitataan usein syötökseen (input), mutta tässä kontekstissa puhun mieluummin kielenkäytöstä.

³⁵ Konstruktion kantaman informaation tarkempi kuvaus Fried & Östman (2004: 18–23).

dagogisin käytäntein kieltä opetetaan, mitä oppimisesta ajatellaan ja millaisin analyysiyksiköin kieltä tutkitaan (ks. myös Halliday 1989: 97).

Käyttöpohjaisessa lähestymistavassa kielen luonne onkin ymmärrettävä varsin toisin kuin saussurelaisessa ja chomskylaisessa traditiossa, jossa ydintä on sääntöihin perustuva, formaali kieli ja kaikkalainen muu ”sattumanvaraisuus” eli konkreettinen kielenkäyttö, sääntöjä pakeneva aines kuten leksikko, konseptuaalinen systeemi, epäsäännönmukaiset konstruktio, idiomit ja pragmatiikka näyttäytyvät periferiana. (Tomasello 2003a: 5.) Kielihän on kaikkea tätä; kielen periferiaksi luokiteltu aines on itse asiassa päivittäisessä käytössä (Fried & Östman 2004: 15). Kielitaitoa ei tästä näkökulmasta nähdä sisäistettyinä sääntöinä vaan inventaariona käytössä emergoituneista kielellisistä yksiköistä, joissa yhdistyvät muoto, merkitys ja funktio (Tomasello 2003a: 6, 105–106; 2008; ks. myös Langacker 1987a; Croft 2001.) Käyttöpohjaisesta näkökulmasta säännöt, periaatteet, parametrit jne. ovat lingvistien työkaluja; luonnollisen kielenpuhujan mielessä niitä ei välttämättä ole lainkaan. (Tomasello 2003a: 100³⁶; Larsen-Freeman 2006: 596, 608.)

Konstruktioilla on kielitaidon karttuessa oppijan kielessä eri abstraktiotasoa, mutta ne eivät ole tyhjiä sääntöjä. Esimerkiksi Tomasello (2003a: 100) puhuu kielellisistä toimintamalleista (*patterns of usage*) (ks. myös Macqueen 2012). Konstruktioiden (tai kielellisten toimintamallien) voidaan nähdä muodostavan jatkumon, jonka toisessa päässä ovat abstraktit konstruktio (skemaattiset kaavat) ja toisessa päässä idiomaattiset ilmaukset (Tomasello 2003a: 5, 6, 101).

Käyttökäyttöä kieltä puhuja on tunnettava kielellisen ilmauksen muotoraikenne, sen konventionaalinen tai vakiintunut merkitys ja tilanteinen, omakohtaisen kokemusten myötä varioiva ”mieli” (Vygotsky 1982; ks. vygotskilaisesta *sanan mielestä* myös Alanen 2002: 211–212; Suni 2008: 26) sekä käyttöön liittyvä pragmaattinen taito. Nämä kolme dimensiota ovat erottamattomat: kielen muotoja ei ole mieltä oppia irrallaan käyttökonteksteista, eikä merkityksiä voi toisaalta ilmaista ilman tietoa siitä, kuinka ilmaus muodostetaan. Konventionaaliset tavat ilmaista asioita voidaan oppia vain käyttötilanteissa - dekontekstuaalisten (merkityssisällöltään sanakirjamaisten) sanojen ja näitä yhteen liittävien sääntöjen tunteminen ei johda konventionaaliseen kielenkäyttöön (ks. esim. Beckner ym. 2009: 6). Dialogisesta näkökulmasta kielen oppiminen ei ole kielellisten muotojen ja sanakirjan sanojen omaksumista, vaan yhteisön jakamia tapoja toimia tietyissä tilanteissa (Lähteenmäki 2002: 195).

Edellä olen tarkastellut käyttöpohjaista käsitystä kielestä ja sen oppimisesta taustoittaakseni käyttöpohjaista ja dynaamista käsitystä, johon tässä tutkimuksessa nojataan. Keskeistä on kuitenkin huomata, että käyttöpohjaisten teorioiden käsitteistö kielenoppimisesta ei välttämättä korosta vuorovaikutusta vaan yksilön tekemää inventaaria ja prosessointia ympäröivästä kielestä. Kielen

³⁶ Huomioitava on, että tässä puhutaan ensikielen oppijasta: Toisen kielen oppijalla tilanne voi tuki olla toinen: toista kieltä opitaan myös sääntöjen avulla, etenkin jos on kyse aikuisista maahanmuuttajista, jotka oppivat kieltä usein etupäässä luokkahuoneissa. Eskildsen (2008) osoittaa kuitenkin, että tämä lähestymistapa on sovellettavissa myös toisen kielen oppijaan.

oppiminen nähdään interaktiivisena ja dynaamisena prosessina, jossa *syötöstä analysoidaan* jatkuvasti (Langacker 1998: 25, kursivointi omani).³⁷ Dialoginen näkökulma sitä vastoin korostaa yhteistyötä, jolloin ei ole enää tarpeen viitata yksisuuntaiseen syötökseen tai tuotokseen. Oppijan nähdään myös valikoivan aktiivisesti itselleen merkityksellistä ainesta, jolloin syötöksen asemesta oppimiselle on keskeistä **tarjouma** (van Li.er 2000). Kieltä ei myöskään nähdä koherenttina systeeminä, eikä ainoastaan lingvistisenä koodina, vaan vuorovaikutustoimintana, johon kietoutuvat oppijan identiteettityö ja osallisuus yhteisön käytänteissä (Dufva 2013: 64–65; Wenger 1999).

Käyttöpohjaiset lähestymistavat (mm. Tomasello 2003a) on osaltaan vaikuttanut toisen kielen oppimisen teorioihin, joissa kieli nähdään dynaamisena, kompleksina ja adaptoituvana systeeminä. Näissä lähestymistavoissa myös puhuja ja konteksti on mahdollista ottaa laajemmin huomioon. Kielen sosiaalisen aspektin liittäminen käyttöpohjaiseen lähestymistapaan mahdollistaakin holistisemmän käsityksen kielen oppimisesta.

2.4 Metaforat ja konseptuaalinen semantiikka

Tässä luvussa tarkastellaan Jackendoffin (1983) **konseptuaalisen semantiikan** käsitystä kielestä.³⁸ Konseptuaalisen semantiikan perusajatus merkityksistä kehollisesti motivoituneina on linjassa kognitiivisen kielentutkimuksen laajemminkin jakaman käsityksen kanssa – abstraktit käsitteet hahmotetaan konkreettisten käsitteiden kautta (ks. tarkastelun kohteina olevista metaforisista käytöistä luku 4). Tällaiset metaforat – kuten abstraktit tilan ilmaukset, jotka hahmotetaan konkreettisen paikan kautta – voidaan käsittää mentalistisista teorioista käsin **konseptuaalisina**, tai mikäli lähestymistapa on dialoginen, **kulttuurisina**. Ensimmäistä suuntausta edustavat Lakoff ja Johnson (1980, 1999), kuten myös Jackendoff (1983), jotka olettavat kehollisesti motivoituneet metaforat konseptuaaliksi ja siten universaaleiksi. Toista suuntausta, jossa nojataan hajautetun kognition käsitteeseen, edustaa esimerkiksi Gibbs (1999: 153): ”Cognition is what happens when the body meets the world”. Tästä näkökulmasta kognitioita, kehoa ja kulttuuria ei voi tutkia toisistaan erillään, jolloin myöskään metaforia ei voi tarkastella dikotomisesti joko konseptuaalisina tai metaforisina. Metaforien ymmärtämiseksi on oltava kulttuurista kokemusta ja tietoa. Metaforat eivät siis ole vain mentaalinen ilmiö. (Gibbs 1999.)

Metaforat eivät ole kielen marginaalissa, vaan läpäisevät jokapäiväisen kielenkäytön (ks. myös Lantolf ja Thorne 2006: 114). Kognitiivisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta onkin kiinnostavaa, millaisia merkityksiä toisella kielellä aletaan hahmottaa ja tuottaa, miten metaforia opitaan, millaisia uusia metaforia kielen mukana on hahmotettava. (Lantolf ja Thorne 2006: 5.)

³⁷ SLA-tutkimuksen näkökulmasta konstruktion käsitteeseen tulisi vaikuttaa tieto kielen oppimisen mekanismeista ja muistista (*storage, accessibility, activation of connections*). (Fried & Östman 2004: 17.)

³⁸ Teoriasta on yhteneväisyyksiä myös konstruktiokielioppiin (J. Leino 2008: 6).

Esimerkiksi Lantolf ja Pavlenko (2006) eivät tee kulttuurisen ja konseptuaalisen metaforan välille tiukkaa rajanvetoa. Lakoffin ja Johnsonin (1999) metaforinen tapa hahmottaa asioita on lajityypillinen ja siinä suhteessa sisäsyntyinen; eri asia sitten on, kuinka metaforat kussakin kulttuurissa manifestoituvat. Kirjallisuudessa konseptuaalisen ja kulttuurisen metaforan käsitteitä käytetäänkin usein limittäin. Kulttuurisia ja konseptuaalisia metaforia ei voidakaan erottaa toisistaan, mikäli kognitio ajatellaan jaetuksi tai hajautetuksi. Tässä työssä käytän kuitenkin enemmän **kulttuurisen metaforan** käsitettä. Nojaan näin enemmän Gibbsin käsityksiin metaforista kulttuurisesti hahmottuneina kuin Jackendoffilaiseen mentalistiseen tai universaaliin metaforakäsitteeseen. Nähdäkseni kulttuurisella metaforalla on jaetumpi kaiku, se viittaa tietyn kielen tai yhteisön tapaan järjestää ilmiöitä ja kuvata asian tiloja ja suhteita. Konseptuaalinen metafora viittaa vahvemmin universaaliin, sisäsyntyiseen hahmotustapaan, mikä on esimerkiksi Jackendoffin (1983) lokalistisen hypoteesin taustalla.

Jotta kävisi ilmi, miltä osin konseptuaalisen semantiikan käsitys kielestä eroaa käyttöpohjaisesta käsityksestä kielestä ja sen oppimisesta, on syytä luoda katsaus muutamiin teorian perustaviin ajatuksiin. Tavoitteenani on korostaa, etten tässä tutkimuksessa sitoudu konseptuaalisen semantiikan kuvaan kielestä sellaisenaan, vaan käytän sen käsitteistöä työkaluna tarkastelun kohteena olevien **konstruktioiden merkitysten kuvauksessa**.³⁹

Konseptuaalisen semantiikan juuret ovat ensisijaisesti objektivistisessa generatiivisessa teoriassa, eivät kognitiivisessa suuntauksessa. Kuitenkin se lähtökohdiltaan asettuu näiden hyvin eri tavoin kieltä tarkastelevien suuntausten väliin: kielen muodot heijastavat sen mukaan kognitiivisia prosesseja, joten se etsii vastauksia samanlaisiin kysymyksiin kuin kognitiivinen kielentutkimus. Keskeinen ero on siinä, että konseptuaalinen semantiikka pitää kognitiivisia prosesseja universaaleina mentaalisisinä rakenteina, kognitiivinen kielentutkimus ei.

Konseptuaalinen semantiikka on myös osa kognitiivisen kielentutkimuksen kenttää tarkastellessaan nimenomaan kielen ja kognition suhdetta ja nostessaan esiin kognitiivisen psykologian ja etenkin hahmopsykologian näkökulmia.⁴⁰ Konseptuaalinen semantiikka on kuitenkin generatiivinen teoria. Se perustuu osaksi Chomskyn (mm. 1972) laajennettuun standarditeoriaan ja on siis universaali kieliteoria. (Ks. esim. Jackendoff 1983, 2002: 68–101.) Toisin kuin kognitiivinen ja konstruktiokielioppi, konseptuaalinen semantiikka tarkastelee kieltä järjestelmänä, jossa fonologiset ja syntaktiset rakenteet sekä leksikko ovat autonomisia komponentteja, irrallaan konseptuaalisesta rakenteesta. (Jackendoff 1983: 21.)

Käsitys kognition ja kielen suhteesta on Jackendoffilla varsin erilainen kuin kognitiivisessa kielentutkimuksessa. Konseptuaalinen semantiikka tunnistaa yhteisen ulkomaailman ja kielestä irti olevat perusajatteluprosessit, ei

³⁹ Konseptuaalisen semantiikan avulla oppijan kieltä on aiemmin tutkinut Lauranto (1997); ks. myös Mustonen (2004).

⁴⁰ Langacker (1986: 2) toteaa olevansa tässä suhteessa Jackendoffin (1983) kanssa samoilla linjoilla.

kielen konstruoimaa todellisuutta. (P. Leino 1990a: 46, 52.) Generativismista poiketen konseptuaalinen semantiikka kuitenkin tutkii nimensä mukaisesti merkitysrakenteita eikä syntaktista syvärakennetta, jolle merkitys on toissijainen. Konseptuaalista rakennetta voidaankin pitää syvärakenteen semanttisen puolen kuvaajana.⁴¹

Konseptuaalinen semantiikka yhdistää kielen ja kognition, joten sanojen muotoja on käsiteltävä mielessä olevina representaatioina. Semanttisessa teoriassa tarkastellaan sitä, millaisen muodon tämä representaatio saa, ja mitä kielen muoto kertoo kognitiosta. (P. Leino 1990a: 44, 46.) Jackendoff ei erottele toisistaan semanttista ja konseptuaalista tasoa (Jackendoff 1983: 3, 95). Teoria tarkastelee yksittäisten kielten takana olevaa kielen universaalia muotoa: semanttista syvärakennetta. Konseptuaalisen representaation taso koostuu kategorioista ja säännöistä, jotka määrittelevät, millaiset konseptuaaliset eli semanttiset rakenteet ovat mahdollisia. Nämä säännöt ovat teorian mukaan ihmisillä sisäsyntyisiä ja universaaleja, ne kuuluvat kielen ulkopuolelle ja ovat siitä riippumattomia. (Jackendoff 1983: 77, 83, 84.) Semantiikan, ihmisen mentaalisen rakenteen, nähdään pohjaavan objektiiviseen todellisuuteen. Syntaksi nähdään autonomisena, joten teoria on sikäli objektivistinen: lauseen ja objektiivisen todellisuuden välinen suhde on totta tai ei riippumatta mielestä. Kulttuurin rooli ja kielikohdattaiset ilmiöt ihmisen ja maailman välisen suhteen luojana jäävät konseptuaalissa semantiikassa taka-alalle. Tutkimuskohteena ei ole yksittäisten kielten semantiikka vaan ihmisille yhteinen, synnynnäinen kielikyky. (P. Leino 1990a: 52.) Semantiikka ei teorian mukaan kuulu kielioppiin, kielijärjestelmään, vaan on siitä irrallinen ja sitä rikkaampi, *organization of those thoughts that language can express* (Jackendoff 2002: 123).⁴²

Konseptuaalisen semantiikan edustama formaali kielentutkimus myös erottaa toisistaan leksikaalisen merkityksen ja maailmantiedon: teorian mukaan maailmantieto ole osa sanan merkitystä, niin vaikeaa (tai jopa mahdotonta) kuin rajanveto näiden kahden ”tiedon” välille onkin. Jackendoff ei kuitenkaan sulje kulttuurikontekstia *kielenkäytön* ulkopuolelle: hän kutsuu semantiikkaa sanakirjaksi ja pragmatiikkaa ensyklopediaksi, tietosanakirjaksi. Pragmaattinen tieto taas ei liity varsinaisesti kognitiivisen toiminnan mekanismeihin. (Jackendoff 1983: 105–106; 2002: 285–286.)

⁴¹ Konseptuaalista semantiikkaa voi tietyllä varauksella pitää rinnakkaisena ajattelutapana mm. Lakoffin 1960-luvun generatiivisena semantiikkana tunnetulle suuntaukselle, joka on kuitenkin chomskylaisen generatiivisen syntaksin vaihtoehto ennemmin kuin jatke.

⁴² Jackendoff (1983: 3, 95) ei erota toisistaan konseptuaalista ja semanttista tasoa. Nikanteen (mm. 1991, 2005) versio konseptuaalisesta semantiikasta puolestaan tekee eron. Nikanne (1991: 146) huomauttaa, että kunkin kielen semanttisten rakenteiden yhteydessä universaaleihin käsiterakenteisiin on eroja. Kielissä on siis ainakin Nikanteen (1991, 2005) teoriaversion mukaan jossain määrin erilaiset semanttiset järjestelmät. Kuitenkin jokaisesta kielestä johdetut käsiterakenteet noudattavat universaaleja hyvienmuotoisuusehtoja: tämän vuoksi käsiterakennetta voi pitää universaalina. Kuten Nikanne (1990a: 93) toteaa, on osoitettava, kuinka teoriat semanttisista rakenteista ja syntaktisista rakenteista liittyvät toisiinsa, jotta semantiikka edes olisi lingvistisesti kiinnostavaa. Myös Lauranto (1997) on käyttänyt tutkimuksessaan konseptuaalista semantiikkaa menetelmänä, mutta pitäytyi käsityksessä, että merkitys on yhtäläillä kielikohtainen ilmiö kuin muotokin (Lauranto 1997: 68).

Myös konstruktion käsitettä käytetään konseptuaalisessa semantiikassa hieman eri tavoin kuin käyttöpohjaisissa suuntauksissa. Kognitiivisen ja konstruktiokieliopin mukaan konstruktioissa tai symbolisissa rakenteissa yhdistyvät fonologinen ja semanttinen puoli sekä myös pragmatiikka (ks. kaksinapaisuudesta esim. Langacker 1986: 29–30; merkin dynaamisuudesta esim. Langacker 2000, 2008). Konseptuaalinen semantiikka sitä vastoin näkee merkityksen ja syntaktisen rakenteen autonomisina.⁴³

Konseptuaalinen semantiikka on monilta peruslähtökohdiltaan täysin vastakkainen kuin lähestymistavat, joiden kielikäsitteeseen tässä tutkimuksessa nojataan. Vastavalo voi kuitenkin tuoda ehkä myös lisäymmärrystä siihen, mitä kielestä ja sen kehittymisestä ajatellaan. Lisäksi yhteneväisyys näiden hyvin erilaisten paradigmojen välillä liittyy jaettuihin merkityksiin: Toista kieltä opittaessa on joka tapauksessa hahmotettava uuden yhteisön tavat hahmottaa ja ilmaista merkityksiä.

2.5 Keskeiset käsitykset oppimisesta

2.5.1 Tikapuu-metaforasta verkkometafaaraan

Kielen oppiminen nähdään tässä tutkimuksessa dynaamisena prosessina, jossa kieli emergoituu sosiaalisissa ja kulttuurisissa käyttötilanteissa ja adaptoituu konteksteihin (ks. esim. Larsen-Freeman 2006; N. Ellis 2002). Kielen eri dimensiot ovat jatkuvassa muutoksen tilassa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa kielen käyttötilanteesta riippuen. (ks. Langacker 2008: 81; myös esim. Verspoor ja Hong 2013). Vuorovaikutuksessa emergoituva kieli näyttäytyy vastoin välikielen systeemiä fragmentaarisenä: tyypittelyjä ja yleistyksiä pakenevana (Lantolf ja Thorne 2006: 14; Suni 2008: 187–188).

Toisen kielen oppiminen on joskus tavattu esittää tikapuumetaforan avulla: kielen oppiminen on nähty toisiaan seuraavina askeleina, matkana lähtökielestä kohti paikasta ja ajasta riippumatonta, staattista kohdekieltä. Matka käy tällaisen näkemyksen mukaan ilmi välikielisistä tuotoksista. Tällainen välikielikäsitteitys (esim. Selinker 1992) ohjaa tarkastelemaan oppijan kieltä vakaana muotojen ja merkitysten järjestelmänä sen kullakin, ennalta määrätyillä kehityspotailla. (Larsen-Freeman 2013: 1–2.)

Dynaaminen, käyttöpohjainen käsitys kielen oppimisesta on sitä vastoin kaaos- tai kompleksisuusteorian innoittama, mikä merkitsee sitä, että kehitystä ei nähdä lineaarisena. Tikapuumetaforan asemesta kielen oppimista kuvaa paremmin **verkkometafora**: kehitys nähdään kompleksisena, monensuuntaisena prosessina. Kieli kasvaa ja kompleksistuu käytön kautta. Kieli on sekä **prosessi** että tuotos: se on jotain, mihin osallistutaan. Kieli muuttuu jatkuvasti eikä se ole koskaan ”valmis” – ei puheyhteisön keskuudessa eikä yksilöllä, joka on liitty-

⁴³ Teorian Nikanteen (2005) version mukaan konstruktion käsite sopii kuvaamaan vain poikkeuksellisia, idiomien kaltaisia rakenteita.

mässä tähän kieltä jakavaan yhteisöön. (Larsen-Freeman 2013: 1-2; Hopper 1998.) ”Because language is a dynamic system, continuously changing, its potential is always being developed, and it is never fully realized. This applies to the language of a speech community as well as to an interlanguage.” (Larsen-Freeman 2013: 2; ks. myös Hopper 1998: 156.)

Kun kieli nähdään dynaamisena systeeminä, kielen kehitystä kuvattaessa on pyrkimyksenä ottaa huomioon sekä yksilön että sosiaalisten tekijöiden vaikutus progressioon. Keskeisenä tarkastelunkohteena ei ole joko kognitio tai vuorovaikutus, vaan nämä ovat molemmat osa kompleksista, dynaamista systeemiä. Lisäksi kognitio nähdään jaettuna ja sosiaalisena puhtaasti yksilöllisen, aivokeskeisen lähestymistavan asemesta⁴⁴. (Suni 2012: 419.) Jaettu kognitio viittaa havaintoon, että ihmiset voivat jakaa kielen avulla intentioitaan ja **toimia** yhdessä (Cowley 2009: 499; Beckner ym. 2009: 3-4). Jaettu kognitio merkitsee myös sitä, että kieltä käyttämällä ollaan yhteisön jäseniä ja jaetaan merkitysrakenteita; kieli ei tyhjenny koodiksi vaan se näyttäytyy moninaisina tilanteisina, semioottisina resursseina (Dufva 2013: 63; Atkinson 2010a).

Toisen kielen kehittymisen ei-lineaarisuutta korostavat myös esim. Beckner ym. (2009: 16-17) ja Verspoor ja van Dijk (2013). Verspoor, Lowie ja van Dijk (2008) osoittavat DST:n avulla analysoidussa pitkittäisessä tapaustutkimuksessa, kuinka edistyneen toisen kielen oppijan kieli kehittyy sykleittäin: Kehityskulku on etenevä, mutta lineaarisuuden asemesta kulku on aaltomaista, ja etenkin nopean kehityksen aikana kielessä on erityisen paljon vaihtelua. Spoelmanin ja Verspoorin (2010) tapaustutkimuksessa vastaavanlainen kompleksisuuden ja tarkkuuden kehityskulku osoitetaan suomen toisena kielenä oppijan pitkittäisestä aineistosta. DST:ssä vaihtelu nähdään olennaisesti kuuluvan kompleksin, dynaamisen systeemin luonteeseen, eikä sitä sivuuteta tai selitetä ulkoisista tekijöistä⁴⁵ johtuvaksi (Thelen ja Smith 1994).

Dynaamista kehityskulkua on DST:n näkökulmasta suomen oppijoiden kirjoitetusta kielestä analysoinut myös Tilma (2014). Tilman tutkimusaineisto koostuu yhdeksän kuukauden ajalta kerätystä pitkittäisaineistosta, suomea toisena kielenä oppijoiden (4) ja suomea vieraana kielenä oppijoiden (4) kirjoitetuista teksteistä. Tilma osoittaa, kuinka alkuvaiheen suomen oppijoiden kehityskulut eroavat toisistaan ja toisaalta ovat samansuuntaisia syntaktisen ja morfologisen kompleksisuuden sekä tarkkuuden osalta. (Tilma 2014.) Keskeinen tulos kehittymiskulusta tämän työni kannalta on kehityksen aaltomaisuus, mikä tarkoittaa tässä sitä, että virheiden lisääntyminen (kuten esimerkiksi jonkin lingvistisen rakenteen ylikäyttö) indikoi nopean kehittymisen vaihetta (Tilma 2014: 175-179).

⁴⁴ Mikä ei kuitenkaan merkitse psykolingvistiikan hylkäämistä, vaan kognition tarkastelua laajemmasta, kehollisesta perspektiivistä.

⁴⁵ vrt. lingvistinen näkökulma, jossa sivuutetaan performanssi ja keskitytään kompetenssin tarkasteluun; psykolingvistiikka, jossa vaihtelulle etsitään syytä esim. huomion kiinnittämisestä, prosessoitavuudesta tai muistista; sociolingvistiikka, jossa vaihtelun syytä etsitään ympäristötekijöistä. (Verspoor, Lowie ja van Dijk 2008: 215-217, 229.) Tässä kohtaa DST-lähestymistapa on jossain määrin nähdäkseen ristiriitainen ekologisen lähestymistavan kanssa.

Kielen kehittyminen poikkeaa dynaamisesta ja käyttöpohjaisesta näkökulmasta kielioppikuvauksista, joilla kieltä on totuttu oppijoille opetuksessa järjestämään ja annostelevaan (ks. Aalto ym. 2009; Martin ym. 2010). Kielen kehittymiselle ei dynaamisesta, käyttöpohjaisesta näkökulmasta voida olettaa jotain sisäisesti määräytynyttä lingvististen rakenteiden järjestystä tai polkua. Sen sijaan jokaisen oppijan nähdään löytävän säännönmukaisuuksia ja rakenteita kielestä kokemuksen – käytön – kautta. (Ks. esim. Langacker 2008; Verspoor, Schmid, & Xu: 2012.)

Tarnanen ja Aalto (2012) ovat kuvanneet nuorten suomen oppijoiden kirjoittamistaitoa oppimisen resurssina CEFLING-aineiston tekstien pohjalta. Myös he viittaavat oppijankieleen ”reikäinen verkko” -metaforalla. Tämä merkitsee sitä, että esimerkiksi kieliopillisten rakenteiden oppimisjärjestystä ei nuorilla toisen kielen oppijoilla ohjaa niiden (muodon tai merkityksen) kompleksisuus vaan kohdatut ja oppijalle merkitykselliset kielenkäyttötilanteet.

Oppijan kieli on sosiaalisissa tilanteissa muovautuvaa – ja sosiaalisia tilanteita muovaavaa. Oppija ja ympäristö ovat dynaamisessa suhteessa, jossa konteksti vaikuttaa oppijaan mutta myös oppija ympäristöön, ja tämä dynaaminen suhde tuottaa kielessä havaitun vaihtelun. Kontekstin näkökulmasta on huomionarvoista, että kielellisessä ympäristössä on oltava vaihtelua, jotta oppija voi tehdä tutkimusmatkaa ja valikointia. Vaihtelu on kehittyvän systeemin ominaisuus ja osoitus systeemin sopeutuvaisuudesta, mikä merkitsee sitä, että ilman vaihtelua ei voi tapahtua kehitystä. Epävakaas on usein merkki siitä, että systeemi on muuttumassa ja järjestäytymässä uudelleen: sopeutumassa uusiin kommunikatiivisiin tarpeisiin. Vaihtelu on kehittymisen ydin, ja eniten vaihtelua on kehitysvaiheissa, joissa eteneminen on kiivainta. (Larsen-Freeman 2006; Verspoor, Lowie ja van Dijk 2008: 215–217, 229; Spoelman ja Verspoor 2010; Verspoor ja van Dijk 2013.)

Kiivain kehitysvaihe asettuu tyypillisesti kohtaan, jolloin kieleen on jo saatu kontakti ja luotu jonkinlainen kosketuspinta, jota seuraa tiivis yhteys natiiveihin puhujiin – tässä tilanteessa sanomisen tapoja haetaan ja resurssveja testataan. (Larsen-Freeman 2013: 1-2.) Tästä näkökulmasta ”virheet”, jotka on tyypillisesti nähty heikkoutena, ovatkin kehityksen potentiaali: verkko näyttäytyy moneen suuntaan kasvavana, jolloin aukkoisuus on väistämätön vaihe kehitystä.

Oppija soveltaa jatkuvasti resurssjeaan uusiin konteksteihin, ja kontekstit muuttuvat, joten prosessi on dynaaminen ja yksilöllinen. Yksilöiden kielenoppimispolut ovat siis erilaisia, vaikka isossa mittakaavassa poluille voisikin löytää samanlaisia suuntia. Tästä näkökulmasta yksilöistä tai konteksteista riippumattomia yleistyksiä kehityskuluista ei voi tehdä. (Larsen-Freeman 2006; de Bot, Lowie & Verspoor 2007.) Esimerkiksi Larsen-Freeman (2013: 4) nostaa esiin konteksteista **tutoroidun** ja **spontaanin** oppimisen erot, joilla hän viittaa siihen, että oppimisen kulut ovat erilaisia riippuen siitä, opitaanko kieltä ohjatusti vai käyttötilanteissa toimimalla. Myös Tilma (2014) osoittaa, kuinka muotorakenteeseen keksittyvä vieraan kielen opetus sekä toisaalta merkityksiin keskittyvä toisen kielen opetus johtavat osaltaan erilaisiin oppimiskulkuihin. Tulkitsen

Tilman (2014: 175-176) keskeisiä tuloksia niin, että alkuvaiheessa formaalia opetusta saavien oppijoiden kieli voi olla tarkempaa, kun taas kommunikatiivisiin funktioihin keskittyvää opetusta saavilla oppijoilla kieli on alkuun varioivampaa ja tilanteisempaa, vaikka virheitä kokonaisuutena olisikin enemmän.

Kielen oppimiselle ei myöskään nähdä kohdekielistä päätepidettä, kuten kognitiivisessa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on tavattu tehdä. Sen sijaan kiinnostuksen kohteena on sosiaalisemmin painottunut näkökulma: miten oppijat toimivat niiden resurssien avulla, mihin heillä on pääsy. Näin kielen oppiminen on alati dynaaminen ja vaihteleva, käyttötilanteissa emergoituva prosessi, eikä voida ajatella sen päättyvän johonkin. (Ks. esim. Larsen-Freeman 2006: 592; Larsen-Freeman 2007: 780; Beckner ym. 2009: 7.) Tavoitteena ei ole saavuttaa ylintä mahdollista abstraktiotasoa – tällaista universaalia tai täysin jaettua mentaalista kielioppia ei nähdä natiivilla aikuisellakaan, mistä on osoittanut myös empiiristä evidenssiä esimerkiksi Dabrowska (2012a). Sen sijaan kielitaidon kehittyminen on jatkuva, yksilön kokemushistoriasta riippuvainen prosessi ja löytöretki (Eskildsen 2008: 350–352; ks. myös Lantolf ja Thorne 2006; Hopper 1998: 163; Suni 2008: 188).

2.5.2 Oppiminen - omaksuminen

Käyttöpohjaisille teorioille on yhteistä näkemys siitä, että kieli opitaan. Ei siis ole sisäsyntyistä kielimoduulia, joka aktivoituisi, kun kielelle altistutaan. (Kidd, Lieven & Tomasello 2010; Tyler 2010: 271–272; Evans 2014.) Kielen oppiminen on yhteydessä muihin kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Monimutkaiset oppimismekanismit⁴⁶ mahdollistavat kielellisten symboloiden, kompleksien ilmausten ja konstruktoiden käytön oppimisen. (Ks. myös Tyler 2010: 279–281 kognitiivisen kielentutkimuksen esittämistä kielenoppimiseen liittyvistä hahmotustavoista.)

Keskeisimmät kielen oppimisen dimensiot ovat Tomasellon (2003) mukaan yleisiä kognitiivisia taitoja tai valmiuksia. Näistä ensimmäinen on kyky olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, pyrkimys jakaa merkityksiä, eli sosio-kognitiivinen taito tai intentionlukutaito:

- *intention-reading (functional dimension)*.

Toisena on kyky löytää kielestä toistuvia muotoja ja tehdä luokituksia - esimerkiksi hahmottaa ja luoda analogisia malleja, abstrakteja kaavoja konstruktioille:

- *pattern-finding (grammatical dimension)*. (Tomasello 2003a: 3-4; 2008: 69, 86.)

Intentionlukutaidolla viitataan ihmiselle ominaiseen kykyyn pyrkiä kommunikoimaan ja oppia kielen symbolinen luonne (Tomasello 1999: 90–93; 2008: 86). Atkinson (2010b) tarkastelee tätä dimensiota vielä hieman laajemmin: sosiaalisessa toiminnassa on aina kyse jakamisesta, toiminnan synkronoinnista, niin että ajatuksista ja teoista tulee yhteisiä. "-- social actors dynamically adapt to

⁴⁶ Tässä kohden on ratkaiseva ero konnektionismiin: kieltä ei opita vain assosiaatioketjuja vahvistamalla (Tomasello 2003a: 145).

their environments, creating shared meaning in mind-body-world” (Atkinson 2010b: 29; ks. myös Cowley 2009).

Muotojen hahmottamistaidolla (*pattern-finding*) taas viitataan prosessiin, jossa oppija kieltä käyttäessään alkaa hahmottaa toistuvuutta, samankaltaisuuksia, kaavoja ja malleja kielellisille ilmauksille (analogisuuden havaitsemisesta ks. Markman ja Gentner 2005). Oppija tekee kielestä jatkuvaa inventaarioita, luo yleistyksiä ja abstrahoi konstruktioita yksittäisistä ilmauksista. Oppijan kieli on jatkuvasti käyttötilanteissa ja -kokemuksissa emergoituva. (Ks. esim. Hopper 1998; Tomasello 2000, 2003a: 3-4; Eskildsen 2008: 336.)

Sääntöpohjaisen näkökulman asemesta kieli nähdään **esiintymäpohjaisena**. Oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppijan ei oleteta käyttävän alkuun vain irrallisia (perusmuotoisia) sanoja, ja lähtevän siitä sitten niitä sääntöjen avulla yhdistelemään (ja suomenkaltaisessa morfologialtaan rikkaassa kielessä taivuttamaan, liittämään irrallisia elementtejä toisiinsa) kuten kielenoppimista on tyypillisesti (esim. Pinker 1999) kuvattu. Sen sijaan oppimisen alusta saakka jäljitellään, hahmotetaan ja käytetään kokonaisia, merkityksellisiä, mahdollisesti monisanaisia, kommunikaatiofunktion sisältäviä ilmauksia (*utterances*)⁴⁷ (ks. esim. Hopper 1998: 167; Tomasello 2003a; Fried & Östman 2004: 17-18; dialoginen **ilmaus** Lähteenmäki 1998: 57-58).

Dialogisesta ja käyttöpohjaisesta näkökulmasta yksi keskeinen oppimisen edellytys onkin **jäljittely** (Sunni 2008). Kuten edellä on kuvattu, kyse ei ole kopiointista vaan ilmausten rakentumisesta, emergoitumisesta ja kierrättämisestä uusiin käyttöyhteyksiin (ks. myös Lantolf ja Thorne 2006: 166: 176; Macqueen 2012: 256-258; Dufva ym. 2014: 27). Oppimisen edetessä näitä ilmauksia prosoidaan **purkamalla** sekä samanaikaisesti löytämällä **analogisia yhteyksiä ilmausten välillä**. Näin hahmottuu abstrakteja, merkityksen ja käyttöfunktion sisältäviä kieliopillisia malleja, kaavoja tai konstruktioita ja näiden to.⁴⁸(Tomasello 2008: 75, Bybee 2010.) Konstruktioit kehkeytyvät ja abstraktistuvat, niiden käyttö laajenee ja konventionaalistuu oppijan toimiessa kieltä käyttävässä yhteisössä. ”We see grammar as a network built up from the categorized instances of language use” (Beckner ym. 2009: 5).

Olellainen askel ilmauksen rakenteen hahmottamisessa, konstruktion emergoitumisessa ja kierrättämisessä on siis usein sen purkaminen osiinsa,

⁴⁷ Lähellä käsitettä *formula*, käyttöpohjaisesta näkökulmasta *recurring multiword expression*, ks. esim. Eskildsen 2008.

⁴⁸ Käyttöpohjainen, kognitiivisesti painottunut näkemys kielenoppimisesta sopii *osin* konnektionismiin (ks. konstruktioikieliopin ja konnektionismin yhteydestä esim. Ellis N. 2003: 63-103; kognitiivisen kieliopin ja konnektionismin yhteydestä P. Leino 1993a: 55, 60). Konnektionismissa kieltä kiinnostavammaksi nousee oppimisprosessi, neuroverkoston mekanismit. Näkemyksen mukaan kieltä opitaan yksinkertaisten oppimismekanismien avulla, assosiaatioketjuja vahvistamalla, kuten muitakin taitoja. Oppimismekanismit toimivat yhteistyössä kaikkien aistien, kognition ja kommunikoiivan ympäristön kanssa: näin yksinkertaisen prosessin tulos on rikas varasto komplekseja kielellisiä ilmauksia. (Ellis N. 2003: 74, 95.) Kielen oppimisen näkökulmasta on kiinnostavaa, miten konstruktion sisäinen rakenne kehkeytyy ja sitten automaattistuu produktiiviseen käyttöön. Konnektionismia voidaan kuitenkin aiheellisesti kritisoida siitä, että se ei ota huomioon kielen vuorovaikutuksellista luonnetta tai vuorovaikutuksen vaikutusta oppimiseen (Tomasello 2003a: 145).

segmentointi. Lähtökielen typologiasta riippuu, kuinka helppoa tai vaikeaa on hahmottaa ilmauksesta esimerkiksi morfologisen päätteen olemassa olo, funktio ja käyttö. Segmentointi palvelee ymmärtämistä ja liittyy reseptiivisen taidon kehittymiseen. (Sunni 2007: 232–233; 2008.) Segmentointi ei ole puutteellista jäljitelyä vaan indikoi rakenteen emergoitumista (Peters 1985; Macqueen 2012: 270).

Toinen keskeinen kognitiivinen prosessi on analogian havaitseminen ja hyödyntäminen. Analogialla tarkoitetaan mallien soveltamista, joka on olennainen osa ihmisen kielellistä kykyä (Tomasello 2003a: 4; ks. myös Lakoff 1987; Langacker 1986, 2010; Ikonen 2005). Analoginen oppiminen mahdollistaa pitkälti sen, että kielen käytöstä hahmotetaan rakenteeltaan samankaltaisia ilmauksia. Konstruktiot kehkeytyvät oppijan kieleen abstrakteiksi malli-ilmauksiksi, skeemoiksi, kun niiden jäsenille hahmotetaan samankaltaiset funktiot, kommunikatiiviset roolit, ja ne luokitellaan samoihin kategorioihin (*functionally based distributional analysis*). Oppijan on hahmotettava kahden yksikön keskinäinen suhde ja rinnastettava ne niiden funktionaalisen roolin perusteella. (Tomasello 2003a: 104, 145, 161–165; Bybee 2010: 57–64.) Analogian ja kategorisoinnin näkökulmasta aikuisten suomen oppijoiden morfologisten elementtien prosessointia on analysoinut Martin (1995). Martinin (1995: 190–191) mukaan nominien taivuttamisen oppimiseen vaikuttavat kategorisoinnin haasteet, jotka liittyvät salienssiin sekä kategorian sisäiseen rakenteeseen.

Käyttöpohjaisesta näkökulmasta kieltä ei nähdä sääntöihin perustuvana systeeminä, vaikka siinä onkin säännönmukaisia hahmoja – se on sellainen kuin se on johtuen toistuvista käyttötilanteista. Tilanteiden toistuva kohtaaminen mahdollistaa analogisten mallien hahmottamisen. Keskeiseksi oppimiselle – konstruktioiden hahmottamiselle – nähdäänkin toistuva käyttö (*frequency effect*, N. Ellis 2002; Langacker 2008; Kidd, Lieven & Tomasello 2010). Kielenkäytössä frekventit ja varioivat konstruktiot abstraktistuvat todennäköisesti muita nopeammin, eli kun ilmausta kuullaan ja käytetään monissa eri muodoissa ja käyttötilanteissa, hahmotetaan skemaattinen malli (N. Ellis 2002; Tomasello 2003a: 107, 142; Dabrowska 2008; Eskildsen 2008: 336). Toistojen määrä ei kuitenkaan yksinään selitä konstruktion hahmottamista. Oppimisessa on aina läsnä laajempi konteksti, joilla tarkoitetaan sekä yksilöllisiä että tilanteeseen liittyviä tekijöitä. Rakenteen huomaamiseen ja käyttöön vaikuttavat esimerkiksi oppijan lähtökieli, affektiiviset tekijät ja ilmauksen polyseemisyys (ks. esim. Larsen-Freeman 2013: 4; ks. lähtökielen vaikutuksesta morfologisten elementtien salienssiin ja oppimiseen esim. Kaivapalu 2005; Schepens, van der Slik ja van Hout 2013).

Käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan kielenoppimisen polku etenee tilanteisista, idiomaattisista ilmauksista (*formulas, chunks, utterances*) askeleittain kohti abstraktimpaa kielellisten mallien hallintaa.⁴⁹ Jo kielenoppimisen alusta ilmaukset alkavat liittyä toisiinsa ja hahmottaa malleja uusille ilmauksille. (Ks. esim. Eskildsen 2008: 338, 341.) Kielen oppimisen alkuvaiheen chunk-ilmaukset

⁴⁹ Välikielikäsitteyksen mukaan kielioppi kehittyä tiettyä järjestystä noudatellen – jossain määrin riippumattomana kielenkäytöstä –, ja tällöin esimerkiksi oppijan alkuvaiheessa käyttämien idiomaattisten ilmausten (*formulaic sequences*) nähdään olevan vielä oppijan ulottumattomissa, oppijan kieliopista erillisinä, analysoimattomina yksiköinä.

sijoittuvat tiettyyn vuorovaikutustilanteeseen, mitä näkökulmaa korostaa esimerkiksi Eskildsen (2008). Kielitaidon kasvaessa ilmauksia aletaan soveltaa ja varioida ja niiden käyttö laajenee uudenlaisiin käyttötilanteisiin; kielen emergoituminen tai kehkeytyminen on sitä, että merkityksiä opitaan jakamaan kommunikatiivisten tilanteiden mahdollistamien tarjoumien myötä (Eskildsen 2008: 342, 349; ks. myös Dufva ym. 2011: 31, Larsen-Freeman ja Cameron 2008: 135).

Tässä tutkimuksessa kielen oppimista ei nähdä sääntöpohjaisena kompetenssin omaksumisena vaan järjestäytyneen (*structured*) ja dynaamisen, kielellisten toimintamallien (*language using patterns*) verkoston hahmottamisena ja luomisena käytön kautta. (Larsen-Freeman 1997; Larsen-Freeman 2007: 782–784; Larsen-Freeman 2013; N. Ellis 2008; Suni 2012: 419.) Dufva (2013: 64–65) viittaa kielellä toimimiseen **vuorovaikutustoimintana**, mikä korostaa kielen dynaamisuutta, vastavuoroisuutta ja kontekstisidonnaisuutta, sekä myös merkitystoiminnan kokonaisvaltaisuutta: kielentäminen ei ole vain verbaalista, vaan myös monella tapaa kehollista ja materiaalista (ks. myös Dufva, Aro ja Suni 2014: 21–22).

Ekologinen lähestymistapa, jossa kieli nähdään kompleksina, dynaamisena, ei-lineaarisena, sopeutuvana ja itseään järjestävänä (*self-organizing*) systeeminä, purkaa kielen käytön ja mentaalisen rakenteen välisiä dikotomioita. Kielelliset muodot ja hahmot emergoituvat käytössä, mikä merkitsee sitä, että ne juontuvat käytöstä ja muokkaavat käyttöä. Oppimisessa ei ole kyse siitä, että oppija hahmottaisi kielellisiä rakenteita yksisuuntaisesta syötöksestä, vaan oppija on aktiivinen kielen luoja: hän valikoi ja myös luo uusia merkitysrakenteita - *beyond the input* (Larsen-Freeman 2006: 592; 2007: 783; Larsen-Freeman 2013: 3, 6). Oppija myös laajentaa kielen merkityspotentiaalia ja on tästä näkökulmasta elävän kielen resurssi, energianlähde. Kielen oppija ei siis ole vain kielen vastaanottaja, vaan myös antava osapuoli. Näin kielen oppiminen ei ole systeemin sisäistämistä vaan systeemin muuttamista. (Ks. myös N. Ellis 2008.) Kielen omistajuus kuuluu sekä ”äidinkielisille” että ”oppijoille” (ks. esim. Norton 1997; jaosta natiiveihin ja ei-natiiveihin osallisuuden näkökulmasta ks. myös Pavlenko ja Lantolf 2000: 170). Dynaamisesta näkökulmasta tällainen kahtiajako on jossain määrin keinotekoinen, koska kielen oppiminen on jokaisen yksilön kohdalla jatkuvaa tilanteisten resurssien haltuunottoa (Dufva ym. 2011: 31).

Tässä tutkimuksessa oppiminen nähdään dialogisena toimintana, ei yksisuuntaisena omaksumisena. Yksisuuntaisen, sisäistettävän syötöksen asemesta kielen oppimiseen tai kehittymiseen vaikuttavat moninaiset kielen käyttäjän sisäiset ja ulkoiset resurssit.

2.5.3 Resurssit ja affordanssit

Kuten kaikki kehittyvät ja elävät luonnolliset systeemit, myös kieli tarvitsee energianlähteen pysyäkseen liikkeessä. Dynaamisessa lähestymistavassa kielen energianlähteisiin viitataan resurssi-käsitteellä (de Bot ja Larsen-Freeman 2011: 13). Resurssi-käsitettä käytetään dynaamisissa ja dialogisissa viitekehityksessä eri teorioissa hieman eri tavoin. Keskeistä käsitteen käytössä on, että staattisen ja

monologisen käsityksen asemesta kieli nähdään ajassa ja paikassa muuttuvina, tilanteisina toimimisen tapoina.

Resurssit voidaan DST:ssä jakaa sisäisiin ja ulkoisiin: **Sisäisiä resursseja** ovat esimerkiksi oppijan kyky oppia kieltä, motivaatio, asenne, aiempi tieto, halu kommunikoida, oppimistyyli, muistikapasiteetti, liikkuvuus jne. (de Bot ja Larsen-Freeman 2011: 14; Verspoor ja Hong 2013). **Ulkoiset resurssit** puolestaan liittyvät oppijan ympäristöön: käsitteellä viitataan paikkoihin, joissa kielellistä löytöretkeä tehdään ('spatial environments to explore'), ympäristön käyttämään kieleen, materiaalsiin resursseihin, kuten mahdollisuuksiin käyttää medioita (de Bot ja Larsen-Freeman 2011: 14) sekä kielenkäyttötilanteisiin, joita oppija luokassa ja luokan ulkopuolella kohtaa (ks. esim. Verspoor ja Hong 2013: 6).⁵⁰

Sisäiset ja ulkoiset resurssit ovat limittäisiä ja vuorovaikutuksessa keskenään, mikä merkitsee sitä, että esimerkiksi sisäiset resurssit eivät ole stabiileja vaan muokkautuvat kielen käytössä. Nähdäkseni tässä on kyse ilmiöstä, josta sosiokulttuurisessa viitekehysessä, etenkin ekologisessa suuntauksessa, käytetään käsitettä *affordanssi* (tarjouma): ympäröivä kieli nähdään resursseina organismille, mutta keskeistä on, millaisia tarjoumia siitä oppija itselleen sisäisten resurssiensa avulla työstää. Resursseista tulee havaituksi se, mitä oppija haluaa hyödyntää tai mikä on hänelle tarpeellista. *Affordanssi* ei ole ympäristön tai oppijan ominaisuus vaan näiden suhteen tuottama toiminnan potentiaali. (van Lier 2000: 252–253; ks. myös Dufva 2013: 61, 63.) Resurssit muuttuvat *affordansseiksi* silloin, kun ne ovat oppijalle merkityksellisiä (Dufva ym. 2011: 31).

Oppija valikoi aktiivisesti itselleen relevantteja konteksteja, joissa toimii, ja tapoja, joilla toimii. Tästä näkökulmasta keskeistä on myös motivaatio, jota ei sitäkään nähdä staattisena vaan kompleksina ja dynaamisena ilmiönä (ks. esim. Donato 2000; Dörnyei 2009; Larsen-Freeman 2013: 4–5). Motivaatio ei ole ainoastaan mentaalinen vaan sosiaalisissa suhteissa ja kokemuksissa emergoituva ilmiö. Se kietoutuu yksilön kokemaan aikaan, paikkoihin, sosiaaliseen identiteettiin, intentioihin ja tulevaisuuden näkymiin. (Ushioda & Dörnyei 2009: 4–5; Ushioda 2009.) Kyse on myös siitä, millaisiin konteksteihin ja käyttötilanteisiin oppijoilla on pääsy – missä heillä on mahdollista käyttää kieltään. Konteksti ei merkitse vain toiminnan "ulkoista näyttämöä", vaan toiminta kytkeytyy aikaan ja paikkaan, joissa on mahdollista jakaa ja ottaa haltuun resursseja (Sunni 2008; Dufva ym. 2011: 31; Dufva ym. 2014). Resurssi-käsitteellä viitataan myös oppijan kielitaitoon, kun ei haluta käyttää kompetenssin käsitettä, vaan "taito" käsitetään lingvististä systeemiä laajempaan ja monitahoisempaan ilmiönä (ks. esim. Larsen-Freeman 2006). Kun kieli nähdään ajassa ja paikassa vaihtelevina resursseina, kielen oppiminen on näiden resurssien kierrättämistä ja haltuunottoa ja tilanteisten taitojen repertuaarin laajentamista (Dufva ym. 2011: 31; Dufva

⁵⁰ **Resurssi**-käsitettä käytetään eri dynaamisissa suuntauksissa hieman eri tavoin. Esimerkiksi *dynamic usage based* -lähestymistavasta käsin Verspoor (2012: 242, *language use based* -näkökulmaan nojaten) viittaa resursseilla syötökseen (*input*) ja oppijan kykyyn sekä motivaatioon: nämä oppijan ulkoiset ja sisäiset resurssit nähdään limittyviksi.

ym. 2014). Kielen oppiminen nähdään näin osallistumisena, jäseneksi tulemisena (Dufva ym. 2014: 23).

Tässä tutkimuksessa käytän affordanssin ja sen suomennoksen, tarjouman, käsitteitä rinnakkain ja synonyymisesti. Pääasiassa viitataan kuitenkin vain resursseihin. Tarkoitin näillä kieliympäristöjä ja kielenkäyttötilanteita, joihin oppijoilla on pääsy, ja jotka mahdollistavat tarjoumia.

2.5.4 Oppiminen osallistumisena

Resurssinäkökulmasta sosiaalista vuorovaikutusta, sosiaalisia suhteita ja kielen oppimista ei voi erottaa toisistaan (ks. esim. Donato 2000: 47). Kielen emergoituminen ei ole sattumanvaraista vaan käytön myötä tapahtuva prosessi. Kielenkäyttötilanteet, vuorovaikutustilanteet, eivät myöskään ole sattumanvaraisia kohtaamisia vaan sosiaalisen verkoston synnyttämiä. Kielen oppimisen dynamiikan tutkimuksessa onkin olennaista ymmärtää, millaisia ovat ne sosiaaliset verkostot, joissa oppija on osallisena. (Beckner ym. 2009: 17.)

Kuten Kuviossa 2 osoitan, dynaaminen ja käyttöpohjainen lähestymistapa auttavat analysoimaan kielen **kehittymistä**, kun taas dialoginen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa fokuoivat kielen käyttäjään yhteisön **jäsenenä**. Sosiokulttuurisen otteen vahvistaminen dynaamisessa, käyttöpohjaisessa lähestymistavassa auttaa siis tarkastelemaan kielen kehittymistä systeemiä ja kontekstia (resursseja) laajemmin ottamalla huomioon puhujien väliset suhteet. Sosiokulttuurinen teoria toimii näin kieli- ja oppimiskäsityksen laventajana. Seuraavaksi tarkastelenkin hieman lähemmin, millaisia yhteyksiä kielen sosiaalista ja pragmaattista aspektia korostavaan sosiokulttuuriseen teoriaan dynaamisesta ja käyttöpohjaisesta näkökulmasta on. Tavoitteenani ei ole esitellä yksityiskohtaisesti sosiokulttuurisen teorian lähtökohtia ja käsityksiä. Tarkastelun kohteena ovat ainoastaan lähestymistapojen yhteneväisyydet, joiden näen perustelevan sitä, että hyödynnän myös sosiokulttuurisen teorian käsityksiä kielestä hahmotellessani oppimisen dimensioita. Yhteneväisyyksien osoittamisen tavoitteena on, että teoriataustani ja viitekehýkseni pysyy eheämpänä ja nojaa vankemmin myös dialogiseen lähestymistapaan. Vaikka tutkimus fokuoivat käyttöön kieleen, näkemys kielestä tahdotaan ulottaa kielen oppijoihin tai -käyttäjiin ihmisenä ja yhteisön jäsenenä. Nähdäkseni emergoituva kieli (johon dynaaminen, käyttöpohjainen lähestymistapa kiinnittää huomionsa) kaiuttaa sitä, millaiseen kieleen näillä ihmisillä on pääsy ja millaisissa yhteisöissä heillä on jäsenyys sekä millaisia taitoja heillä on vaikuttaa sosiaaliseen todellisuuteensa.

Ensinnäkin sekä käyttöpohjaisessa, dynaamisessa että sosiokulttuurisessa lähestymistavassa käsitys kielestä ja kielen oppimisesta on perustavanlaatuisesti yhteneväinen: kieli nähdään emergoituvaksi käytössä (ks. esim. Lantolf ja Thorne 2006: 13) ja oppiminen kulttuurille ominaisten ajattelu- ja sanomisatapojen välittymisenä vuorovaikutuksessa (Dufva 2006: 45).

Dynaaminen näkökulma (jolla viitataan käsitykseen kielestä kompleksina ja adaptoituvana systeeminä) hahmottaa kielen vastaavanlaisesti kuin van Lierin (2000) sosiokulttuuriseen teoriaan pohjautuva ekologinen lähestymistapa: kieli

nähdään organismina, erottamattomana osana suurempaa ekosysteemiä.⁵¹ Näin kieltä on tutkittava suhteina enemmän kuin objekteina. (van Lier 2000: 251.) Van Lierin (2000) ekologinen näkemys kielestä on kuitenkin holistisempi ja sosiaalisempi kuin dynaamisten systeemien teoriassa, jossa sisäisten ja ulkoisten resurssien dynamiikkaa pyritään mallintamaan matemaattisenkin tarkasti. van Lierin (2000: 246) näkemyksen mukaan kielen oppimisen ilmiötä ei voida tarkastella reduktionistisesti, muuttujia yksinkertaistaen ja valikoiden. Sen sijaan keskiöön nousevat oikeiden, historiallisten ihmisten väliset suhteet. Tarkastelun keskiössä on oppijan sosiaalinen aktiivisuus, eli millaisiin kielenkäyttötilanteisiin hän osallistuu. Tilanteiden ei nähdä ainoastaan mahdollistavan oppimista vaan olevan oppimista, jolloin käyttöä ja oppimista ei eroteta toisistaan. (van Lier 2000: 245–246.) Näin ei myöskään eroteta toisistaan sosiaalista ja lingvististä osallistumista: kielen haltuunottaminen on osallistumista ja käyttämistä eli jäseneksi tuloa yhteisöön (Pallotti 2003: 185–186).

Lantolf ja Thorne (2006: 172–175) puolestaan huomioivat Tomasellon (2003) käyttöpohjaisen lähestymistavan pohjautuvan sosiokulttuurisen teorian kanssa samoille periaatteille, mitä tulee kielen oppimiseen: keskeistä on intentionlukutaito⁵² sekä kyky jäljitellä (ks. myös Suni 2008: 79). Lantolf ja Thorne (2006: 5) myös osoittavat, että juuri (käyttöpohjainen) kognitiivinen lingvistiikka on erityisen kiehtova kumppani sosiokulttuuriselle suuntaukselle tuodessaan kulttuurisesti järjestäytyneet merkitykset, kuten konseptuaaliset (tai kulttuuriset⁵³) metaforat, tutkimuksen keskiöön. Uuden kielen oppiminen on sekä sosiokulttuurisesta että kognitiivisesta näkökulmasta uuden konseptuaalisen tiedon omaksumista tai jo olemassa olevan merkitysrakenteen muokkaamista (Lantolf ja Thorne 2006: 5): maailma on hahmotettava toisella kielellä toisella tavalla. Lantolf (2000: 1–2) ja Lantolf ja Thorne (2006: 1) luonnehtivat sosiokulttuurista teoriaa mielen teoriaksi, joka tunnistaa ja pitää keskeisenä sosiaalisten suhteiden ja kulttuurisesti rakentuneiden artefaktien (kuten kielen) vaikutusta ihmisen ajatteluun.

Mikäli kielen **käyttäminen** ja **oppiminen** nähdään erottamattomina (esim. Larsen-Freeman 2007: 784), oppimisen edellytyksenä on nähtävä tilanne, jossa oppija pääsee käyttämään kieltä. Kuten Sajavaara (1999: 74) toteaa: ”Kielen oppimisen keskeisenä edellytyksenä on se, että ihminen pääsee mukaan täysivaltaisena osanottajana olinympäristönsä sosiaalisiin käytänteisiin.”

Toisen kielen oppiminen on siis pyrkimystä osallisuuteen, mitä myös Pavlenko ja Lantolf (2000) korostavat. Toisen kielen oppiminen on uuden äänen saamista, jatkuvaa kasvua uusiin positiioihin ja toimijuuksiin sekä elämäntarinan, ajattelutapojen ja itseyden uudelleenkerrota. Keskeistä on huomata myös, että jos oppija nähdään oman oppimisensa agenttina, hänen valintansa voi myös olla osallistumatta täysivaltaisena jäsenenä ympäristönsä toimintoihin.

⁵¹ Dynaamisen lähestymistavan yhteyden sosiokulttuuriseen teoriaan nostavat esiin mm. Verspoor ja Hong (2013).

⁵² Käytän intentionlukutaidon käsitettä tässä laajasti tarkoittamaan yhteistä fokusta: *joint attention, cultural reading*.

⁵³ Tässä ei oteta kantaa konseptuaalisten metaforien mahdolliseen universaaliuteen. Myös Lantolf ja Pavlenko (2006) jättävät kysymyksen avoimeksi.

Tavoitteena ei välttämättä ole luoda uutta identiteettiä, integroitua uuteen kieleen ja kulttuuriin – kuitenkin tällaisessakin tilanteessa on yleensä tavoitteena oppia funktionaalinen kielitaito (Pavlenko ja Lantolf 2000: 170). Paitsi että oppija voi itse määrittellä omaa osallistumistaan, jäseneksi tulemisessa ja jäsenenä olemisessa – sekä funktionaalisen kielitaidon oppimisessa – kyse on myös yhteisön valtasuhteista ja asemasta, jonka oppija kielenkäyttäjänä saa.

2.6 Koontia taustateorioiden kieli- ja kielenoppimiskäsityksistä

Seuraavaan taulukkoon on koottu tässä tutkimuksessa käytettyjen suuntauksien sekä taustateorioiden yhteneväisyyksiä sekä eroja kieli- ja oppimiskäsityksissä. Teoriat voi nähdä ikään kuin jatkumona (läntisen SLA-tutkimuksen kentällä myös ajallisena), jossa siirrytään generatiivis-kognitiivisesta tutkimuksesta käyttöpohjais-kognitiiviseen, ja sitten dynaamiseen, dialogiseen käsitykseen kielestä. Vasemmanpuolisessa sarakkeessa tarkastellaan kognitiivista ja generatiivista konseptuaalista semantiikkaa, keskimmaisessä käyttöpohjaista kognitiivista ja konstruktiokielioppia ja oikeanpuolisessa dynaamista, dialogisesti painottunutta lähestymistapaa kieleen. Vaikka suuntaukset ovat toisilleen osin jopa vastakkaisia, niiden rinnakkainen tarkastelu hahmottaa kuitenkin monien käsitysten emergoitumisen tai kehittymisen.

TAULUKKO 1 Lähestymistapojen yhtäläisyyksiä ja eroja

Generatiivinen lähestymistapa: Konseptuaalinen semantiikka	Käyttöpohjainen, kognitiivinen lähestymistapa: Kognitiivinen ja konstruktiokielioppi, (Tomasellon 2003) käyttöpohjainen teoria kielen oppimisesta	Dynaaminen, dialoginen käsitys kielestä ja oppimisesta
chomskylainen traditio: kielikyky on universaali, 'language acquisition device' -moduuli. Konseptuaalinen semantiikka: kieli myös osa muita kognitiivisia kykyjä.	Kieli on osa muita kognitiivisia kykyjä.	Kieli on dynaaminen, adaptoituvaa, kompleksi systeemi: sosiaalisia suhteita ja kognitiota ei voi erottaa toisistaan.
Kielen eri tasot (säännöt ja leksikko) ovat autonomisia: modulaarisuus.	Kielen eri tasot (kielioppi/konstruktiot ja leksikko) muodostavat jatkumon: holismi.	Kielentäminen: modaliteettisidonnainen vuorovaikutustoiminta. (vs. kirjoitetun kielen viinouma)
Merkitysrakenne on irrallinen muotorakenteesta. Se on yhtä kuin universaali konseptuaalinen rakenne.	Merkitysrakenne voidaan nähdä kiinteässä suhteessa muotorakenteeseen.	Muodon ja merkityksen suhde on dynaaminen.
Objektivismi: maailma nähdään kaikille yhteisenä objektiivisena todellisuutena, kieli	Kieli konstruoi, tulkitsee, todellisuutta.	"Kieli" konstruoi kulttuurista ja sosiaalista todellisuutta ('kolmatta maailmaa') ja

on autonominen esim. suhteessa kulttuuriin, jossa sitä käytetään.		sosiaalinen todellisuus konstruoi "kieltä".
Sijaintisuhteet hahmotustapojen perustana, (kehollinen kognitio).	Kognitiivinen semantiikka: Sijaintisuhteet hahmotustapojen perustana, konseptuaaliset metaforat (kehollinen kognitio). Konstruktiokielioppi: Kulttuurisidonaiset ja kielikohtaiset tapahtumakehykset hahmotustapojen perustana	Mielen prosessit ovat aivojen, kehon ja ympäristön toiminnan yhteistyötä. Jaettu/hajautettu kognitio: kognitiota, kehoa ja kulttuuria ei voi erottaa toisistaan.
Tutkimuksen kohteena ideaali kieli (tai kielellisen tiedon mentaalinen rakentuminen). kompetenssi	Kognitiivinen ja konstruktiokielioppi: Tutkimuksen kohteena koherentti lingvistinen systeemi: kieliyhteisön jakama, potentiaalinen merkitysrakenne. Käyttöpohjainen lähestymistapa oppimiseen: käytössä emergoituva kieli. kompetenssi/ performanssi: lingvistinen koodi	Tutkimuksen kohteena käytössä oleva, dynaaminen ja tilanteinen kielentäminen. Ei erotella kompetenssia ja performanssia - tai laajemmin: puhetta, puhujaa ja yhteisöä, konteksteja. Kieli ei ole vain lingvistinen koodi.

Tässä tutkimuksessa ei sitouduta kokonaisuudessaan generatiivisen, konseptuaalisen semantiikan käsitykseen kielen ja mielen luonteesta, joka on monissa kohdin vastakkainen käyttöpohjaisille ja dialogisille lähestymistavoille. Teorian käsitteistöä käytetään kuitenkin tutkittujen rakenteiden semioottisten funktioiden kuvausvälineenä. Soveltuvuus tutkimusasetelmaan voi näyttäytyä arveluttavana, mutta teoriassa on nähdäkseen kylliksi myös yhteyksiä muihin suuntauksiin. Ensinnäkin konseptuaalinen semantiikka pohjautuu (tietyin varauksin) samankaltaiselle käsitykselle kognition kehollisuudesta kuin käyttöpohjainen ja dialoginen lähestymistapa. Toiseksi teoria keskittyy merkitysrakenteiden kuvaukseen, ja myös käyttöpohjainen sekä dialoginen suuntaus korostavat kielen sosiaalista funktiota ja merkityksiä, joita kielellä välitetään. Kolmanneksi konseptuaalinen semantiikka sopii kuvaamaan konkreettisten paikkojen ja näille metaforisten tilojen merkitysrakenteita – suomen osalta siis etenkin paikallisi-joilla ilmaistavia suhteita. Näistä syistä konseptuaalisen semantiikan käyttö tutkimusasetelmassa **kielellisten konstruktioiden merkitysten kuvausvälineenä** on nähdäkseen perusteltua. Konseptuaalisen semantiikan mentaalista merkityskäsitystä laajennan ja tarkennan myös kehyssemantiikan avulla (ks. tarkemmin luku 4.4.1). Kehys-käsite viittaa ensyklopediseen tietoon, joka rakentuu kulttuuriin toimintoihin osallistuttaessa. **Konstruktioiden kehittymisen analyysi-**

menetelmät sitä vastoin pohjautuvat käyttöpohjaiselle, dynaamiselle ja dialogiselle käsitykselle kielestä ja kielen oppimisesta.

Kaikkia tutkimuksen taustalla vaikuttavia teorioita yhdistää siis käsitys merkityksistä kehollisesti motivoituneena⁵⁴, mikä on tässä tutkimuksessa tarkasteltavien konstruktioiden luonteen vuoksi keskeistä ja etusijalla moniin suuntauksia erotteleviin käsityksiin nähden. Konseptuaalinen semantiikka eroaa muista suuntauksista generatiivisena teoriana; Käyttöpohjaisella ja dialogisella käsityksellä taas on paljonkin yhtymäkohtia. Keskeinen ero dialogisen ja käyttöpohjaisen lähestymistavan välillä on kuitenkin siinä, että kognitiivinen suuntaus tutkii edelleen kieltä pitkälti mentaalisenä ilmiönä ja koherenttina lingvistisenä systeeminä, vaikkakin kehitys on ollut viime vuosina kohti vuorovaikutuksen tutkimusta⁵⁵. Dynaaminen, dialoginen näkökulma sitä vastoin nostaa esiin kielen tilanteisen käytön, eli etualaistaa sosiaaliset suhteet ja näkee kognition jaettuna tai hajautettuna ja kielentämisen kulttuurisina semioottisina resursseina.

Teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskohteen emergoituminen kuvaa myös henkilökohtaista matkaani toisen kielen oppimisen kysymysten äärellä. Tutkimus lähti liikkeelle konseptuaalisen semantiikan kognitiivisesta ja formalistisesta näkökulmasta, jolloin tutkimuskohde määrittyi muotorakenteen (jos myöskin semantiikan) kautta: paikallissijaisina ilmauksina. Konseptuaalisen semantiikan tavoitteena on selittää kielen ja mielen rakenteiden yhteyttä, mikä tuntui lähtökohtaisesti kiehtovalta. Aikuisten ja nuorten aineistojen eroja tarkasteltaessa tämänkaltainen formalistinen näkökulma ei kuitenkaan näyttäytynyt selitysvoimaisena. Ensinnäkään kyse ei lähtökohtaisesti ole oppimisen vaan kielen teoriasta. Toiseksi, jos teoriaa sovellettaisiin oppimisenpolkujen tarkasteluun, se ei auttaisi tulkitsemaan erilaisten oppijaryhmien välisiä eroja. Kielen oppiminen näyttääytyy teoriasta käsin yhtenäisenä polkuna, jonka tavoitteena oli yhtenäinen kohdekieli – se siis tarkastelee kieltä mentaalisenä, ennalta määrättyinä abstraktiona, eikä ota huomioon kognitiivisia prosesseja tai kielenkäyttöympäristöjä, joiden myötä kieli yksilöllisenä varieteettina kehittyy.

Näkökulma tarkentui käyttöpohjaiseksi, ja tutkimuskohde määrittyi nyt konstruktioina: muodon, merkityksen ja käytön liittoina. Pyrkimys oli saattaa tutkimuskohteena olevien konstruktioiden muoto, merkitys ja käyttö analyysissa tasapainoon. Käyttöpohjaista lähestymistapaa (Tomaselloon 2003) on kritisoitu käyttötilanteiden sivuuttamisesta (Eskildsen 2008) ja mentalismista (Cowley 2007). Jotta kieltä siis tulisi todella tarkasteltua käyttöpohjaisena, käytössä emergoituvana taitona, mukaan oli tuotava eksplisiittisemmin myös dialoginen aspekti. Tämä korostaa sitä, että kieli ei ole monologia, vaan resonoi tilanteita, joissa ollaan osallisina. Tällöin keskeiseksi kysymykseksi oppimisen kulkujen tulkinnassa nousi, millaisia ovat aikuisten ja nuorten oppijoiden kielelliset ympäristöt, eli resurssit ja tarjoumat, joiden varassa kieli kehittyy. Millaisena näyt-

⁵⁴ Ks. merkitysten kehollisesta motivoitumisesta dialogisessa lähestymistavassa esim. Dufva 1999: 25.

⁵⁵ Esimerkiksi kognitiivisen lingvistiikan keskeisen julkaisun teemana on äskettäin ollut dialogisuus (Cognitive Linguistics 2014, 25 (3)).

täytyy jäsenyys ja osallisuus yhteisöissä ja tilanteissa tarkastellun kielen pohjalta?

Tutkimusasetelmassa yhdistyvät siis kielen oppimisen sosiaaliset ja kognitiiviset aspektit. Sosiokognitiivisen, käyttöpohjaisen ja oppimisen ajoituksen (ikäefekti, toisen kielen oppiminen = *late bilingualism*) näkökulmat ovat Ortegan (2014) mukaan keskeisiä tulevaisuuden suuntia toisen kielen oppimisen tutkimuksessa. Nähdäkseni yksilöllinen polkuni asettuu siis myös osaksi laajempaa tutkimuskenttää. Kognitiivisten ja sosiaalisten aspektien yhdistäminen ja toisaalta ikäefektin problematisoiminen valaisevat uudella tavalla toisen kielen oppimisen kysymyksiä.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineisto

3.1.1 CEFLING-korpus

Tutkimusaineistona on CEFLING-hankkeen korpus (ks. Alanen ym. 2010), joka koostuu suomen oppijoiden kommunikatiivisista, funktionaalisille taitotasolle arvioiduista, kirjoitetuista teksteistä. Aineisto on pseudopitkittäinen: siinä tarkastellaan ja verrataan taitotasoa ja näille arvioituja tekstejä, eikä siis seurata pitkittäisesti samojen ihmisten oppimisenkulkuja. Tutkimuksessa käytetään kahta aineistoa, joista toinen on kerätty aikuisilta, toinen nuorilta suomen oppijoilta. Tutkimusryhmän jäsenenä⁵⁶ olen myös itse osallistunut aikuisten aineiston tekstien valintaan ja osittaiseen uudelleen arviointiin, nuorten aineiston tehtävien laadintaan ja pilotointiin sekä nuorten varsinaisen aineiston keruuseen ja arviointiin.

Aikuisten aineisto koostuu 669 kommunikatiivisesta tekstistä. Ne on kerätty yleisten kielitutkintojen (YKI) kirjoittamisen osakokeen suoritustehtävistä vuosilta 2007–2008. Kielitutkintoon voi osallistua kolmella eri testitasolla: perus-, keski- sekä ylimmällä tasolla⁵⁷, ja aineisto edustaa näitä kaikkia. Tehtävät ovat kommunikatiivisia: ne simuloivat aikuisen kielenkäyttäjän arkipäivän tilanteita ja niissä toimimista. Aiheet liittyvät siis moninaiseen sosiaaliseen kans-

⁵⁶ CEFLING-tutkimusryhmä: Maisa Martin, Riikka Alanen, Hannele Dufva, Ari Huhta, Paula Kalaja, Helena Miettinen, Sanna Mustonen, Katja Mäntylä, Nina Reiman, Marja Seilonen, Mirja Tarnanen ja Henna Tossavainen. Tutkimusavustajina ovat toimineet Vilja Paavola, Taru Kynsijärvi, Kati Penttinen, Jaana Alila ja Pirjo Lehtonen. Tutkimusryhmän jäsenistä suomen kielen osalta ovat tehtävien laadintaan ja pilotointiin sekä varsinaisen aineiston keruuseen ja arviointiin osallistuneet Maisa Martin, Sanna Mustonen, Nina Reiman, Marja Seilonen, Mirja Tarnanen, Vilja Paavola ja Taru Kynsijärvi.

⁵⁷ Testi koostui aineistonkeruuvuosina viidestä eri osa-alueesta: kirjoittaminen, tekstiymmärtäminen, puheenymmärtäminen, puhuminen sekä rakenteet ja sanasto. Vuonna 2011 rakenteiden ja sanaston erillinen testaaminen jäi pois, mikä osaltaan painottaa kokeen kommunikatiivista ja funktionaalista luonnetta.

sakäymiseen vapaa-ajalla, asiointitilanteissa ja työelämässä. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2001.)

Nuorten aineisto kerättiin CEFLING-hankkeessa vuosina 2007–2008. Tehtävänannot laadittiin tutkimusryhmässä niin, että ne rinnastuvat aikuisten aineiston tehtäviin, ja ennen varsinaista aineistonkeruuta tehtävät pilotoitiin (ks. tehtävien laadinnasta tarkemmin Alanen ym. 2012). Aineiston keruuseen osallistui 13 yläkoulua pääasiassa eteläisen Suomen isoista kaupungeista (ks. maa-hanmuuttajien asuinpaikkakeskittymistä Lomaa ja Suni 2011: 116). Aineisto käsittää 527 kirjoitettua tekstiä 7.-9.-luokkalaisilta S2-oppilailta (N=230).

Tehtävänannoissa on pyritty simuloimaan erilaisia kielenkäyttötilanteita. Aineisto pyrkii autenttisuuteen, muttei toki kontekstiltaan sitä ole. Autenttisia tilanteita simuloivat tekstit eivät kuitenkaan elisitoi tiettyä kielellistä rakennetta, vaan niillä pyritään tavoittamaan osallistujien kommunikatiivinen kirjoitustaito. Aineiston laadusta on myös huomattava, että aikuiset ovat kirjoittaneet tekstinsä testitilanteissa, nuoret koulun oppitunneilla.

Tehtävänannot on aikuisilla ja nuorilla pyritty myös rinnastamaan. Tehtävät on laadittu tutkimusryhmässä nuorille niin, että ne vastaisivat aikuisten tehtävänantoja mahdollisimman hyvin muodollisuustasoltaan, sisällöltään ja funktioiltaan. Aihepiirit on kuitenkin sidottu nuorten elämään sopiviksi. Sekä aikuisten että nuorten aineistossa on kaikilla tasoilla mahdollisimman sama määrä epämuodollisia viestejä, muodollisia viestejä, mielipidekirjoituksia sekä nuorilla lisäksi narratiiveja. Näin kielenpiirteitä on mahdollista verrata tekstilajeittain – tai toisaalta häivyttää tekstilajien vaikutus kielenpiirteiden esiintymiseen, kun kaikilla tasoilla eri tekstilajeja on monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa ei olekaan katsottu tarpeelliseksi eritellä tutkittujen konstruktoiden esiintymistä tekstilajeittain, toisin kuin ainakin osin CEFLING-hankkeen aiemmissä väitöskirjatutkimuksissa (Seilonen 2013; Kajander 2013). Tavoitteena on tarkastella konstruktoiden kehittymistä tasoittain, ja tekstilajien kirjo on mahdollisimman luotettavan kuvan saamiseksi etu.

Aineistonkeruulle on lupa aikuisten aineiston osalta YK-testiin osallistujilta itseltään. Koululaisaineiston osalta luvat on saatu Opetushallitukselta, kouluilta, opettajilta sekä oppilaiden vanhemmilta. Aineistoa käytetään ja säilytetään yliopiston tutkimuseettisen säännösten sekä henkilötietolain (523/1999) mukaisesti.

3.1.2 Aineiston arviointi

Koko aineisto on arvioitu Eurooppalaiseen viitekehukseen (EVK) pohjautuvalla kuusiportaisella taitotasoasteikolla. Aikuisten tekstit asettuvat kaikille tasoille (A1-C2) ja nuorten tekstit neljälle tasolle (A1-B2). Ylimmille, C-tasolle, joilla vaaditaan akateemista ja yhteiskunnallisen tason kielitaitoa, ei tyypillisesti koululaisten kielitaidolla yletetä. Myös B2 on kommunikatiivisena taitotasona niin haastava, että suurin osa yläkoulun S2-oppilaista ei sitä aineiston perusteella saavuta (ks. myös Reiman ja Mustonen 2010).

Aikuisten YKI-aineisto on arvioitu testitilanteiden jälkeen keskitetyissä arviointitilaisuuksissa asteikolla, joka on yhteneväinen Eurooppalaisen viiteke-

hyksen taitotasokuvausten kanssa. Lisäksi CEFLING-tutkimusryhmä arvioi aineiston uudestaan kuusiportaisella CEFLING-asteikolla, joka on koostettu Eurooppalaisen viitekehyksen kirjoittamista funktionaalisesti kuvaavista asteikoista. (ks. liite 1) YKI-testeissä on mahdollista saada vain testitason määrittelemät tasot (perustasolla alle 1, 1 tai 2 = alle A1, A1 tai A2; keskitasolla alle 3, 3 tai 4; ylimmällä tasolla alle 5, 5 tai 6). Näin ollen YKI-aineistossa on ollut tekstejä, jotka ovat saaneet arvion 2=A2 tai 4=B2, mutta jotka koko skaalaa käytettäessä saavat ylempään tasoarvion. Uudelleenarviointi on siis tehnyt tasoarviosta luotettavamman.

Myös nuorten aineisto arvioitiin hankkeessa kuusiportaiselle viitekehyksen taitotasoasteikolle, ja arviointiin käytettiin CEFLING-asteikkoa. Lisäksi aineisto arvioitiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) liitteenä olevan 10-portaisen koulusovelluksen taitotasoille, jossa taitotasoille annetaan arviointikriteereiksi myös lingvistisiä piirteitä. Tässä tutkimuksissa käsitellään aineistoa kuitenkin ainoastaan viitekehyksen kuusiportaisella asteikolla. (Ks. OPS- ja EVK -asteikoista arvioinnissa Huhta, Alanen, Tarnanen, Martin ja Hirvelä 2014.)

Molemmat aineistot on siis arvioitu kahdella eri asteikolla, mutta tässä tutkimuksessa käytetään yhtenäisyyden vuoksi vain CEFLING-asteikon tasoja. Kunkin aineiston tekstin on arvioinut kolme arvioijaa, joista enemmistöllä on Yleisten kielitutkintojen arvioijakoulutus.⁵⁸ Lisäksi kaikki arvioijat perehdytettiin hankkeessa käytettäviin arviointikriteereihin ja asteikoihin sekä yhteisiin maamerkkisuorituksiin. Lopulliseen aineistoon, jota on käytetty kaikissa CEFLING-hankkeen tutkimuksissa, on valittu tekstit, joiden tasosta arvioijat ovat olleet vähintään 67-prosenttisesti yksimielisiä. Tavoitteena on ollut saada aineistoon jokaisesta tehtävästä 40 suoritusta: alkuun on otettu mukaan ne tekstit, joiden arvioinnin yhdenmukaisuus on 100 %. Sen jälkeen on poimittu tekstejä, jotka ovat arvioinniltaan 67 % yhdenmukaisia, kunnes kullekin tasolle on jokaisesta tehtävästä saatu 40 tekstiä. Niissä tehtävissä, joissa ei ole saatu 40 suoritusta, mukaan on otettu kaikki 67 %:n yhdenmukaisuuden saavuttaneet tekstit. – Kun nuorten ja aikuisten arviointi on yhtenäistä, aineistoja on mahdollista rinnastaa ja verrata toisiinsa.

3.1.3 Aineisto tasoittain

Suomen kielen kehittymistä tarkastellaan pseudopitkittäisen asetelman avulla: kyse ei ole pitkittäistutkimuksesta siinä mielessä, että aineistoa kerättäisiin pitkältä aikaväliltä samoilta ihmisiltä, vaan aineisto koostuu peräkkäisten tasojen tuotoksista. Kehityksestä rakennetaan polkuja tämän poikkileikkauksen avulla. Taitotasoille on tutkimuksessa arvioitu yksittäiset tekstit, joten myöskään yksittäisten oppijoiden kirjoittamisen kokonaistaitoon ei siis oteta kantaa.

Aineiston teksti- ja sanamäärät ovat seuraavassa taulukossa tasoittain.

⁵⁸ Yki-suoritusten arvioijia oli hankkeessa 8, joista Yleisten kielitutkintojen arviointikoulutus oli 6:lla; nuorten aineiston arvioijia oli 11, ja heistä koulutus oli 8:lla.

TAULUKKO 2 Aikuisten ja nuorten aineistojen sana- ja tekstimäärät

	tasot	sanamäärä	tekstimäärä
Nuoret			
	A1	3 479	115
	A2	9 044	199
	B1	11 317	184
	B2	2 223	29
		26 063	527
Aikuiset			
	A1	4 974	113
	A2	5 702	103
	B1	10 861	126
	B2	9 080	108
	C1	11 550	117
	C2	10 852	102
		53 019	669

Kuten Larsen-Freeman (2013: 5) huomauttaa, poikittaisaineistolla ei voida päästä käsiksi yksilön dynaamiseen oppimisprosessiin, sen kaikkiin sotkuisiin yksityiskohtiin tai kontekstissa tapahtuvaan kielenkäyttöön. Ison skaalan avulla voidaan kuitenkin nähdä yleiskuva siitä, mitä kielenkehitysprosessissa tapahtuu monien yksilöiden kohdalla. (Ks. myös de Bot, Lowie & Verspoor 2007.)

Toisella kielellä kirjoitetun kielen kehittymistä ovat tutkineet dynaamisesta käyttöpohjaisuus -näkökulmasta ja pseudopitkittäisestä, Viitekehityksen taitotasoille arvioidusta aineistosta myös Verspoor, Schmid ja Xu (2012). Verspoor ym. osoittavat, että myös poikittaisella aineistolla voidaan saada näkyviin toisen kielen kehittymisen dynamiikkaa. Toisaalta on huomioitava, että Verspoor ym. (2012) aineisto on homogeenisempää kuin tässä tutkimuksessa: esimerkiksi lähtökieli on kaikilla osallistujilla sama. Seuraavaksi kuvaan joitakin keskeisiä CEFLING-aineiston taustoja.

oon tuloksia tulkittaessa. Analyysissa on lisäksi pyritty ottamaan huomioon, kuinka tehtävänantoja on hyödynnetty yksittäisten konstruktioiden osalta. On siis ollut tietoinen valinta olla analysoimatta aineistoa systemaattisesti tekstilajeittain tai tehtävänannoittain.

3.2.2 Kirjoitettu kieli aineistona

Keskeistä tulosten tulkinnan kannalta on myös pitää mielessä, että aineisto on **kirjoitettua kieltä**. Tulokset ovat ainakin osin modaliteettisidonnaisia – tutkimuksessa tarkastellaan siis sitä, miten oppiminen etenee kirjoittamistaidon osalta. Kuten Dufva ym. (2011: 30, 32) painottavat, kielen oppimista ei voi tarkastella dekontekstuaalisesti vaan kunkin modaliteetin luonteen huomioon ottaen – kieli on tilanteista vuorovaikutustoimintaa.

Sekä lingvistiikkaa että opetusperinteitä on pitkään leimannut kirjoitetun kielen vinouma (Linell 1982; Hopper 1998: 171; Cowley 2009: 499). Kirjoitetun kielimuodon on nähty edustavan kieltä sekä inhimillistä tapaa prosessoida ja käyttää kieltä, jolloin kielen tutkimus ja opetus onkin voinut kapeutua itse asiassa vain yhden modaliteetin tutkimukseksi ja opettamiseksi.⁶⁰ Kirjoitetun kielen vinouma on myös tuottanut ideologian kielestä yhtenäisenä, staattisena järjestelmänä. (Dufva ym. 2011: 24, 26–27.) Tämä on vaikuttanut pedagogisiin käytänteisiin niin, että tilanteisen kielen asemesta oppimisen kohteena on nähty vain kieli yhtenäisenä systeeminä. Normatiivista kielenkäyttöä ei ole nähty vain tiettyjen tilanteiden ja genrekonventioiden piirteinä vaan kuvana kielestä ja sen käytöstä (Dufva ym. 2011: 29). Kirjoitetun kielen asema on sikäli ymmärrettävä, että visuaalisen merkkijärjestelmän kehittyminen on tehnyt ihmisen tietoisemmaksi kielen muodoista ja siten ollut perustana lingvistiikalle (Halliday 1989: 36). Toisaalta kirjoitettu kieli on aiheuttanut myös sen, että monista kielen aspekteista ei olla tietoisia: kielitieteen tutkimuskohteet ovat määrättyneet vain kirjoitetun kielen ehdoilla (Lantolf 2000: 2). Audio-visuaalisten tallennuskeinojen ja analyysimenetelmien kehittyminen muokkaavat osaltaan myös käsitystä kielestä laajemmaksi (Chafe 1998).

Kirjoitetun kielen vinouma ei toki merkitse sitä, etteikö kirjoitettu kielimuoto olisi validi tutkimuksen kohde – kokonaiskuvana kielitaidosta sitä ei kuitenkaan voi pitää. Kirjoitetun kielen tarkastelua tässä hankkeessa voidaan perustella esimerkiksi sillä, että sekä nuorten koulun että aikuisten opiskelun ja työelämän konteksteissa kirjoittamalla viestimisellä on keskeinen paikka. Sosiaalisen median myötä kirjoittamistaito on entistä suuremmassa roolissa myös arkisen kanssakäymisen ja sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen välineenä. Sosiaalistuminen kirjoittamisen funktioihin, tilanteisiin, tapahtuu käytön kautta. Pelkästään lingvististen rakenteiden hallinta ei merkitse viestinnällistä taitoa.

Tutkimuksen teoreettiset ja menetelmälliset valinnat ovat sovellettavissa myös puhumisentaidon tarkasteluun. Konstruktioiden kehittymisen kuvaus ei siis ole rajattu yhteen modaliteettiin, mutta yksittäisiä tuloksia tulkittaessa on

⁶⁰ Tai kirjoittamistaidon arvioinnilla ajateltu arvioitavan koko kielitaitoa.

kuitenkin pidettävä mielessä aineiston luonne kirjoitettuna kielenä. Kieli rakentuu kirjoitetussa kielessä eri tavoin kuin puheessa. Kuten Kravchenko (2009, 2011) painottaa, kieltä ei voi ajatella autonomisena koodina, joka vain käännetään eri medioille, kuten puheelle tai kirjoitukselle. Kirjoitetun kielen syntaksi on erilainen, ja aakkoskirjoitus on konventionaalinen, visuaalinen tapa kuvata kieltä – ei neutraali tai tarkka kielen kuva (Dufva 2013: 67). Kirjoittaminen poikkeaa myös prosessina puhumisesta. Puhuesssa prosessointi on nopeaa, kirjoittaessa taas jää enemmän aikaa viestin muotoiluun. Kirjoitettu tuotos on vuorovaikutuksen kannalta erilainen kuin puhuttu: vastaanottajan tuki ja välitön palaute puuttuvat, teksti vastaanotetaan ja tulkitaan vasta, kun se on editoitu ja medioitu. Puhe on multimodaalista (eleet, äänenpainot), kirjoitus taas pääasiassa monomodaalista⁶¹. Puhe ja kirjoitus liittyvät eri konteksteihin. (Ks. esim. Halliday 1989: 32, 93; Strömqvist & Ahlsén toim. 1999: 10; Sullivan & Lindgren 2006: 31–34; Kravchenko 2009: 528, 542.) Kirjoittamistaitoon kietoutuvat myös motoriset ja visuaaliset taidot (Makkonen-Craig 2011). Kuten Kravchenko (2009: 529) toteaa, kirjoittamalla ylitetään ajan ja paikan rajat, jotka ovat puheessa läsnä. Puhetta ja kirjoitusta voidaan siis pitää monella tapaa enemmän eri ”kielinä” kuin saman kielen medioina (Hopper 1998: 172). Sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä voidaan kuitenkin lähestyä dialogisena, moniäänisenä tekstinä. Myös kirjoittaessa kierrätetään ja kaiutetaan toisten kieltä, eli hyödynnetään kieliympäristön tarjoamia resursseja.

Puhutun ja kirjoitetun kielen asema tutkimuskohteena sekä näkemys näiden modaliteettien luonteesta on vaihdellut kielitieteessä. Saussurelaisessa traditiossa lingvistien kiinnostuksen kohteena on ollut nimenomaisesti kirjoitettu kieli, yhtenäinen systeemi tai kompetenssi. Sittenmin on alettu korostaa puheen luonnollisuutta ja ensisijaisuutta kirjoitettuun kieleen nähden (Hopper 1998: 171); Nykyisessä tutkimuksessa puhe ja kirjoitus nähdään ontologisesti erilaisina kommunikointitapoina, mutta kirjoittamista ei kuitenkaan ole välttämättä syytä nähdä puheen ”köyhänä maalaisserkkuna” (ks. Kravchenko 2009: 542).

Vasta 1970 -luvulta lähtien on alettu tarkastella puheen ja kirjoitetun kielen eroavaisuuksia: miten näiden medioiden käyttö eroaa esimerkiksi tilanteittain ja muodoltaan (Chafe 1998: 96). 1980-luvun alusta lähtien on kehitelty erilaisia kirjoitusprosessien kuvausmalleja. Tarnanen (2002) tiivistää nämä neljään suuntaukseen: **prosessi-, vuorovaikutus-, sosiaalinen ja sosiokulttuurinen** näkökulma.

Kirjoittamisen teorit ovat pitkään edustaneet valtaosin kognitiivista, mentaalista, käsitystä **prosessista**: kirjoittaminen on nähty yksityisenä prosessina, konseptuaalisen tiedon kääntämisenä kirjoitetuksi kieleksi. Esimerkiksi Sullivanin ja Lindgrenin (2006: 32) mukaan kaikille kirjoitusprosessien malleille yhteisiä ovat seuraavat kolme komponenttia, joiden nähdään yhdessä muodostavan dynaamisen kirjoitusprosessin: tekstin suunnittelu, konseptuaalisen tason kääntäminen kielelliseen muotoon sekä merkitysten ja muotojen editointi, uudelleen muokkaus. Nämä komponentit varioivat aiheen, tehtävän ja yleisön

⁶¹ Tähän uudet viestintäkanavat ovat kylläkin tuoneet muutosta.

mukaan. Kirjoittamisprosessi siis on nähty kognitiivisena prosessina, jota säätelevät esimerkiksi työmuisti ja sujuvuus (joka on määritelty taidon automaattistumisen tasoksi) ja tilannetekijät, kuten motivaatio, kirjoittamisen syy, media, tieto kirjoitettavasta aiheesta, tekstilaji, yleisö ja käytettävä aika. Toisella tai vieraalla kielellä kirjoittaminen on nähty sikäli äidinkielellä kirjoittamista kompleksimpana prosessina, että kirjoittajan on kaiken muun lisäksi etsittävä sopivat kielelliset ilmaisutavat (ks. esim. Lindgren & Sullivan 2006: 33–34).

Tässä tutkimuksessa myös kirjoittaminen nähdään luonteeltaan dynaamisena ja dialogisena kielen käyttönä. Näkökulma on **sosiaalinen** siinä mielessä, että oppiminen nähdään sosiaalistumisena uusiin käyttötilanteisiin: kirjoitustaidon kohdalla tämä tarkoittaa esimerkiksi sosiaalistumista uusiin tekstikäytänteisiin (ks. esim. Tarnanen 2002: 98). Toisaalta kognitiivisiakaan prosesseja ei sivuuteta. Näin näkökulma on **sosiokognitiivinen**. Myös Tarnanen (2002: 99) korostaa, ettei kompleksista kirjoitusprosessia voi tarkastella vain yhdestä näkökulmasta. Kirjoittamista ei siis tässä tutkimuksessa nähdä vain konseptuaalisen tiedon kääntämisenä graafiseen muotoon. Kyseessä on kokemuksen kautta emergoituva tilanteinen taito kielentää asiointiloja (Kravchenko 2011). Näkökulma on tässä tutkimuksessa sikäli myös **sosiokulttuurinen** (ks. Tarnanen 2002: 99), että tekstien kautta pyritään tarkastelemaan myös kirjoittajien sosiaalisia suhteita ja identiteettejä – jäsenyyksiä yhteisöissä.

Tällaisen laajan näkökulman kirjoittamisen taitoon avaa esimerkiksi Duffin ja Kobayashin (2011) tutkimus. He tarkastelevat sosiokognitiivisesta – sosiaalisesta, kulttuurisesta ja kognitiivisesta – näkökulmasta, kuinka toisen kielen oppijat sosiaalistuvat konventionaalsiin tekstikäytänteisiin ja kieleen yhden akateemisen tekstilajin kohdalla. Etnografinen tutkimus osoittaa, kuinka kompleksiksi ja monipolviseksi, oikea-aikaista tukea vaativa prosessi sosiaalistuminen toisen kielen diskursiivisiin käytänteisiin on.

Toisella kielellä kirjoittamista on tutkittu paljonkin suomi toisena kielenä – kentällä. Valtaosin tutkimukset keskittyvät lingvististen rakenteiden kehittymisen seuraamiseen. Viimeaikaisista kirjoitetun kielen tutkimuksista esimerkiksi Spoelman (2012) tutkii lähtökielen vaikutusta partitiivin hallintaan⁶². Lingvististen rakenteiden – morfologisen ja syntaktisen kompleksisuuden ja tarkkuuden kehittymiskulkua seuraa myös Tilman (2014) DST:hen perustuva tutkimus. Ivaska ja Siitonen (2011) ja Ivaska (2014) ovat tutkineet korpusvetoisesti avainrakenneanalyysin avulla, kuinka edistyneiden suomen oppijoiden akateemiset tekstit⁶³ eroavat äidinkielisten kirjoittamista teksteistä. Komppa (2012) ulottaa analyysin tekstin tasolle – tutkimuskohteena on suomi toisena kielenä -ylioppilaskirjoitelmat retorisen rakenteen ja merkitysten jäsentämisen näkökulmasta. Viimeaikaisia maisterintutkielmia, joissa on aineistona käytetty suomi toisena kielenä oppijoiden kirjoittamia tekstejä, on koonnut Seilonen (2013: 39).

⁶² Aineistona Oulun yliopiston kansainvälinen oppijankielen korpus ICLFI (Jantunen 2011).

⁶³ Aineistona Turun yliopiston Edistyneiden suomen oppijoiden korpus LAS2.

Huomioitava on myös kansainvälisestikin merkittävä, toisella ja vieraalla kielellä lukemisen ja kirjoittamisen diagnostiikkaan keskittyvä tutkimushanke, DIALUKI (2010-2013). Monitieteisen - kielentutkimusta, psykologiaa ja arvioinnin asiantuntijuutta yhdistävän - hankkeen tavoitteena oli tunnistaa kognitiivisia tekijöitä, jotka ennustavat vahvuuksia ja heikkouksia toisella tai vieraalla kielellä lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa. Hanke onkin tuottanut lukemis- ja kirjoittamistaidon arviointiin ja diagnosointiin uusia menetelmiä. DIALUKI:ssa aineistona on suomea äidinkielenään puhuvia englannin oppijoita ala- ja yläkoulusta sekä lukiosta, venäjää äidinkielenään puhuvia suomi toisena kielenä oppilaita ala- ja yläkouluista sekä luokkien englannin, venäjän ja S2-opettajia. (Ullakonoja, Nieminen & Huhta 2013; Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014).

Tähän tutkimukseeni kytkeytyy etenkin Halosen (2009) tutkimus monikielisten oppilaiden puhutun kielen varianteista kirjoittamisen resursseina. Useimmista kirjoittamisen oppimisen tutkimuksista poiketen Halonen (2009) osoittaa, kuinka kielellisten konstruktioiden kautta voi tarkastella oppijan resursseja ja jäsenyyksiä yhteisöissä näkemällä tekstit dialogisina. Hän tarkastelee nuorten suomen oppijoiden tekstejä siitä näkökulmasta, miten nuoret hyödynsivät puhekielen resursseja teksteissään, ja millaisia identiteettejä he teksteissään ilmaisevat. Tässä työssä pyrin yhdistämään näitä lähestymistapoja: lingvististen rakenteiden emergoituminen kietoutuu resursseihin, jäsenyyksiin ja sitä myöten myös identiteetteihin.

3.3 Osallistujat

3.3.1 Aikuiset ja nuoret oppijat

Käytän tutkimuksen osallistujista **oppija**-käsitettä tietoisena siitä, että oppijoilla on myös moninaisia muita identiteettejä, jotka eivät tässä tutkimusasetelmassa välttämättä tule mitenkään esiin. Oppijuus-käsite kuvaa ehkä lähinnä sitä identiteettiä, jonka äidinkielisten puhujat maahanmuuttaneille kielen käyttäjille antavat. Käsitteen käyttöön voi siis suhtautua myös kriittisesti. Toisaalta dynaaminen ja dialoginen käsitys kielestä olettaa, että kaikki kielen käyttäjät ovat aina myös oppijoita; oppimiselle ei nähdä päätepistettä tai käyttäjälle ideaalia edustajaa. (Ks. oppija-käsitteestä ja laajemmin identiteetti- ja valtasuhteista kielen oppimisen ja opettamisen kontekstissa esim. Norton 2010).

Kumpaakaan ryhmää - aikuisia tai nuoria - ei voi käsittää yhtenäiseksi ryhmäksi. Sekä aikuisilla että nuorilla esimerkiksi koulunkäyntihistoria, perheen sosioekonominen asema ja kulttuuritausta vaihtelevat.⁶⁴ Yksittäisten kie-

⁶⁴ Maahanmuuttajataustaisten, yleisiin kielitutkintoihin v. 2007-2009 osallistuneiden aikuisten taustoista ks. Tarnanen, Härmälä ja Neittaanmäki (2010). Maahanmuuttajataustaisten nuorten kulttuurisesta ja kielitaustasta sekä osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA-tutkimuksessa Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni, Vetterranta (2014: 14-15, 20-22).

lenoppijoiden taustoja ei tässä tutkimuksessa avata eivätkä ne siten toimi tutkimuksessa varsinaisina taustamuuttujina. Tämä ei merkitse, etteikö taustoja nähtäisi merkittävinä oppimisprosessissa: dialogisen, käyttöpohjaisen ja dynaamisen näkökulman oletus nimenomaisesti on, että kielitaito kietoutuu yksilön kokemushistoriaan. Tässä tutkimuksessa ei siis nojauduta käsitykseen, jonka mukaan kielelliset rakenteet opittaisiin jossain tietyssä, luonnollisessa järjestyksessä riippumatta esimerkiksi oppijan iästä tai oppimisympäristöstä (ks. esim. Mitchell ja Myles 1998:11; Pienemann 1998). Aineistosta on mahdollista tarkastella **ryhmien välisiä eroja** taustamuuttujissa. Keskeisinä muuttujina ovat ikä ja oppimisympäristöt, jotka kietoutuvat yhteen: ikä vaikuttaa siihen, opitaanko kieltä pääosin luokkahuoneessa vai kieltä käyttävässä yhteisössä.

CEFLING-hankkeen aineiston valinnan tavoitteena on ollut, että se edustaisi mahdollisimman laajasti sitä heterogeenista suomen oppijoiden joukkoa, joka Suomessa tutkimuksen ajankohtana asuu. Aineisto ei ole harkittu otos, mutta kuitenkin sen verran laaja, että tuloksista on mahdollista sanoa jotain yleistettävää. Tutkimusasetelmaa voidaan toki kritisoida siitä, että yleistyksiset eivät välttämättä ole valideja yksilöiden kohdalla (ks. esim. Larsen-Freeman 2006: 594). Toisaalta hyvin homogeenista joukkoa tutkimalla ei olisi mahdollista sanoa mitään yleisempää kielen kehittymisestä – jos ylipäättään oletetaan, että kielenkehittymisestä on hahmotettavissa joitain yhteneväisiä, dynaamisia kehityskulkuja tai kuvioita. (DST:n näkökulmasta dynaamisista kehityskuluista suomen oppijan kielessä ks. Tilma 2014.)

3.3.2 Ikä monitahoisena vaikuttajana

Ikä nähdään yhtenä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa näkökulma on siirtynyt biologisesta **kriittisen jakson** ajattelusta **sensitiivisen jakson** tai **jaksojen** ajatukseen; dynaamisesta näkökulmasta taas ei voida olettaa tarkkarajaista periodia, jolloin oppiminen olisi optimaalista. Pikemminkin viitataan **ikä-efektiin**, jolloin ikä ei näyttäyty vakaana muuttujana, vaan monien muiden muuttujien kanssa yhdessä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Pelkästään iän vaikutusta on vaikea osoittaa, vaan enemmän on kyse iän ja kieliympäristön moninaisesta vyyhdestä. (Dörnyei 2009: 235–248; Lowie ym. 2009: 133.)

Iän vaikutusta on tyypillisesti kuvattu kahdella toisilleen vastakkaisella väitteellä: joko nuoret tai vanhat on nähty ”parempina” oppijoina. Tyypillisesti nuorille on annettu etusija spontaaneissa ympäristöissä, aikuisille (15–30/60 -vuotiaille) taas formaalissa koulutuksen kontekstissa. (Dörnyei 2009: 235.)⁶⁵ Yksi vahvimista toisen kielen oppimiseen liittyvistä tutkijoiden (ks. esim. Lowie, Verspoor ja de Bot 2009: 135) ja maallikoiden jakamista oletuksista on, että nuori oppii aikuista helpommin ja saavuttaa korkeamman kielitaitotason, eli on siis parempi oppija. Dörnyein (2009: 249) mukaan tämä käsitys soveltuu kuitenkin

⁶⁵ Päinvastaistakin esitetään: esim. Verspoor, Lowie ja van Dijk (2008: 217–218) olettavat, että aikuisen ja nuoren oppijan toisen kielen oppimisen polku näyttää yhtä samanlaisena, kun kyse on spontaanista oppimisesta: aikuiset voivat kuitenkin olla nuoria nopeampia oppijoita johtuen kehittyneemmistä oppimisstrategioista.

vain spontaaneihin kielenoppimisympäristöihin: yleensä nuori pääsee aikuista helpommin oppimaan luonnollisissa tilanteissa – hänet on upotettu uusiin yhteisöihin, hän kommunikoi vaihtelevissa tilanteissa ja luo moninaisia sosiaalisia suhteita toisella kielellään. Aikuisen maahanmuuttajan tilanne taas on tyypillisesti kaukana tällaisesta ideaalista: usein aikuiset elävät arkeaan omissa etnolingvistisissä klustereissaan, ja sosiaaliset suhteet toisella kielellä voivat rajoittaa esimerkiksi muutamaan kollegaan – tai ainut kontakti kieleen voi tapahtua luokkahuoneessa. (Dörnyei 2009: 249.)

Aikuisen ja nuoren oppijan eroja on selitetty neurobiologisista syistä johdetuiksi. Esimerkiksi N. Ellis (2008) esittää, että aikuisten ja lasten oppimisen eroissa on ratkaisevia eroja. Aikuinen toisen kielen oppija ei voi saavuttaa luonnollisesta kielen käytöstä tasoa, joka on ensikieltä oppivalle lapselle – tämän aivojen plastisuudesta johtuen – mahdollinen. Aikuiset toisen kielen oppijat pyrkivät yksinkertaistamaan komplekseja rakenteita, ja ilman fokusta muotoon (tiedostavaa ohjausta) he oppivat luonnollisessa kanssakäymisessä yksinkertaistetumman kielen kuin lapset: esimerkiksi morfologiasta viestinnän kannalta vain välttämättömän. Aikuisilla on kognitiivisena pohjana esimerkiksi ensikielen kokemukset⁶⁶, jotka vaikuttavat siihen, mihin toisen kielen rakenteissa kyetään kiinnittämään huomiota. (N. Ellis 2008: 233, 238–239.) N. Ellis (2008) korostaa, että aikuiset tarvitsevat eksplisiittistä, muotoihin keskittyvää opetusta saavuttaakseen tarkkuuden kieliopillisten rakenteiden käytössä; implisiittisesti hänen mukaansa näitä ei opita, jos fokus on merkityksessä ja kommunikaation toimimisessa. N. Ellis (2008) ei kuitenkaan ota huomioon aikuisen ja nuoren oppijan kieliympäristöjen isoja eroja. Dörnyei (2009: 250) korostaa, että iän ja kielitaidon kehittymisen välillä on yhteys – muttei välttämättä syy-seuraus -suhdetta (Dörnyei 2009: 250; ks. myös Lowie ym. 2009: 133).

Monet tutkimukset osoittavat, että formaalissa luokkahuoneopetuksessa nuoret edistyvät aikuisia heikommin (Dörnyei 2009: 250–251). Selityksinä tälle on esitetty esimerkiksi kognitiivista kypsymistä, harjaantumista kirjoitettuun kieleen, implisiittisen oppimisen vaihtumista eksplisiittiseksi sekä opetuksen määrää ja laatua. Nuorella oppijalla ei välttämättä ole kapasiteettia hahmottaa abstrakteja kieliopillisia sääntöjä, eikä hän ole vielä valmis eksplisiittiseen oppimiseen. Formaali opetus poikkeaa luonnollisesta kielenkäytöstä sekä määrältään että laadultaan. Koulun formalistinen, kirjoitetun kielen kielioppiin keskittyvä kielenopetusta voidaan tästä näkökulmasta myös kritisoida. (Dörnyei 2009: 252–253.) Aikuisten etuna luokkahuoneopetuksessa voi olla se, että kieltä on jo aiemmin totuttu tarkastelemaan kokoelmana sääntöjä. (Näinhän ei toki myöskään kaikkien aikuisten kohdalla ole asianlaita.)

Kuten Dörnyei (2009: 242) korostaa, iän vaikutus toisen kielen oppimiseen on kompleksi, ja tarkasteluun tarvitaan dynaamista linssiä. Ikä tuo mukanaan sosiaalisia, fyysisiä ja psykologisia muutoksia, joita ei voi jyrkästi erottaa toisistaan, ja jotka painottuvat elämänkaaren eri aikoina eri tavoin. Esimerkiksi lapsilla ja iäkkäillä fyysiset muutokset ovat keskeisessä roolissa, kun taas nuorilla

⁶⁶ Vahvan ensikielen nähdään myös vaikuttavan positiivisesti toisen kielen oppimiseen (Cummins 2000).

ja aikuisilla korostuu sosiaalisten tekijöiden vaikutus oppimiseen. (Lowie ym. 2009: 133–134.)

Ikäefekti liittyy moneen taustamuuttajaan: tällaisia ovat esimerkiksi yksilön **biografia, biologiset tekijät** sekä käänne, jossa taitoa aletaan kehittää **implisiittisen sijasta eksplisiittisesti**. Biografisista tekijöistä yksi keskeinen muuttaja on ikä, jolloin on muutettu uuteen kieliympäristöön tai jolloin toista kieltä on alettu oppia uudessa ympäristössä. Tämä liittyy usein siihen, millaiset mahdollisuudet tulijalla on integroitua uusiin yhteisöihin. Maassa oleskeluajan pituudella ei sen sijaan ole yhtä vahvaa korrelaatiota kielitaidon kehittymiseen. (Dörnyei 2009: 253–254.) Biologisista tekijöistä keskeinen on kysymys kriittisestä iästä tai sensitiivisistä kausista – yksiselitteisiä tuloksia kielen oppimisen kanssa korreloivista, iän myötä tapahtuvista neurobiologisista muutoksista ei ole löydetty (Dörnyei 2009: 233–234, 255–256; Lowie ym. 2009: 133–136; ks. tutkimuksia kootusti Muñoz & Singleton 2011). Iän myötä kyky oppia kieltä spontaanissa vuorovaikutuksessa näyttää kuitenkin heikkenevän. Kyse voi olla biologisten tekijöiden lisäksi paitsi vuorovaikutuksen määrän ja laadun muuttumisesta (kieltä opitaan formaalisti luokkahuoneessa), myös siitä, että taitoa kehitetään aikuisena eksplisiittisemmin. (Dörnyei 2009: 242–257.)

Ikä liittyy myös **motivaatioon integroitua**. Mitä nuoremasta oppijasta on kyse, sitä suurempi voi olla tarve ja halu liittyä kieltä puhuvaan yhteisöön. Vanhemmiten identiteetti omaa ryhmää kohtaan voi olla jo niin vahvistunut, ettei samanlaista halua ja tarvetta integroitua uuteen kieleen ja kulttuuriin enää synny. (Dörnyei 2009: 257; Lowie ym. 2009: 134; Duff ja Kobayashi 2010: 79.) Aikuisten kohdalla näyttääkin siltä, että vain poikkeuksellisen motivoituneet ja sitoutuneet oppijat saavuttavat kielitaitotason, jossa heitä ei useissa vaativissaakaan tilanteissa välttämättä erota äidinkielisistä puhujista.⁶⁷ (Dörnyei 2009: 258.) Myös Pavlenko ja Lantolf (2000: 162) korostavat, ettei kielenoppijan tavoitteena ole välttämättä luoda uutta identiteettiä vaan tunnistautua kielientämällä ilmiöitä ja olemalla maailmassa omalla tavallaan.

Ikäefekti liittyy myös **sosiokulttuurisiin tekijöihin**: eri-ikäiset maahanmuuttajaryhmät eroavat toisistaan sosiaalisten suhteiden ja kulttuuristen käytänteiden myötä. Mitä nuorempana on muutettu uuteen maahan, sitä suurempaa osallisuus on. Lapsilla ei ole yhtä vahvoja siteitä ja kokemuksia omasta kulttuuristaan, jolloin toisen kulttuurin käytänteet eivät ole niinkään ”uusia” tai ”erilaisia”. Lapsilla on myös taipumus hakeutua toiminnan (leikin, pelin) kautta sosiaalisiin suhteisiin, joten toisen etninen tausta tai kielitaito ei ole olennainen huolenaihe; iän myötä taas hakeudutaan enemmän seuraan, jossa jaetaan mielenkiinnonkohteet, kulttuuriset identiteetit, kieli. (Dörnyei 2009: 259–261; Lowie ym. 2009: 134.)

Tämän tutkimuksen osalta on huomattava, että pseudopitkittäisessä aineistossa ei ole ajallista aspektia: aikuisten ja nuorten oppimisen nopeuteen ei siis voida ottaa kantaa. Luonnehdinnat ”varhemmin” tai ”myöhemmin” viit-

⁶⁷ Olkoonkin, että ”natiivinkaltaista” kielenhallintaa voidaan pitää illuusiona: kieltä ei ole olemassa yhtenäisenä systeeminä. Jonkinlainen kielellä osallistumisen ja jakamisen skaala on kuitenkin tunnistettavissa.

taavat siis analyysissä taitotasoihin, jotka oletetaan kronologisiksi. Nuoren oppijan on usein oletettu oppivan kieltä pidemmälle kuin aikuisen, jos nopeuteen ei voikaan ottaa kantaa (Dörnyei 2009: 250).

3.3.3 Osallisuus

Tässä tutkimuksessa ei päästä käsiksi oppijoiden yksilöhistoriaan, joten tarkastelun kohteeksi nousevat ennemminkin **aikuisten ja nuorten tyypilliset kieliympäristöjen erot**: kielenkäyttömahdollisuudet ja kontaktit suomalaisiin, sekä vuorovaikutusmahdollisuuksien vaikutus kielen ja osallisuuden kehittymiseen.

Etenkin tutkimukseen osallistuneiden aikuisten kohdalla Suomessa oleskeluaika ja kontaktit suomenkieliseen väestöön ovat hyvin vaihtelevia. Aiempien tutkimustulosten perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että etenkin alkuun kontaktit suomalaiseen aikuisten arkeen voivat olla hyvin vähäisiä etenkin ryhmillä, jotka eivät ole muuttaneet suomeen perhesyistä tai työperusteisesti. Esimerkiksi Kokkonen (2010) on väitöskirjassaan osoittanut, että lähestulkoon ainoita suomalaisia, joita pakolaiset kohtaavat ensimmäisinä Suomen vuosiina viranomaisten ja naapurien lisäksi ovat opettaja ja tulkit. Ulkopuolisuuden teemoja ovat kuvanneet myös mm. Suni (2008: 193–198), Lainiala ja Säävälä (2010) ja Partanen (2013).

Kielitaidon kehittyminen ja osallisuus yhteisöissä näyttävät kulkevan rinnakkain. Tarnasen ym. (2010) tutkimuksesta käy ilmi, että yleisissä kielitutkinnoissa keski- ja ylimmän tason osallistujista yli puolet raportoi käyttävänsä suomea päivittäin työssä tai vapaa-ajallaan, ja suomen aktiivinen käyttö onkin yhteydessä testissä saatuihin korkeampiin tasoarvioihin. Toisaalta, kuten Tarnanen ym. (2010: 69) painottavat, kielen käyttöön liittyviin tuloksiin on suhtauduttava sikäli varauksella, että osallistujat eivät ole taustakyselylomakkeissa millään tavoin eritelleet kielen käytön tapojaan. Ja tulokset kääntäen: vielä keski- ja ylimmälläkin tasolla on iso joukko niitä, jotka eivät käytä suomea ainkaan päivittäin arjessaan.

Tarnasen ym. (2010) mukaan myös työstatuksella ja koulutustasolla on yhteys kommunikatiivisen kielitaidon kehittymiseen. Haasteena näyttäytyy se, että maahanmuuttajien on kantaväestöä vaikeampi päästä työelämään korkeastakaan koulutuksesta huolimatta (ks. esim. Forsander ym. 2000; myös Partanen 2013; Könönen 2015). Osaksi työyhteisöä ei ole helppo päästä etenkin, jos kielitaito koetaan työnantajien puolelta riittämättömäksi. Useinkaan ei nähdä etua, joka työn kautta syntyisi: merkityksellisiä kielenkäyttötilanteita, joissa kielitaito kehittyisi (ks. esim. Suni 2011a: 138, 2011b).

Maahanmuuttajalla saattaa myös lähtökohtaisesti olla status ja leima, joka estää työllistymisen, vaikka kielitaitoa olisikin (Pöyhönen, Tarnanen, Kyllönen, Vehviläinen ja Rynkänen 2009: 42). Kielitaitokoulutuksen tavoitteet liittyvät etenkin kotoutumiskoulutuksessa työllistymiseen. Huomioitava on kuitenkin myös se näkökulma, että työllistymistä ei tarvitse nähdä kotoutumisen – tai osallisuuden – ainoana päämääränä. Kielitaito merkitsee hallintaa monella elämän osa-alueella. Haasteena on joka tapauksessa se, että aikuisten kielikoulutus keskittyy usein pitkälti ”standardoituun” kielitaitoon tai kurssien sisällöt ovat

sillä tapaa kankeasti edeltä määrättyjä, että niitä ei voida räätälöidä kohtaamaan yksilön tai edes ryhmän tarpeita (Pöyhönen ym. 2009: 29, 34–35; Pöyhönen ym. 2009: 42). Tarjottu kielikoulutus (johon vain osalla maahanmuuttajista on oikeus) näyttää siis asettuvan etäälle oppijoille merkityksellistä kielenkäyttötilanteista.

Myös peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakeutuessa kielitaito voi nousta esteeksi. Kynnys sisäänpääsyyn voidaan nostaa kielitaitotesteissä liian korkeaksi, jos ei oteta huomioon, että kielitaito kehittyisi edelleen – ja ehkäpä etenkin – juuri koulutuksen aikana.

Aikuisen maahanmuuttajan haaste on, että kielitaito nähdään avaimena jäsenyyteen, mutta toisaalta osallisuus ei voi kasvaa, mikäli kielitaitoa ei päästä kehittämään merkityksellisissä kommunikointitilanteissa. Käyttöpohjaisesta näkökulmasta konventionaalista kieltä ei voi oppia ilman jäsenyyttä autenttisisa käyttötilanteissa. ”Kielimuuri” on kuvaava metafora tarkasteltaessa aikuisten maahanmuuttajien osallisuutta yhteiskunnassa sekä rakenteellisella että arkisen kanssakäymisen tasolla. Kielimuuri ei synny ainoastaan maahanmuuttajan reaalista kielitaidosta tai pyrkimyksestä osallistua, vaan siihen voi liittyä myös kantaväestön väistävä käyttäytyminen. Vain yhtenä esimerkkinä tästä voidaan mainita Helsingin Uutisten artikkeli 22.8.2014, jossa kuvataan ulkomaalaisten taksikusien vaikeuksia saada asiakkaita. – Syynä kyytien valikointiin suomalaiset esittivät pelkonsa siitä, ettei taksikuski osaa suomea.

Asenteiden lisäksi on huomattava, että orientaatio Suomeen ja osallisuus Suomessa on monitahoinen vyyhti, johon vaikuttavat erilaiset sosiaaliset rakenteet ja momentaaliset kontekstit. Kiinnittyminen paikkoihin ja valinnat osallistua riippuvat esimerkiksi lähtömaan poliittisesta tilanteesta, tulomaan työmarkkinoiden rakenteesta ja arkisista kohtaamisista. (Huttunen 2002.) Tämän tutkimuksen kannalta – paikkoihin orientoitumisen ja jäsenenä toimimisen kannalta – on relevanttia ymmärtää, miten varioivia orientaatioita Suomeen ja entiseen kotimaahan (tai lähtömaahan) maahanmuuttajilla voi olla. Tätä aihepiiriä on tarkastellut Huttunen (2002) analysoidessaan aikuisten maahanmuuttajien elämäkerroista, miten monitahoisia merkityksiä käsite *koti* saa.

Nuorilla kieliympäristö on sikäli aikuisia yhtenäisempi, että he kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin ja käyvät suomenkielistä koulua. Aineistossa ei ole yhtään valmentavassa opetuksessa olevaa oppilasta, ja kaikki käyvät yläkoulua, mutta tästä huolimatta taustoissa on isojakin eroja. Kouluaika Suomessa vaihtelee alle vuodesta yhdeksään vuoteen. Osa on asunut Suomessa koko ikänsä, osa on aloittanut koulunkäynnin Suomessa⁶⁸ vasta yläkouluikäisenä. (Ks. osallistujien taustamuuttajista tarkemmin Seilonen 2012: 18–20; Reiman ja Mustonen 2010.) Sekä aikuisten että nuorten yksilöhistoriat ovat siis moninaisia. Mutta kuten myös Seilonen (2013: 19) toteaa, aineistot eroavat siinä, että nuorilla on yhtenäisemmin kontakti suomen kielen käyttötilanteisiin. Nuoret elävät ikäistensä kanssa suomenkielistä arkea: käyvät koulua, harrastavat, solmivat ystävyssuhteita.

⁶⁸ Koulunkäyntitausta voi olla ennen Suomeen tuloa hyvin vaihteleva.

PISA 2012 -tutkimuksen mukaan 15-vuotiaat maahanmuuttajataustaiset nuoret puhuvat enimmäkseen suomea (tai ruotsia) koulutovereidensa, parhaiden ystäviensä ja opettajiensa kanssa (Harju-Luukkainen ym. 2014: 18). He oppivat kieltä autenttisissa käyttötilanteissa.⁶⁹ Toisaalta etenkin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuoret ilmaisevat tuntevansa ulkopuolisuutta tai syrjäytymistä koulussa yleisemmin kuin nuoret, joilla maahanmuuttotusta ei ole, tai jotka ovat toisen polven muuttajia (Harju-Luukkainen ym. 2014: 86–87). Fyysinen osallisuus on siis vasta matkan alku kuulumisen tunteelle ja osallisuudelle identiteetin tasolla.

Harinen ym. (2006) kuvaavat maahanmuuttajanuoren monitahoista, transnationaalista jäsenyyteen kasvua ja jäsenyyksistä neuvottelua, kuulumisen ja ulkopuolisuuden tunteita sekä sosiaalisia suhteita ja kysymyksiä identiteetistä suhteessa muihin merkittäviin ihmisiin. He kuvaavat nykyistä nuorten maahanmuuttajien sukupolvea pioneereiksi, jotka joutuvat monella tapaa raivamaan asemansa sekä osana kantaväestöä että lähtökulttuuriaan ja näiden välissä, sekä osana myös dynaamista nuorisokulttuuria. (Harinen ym. 2006.) Hautaniemi (2004) on kuvannut erityisesti somalipoikien ylirajaista identiteettiä sekä jatkuvia neuvotteluja olemassaolonsa oikeuksista: Esimerkiksi poikien läsnäolo julkisissa tiloissa voidaan kyseenalaistaa vain etnisyyden perusteella.

Haikkola (2012) puolestaan on tutkinut helsinkiläisten, toisen sukupolven 12–16 -vuotiaiden maahanmuuttajanuorten identiteettineuvotteluja suomalaisen yhteiskunnan ja transnationaalisten perhesuhteiden verkostossa. Nuoret rakentavat identiteettiään monimutkaisilla, ristiriitaisillakin sosiaalisilla kentillä. Nuoret eivät peri vanhempiensa etnistä identiteettiä vaan luovat itse omat ylirajaiset suhteensa esimerkiksi vierailuilla lähtömaahan. Vierailut mahdollistavat fyysisen kokemuksen paikoista sekä ihmisten kasvokkaisen tapaamisen, ja juuri omakohtainen kokemus näyttäytyy suhteiden luomisessa tärkeänä (Haikkola 2012: 67–70). Toisaalta nämä vierailut voivat luoda myös kuuluvuutta Suomeen, mikäli nuori kokee lähtömaassaankin ulkopuolisuutta. Vastauksena maahanmuuttaja-luokittelulle nuori voi korostaa omaa etnistä identiteettiään tai luoda positiivisen, kosmopoliitin matkalaisidentiteetin; tällöin suomalaisuus näyttäytyy usein poissulkevana identiteettinä. (Haikkola 2012: 85–86.) Toisaalta Haikkola (2012: 88) korostaa, että identiteetikamppailuista huolimatta nuorilla on resursseja ja strategioita luoda paikkansa ja osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan, joka sekkin on etnisiltä hierarkioiltaan ja maisemaltaan muuttumassa. Heidän nuoruuttaan voi kuitenkin luonnehtia monipaikkaiseksi (Haikkola 2012).

Vaikka nuorten kielenoppimisen ympäristö näyttäytyykin aikuisten ympäristöjä yhtenäisempänä, nuortenkaan jäsenyyksiä suomalaisissa verkostoissa ei kuitenkaan voi pitää itsestäänselvyyksinä, automaattisina tai yksilöllisistä taustoista riippumattomina. Etenkin monikulttuuristen perheiden ja toisen su-

⁶⁹ Suomen kielen valta-asemalla on myös kääntöpuolensa: oppilailla ei välttämättä ole mahdollisuutta kehittää äidinkieltään, kasvaa toimivaan kaksikielisyyteen. Tätä asetelmaa ei siis voi pitää välttämättä ideaalina suomenkaan oppimisen kannalta, mitä seikkaa Harju-Luukkainen ym. (2014: 18, 103) korostavat, ks. monikielisten resurssien tilasta myös Lomaa ja Suni (2011).

kupolven maahanmuuttajien identiteettiä voidaan luonnehtia hybridiseksi (ks. esim. Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013: 257).

3.3.4 Lähtökielet

Dialogisesta, käyttö pohjaisesta ja dynaamisesta näkökulmasta on otettava huomioon myös psykolingvistinen evidenssi siitä, kuinka oppijan aiempi kieli taito (lähtökieli ja muut osatut kielet) vaikuttavat siihen, millaisia ja miten nopeasti uudesta opittavasta kielestä aletaan hahmottaa konstruktioita (ks. esim. Ringbom 2007). On myös osoitettu, että vahva äidinkielen taito edesauttaa toisen kielen oppimista (Cummins 2000). Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan suomen kielen oppimiseen, mutta on pidettävä mielessä se, että ”oppijoilla” on myös moninaisia muita kielellisiä resursseja, joita ei tässä tutkimusasetelmassa välttämättä saada esiin. Monikielisten resurssien läsnäoloa ja arvoa ei kuitenkaan tulisi sivuuttaa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (tai pedagogisissa käytänteissä tai suomalaisessa yhteiskunnassa, ks. esim. Aalto, Suni ja Martin 2013: 305). Analyysissa huomioidaankin, mikäli paikkoja tai tiloja kielennetään monikielisiä resursseja hyödyntäen. Tämä liittyy dialogiseen näkökulmaan tekstien moniäänisyydestä.

Aineistossa lähtökielten kirjo on laaja. Aineiston nuoret ilmoittavat äidinkielekseen 34 eri kieltä. Aikuisten aineistossa lähtökieliä on todennäköisesti tätäkin enemmän: Tarnasen, Härmälän ja Neittaanmäen (2010) vuosilta 2007–2009 yleisistä kielitutkinnoista keräämässä aineistossa keski- ja ylimmän tason suomen tutkinnon suorittajat ilmoittavat edustavansa 169 eri äidinkieltä. Tarnasen ym. (2010) aineistossa selkeästi yleisin lähtökieli on keski- ja ylimmällä tasolla venäjä (40 %); keskitasolla seuraavaksi yleisimpiä lähtökieliä ovat arabia, kurdi, albania, viro, turkki ja ruotsi (3-5 %) (Tarnanen ym. 2010: 62–63). Tarnasen ym. (2010) aineisto on CEFLING-aineistoa laajempi, mutta pääosin samoina vuosina kerätty (CEFLING on vuosilta 2007–2008), joten sen voi nähdä taustoittavan jossain määrin myös tämän aineiston osallistujia.

Tässä tutkimuksessa lähtökielten vaikutusta ei siis systemaattisesti arvioida, mutta joitakin tuloksia verrataan samalla tavalla luokiteltuun ja analysoituun vironkielisten suomen oppijoiden aineistoon⁷⁰ (Siivelt ja Mustonen 2013), jotta myös lähtökielen aspekti tulisi otettua huomioon siinä määrin kuin tämän tutkimuksen puitteissa on mahdollista. Lähisukukielen vaikutus sijojen funktioiden hahmottamiseen ja kulttuuristen metaforien oppimiseen on ainakin jossain kielenoppimisen vaiheessa osoitettu olevan positiivinen: analogisia malleja on löydettävissä äidinkielestä (ks. myös Kaivapalu 2005; lähisukukielen positiivisesta vaikutuksesta suomen partitiivin oppimiseen ICLFI-aineistosta Spoelman 2013). Konseptuaalisen semantiikan avulla on aiemmissa tutkimuksissa seurattu myös espanjankielisten suomen oppijoiden (Lauranto 1997) sekä tapaus tutkimuksena thainkielisen suomen oppijan paikallissijaisten ilmausten oppimista (Mustonen 2005). Ruotsinkielisten suomen oppijoiden paikallissijojen

⁷⁰ Oulun yliopiston Kansainvälinen oppijansuomen korpus ICLFI, <http://www oulu.fi/hutk/sutvi/oppijankieli/>

funktioiden oppimista on tutkinut Määttä (2011, 2013). Myös näiden tutkimusten tuloksiin - rakenteeltaan suomesta poikkeavien lähtökielten vaikutukseen - viitataan tuloksissa siinä määrin, kun ne valaisevat jotakin CEFLING-aineistosta tehtyä havaintoa.

3.3.5 Tutkimuskohde: paikkaa, toimintaa ja olotilaa ilmaisevat paikallisiaiset konstruktio

Analyysiyksikköni on spatiaalisuutta tai sirkumstantiaalisuutta ilmaiseva paikallissijainen konstruktio eli paikan ilmaukset, ja näille metaforiset toiminnan ja olotilan ilmaukset. Kuvaan näitä tarkemmin luvussa 4. Konstruktioita tarkastellaan suhteessa laajempaan ilmauskokonaisuuteen, koska paikallissijaisen ilmauksen merkitys tulee ymmärretyksi vain kontekstissa. Konstruktionäkökulmasta perinteistä lingvististä analyysia ei ole mielekästä tehdä, ja vaikka tarkastelun kohteena on kirjoitettu kieli, oppijan kielestä ei välttämättä ole hahmotettavissaakaan "lausetta" tai "lauseketta".⁷¹ Tässä tutkimuksessa käytänkin käsitteitä *ilmaus(tyyppi)* tai *konstruktio*, kun viitataan tutkittavaan kielelliseen rakenteeseen.⁷² Aineiston luokitteluvaiheessa ilmauksia on analysoitu laajemmassa, tekstinkokoisessa kontekstissa, mikä on ollut etenkin alkuvaiheen oppijoiden kohdalla merkitysten tulkinnassa olennaista. Lisäksi näin on saatu esiin tilanne, jossa ilmausta käytetään. Luvussa 6 analysoidaan ilmauksia myös kokonaisissa teksteissä.

Mahdollisimman abstraktin säännöstön ja luokittelun asettamista oppimisen tavoitteeksi – tai kuvaamaan dynaamista oppijankieltä – ei nähdä toimivana lähestymistapana (ks. esim. Larsen-Freeman 2006) tai pidetä edes psykolingvistisesti todenmukaisena (Dabrowska 2010). Tomasellon (2003a: 100) mukaan kielio pillinen luokittelu ja termistö ovat lingvistien työkaluja, mutta kielenoppijalle merkityksettömiä. – Tomasello viittaa tässä ensikielen oppijan kielitajuun, mutta samaa korostavat Eskildsen (2008: 352) ja Larsen-Freeman (2006: 608) toisen kielen oppijan kohdalla. Esittelenkin tässä tutkimuksessa spatiaalisten ja sirkumstantiaalisten paikallissijailmausten muotokategorioita ja ilmaisupotentiaalia (luku 4), mutta kovin tarkkarajaista fennististä kuvausta ei aineiston analyysiin ole mielekästä rakentaa. Luokittelu tarkentuu analyysin myötä. Lingvistisiä työkaluja käytetään kuvaamaan, kuinka konstruktio löytyvät ja laajentavat uomaansa, eli alkavat varioida semanttisesti ja syntaktisesti sekä eri käyttötilanteissa.

Konstruktionäkökulmasta ei ole tiukkaa rajaa kiteytymien, idiomaattisten ilmausten ja sanaston tai säännönmuakaisten, produktiivisten ilmausten välillä. Välttämättä ei tarvitse edes ottaa kantaa, onko oppiminen tapahtunut sääntöjen

⁷¹ Myöskään kognitiivinen kielioppi ei erottele toisistaan kielijärjestelmän lauseita ja kielenkäytön lausumia vaan tarkastelee kielellisiä ilmauksia jatkumoina (P. Leino 1993: 112).

⁷² Tässä tutkimuksessa viitataan konstruktioilla abstraktiin spat AT, TO ja FROM; circ AT, TO ja FROM -funktioisiin ilmauksiin. Analyysissa käytän välillä myös käsitettä ilmaustyyppi, kun viitataan tämän laajemman funktion sisällä olevaan, spesifimpään ilmausrakenteeseen.

kautta tai ulkoa: kaikki rakenteet nähdään konstruktiona, jotka ovat kehkeytyneet ja konventionaalistuneet yhteisön käytössä. (Tomasello 2003a: 104, 105.) Käyttöpohjaisesta näkökulmasta pelkästään sääntöjen avulla ei kuitenkaan ole mahdollista oppia konventionaalisia, tilanteeseen sopivia sanomisen tapoja. – Mikäli oppiminen nähdään kielenkäyttönä, edellytyksenä ovat merkitykselliset, sosiaaliset kielenkäyttötilanteet (ks. esim. N. Ellis 2008). Tästä näkökulmasta oppijan kieli voi resonoida kielenoppimisenympäristöjä, eli autenttisia käyttötilanteita tai formaaleja oppimistilanteita, joissa kieltä on hahmotettu sääntöjen kautta.

Kuvaan tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevia konstruktoita merkityksistä ja käytöstä käsin. Taustalla on käsitys merkityksistä kehollisesti motivoituneina ja kulttuurisesti rakentuneina (esim. Lakoff ja Johnson 1999; Gibbs 1999). Ilmausten luokittelussa sovelletaan Jackendoffin (1983) konseptuaalisen semantiikan (*Conceptual semantics*) käsitteistöä. Konseptuaalista semantiikkaa on käytetty paljonkin yhteistyössä kognitiivisten suuntauksien kanssa (ks. esim. Pörn 2004; Nikanne 2005). Suomeen tätä kuvausmallia ovat soveltaneet mm. P. Leino ym. (1990) ja Pörn (2004); erityisesti oppijan suomeen Lauranto (1997) (ks. myös Mustonen 2004⁷³). Konseptuaalinen semantiikka lähtee liikkeelle merkityksistä ja kehollisista sekä kulttuurisista hahmotustavoista. Kielellisten funktioiden universaaliuteen (joihin konseptuaalinen semantiikka nojaa, Jackendoff 1983: 21) ei tässä tutkimuksessa oteta kantaa, mutta konseptuaalista semantiikkaa voi soveltaa metakielenä toisistaan eroavien kielten – ja tässä tapauksessa muodoltaan moninaisen ja kehkeytyvän oppijan kielen – rinnakkaisessa tarkastelussa (ks. esim. Lauranto 1997: 200), sillä teoria operoi ensisijaisesti merkityksillä (P. Leino ym. 1990: 308).

3.4 Aineiston käsittely ja menetelmät

3.4.1 Aineiston käsittely ja varsinainen aineisto

Kaikki aineistoon valitut tekstit on CEFLING-hankkeessa litteroitu ja sijoitettu CHILDES-tekstikorpuksen. CHILDES (Child Language Data Exchange System, MacWhinney 1991) on kehitetty ensikielenoppimisen tutkimukseen. CEFLING-hankkeessa sitä sovelletaan toisen kielen oppimisen tutkimukseen. Järjestelmä mahdollistaa laajojen aineistojen tarkan käsittelyn (ks. CHILDES:in ja CLAN:in käytöstä myös Verspoor, Lowie, van Geert, van Dijk ja Schmid 2011; Hulstijn ym. 2014: 401). CHILDES-korpuksen litteroitu aineisto on koodattu käyttäen

⁷³ Pro gradu -tutkielmassani (Mustonen 2005) käytin konseptuaalisen semantiikan käsitteistöä thainkielisen suomen oppijan kielen kehittymisen tarkastelussa. Pro graduani ja sen pitkittäisaineiston (2,5 v.) voikin pitää tämän tutkimuksen pilottityönä. Pro gradu -tutkielmani esikuvana puolestaan toimi Laurannon (1997) työ, jossa tutkittiin espanjankielisten suomen oppimista konseptuaalisen semantiikan käsitteistön avulla.

koodaus- ja transkriptiojärjestelmää, CHAT:ia (Codes for Human Analysis of Transcripts, MacWhinney 1991).

Olen koodannut aineistoni CHAT:illa niin, että koodit sopivat teoreettiseen viitekehykseen: koodien perusteena on ilmausten käyttö ja merkitys. Tähän on sovellettu konseptuaalisen semantiikan käsitteistöä, joilla saa merkittyä ilmauksen semanttisen kentän sekä sijainnin tai suunnan (spat AT, spat TO, spat FROM; circ AT, circ TO, circ FROM; ks. luokittelusta tarkemmin luku 4). Koodatut CHAT-tiedostot analysoitiin lopuksi CLAN (Computerized Language Analysis) -ohjelmalla (Ks. MacWhinney 1991, xii-xiii). Näin saatiin aineisto alustavasti luokiteltua. CLAN-ohjelmalla tekemistäni ajoista olen saanut koottua kullakin tasolla esiintyvät spatiaaliset ja sirkumstantiaaliset käytöt sekä tiedon näiden ilmausten staattisuudesta tai suunnasta. Kaikkea ei ole ollut mielekästä koodata, joten osa luokituksista - leksikaalinen variaatio ja tarkkuus - on tarkennettu manuaalisesti. Olen luokitellut käsin kunkin funktion (esim. spat AT) sisältävien esimerkkien eri saneet ja laskenut Excel-ohjelmalla näiden esiintymien taajuuden 1000 sanetta kohti. Samoin konventionaaliset ja oppijankieliset käytöt on luokiteltu käsin, ja näiden taajuus tasoittain on laskettu Excel-ohjelmalla (ks. tarkemmin tarkkuus-skaalasta DEMfad-alaluvussa).

Olen keskustellut luokittelutavoista pitkin matkaa Jyväskylän suomi toisena kielenä -tutkijaseminaarissa, sekä neuvotellut kollegoideni kanssa useista tulkinnanvaraisista ilmauksista. Keaty Siiveltin kanssa olemme vertailleet aineistoja vironkieliseen aineistoon (Siivelt ja Mustonen 2013): luokittelutapani on replikoitu vironkielisten suomen oppijoiden korpukseen⁷⁴, mikä on osaltaan haastanut tarkentamaan ja perustelemaan tulkintoja ja päätöksiä. Toisaalta käyttöpohjaisesta näkökulmasta kielen luonteeseen kuitenkin kuuluu paeta kategorioita ja luokituksia, joten monet tulkinnat olisi voinut tehdä myös toisin. Tämän vuoksi aineistoa esitellessäni korostankin monin paikoin ilmausten muodostamia jatkumia, liukumia ja päällekkäisyyksiä - esimerkiksi monet sirkumstantiaaliset ilmaukset kantavat myös spatiaalista merkitystä.

Seuraavassa taulukossa (3) on koottuna spatiaalisten ja sirkumstantiaalisten ilmausten määrät nuorten ja aikuisten aineistossa. Ensimmäinen luku merkitsee konventionaalisia, toinen oppijankielisiä käyttöjä. Spatiaaliset ja sirkumstantiaaliset käytöt on myös jaoteltu staattisuuden (AT) ja suuntaisuuden (TO, FROM) perusteella.

Konstruktioakökulma asettaa fennistiset kuvaukset kielestä jossain määrin uuteen valoon: kieltä ei ole mielekästä kuvata sääntöjen kautta, kun oppimisen ei nähdä perustuvan säännöille. Käyttöpohjaisia, kognitiivisen kieliopin tai konstruktiokieliopin kuvaimia ei ole myöskään käytetty, koska ne olisivat raskaita kuvaamaan aineistoa, joka kattaa hyvin monentyyppisiä ja kehittyviä, dynaamisia konstruktioita. Konseptuaalisen semantiikan käsitteistö sitä vastoin antaa mahdollisuuden luokitella konstruktioita merkityksistä käsin. Ilmaukset on luokiteltu merkitysten perusteella karkeasti niin, että kuhunkin kategoriaan kuuluu monenlaisia, hienompimerkityksisiä konstruktioita (esimerkiksi spat

⁷⁴ Oulun yliopiston Kansainvälinen oppijansuomen korpus ICLFI, <http://www oulu.fi/hutk/sutvi/oppijankieli/>

AT sisältää kaikki staattiset, konkreettiset sijakäytöt). Näin luokittelu ei lähde liikkeelle lingvivististä rakenteista, vaan vasta merkitysten luokittelua seuraa analyysi, jossa kuvataan, millaisin lingvistisin keinoin näitä merkityksiä ilmaistaan.

TAULUKKO 3 Aineisto: konventionaaliset ja oppijan kieliset ilmaukset funktioittain

Nuoret	A1	A2	B1	B2	C1	C2
spat AT	34+1	165+15	124+6	31+0		
spat TO	14+13	56+9	96+1	29+0		
spat FROM	5+0	11+3	26+0	7+0		
circ AT	73+9	171+12	179+4	34+0		
circ TO	27+10	127+41	185+12	38+0		
circ FROM	22+3	53+3	60+1	22+0		
Aikuiset						
spat AT	114+17	91+22	162+66	141+2	140+2	83+0
spat TO	26+24	29+15	60+7	50+1	66+2	20+0
spat FROM	5+5	9+3	14+4	14+1	30+1	12+1
circ AT	42+15	65+15	149+33	258+5	302+6	239+1
circ TO	26+12	62+14	111+22	125+13	158+5	161+4
circ FROM	1+1	2+0	10+2	7+1	35+2	38+1

On tärkeää huomata, että aineisto on alun perin kirjoitettu käsin. Stilisointi tekstinkäsittelyohjelmalla on väistämättä redusoinut aineiston laatua: piiloon on jäänyt kehollinen liike, jopa suoranaisten fyysisten ponnistusten, joka kuvaa etenkin perustason oppijoiden kirjoitustyötä. Tekstit ovat myös muuttuneet laadullisesti siten, että etenkin nuorten oppijoiden käyttämät multimodaaliset resurssit paikkojen ja tilojen ilmaisussa – kuten piirroksia, symbolien käytöt, käsialalla tyylittely – jäävät vain sanallisen kuvauksen varaan. Vaikka tekstit on pyritty jäljentämään mahdollisimman uskollisesti, ne on siis monella tapaa tulkittu uudelleen, kavennettu ja etäännytetty tekijöistään jo aineiston käsittelyn alkuvaiheissa. Tekstejä ei myöskään analysoida hankkeen tutkimuksissa systemaattisesti kokonaisuuksina, vaan pääosin niistä on koodattu ja irrotettu tutkimuksen kohteena olevat rakenteet tai ilmaukset. Tehdäkseni hieman enemmän oikeutta tekijöille ja alkuperäiselle aineistolle esitän tulosluvuissa myös muutamia kokonaisuuksia ja alkuperäisasioita teksteistä. Näin on mahdollista saada esiin vuorovaikutustoimintaa, joka on paitsi verbaalista, myös kehollista ja materiaalista. Kuten Dufva (2013: 65) korostaa, välittyneisyyden keinot ovat osa vuorovaikutustoimintaa. Aineiston käsittely (litterointi, koodaus, luokittelu ja laskeminen) onkin jo alustavaa analyysia ja aineiston tulkintaa.

3.4.2 Menetelmät

Menetelmällisesti analyysissä on kaksi tasoa: **makrotasolla** kehitystä seurataan määrällisesti, **mikrotasolla** konstruktioita kuvataan ja tulkitaan laadullisesti (vrt. Larsen-Freeman 2006). Tutkimusasetelmassa aineistoa tarkastellaan määrällisesti soveltaen CEFLING-hankkeessa kehitettyä ja hankkeen tutkimuksia yhtenäistävästä DEMfad-mallia. Määrällisesti tarkasteltavia kielitaidon dimensioita ovat taajuus (frekvenssi), tarkkuus sekä distribuutio (leksikaalinen variaatio). Näin hahmotetaan yleiset tendenssit konstruktioiden käytöstä: miten taajuus, tarkkuus ja leksikaalinen variaatio kehittyvät taitotasolta toiselle? Tässä tutkimuksessa ei tehdä tarkkaa kvantitatiivista analyysia tai mallintamista, mitä usein käytetään kompleksien systeemien kuvausmenetelmänä. DEMfad-mallin avulla pyritään sen sijaan saamaan esiin yleiskuva dimensioiden kehitymisestä. Tässä tutkimuksessa mallia sovelletaan niin, että kielitaidon dimensioita tarkasteltaessa pyritään näkemään kielenkäyttö sosiokognitiivisena ilmiönä.

Määrällisen analyysin jälkeen tehdään tarkempaa **laadullista** analyysia ilmausten distribuutiosta. Laadullisella otteella pyritään kuvaamaan ja tulkitsemaan kehittymisen dynamiikkaa, eli yksittäisten konstruktioiden kehittymistä ja käyttötilanteiden laajentumista. Konstruktioiden kehitystä on seurattu noudatellen Tomasellon (2003) ja Eskildsenin (2008) käyttöpohjaista lähestymistapaa kielelliseen prosessointiin sekä metaforateoriaa, jonka tulkinat ovat vahvistuneet viimeaikoina sosiaalista ja kognitiivista aspektia yhdisteleviksi (Gibbs 2012). Analyysissä tarkastellaan rakenteen kehittymisen rinnalla ilmausten semanttista kehittymistä, jotta kielen sosiaalista aspektia ei tulisi sivuutettua. Laadullisen analyysin avulla voidaan tulkita myös resursseja, joiden varassa aikuisten ja nuorten kielitaito näyttää kehittyvän.

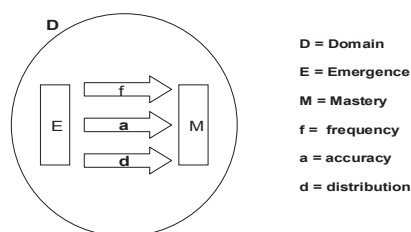
Keskeistä menetelmien valinnassa ja soveltamisessa on hahmottaa, että sosiaalista ja kognitiivista aspektia ei nähdä toisistaan erillisinä: kognitio nähdään kehollisena ja sosiaalisesti emergoituvana. Tällöin oppiminen nähdään kulttuurisiin hahmotustapoihin (tässä tutkimuksessa paikkojen ja tilojen kielentämiseen) sosiaalistumisena ja osallistumisena kielenkäyttötilanteiden kautta.

DEMfad-mallin sovellus: tarkasteltavat kielitaidon dimensiot

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään aineiston määrällisessä tarkastelussa CEFLING-hankkeessa kehitettyä DEM-fad -mallia (Franceschina, Alanen, Huhta & Martin 2006; ks. myös Martin ym. 2010: 57–62). Mallin avulla voidaan seurata hyvin monenlaisten kielellisten rakenteiden kehittymistä taitotasolta toiselle, ja yhtenä mallin käytön yhtenä tavoitteena onkin tuoda rinnastettavuutta hankkeen tutkimusten välille. Malli poikkeaa jonkin verran CAF-mallista (*complexity, accuracy, fluency*), jota on käytetty kuvaamaan kielen kehitystä 1990-luvulta lähtien (Housen & Kuiken 2009). Kompleksisuuden, tarkkuuden ja sujuvuuden ulottuvuuksia tutkitaan usein esimerkiksi dynaamisessa tai DST:n suuntauksissa (esim. Larsen-Freeman 2006; Caspi 2010). Sujuvuutta (*fluency*) ja kompleksisuutta (*complexity*) on määritelty ja mitattu toisen kielen oppimisen tutkimuksissa

monin eri tavoin. Etenkään kompleksisuuden määritelmät, joita tyypillisesti toisen kielen oppimisen tutkimuksessa käytetään, eivät sellaisenaan sovi suomen kieleen (Martin ym. 2010: 61).⁷⁵

Seuraavassa kuviossa on tiivistetty mallin ulottuvuudet: D (*domain*) viittaa tutkittuun kielelliseen rakenteeseen; E (*emergence*) rakenteen ilmaantumiseen oppijan kielessä; M (*mastery*) rakenteen hallintaan. Kun tutkittu rakenne on ilmaantunut oppijan kieleen, sen kehittymistä kohti hallintaa seurataan kolmen dimension avulla: f (*frequency*) merkitsee useutta, a (*accuracy*) tarkkuutta ja d (*distribution*) distribuutiota, joka tässä tutkimuksessa viittaa konstruktioiden leksikaaliseen, semanttiseen, syntaktiseen ja käyttötilanteiden variaatioon sekä abstraktiotason kehittymiseen.



KUVIO 3 DEMfad-malli (Francechina ym. 2006)

Seuraavaksi tarkastelen käsitteitä hieman tarkemmin suhteessa tähän tutkimukseen.

Domain viittaa tutkimuksen kohteina oleviin, oppijan kielessä kehittyviin kielienpiirteisiin tai rakenteisiin, joilla ilmaistaan jotain tiettyä semanttista funktiota. Tässä tutkimuksessa *domain* on paikallissijaiset konstruktiot, joilla ilmaistaan spatiaalisuutta tai sirkumstantiaalista tilaa.

Emergence tarkoittaa konstruktion ensimmäistä tunnistettavaa ilmaantumista aineistoon, oppijan kieleen. Malli ei problematisoi oppimisen tapaa tai sitä, onko ilmaus jäljitelty chunk vai jo produktiivistunut rakenne. Tämä johtuu käyttöpohjaisesta lähestymistavasta, joka on mallin taustalla: konstruktionäkökulmasta yksittäistä, chunkina opittua kielellistä ilmausta opitaan kielitaidon kehittyessä leksikaalisesti, semanttisesti ja syntaktisesti varioimaan (Francechina ym. 2006). Mm. Eskildsen (2008) korostaa myös, että kielellinen ilmaus liittyy aina alkuun tiettyyn yksittäiseen kielelliseen tilanteeseen. Kielitaidon kehittyessä konstruktiota opitaan paitsi varioimaan, myös käyttämään moninaisemmissa tilanteissa. Ilmauksia aletaan siis varioida niin muodon, merkityksen kuin käytönkin tasolla.

⁷⁵ DEMfad-mallin avulla ja etenkin laadullisessa analyysissä on kuitenkin mahdollista ottaa CAF-mallin sisältämiä dimensioita huomioon. Esimerkiksi frekventtiyden idiomaattisuuden voidaan katsoa liittyvän sujuvuuteen; distribuutio-ulottuvuuden osalta taas tarkastellaan konstruktioiden laajenemista, mikä liittyy kompleksiteuteen. (ks. Martin ym. 2010: 60-61.)

Frequency. Paikallissijaisten konstruktioiden frekvenssi on tässä tutkimuksessa laskettu tuhatta juoksevan tekstin sanaa kohden. Tehtävänannon vaikutus frekvenssiin vähenee, kun kullakin tasolla on pyritty käyttämään mahdollisimman samankaltaisia tehtävätyyppejä, ja analyysia varten sanamäärät ja käyttöfrekvenssit on laskettu tasoittain kaikista eri tehtävätyypeistä yhteen. Frekvenssin muutos taitotasolta toiselle voi indikoida kielitaidon kehittymistä. Huomioitava on, että tutkittavien kielenpiirteiden kohdalla paitsi käyttöjen lisääntyminen, myös niiden vähentyminen voi olla osoitus kehittymisestä.⁷⁶ Dynamisesta, käyttöpohjaisesta näkökulmasta etenkin tyyppifrekvenssi – leksi-kaalinen variaatio – indikoi konstruktion produktiivistumista (N. Ellis 2002; Tomasello 2003a: 107; Eskildsen & Cadierno 2007; Verspoor, Lowie ja van Dijk 2008). Tässä tutkimuksessa siis konstruktioiden useus nähdään indikaattorina siitä, että oppijalla on resursseja ilmaista tiettyä funktiota. Toisaalta konkreettisten ilmausten väheneminen voi myös olla merkki kehittymisestä – abstraktiota-son noususta.

Accuracy eli tarkkuus määritellään mallissa siten, että konstruktio on tunnistettavissa. Tässä tutkimuksessa ilmaus on määritelty konventionaaliseksi, mikäli sijapäätte on tunnistettavissa ja sen valinta sopii syntaktiseen ja semanttiseen kontekstiin. Morfofonologiseen tarkkuuteen (esimerkiksi sanavartalon muutoksiin), horjuntaan vokaalin kestossa tai ortografiseen virheettömyyteen ei kiinnitetä huomiota; ilmauksen ei myöskään tarvitse olla kirjoitetun kielen normiston mukainen. Paikallissijojen tarkka muoto toki näkyy jatkumona etenkin oppimisen alkuvaiheessa, ja ortografinen tarkkuus liittyy tunnistettavuuteen. A1-tasolla päätte voi olla vasta hahmollaan - jos tavoiteltu muoto on kuitenkin tulkittavissa, ilmaus on tulkittu konventionaaliseksi. Esimerkiksi seuraavassa spat TO -ilmauksessa on hahmotettavissa illatiivi, vaikka sanavartalossa onkin horjuntaa: perusmuotona on käytetty inessiivisijaista *kylässä*-muotoa, mikä on alkuvaiheessa oppimista melko tyyppillinen ilmiö. Esimerkiksi tämän tyyppiset ilmaukset, joissa suunta on kuitenkin kielennetty, on laskettu konventionaaliseksi käytöiksi: *Muistatko koska sinä tulit kyläsaan ? (A1, 1148) ('kylään')*

Ilmaus voi hyvin olla ymmärrettävä ilmankin päätettä tai konventionvas-taisella sijanvalinnalla: suunta tai sijainti voidaan ilmaista esimerkiksi verbin tai paikkasanana avulla. Luokittelu eri käyttöihin onkin tehty sen mukaan, kuinka ilmauksen merkitys on ymmärrettävissä ja tulkittavissa. Kielitaidon edistyessä tarkkuus odotuksenmukaisesti lisääntyy ja jaettuus lisääntyy (ks. Suni 2008: 108, 185). Sijapäätteen tulkintaa vaativia aineistoesimerkkejä ei alkuvaiheen jälkeen enää ole.

Tarkkuuden käsite on haastava määritellä senkin vuoksi, ettei kieltä tässä tutkimuksessa nähdä staattisena systeeminä: ilmauksen konventionaalisuus (*conventionality*) tai hyväksyttävyyys (*acceptability*) on enemmän jatkumo tai skaala (Bybee ja Eddington 2006) kuin mahdollinen tavoitetaso tai oppimisen päätepiste. Tarkkuuteen viitataan kuitenkin käsitteellä **konventionaalinen**. Tällä ei

⁷⁶ Tämän vuoksi frekvenssin kasvun avulla ei tässä tutkimuksessa voi ottaa kantaa sujuvuuteen, kuten monessa muussa tutkimuksessa on tehty (Wolfe-Quintero ym. 1998).

viitata staattiseen ”kieliopillisuuteen”, jota voidaan luonnehdintana pitää teoreettisena illuusiona yhteisestä, mentaalista rakenteesta. Sen sijaan konventionaalisuudella tarkoitetaan sosiaalistumista, luontevaa kielenkäyttöä, ilmauksen idiomaattisuutta, tilanteisuutta, kontekstiin sopivuutta. Konventionaalisuus ei siis viittaa staattisuuteen vaan tilanteessa jaettuun merkitysrakenteeseen. Konventionaalisuus viittaa myös ylipäätään kielen luonteeseen: asiointiloille on yhtenäisiä ilmaisutapoja, ja niitä ei esimerkiksi ilmaista millä hyvänsä sanoilla tiettyjen sääntöjen avulla (pelkästään muodon moitteettomuus ei riitä), vaan toistuviin tilanteisiin muotoutuvat konventionaaliset ilmaisutavat – muodon, merkityksen ja käytön liitot. Kielitaidon kehittyminen on sanomisentapojen repertuaarin kasvua: kukin kielenkäyttäjä (äidinkielen tai ei) hallitsee yksilöllisen repertuaarinsa (ks. esim. Dufva, Aro ja Suni 2014: 25–26). Päähuomio on siis siinä, että pelkästään irrallisten sanojen ja näitä yhteen liittävien sääntöjen tunteminen ei johda konventionaaliseen kielenkäyttöön, vaan kieltä on opittava autenttisissa käyttötilanteissa. (Ks. esim. Beckner ym. 2009: 6.)

Aineiston analyysissä viitataan konventionvastaisiin sijaanvalintoihin käsitteellä oppijankielinen (*learner pattern*, Eskildsen & Cadierno 2007). Oppijankielisyys voidaan nähdä ongelmallisena luonnehdintana – pidän sitä kuitenkin neutraalimpana vaihtoehtona kuin viittausta esimerkiksi virheellisyyteen.

Dynaamisesta, käyttöpohjaisesta lähestymistavasta tarkkuus ei aina indikoi kehittymistä eikä tarkkuutta voi etenkin oppimisen alkuvaiheessa nähdä tavoiteltavana dimensiona: konstruktoiden kehittymiseen ja kehkeytymiseen liittyy aina potentiaalinen liike. Kehittyminen on sitä, että tarkatkin konstruktiot varioivat, kun niitä sovelletaan uusiin kommunikatiivisiin tilanteisiin.

DEMfad -mallissa (ja myös CEFLING-hankkeen muissa tutkimuksissa, ks. esim. Seilonen 2013 ja Kajander 2013) tarkkuuden saavuttaminen on määritelty niin, että 80 % ilmauksista on konventionaalisia. Olennaista on nähdä, että konstruktioissa on vaihtelua äidinkielisilläkin käyttäjillä (ks. esim. Dabrowska 2012 a ja b): kieltä ei nähdä staattisena systeeminä, eikä tarkkuudenkaan kehittymiselle voida nähdä kohdekielistä päätepistettä. 80 %:n raja on mallissa asetettu antamaan tilaa yksilölliselle variaatiolle ja esimerkiksi satunnaisille lipsahduksille, jotka kuuluvat kielenkäyttöön. Rajan vetäminen oppijan ja äidinkielenkaltaisen kielenkäytön välille on haastava tehtävä. Rajaa ei voikaan missään tapauksessa nähdä absoluuttisena vaan yhtenä määrällisenä tapana kuvata konstruktion hallintaa. (Ks. myös Martin ym. 2010: 60.) Tässäkin tutkimuksessa osoitetaan 80 % rajan ylitys (luku 6.4.2), jotta tulokset olisivat vertailtavissa muihin CEFLING-hankkeen tutkimuksiin, mutta tarkkuuden kehitystä analysoidaan myös laadullisesti ennen ja jälkeen tämän mallissa asetetun rajakohdan.

Toisaalta tarkkuuden dimension tarkastelu on perusteltua siitä näkökulmasta, että aineisto on kirjoitettua. Myös normit ja yhtenäisyys ovat tilanteista taitoa, etenkin tietyille kirjoitetuille teksteille ominaisia piirteitä. Kuten Dufva ym. (2011: 29) korostavat, keskeistä on huomata, että oppimisen tavoitteena ei voi olla ainoastaan tämä yhtenäinen systemi, vaan erilaisissa tilanteissa toimimisen tavat.

Distribution – Distribuutio on mallissa kattokäsite, joka viittaa kielitaidon dimensioista muun muassa variaatioon ja kompleksisuuteen. Kompleksisuus-käsitettä on mallissa vältetty, koska tavat, jolla kompleksisuutta on yleensä toisen kielen oppimisen tutkimuksessa mitattu, eivät sovellu kovin hyvin suomeen (Martin ym. 2010; ks. myös Seilonen 2013: 32; Kajander 2013: 55–56). Lisäksi konstruktionäkökulmasta rakenne ei välttämättä kompleksistu kieliopillisesti kielitaidon edetessä, vaan sitä opitaan varioimaan esimerkiksi uusien leksikaalisin yksiköin. Tässä tutkimuksessa distribuutiolla viitataan **tilanteiseen variaatioon**: 1) konstruktoiden leksikaaliseen, semanttiseen ja syntaktiseen variaatioon ja laajenemiseen sekä abstraktiotason kehittymiseen (lingvistinen taso) sekä 2) kielenkäyttötilanteisiin ja niiden laajenemiseen: miten oppijat positioivat itsensä paikkoihin ja tiloihin (sosiaalinen taso).

Distribuutio-käsitteen avulla tarkastelen sekä kielellistä (lingvististä) että sosiaalista aspektia. Käytännössä näitä ei voi erottaa toisistaan: esimerkiksi leksikaalinen variaatio, ilmausten semanttinen tarkkuus ja laajentuminen viittavat kielenkäyttötilanteiden laajenemiseen; abstraktiotason kehittyminen taas viittaa kulttuurisiin metaforiin sosiaalistumiseen, eli kuinka paikka-metaforilla ilmaistaan psyykkisiä ja fyysisiä toimintoja ja olotiloja.

Konstruktoiden distribuution laajeneminen nähdään siis esimerkiksi leksikaalisen variaation lisääntymisenä sekä vartalosanojen abstraktistumisena paikoista ”puitteisiin”⁷⁷ eli toimintoihin ja olotiloihin. Distribuutio viittaa myös ilmaustyyppien monipuolistumiseen – myös konstruktoiden syntaktiseen variaatioon: esimerkiksi miten tietyllä taitotasolla ilmaistaan staattisuutta ja suuntaisuutta, millaisia kielellisiä resursseja on ilmaista sirkumstantiaalisella kentällä toimintaa ja olotilaa. Keskeistä distribuution tarkastelussa on havainnoida konstruktoiden **käyttötilanteiden laajenemista**: kuinka konstruktio skemaattistuu ja produktiivistuu yksittäisistä käyttötilanteista useisiin. Tässä käytetään käyttö pohjaista kielikuvaa *entrenchment, uomiin hakeutuminen*. Yksi käyttö voidaan nähdä ikään kuin yhtenä vesipisarana, joka ei vielä muokkaa maaston kuvaa, vaan voi haihtua ilmaan tai imeytyä hiekkaan; kun esiintymiä ja käyttöjä kertyy puroksi tai ehkä jopa virraksi saakka, veden uurtamat uomat syvenevät ja vahvistuvat. Konstruktioit eivät siis ”vakiinnu” tai saavuta lineaarisen kehityksen kautta päätepistettään, vaan uomiin on mahdollista muokkautua käyttötilanteissa jatkuvasti.

Distribuution määrittelyllä pyritäänkin tässä kurottamaan kielen ja jossain määrin myös kielen oppijan ”ulkopuolelle”. Kieli ja kielen emergoituminen pyritään hahmottamaan osana sosiaalista vuorovaikutusta. Tekstejä tarkastellessa pyritään hahmottamaan, millaisena näyttävät tekstin kirjoittajan kielenkäyttötilanteet sekä resurssit ja affordanssit, joiden varassa toimitaan. Tutkimus on rakennettu pseudopitkittäiselle asetelmalle, joten yksittäisen kielenoppijan kokemushistoriaa tai polkua ei kuvata. Kommunikatiiviselle, progression hahmottavalle asteikolle arvioitujen tekstien kautta päästään kuitenkin vertailemaan aikuisten ja nuorten kielen kehittymisen kulkuja ja resursseja.

⁷⁷ Tämä on lokalistisen hypoteesin olettama suunta, voi toteutua tai jäädä aineistossa toteutumatta.

Distribuution yhteydessä käytetään myös kompleksisuus-käsitettä paikoin *kognitiivisesta* näkökulmasta, kun viitataan taustateorioiden olettamuksiin ilmausten kognitiivisesta kompleksisuudesta (suuntaisuutta pidetään sijaintia kompleksimpaa relaationa). *Lingvistikisistä* näkökulmasta kompleksisuus-käsitettä voidaan käyttää, kun tarkastellaan ilmausten laajenemista: yksisanaisista lausekkeista siirrytään pidempiin, määritteellisiin ilmauksiin. Myös joidenkin sijojen muodostaminen voi olla toisia kompleksimpaa - tyypillisesti komplekseina pidetään illatiivimuotoja. Varsinaisena analyysivälineenä en kompleksisuutta pidä, mutta se tukee osaltaan laadullista analyysia ilmausten distribuutiosta. Distribuutio-käsitettä hyödynnän siis ennen kaikkea aineiston laadullisissa analyysissa.

Mastery eli hallinta viittaa konstruktion idiomaattiseen käyttöön: kohdekielenmukaiseen frekvenssiin, tarkkuuteen ja distribuutioon. Mallissa konstruktion katsotaan olevan tarkkuuden osalta hallinnassa, kun 80 % käytöistä on kohdekielenmukaisia. *Mastery* ei siis edellytä ns. täydellistä hallintaa tai virheettömyyttä. Käyttöpohjainen näkemys ei ole mitään päätepidettyä oppimiselle – myös äidinkielen kielenkäytössä on vaihtelua ja mahdollisuuksia taidon laajentamiselle. Huomionarvoista onkin, että mallin esittämä *Mastery*-taso tarkkuuden osalta ei merkitse konstruktion lopullista hallintaa *distribuution* osalta. Konstruktion tilanteinen variaatio on jatkuvasti potentiaalisessa liikkeessä.

Käyttöpohjainen lähestymistapa ei erottele toisistaan performanssia ja kompetenssia (ks. luku 2.2). Ei siis voida ajatella, että kenenkään tavoiteltavissa olisi staattinen kompetenssi. Normatiivinen näkökulma kieleen oli pitkään (ja on osin edelleen) opetuksessa ja kielen oppimisen tutkimuksessa itsestään selvä lähtökohta. Opettajan tehtäväksi on nähty johdattaa oppilasta kohti kohdekieltä, ja oppimisen tutkimuksessa oppijan kieltä on mitattu virheiden kautta. (Ks. esim. Klein 1998.) Kieli tarkkarajaisena, homogeenisena, staattisena systeeminä ("A real language") on kuitenkin normatiivinen fiktio, kuten Klein (1998: 541) osuvasti toteaa. Siksi ei voida myöskään puhua kielen täydellistä osaamisesta ("real mastery"); kielen hallinta on aina yksilöllisen varieteetin hallintaa.

Mallin "mastery"-tasoa voi problematisoida dialogisesta, käyttöpohjaisesta ja dialogisesta näkökulmasta, josta oppimiselle ei voi nähdä päätepidettyä. Kielen osaamisen taso viittaakin tästä näkökulmasta siihen, millainen sosiaalinen merkitys osaamisella on. (Klein 1998: 541–542.) Kieli – niin äidinkielen kuin oppijankin kieli – on jatkuvasti käyttötilanteissa kehittyvää ja muuttuvaa (Larsen-Freeman 1997, 2006).

Laadullinen ote

Seuraavaksi esittelen, miten kehitystä voidaan empiirisestä aineistosta seurata, kun lähtökohtana on dialoginen, käyttöpohjainen ja dynaaminen käsitys kielen oppimisesta ja kieli nähdään käytön kautta emergoituvana ja kehittyvänä systeeminä. Alkuun esittelen käyttöpohjaisen (esim. Tomasello 2003a; Eskildsen 2008) lähestymistavan sovellusta toisen kielen oppimisen tarkasteluun; tämän

jälkeen lähestymistapaa laajennetaan kiinnittämällä huomiota myös kielen oppimisen resursseihin. Dynaamisesta näkökulmasta näitä ei voi jättää huomiotta tarkasteltaessa kielen kehittymistä. Nähdäkseni dialogisen tai sosiokulttuurisen painotuksen (joka implisiittisesti sisältyy käyttöpohjaisuus- ja dynaamisuus - näkökulmaan) eksplisiittisempi tuominen analyysiin auttaa tarkastelemaan kielen kehittymistä holistisemmin (ks. myös Macqueen 2012: 71–72).

Kuten edellä (luku 2.5.2) on kuvattu, kielen oppimisen tutkijat nojaavat yleisesti käsitykseen, että etenkin alussa (ainakin ensikielen ja spontaanisti opitun) kielen oppiminen on kiinteiden yksiköiden, *chunkien*, oppimista (*item-learning*, ks. esim. Tomasello 2003a; Eskildsen 2008). Kielenoppimisen polku lähtee kokonaisten, funktionaalisten ilmausten hallinnasta joissain tietyissä **käyttötilanteissa**. Samalla kun opitaan tunnistamaan yksittäisiä ilmauksia kielen käytöstä, aletaan myös hahmottaa abstraktimpia kielellisiä konstruktioita (*as linguistics gestalts*) (Barlow & Kemmer 2000; Tomasello 2003a: 5, 6, 94, 100, 161; Fried & Östman 2004: 24). Chunk-ilmaukset kehkeytyvät asteittain⁷⁸ abstraktimmiksi konstruktioiksi (esim. Tomasello 2000; Dabrowska 2000; Eskildsen 2008: 338, 348). Konstruktioit opitaan siis ensin tiettyjen leksikaalisten yksiköiden kanssa, tietyssä kielenkäyttötilanteessa. Leksikaalinen variaatio lisääntyy ja käyttötilanteet laajenevat konstruktion abstraktiotason noustessa.

Oppija voi tehdä rakenteellisia yleistyksiä vasta, kun hänellä on hallussaan paljon kielellistä materiaalia (Tomasello 2003a: 98, 140), siis toisin sanoen aikaa myöten, ollessaan tekemisissä kyllin frekventin ja varioivan kielen kanssa. Esimerkiksi Lam (2009) on osoittanut⁷⁹, että etenkin alkuvaiheen oppimisessa ei hyödynnetä ilmausten semanttisia yhteyksiä, prototyyppejä ja sen laajentumia. Alkuun oppiminen näyttää olevan yksittäisten ilmausten ja toisistaan irrallisten merkitysten haltuunottoa: vasta tämän jälkeen voidaan alkaa rakentaa yhteyksiä ja analogioita. (Lam 2009.) Tähän liittyy myös esim. Larsen-Freemanin (2013: 2) oletus siitä, että resursseja testataan vasta, kun kieleen on ensin saatu jo alkuvaiheita tiiviimpi kontakti. Vaihtelua ja variaatiota alkaa siis olla kehitysvaiheeseen ”toisella askeleella”.

Kieltä käytettäessä tehdään yleistyksiä rakenteista ja rakennetaan verkostoa⁸⁰. Käyttöpohjaisen kielenoppimiskäsityksen peruseriaate kuitenkin on, että kielen käyttäjät sekä muodostavat konstruktioita että käyttävät konstruktioita eri abstraktiotasoilla. Oppijan mielessä ilmaus voi olla samanaikaisesti yksittäinen, kiteytynyt ilmaus, ja se voi myös edustaa abstraktimpaa konstruktioita. Kielen oppiminen ei siis ole säännöstön analyysia. Kielenoppimista ei voi kuvata niin, että esitetään abstrakti säännöstö, jota oppijan oletetaan noudattavan – säännöt eivät välttämättä ole kielenpuhujille edes olemassa. Jos tavoitteena on ymmärtää, miten oppija käyttää kieltä ja millä abstraktiotasolla hän operoi, täs-

⁷⁸ Kehkeytyvistä konstruktioista käytetään kirjallisuudessa erilaisia käsitteitä: Tomasello (2000): utterance schemas; Dabrowska (2000): formulaic frames; Dabrowska (2010): low-level schemas, Eskildsen: semi-fixed expressions (2008: 335), low scope patterns (2008: 338)

⁷⁹ Aineistona ovat espanjaa toisena kielenä oppivien por- ja para -prepositiot.

⁸⁰ Ks. kielellisten yksiköiden verkostoituminen, yksiköiden väliset linkit esim. Langacker 1987a; Croft 2001; Goldberg 1995.)

tä on etsittävä evidenssiä empiirisestä aineistosta. (Tomasello 2003a: 108.) Tutkimuksissa esitetään myös hieman erilinjaisia näkemyksiä siitä, millainen abstraktiustaso on psykolingvivistisesti ylipäättään mahdollinen tai todenmukainen: Eskildsen (2008: 335) kuvaa kielen kehittymisen polkua esiintymistä täysin abstrakteihin konstruktioihin, kun taas esimerkiksi Dabrowska (2010) näkee kielellisen inventaarin ennemmin klustereina, kimppuina skeemoista, ei täysin yleistettävänä konstruktioina.

Kielen kehitystä voidaan karkeasti kuvata niin, että 1) konstruktioit **hakeutuvat uomiinsa** toistuvan käytön kautta (*entrenchment*), 2) konventionaaliset konstruktioit **kumoavat** yliyleistetyt ilmaukset (esim. *goed* → *went*) (*preemption*). (Tomasello 2003a: 145, 2008: 86.) Mitä enemmän kieltä käytetään, sitä enemmän kieliyhteisön jakamat konstruktioit vahvistuvat ja kumoavat oppijan yliyleistämät ja testaamat mallit.

Oppijan kielen tutkimuksessa yksi kiinnostava kysymys on, miten empiirisestä aineistosta voidaan osoittaa jonkun konstruktion kehkeytyneen oppijalle produktiiviseksi. Ilmauksen ensimmäisestä ilmaantumisesta oppijan kieleen ei voi tietää, onko kyse chunk-ilmauksesta vai produktiivisesta konstruktioista (Tomasello 2003a: 140; Eskildsen 2008: 341). Ainut vankka evidenssi produktiivisuudesta on Tomasellon (2003: 147) mukaan **yliyleistämisen** strategia. Kun oppija käyttää jotain ilmausta mallina toiselle, ja lopputuloksena on konventionvastainen mutta looginen konstruktio, voidaan katsoa, että oppija on hahmottanut itselleen abstraktimman kaavan siitä, miten merkitys ilmaistaan. Hänhän ei ole voinut toistaa ilmausta mistään valmiista mallista. Konventionvastaiset mutta luovat ilmaukset näyttäytyvät tästä näkökulmasta indikaattoreina kielitaidon kehittymisestä: analogiaa hyödyntämällä ilmausta laajennetaan uusiin käyttötehtäviin. (Tomasello 2003a: 163–169.) Yliyleistämisen lisäksi **segmentointi** voidaan nähdä produktiivisuuden ensiaskeleena (Peters 1985; Macqueen 2012: 270).

Oppijan kieltä seuratessa myös **tyyppifrekvenssi** ja **leksikaalinen variaatio** sekä rakenteen **käyttö erilaisissa kommunikaatiotilanteissa** kertovat ilmaustyyppin produktiivisuudesta. Kun oppija kykenee varioimaan ilmausta, konstruktio on abstraktistunut, eikä oppija operoi ilmauksen osalta enää chunk-tasolla. (N. Ellis 2002, 2003; Tomasello 2003a: 107; Eskildsen & Cadierno 2007; Eskildsen 2008: 336; ks. myös Reiman 2011a: 155.) Produktiivistumisella ei kuitenkaan tarkoiteta abstrakteimman kaavan hallintaa: kielenkäyttäjä on aina jossain jatkumolla, kielenkäyttötaito on aina tilanteista. (Eskildsen 2008: 353.) Potentiaali variaatiolle ja käyttötilanteiden kirjon kasvulle on alati läsnä. Kehitys ei siis ole lineaarista, eikä se pääty.

Jossain vaiheessa oppimista etenkin kiteytynyt ilmaus (chunk) voi la "hauras" aikajatkumolla: sen käyttö voi muuttua epävarmemmaksi tai se voi jäädä hetkeksi kokonaan pois käytöstä. Oppiminen nähdään spiraalimaisena kulkuna, jossa opittua ainesta kierrätetään. (Eskildsen 2008: 349; Larsen-Freeman

2013.)⁸¹ Kun oppija kohtaa kyllin monta esiintymää ilmauksesta, chunk alkaa skemaattistua. Osin skemaattiset konstruktiot (*semi-fixed formulas, utterance schemas*) laajenevat uusiin käyttötilanteisiin ja ovat näin ”suojassa” katoamiselta, tulevat osaksi inventaaria. Kun konstruktiot ovat alkaneet löytää uomaansa, uoma syvenee ja laajenee, niin kuin vesi kovertaa reittinsä. Kielitaito kehittyy näin variaatioiltaan rikkaammaksi vastaamaan moninaisiin kommunikatiivisiin tarpeisiin (Lantolf ja Thorne 2006; Eskildsen 2008: 349).

Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä **skemaattistuminen** ja **produktiivistuminen**, kun viitataan prosessiin, jossa konstruktio näyttää oppijan kielessä alkavan varioida. Abstraktistumisen käsitettä vältän tässä yhteydessä, jotta se ei sekoittuisi ilmausten semanttiseen dimensioon. Tarkastelun kohteena ovat konkreettiset ja abstraktit konstruktiot, ja yhtenä tavoitteena on saada esiin näiden ilmausten välinen suhde kielen kehitysprosessissa. Käytän analyysissä myös ”kognitiivistien käsitteitä”, kuten **ylileistäminen**, jolla on välikielen tutkimuksessa viitattu virheisiin ja prosessiin, jossa oppija tavoittelee kohdekielen sääntöjä (Larsen-Freeman 2013: 774). Tässä tutkimuksessa ylileistämistä ei kuitenkaan tarkastella virheenä vaan luovana kielenkäyttönä, eli analogisten mallien hyödyntämisenä. Tavoitteena ei myöskään nähdä kohdekielen sääntöjä, vaan säännönmukaisuuksia, jotka emergoivat käytön kautta. Sosiaalisessa kanssakäymisessä ylileistetyt rakenteet voivat kumoutua, ja näin opitaan entistä konventionaalisempaa kieltä (ks. esim. N. Ellis 2008).

Kuten edellä on kuvattu, viittaa etenevään, dynaamiseen skemaattistumisprosessiin ilmauksilla **uomiin hakeutuminen** (*entrenchment*) ja **uomien vahvistuminen**. Näistä evidenssinä on esimerkiksi käyttötilanteiden laajentuminen ja konstruktioiden leksikaalinen variaatio. Tyypifrekvenssiä voidaan pitää leksikaalisen luovuuden mittarina (Verspoor, Lowie & van Dijk 2008), produktiivistumisen eli konstruktion abstraktistumisen indikaattorina (N. Ellis 2002; Tomasello 2003a: 107; Eskildsen & Cadierno 2007). Käyttöpohjainen käsitys kielen oppimisesta rajaa oppimisen tarkastelua helposti vain lingvististen rakenteiden tarkasteluun. Uomiin hakeutumisella en viittaa kuitenkaan ainoastaan konstruktion rakenteelliseen skemaattistumiseen vaan myös merkitysten kehittymiseen (Vygotsky 1982) ja kulttuuristen kehysten syventymiseen (Fillmore 1982) käyttötilanteiden myötä. Laadullisessa analyysissä onkin dialoginen, sosiaalisia merkityksiä (Lähteenmäki 2002: 198) korostava ote.

Dialogisesta ja dynaamisesta näkökulmasta oppimisen ymmärtämiseksi on otettava huomioon myös resurssit, jotka ovat osa systeemiä ja vaikuttavat kielen muuttumiseen. Jotta oppimisesta ja oppijasta päästäisiin laajempaan ymmärtämiseen puheen, puhujien ja sosiaalisten suhteiden yhteydestä (N. Ellis 2008; Norton 1997), tarkastelua ulotetaan analyysissä ja pohdinnassa myös ajatukseen **jäsenyydestä**. Jäsenyys nähdään kielitaidon edellyttäjänä. Jotta kielen oppimisen dynamiikkaa voisi tulkita, on olennaisen tärkeää ymmärtää myös sosiaalisia suhteita, joissa oppiminen tapahtuu (Beckner ym. 2009: 17).

⁸¹ Kyseessä on kuitenkin erilainen ilmiö kuin U-shape -mallin olettama kehityskulku (McLaughlyn 1990), jossa oppijan nähdään unohtavan jo opittua: regressoituvan tai taantuvan taitoaan edeltävälle tasolle sisäistäessään systeemiä.

Toisella kielellä kirjoitettu teksti nähdään tässä tutkimuksessa vuorovai-
kutuksessa emergoituvana, dialogisena näkymänä sosiaalistumisprosessiin.
Kielen oppiminen nähdään sosiaalistumisena, osallistumisena ja osallisuutena
yhteisön jakamiin kulttuurisiin metaforiin ja kommunikaatiotilanteisiin. Näkö-
kulma oppimiseen on sosiokognitiivinen: kahden kieliympäristöltään eroavan⁸²
ryhmän kielen kehittymisen tarkastelun tavoitteena on hahmottaa, millaisia
sosiaalisia suhteita ja kielenkäyttötilanteita oppijalla on oppimisensa resurssi-
na. Huomioitava on, että evidenssi on epäsuoraa. Jos kuitenkin kieli nähdään
dialogisena - toisten ilmausten kierrättämisenä - ja emergoituvaksi käyttötilan-
teista, on oletettavaa, että kielestä itsestään heijastuu myös jotain tilanteesta;
tätä luonnehtii nähdäkseni erittäin hyvin du Boin (2014) **resonoinnin** käsite.
Tekstit kaiuttavat ja niistä voi tulkita resursseja, joiden varassa kieli kehittyy.

Teksteistä tarkastellaan, mitä ja millaisia ovat ne paikat ja tilat, joita oppijat
pyrkivät ilmaisemaan - ja miten paikkoja ja tiloja ilmaistaan. Karkeasti esitety-
nä esimerkiksi tiettyyn tilanteeseen sopivan, konventionaalisen ilmaisun voi-
daan nähdä indikoivan sitä, että tämä tilanne kuuluu oppijan resurssihin ja
siitä on ollut hänelle tarjoutumia. Joidenkin käyttötilanteiden (tai niihin liittyvien
ilmaustyyppien tai funktioiden) puuttuminen taas indikoi resurssien tai tar-
joumien vähäisyyttä.

Haasteena on, miten ja miksi löytää tyyppillisyyksiä ja tehdä yleistyksiä kie-
limuodosta, jota määrittelee ennen kaikkea dynaamisuus ja muuttuvuus. Mil-
laiset tyyppilliset linjat oppimisenpoluilla voi esittää ja tehdä oikeutta oppijan
kielelle? Tutkimuksessa ei myöskään seurata yksittäisiä oppijoita vaan tarkas-
tellaan kieltä funktionaalisille taitotasolle arvioiduissa suorituksissa. Pseudo-
pitkittäinen aineistoni on siis sotkuista ja täynnä pieniä yksityiskohtia, ja kehi-
tyskulun kuvaaminen on väistämättä tulkintaa tietystä näkökulmasta. Käyttö-
pohjainen lähestymistapa antaa välineitä kielen oppimisen pitkittäistutkimuk-
selle hahmotellessaan polkua, jota pitkin oppija etenee (ks. esim. Eskildsen
2008). Näkökulman soveltaminen pseudopitkittäiseen, heterogeeniseen aineis-
toon on kuitenkin tämän tutkimusasetelman haaste.

Tutkimuksessa tarkastellaan progressiota kommunikatiivisilla taitotasolla.
Viitekehysten taitotasokuvaus ei ole, että yksilön polku kulkisi tiettyjä kom-
munkatiivisia tilanteita noudatellen. Kyse on laajemmin siitä näkökulmasta,
että käyttötilanteiden kirjo laajenee tasolta toiselle edettäessä. Viitekehysten
kommunkatiivinen taitokäsitys sopiikin tästä näkökulmasta dialogiseen ja dy-
naamiseen näkökulmaan kielen oppimisen poluista. Oppimista ei nähdä struk-
turalistisesti kuvatun järjestelmän sisäistämisenä (Dufva 2013: 66) vaan tilantei-
sen repertuaarin laajentumisena (Dufva, Aro ja Suni 2014).

⁸² Resurssien ja affordanssien määrää ja laatua voi osaksi päätellä tukeutuen myös ai-
empaan tutkimustietoon ja käsitykseen eri-ikäisten maahanmuuttajien oppimisen
ympäristöistä.

4 PAIKAN JA TILAN KONSTRUKTIOT

4.1 Paikan ja tilan ilmaukset esimerkkinä käytössä kehittyvästä kielestä

Paikallissijoja on tutkittu fennistiikassa paljon (mm. Siro 1964; Rahkonen 1977), etenkin kognitiivisen semantiikan näkökulmasta (esim. P. Leino 1989; P. Leino ym. 1990; P. Leino & Onikki 1992; Huumo 1997, 2006, 2007, 2010; Onikki-Rantajääskö 2001; J. Leino 2003). Tämän tutkimuksen taustalla on jo siis varsin tarkkaa analyysia ja hyvä kuva siitä, miten paikallissijoilla ilmaistaan merkityksiä ja miten esimerkiksi abstraktien tilan ilmausten voidaan nähdä motivoituvan spatiaalisista ilmauksista. Myös paikallissijojen tai paikallissijaisten ilmausten oppimista on tarkasteltu useissa S2-tutkimuksissa (esim. Lauranto 1997; Määttä 2011, 2013).

Tässä tutkimuksessa on laajempaa tavoitteena tarkastella, kuinka kielen kehitys voidaan hahmottaa dialogisena ja dynaamisena, käytössä kasvavana verkkona sekä sosiaalistumisena yhteisön kielenkäyttötilanteisiin. Näin paikallissijoilla ilmaistut paikan, toiminnan ja olotilan ilmaukset kielitaitotasoin toimivat esimerkkeinä kehkeytyvistä konstruktioista – paikallissijaiset ilmaukset tai niiden oppiminen eivät ole ainoita tai edes varsinaisena tutkimuskohteenä. Kun kielen oppiminen hahmotetaan sosiokognitiivisesta näkökulmasta käsin, sitä ei nähdä vain kielijärjestelmän sisäistämisenä, vaan sosiaalistumisena yhteisöön ja sen käytänteisiin. Kieli merkitsee myös identiteettien rakentumista. Paikan ja tilan ilmauksia tarkastellaan siis kehittyvinä konstruktioina, jotka kertovat osaltaan sosiaalistumisesta tapoihin ja tarpeisiin ilmaista paikkoja ja tiloja suomeksi; jäsenyyksistä yhteisöissä sekä identiteeteistä (millaisia merkityksiä ilmaistut paikat ja tilat identiteetin kannalta heijastavat).

Tarkastelun kohteena olevat konstruktio on rajattu kahteen semanttiseen kenttään: spatiaaliseen ja sirkumstantiaaliseen. Rajaus on tehty ilmausten merkitysten ja käytön perusteella. Nähdäkseni paikan, toiminnan ja olotilan ilmaukset heijastelevat osaltaan monella tapaa fyysistä ja psyykkistä osallisuutta kieliyhteisössä. Näitä merkityksiä (lähinnä olotiloja) ilmaistaan jossain määrin

muillakin kielellisillä keinoilla kuin paikallissijaisilla ilmauksilla, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi on rajattu paikallissijaiset käytöt.

Paikallissijaisten konstruktioiden valintaa perustelee se, että ne mahdollistavat myös semanttisen abstraktistumisen tarkastelun oppijan kielessä. Paikkaa ja tilaa ilmaistaan analogisin kielellisin keinoin. Paikallissijaiset ilmaukset eivät ole syntaktisesti toistaan kompleksimpia: Systemi ei muodostu rakenteiden kompleksisuuden hierarkiasta vaan semanttisista analogioista ja metaforisuudesta. Analogisuus voi myös hahmottua spesifillä tasolla, lähimerkityksisestä ilmauksesta toiseen, eikä niinkään kentältä toiselle (vrt. Onikki-Rantajääskö 2001: 70). Lisäksi on huomattava, että paikallissijaiset ilmaukset ovat osin produktiivisia, osin kiteytyneitä (etenkin sirkumstantiaaliset ilmaukset). Analogian hahmottamisen, mallien tulkinnan rinnalla haltuun otetaan siis myös yksittäisiä, konventionaalisia ilmauksia. Tavoitteena on selvittää, miten konkreettiset ja abstraktit sijakäytöt kehkeytyvät oppijan kielessä taitotasoin. ”Paikallissijojen oppiminen” ei siis tässä tutkimuksessa merkitse ainoastaan tiettyjen muotokategorioiden haltuunottoa tai muotorakenteiden kompleksistumista vaan rakenteiden funktioiden laajenemista ja abstraktistumista käytön kautta.

Kuten Martin (2009: 322, 1999) toteaa, S2-tutkimus tarvitsee oppijankielen ilmiöiden selittämiseen kaikkea sitä tietoa, jota fennistiikassa on tuotettu; toisaalta taas kielen oppimisen tutkimus haastaa suomen kielen kuvausta uusiutumaa. Tässäkin tutkimuksessa on haasteena soveltaa seikkaperäisiä fennistisiä kuvaustapoja oppijan kielen resursseihin ja kehkeytyvään systeemiin, joka a) ei noudattele fennistien kielioppikuvausten hierarkioita b) ei tuota kauniita esimerkkilauseita tai aina riittävää evidenssiä kaikista käytöistä, joita olisi kiinnostavaa esimerkiksi kognitiivisten teorioiden valossa tutkia.

Oppijan kieltä tarkasteltaessa on välillä tukeuduttava heikkoihin signaaleihin. – Vaikka tulkinnassa nojaututaan myös käyttöjen frekvensseihin, yksittäisten konstruktioiden emergoitumista on tulkittava ennen kaikkea laadullisen analyysin avulla.

4.2 Paikallissijat konstruktioiden osana

Sija, jonka tunnus on sijapäätte, määritellään morfosyntaktiseksi ja morfosemanttiseksi kategoriaksi. Sijapäätte ilmaisee nominaalisen vartalosanan tai lausekkeen syntaktisen ja semanttisen suhteen muuhun lauseeseen (ISK § 1221). Kognitiivisen kieliopin käsittein ne hahmottavat relaation korosteisen muuttujan (lauseen teeman) ja kiintopisteen välille. (P. Leino 2001: 60.)

Adverbiaalien⁸³ sijoja eli paikallissijoja voidaan nimittää semanttisiksi sijoiksi, koska niillä on prototyypisessä käytössä konkreettisempi tai helpommin kuvattava merkitys kuin kieliopillisilla sijoilla. Paikanilmausten lisäksi pai-

⁸³ Syntaktiset roolit eivät ole lekseemin vaan koko konstruktion perusteella määräytyviä: analogian avulla hahmotetaan samaan kategoriaan kuuluvat roolit, kuten ”subjektit”. (Tomasello 2003a: 162.)

kallissijoilla merkitään mm. tilaa ja toimintaa (*unessa, kävelyllä*), omistusta (*minulla*) ja aikaa (*perjantaina*). Näitä eri merkitysdimensioita kutsutaan tässä tutkimuksessa semanttisiksi kentiksi (ks. tarkemmin luku 4.). Merkitys riippuu myös mm. vartalosananasta: vrt. *pojalla* <> *syksyllä* (Alhoniemi 1975; Kotilainen 1999) ja paikasta lauseessa (Huumo 1997). Yhdellä sijalla on monta käyttötehtävää, mutta eri käytöillä on yleensä jokin yhteinen ominaisuus. (ISK § 1223; P. Leino 2001a: 59–66; ks. myös Onikki-Rantajääskö 2001: 14–16.) Sijavalintaan vaikuttavat rakenteelliset (rektiotäydennykset⁸⁴) ja semanttiset seikat (ISK § 1221).

Suomen paikallissijojen jakautuminen olo-, ero- ja muutossijoihin sekä sisäisiin, ulkosiisiin ja abstakteihin (tai yleisiin) voidaan kuvata seuraavasti (Siro 1964: 29; ISK § 1175; 1187; P. Leino 2001a: 59):

TAULUKKO 4 Suomen paikallissijat

	OLO	ERO	TULO
SISÄ	inessiivi	elatiivi	illatiivi
ULKO	adessiivi	ablatiivi	allatiivi
ABSTRAKTIT/ YLEISET	essiivi	elatiivi, (partitiivi)	translatiivi

Paikallissijat ovat järjestelmänä symmetrinen kokonaisuus. Ero- ja tulosijat (suunta- tai muutossijat) implikoivat muutosta; olosijat ovat staattisia (vrt. konseptuaalisen semantiikan [EVENT] ja [STATE] -funktiot luku 4.3.3). (ISK § 1235; P. Leino 2001a: 60).

Sekä sisä- että ulkopaikallissijoilla voidaan ilmaista eri kognitiivisille alueille (tai semanttisille kentille) sijoittuvia suhteita (P. Leino 2001: 62–63). Sijasijat eivät yleensä ole vapaassa vaihtelussa keskenään, vaan sisä- ja ulkopaikallissijojen oppositiolla on eri semanttisilla kentillä erilaisia tehtäviä (Onikki-Rantajääskö 2001: 15, 123). Peruserona on se, että sisäsijoilla ilmaistaan muuttujan ja kiintopisteen välille ainakin spatiaalisen kentällä ulkosijaa kiinteämpää yhteyttä (P. Leino 2001: 62; ks. myös ISK § 1239–1241).

Konstruktionäkökulman mukaan konstruktioit eivät ole vapaassa vaihtelussa keskenään (Goldberg 1995: 67); Kognitiivisen kieliopin näkemyksen mukaan kaikilla ilmauksilla on ainakin skemaattinen käsitteellinen merkityksensä. Formalistiseen tapaan sijoja ei siis voi pitää merkityksiltään tyhjinä: kieliopin funktio on toimia merkitysten rakentajana. Kielioppi nähdään kielenkäyttäjän luokitteluna konstruktioista: skeemoina, kaavoina ja malleina, joihin leksikaaliset yksiköt asettuvat. Taivutusainekset, kuten sijat, voidaan kuvata merkitykseltään skemaattisiksi. (Ks. esim. Langacker 1986: 31–32; 1998: 15, 21; 2001: 9; ks. sijojen skemaattisista merkityksistä myös Onikki-Rantajääskö 2001: 13, 15, 16.)⁸⁵

⁸⁴ Monet rektioiksi luokitelluista sijavalinnoista ovat semanttisesti motivoituneita.

⁸⁵ Kognitiivinen kielioppi käsittelee kieltä entiteettinä ja relaatioina: substantiivit hahmottavat entiteetin, muut kielen yksiköt relaation. Paikallissijat hahmottavat selkeästi relaation (ks. esim. P. Leino 2001a: 60); Kieliopillisten sijojen semanttinen sisältö on sen sijaan vaikeammin hahmotettavissa.

Sijojen yleisyyttä eri käyttötehtävissä on tässä syytä tarkastella siksi, että käyttöpohjaisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kieliaineksen frekventtiys vaikuttaa sen oppimiseen. Todennäköisesti ilmaus, joka toistuu usein samassa muodossa ja käyttötehtävässä (*token frequency*), opitaan chunkina: se vakiintuu oppijan kieleen kokonaisuudeksi. Sitä vastoin ilmauksista, jotka kuullaan monissa eri muodoissa ja käyttötehtävissä (*type frequency*), hahmotetaan vähitellen konstruktio, skemaattinen malli. Ilmaustyypistä tulee näin produktiivinen. (Tomasello 2003a: 107.) Ilmauksien käyttöyleisyys oppimisympäristössä vaikuttaa siis niiden produktiivisuuteen oppijan kielessä.

Yleisesti ottaen mitä spesifimpi sija on merkitykseltään, sitä harvinaisempi se on käyttöfrekvenssiltään. Tulosijat ovat teksteissä yleisempiä kuin erosijat. Sisäpaikallissijojen käyttö on ulkopaikallissijojen käyttöä yleisempää⁸⁶, mihin vaikuttaa osaltaan illatiivin ja elatiivin rektiokäyttö. Yksittäisistä paikallissijoista yleisimpiä kirjoitetuissa teksteissä⁸⁷ ovat illatiivi ja inessiivi, harvinaisin on ablatiivi. Substantiivien yleisimmät paikallissijat ovat inessiivi ja illatiivi; adjektiivien sijajakaumaan vaikuttaa kongruointi substantiivipäasanan kanssa. (ISK § 1227, 1228, 1235.)

Sisä- ja ulkopaikallissijat ovat paikanilmauksissa produktiivisia; abstraktien paikallissijojen paikkaa merkitsevä käyttö rajoittuu sitä vastoin lähinnä muutamisiin adverbikiteytymiin (*kotona, taakse*). (ISK § 1223, 1235, 1258; Lauerma 1990a: 111.) Ne ilmaisevat esimerkiksi muutosaltista ominaisuutta tai roolia (kiipeänä, hoitajaksi) (Onikki-Rantajääskö 2001: 14; identifioivan kentän ilmauksista ks. esim. Helasvuo 1990: 200). Myös temporaali-ilmauksissa essiivi on olenainen ja produktiivinen sija (ks. esim. Lauerma 1990b: 154). Tässä tutkimuksessa fokuksessa ovat vain spatiaaliset ja sirkumstantiaaliset käytöt, mutta tukea analyysille – oletuksille esimerkiksi oppijan hahmottamista analogista malleista – voidaan hakea myös temporaalisen kentän käytöistä, koska esimerkiksi essiivin käyttö on muutoin melko marginaalista.

4.3 Paikan ja tilan ilmausten semantiikasta

4.3.1 Merkitysten kehollinen motivoituminen

Kognitiivisessa lähestymistavassa hahmotustavat ja kielelliset merkitykset nähdään kehollisesti motivoituneina. Tässä on yhtymäkohtia dialogiseen lähestymistapaan, joka näkee mielen olevan kiinteästi sidoksissa ympäröivään maailmaan. Näille molemmille vastakkainen on kartesiolainen näkökulma mielen ja kehon erillisyydestä. (Dufva 1999: 25; Lakoff ja Johnson 1999; Dufva 2013: 61–

⁸⁶ Kielihistoriallisesta näkökulmasta tarkasteltuna sisäsijat ovat ulkosijoja vanhempia, janiiden voidaan siksi katsoa olevan etenkin spatiaalisissa ilmauksissa primäärimpia. Ulkosijat ovat mahdollisesti tämän vuoksi kehittyneet erikoistuneempiin tehtäviin (P. Leino 2001b: 496–499; Onikki-Rantajääskö 2001: 120).

⁸⁷ Tekstiesiintymiä: tarkasteltavina aineistoina Lauseopin arkisto ja Parole-aineisto (ISK § 1227).

62.) Käsitys kielen kehollisuudesta ja metaforisuudesta mahdollistaa ytkemään yhteen teoreettisen viitekehyksen moninaisiakin suuntauksia: sekä dialogisen lähestymistavan (kuten sosiokulttuurisen teorian), kognitiivisesti painottuneen käyttöpohjaisen lähestymistavan (kognitiivisen ja konstruktiokieliopin) että generatiivisen konseptuaalisen semantiikan. Kielen oppimista ei nähdä vain uuden merkin oppimisena merkitylle (saussurelainen *signifié + signifier*), vaan uudenlaisten konseptuaalisten merkitysrakenteiden muokkauksena ja hahmottamisena. Oppimisen kohteena ovat uudet konseptuaaliset tai kulttuuriset metaforat: miten esimerkiksi opittavassa kielessä ilmaistaan abstrakteja käsitteitä (ks. esim Lantolf ja Thorne 2006: 113–149). Näin oppiminen ei ole vain uudelleenjärjestelmän sisäistämistä, vaan uusiin ajattelu- ja ilmaisutapoihin sosiaalistumista ja niihin vaikuttamista, siis tilan ja jäsenyyden haltuunottoa uusissa paikoissa ja ihmissuhteissa.

Läntisen kielitieteen ja myös monien muiden tieteenalojen käsityksiin kielen kehollisuudesta ja hahmotustapojen metaforisuudesta on vaikuttanut ennen kaikkea Lakoffin ja Johnsonin (1980) (myös Lakoff 1987; Johnson 1987; Lakoff ja Johnson 1999) Metaforateoria. Metaforateoriassa spatiaalisten käsitteiden nähdään motivoituvan kinesteettisestä kokemuksesta (*embodiment*, Lakoff ja Johnson 1980), ja abstraktit käsitteet nähdään spatiaalisille analogisina.

Lakoff (1987: 283) esittää muodon spatiaalistuksen hypoteesin (*the spatialization of form hypothesis*), jonka mukaan myös kieliopilliset suhteet voi tulkita metaforisena laajentumana tavastamme hahmottaa sijaintisuhteita (ks. myös Onikki 2000: 99). Konseptuaalisen semantiikankin esittämä lokalistinen hypoteesi (Jackendoff 1983; P. Leino & Onikki 1992: 40) on siis perustavanlaatuisen näkökulma kognitiivisessa semantiikassa. Hypoteesi asettaa kielellisten ilmausten malliksi konkreettisen liikkeen ja sijainnin. Ilmausten merkitysrakenteesta voi siis löytää perushahmotusmalleja, jotka ovat peräisin konkreettisista hahmotuksista ja laajentuneet abstraktioiksi. (Vrt. esim. Langacker 1991: 13–14; Onikki-Rantajääskö 2001: 71.)

Käsitys kehollisesti motivoituneista merkityksistä on keskeinen myös kognitiivisessa kieliopissa. Langacker (1986) esittää kielen mielikuvaksi: koko käsitejärjestelmämme perustuu metaforisuudelle. Ilman tätä ominaisuutta olisi mahdotonta ilmaista mitään abstraktia, mitään kouriintuntumatonta. Monia kielellisiä ilmiöitä voi analysoida hahmottamalla fyysisen ja abstraktin liikkeen jatkumon. (Langacker 1986: 13; 1998: 8; ks. myös Goldberg 1995: 40–44). Esimerkiksi ajan ilmaukset noudattelevat usein abstraktin sijainnin tai liikkeen kaavaa. Myös Talmylla (2000) keskeistä on kielen metaforisuus. Esimerkiksi konkreettisen liikkeen metaforalla voidaan ilmaista fiktiivistä (tai subjektiivista) liikettä: näin hinnat laskevat, mäki nousee jne. (ks. myös Langacker 1998: 6).

Kognitiivisen semantiikan muodon spatiaalistuksen (mm. Lakoff 1987; Langacker 1991) tai konseptuaalisen semantiikan lokalistisen hypoteesin (Jackendoff 1983, 1992) sekä myös dialogisen lähestymistavan olettautuminen on, että kielellinen merkitys motivoituu kehollisuuden ja aistihavaintojen kautta. Spatiaalisten suhteiden on siis yleisesti katsottu toimivan kaiken kognitiivisen

hahmottamisen pohjana, millä sen perusluonteisuus voidaan perustella (Lauerma 1990a: 108).

Metaforateorian ja konseptuaalisen semantiikan välinen keskeinen ero on, että konseptuaalinen semantiikka pyrkii universaaliin ja eksplisiittiseen kuvaukseen inhimillisestä käsiterakenteesta, kun taas metaforateoria on empiristinen: käsitteiden nähdään perustuvan keholliseen kokemukseen (Nikanne 1992). Teorioiden perustavanlaatuisiin paradigmaeroihin ei tämän tutkimuksen puitteissa mennä syvemmälle. Teorioita voi nähdäkseni kuitenkin hyödyntää rinnakkain, koska niiden tutkimuskohde on sama: käsiterakenteiden metaforisuus ja analogisuus.

Sekä Lakoffin ja Johnsonin (1980) metaforateoria että etenkin Jackendoffin konseptuaalinen semantiikka voidaan nähdäkseni tulkita mentalistisiksi. Lakoff ja Johnson (1999) sekä etenkin Gibbs (1999, 2012) ja Gibbs ja Cameron (2007) purkavat (metaforien) dualismia kehon ja mielen välillä selkeämmin: kehollinen kokemus ei määriy universaalina, vaan keholliset kokemuksetkin nähdään kulttuurista riippuvaisina hahmotustapoina.

4.3.2 Semanttiset kentät

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevat konstruktiot on luokiteltu konseptuaalisen semantiikan käsitteistön avulla. Konseptuaalisen semantiikan semanttisten kenttien ja funktioiden kuvaus on rakennettu lokalistisen hypoteesin varaan, mikä on yhteneväinen kognitiivisen kielentutkimuksen käsitykselle ihmisille yhteisistä hahmotustavoista. Konseptuaalinen semantiikka jakaa ilmaukset **semanttisille kentille** (Jackendoff 1983).⁸⁸ Kentät ovat analogisia ja malliksi abstraktimmille ilmauksille voi olettaa spatiaalisen käytön.

Suomen paikallissijat ketjuuntuvat semanttisilla kentillä. Lokalistisena teoriana (Jackendoff 1983: 161) konseptuaalinen semantiikka siis sopii kuvaamaan paikallissijojen käyttöä.⁸⁹ Semanttisten kenttien ajatellaan olevan ikään kuin pseudoavaruuksia, joissa teemat voivat liikkua samalla tavoin kuin spatiaalisessa avaruudessa. (Nikanne 1990a: 65; ks. myös Onikki-Rantajääskö 2001.) Spatiaalista kenttää pidetään semanttisena peruskenttänä; kaikki muut kentät ovat sille analogisia (Jackendoff 1983: 209).

Kaikki asiantilat sijoittuvat Jackendoffin (1983) mukaan semanttisiin kenttiin, joiden lukumäärä jätetään avoimeksi. Konseptuaalisen semantiikan analyysissa käytetään kuitenkin kuutta kenttää: **spatiaalista, temporaalista, pos-**

⁸⁸ Konseptuaalisen semantiikan esittämät *semanttiset kentät* voi hahmottaa myös perinteisistä suomen kieliopeista: mm. Penttilän (1963) mukaan sijat merkitsevät mm. **paikkaa, haltua, tilaa, kohdetta, keinoa ja aikaa**. Nämä tehtävät vastaavat pitkälle semanttisia kenttiä. Siron (1964) kieliopin lokatiivinen, habitiivinen ja predikatiivinen suhde ovat hyvin lähellä konseptuaalisen semantiikan spatiaalista, possessiivista ja identifioivaa kenttää. Hän esittää myös distinktion *muutos vs. olo*, jotka vastaavat funktioita GO ja BE. (Siro 1977; Nikanne 1990a: 66; P. Leino 2001a: 60.)

⁸⁹ Paikallissijoja ja adpositioita on tarkasteltu paljonkin lokalistisen hypoteesin näkökulmasta. Motivoituvia jatkumota konkreettisista käytöistä abstraktimpiin ilmauksiin ovat kuvanneet mm. Anderson (1971); P. Leino ym. (1990); Onikki-Rantajääskö (2001).

sessiivista, identifioivaa, sirkumstantiaalista ja eksistentiaalista. (Jackendoff 1983; ks. myös P. Leino 1990a: 50.) Tarkasteluni kohteena ovat paikallissijaiset ilmaukset, jotka sijoittuvat näistä **spatiaaliselle ja sirkumstantiaaliselle** kentälle. Spatiaalisella kentällä viitataan konkreettisiin paikanilmauksiin, sirkumstantiaalisella taas toiminnan ja olotilan ilmauksiin. Osana sirkumstantiaalista kenttää tarkastelen myös eksistentiaalisia ilmauksia, koska suomen paikallissijajärjestelmän ja lokalistisen hypoteesin kannalta ei ole keskeistä erotella näitä toisistaan: varsinaisia eksistentiaalisia ilmauksia on vähän ja ne ovat lekseemikohtaisia (*elossa, hengiltä*). Nämä ilmaustyyppit on yhdistänyt myös esim. Onikki-Rantajääskö (2001: 72). Hän käsittelee 'olotilan ilmauksina' sekä ilmauksia, jotka konseptuaalisen semantiikan mukaan voisi tulkita sirkumstantiaalisiksi, että ilmauksia, jotka saavat ennemmin eksistentiaalisesta tulkinnasta. Eksistentiaalisten ilmausten lisäksi olen yhdistänyt sirkumstantiaaliselle kentälle identifioivan kentän ilmauksia, jotka kuvaavat "muutosaltista olotilaa" ja ovat siis merkitykseltään hyvin läheisiä sirkumstantiaalisille olotilan ilmauksille.

Juuri nämä kentät on valittu tarkastelun kohteeksi, koska niiden muotokeinot ovat toisilleen pitkälti analogisia, joten ne noudattelevat lokalistista hypoteesia ihmismielen hahmotustavoista: abstrakti tila tai liike hahmotetaan konkreettisen tilan tai liikkeen kautta. Temporaalisen ja possessiivisen kentän ilmaukset eivät samalla tapaa ketjuunnu, vaan sijoilla on näillä kentillä paljon itsenäisiä merkitystehtäviä, joita on hankala tulkita metaforisiksi spatiaalisille käytöille.⁹⁰

Lokalistinen hypoteesi on siis tässä työssä paikallissijaisten ilmausten semanttisen tarkastelun pohjana. Tämä ei merkitse sitä, etteikö sijajärjestelmä olisi monin paikoin aukkoisen, tai että merkitykset välttämättä hahmottuisivat kielenkäyttäjille metaforisina.⁹¹ Lokalistiseen hypoteesiin ei voi yleisemminkään suhtautua täysin kriittikittä: näkökulma hahmottaa mielen rakenteet ainakin pääosin kieltenvälisinä ja universaaleina. Vastakkaisena näkemyksenä voidaan pitää ns. Sapirin ja Whorfin hypoteesia, jonka mukaan kullakin kielellä on tapansa järjestää "kaleidoskooppimaista, vaihtuvien vaikutelmien kirjoa". Tällainen ajattelutapa ei puolla kognitivistien näkemystä mielen ja kielentämisen

⁹⁰ Esimerkiksi possessiivisissa ilmauksissa sisä- tai ulkopaikallissijan valinnan voidaan nähdä merkitsevän elollisen ja elottoman entiteetin eroa: *Otolla ~ Ovessa on avain*. (ISK § 1239; Nikanne 1990b: 187.) Sijoilla voi olla myös itsenäisiä merkitystehtäviä, kuten sisäsijoilla ajankeston (*hetkessä, vuoteen*) ja elatiivilla ajankohdan ilmauksissa (*alkuviikosta*) (P. Leino 1993b; Onikki-Rantajääskö 2001: 16).

⁹¹ Myös kielihistoriallisesti muodon spatiaalistuksen hypoteesi on usein todennettavissa: Kielipiillistumistutkimus etsii abstraktistumiskehityksen tendenssejä: Yksi yleinen tendenssi on spatiaalisten ilmausten kehittyminen esim. tilan ilmauksiksi (Bybee ym. 1994: 129). Diakronisella rekonstruktioilla voidaan osoittaa muodon vaikutussuunta. Toisaalta ei ole itsestään selvää, että sijoilla olisi lokaalinen alkumerkitys; merkitysjatkumoa voidaan kuitenkin kuvata kentältä toiselle ottamatta kantaa siihen, mikä kentistä on primaarein. Nykykieltä tarkastellessa motivoivaa kytköstä spatiaaliin ilmauksiin ei ole välttämättä edes mahdollista enää jäljittää, vaikka sellainen olisi joskus ollutkin. (Onikki-Rantajääskö 2001: 118–119, 138, 219; P. Leino 2001b: 502.) Paikallissijaisissa ilmauksissa voidaan sitä paitsi hahmottaa kahden tason analogiaa: ilmausten muoto motivoituu suhteessa spatiaalisuuden hahmottamiseen, ja muotokeinot lainautuvat analogisesti myös ilmaustyyppistä ja yksittäisestä ilmauksesta toiseen. (Onikki-Rantajääskö 2001: 68.)

yleisistä lainalaisuuksista (Dufva 2002: 165, 167). Toisaalta, kuten Lakoff ja Johnson (1999: 57) korostavat, universaalit ja primaarit metaforat ovat tiedostamattomia eivätkä välttämättä manifestoidu kielessä (sanoissa tai kieliopissa). Symbolinen välittyneisyys voidaan lisäksi nähdä traditionaalista kielikäsitystä laajemmin: primaarit metaforat voivat käydä ilmi myös eleissä, taiteessa, rituaaleissa.⁹²

Kuten P. Leino (1990a: 52–53) toteaa, Jackendoffin teoria voi tarjota selkeän mahdollisuuden tarkastella yksittäisen kielen ilmiötä semanttiselta kannalta, vaikka sen kielikäsitteeseen ei sitouduta kokonaisuudessaan. Konseptuaalisen semantiikan käsitteistö toimii metakielenä toisistaan eroavien kielten rinnakkaisessa tarkastelussa. Kielitiede puhuu kielistä samalla tavoin kuin biologia lajeista - lajit eroavat toisistaan geneettisesti, mutta biologia tarjoaa yhteiset termit niiden rakenteiden kuvaamiseen. (Jackendoff 2002: 35–36.) Kuten Lauranto (1997: 84, 200) kuitenkin painottaa, on suhtauduttava varauksella siihen, että nimenomaan englantia voisi tarjota sopivan käsitteistön inhimillisen merkitysmaailman kuvaamiselle. Tässä tutkimuksessa onkin sovellettu konseptuaalisen semantiikan teoriaa suomeen esimerkiksi yhdistelemällä kentiä merkitysten ja muotokategorioiden mukaan. Tarkoitus ei ole myöskään nojautua konseptuaalisen rakenteen universaaliuteen tai kielen käyttäjien mentaalisin representatioihin. Sen sijaan kielelliset ilmaukset nähdään dialogisina, yhteisössä jaettuina konstruktioina - muodon, merkityksen ja käytön liittoina.⁹³

4.3.3 Ilmausten merkitysten luokittelusta: prototyyppisyys ja laajentumat

Kognitiivinen semantiikka nojautuu vahvasti semanttisten kategorioiden prototyyppisyyteen (Lakoff 1987). Kategorisointi ja prototyyppien hahmottaminen nähdään synnynnäisenä kognitiivisena kykenä, jonka avulla on mahdollista tehdä luokituksia kielenkäytöstä ja kielentää käsitteitä. Näin esim. kieliopilliset luokat edustavat skemaattisia, abstrahoituja käsitteitä todellisuuden olioista: verbi merkitsee prototyyppisimmin prosessia ajassa; substantiivi on tyypillisimmin fyysinen objekti; prepositiot ja sijat ilmaisevat suhteita. (Langacker 1998: 17–19; Lakoff 1987; ks. myös Tomasello 2003a.)

Kognitiivisen semantiikan lokalistinen lähestymistapa näkee konkreettiset sijainnit ja siirtymät abstrakteja merkityksiä perustavampina, prototyyppisempinä. Abstraktien merkitysten nähdään saaneen muotokeinonsa konkreettisilta: kieli perustuu siis keholliseen mielikuvaisuuteen. (Lakoff & Johnson 1980; Langacker 1986; Lakoff 1987: 267–303.) Kognitiivisessa näkemyksessä kieli nähdäänkin järjestyneenä konstruktioiden luettelona tai verkkona (ks. esim. Langacker 1987: 73). Verkosto muodostuu motivoituvista merkityksen laajentumis-

⁹² vrt. myös psykolingvistinen käsitys siitä, että ihmisillä on yhteisiä kognitiivisia perushahmotustapoja (*conceptual primitives*), kuten esimerkiksi paikan ja ajan (spat ja temp) kokemus (Langacker 1986: 5, 22).

⁹³ Kognitiivisen kieliopin tutkimuskohteena ei ole konseptuaalinen syvä rakenne vaan kielenpuhujien jakamat symboliset rakenteet (esim. N. Ellis 2003: 66); ks. myös Onikki (2000: 88, 90).

suhteista, ja sitä järjestävät muun muassa polysemiasuhteet ja metaforiset merkityksen laajentumat.

Prototyyppiin nojaavassa luokittelussa luokan jäsenyys on asteittaista, ei ehdotonta. Leksikaalisen yksikön merkitykset muodostavat siis kompleksisen kategorian, jossa prototyyppisimmän jäsenen lisäksi on sellaisia jäseniä, joilla on yhtäläisyyksiä tämän kanssa. Esimerkiksi sijamuodon merkitykset muodostavat luokan, jossa tietyt merkitykset ovat prototyyppisiä ja siis luokan keskustassa, toiset taas periferiassa. (P. Leino 1990a: 41–43; 1993: 36–40, 107.) (Ks. prototyyppihin perustuvasta hahmottamisesta esim. Rosch 1973; Taylor 2008.)

4.3.4 Konseptuaaliset kategoriat ja funktiot

Konseptuaalisen semantiikan mukaan kaikki semanttisen rakenteen konstituentit kuuluvat johonkin universaaleista pääkategorioista, joita on rajallinen määrä ja joiden mukaan ihmiset jäsentävät maailmaansa. Kategoriat ovat teorian mukaan synnynnäisiä, eivät opittuja. (Jackendoff 1983: 56.) Kognitiivisen näkemys mukaan taas kognitiivisten alueiden tai pääkategorioiden hahmottaminen liittyy kognitiivisiin kykyihin, ei valmiisiin mentaalisiin rakenteisiin (Langacker 1986: 18, 22; 1995: 3; 1998: 17–20; ks. myös Lakoff 1987: 280–281; Tomasello 2003a: 3). Toisaalta myös Jackendoffin (2002: 78–82) mukaan semantiikka on osa muita ihmisen kognitiivisia kykyjä eikä liity ainoastaan kielikykyyn. Kuten on jo aiemmin painotettu, tässä tutkimuksessa ei sitouduta konseptuaalisen semantiikan käsitykseen kielen universaaliudesta. Teorian käsitteet ovat kuitenkin toimivia työkaluja paikallissijojen semantiikka tarkasteltaessa, ja tarkastelen niitä tässä myös taustoittaen, jotta kuvausvälineen valinta ja käyttö ei vaikuttaisi kriittikittömältä.

Sijakuvausten kannalta konseptuaalisen semantiikan kategorioista tärkeimmät ovat ASIA, PAIKKA, VÄYLÄ, TILA ja TAPAHTUMA. (THING, PLACE, PATH, STATE, EVENT.) (Jackendoff 1983: 162–163.)⁹⁴

[ASIA] vastaa yleensä substantiivia. Se on spatiaalisesti yhtenäinen ja temporaalisesti suhteellisen pysyvä.

[PAIKKA] on tyypillisimmin konstituentti, jonka muodostaa [ASIA] ja siihen liittyvä paikkafunktio (esim. *talo-ssa*). (Funktioita esittelen tarkemmin seuraavassa alaluvussa.)

[VÄYLÄ] on kahden [ASIAN] tai [PAIKAN] välinen linja. Väyläfunktioita ovat esimerkiksi TO ja FROM, jotka ilmaisevat [VÄYLÄN] alku- tai loppupään.

Analyysini kannalta tärkeimpiä näistä kategorioista ovat [TILA] ja [TAPAHTUMA], jotka voidaan ilmaista lauseella. Lähes kaikkien ilmausten voidaankin nähdä ilmaisevan joko [TILAA] ja [TAPAHTUMAA] (sijaintia tai siirtymää) (Nikanne 2005: 200; Chafe 1998: 106). [TILAT] ja [TAPAHTUMAT] ovat

⁹⁴ Pääkategoriat muodostuvat konstituenteista: esimerkiksi konstituentti [TALO] kuuluu kategoriaan PAIKKA; konstituentti [TOWARD ([TALO])] kuuluu kategoriaan VÄYLÄ.) (P. Leino 1990a: 48, 49; Lauranto 1997: 45; Nikanne 1990a:72; ks. kategorisoinnista myös Lakoff 1987: 5–11, 286.) Konseptuaalisen semantiikan notaatiossa pääkategoriat merkitään versaalikirjaimin, konstituentit laitetaan lisäksi hakasulkeisiin. Käytän analyysissä suomennettuja nimiä.

kaksipaikkaisia: [TILA] -kategoriassa ensimmäinen argumentti sijaitsee [PAIKASSA]; ilmaus on siis staattinen. [TAPAHTUMA] -kategorian ensimmäinen argumentti liikkuu suhteessa [VÄYLÄÄN]; ilmaus kuvaa suuntaista, dynaamista liikettä. (P. Leino 1990a: 49.) Jotta tämä ero ilmausten välillä voitaisiin kuvata, tarvitaan kaksi funktiota: BE ja GO. Funktiot ilmaisevat suhdetta, johon tarvitaan kahta argumenttia: ensimmäinen argumentti on teema, toinen referenssin kohde. (Nikanne 1990a: 63.)

Jackendoff (1983: 164–165) esittää paikkafunktioiksi mm. IN, ON, AT ja väyläfunktioiksi mm. TO, FROM ja VIA. Lisäksi suomen paikallisijojen semantiikan kuvaamisen tarvitaan funktio FAST. FAST merkitsee sijaintia toisen entiteetin pinnassa sekä läheistä kosketusta ja kiinni olemista, esimerkiksi *Lappu on ovessa*. (Lauerma 1990a: 112; Lauranto 1997: 50.) (ks. tarkempi konseptuaalisen rakenteen kuvaus, funktioiden ja argumenttien jaottelu esim. Nikanne 2005: 200–201.)

TAULUKKO 5 Pääkategoriat ja funktiot

Pääkategoriat	[TILA]	[TAPAHTUMA]
Funktiot	BE: IN, ON, AT; FAST	GO: TO, FROM, VIA

Analyyssissäni olen jakanut ilmaukset [TILA] ja [TAPAHTUMA] -kategorioiden ja BE ja GO -funktioiden avulla staattisiin ja dynaamisiin. Tämän jälkeen luvut on jaettu paikkafunktioiden perusteella niin, että ensin käsitellään staattiset käytöt (AT, IN, ON, FAST), sitten tulosuuntaiset TO-käytöt ja viimeisenä erosuuntaiset FROM-käytöt. Väylän hahmottavat VIA-käytöt asettuvat sekä TO- että FROM-käyttöihin.

Usein paikallissijapäätte ilmaisee funktion BE/GO + TO, FROM, IN, ON, AT jne. (tosin joidenkin sijojen käyttö on kiteytyneitä ja poikkeuksellista, ks. esim. P. Leino 1993b), vartalosana puolestaan semanttisen kentän (ks. Alhoniemi 1975, Kotilainen 1999) (*ilta + lla* → temporaalinen kenttä; *hyllly + llä* → spatioaalinen kenttä jne.). Koko ilmausta tarvitaan kuitenkin kehyksen tulkintaan: *Menen torille pelaamaan jalkapalloa* (spat); *Käyn ensin torilla* (circ). Konstruktion merkitys syntyy interaktiossa kokonaisuuden ja osien välillä. Tarkastelenkin sijojen merkitystä ja käyttöä paitsi suhteessa referenssin kohteeseen (vartalosanaan) (ks. Alhoniemi 1975; Kotilainen 1999), myös suhteessa lauseasemaan (ks. Huumo 1997) ja laajempiin kulttuurisiin kehyksiin (ks. Fillmore 1982). Oppijan kielessä sijojen käyttö ei ole aina konventionaalista, jolloin merkitys voi hahmottua esim. predikaatin tai teeman avulla. Myös sijojen polyseemisyys aiheuttaa sen, että paikallissijainen ilmaus on tulkittava usein taivutettua sanaa laajemmassa kontekstissa, jotta sen semanttinen kenttä hahmottuisi.

Konseptuaalinen semantiikka hahmottaa konseptuaalisten rakenteiden (semanttiset kentät ja funktiot) toteutuvan syntaktisina rakenteina. Seuraavassa kuviossa on esitetty yksinkertaisen paikallissijaisen ilmauksen merkitys- ja muotorakenne konseptuaalisen semantiikan käsitteistöllä.

Fillmore kutsuu kehystä myös skeemaksi, kognitiiviseksi malliksi tai *folk theoryksi*. Kehysemantiikka on lähellä etnografista semantiikkaa: molemmat ovat kiinnostuneita siitä, millaisia kategorioita kielellä luodaan tietyssä puheyhteisössä. (Fillmore 1982: 111.) Nämä kategoriat, domainit tai kehykset ovat kulttuurisidonnaisia, ja ne on opittava kielen mukana. (Ks. eri puheyhteisöjen kehyksistä myös Givón 1998: 59 ja siinä mainitut lähteet.)

Kehysemantiikka (toisin kuin konseptuaalinen semantiikka) ei ole formaalia semantiikkaa. Se tarkastelee kehyksiä ennemminkin jatkumoina kuin tiukkarajaisina merkityskenttinä. Se ei myöskään ainoastaan kuvaa kielellisen yksikön merkitystä, vaan jäljittää syytä tai motivaatiota kategorian tai kehyksen luomiselle. Kehysten näkökulmasta on siis keskeistä, mitkä ovat ne kulttuuriset toiminnot, jotka vaativat tulla ilmaistuksi. (Fillmore 1982: 111–112.) Kulttuurisidonnainen, spesifi kehys ei siis ole tarkkaan määritelty, vaan kyse on enemmän prototyyppisen kehyksen tuntemisesta (Fillmore 1982: 117–110). Mikäli kielen oppija ei ole sosiaalistunut yhteisön jakamaan tietoon, hän ei voi konstruoida mielessään kehystä, johon viitataan. Kielellinen yksikkö siis ”herättää” kehyksen, kulttuurisen tiedon kielenntystä tilanteesta (vrt. Fillmore 1982: 117, 122.)

Fillmoren kehystä, semanttista kenttää ja kognitiivista aluetta (esim. Langacker 1991: 4) voidaan pitää osin rinnakkaisina käsitteinä, sillä kaikki kolme pohjautuvat havainnon, muistin ja kokemuksen tuottamaan käsitykseen tapahtuman luonteesta (ks. esim. Goldberg 1995: 25). Semanttinen kenttä ja kognitiivinen alue ovat kuitenkin kehystä skemaattisempia (ja *a priori*) käsitteitä - kehyksiin liittyy ensyklopedista, kulttuurisesti spesifiä tietoa (Fried & Östman 2004: 42; Goldberg 1995: 26). Tässä tutkimuksessa (kuten käyttöpohjaisessa lähestymistavassa laajemminkin) merkitysnäkemyksessä on siis ensyklopedinen, mikä merkitsee sitä, että kielellistä merkitystä ei voi erottaa maailmantiedosta (ks. esim. Langacker 1991: 4). Merkitysrakenteet motivoituvat aistihavainnoista ja kulttuurisista toimintatavoista. (Johnson 1987; Onikki-Rantajääskö 2001: 30–31.) Konseptuaalisen semantiikan merkityskäsitys laajenee siis kehys-käsitteen avulla mentaalista hahmotustavoista kulttuuristen ja tilanteisten merkitysten haluttuun.

Konkreettinen esimerkki kehyksistä on viikonlopunvietosta käymäni keskustelu irakilaisen maahanmuuttajanuoren kanssa. Ilmaus *mökillä* merkitsi tälle vain pienen talon lähettyvillä oloa. Viikonlopunviettotapani herätti lähinnä hämmennystä. Kehys oli avattava yhdessä: suomalaisen mökillä oloon liittyy prototyyppisesti saunomista, uimista, grillausta, soutuja, löhöilyä laiturilla, hiljaista luonnosta nauttimista sekä monenmoista fyysistä puuhailua, kuten puiden pilkkomista ja vedenkantoa. Kehyksen kuvaamat merkitykset ovat siis ensyklopedisia, tulkitsijan kulttuuriseen tietoon nojaavia. (vrt. Onikki-Rantajääskö 2001: 70.)

Monet aineiston paikallissijaiset ilmaukset viittaavat kulttuuriseen tietoon: toimintaskemoihin tai tietyn tyyppiseen sosiaaliseen toimintaan. Ilmaukset liittyvät siis johonkin itseään laajempaan rakenteeseen, jonka puheyhteisön jäsen ymmärtää. Käytänkin *kehys*-käsitettä tulkittessani ilmausten merkityksiä: se-

manttisen kentän valintaan tai kenttien välisten liukumoiden hahmottamiseen. Sirkumstantiaalisiksi olen aineistosta luokitellut ne ilmaukset, joissa kulttuurinen toiminta asettuu etusijalle merkityksen tulkinnassa, ei niinkään konkreettinen paikka. Esimerkiksi *Tavataan torilla* (F105C) voidaan tulkita spatiaaliseksi, mikäli tapaaminen on ainut torilla suoritettu toiminto⁹⁶. *Käyn torilla* puolestaan voidaan tulkita sirkumstantiaaliseksi, koska ilmaus herättää kulttuurisesti jaetua tietoa torilla toimimisesta. Ilmaus *piti mennän sairalalla* (F216A) on kontekstin avulla tulkittavissa spatiaaliseksi, koska puhuja käy vain hakemassa sairaalasta äitinsä; ilmaus *Minun isoäiti nyt on sairaalassa* (F367A) viittaa siihen, että isoäiti on hoidettavana, joten ilmaus on tulkittu sirkumstantiaaliseksi. (ks. kontekstin vaikutuksesta tulkintaan Onikki-Rantajääskö 2001: 74.) Tällaiset spatiaalisen ja sirkumstantiaalisen kentän rajalla liikkuvat tapaukset on aineistossa luokiteltu tarkemmin *toimintapaikoiksi* erotuksena *toiminnan* ja *olotilan* ilmauksille, jotka asettuvat selkeämmin jatkumon abstraktimpaan päähän.

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin spatiaalisen ja sirkumstantiaalisen kentän ilmaisukeinoja. Sirkumstantiaaliseen kenttään olen liittänyt myös konseptuaalisessa semantiikassa erilleen hahmotetut eksistentiaalisen ja identifioivan kentän, jotka ovat sirkumstantiaalisille käytöille hyvin läheisiä. Nämä kaikki kolme kenttää kuvaavat spatiaalista sijaintia abstraktimpaa fyysistä tai mentaalista tilaa tai liikettä. Kenttien tarkastelun tavoitteena on alustaa aineiston analyysiosiota tuomalla esiin sijojen ilmaisupotentiaalia. Oppijankielisten käyttöjen esittely tarkentuu aineistoa analysoidessa.

4.4.2 Spatiaalinen käyttö

ISK nimeää lokatiivisiksi adverbiaaleiksi paikan (*kaupungissa*), väylän (*laatikoista sankoihin*) ja mentaalisen tai fyysisen tilan (*umpijäässä*, *unessa*) ilmaukset. Paikan adverbiaali ilmaisee siis entiteetin konkreettista tai abstraktia sijaintia jossakin tai siirtymistä johonkin tai pois jostakin. (ISK § 981–985.) Tässä tutkimuksessa luokittelen spatiaalisiksi ilmauksiksi konkreettisten sijaintien ja niiden muutosten ilmaukset. Mentaalisen ja fyysisen tilan ilmaukset tulkitsen sirkumstantiaalisiksi (ks. seuraava alaluku). Spatiaalinen kenttä kattaa siis vain konkreettiset paikan ja väylän ilmaukset, joiden katsotaan yleisesti toimivan kognitiivisen hahmottamisen pohjana.

Spatiaalisella kentällä on eniten funktioita, ja ne ketjuuntuvat selkeiksi merkityskokonaisuuksiksi. Kentällä käytetään produktiivisesti sekä ulko- että sisäpaikallissijoja; yleisten paikallissijojen käyttö jää joihinkin kiteytymiin. (Sisäpaikallissijoja voidaan pitää spatiaalisten suhteiden primaareina ilmaisukeinoina, sillä niitä käytetään spatiaalisella kentällä huomattavasti ulkopaikallissijoja enemmän. (Lauranto 1997: 178; Onikki-Rantajääskö 2001: 123; ISK § 1258.)

Sijaintien ja suuntaisten muutosten ero ilmenee suomen paikallissijajärjestelmässä olo- ja muutossijojen distinktiona. Olosijat ilmaisevat yleisimmin [TILOJEN] ja [TAPAHTUMIEN] staattista sijaintia (BE), kun taas muutossijat ilmaisevat [ASIOIDEN] siirtymistä (GO). (Lauerma 1990a: 110.)

⁹⁶ vrt. kuitenkin *Torilla tavataan!*

Suomen sisä- ja ulkopaikallissijojen spatiaaliset merkitykset voidaan kuva-
ta seuraavasti (Lauerma 1990a: 113; ks. myös Huumo & Ojutkangas 2006):

TAULUKKO 6 Spatiaalisen kentän funktiot

PAIKKA	LÄHDEVÄYLÄ	KOHDEVÄYLÄ
SISÄ IN FAST	FROM IN FROM FAST	TO IN TO FAST
ULKO AT ON	FROM FROM ON	TO TO ON

OLOSIOJEN BE-käyttö: Inessiivillä ilmaistaan tyypillisesti kolmiulotteisen ti-
lan sisällä olemista, jolloin paikkafunktio on IN. Toinen merkitys on kiinteä yh-
teys, jonka paikkafunktiona on FAST. Adessiivilla ilmaistaan lähinnä pintakon-
taktia: sen paikkafunktiot ovat ON ja AT. Näillä neljällä funktiolla saadaan siis
kuvattua olosijojen BE-käyttö. (Lauerma 1990a: 116–127; ISK § 967, 1238–1241.)

TULOSIOJEN GO-käyttö: Illatiivi ilmaisee siirtymistä referenssin kohteen
sisäpuolelle (TO IN) tai pintaan (TO FAST) (Lauerma 1990a: 127). Allatiivimuo-
dolla taas ilmaistaan spesifioimatonta siirtymää referenssin kohteen luokse,
päälle tai sisälle (TO, TO ON) (Lauerma 1990a: 129).

EROSIOJEN GO-käyttö: Tulo- ja erosijojen GO-käytöt ovat toisilleen
symmetrisiä. Tulosijat ilmaisevat kohdeväylää, erosijat vastaavasti lähdeväylää.
Erosijojen käyttö on tulosijojen käyttöä vähäisempää, koska kohdeväylän ilmai-
seminen on kielessä lähdeväylän ilmaisemista keskeisempää. (Lauerma 1990a:
131.) Elatiivi ilmaisee poistumista rajojen sisäpuolelta (FROM IN) tai irtautu-
mista pinnasta (FROM FAST). Sillä voi ilmaista myös läpikulkuväylää, jolloin
paikkafunktio on VIA (*Tyttö tuli ovesta*). (Lauerma 1990a: 132, 134.) Ablatiivi-
muodot ilmaisevat FROM ja FROM ON -tyyppisiä siirtymiä. Sekä elatiivilla että
ablatiivilla ilmaistaan myös avointa lähdeväyläfunktiota, joka siis ei ole spesifi-
oidun tarkkarajainen (*vasemmalta, koillisesta*); tällöin paikkafunktiona on
AWAY-FROM. (Lauerma 1990a: 133.) Väylää tai ulottuvuuksia merkitsevissä
ilmauksissa suuntasijat voidaan nähdä havaitsijan kokemiksi siirtymiksi (*Tie vie
Ristiinasta Mikkeliin; Verhot ulottuvat lattiaan*). (ISK § 966, 1236; ks. fiktiivisestä
liikkeestä Talmy 2000.)

Suuntasijoja käytetään myös niin, että ne eivät merkitse siirtymää. Esim.
verbien *etsiä* ja *löytää* kanssa erosijan ja *jäämistä* tai *jättämistä* merkitsevien verbi-
en kanssa tulosijan voidaan tulkita ilmaisevan tekijän tai puhujan näkökulmaa,
ei kohteen siirtymistä (*Etsin avaimia laukusta; löysin ne taskusta. Avaimet jäivät /
unohtuivat kotiin*.) Tällaiset ilmaukset olen aineistossa luokitellut BE-käyttöiksi
(eli staattisiksi, spatiaaliksi AT-käyttöiksi). (ks. suuntaisen sijan valinnasta tällai-
sissa tapauksissa esim. Tunkelo 1931; Rahkonen 1977; Hakulinen 1979; Dahl
1987; Fong 1998; Croft 2001: 116–117; Huumo 2006; Huumo 2007.) Näitä on ai-

neistossa kuitenkin niin vähän, että laadullisessa analyysissä näitä ei tarkemmin tarkastella.

Vartalosanan luonne, pragmatiikka ja joskus verbin laatu etualaistavat sijalle tietyn tulkinnan. Esimerkiksi IN ja FAST funktiot ovat inessiivistä erotettavissa siten, että IN-tulkinnassa referenssin kohteella on sisätila, kun taas FAST-tulkinnassa referenssin kohde ei ole tällainen: IN > *Taulu on huoneessa*. FAST > *Taulu on ovessa*. *Partiolaiset mekastivat nuotiolla* on tulkittava AT-funktioiseksi; pragmatiikka sulkee pois ON-tulkinnan. Lauseen *Arkku laskettiin maahan*. tulkinta on TO FAST, kun taas lauseessa *Arkku kaivettiin maahan*. tulkinta on verbin laadusta johtuen TO IN. (Alhoniemi 1975: 11; Lauerma 1990a: 113–115, 122, 128; Lauranto 1997: 51.)

Osa spatiaalisista ilmauksista voidaan tulkita myös sirkumstantiaalisiksi: *saunassa, järvellä*. Kentät ovat siis osittain päällekkäisiä ja luokittelu on välillä tulkinnanvaraista, kuten edellisessä luvussa on kuvattu. (Paikallissijojen spatiaalisesta käytöstä ja tulkintojen ehdoista ks. tarkemmin Lauerma 1990a: 116–144.)

4.4.3 Sirkumstantiaalinen käyttö

Jackendoff (1983: 198) kuvaa sirkumstantiaalisen kentän seuraavasti: [ASIAT] esiintyvät teemana, [TAPAHTUMAT] ja [TILAT] referenssin kohteina. Teema on referenssin kohteen kokija, tilan tai tapahtuman osanottaja, ja tämä ilmaistaan spatiaalisesti *x on j:ssä/j:llä*. Sirkumstantiaalisella tarkoitan siis ilmausta, joka kuvaa teeman (elollisen tai elottoman subjektin) toimintaa tai fyysistä tai mentaalista olotilaa. (esim. *Kävin kahvilla, Olen ahtaalla, Kaikki on järjestyksessä*). (vrt. Onikki 1990: 221, 222; Onikki-Rantajääskö 2001.) Seuraan kentän rajauksessa pääosin Onikki-Rantajääsköä (2001: 17): tarkastelen olo- tai toiminnantiloja, joita ilmaistaan paikallissijoilla, ja jotka ovat mahdollisesti motivoituneet spatiaalisista ilmauksista.⁹⁷ Monissa ilmauksissa merkitys on sekä spatiaalinen että sirkumstantiaalinen, mikä saattaa heijastaa käyttöjen välistä historiallista jatkumoa. Osa ilmauksista on selitettävissä metonymian (*kaljalla*) tai metaforisen laajentuman (*tiellä*) kautta; kun vartalosana on abstrakti olio, myös paikallissija saa abstraktin tilan merkityksen. Vartalosana voi toisaalta olla polyseeminen ja kuulua siten useammalle kentälle (esim. *spat + circ*), joten tiukka rajanveito ei ole mahdollista. (Onikki-Rantajääskö 2001: 122–138, 216–217.)⁹⁸

⁹⁷ Myös eksistentiaalinen kenttä ujuttautuu tämän kentän sisään, koska muutaman potentiaalisen ilmauksen vuoksi on nähdäkseni turha tehdä laajaa analyysia eksistentenssin (ex) ja vakaan [TILAN] (circ) eroista. (ks. Lauerma 1990c: 261–264: *hengissä*-tyyppiset ilmaukset tulkittavissa fyysisiksi tiloiksi.) Osa käytöistä menee päällekkäin myös identifioivan kentän kanssa, koska en erottele, onko [TILA] muutosaltis vai ei (ks. Jackendoff 1983: 194; Helasvuo 1990: 200). Samaa päällekkäisyyttä on G. Karlssonin (1957: 62) tutkimuksessa.

⁹⁸ Sirkumstantiaaliset ilmaukset ovat joka tapauksessa järjestelmän kannalta vanhoja, minkä osoittavat ilmaukset kuten eksistentssi (*elossa*), tajunnan tilat (*unessa*), perustarpeet ja -toiminnot (*nälissään; aterialla*), asennot (*vatsallaan*), perustunteet (*suruisaan*), työtehtävät (*marjassa*), perhesuhteet (*naimisissa*). (Onikki-Rantajääskö 2001: 72.)

En ole nähnyt tarpeelliseksi tehdä eroa konseptuaalisen semantiikan sirkumstantiaalisen ja identifioivan kentän välillä (ks. myös P. Leino 1990b: 302), koska en erottele, onko [TILA] muutosaltis vai ei. Jackendoff (1983: 194) määrittelee identifioivan kentän siten, että [ASIAT] ovat teemana ja [ASIAT] ja [ASIA-TYYPIT] referenssin kohteina. (ks. myös Helasvuo 1990: 200, 211, 219.) Sijoista ovat identifioivalla kentällä käytössä yleiset paikallissijat, grammaattiset sijat sekä joissakin tapauksissa varsinaiset paikallissijat: *Tulin kipeäksi. Olen kipeä. Olo tuntuu kipeältä. Minusta tulee opettaja.* (Helasvuo 1990: 200.) Myös Siron mukaan (1964: 32) nimenomaan yleisillä paikallissijoilla on predikatiivinen funktio, ja tämä predikatiivinen funktio kattaa identifioivan kentän (P. Leino 1990b: 302).

Sirkumstantiaaliset ilmaukset voidaan jakaa **toiminnan** ja **olotilan** ilmauksiin. Toiminnan ilmauksissa vartalosana ilmaisee tyypillisesti toiminnan kohteen, joista etenkin nautintoaineet muodostavat produktiivisen ryhmän (*kahvilla, kalaan, ostoksille, retkellä*), välineen (*puhelimessa, kännykässä*⁹⁹) paikan (*sairaalassa, häissä*) tai toimijan (*lääkärissä, vahdissa*) roolin. Nämä ilmaukset ovat metonymisiä, ja niissä näkyy selkeimmin jatkumo spatiaalisista ilmauksista sirkumstantiaaliin. Motivoivana linkkinä on kehys, jossa tietyyppinen toiminta liitetään tekopaikkaan. (Onikki-Rantajääskö 2001: 72–82.) Toiminnanilmausten vartalosana voi olla myös deverbaali (*työssä, myynnissä, pesulla*)¹⁰⁰. Nämä ilmaukset poikkeavat metonymisistä siten, että niille ei voi antaa spatiaalista tulkintaa. Myös niiden voidaan kuitenkin osoittaa motivoituvan spatiaalisista ilmauksista (Onikki-Rantajääskö 2001: 82–83.) Suurimmat olotilanilmausryhmät muodostavat psykofyysisen tilan (*pystyssä, järjestyksessä, peloissaan, pahoillaan, humalassa, unessa, oikeassa*) ja fysikaalis-funktionaalisen tilan (*tallessa, tulessa, matkoilla, lomalla, menossa, voitolla*) ilmaukset, joista polyseemisesti johtuvat myös sosiaalisen tilan ilmaukset (*vaikeuksissa, naimisissa*). (Onikki-Rantajääskö 2001: 72, 90–119; ISK § 968, 982, 1245, 1246.) Sirkumstantiaaliseksi tulkitsen aineistostani siis myös ilmaukset, jotka ilmaisevat subjektin tai objektin mentaalista tai fyysistä tilaa, ja jotka noudattelevat pääosin nominien yleistä sijaitavuudesta (ISK § 967, 968, 1245).

Sirkumstantiaalinen ilmaus on tulkittava osana konstruktiota ja kontekstia. Jotkut sirkumstantiaaliselta näyttävät ilmaukset voidaan tulkita kontekstin perusteella myös temporaalisiksi: *Luin lehteä aamupalalla / kun olin aamupalalla.* (ISK § 970; ks. myös Huumo 1997: 103.) Sirkumstantiaalinen ilmaus voi olla myös spatiaalinen: esim. *Menen lomalle* edellyttää usein myös spatiaalista siirtymää. (Lauranto 1997: 49–50; Lauerma 1990a: 108–109; Onikki-Rantajääskö 2001: 123.) Kyse on siis ennemminkin liukumoista merkityskenttien välillä (ks. esim. Onikki-Rantajääskö 2001: 21–22). Sirkumstantiaalisen tulkinnan voi antaa vain, mikäli sijaintisuhteeseen liittyy kulttuurissa juuri tietyyppinen toiminta: *metsällä* ollaan metsästämisessä. Jos yksintulkintaisuutta ei ole – *metsällä* voitaisiin suo-

⁹⁹ ISK § 1239 ei pidä ilmausta *kännykässä* mahdollisena, mutta Onikki-Rantajääskön (2001: 79) aineistosta se löytyy. Etenkin uusien medioiden kohdalla ilmaisutavat ovat vakiintumattomia. Myös tämän aineiston analyysissä on toisinaan ollut vaikea hahmottaa, millaiset käytöt ovat konventionaalisia.

¹⁰⁰ Tähän joukkoon voisi periaatteessa sisällyttää 3 infinitiivin, mutta olen jättänyt sen tarkastelun ulkopuolelle.

rittaa erityyppisiä toimintoja –, ilmaus saa spatiaalisen tulkinnan. Kulttuuristen kehysten on siis tuettava tulkintaa: referenssin kohteelle on voitava hahmottaa [TILAN] tai [TAPAHTUMAN] sisäinen rakenne. (Onikki 1990: 253–254.) Varsinkin konkreettisvartalosisissa sirkumstantiaalisissa ilmauksissa kyseessä on ainakin järjestelmän tasolla laajentuma spatiaalisesta kentästä (Onikki-Rantajääskö 2001: 69).

Onikki-Rantajääskö (2001) on tarkastellut ilmausten merkitys- ja muoto-ryhmiä kattavasti. Esittelen seuraavaksi hänen huomioitaan ilmausten merkitysjaottelusta sekä morfologiasta melko karkealla tasolla: On pidettävä mielessä kysymys, missä määrin ilmausten erittely, jaottelu ja motivoivan linkin hakeminen spatiaaliin ilmauksiin on oppijan kielen kannalta relevanttia¹⁰¹. Esittelen seuraavaksi kuitenkin joitakin käyttöjä, jotka voivat motivoida sijavalinnan.

Sirkumstantiaalisten ilmausten muotokeinot ovat vaihtelevia: vartalosaanaan liittyy sisä- tai ulkosija ja usein joko possessiivisuffiksi tai monikon *i* - tai sitten molemmat: *kalassa, hunningolla, pukeissa, varpaillaan*. (ks. Onikki-Rantajääskö 2001: 17, 19, 20, 44)

Kuten spatiaalisella, myös sirkumstantiaalisella kentällä sijat ketjuuntuvat suunnan mukaan symmetrisesti. Olosijoilla ilmaistaan toimimista ja olotilaa, ero- ja tulosijoilla toiminnan lopettamista, siihen ryhtymistä tai olotilan muutosta: Tulosijoilla merkitään teeman siirtymistä referenssin kohteen ilmaisemaan [TILAAN] tai [TAPAHTUMAAN]. Erosijojen käyttö on sirkumstantiaalisella kentällä – kuten kaikissa tilanilmauksissa – tulosijojen vähäisempää ja pitkälle konventionaalistunutta. Sirkumstantiaalinen ablatiivi on luontevin silloin, kun ilmauksen merkitykseen liittyy myös spatiaalinen siirtymä: *Palasin lomalta. Tulen luennolta*. (Onikki 1990: 240–242; Onikki-Rantajääskö 2001: 22.)

Sirkumstantiaalisissa ilmauksissa käytetään sekä sisä- että ulkopaikallissijoja; mikään yksin selitteinen semanttinen syy ei selitä sijasarjojen työnjakoa. (ks. ISK § 1245; Onikki-Rantajääskö 2001: 17.) Sisäpaikallissijojen käyttö on jossain määrin kuitenkin primääripää: ne hahmotetaan myös abstrakteiksi yleisen käytön vuoksi. Ulkosija on siis tunnusmerkkipää valinta: se viittaa usein sirkumstantiaalisuuteen, muttei aina: *Olli on metsällä* BECirc – *Olli on metsässä* BEspat; *kalalla* ~ *kalassa*. (Onikki 1990: 245–246; Onikki-Rantajääskö 2001: 56–61, 120, 123, 124).

Mikäli [TILA] on abstrakti, ilmaus on kuitenkin useimmiten sisäsijassa: *unessa, koomassa*. Sisäsijaa käytetään myös monien konkreettisten toiminnan ilmausten kohdalla: *kalassa, lääkärissä*. (ISK § 1246; G. Karlsson 1957: 101–107, 123–125, 132–138; ks. tarkemmin myös *i:n* ja possessiivisuffiksin liittymisestä Onikki-Rantajääskö 2001: 46–49; 61–67.) Etenkin instituutioiden kohdalla sisäpaikallissijan valinta merkitsee, että instituutiossa toimitaan sen luonteen mukaisesti, ulkopaikallissija taas viittaa paikalla olemista jotain muuta toimintaa varten: *Hän on koulussa. / Hän on pelaamassa koululla*. (ISK § 1241.) Verbikantaiset

¹⁰¹ Onikki-Rantajääskö (2001) jakaa olotilanilmaukset (joita siis käsittelem tässä sirkumstantiaalisina) yli 30 merkitysryhmään ja lisäksi useaan alaryhmään, jotka kaikki muodostavat merkityssuhdeverkoston. G. Karlsson (1957) puolestaan on tarkastellut seikkaperäisesti *nukuksissa* ja *hereillä* -tyyppisiä ilmauksia.

substantiivit ovat tyypillisesti inessiivissä (*pahan teossa, auttaisitko minua leipomisessä?*) Myös joissakin muissa tapauksissa sisäpaikallissija on vakiintunut merkitsemään toimintaa vastakohtana ulkosijaiselle spatiaaliselle ilmaukselle: *pöydässä <> pöydällä*. (ISK § 1239.)

Ulkopaikallissijan saaville ilmauksille on yhteistä se, että kyseessä ei ole psykofyysinen tila. Ulkosijaisissa ilmauksissa metaforan motivoivana lähtökohdanta on usein 'päällä olo' tai assosiaatio: *tiellä, huipulla; rinnalla* (Onikki-Rantajääskö 2001: 133). Ulkosijaa käytetään mm., kun ilmaistaan jollakin toimimista (*ongella*), toiminnan paikkaa (*toimistolla*) tai jonkin nauttimista, so. toiminnan kohdetta (*illallisella, kahville*). Myös ulkoisen hahmon ilmaukset muodostavat suuren ryhmän, ja niihin voi liittyä possessiivisuffiksi (*makuullaan, mutkalla, hajalla*). (ks. tarkemmin Onikki-Rantajääskö 2001: 50–54, 61; G. Karlsson 1957: 23–25, 97–100, 126–131.)

Kun ollaan jonkin käsittelyssä, käytetään ulkopaikallissijaa (*hierojalla*); ammattinimikkeissä on kuitenkin vaihtelua (*lääkärillä ~ lääkäriässä*; ks. Onikki-Rantajääskö 2001: 80–82). Tilaisuuden nimityksissä valinta on usein lekseemikohtaista: suurissa, mahdollisesti monipäiväisissä tapahtumissa käytetään yleensä ulkopaikallissijaa: *messuilla, markkinoilla*; rajatummissa juhlissa ja kilpailuissa käytetään sisäpaikallissijaa: *joulujuhlissa, kisoissa*; istunnoissa valitaan lekseemikohtaisesti jompikumpi: *kokouksessa, käräjillä*; samoin opetustilanteissa *soittotunnilla, seminaarissa*. (ISK § 1246.)

Sirkumstantiaalisiksi tulkitsemisen aineistostani siis myös ilmaukset, jotka ilmaisevat teeman fyysistä tai mentaalista tilaa tai asemaa, joka pitää sisällään tietynlaisen kulttuurisen toimintakehyksen (*opettajana*). Olosijoilla, essiivillä ja inessiivillä, ilmaistaan [TILAA]: *iloisena, järjestyksessä, kuumeessa, vartijana* (ISK § 968, 974–977, 982, 1258). Ero- ja tulosijoilla ilmaistaan olotilan muutosta, [TAPAHTUMAA]: *paranin syövästä, tulin humalaan / iloiseksi* (ISK § 966, 978, 983, 1259.) Tulosijoista translatiivia voidaan käyttää myös staattisena tilan ilmauksena tapauksissa, joissa kerrotaan, miksi jokin nimetään, tulkitaan tai tarkoitetaan: *Häntä kutsutaan Tintiksi*. (ISK § 1259.) Aineistossa on myös esimerkiksi *englanniksi, suomeksi* -tyyppisiä ilmauksia, jotka myös kuvaavat AT-tilaa. Olotilan ilmauksissa tila- ja tapahtumafunktioiden ero ja suuntaisuus erottelevat essiivin (muutosaltis tila) ja translatiivin (tulla joksikin) keskeistä työnjakoa. (Helasvuo 1990: 201–202, 204–206.)

Osa sirkumstantiaalisista ilmauksista muodostaa produktiivisia ryhmiä, osa niistä on kiteytymiä. Kiteytyneisyys on sanoittaista tai merkitysryhmittäistä. (Onikki 1990: 245; Onikki-Rantajääskö 2001: 43.) Ilmaukset muodostavat kuitenkin skeemoja: prototyypiset tapaukset ovat motivoituneet spatiaalisista, ja muotokeinot ovat levinneet analogian avulla vähemmän prototyypisiin ilmauksiin. Merkitysten tulkintaan vaikuttaa myös ensyklopedinen tieto, kulttuurinen kehys. (Onikki-Rantajääskö 2001: 20, 21.) Sirkumstantiaalisessa siirtymässä konkreettisen siirtymisen sijaan korostuu muutos teeman toiminnassa (Nikanne 1990a: 64; Onikki-Rantajääskö 2001: 17).

Ilmaus on monesti tulkittavissa sirkumstantiaalisesti spatiaalista abstraktin tai muutoin ei-spatiaalisen tulkinnan mahdollistavan vartalosanan

vuoksi (*kuumeessa, marjassa, tarkastuksessa*); toisinaan sekä vartalosana että sija ovat samat kuin spatiaalisessakin, ja molemmat tulkinnat ovat mahdollisia riippuen ilmauksen kehyksistä. Joissakin tapauksissa sirkumstantiaaliseen ilmaukseen on vakiintunut eri sija kuin spatiaaliseen: *kaupungilla (circ) – kaupungissa (spat)*. (ks. tarkemmin Onikki-Rantajääskö 2001: 56–61.)

Nykykielessä monikon tunnus (i) on pitkälti kangistunut osaksi konstruktiota, joten sitä ei välttämättä tarvitse analysoida erilliseksi morfeemiksi, eikä se useinkaan assosioitu monikon tunnuksiksi (vrt. G. Karlsson 1957: 67–89, 165–190). Tällaisen havainnon on myös oppijankielen osalta tehnyt Kaivapalu (2005: 99–101). Joissakin tapauksissa se erottaa sirkumstantiaalisen ilmauksen spatiaalisesta (*käsillä, merillä*) (Onikki-Rantajääskö 2001: 52–54, 64, 66.) Myös possessiivisuffiksilla on konstruktiossa kiteytynyt luonne. Ulkosijan kanssa se kuitenkin erottaa sirkumstantiaalisen merkityksen spatiaalisesta tai possessiivisesta (esim. *mahalla – mahallaan; pitkällä – pitkällään*). (Onikki-Rantajääskö 2001: 66–67.)

Käsittelen sirkumstantiaalisina myös ilmauksia, joissa tapahtuu fiktiivinen liike kognitiivisen toiminnan seurauksena. Tällaisen ryhmän muodostavat etenkin havaintoverbien kanssa käytettävät paikallissijaiset ilmaukset. Erosijalla ilmaistaan tiedon tai muunlaisen havainnon lähde, ”funktionaalinen paikka”: *luin lehdestä, katso netistä*. (ks. Huumo 2010.)

Circ-TO -ilmauksiksi ei ole laskettu tapauksia, joissa suuntaisuutta on vaikea hahmottaa, ja jotka on opittava lähinnä rektioina. Tarkkaa jakoa rektio ja suunta-käyttöön ei kuitenkaan ole. Tässä kohti olen tehnyt ratkaisuja oman tulkintani pohjalta. Seuraavassa luvussa annan konkreettisia esimerkkejä myös rajatapauksista.

4.5 Aineiston luokittelu spatiaaliselle ja sirkumstantiaaliselle kentälle

Tässä luvussa esitellään konkreettisemmalla tasolla, kuinka aineiston ilmaukset on jaettu spatiaalisiin ja sirkumstantiaalisiin, sekä tarkemmin, millaisia ilmaustyyppisiä kenttien sisältä on aineiston perusteella hahmotettu.

Tarkasteltavat ilmaukset on ensinnäkin jaoteltu **staattisiin** ja **suuntaisiin**. Staattisien (AT) käyttöjen analyysia on spatiaalisella kentällä osin tarkennettu IN ja ON (ja paikoin FAST) -funktioilla; sirkumstantiaalisella kentällä tällaista merkityseroa ei ole ollut tarpeen tehdä. Suuntaisissa käytöissä on analysoitu erikseen TO ja FROM -käytöt. Nämä ovat sekä muodon, merkityksen että käytön kannalta toisistaan poikkeavat kategoriat: Ensinnäkin TO- ja FROM-funktioiden hahmottama suunta on semanttisesti erilainen: toisessa suuntaudutaan kohteeseen, toisessa hahmotetaan lähtökohta. Lisäksi TO-funktiossa frekventti illatiivimuoto on vartalonvaihteluineen lingvistisesti kompleksimpi kuin FROM-funktion elatiivi- tai ablatiivimuodot. TO-funktio on myös käytössä huomattavan paljon FROM-funktiota frekventimpi.

Spatiaalisiin ilmauksiin on laskettu konkreettiset paikanilmaukset, joihin ei liity mitään tiettyä kulttuurista toimintakehystä. Tällaisia ovat esimerkiksi paikannimet (*Helsingistä Tampereelle*), monet paikkaa tai aluetta merkitsevät maantieteelliset sanat (*mäellä, tiellä, kaupunkiin*), demonstratiiviset adverbit (*siellä*) ja postpositioilmaukset (*oven takana*).

Käydä-verbilliset ilmaukset käsitellään osana TO-ilmauksia, vaikka kyseessä on oikeastaan tilanne, jossa hahmotetaan sekä TO- että FROM-funktiot, ja joka merkitään tyypillisimmin AT-funktiota ilmaisevalla olosijalla (ISK § 1237). Semanttisesti kyseessä on kuitenkin enemmän [TAPAHTUMA] kuin [TILA]

Sirkumstantiaaliset ilmaukset ovat spatiaalisia moninaisempia. Niillä viitataan toiminnan ja olotilan ilmauksiin. Jako ilmausten merkitysten perusteella on tehty Onikki-Rantajääsköä (2001) noudatellen:

Toiminta

toiminnan kohde: *kahvilla, kalaan, ostoksille, retkellä*
väline: *puhelimessa, kännykässä*
paikka: *ravintolassa, sairaalassa, häissä*
toimija: *lääkärissä, vahdissa*
deverbaali: *työssä, myynnissä, pesulla...*

Olotila

psykofyysinen tila: *pystyssä, järjestyksessä, unessa, oikeassa, peloissaan...*
fysikaalis-funktionaalinen tila: *tallessa, lomalla, menossa...*
sosiaalinen tila: *vaikeuksissa, naimisissa*

Olotilan AT -ilmauksiksi on lisäksi aineistosta tulkittu essiivi-, translatiivi, ablatiivi- ja adessiivisijaiset predikatiiviadverbiaalit, joilla luonnehditaan subjektin tai objektin olotilaa, laatua, tehtävää, tai muutosaltista ominaisuutta (ISK § 975–979). Mukana ovat tältä osin myös olotilaa kuvaavat rektiötäydennykset, kuten AT-käyttöiksi tulkitut:

- essiivisijaiset adverbiaalitäydennykset *Pidän häntä mukavana; Toimin opettajana.*
- translatiivisijaiset adverbiaalitäydennykset ilmauksissa, joissa arvioidaan ja luonnehditaan objektin tarkoitetta: esim. *luulla/ kutsua jotakin joksikin* (ISK § 978) tai asiain tilaa: *Onneksi...*
- ablatiivi- tai allatiivisijaiset ominaisuutta ilmaisevat täydennykset intransitiivisten vaikutelmaverbien kanssa: *maistua, haista, näyttää, tuntua ja vaikuttaa joltakin/jollekin.*¹⁰²

Olotilan TO-käyttöiksi on tulkittu myös

- translatiivisijaiset predikatiiviadverbiaalit, jotka ilmaisevat muutosta subjektin roolissa tai ominaisuudessa / tilanmuutosta ilmaisevat translatiivi-käytöt, joissa tulopaikkana on subjektin tai objektin muutoksen jälkeinen tila (ISK § 481). *tulla iloiseksi; valmistua lääkäriksi.*

¹⁰² Laadullisesta analyysistä nämä vaikutelmaverbien täydennykset on kuitenkin jätetty pois: suurimpana syynä on se, että vaikutelman suuntaa (lähdettä) on hankala semanttisesti hahmottaa. Käyttö on aineistossa myös satunnaista ja hyvin kiteytyntä (esimerkiksi nuorten aineistosta löytyy vain yksi käyttö vasta B1-tasolta). Lisäksi näitä konstruktioita on tutkittu systemaattisesti ja käsitelty CEFLING-hankkeessa toisaalla rektioina (Nucci 2013). Yleisesti voidaan kuitenkin sanoa, että vaikutelmaverbien täydennykset näyttävät ilmaantuvan käyttöön melko myöhään (sekä aikuisilla että nuorilla B1-tasolla), ja produktiivisessa käytössä ne ovat vasta ylimmillä tasoilla (aikuisien C-tasoilla).

- translatiivisijaiset, finaaliset substantiivilausekkeet, joilla ilmaistaan, miksi tai mihin tarkoitukseen jokin on (ISK § 978): *hän pyysi minua lapsenvahdiksi*
- translatiivisijaiset, passiiviset partisiippilausekkeet, joilla ilmaistaan, mihin tarkoitukseen jokin on: *luettavaksi*
- kiteytyneempiä translatiiviadverbiaali-ilmauksia (ISK § 978): *jokin on hyväksi jollekin*

Monilla olotilan ilmauksilla on vain kaksi funktiota: AT ja TO (ks. myös ISK § 386). Tähän aineistoon on circ-FROM -ilmauksiksi tulkittu myös seuraavanlaiset fiktiivisen liikkeen sisältävät ilmaukset

- tiedonlähde: *kirjasta*
- olotilan muutos: *jostakin tulee jotakin*
- ero (kuten *ottaa, olla pois, myöhästyä, ostaa toimintapaikasta* tai *välttyä olotilasta*)
- aines, alkuperä: *metallista*

Edellä luetellut konstruktiot on otettu aineistoon ja analyysiin mukaan, koska ne ovat semanttisesti hahmotettavissa olotilan ilmauksiksi sekä pääosin staattisuuden ja suuntaisuuden osalta muodoltaan analogisia spatiaaliselle kentälle (poikkeuksena vaikutelmaverbien suuntasijaiset täydennykset ja objektin tarkoitetta tai asiaintilaa luonnehtivat ”olotilaiset” translatiivimuodot). Toinen syy predikaatiiviadverbiaalien mukaan ottoon on, että niissä käytetään produktiivisesti abstrakteja paikallissijoja, jotka ovat spatiaalisissa ilmauksissa melko perifeerisiä ja lekseemikohtaisia. Näin ne tarjoavat ikkunan tarkastella myös harvinaisempia kielellisiä rakenteita ja verrata niitä frekventimpien rakenteiden oppimiseen.

Sirkumstantiaalisessa käytössä on demonstratiivisia adverbeja aineistossa vain vähän; tekstin sisällä ei usein viitata toimintapaikkoihin tai toiminnan kohteisiin, vaan ne nimetään suoraan. Aineistoon on laskettu tällaisetkin mahdolliset viittaukset, mutta toisin kuin spatiaalisella kentällä, niitä ei analysoida laadullisesti.

Aineisto on siis sirkumstantiaalisella kentällä jaettu **toiminnan ja olotilan** ilmauksiin: tämä jako on noussut merkittäväksi analyysin kannalta, kun tavoitteena on saada selville, miten sirkumstantiaaliset ilmaukset varioivat ja kehittyvät tasolta toiselle.

1) **Toiminta** viittaa *toimintapaikkaan, toiminnan kohteeseen ja toimijaan*. Näistä on ollut syytä erottaa *toimintapaikat* muista ilmauksista: toimintapaikoilla on spatiaalinen ulottuvuus, ja ne näyttävät olevan alemmilla kielitaitotasolla tyyppillisimpiä sirkumstantiaalisia ilmauksia. 2) **Olotila** taas viittaa psykofyysiseen, fysikaalisfunktionaaliseen ja sosiaaliseen tilaan. Olotilan ilmauksia käsitellään pääosin yhtenä luokkana; hienojakoisempi merkitysero luokkien välillä on kuitenkin hyödyllistä tehdä verrattaessa aikuisten ja nuorten aineistoja, joissa olotilan ilmaukset ovat erilaisia: aikuiset näyttävät suosivan fysikaalisfunktionaalisia ja sosiaalisen tilan ilmauksia, nuoret puolestaan psykofyysisiä ilmauksia.

Jaottelun tarkkuus on muokkautunut aineistoa analysoitaessa: kaikkiin luokkiin ei aineistossa ole edustavasti esimerkkejä, eivätkä kaikki luokat erottele tasoja toisistaan.

Aineistoon valittujen ilmaukset on eroteltu rektiotaapauksista seuraavin kriteerein: Aineistoon on laskettu täydennykset, joissa on kontekstissaan selkeästi hahmotettavissa suunta toimintaan, toimintapaikkaan tai uuteen olotilaan. Esi-

merkiksi sirkumstantiaalisissa käytöissä on monia toimintaan suuntaavia ilmauksia, joissa verbit ovat *liittyä, hakeutua, lähettää, viedä, päästä, osallistua* -tyyppisiä.

Ilmauksia ei ole tarkasteltu **tehtävätyypeittäin**, vaikka ilmeistä on, että tehtävänannoilla on vaikutusta. Esimerkiksi mielipideteksteissä ei ole juurikaan spatiaalisia ilmauksia, mutta sirkumstantiaalisia on runsaasti. Narratiiveissa puolestaan on myös paikanilmauksia tyypillisesti enemmän kuin muissa tekstilajeissa. Eri tehtävänannot myös tuottavat toistuvia ilmauksia. Tämä ilmiö toistuu kuitenkin kaikilla tasoilla sekä nuorilla että aikuisilla. Kun jokaisella tasolla on erilaisia tekstilajeja, ja aikuisten ja nuorten tehtävänannot ovat pääosin rinnasteisia, mikään yksittäinen tehtävä ei analyysin perusteella vääristä kokonaiskuvaa. (Ks. tehtävänantojen vaikutuksesta aineistoon tarkemmin luvussa 3.)

4.6 Paikallissijaisten konstruktioiden oppimisesta

Käyttöpohjaisesta näkökulmasta konstruktion emergoitumiseen – tai oppimiseen – nähdään vaikuttavan ennen kaikkea ilmauksen frekvenssi, prototyyppiisyys ja funktionaalisuus (Ortega 2014). Tässä luvussa tarkastelen näitä dimensioita suhteessa tarkasteltaviin konstruktioihin. Luvussa 2 käsitystä kielestä ja oppimisesta on taustoitettu laajemmin.

4.6.1 Frekvenssiefekti

Kun kieli nähdään emergoituvaksi sosiaalisissa käyttötilanteissa, esiintymä- tai esimerkkipohjaiseksi, keskeiseksi kielen kehittymisen edellytykseksi nousee ilmausten frekventtiys – kuinka taajaan ilmauksille saadaan malleja (ks. esim. Langacker 2008: 81). Frekvenssiefektiä – ilmausten frekventtiyden vaikutusta oppimiseen – korostaa esimerkiksi N. Ellis (2002; 2008), ja tähän käsitykseen nojaavat vahvasti monet käyttöpohjaiseen lähestymistapaan nojaavat tutkimukset (esim. Larsen-Freeman 2002; Eskildsen ja Cadierno 2007; Dabrowska 2008; Kidd, Lieven ja Tomasello 2010) sekä käyttöpohjaista ja dynaamista systeemiteoriaa yhdistävät tutkimukset (esim. Verspoor ja Hong 2013).¹⁰³

Kielenoppimiseen vaikuttaa kuitenkin moni muukin seikka kuin ilmauksen frekventtiys, vaikka sillä onkin kiistämättä osansa. Frekventtiys kielenkäytössä ei sinänsä tuota oppimista (vrt. konnektionismi), vaan oppijan on tehtävä kielenkäytöstä aktiivisesti havaintoja. Larsen-Freeman (2002: 281–282) kritisoi N. Ellisin (2002) melko suoraviivaista oletusta siitä, että frekvenssi syötöksessä muuntuisi tuotokseksi. (Ks. esim. frekvenssiefektiin liittyvästä salienssista ja asenteesta Larsen-Freeman 2002; oppijan tekemien havaintojen keskeisyydestä N. Ellis 2008; syötöksen, kielikyvyn ja motivaation yhteydestä Verspoor ym. 2012: 242).

¹⁰³ Suomi toisena kielenä -alalla frekvenssiefektiä on tutkinut sanaston osalta Honko (2013).

Käyttöpohjaisesta, hahmopsykologialle pohjautuvasta konstruktionäkökulmasta kielenkäytöstä hahmotetaan muotoja ja kategorioita (esim. Goldberg 1995; Tomasello 2003a ja b). Jotta analyysi ei kaventuisi mentalistisen prosessin kuvaukseksi, nähdäkseni frekvenssiefektin käsitteessä keskeistä on oppijan resurssien näkökulma, sekä koetut, havaitut ja käytetyt tarjoumat. Millaisissa tilanteissa oppijan on mahdollista toistuvasti toimia? Millaiset tilanteet ja suhteet ovat hänelle toistuvia ja merkityksellisiä? Mitä hän näin jäljittelee ja lähtee varioimaan omassa kielenkäytössään? Kuten Larsen-Freeman (2002: 281) korostaa, keskeistä kielen oppimisessa on ilmausten merkitysten hahmottaminen: vaikka kielellinen ilmaus olisi kuinka frekventti, se jää vain hälyksi, jos sen merkitys ei tule ymmärretyksi, ja jos sille ei ole merkityksellistä käyttöarvoa. Lisäksi oppija nojaa myös negatiiviseen evidenssiin: siihen, mitä ei sanota (Larsen-Freeman 2002: 280).

Myös Goldberg (2014) painottaa, että käyttöpohjaista näkökulmaa oppimiseen olisi tarkennettava ja ajateltava osin uudelleen frekvenssiefektin osalta: kieli ei ole pelkkä korpus, vaan kielenkäyttäjää nojaa ennen kaikkea konstruktioiden funktioon ja merkitykseen, käyttötarpeeseen. Keskeistä kielen oppimisessa ei ole niinkään ilmauksen frekvenssi, vaan sen funktionaalisuus: merkitys ja tarpeellisuus. Keskeistä frekvenssiefektissä on, että **autenttisessa käyttötilanteessa toistuva ilmaus** on myös oppijalle merkityksellinen ja kommunikaation suhteen tarpeellinen.

Larsen-Freeman (2002: 280–281) korostaa myös, että frekvenssin tarkastelu ei saa jäädä kielellisten muotojen tasolle: muodon frekventtiys sinällään ei kerro käytön moninaisuudesta – esimerkiksi muodoltaan yksinkertainen ja toistuva kielellinen yksikkö voi olla käytöltään hyvin moninainen, ja siksi haastava oppia. Esimerkkinä tällaisesta frekventistä kielellisestä yksiköstä Larsen-Freeman esittää artikkelin *the*. Analogisesti tämän ajatuskulun voi soveltaa paikallissijapäätteisiin, joissa ei muodon osalta välttämättä ole mitään kompleksista, mutta merkitys ja käyttö ovat moninaisia. Keskeistä on nähdä frekvenssiäkin tarkasteltaessa kieli muodon, merkityksen ja käytön liittona – konstruktioina (Larsen-Freeman 2002: 281). Tällöin sijojen frekvensseistä kielenkäytössä yleensä (luku 4.2) ei voi tehdä vankkoja hypoteeseja siitä, miten sijoja opitaan käyttämään eri funktioissa. Tässä tutkimuksessa onkin lähestytty kielellisiä rakenteita niin, että muoto ei ohita merkitystä ja käyttöä: ilmausten frekvenssejä tarkastellaan aineistossa funktioittain.

Suomen paikallissijaisten ilmausten frekvenssin perusteella voidaan tehdä joitain oletuksia oppimisjärjestyksestä: esimerkiksi tulo- ja olosijojen käyttö spatioalisissa ilmauksissa produktiivistuu todennäköisesti ennen erosijoja (ks. luku 4.2). Olo- ja tulosijoilla sen sijaan ei kielenkäytössä ole suurta frekvenssieroa, mutta kognitiivisesti primaarimpaa olosijaisuutta voidaan kognitiivisen semantiikan perusteella pitää helpommin opittavana; kielenkäytön perusteella taas voisi olettaa, että tulosijainen orientoituminen olisi kommunikaation kannalta keskeisempää ja otettaisiin ensin haltuun. Lokalistisesta näkökulmasta voidaan lisäksi olettaa, että konkreettiset sijakäytöt opittaisiin ennen abstrakteja. Frekvenssiefektiin liittyy osin siis myös käyttäjien **prototyypisyys**. Käyttöpohjais-

ta näkökulmasta prototyypin käyttö opitaan ennen laajentumia (ks. esim. Bybee 2010: 79).

Keskeistä on kuitenkin huomata, että oppimisen kannalta on eroa sillä, viitataanko frekventtiydellä tai perifeerisyydellä sijojen käyttöön kielessä yleensä vai oppijoiden todennäköisimmin kohtaamissa käyttötilanteissa. Tämän tutkimuksen aineiston kohdalla ei ole todennettavissa tarkkoja frekvenssejä nuorten tai aikuisten kieliympäristössä. Lisäksi jokaisen aikuisen ja nuoren kohdalla käyttöhistoria on yksilöllinen. Aineiston perusteella on kuitenkin mahdollista saada näkyviin joitakin tendessejä siitä, millaisia eroja aikuisten ja nuorten oppimisympäristöjen kielenkäytössä on suhteessa paikan, toimintapaikan ja olotilan ilmaisemiseen.

Tässä tutkimuksessa ei viitata syötökseen tai tuotokseen (inputiin tai outputiin): dialoginen käsitys kielestä ei esitä tällaista dikotomiaa. Toki tarkastelun kohteena ovat oppijan tuotokset, ja se, mitä näistä löytyy, kaiuttaa käyttö pohjaisen lähestymistavan mukaan jossain määrin – ei absoluuttisesti – ympäristön kielenkäyttöä. Implisiittisesti ympäröivä kielenkäyttö ja oppijan kieli erotetaan tässä toisistaan, vaikka ne samanaikaisesti nähdään erottamattomina. Oppijan kielessä frekventti ilmaus kaiuttaa sitä, mikä on frekventtiä kielenkäytössä yleensä. Se, mikä on konventionaalista kieltä käyttävässä yhteisössä, hakeutuu uomiinsa yksilön kielessä. Sosiaalista vuorovaikutusta ja yksilön kognitiota ei siis voi erottaa toisistaan (ks. esim. Eskildsen ja Cadierno 2007: 7). Kielen oppimisessa on kyse jakamisesta: oppiminen on jaettujen merkitysrakenteiden, konstruktioiden, sanomisen tapojen haltuunottoa; jäljittelyä ja kierrättämistä (Suni 2008; Dufva ym. 2014).

Tutkimusasetelmassa ei näin ollen erotella syötöstä ja tuotosta niin, että syötös kyettäisiin määrittelemään ja frekvenssiefekti pyrittäisiin todentamaan (kuten esim. Kidd, Lieven ja Tomasello 2010). Ilmeistä kuitenkin on, että kieli emergoituu toistuvissa, oppijalle merkityksellisissä käyttötilanteissa. Kuten du Bois (2014) kuvaa, kielenkäyttäjät **resonoivat** ympäristönsä kieltä. Tällainen dialoginen näkökulma korostaa kielen oppimisen sosiaalista luonnetta. Kielen käytön moniäänisyyttä tai moniäänisiä kaikuja korostaa musiikkitermein myös Rampton (2006) luonnehtiessaan nuorten maahanmuuttajien kielellistä luokahuonevuorovaikutusta kontrapunktiseksi estetiikaksi (2006: 57, 122). Polyfonia, usea rinnakkain soiva ääni, viittaa myös bahtinilaiseen dialogismiin (Rampton 1996: 406).

4.6.2 Funktionaalisuus

Myös ilmausten **funktionaalisuus** liittyy käyttötilanteiden toistuvuuteen. Kuten Larsen-Freeman (2002) ja Goldberg (2014) painottavat, juuri ilmausten merkitys ja käyttötarve tulee nähdä keskeisenä ilmauksen oppimiseen vaikuttavana ominaisuutena. Tämä kietoutuu oppijan resursseihin: mihin käyttötilanteisiin hänellä on pääsy, ja millaiset kielelliset resurssit näyttäytyvät tarjoumina. Paikkojen, toimintapaikkojen ja olotilan ilmausten osalta kysymys resursseista ja tarjoumista kiteytyy kysymyksiin siitä, missä paikoissa oppija suomeksi liikkuu ja toimii sekä millaisia ovat ne sosiaaliset suhteet, joissa etenkin olotiloja ilmais-

taan. Mihin on resursseja ja mitä on myös tarve ilmaista? Kun kielen oppiminen nähdään järjestelmän sisäistämistä laajempänä ilmiönä – sosiaalistumisena yhteisön käytänteisiin ja identiteetin rakentumisena – kiinnostuksen kohteeksi nousee myös kysymys identiteeteistä, joita oppijoiden positiot heijastavat: miten he esimerkiksi viittaavat kotimaansa paikkoihin.

Sosiaalistuminen kieleen ja kieliyhteisön käytänteisiin merkitsee myös uudenlaisten **kehysten** haltuunottoa (ks. tarkemmin luku 4.4.1). Kehysten näkökulmasta tarkastelun kohteena on, millaiseen kulttuuriseen tietoon paikan ja tilan ilmaukset viittaavat, ja mitä ne voivat kertoa jäsenyyksistä yhteisöissä. Dialogisen lähestymistavan peruslähtökohta on, että kieltä ei voi tutkia sosiaalisessa tyhjiössä. Ihmisyhteisön jäsenet ovat toisilleen kaikipohjia, tiedonvälittäjiä, peilejä. (Dufva 1999: 24.)

Seuraavaksi oppimista tarkastellaan spesifimmin kognitiivisesta näkökulmasta - kognitiivisuudella ei kuitenkaan viitata pelkästään mentaaliseen toimintaan. Kehollisen tai hajautetun kognition näkökulmasta kognitiota ei voida tarkastella irrallaan kehosta ja sosiaalisesta toiminnasta. ”Kognitiivinen” kielentutkimus on tullut käänteeseen, jossa biologista, neorologista, sosiaalista ja kulttuurista ulottuutta ei voida erottaa toisistaan (Lindblom & Ziemke 2007). Kognitio ja sosiaalisuus eivät ole toistensa vastakohtia, vaan kognitiota voidaan tarkastella jaettuina ilmiöiden jäsentämisen ja kielentämisen tapoina. (Ks. jaettuudesta esim. Suni 1998: 190.)

4.6.3 Konkreettisista abstrakteihin ilmauksiin?

Kognitiivisesta näkökulmasta oppimiseen vaikuttaa myös tarkasteltavien ilmausten kehollinen motivoituminen. Abstraktit toimintapaikan ja olotilan ilmaukset ovat analogisia spatiaalisille ilmauksille. Oppimisen näkökulmasta tarkastelun kohteeksi nousee, opitaanko spatiaaliset käytöt ennen sirkumstantiaalisia tai hyödynnetäänkö tai havaitaanko kenttien analogisuutta. Kognitiivisen lähestymistavan kielinäkemyksessä nojaa vahvasti analogiaan: skeemojen, yleistettävien mallien tai konstruktioiden järjestelmää koossa pitävään ja uudistavaan luonteeseen. (ks. esim. Onikki-Rantajääskö 2001: 36–37; Itkonen 2005) Oppiminen nähdään konstruktioiden luokitteluna, analogioiden havaitsemisena ja hyödyntämisenä (Goldberg 1995; Tomasello 2003a). Analogialla tarkoitan tässä mallien soveltamista, joka on olennainen osa ihmisen kielellistä kompetenssia (Tomasello 2003a: 4). Analogiaa hyödyntämällä konstruktioit kehkeytyvät käytössä (ks. esim. Tomasello 2003a: 104, 145, 161; mm. spatiaalisten ja temporaalisten suhteiden analogisesta hahmottamisesta Tomasello 2003a: 164, 165).

Abstraktien ilmausten oppiminen voidaan myös nähdä kulttuurisiin metaforiin sosiaalistumisena (Lakoff ja Johnson 1980; Gibbs 1999, 2012; Lantolf ja Thorne 2006: 113–149). Kun sijanvalinta on etenkin abstrakteissa ilmauksissa osin kiteytynyttä ja idiomaattistunutta, oppiminen liittyy tiiviisti autenttisiin käyttötilanteisiin: konventionaalinen käyttö mahdollistuu ennen kaikkea jäljitteilyn, ei koherenttien sääntöjen kautta.

Kielen oppimisen tutkijat (etenkin lapsen kielen tutkimus) olettavat yleensä, että kielellä opitaan ilmaisemaan ensin konkreettisia, sitten abstraktimpia

aihepiirejä ja suhteita (ks. esim. Goldberg 1995: 42; Tomasello 2003a: 161). Myös Eurooppalaisen viitekehyksen kommunikatiivinen taitotasoaasteikko kuvaa taidon etenemistä niin, että A-tasolla puhutaan konkreettisista, fyysisestä ”minä ja lähiympäristöni” -aiheista; B-tasolla irrottaudutaan jo vapaa-ajan, koulun ja opiskelun kieleen, jolloin voidaan puhua itsenäisestä kielenkäyttäjistä, joka voi toimia monilla eri alueilla; C-taso kurottaa jo yhteiskunnan, vaikuttavan kansalaisen ja ammattilaisen tasolle, jolloin aihepiirien ja käsitteiden abstraktiotaso on hyvin korkea. Tähän polkuun palaan vielä pohdinnassa, jossa kokoan tuloksia ja pohdin, kuinka aihepiirien ja ilmausten abstraktiotaso aikuisilla ja nuorilla oppijoilla kasvaa. Oppijoiden käyttämät paikallissijaiset ilmaukset tarjoavat mahdollisuuden testata mikrotasolla, miten käytöt abstraktistuvat (jos abstraktistuvat) taitotasolta toiselle.

Oppijan kielen kannalta spatiaalinen hahmotusmalli voi olla relevantti. Paikallissijaiset ilmaukset ovat monella tasolla analogisia: ilmaukset ovat produktiivisia kenttien sisällä (*Jyväskylässä; Helsingissä*) ja analogisessa suhteessa toisiinsa myös kenttien välillä, niin että esimerkiksi fyysis-psykkisten tilojen ja toiminnan ilmaukset muodostetaan samoin kuin spatiaaliset (*kuumeessa; töissä*). Aineisto antaa ainakin joitakin mahdollisuuksia tarkastella, millaisia malli-ilmauksia oppijan kielessä näyttää kehkeytyvän toisaalta kenttien sisällä, toisaalta niiden välillä. Oppijan kielitajuun ei tosin aina voi tai tarvitse ottaa kantaa: oppija ei välttämättä ole tietoinen analogisesta mallista tai sen puuttumisesta. Oikeastaan vain ylyleistämisen strategia kieliin konstruktion hahmottamisesta (Tomasello 2003a: 140, 147). Lisäksi kiteytyneet ilmaukset ovat melko abstrakteja ja idiomaattisia, mutta toisen kielen oppijalla voi olla näitä jo hyvin varhain kielivarannossaan, vaikka aivan perusrakenteetkin vielä horjuisivat. Käyttöperusteisen näkemyksen mukaan oppimistapa ei joka tapauksessa ole niinkään tärkeä: rakenteet ovat joka tapauksessa kehkeytyneet ja konventionaalistuneet käytön kautta, oppijan liittyessä kieltä käyttävään yhteisöön (Tomasello 2003a: 104, 105).

Lokalistinen hypoteesi – konkreettisten paikanilmausten ensisijaisuus – on todennäköisesti psykologisesti uskottavampi lapsella, jolla kieli ja kognitio kehittyvät yhdessä. Ensikieltään oppivat lapset käyttävät ensimmäisistä ilmauksista lähtien nimenomaan spatiaalisia suhteita ilmaisevia sanoja (Tomasello 2003a: 153). Toisen kielen oppijalla sitä vastoin kehittynyt kognitio, kielen kommunikatiivisten funktioiden tuntemus ja muiden osattujen kielten ilmaisuvälineet tuottavat kielenoppimiselle erilaisen lähtökohdan. Toista kieltä opittaessa viestinnälliset tarpeet – ja toisaalta etenkin aikuisilla oppijoilla kognitiiviset valmiudet – voivat tuottaa hypoteesille vastakkaisia tuloksia. Käyttöperusteisesta näkökulmasta tarkasteluna oletus on, että ilmausten abstraktius ei vaikuta oppimiseen yhtä voimakkaasti kuin ilmausten frekvenssi ja funktionaalisuus. Aikuisten ja nuorten aineistoa tarkastellaan siitä kognitiivisesta näkökulmasta, opitaanko ensin nimenomaan spatiaaliset (konkreettisemmat ja primaarimmat ilmaukset), kuten olisi lokalistisen hypoteesin mukaan odotuksenmukaista.

Seuraavaksi siirrytään työn empiriseen osioon.

5 PAIKAN JA TILAN ILMAUKSET TAITOTASOITTAIN

5.1 Lukujen rakentuminen

Tässä luvussa etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin analysoimalla aikuisten ja nuorten ilmaisemia paikan ja tilan ilmauksia taitotasoin. Kehityksen yleisiä linjoja tarkastellaan määrällisesti DEMfad-mallin avulla: Millaista on konkreettisia paikkoja ja abstrakteja tiloja merkitsevien paikallissijaisten ilmausten taajuus, tarkkuus ja distribuutio tasoittain? Laadullisella kuvauksella pyritään tuomaan esiin konstruktioiden kehityskulkujen suuntia tarkemmin.

Taajuutta, tarkkuutta ja leksikaalisen variaation kasvua (tyyppifrekvenssiä) tarkastellaan jokaisen alaluvun alussa suuntaa-antavin frekvenssilaskelmin. **Taajuus** lasketaan kieliaineksen esiintymiskerroista 1000:tta sanetta kohti. Tyyppifrekvenssi tai leksikaalinen variaatio merkitsee funktion sisältämien eri saneiden määrää 1000:tta sanetta kohti. **Tarkkuudella** tarkoitetaan sijojen konventionaalista valintaa ja käyttöä. Tyyppifrekvenssiä (leksikaalista variaatiota) tarkastellaan osana **distribuutiota**. Määrällisen tarkastelun jälkeen laadullisessa analyysissä pyritään erittelemään tarkemmin, minkälaiset paikan, toiminnan tai olotilan ilmaukset millekin taitotasolle ovat tyyppillisiä. Tarkastelun tavoitteena on saada näkyville, miten konstruktiot kehkeytyvät taitotasolta toiselle. Distribuutiona tarkastellaan 1) käyttötilanteita - kielenkäytön sosiaalista ulottuvuutta: miltä aineiston perusteella vaikuttavat ne vuorovaikutustilan- teet, joissa kieli emergoituu, sekä 2) konstruktioiden kehkeytymistä: syntaktista ja semanttista vaihtelua¹⁰⁴ - laajenemista ja tarkentumista.

Laadullisessa analyysissä **tarkkuutta** ja **distribuutiota** tarkastellaan rinnakkain. Konstruktioiden syntaktista ja semanttista kehkeytymistä (ks. esim. Martin ym. 2010; Seilonen 2012: 32) ei voi erottaa toisistaan: muoto, merkitys ja käyttö ovat ilmauksissa erottamattomia. Kielitaidon kehittyminen on sitä, että

¹⁰⁴ Konstruktion kehitys näkyy semanttisena ja syntaktisena vaihteluna (ks. esim. Martin ym. 2010: 61, Seilonen 2012: 32).

ilmausten variaatio ja käyttötilanteiden kirjo kasvaa. Tarkkuus merkitsee myös tilanteisuutta ja konventionaalisuutta: kielellinen ilmaus nähdään yhteisön jakamana välineenä dialogiin, merkitysten jakamiseen tietyssä tilanteessa (ks. bahtinilainen näkemys sosiaalisesti ja kulttuurisesti konventionaalistuneista sanomisen tavoista Lähteenmäki 1998: 65).

Laadullisella kuvauksella tarkastellaan, miten konstruktiot taitotasoin kehittyvät. Tällöin distribuutiota ja tarkkuutta tarkastellaan seuraavista näkökulmista:

- Miten konstruktioiden käyttö varioi ja laajentuu tasoittain: millaisissa käyttötilanteissa, ja millaisiin paikkoihin, toimintoihin ja olotiloihin viitataan? Tämän analyysin avulla voidaan pohtia, millaista jäsenyyttä kieliyhteisössä ilmaukset ilmentävät (tästä näkökulmasta tarkemmin luvussa 6).
- Millainen on staattisten ja suuntaisten sekä konkreettisten ja abstraktien (spatiaalisten ja sirkumstantiaalisten) ilmausten jakauma aineistossa? Tämän analyysin avulla voidaan tarkastella lokalistisen hypoteesin toteutumista ja kulttuurisiin metaforiin sosiaalistumista (tästä koontia tarkemmin luvussa 6).
- Konstruktioiden syntaktinen ja semanttinen vaihtelu, laajeneminen ja tarkentuminen jolla tarkoitetaan ulko- ja sisäsijan työnjakoa merkitysten erottelussa; abstraktien paikallissijojen, essiivin ja translatiivin käyttöä; demonstratiivisten adverbiin ja postpositioilmausten kehkeytymistä. Muutamien laadullisten huomioiden tarkastellaan myös määritteiden käyttöä: miten paikkoja luonnehditaan, kun konstruktiot laajenevat (ks. määritteiden käytöstä CEFLING-aineistosta taitotasoin kuitenkin tarkemmin Ukkola 2009). Tämän analyysin avulla voidaan koota tietyille taitotasoille ominaisia lingvistisiä piirteitä: miten paikkoja, toimintoja ja olotiloja kielennetään tai käsitteellistetään taitotasoin?

Tässä luvussa analysoidaan siis, millaisia keinoja (sijojen käyttö ja leksikaalinen variaatio) oppijoilla on ilmaista paikkaa, toimintaa tai olotilaa tasoittain. Dynaamisesta, käyttöpohjaisesta näkökulmasta on odotuksenmukaista, että kehitys ei ole lineaarista. Analyysissä pyritäänkin saamaan esiin konstruktioiden kehittymisen dynamiikkaa.

Luvussa 5.2 käsitellään aineiston spatiaalisia, luvussa 5.3 sirkumstantiaalisia käyttöjä. Näiden lukujen laadullisessa analyysissä käyvät ilmi myös mahdolliset taitotasojen indikaattorit. Huomioita esitetään myös siitä, miten sirkumstantiaaliset ilmaukset eroavat spatiaalisista sekä miten nuorten oppijoiden aineisto eroaa aikuisten aineistosta. Laajemmin tuloksia kootaan ja tulkitaan suhteessa taustateorioihin ja tutkimuskysymyksiin luvussa 6.

Tulosluvut rakentuvat seuraavasti: Ensin käsitellään aikuisten, sitten nuorten aineistoa funktio (AT, TO, FROM) kerrallaan. Analyysissä lähdetään liikkeelle ilmaustyyppin yleiskuvasta: millainen on frekvenssin, tarkkuuden ja tyyppifrekvenssin tai leksikaalisen variaation määrällinen kehityskulku taitotasolta toiselle. Tämän jälkeen aineistoa tarkastellaan laadullisemmalla otteella ja

tarkastellaan, millaisia ilmaukset ovat tasoittain. Esimerkki-ilmaukset on tulkittu ja luokiteltu kokonaisissa teksteissä, mutta esitetään tässä luvussa lausuman (noin lauseen tai virkkeen) mittaisissa konteksteissaan. Lukujen yksittäisissä esimerkki-ilmauksissa tulkinta voi näyttäytyä monitulkintaisempaan kuin tekstikontekstissa. Luvussa 6 tarkastellaan tekstejä myös kokonaisuuksina.

Esimerkki-ilmaukset on lihavoitu aina sen funktion mukaan, mitä alaluvussa ollaan käsittelemässä. Esimerkkien perässä sulkeissa oleva luku on osallistujan viittaava tunniste. Aineisto ja taso, johon yksittäinen ilmaus sijoittuu, käyvät ilmi alalukujen otsikoista.

Tavoitteena on näyttää, millaisia keinoja oppijoilla on ilmaista konkreettista paikkaa, toimintaa tai olotilaa tasoittain. Laajempaan tavoitteeseen on pohtia, millaista **jäsenyyttä kieliyhteisössä** PAIKKA- ja TILA-ilmaukset ilmentävät. Myös tätä sivutaan tässä luvussa, mutta laajemmin tulkintaa esitetään luvussa 6.

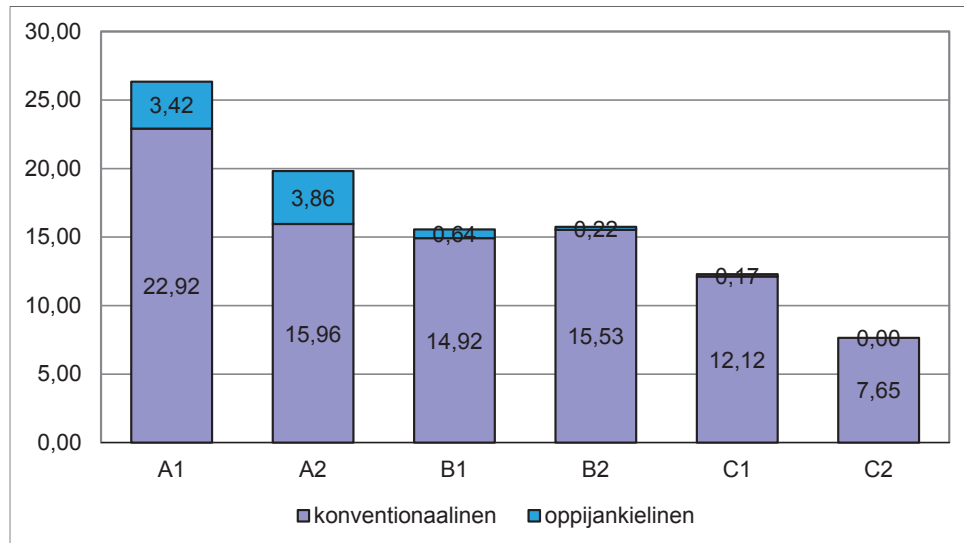
5.2 Spatiaaliset käytöt aikuisten ja nuorten aineistossa

Tässä luvussa AT-, TO- ja FROM -funktion käsitteitä käytetään merkitsemään sijakäyttöjä, joiden merkitys on spatiaalinen. Näistä AT sisältää sekä IN (laatikossa), ON (pöydällä) että FAST (seinässä) -funktiot; TO ja FROM suuntaa PAIKASTA toiseen. Staattiset (AT) käytöt käsitellään aikuisten osalta luvussa 5.2.1 ja nuorten osalta luvussa 5.2.2. Suuntaiset TO-käytöt käsitellään luvussa 5.2.3 ja 5.2.4; FROM-käytöt luvuissa 5.2.5 ja 5.2.6. Lopuksi kootaan keskeisiä tuloksia luvussa 5.2.7.

5.2.1 Spatiaaliset AT-käytöt aikuisilla

Tässä alaluvussa tarkastelun kohteena ovat aikuisten spatiaaliset, staattiset ilmaukset: AT-käytöt. Tähän kategoriaan on aineistosta tulkittu aikuisilta 731 ilmausta (ks. Taulukko 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään aikuisten oppijoiden spat-AT -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen taitotasoin. Pylväissä ovat päällekkäin konventionaaliset ja oppijankieliset ilmaukset.

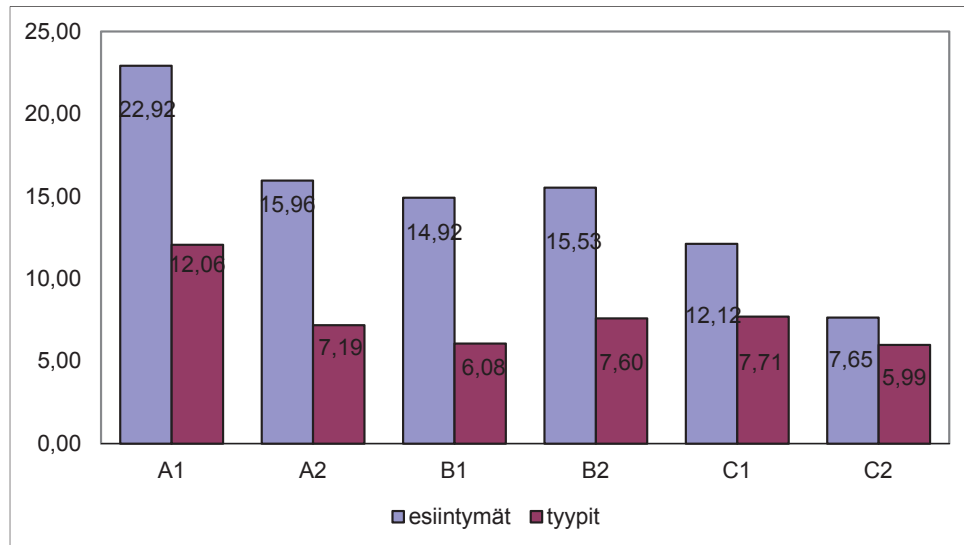


KUVIO 5 Spat-AT -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla

Spatiaalisten AT-ilmausten käytön laskeva tendenssi poikkeaa kaikista muista tutkittavista (spatiaalisista ja sirkumstantiaalisista) ilmauksista, joissa frekvenssi tyypillisesti kasvaa. Konkreettisia AT-ilmauksia on aikuisilla oppijoilla kaikista eniten A1-tasolla, mutta jo A2-tasolla niitä on huomattavasti vähemmän. B2-tasolle saakka frekvenssi on sitten melko sama, ja taas C-tasoilla konkreettisten paikanilmausten määrä vähenee.

Spatiaalisissa AT-ilmauksissa sijaanvalinnan tarkkuus kehittyi niin, että A1-tasolta A2-tasolle siirryttäessä tarkkuus heikkenee. B1- konventionvastaisia sijaanvalintoja on enää alle 5 %, ja B2-tasolta eteenpäin sijaanvalinta on jo hyvin tarkkaa. DEMfad-mallin asettama tarkkuuden 80 % kynnystaso ylitetään viimeistään B1-tasolle tultaessa. Huomattava on kuitenkin, että jo A1-tasolla yli 80 % ilmauksista sijaanvalinta on konventionaalista, mutta tarkkuus heikkenee A2-tasolla.

Seuraavassa kuviossa käy ilmi aikuisten spatiaalisten AT-ilmausten leksi-kaalisen variaation kasvu. Kuvion pylvää edustavat konventionaalisten käyttöjen esiintymiä ja tyyppisiä 1000 sanaa kohden.



KUVIO 6 Spat-AT -ilmausten konventionaaliset käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.

Leksikaalisesta variaatiosta on huomionarvoista, että A1-tasolla variaatiota on eniten: ilmaukset näyttävät olevan ainakin osin produktiivisia A1-tasolta lähtien (vrt. Tomasello 2003a: 107). Variaatio laskee taitotason noustessa A2-tasolle ja pysyttelee lähes samalla tasolla C2-tasolle saakka: suhteessa käyttöfrekvenssiin variaatio on kuitenkin suurinta C2-tasolla.

Seuraavaksi tarkastellaan ilmausten tarkkuuden ja distribuution kehittymistä tarkemmin taitotasoin.

A1-taso

A1-tasolla spatiaalista AT-käyttöä on aineistossa eniten. Pääosa ilmauksista on paikannimiä tai muita asumiseen liittyviä paikkoja, jotka liittyvät varmasti alkuvaiheen oppimateriaaliin aihepiireihin sekä osallistujien konkreettisiin kokemuksiin ja yksilöhistoriaan. Etenkin inessiivimuotoinen spat-AT -käyttö on pitkälti konventionaalista, ja sitä voidaan pitää ainakin osin produktiivisena. Aineiston inessiivisijaiset ilmaukset ovat kuitenkin tyypillisimmin sellaisia, jotka on voitu ottaa käyttöön sellaisenaan, kokonaisina ilmauksina. (Inessiivin oppimisesta alku-vaiheessa ks. myös ruotsinkielisten oppijoiden aineistosta Määttä 2013: 243; espanjankielisten aineistosta Lauranto 1997: 76.)

(1)

Olen **Darwinissa** , **Alice Springissa** , **Sydneyissa** , ym (1103)

Se oli **Puistossa** , mutta nyt se on **mun kerrostalossa** . (1126)

rakenta 1990v 3h + k + s + ws + varasto **keskustassa Nurmeksessa** . (1168)

A1-tasolla on varmastikin yksilöllistä vaihtelua sen suhteen, millä abstraktiota-solla staattisen inessiivin sisältävän konstruktion osalta operoidaan. Inessiivimuoto näyttää toimivan joillekin oppijoille paitsi AT-funktiona ilmauksena, myös sanan perusmuotona. Kaksi seuraavaa esi-merkkiä on samalta oppijalta: Inessiivin spat-AT-käyttö horjuu, vaikka etenkin toisen esimerkin tulkinta on vaikeaa – hotellissa-ilmauksen voisi kuitenkin tulkita myös spat-AT -funktiona. Tulkintaa vaikeuttaa se, että ilmaus on palautelomakkeen kaltaisessa tekstissä irrallisena lauseena.

(2)

a Minusta hieno että **taimaassa** on aika halpa maa . (443)

b **hotellissa** oli vähän huono . (443)

Seuraavassa esimerkissä sitä vastoin spat-AT-tulkinta on melko mahdoton. Kyseessä on todennäköisesti chunk: kokonaisuus ilmauksena jäljitelty inessiivimuoto. Toisaalta samassa esimerkissä oppija käyttää luokka-sanaa myös elatiivimuotoisena *pitää jostakin* -konstruktiossa, joten sijojen käyttö on varmastikin alkanut hahmottua. Inessiivimuoto voi toimia myös oppijan perusmuotona.

(3)

koska sen **minun lokassa** pieni koska sen huono asia ja minä en pidän pienestä lokasta . ('luokassa' po. "minun luokka on pieni") (1090)

Myös seuraavassa esimerkissä inessiivin AT-käyttö on epäselvä, koska *suomesta* on elatiivimuotoinen ja kuitenkin ilmeisesti samassa funktiossa kuin *Afganistanissa*. Elatiivin funktio ei todennäköisimmin ole vielä selkeä, joten se voi hyvin toimia AT-käytössä (ks. FROM-käytöistä luku 5.2.5).

(4)

a Kävin ostokselle koska **Afganistanissa** halvamp kuin **suomesta** (438)

Edellisen kaltaiset tulkintaa vaativat esimerkit kuvaavat A1-tason spat-AT -konstruktioiden jäsentymättömyyttä joidenkin oppijoiden kohdalla. Sijoja kyläkin käytetään, mutta tavoiteltujen funktioiden ilmaiseminen horjuu.

Adessiivin käyttö on huomattavasti inessiiviä vähäisempää. Seuraavassa esimerkissä oppija käyttää adessiivia sekä temporaalisessa, sirkumstantiaalisessa että spatiaalisessa AT-merkityksessä. Paikannimien kohdalla sijanvalinta on usein sanakohtaista, joten adessiivin käyttö Norja-nimen kanssa voi olla puhtaasti lipsahdus. Toisaalta ei-konventionaalinen käyttö spatiaalisessa ilmauksessa kertoo, että adessiivin käyttö on skemaattistumassa: sen avulla ilmaistaan staattista sijaintia.

(5)

Viime viikolla minä olin matkalla **Norjalla**. (1074)

A1-tasolla on myös oppijoita, jotka eivät merkitse paikkaa sijalla lainkaan. Kaksi ensimmäistä esimerkkiä ovat molemmat samalta oppijalta, joka selkeästi edustaa tämän vaiheen oppijaa. Sijojen käyttöfunktiot eivät ole vielä hahmottuneet, ja staattista sijaintia ilmaistaan vain verbillä (tyypillisesti *olla*-verbillä) sekä paikkaa tarkoittavalla sanalla. Käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan kyse voi olla siitä, että kokonaisten chunk-ilmausten tasolta on siirrytty hahmottamaan abstraktimpia konstruktioita: ensimmäinen todennäköinen vaihe on se, että taivutetusta ilmauksesta kyetään purkamaan sanat ja sijapäätteet erilleen. Yhtä todennäköistä aikuisten oppijoiden kohdalla on toisaalta myös se, että ilmauksia ei ole opittu käyttötilanteissa, vaan sanoja tunnetaan erillisinä yksiköinä.

(6)

Nyt minä olen **Saksa** ja se on hyvää mutta paljon vanha lumi . (1016)Minä nukkua **keskus** missä halpa hotelli on . (1016)Nahdan on kesaloma on **Parisi** . (1080)

Seuraavassa tapauksessa AT-funktio jää merkitsemättä siitäkin huolimatta, että tehtävänannossa annetaan inessiivisijainen malli: *lähikaupassa*. Tässä konkreetisoituu ilmauksen alkuvaiheen jäsentelytaito: kokonaisesta ilmauksesta opitaan purkamaan elementtejä ja hahmottamaan sanoja tai vartaloita. Morfologista tajua tai taitoa oppijalla siis jo on; tai sitten morfeemitasoon ei osata vielä kiinnittää huomiota, vaikka sanatasolla jäljittely jo onnistuu. Tyypillisesti näin voi ollakin, jos lähtökieli on typologisesti erilainen (ks. esim. Suni 2007).

(7)

asiat huonosti jo **lähikaupa** ei ole jotain tai ei löytä ja muitakin ei saa ostaa siksi ei hyvä . (277)

Spatiaalisella kentällä abstraktien paikallissijojen käyttö on varsin perifeeristä. Essiivi on kuitenkin jo A1-tasolla AT-käytössä seuraavissa frekventeissä, leksikaalistuneissa ilmauksissa. Sijan merkitystä ei ole kuitenkaan todennäköisesti analysoitu, mistä kertoo myös horjunta muodon valinnassa (*kotona / kotin* esim. 8) (ks. myös essiivin TO-käytöstä luku 5.2.3).

(8)

Se Kasvaa **ulkona** , mutta jos minä olen hyvä ehkä Se Kasvaa mun talossa . (1126)kursi on minun **talon kaukana** . (1095)ma kävi Sinun kotiin mutta sina olet ei oli **kotona** . (312)

minä olen minun Kaverinin **Kotin** , (1058)

A1-tasolla paikkaa ilmaistaan usein jo sijan avulla: valinta on useimmiten konventionaalinen, mutta staattisten sijojen käyttö on jossain määrin myös jäsentymätöntä. Paikkaa ilmaisevat sanat ovat useimmiten taivutetussa, AT-funktiolisessa muodossa, etenkin jos ilmauksessa on tuttu paikannimi. Aikuisilla konstruktiot ovat osin hakeutumassa uomiinsa: kehityskulku näyttää olevan pyörteisessä vaiheessa – sijat hakevat funktioitaan ja käytöissä on horjuntaa. Osa oppijoista näyttää operoivan vielä chunk-tasolla, jolloin paikanilmaukset voivat olla sattumanvaraisesti esimerkiksi inessiivi- tai elatiivimuotoisia. Osa esimerkeistä kertoo kuitenkin myös konstruktioiden skemaattistumisen alkuvaiheista. Ensimmäiseksi vaiheeksi voidaan tulkita elementtien purku: sijapäätteet kyetään irrottamaan vartalosta. Toinen skemaattistumisesta kertova ilmiö on joidenkin sijojen ylikäyttö. Ilmauksia ei vain asetella peräkkäin irrallisina yksiköinä, vaan niiden suhteita toisiinsa aletaan osoittaa morfologisin keinoin jo varsin varhain. Toisaalta aikuisten aineistossa vielä A1-tasolla sanan nominatiivimuodon tai vartalon käyttö on melko yleistä.

A2-taso

A2-tasolla tarkkuus hieman heikkenee, mutta spat-AT -funktio merkitään sijalla jo lähes poikkeuksetta, kun kyseessä ovat **paikannimet**; tyypillisesti viitataan kaupunkiin tai valtioon. Tällaiset paikanilmaukset ovat todennäköisesti kyllin konkreettisia, ja kielenkäytössä varmasti pääosin taivutettuina muotoina. Lisäksi näitä harjoitellaan kaikissa alkeisoppikirjoissa ja -materiaaleissa: kotimaahan ja -kaupunkiin sekä matkustamiseen liittyvät teemat ovat yleisiä alkuvaiheen teksteissä ja kommunikointiharjoituksissa.

(9)

Minulla oli paljon ongelmia **Brasiliassa** ja minä pitasin antaa rahaa perheelle . (308)

a **Pietarissa** monta yliopistoa ja ammattikouluja . (448)

Inessiivin hahmottama konkreettinen, staattinen sijainti näyttää produktiivistuvan sijakäytöistä ensimmäisenä. Sitä vastoin adessiivin käyttö horjuu: paikallis-sija jää A2-tasolla merkitsemättä lähinnä silloin, kun kyseessä on "säiliötä" vähemmän rajattu tila (ON), kuten seuraavien esimerkkien ilmauksissa.

(10)

ps kaksi opiskelijaa ei ole **paikan** ? (618)

Paika oli paljon ihmisiä ja ei oli valosian . (606)

A2-tasolla spat-AT -konstruktiot tarkentuvat kuvaamaan myös lähiympäristöä. Rajatun alueen (IN) lisäksi paikanilmauksilla kuvataan myös rajattomampaa aluetta tai läheisyyttä (AT/ON), vaikka sijanmerkinnässä tai valinnassa olisikin vielä haasteita. Myös variaation lisääntyminen ja konstruktioiden laajentuminen (määritteiden käyttö) tuottavat horjuntaa. Tyypillisesti pääsana saa AT-funktion sijamerkin, mutta määrite ei vielä taivu – tai määrite ei mukaudu pääsanalle sijaan (kuten *kaikessa pihalla*).

(11)

Puhdas , rahallinen aluessa ja herkullinen aamiainen ! (449)

Kauppa on **hyvä paikalla , bussipysäkillä** , on helppo löytää kaikki tavaroita . (255)

b Kaikessa pihalla on vanhat talot ja monta roskaa . (448)

Toisinaan kongruointi on jo konventionmukaista, ja myös adessiivin käyttö alkaa olla osalla oppijoista produktiivista, mihin viittaa leksikaalinen variaatio ja myös määritteiden mukautuminen adessiivisijaiseen pääsanaan:

(12)

Tapaamme ja keskustelemme **vanhossa paikossa** . (320)

Isolla tiellä on kaunis vain talot seinät , joka näyttää tieltä . (448)

A2-tasolla käytetään abstrakteja paikallissijoja leksikaalistuneissa ilmauksissa kuten jo A1-tasolla: *kaukana, takana, kotona*. Nyt horjuntaa näyttää olevan kuitenkin hieman enemmän: essiivimuotoisen ilmauksen asemesta sijamerkin voi jäädä pois. Abstraktien paikallissijojen sisältämien konstruktioiden skemaattistumisen voidaan tulkita alkavan tällä tasolla: päätteet hahmotetaan erillisiksi vartalosta ja perusmuodosta.

(13)

Toivon että sunnuntaina , ensiviikkolla , tapaamme uudesta **teidän koti** . (211)

Myös translatiivimuotoista ilmausta käytetään AT-funktiossa. Translatiivin suuntainen merkitys ei näytä olevan hahmottunut, ja leksikaalistunutta *luokse-* ilmausta käytetään myös staattisen sijainnin ilmaisemiseen:

(14)

Koska lapseni on sairastunut ja minun täyty olla **hänen luoksensa** . (215)

Paikkaa ilmaistaan A2-tasolla melko frekventisti myös **postpositioilmauksilla**. Näissä konstruktioissa ei ole horjuntaa sijaanvalinnassa, mutta sanajärjestys tyypillisesti horjuu.

(15)

Ei voi pysäköidä **ulkona kauppaan** . (274)

Hyvä asia , että se on **lähellä kotini** , ja kun minulla on kiire , minä käyn lähikaupasani . (260)

Se oli **lähellä keskus** , niin mä saan kavele . (455)

Postpositio-ilmaus, joka näyttää olevan jo A2-tasolla hallussa, ja joka toistuu aineistossa ehkä yllättävänkin usein, on *järven rannalla*. Tällainen ilmaus ei niinkään liity arkiseen elämään (toki voi liittyäkin), vaan kuulostaa ennemmin oppimateriaalin kuvaukselta ”suomalaisesta” paikasta.

(16)

Voi tulla minun kesämökiin , joka **järven rannalla** . (611)

Demonstratiivisista adverbeista ei ole aikuisten aineiston spat-AT -käytöissä vielä A2-tasollakaan esimerkkejä, mikä on ehkä hieman yllättävää, kun ottaa huomioon niiden frekventtiyden kielenkäytössä. Toisaalta tämä voi kertoa ilmausten haasteellisuudesta.

Kaiken kaikkiaan ilmaukset laajenevat ja tarkentuvat A2-tasolla paikannimistöstä lähiympäristön kuvaukseen. Konstruktiot alkavat laajentua: vaikka leksikaalista variaatiota on määrällisesti tarkastellen vähemmän kuin A1-tasolla, tämän kaltainen variaation lisääntyminen voi lisätä horjuntaa tarkkuudessa. Esimerkiksi määritteet eivät mukaudu pääsanaansa, ja A1-tason chunk-ilmauksista on siirrytty konstruktioiden skemaattistumiseen myös abstraktien sijojen käytön kohdalla. Tästä kertoo se, että sijanvalinnassa on horjuntaa tai paikan ilmauksessa käytetään sanan perusmuotoa: A1-tasolla käyttö on vielä kiteytynyttä ja konventionaalista.

A2-tasolla rajattua tilaa kuvaava inessiivisijainen konstruktio näyttää olevan produktiivistunut. Tämä sopii käyttöpohjaisen teorian oletukseen siitä, että taajimmin ja varioivimmin käytetyt ilmaukset hahmottuvat oppijoille nopeimmin, sekä myös kognitiivisen semantiikan oletukseen IN-sijainnin primaariudesta. Pidempään hakeutuvat uomiinsa ON-ilmaukset, joissa tila ei ole niin rajattu, ja joissa konventionaalinen sija on yleensä adessiivi. Näitä kuitenkin aletaan A2-tasolla käyttää taajemmin ja leksikaalinen variaatio lisääntyy: konstruktiot ovat skemaattistumassa.

B1-taso

B1-tasolla spatiaalisten AT-ilmausten käyttö vähenee hieman verrattuna A-tasoihin. Konstruktiot ovat kuitenkin entistä produktiivisempia: leksikaalinen variaatio on yksittäisten virkkeiden tai lausumien tasolla laajempaa, määritteiden käyttö lisääntyy huomattavasti. Lausekkeet pitenevät, kompleksistuvat ja

myös kongruointi alkaa olla konventionaalista. Paikkoja siis luonnehditaan, ei ainoastaan nimetä. Paikanilmaukset eivät myöskään enää rajoitu paikannimistöön tai konkreettiseen lähiympäristöön: teksteissä viitataan myös kuvitteellisiin tai esimerkinomaisiin paikkoihin tai niistä kirjoitetaan yleisellä – ei tietyn konkreettisen paikan - tasolla.

(17)

Valitettavasti **monessa Aasialaisissa maissa** ei kukaan puhu terveistä elintavoista . (397)

Esimerkiksi tällä hetkellä **meidän maassamme Afganistanissa** on näin . (403)

Taiteilijat kuulemma , pitävät piirtämistä **jossakin korkealla sijaitsevalla mäellä** . (645)

Samanlainen hotelli **jossakin toisessa kaupungissa** maksaa paljon vähempi . (453)

Postpositioilmaukset ovat B1-tasolla konventionaalisia myös sanajärjestyksen osalta, missä on vielä A2-tasolla horjuntaa. Tyypillisesti ilmaukset liittyvät suomalaisen luonnon kuvailuun: konventionaalisiin tai idiomaattisiin näistä on edelleen postpositio *järven rannalla*: muun kaltaisten luonnonpaikkojen ilmauksissa voi syntyä hienoista horjuntaa: *metsän reunalla – reunassa; metsän alueella – metsässä*.

(18)

moi , olin sinun **oventakana** , soitin ovikelloa mutta et ollut kotona . (637)

Jos loma on **järven rannalla** , voi kalasta tai uida . (639)

Suomi on niin kaunis maa , ja luonto tässä on niin rikas, että mielestäni, ehdottomasti on parempi viedä loma aikaa **pienen järven rannalla** . (645)

Olisi mukavaa hankkia omakotitalon **metsän reunalla** ja vaikka kesäisin rauhassa kalastaa , marjastaa , sienestää tai kuuntella lintujen lauleja sekä seurestella pienten eläimien käytäytymistä . (645)

Paras asuminen teltassa **metsän alueella** . (650)

B1-tasolla Spat-AT -sijaintia ilmaistaan tyypillisesti jo hyvin tarkasti. Välillä kongruointi on jopa hyperkorrektia, ja sijojen käyttö voi yliyleistyä:

(19)

Ne ovat järjestetty jopa kaupungien laheisissa olevissa metsissä . (645)

IN- ja ON -funktioiset konstruktioit ovat hakeutuneet uomiinsa: B1-tasolla ilmaistaan taajasti myös vähemmän rajattuja paikkoja, ja sisä- ja ulkopaikallissijojen työnjako alkaa olla hahmottunut. Sisä- ja ulkosijan valinnassa ei siis ole enää

haasteita. Ainut poikkeus ovat **demonstratiiviset adverbit** (*täällä - tässä, siellä - siinä*), joista aineistossa alkaa olla B1-tasolla esimerkkejä, ja joissa on vielä jonkun verran horjuntaa:

(20)

Tällä minun velko kaksikymmentä e . ('tässä') (460)

B1-tasolle on myös tyypillistä, että konstruktioissa, joissa käytetään harvinaisempia sijoja, on A-tasoa enemmän horjuntaa. A1-tasolla abstraktin paikallisuuden sisältävät ilmaukset ovat konventionaalisia, A2-tasolla konstruktioissa alkaa olla vaihtelua, B1-tasolla horjuntaa on eniten. Esimerkiksi essiivin AT-merkitys ei näytä olevan selkeä, mikä voi johtua käyttöpohjaisesta näkökulmasta harvoista analogisista malleista. Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen kuvaa, miten AT-funktio pyritään ilmaisemaan tutummin keinoin: *Kotona*-ilmaus on todennäköisesti opittu aiemmin chunkina. Oppija testaa ilmaukseen AT-funktioista adessiivia. (Tässä voi tosin olla kyse myös toiminnallisen kehyksen korostamisesta, tai epämuodollisen tai affektiivisen *kotosalla*-ilmauksen käytöstä). Toisessa esimerkissä *ulkona*-ilmauksen essiivi näyttää olevan vailla AT-merkitystä: se on sekoittunut FROM-funktioiseen, partitiivimuotoiseen, melko frekventtiin *ulkoa*-muotoon:

(21)

Sekä **kotosella** että koululla lapset voivat oppia positiiviset ja hyödylliset asioita että myös huonoja tapoja . (662)

Kävelevät **ulkoa** . ('ulkona') (668)

Myös muunlaiset leksikaalistuneet tai kokonaisuuksina opitut ilmaukset (chunkit) näyttävät alkavan varioida juuri B1-tasolla. Esimerkiksi *ympärillä*-ilmaus on segmentoitu, ja siihen sovelletaan sisäsjaa:¹⁰⁵

(22)

Näytämällä vanhempien sekä **ympärisä** oleva muiden ihmisten käytännön tavasta . (637)

B1-tasolla spatiaaliset AT-ilmaukset siis laajenvat ja ovat paitsi semanttisesti varioivia, myös tyypillisesti konventionaalisia: ilmaukset ovat viimeistään tällä tasolla tarkkuuden osalta hallussa, mikäli tarkkuutta tarkastellaan DEMfadmallin mukaan: vähintään 80 %:ssa ilmauksista on konventionaalinen sijaanvalinta. Lähempi laadullinen tarkastelu paljastaa, että konventionaalisessa käytössä ovat pääosin inessiivi- ja adessiivisijaiset paikanilmaukset – myös kompleksimmissa konstruktioiden – joille mallien variaatio onkin kielenkäytössä laajin.

¹⁰⁵ Mallina voi olla myös *ympäriinsä*-muoto.

Sen sijaan konstruktiot, joissa käytetään abstrakteja sijoja tai osin leksikaalistuneita adverbbeja, ovat edelleen haasteellisia.

B2-taso

B2-tasolla spatiaaliset, AT-funktioidet konstruktioet ovat löytäneet uomansa. Ne ovat varioivia: myös esimerkiksi post- ja prepositioilmaukset ovat produktiivisessa ja tarkassa käytössä. Paikkasanat ovat myös semanttisesti tarkempia: fyysistä ympäristöä kuvaillaan jo melko yksityiskohtaisesti.

(23)

Sitten ne erillaiset palatsit ja muut upeat rakennukset **katujen varrella** . (701)

Ja miten tärkeitä on tarkkailla mitä he suuhus pistä ja mite kaua he istu **pleikarin tai tietokoneen ääressä** . (408)

Paikka , joka on **toisella puolella maapalloa** täynnä mahtavia ja ennennäkymättömiä paikkoja joka sulattaa sydämen kun sydämen ! (706)

Myös abstraktien paikallissijojen käyttö on produktiivista. Koti-sana on hyvä esimerkki alkuun chunkkina opitusta (A: *kotona, kotiin*), sitten analysoitavasta (B1: *kotona / kotosella*) ja lopulta muodoiltaan ja käytöltään konventionaalisen jakauman (B2: *kotona / määräite+koti+ sisäsija*) saavasta konstruktioista:

(24)

Kaikki lapset oppivat koulussa paljon asioita , mutta **omassa kodissa** oppitaan vielä lisää esimerkiksi miten voi käyttäytyä **ulkona** tai **muualla** . (679)

Myös konstruktioet, joissa käytetään demonstratiivisia adverbbeja, ovat B2-tasolla täysin konventionaalisia, kun horjuntaa on vielä B1-tasolla. Konstruktioet ovat eriytyneet niin, että ulkosijaisia käytetään laajoihin, sisäsijaisia rajatumpien tilojen ilmaisuun:

(25)

Täällä kotimaassa , kaikki on niin kuin ennenkin . (333)

Ja koska hänellä ei ole ketään muuta sukulaisia **tässä kaupungissa** , en voi jättää häntä yksin . (341)

Lisäksi autolla pääsee ovelta ovelle , jopa **siellä** missä julkiset kulkuneuvot eivät kulje . (697)

Spat-AT -funktioidet konstruktioet ovat siis B2-tasolla produktiivistuneet, löytäneet ja uurtaneet uomansa. Vain muutama harva poikkeus vahvistaa tämän B2-tasoa luonnehtivan säännön. Sijanvalinta horjuu ainoastaan tapauksissa, joissa tietylle sijalle on suomessa hyvin spesifi funktio. Seuraavassa esimerkissä spati-

aalinen *taivaalla* -ilmaus on sisäsijaisessa muodossa. Suomeksi *taivas* hahmotetaan ulkosijalla ikään kuin pinnaksi, jolta planeettojen valo heijastuu, tai rajattomaksi tilaksi. Sisäsijainen tila viittaa rajatumpaan tilaan, jolloin ilmauksella on uskonnollinen sävy:

(26)

Haluan yhä uudelleen kokea ja nähdä safarin salaisuudet , sademetsien ihanuudet , paikallisten ystävällisyyden ja auringon joka paistaa kirkkaan keltaisena **taivaassa** .
(706)

Staattiset paikanilmaukset ovat B2-tasolla siis varioivia ja konventionaalisia: myös kielenkäytössä harvinaisempien sijojen käyttö on hahmottunut.

C1-taso

C1-tasolla paikanilmaukset vähenevät aineistossa edelleen. Suuri osa paikanilmauksista on yhteyksissä, joissa vertaillaan eri maiden yhteiskunnallisia tm. käytänteitä. Tämä kuvaa hyvin abstraktiotasoa, jolla C-tason oppijan odotetaan kielellä toimivan:

(27)

Toissa maissa euroopassa kaupat on pakotettu kysymään , saako käyttää osoitetta mainoskäyttöön . (1050)

Etelämaissa perheellä on nykyisinkin suuri rooli omaisten hoidossa . (229)

Tosi he eivät maksaa valtiolle yhtä paljon , kuin mitä **pohjoisessa** maksetaan . (229)

Pitäisikö meidän nykytilanteessa **yhdistyvässä Euroopassa** , lähestyä Italiaa ja Kreikkaa eikä Ruotsia ja Norjaa ? (229)

Toisaalta myös esimerkiksi talkookutsussa kielennetään pihapiirin paikkoja hyvin konventionaalisesti, yksityiskohtaisesti ja varioiden, mitä voidaan pitää osoituksena arkisesta kanssakäymisestä omalla asuinalueella. Tähän on tuotu aineistosta kaksi esimerkkiä:

(28)

Talkoot ovat **omassa pihapiirissa** , ja tarkoituksena on leikkipaikojen siivoaminen , aitojen maalaaminen , roskakatoksen korjaaminen . (1054)

Naiset **B-rapussa** klo 15.00-17.00 (1064)

C1-tasolla konstruktion sijanvalinta saattaa horjua enää – kuten B2-tasolla – yksittäisissä tapauksissa, joissa ulko- ja sisäsijat tuovat ilmaukselle hieman eri merkityksen. Esimerkiksikulkuneuvoa merkitsevä vartalosana saa tyypillisimmin ulkosijan: adessiivin instrumentaalinen käyttö on kulkuneuvon kanssa

frekventtiä. Ilmauksen spatiaalinen merkitys (kulkuneuvon sisällä oleminen, fokus ei ole matkustamisessa johonkin) vaatisi kuitenkin sisäsijan. Tällaisissa ilmauksissa voi vielä esiintyä horjuntaa: seuraavista esimerkeistä ensimmäisessä sijanvalinta ei ole kontekstiin sopiva, toisessa sijanvalinta taas onnistuu.

(29)

Joskus voi kuulla **raitiovaunulla** kun koululaiset tytöt kiroilevat kuin duunarit .
(1109)

Jos kotona lapsi kuulee kiroilua siitä koituvia seurauksia me huomaamme **busseissa** ja **ulkona** . (1034)

C1-tasolla spatiaalisten AT-ilmausten kirjo ylittää siis yhteiskunnallisista aiheista lähipiiriin paikkoihin. Konstruktioiden saattaa olla horjuntaa ainoastaan hienoisien merkityserojen ilmaisussa.

C2-taso

C2-tasolla spatiaalisia AT-ilmauksia on aineistossa vähiten. Leksikaalinen variaatio on kuitenkin runsasta, ja konstruktiot ovat tarkasti uomissaan: edes poikkeuksellista tai lipsahduksenomaista horjuntaa ei ole, vaan spatiaalisia sijainteja ilmaistaan hyvin täsmällisesti.

Esimerkiksi vielä C1-tasolla kulkuneuvo voi saada seurakseen ulkosijan, vaikka ilmauksen merkitys olisi spatiaalinen, ei instrumentiaalinen. C2-tasolla konstruktioiden työnjako näyttää kuitenkin tältäkin osin eriytyneen:

(30)

Voisimme ottaa mallia nuoresta miehestä, joka **lähijunassa** kuunneltuaan teinipoikien v-tyyliä tokaisi: (1030)

Kielellinen inventaari mahdollistaa tarkan ja semanttisesti yksityiskohtaisen spatiaalisuuden ilmaisun:

(31)

Haravoita , oksaleikkureita ja muuta siivoukseen liittyvää on **isännöitsijätöimiston oven luona** . (1025)

kokoontuminen **pannuhuoneen ulkopuolella** . (1042)

Asun **Solkilan kunnan Parmon osa-alueella** ja sen perusteella N N toimii minun omalääkäriäni . (1124)

C2-tasolla spatiaaliset AT-ilmaukset kattavat siis jouhevasti ja yksityiskohtaisesti monet mahdolliset tavat ilmaista suomeksi paikkaa.

Yhteenvetona aikuisten spat-AT -ilmauksista voidaan todeta seuraavaa:

Spat-AT, ja vielä tarkemmin IN on kognitiivisesti sijainti- ja suuntailmausten prototyypin edustaja (ks. esim. Onikki 1994: 73–74 SÄILIÖ-skeeman prototyypisyydestä). Inessiivisijaiset ilmaukset näyttävät toimivan joillekin oppijoille paitsi AT-funktiona ilmauksena, oppimisen alussa myös sanan perusmuotona, mikä tukee spat-AT -ilmauksen prototyypistä tulkintaa – toisaalta syynä on varmasti myös käytön frekvenssi: ilmauksia kuullaan eniten juuri inessiivimuodossa, ja tätä muotoa aletaan yleistää eri funktioihin.

Spatiaaliset ilmaukset ovat alkuun suurelta osin paikannimiä. Välittömään lähiympäristöön ei viitata paikallissijaisilla ilmauksilla oppimisen alkuvaiheessa. Leksikaalinen variaatio laajenee niin, että käytössä lisääntyvät nimistön lisäksi myös muunlaiset paikkasanat, joilla viitataan esimerkiksi arkiseen lähipiiriin, ja sitten entistä yleisemmällä tasolla vaikkapa eri maihin: toimimisen tapoihin eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa. Taitotason noustessa paikkoja myös luonnehditaan määritteillä, ja lähipiirin paikkojen ilmaisu alkaa olla entistä yksityiskohtaisempaa ja tarkempaa.

Spat-AT -ilmausten frekvenssi laskee tasolta toiselle. Yksi syy Spat-AT -ilmausten vähenemiseen on varmastikin se, että ylempien tasojen tekstilajit ja aihepiirit vaativat abstraktimpia rakenteita kuin prototyypisimmät paikanilmaukset. Käsitteellisellä tasolla ei enää viitata konkreettisiin paikkoihin yhtä taajaan.

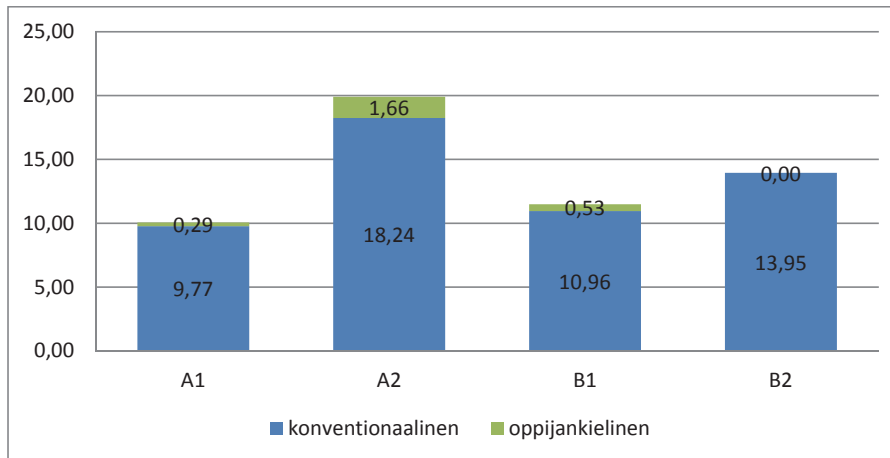
Aineistosta käy myös ilmi, että tietyssä oppimisen vaiheessa kielenkäytössä taivutettuja sanoja puretaan elementteihin. Jo A1-tasolla käytetään perusmuotoja sanoista, jotka konventionaalisesti olisivat inessiivi- tai adessiivisijaisia – toisaalta kyse voi olla myös siitä, että ilmauksia ei ole opittu osana konstruktioita ja käyttökonteksteja, vaan irrallisina yksiköinä.

Abstraktien sijojen käyttö on kielenkäytössä harvinaisempaa, ja ne opitaankin muita paikallissijakäyttöjä myöhemmin. Näissä näkyy ei-lineaarinen kehityskulku erityisen selvästi: mahdollisesti chunkeina opitut yksittäiset ilmaukset, kuten paikan adverbis, alkavat aikuisilla horjua A2-B1 -tasoilla. Ilmauksia aletaan segmentoida ja sijanvalinnoissa on vaihtelua käyttökontekstien lisääntymässä. Vaihtelu voidaan nähdä osoituksena kehityksestä: verkosto on kasvamassa ja mukautumassa uusiin käyttötilanteisiin. – Käyttöpohjaisen kielenoppimiskäsityksen mukaan oppija tarvitsee paljon kielellistä ainesta ennen kuin hän voi abstrahoida itselleen malleja rakenteiden käytöstä. Mikäli nojaututaan frekvenssi-efektiin, myös abstraktien paikallissijojen marginaalinen käyttö on yksi syy siihen, että ne alkavat oppijankielessä varioida ja tulla produktiiviseen käyttöön muita sijoja myöhemmin.

5.2.2 Spatiaaliset AT-käytöt nuorilla

Tässä alaluvussa tarkastellaan nuorten spatiaalisia, staattisia ilmauksia. Tähän kategoriaan on aineistosta tulkittu nuorilta 354 ilmausta (ks. Taulukko 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään nuorten oppijoiden spat-AT -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen.

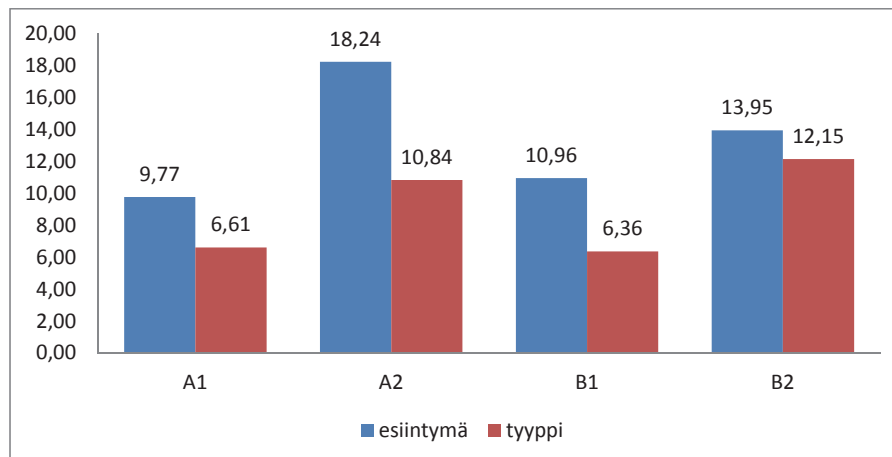


KUVIO 7 Spat-AT -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen nuorilla oppijoilla

Nuorilla oppijoilla spatiaalisten, staattisten ilmausten **frekvenssi** ei noudattele samanlaista jatkuvasti laskevaa tendenssiä kuin aikuisilla. Vähiten käyttöä on A1-tasolla, eniten A2-tasolla. B1-tasolle tullessa käytön taajuus taas notkahtaa ja nousee vain hieman B2-tasolla.

Kuten kuviosta näkyy, Spat-AT -ilmausten käyttö on nuorilla varsin tarkkaa A1-tasolta lähtien. Ilmaukset ovat lähes poikkeuksessa konventionaalisia, kun taas aikuisilla horjuntaa on enemmän. Ainoastaan A2-tasolla tarkkuudessa on pieni notkahdus, ja ilmaukset tarkentuvat taas B1-tasolle. Vastaavanlainen tendenssi voidaan nähdä myös aikuisten aineistossa. Nuorten B2-tasolla ei aineistosta löydy enää ainuttakaan konventionvastaista käyttöä.

Seuraavassa kuviossa esitetään nuorten Spat-AT -ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen. Kuvion pylvääet edustavat konventionaalisten käyttöjen esiintymiä ja tyyppijä 1000 sanaa kohden.



KUVIO 8 Spat-AT -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.

Leksikaalisen variaation suhteen kehitys ei ole lineaarista. Tendenssi on kuitenkin nouseva: variaatiota on vähiten A1-tasolla, A2-tasolla taas huomattavasti enemmän. Variaatio laskee taas B1-tasolle tultaessa mutta nousee korkeimmilleen B2-tasolla.

Seuraavaksi tarkastellaan laadullisemmin nuorten Spat-AT -ilmauksia tasoitain.

A1-taso

A1-tasolla spatiaaliset, staattiset käytöt ovat jo hallussa nuorilla oppijoilla. Konstruktiot näyttävät olevan produktiivisia: sekä rajatun tilan IN että rajattomamman AT/ON -merkityksen saavien sijojen käyttö on konventionaalista. Sanahahmoissa on vielä muutoin horjuntaa, mutta staattisia sijainteja ilmaisevat konstruktiot ovat jo sijakäyttäjien osalta hakeutuneet uomiinsa.

Huomattava ero aikuisten oppijoiden teksteihin on myös se, että paikannimet eivät edusta A1-tason yleisempiä spat AT -ilmauksia: niitä on itse asiassa koko A1-tason aineistossa vain kolme, kun ilmauksia on yhteensä 34. Paikan ilmaukset ovat sitä vastoin hyvin monipuolisia; niillä viitataan tyyppillisesti välittömään lähiympäristöön, jossa vapaa-ajalla oleskellaan. Osallisuuden ja jäsenyyden näkökulmasta näyttää siltä, että nuorilla on kielenoppimisen alusta lähtien mahdollisuus toimia suomeksi arkisissa paikoissa ja tilanteissa.

(32)

Huomenna kello 14:15, **Itäkeskuun metrossä** . (245)

mutta pahin on viimeks yöllä nähtiin joku eläin kulji **metsässä** , ja sitten juoksin pois sieltä . (201)

Olimme **kavereilla** katsomassa Saw neljä ja se oli tosi pelottava . (758)

Huomenna **Raulatientorilla** . (715)

jos minulla olisi ollut **taskussa** kännykkä . (201)

se on hyvää idea mutta aina me haluataan puhelin olo **kädessä** . (703)

A1-tasolla on konventionaalisessa käytössä niin demonstratiivisia adverbeja kuin postpositioilmauksiakin. Nämäkin näyttävät kytkeytyvän ja kaiuttavan osallisuutta tiettyihin kielenkäyttötilanteisiin: esimerkiksi ystävälle osoitetun viestin aloitus noudattelee hyvin konventionaalista ja puhekielenomaista tapaa ilmaista vastaanottajan olinpaikkaa lisäämällä paikkasanan eteen artikkelinomainen adverbi (040); *koulun alueella* -ilmaus taas on ilmeisen frekventti koulukontekstissa, jossa sääntöjä varmasti kerrataan.

(33)

No mitä Sadan Husein miteen menee **sielä Arabiassa** ? (040)

Ei saa tupakoida **koulun alueella** . (010)

Sijanmerkinnän ja morfeemitason hahmottamisen tarkkuutta kuvaa hyvin se, että koko A1-tason aineistossa on vain yksi ilmaus, jossa sija on jäänyt merkittävää:

(34)

Olisipainkerran kukka ja mitä tapasivat **keskusta** . (771)

Abstrakteista paikallissijoista essiivi on AT-käytössä A1-tason teksteissä vain frekventissä, leksikaalistunessa kotona-ilmauksessa:

(35)

kännykät pois koulusta on paskaa koska jos joku Tarkea ihminen soittaa sä et voi kulla kun kännykä **kotona** . (720)

A1-tason ilmaukset eroavat siis nuorilla hyvin paljon aikuisten ilmauksista sekä tarkkuuden että leksikaalisen variaation osalta. Nuorten kielestä heijastuu kokonaisuudessaan puhekielenomainen rytmi ja rakenne. Voidaan siis hyvällä syyllä olettaa, että paikankin ilmaukset on opittu käytössä. Toisin on aikuisilla, joilla oppikirjatekstien, sanalistojen ja taivutussääntöjen käyttö on mahdollisesti tärkein oppimisen keino. Ilmaukset näyttävät siis olevan nuorilla jo tällä kieli- taidon tasolla käyttövalmiita ja tiiviisti kytköksissä kielenkäyttötilanteisiin. Konstruktiot ovat produktiivisia ainakin inessiivin ja adessiivin käytön osalta. Essiivikäyttöjä on aineistossa vain yksittäisiä tapauksia (*kotona*-adverbi), joten aineiston perusteella voisi olettaa, ettei essiivin AT-käyttö ei ole vielä skemaattistunut.

A2-taso

A2-tasolla spatiaalisia, staattisia sijakäyttöjä on kaikista eniten (yhteensä 165), ja käyttö on pääosin konventionaalista ja produktiivista. Leksikaalinen variaatio lisääntyy yksittäisissä ilmauksissa: paikan ilmaukset saavat määritteitä, ja määritteet mukautuvat pääsanaansa:

(36)

Me ajettiin **värällä kaistalla** ja vilkutettiin valoja . (709)

pienillä tiellä siellä eijo keta . (716)

Olisin **pimeassa huonessa** , valot oli sammuttu , ja kello oli 24:00 (717)

omassa massa . (727)

Huomionarvoinen osoitus siitä, että nuoret oppivat kieltä käyttötilanteissa, on paikanilmauksistakin A2-tasolla ilmikäyvä taju rekistereistä. Epämuodollisissa viesteissä käytetään luontevasti puhekielisiä ilmauksia, toisin kuin aikuisten tuotoksissa, jotka pyrkivät pitäytymään normitetussa kirjakielessä tuttavallisisakin viesteissä. Nuorten kyvystä erotella rekistereitä kertoo se, että seuraavien esimerkkien kaltaisia ilmauksia ei ole muissa tehtävissä (kerro, mielipide, muodollinen viesti). *Itiksessä*-ilmaus on tarkennettu kenties aikuista lukijaa varten *itä keskukseksi*.

(37)

Mull olis asiaa tästä päivästä ku mejän piti mennä kahvila , ja mä en pysty tulee ku mun pitää kattoo mun pikkubroidii **himas** . (732)

ajattelin että nähtäisiin huomenna klo 17:30 **itiksessä** - (**itä keskuksessa**) ja olisin **teillä** yötä . (236)

minä toivon että me tavataan huomenna kello 4 **stadissa** . (818)

Ilmaisun kaikkalainen monipuolistuminen ja kompleksistuminen tuottaa toisaalta myös horjuntaa. Resursseja on enemmän, ja niitä kokeillaan: ilmauksia varioidaan uusiin käyttötilanteisiin. Epäkonventionaaliset käytöt lisääntyvätkin A1- ja A2-tasojen välillä: osa oppijoista näyttää tässä kohden alkavan varioida ehkäpä kokonaisinakin yksiköinä (chunks) oppimistaan fraaseista omia laajempia ilmauksia. Esimerkiksi seuraavassa kertomuksen alussa osallistuja kirjoittaa paikoista, jotka eivät kytkeydy mihinkään tiettyyn käyttötilanteeseen Suomessa. Paikan ilmauksia sovelletaan oman kotimaan paikkojen kuvaamiseen. Paikkoja myös luonnehditaan määritteillä melko yksityiskohtaisesti. A2-tasolla etenkin määritteet jäävät välillä taipumatta, vaikkakin pääsana vain hyvin harvoin. Huomattavaa on kuitenkin se, että aikuisten aineistossa A2-tason ilmauksissa on tällaisissa ilmauksissa paljon enemmän horjuntaa. Nuorilla määritteet siis alkavat aineiston perusteella kongruoida aikuisia aiemmin.

(38)

Olen Maija Solki ja olen syntynyt **Nepalissa siellä ihana kylässä** ja olin **siellä** (kahta eri-alaista koulussa) . (822)

Lukusanojen taivuttamisessa on A2-tasolla eniten haasteita, ja näistä on paljon esimerkkejä. Etenkin määritteinä toimivien lukusanojen taivuttaminen horjuu, mutta lukusanan kanssa myös pääsana voi jäädä taivuttamatta. Aikuisten aineistossa lukusanoja ei paikannilmauksissa juuri ole: niitä on todennäköisesti vältetty testitilanteessa käyttämästä.

(39)

Sopitko huomenna kello kahdeksantoista **Kampissa toinen kerroksessa** . (771)

sitten kun se tuli koulun ei pystynyt kanta reppu ja autoin hänet kantasin sille reppu ja koulu 4-kerros ja hän oli **nelosessa kerroksessa** . (734)

me asuimme **kaksi asunto** . (770)

yksi asuivat minun iso siskoni ja hänen lapsensa. (770)

toinen asunto me asuimme minä ja minun sisarukseni , . (770)

Me nukuimme **ensimmäisen kerros** ja pojat nukkuuivat ylhäällä . (047)

Demonstratiivisista adverbeista käytetään vain *siellä-* ja *tuolla-* ilmauksia; *siellä-* ilmauksia varsin konventionaalisesti. Sisäsjaisia, rajatumpia tiloja ilmaisevia adverbeja ei aineistossa ole lainkaan. Näiden adverbien viittaamien paikkojen hahmottaminen on haasteellista, mistä kertoo myös se, että aikuisilla *täällä-tässä, siellä-siinä* -ilmausten työnjaossa on horjuntaa vielä B1-tasolla.

(40)

Ja me näimme joku seisoo **siellä** rappusessa . (047)

Minä haluan katsoa sinun kanssa pari kappaletta , koska **tuolla** on paljon uudet sanat . (203)

Nuorten aineiston A2-tasolla AT-funktioista essiiviä käytetään adverbeissa kuten *kotona*, *ulkona* konventionaalisesti. Leksikaalinen variaatio on lisääntynyt A1-tasosta. (Toisaalta essiivi yliyleistetään tällä tasolla myös TO-käyttöihin, ks. luku 5.1.4.)

(41)

Yöllä kuin minä nukkuin **ystävileä kotona** , minä näin kamala uuni. (773)

Älä seisoo **ulkona** menee sisään . (779)

Olin illalla **auton luona** ja polisit näkivät minua ja luulivat , että olen varas ja h pisti kaikki vilkut ja äänet päälle ja minä juoksin heti taka pihalle (740)

A2-tasolla myös konstruktioit, joissa paikkaa ilmaistaan muilla lokatiivisilla ad-
verbeilla tai postpositioilmauksilla, ovat varioivia ja pääosin konventionaalisia.
Paikkojen kuvailu on sanastoltaan yksityiskohtaista:

(42)

Se oli pelottava koska seisoin **koko luokan edessä** ja en osaannut sanoa mitään . (764)

ja sitten yksi koira ja sen omistaja oli **minun edessä** kun minä olen halunut että ohit-
telen ja sitten kun minä olin **noiden vieressä** sen koira hyppäsi minun jalalle ja puri
jalkan . (802)

Minä laskin **hänen perässä** . (814)

olin mun tädin kanssa , istuimme **tv:n ääressä** ja katsoimme tvta . (721)

olin kääntymässä Puistosta kun näin Haamun joka lensi **meidän yllä** ja sanoo Jos
kuljette enää täältä niin tapan teidät . (242)

luulin alussa että se oli se murhaja mutta se jatkasi kopputtamista ja mä olin koko
ajan **sängyn alla** ja yhtäkki ovi aukkes ja se oli mun mutsi . (751)

Seuraava yksittäinen, epäidiomaattiselta vaikuttava ilmaus kiinnittää nuorten
aineistossa huomiota:

(43)

Olimme mökilla **järven lähellä** . (779)

Aikuisten aineistossa on hyvin varhain melko toisteisena ilmaus *järven rannalla*,
kun monet muut postpositio-ilmaukset horjuvat vielä paljonkin. Kyseessä voi
olla ilmaus, joka on nähty olennaiseksi opettaa ja oppia suomen kielen alkuvai-
heen kurseilla tutustuttaessa suomalaiseen kulttuuriin ja elämänmenoon, ku-
ten mökkeilyyn. Nuorilla tällaisia kanonisia suomalaisia paikkoja ei aineistosta
löydy. Siis esimerkiksi *järven rannalla* -ilmauksen asemesta käytetään siis
epäidiomaattisempaa *järven lähellä* -ilmausta. Toki voi olla niinkin, että mökki ei
ole rannalla; olennaista tässä on kuitenkin se, että aikuisten ja nuorten aineistos-
sa näyttäytyy tällaisina heikkoinakin signaaleina erot aikuisten ja nuorten tar-
joumasta: toiset oppivat suomea arjessa, toiset taas tyypillisemmin oppitunneil-
la, joilla on mahdollista rakentaa kanonista kuvaa paitsi suomen kieliopista,
myös "suomalaisista" paikoista.

Nuorten A2-tasolla spatiaaliset AT-ilmaukset ovat siis produktiivisessa ja
leksikaaliselta variaatioiltaan laajassa käytössä. Ilmausten tarkkuudessa ja mo-
nipuolisuudessa on iso ero aikuisiin. Ainoastaan lukusanojen määritteinä käyt-
tö on sijamerkinän osalta horjuvaa. Myös demonstratiivisten adverbien käyttö
on vähäistä ja sijavalinnoissa on vaihtelua ja horjuntaa. Demonstratiivisten ad-

verbien osoittamien paikkojen hahmottaminen näyttääkin olevan kielenoppijoille – sekä aikuisille että nuorille – vaikeaa, vaikka niitä käytetäänkin taajaan.

B1-taso

B1-tasolla spatiaaliset AT-konstruktioivat edelleen eriytyneet ja uomat syven-tyneet: sisäsijaa käytetään, kun kyse on rajatusta tilasta (*taskussa, kellarissa*) tai pinnasta (*kannessa*), ulkosijaa taas, kun ilmauksella rajataan tilaa vähemmän (*kaikkiällä*) tai kyse on 'päällä olemisesta' (*laiturilla*). Nuorten sanainventaari on melkoisen laajaa: etenkin tarinoissa kuvataan ja nimetään hyvinkin moninaisia paikkoja, jotka eivät liity jokapäiväiseen arkeen:

(44)

Minulla oli **taskussa** tulitikkuaski . Yritin sytyttää tulta tynnyrissä , mutta aski oli märkää ja mikään ei syttynyt . (710)

kävelin **kellarissa** ja yhtäkkiä valot sammuiivat .**kaikkealla** olimustaa . (722)

Laiturilla oli pelastusrengas ja me pelattiin sen kanssa . (765)

Ja vielä **kannessa** lukee että siellä voi tehdä lapsia mutta siellä ei saa . (019)

Sisä- ja ulkosijan valinnalla osataan tehdä ero myös konkreettisen paikan ja abstraktimman toimintapaikan välille. Esimerkiksi nuorten elämässä frekventti *luokalla*-ilmaus on sisäsijainen, kun tarkoitetaan konkreettista luokkahuonetta (esim. 45). Aikuisten aineistossa tämäntyyppisissä ilmauksissa, joissa tehdään sijaivalinnalla hienompi merkitysero spatiaalisen ja muunlaisen tilan välille, on horjuntaa C1-tasolle saakka. Juuri luokka-tilan kohdalla merkityserojen ilmaisu on toki nuorille hyvin tuttu ja toistuva konteksti: esimerkki kuvaakin parhaiten, kuinka merkityserot hahmottuvat toistuvien, kommunikaation sujumisen kan-
nalta tarpeellisten tilanteiden kautta.¹⁰⁶

(45)

vaikka **meidän luokassa** koe oli menossa . (027)

Me kaikki , jotka oltiin **luokassa** menimme ulos . (027)

B1-tasolla myös paikkoja luonnehtivat määritteet taipuvat konventionaalisesti. A2-tasolla tapahtunut variaation lisääntyminen ja ilmausten laajeneminen jat-kuu nyt näiden ilmausten tarkentumisena.

¹⁰⁶ Lisäksi voi olla niin, että nuori oppija fokusoi aikuista tarkemmin ilmausten muotoon, minkä puolesta argumentoi N. Ellis (2008).

(46)

Olin pieni tyttö , **meidän vastakaisessa talossa** asui yksi vanha mummo joka oli jopa-kin 90 vuotta . (719)

Pojat oli **isossa salissa** ja tytöt **pienessä** . (805)

Kongruointi on toisinaan jopa hyperkorrektia:

(47)

Se tapahtui **Suomessa Tampereella kaupungissa** joskus kaksi viikkoa sitten . (730)

Oli pelottava kun näin raastimen , minä näin sen **ihan jokaisessa paikassa** . (231)

Ainoastaan lukusanojen taivuttaminen on yhä B1-tasolla haastavaa. Lukusanat taipuvat konventionaalisesti tutuissa käyttötilanteissa, frekventeissä ilmauksissa kuten *neljännellä luokalla*: näistä on esimerkkejä circ-käytöissä (luku 5.3.2): Seuraavan ilmauksen määrite on todennäköisesti opittu juuri tällaisesta ilmauksesta. Konstruktiota varioidaan spatiaalisiin ilmauksiin, ja tarkkuuden osalta syntyy horjuntaa.

(48)

Minä asun **neljännellä kerroksessa** . (737)

B1-tasolla sijanvalinnassa on hyvin vähän enää horjuntaa. Sen vuoksi onkin hieman odotuksen vastaista, että sisäsjainen inessiivi näyttää toisinaan yliyleistyvän. Voi kuitenkin olla, että tässä oppimisen vaiheessa oppija alkaa työstää nimenomaan käytössä taajimmin esiintyviä rakenteita, niin että tarkkuudessa alkaa olla horjuntaa. Tapaukset voivat olla lipsahduksenomaisia, mutta toisaalta ilmiötä voi pitää jälleen resurssien testaamisena. Nämä ilmaukset ovat tyypillisesti omissa tarinoissa, joissa ilmauksia varioidaan uusiin käyttöyhteyksiin muita tekstilajeja enemmän.

(49)

Ennen minua ja äitiä **bussinpysäkissä** oli vielä kaksi tyttöä . (730)

Olin kaverilla **tampereessa** . (712)

Yöllä näin ihmeellistä unta että olin **toisessa maapallossa**, jossa oli samanlaiset olomuodot kuin omassa maapallossa . (062)

sitten , kun opettaja lähti poikien luokse me ei ollaan voimistellu , me kaikki istutiin **pehmeässä patjassa** ja kerottiin toisillemme pelotavia tarinoita . (805)

Postpositioilmaukset produktiivistuvat aineiston perusteella pääsääntöisesti jo A2-tasolla. B1-tasolla näissä ilmauksissa ei ole enää lainkaan horjuntaa, ja ne varioivat entistä enemmän:

(50)

Jos potkaisi yli , ohi tai ei osunut ollenkaan maaliin joutui pyllistää pepun **maalin sisällä** ja vastustajat potkasivat kohti peppua pallolla . (736)

Tyttö halusi mennä bussiin , mutta ei päässyt , koska minä seisoin **hänen lenkkareiden nauhojen päällä** . (730)

Olen Matti Solki ja asun **teidän liikkeen lähellä** . (794)

Sisä- ja ulkosijaisten **demonstratiivadverbien** työnjako on jo pääosin konventionaalista. Aikuisilla oppijoilla tässä on aineiston perusteella B1-tasolla paljon enemmän horjuntaa: tarkkuus kehittyy vasta B2-tasolle tultaessa.

(51)

Haluaisin kysyä kaksi asiaa kokeesta koska olen miettinyt niitä ja ajattelin kysyä sul-
ta , **tässä** ne ovat . (798)

Siel tietsä se Keijo asu se osti uuden konen ja myy vanhan konen osat . (823)

Sitten menimme sairaala , ja he sanoivat , että mukaa pitää laitta tikit , mutta ei voitu ,
koska se kaikki likaa olisi **siinä mun leuassa** . (027)

Kun olin 6-vuotias olin ulkona kavereitteni kanssa ja oli kesä , meidän pihalla oli
semmoinen iso puusta tehty taulu ja minä olin kavereitteni kanssa **siinä** heittelemäs-
sä kiviä taulun yli että kuka saisi enemmän heitettyä . (749)

Myös konstruktiot, joissa käytetään essiiviä spat-AT -funktioisena, ovat löytäneet uomansa. Käyttö on konventionaalista: sitä käytetään vain staattisessa merkityksessä, kun vielä A2-tasolla se yliyleistyy myös suuntaisiin ilmauksiin (ks. TO-funktiosta luku 5.2.3). Essiivin staattisen merkityksen hahmottumisesta kertoo myös viimeisen ilmauksen temporaalinen AT-käyttö. Näyttää siis siltä, että samoin kuin aikuisilla, myös nuorilla essiivin käyttö alkaa produktiivista - tai konventionaalista, käyttöön on pitkälti lekseemikohtaista - B1-tasolla.

(52)

Viime viikolla olin Minun **kaverin luona** . (731)

Ulkona oli kylmä satoi lunta ja oli tosi liukasta . (733)

Kun oikeasti en voi ollaa **tänä** kun meille tulee vieraita Ruotsissa ja faija ei ole **kotona**
ja mutsi sanoi **tänä** et mun pitää ollaa **kotona** koko päivää ja auttaa mua . (789)

Yhteenvetona nuorten B1-tasosta voidaan todeta, että sisä- ja ulkosijojen hahmottamat merkityserot ilmaistaan konventionaalisesti jälleen A2-tason variaation tuottaman horjunnan jälkeen. Muutamalla osallistujalla sisäsija yliyleistyy, mitä voidaan pitää taajimmin esiintyvien malli-ilmausten testauksena - tai puhtaina lipsahduksina. (Aikuisilla tällaista inessiivin ylikäyttöä on huomattavan paljon enemmän, ja jo alemmilla taitotasolla.) B1-tasolla myös demonstratiivi-

sisä- ja ulkosijan merkitysero on selkeä, mikä erottaa B1-tason A2-tasosta. Myös essiivin AT-käyttö on hahmottunut.

B2-taso

B2-tasolla spat-AT ilmauksissa leksikaalinen variaatio on laajaa, ja merkityksiä ilmaistaan tarkasti. Paikan ilmaukset viittaavat omaan vartaloon ja lähiympäristöön, sekä myös yhä laajemmalle ja tarkemmin oman arkisen ympäristön ulkopuolelle: sanasto on varioivaa ja myös semanttisesti hyvin tarkkaa.

(53)

Adrenaliini pumppas **verisuoneissani** ja aika alkoi hidastua mielessäni . (816)

Kuin lähestyin roskakoreja niin **pimeässä pusikossa** kuulin rusahduksia , nopeutin kävelyä roskakoreja kohti heitin roskat nopeasti ja juoksin kotiin . (811)

kun kävelimme siellä kuulimme koko aika askeleita **takanamme** ja aina kun katsoimme taakse ketään ei näkynyt . (760)

Se oli suurtapahtuma **Portugaliassa** , sillä yleensä sitä vietetään **sellaisissa valtioissa** kuten **Brasiliassa , Italiassa tai Ranskassa** , muttei koskaan aiemmin **Portugaliassa** . (812)

Erilaiset spatiaalista, staattista sijaintia ilmaisevat konstruktiot ovat siis B2-tasolla uomissaan: myös demonstratiivisia adverbeja ja postpositio-ilmauksia käytetään entistä jouhevammin viittaamaan paikkoihin.

(54)

Kun tulimme paikalle , **siellä** oli erittäin paljon porukkaa , ja vain metallista tehty aita erotti vieraat toisistaan eli **aidan ulkopuolella** oli paljon sisään haluavia ilman kutsuja . (812)

Seuraavana aamuna menin kouluun samasta paikasta **missä** kuulin rusahduksia . -- näin yhtäkkiä että **siinä** oli jäniksen kypälän jälkiä . (811)

B2-tasolla nuorten oppijoiden inventaari näyttää olevan spatiaalisten AT-ilmausten osalta hyvin pitkällä. Leksikaalinen variaatio on laajaa, sanasto hyvin tarkkaa ja monipuolista: konstruktiota varioidaan produktiivisesti ja tarkasti myös omiin ilmauksiin. Ilmauksia ei voi enää jäljittää tiettyihin kielenkäyttölanteisiin: produktiivinen taito laajentaa repertuaaria omiin ja yhä uusiin käyttötarkoituksiin.

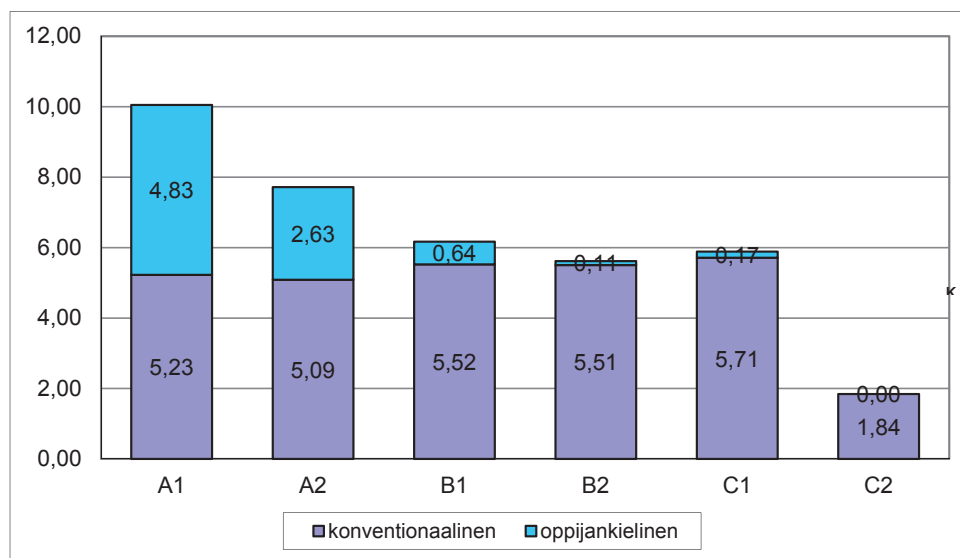
Yleisesti ottaen aikuisten ja nuorten konkreettisista AT-käytöistä voidaan tehdä huomio, että **aikuisten** ilmaukset ovat etenkin alkuun paikannimistöä ja oppikirjamaisia tai kanonisia suomalaisia paikkoja, kuten "järven rannalla". **Nuorilla** ilmaukset ovat alusta alkaen monipuolisempia ja kiinni arkisessa elämässä. Jossain määrin ilmaustyyppejä on myös varmasti vältetty etenkin aikuisten testitilanteissa tuotetuissa teksteissä; nuoret ovat tuoneet rohkeammin re-

pertuaarinsa esille, kun taas aikuisten aineistosta ei monenlaisia ilmauksia löydy lainkaan: esimerkiksi lukusanoja ei käytetä määritteinä.

5.2.3 Spatiaaliset TO-käytöt aikuisilla

Tässä luvussa tarkastellaan spatiaalisten TO-ilmausten frekvenssejä, tarkkuutta ja distribuutiota taitotasolta toiselle. Spat-TO -kategoriaan kuuluvaksi on laskettu aikuisilla 251 ilmausta (ks. lukumäärät tasoittain Taulukosta 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään aikuisten oppijoiden spat-TO -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen.

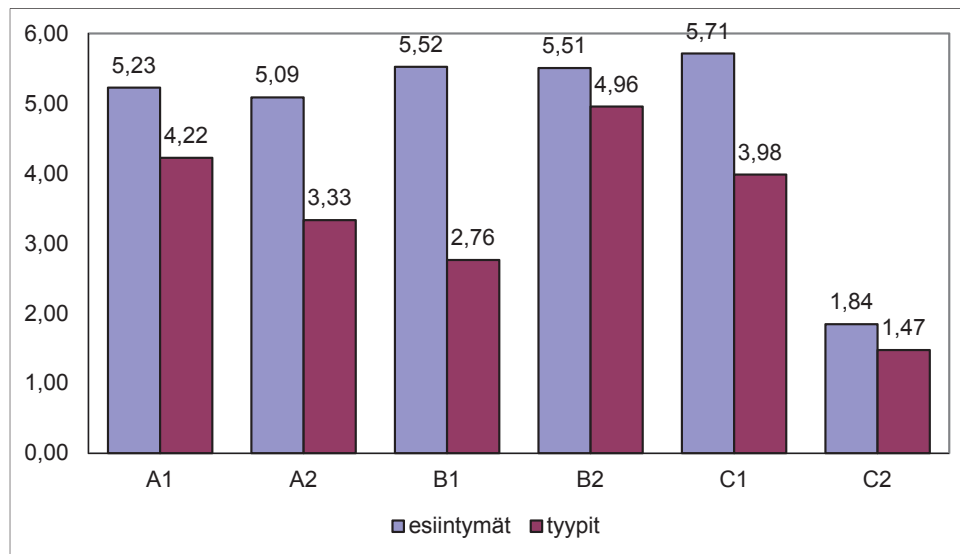


KUVIO 9 Spat-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla

Frekvensseistä voidaan tehdä havainto, että myös spat-TO -käytöt, kuten staattiset AT-ilmaukset, ovat aikuisilla yleisimpiä A1-tasolla. Tämän jälkeen frekvenssi laskee B1-tasolle saakka: lasku ei ole kuitenkaan B2- ja C1-tasolle saakka yhtä jyrkkää kuin AT-ilmauksissa. C2-tasolla ilmauksen käyttö on vähäisintä, kuten AT-ilmaustenkin kohdalla – ja kuten konkreettisten ilmausten kohdalla on myös odotuksenmukaista.

Tarkkuus sitä vastoin kehittyy huomattavasti A1-tasolta B1-tasolle. A1-tasolla vasta puolet sijakäytöistä on konventionaalisia, mutta B1-tasolla horjuntaa on enää hyvin vähän. Spat-TO -ilmausten voidaan katsoa olevan B1-tasolla tarkkuuden osalta hallinnassa, kun 80 % sijanvalinnoista on kontekstiin sopivia, vaikka horjuntaa on hieman C-tasolle saakka.

Seuraavassa kuviossa esitetään aikuisten oppijoiden spat-TO -ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen. Kuvion pylväät edustavat konventionaalisten käyttöjen esiintymiä ja tyyppejä 1000 sanaa kohden.



KUVIO 10 Spat-TO -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.

Leksikaalisen variaation kehitys ei ole spat-TO -käyttäjien osalta suoraviivaista: variaatio hieman laskee A1-tasolta B1-tasolle saakka. B2-tasolla variaatiota on huomattavan paljon enemmän, ja sitten variaatio taas laskee C-tasolle tultaessa. C2-tasolla käyttöjä on ylipäätään vähiten.

Seuraavaksi tarkastellaan spatiaalisia TO -käyttöjä laadullisemmin ja tarkemmin taitotasoittain.

A1-taso

A1-tasolla spat-TO -ilmauksissa on horjuntaa huomattavasti enemmän kuin AT-funktion ilmaisemisessa. Tämä voi johtua osaltaan TO-funktion kognitiivisesta ja lingvistisestä kompleksisuudesta (etenkin illatiivin morfofonologisesta haastavuudesta) verrattuna staattisiin ilmauksiin. Tulos on sikäläkin odotuksen mukainen, että myös muissa paikallissijaisten ilmausten oppimisen tutkimuksissa (Lauranto 1997; Määttä 2013) on havaittu, että aivan kielen oppimisen alkuvaiheessa paikan ilmaukset ovat tyyppillisesti staattisia, ja suuntaiset ilmaukset opitaan vasta tämän jälkeen.

Paitsi sijankäytön tarkkuus, tässä tutkimuksessa nousee keskiöön myös paikkojen semanttinen sisältö: millaisiin kohteisiin suomeksi liikutaan; mitä ovat ne paikat, mitä nimetään – ja millaista osallisuutta tai tarjoumaa nämä ilmaukset voisivat ilmentää.

A1-tasolla suuri osa spat-TO -ilmauksista on paikannimiä – kuten spat-AT-ilmauksissakin. Eniten konventionaalista sijakäyttöä on juuri paikannimien kohdalla: oppijoiden teksteissä kuvataan matkustamista johonkin kaupunkiin tai maahan.

(55)

päivä jälkeen minä jalleen matka **Helsinkiin** maskusta afrikaan ja mina tulen takaisin kolme kuukautta jälkeen . (1086)

Jos sinä haluat erityiset loma sinun pitää matkaa **Australiaan** . (1103)

No , minä menen **Ranskan** huomenna eli mina Sanoman Hei Hei . (1126)

Minä menin **Kokolaan** tapamaan minun äitini perhee . (1148)

Amerkaan . (1081)

TO-ilmauksista jää sijamerkintä usein myös pois: ilmiö on huomattavasti yleisempi kuin AT-ilmauksissa. Suunta ilmaistaan monesti vain verbillä, mikä riittääkin merkityksen välittämiseen. Sijapäätteiden funktiot eivät siis ole vielä hahmottuneet. Kuten myös AT-funktion kohdalla, sijattomat ilmaukset voidaan tulkita niin, että oppija ei vielä kiinnitä huomiota morfeemitasoon¹⁰⁷. Kyse voi olla siis konstruktioiden alkuvaiheen skemaattistumisesta: sanavartalot ja päätteet kyetään kielellistä ainesta kierrättäessä erottelemaan toisistaan. Toki paikannimistöä on voitu jo alkuaan oppia myös taivuttamattomina yksiköinä, ei liikkumista kuvaavissa käytöissä tai matkustamiskontekstissa.

(56)

En tieda mitä paiva minä lentomatkat **Suomi** . (1016)

Ailen minä mene **Dokhov** ja se on huono . (1016)

tervetuloa **saksa** . (1016)

matti sano , että minä haulan matkastan lomalla **itä Afrikka** (1085)

minä haulan matkusta lentokonella **egypti** ja sitan laivalla . (1085)

menet **Englanti** on kaksitoista vuotas endellin . ('edellisen kerran?') (1080)

A1-tasolla spat-TO -konstruktioiden eriytymättömyydestä ja uomiinsa hakeutumattomuudesta kertoo myös se, että TO-funktio merkitään välillä staattista sijaintia ilmaisevalla inessiivillä. Inessiivi näyttää olevan produktiivisessa käytössä sijoista ensimmäisenä, ja sen funktio yliyleistyy aikuisilla tällä tasolla sekä AT- että TO-käytöissä. Voi myös olla, että inessiivisijaiset paikanilmaukset on opittu chunkkeina AT-funktioisissa ilmauksissa, ja konstruktioita lähdetään varioimaan TO-suuntaisiksi näiden opittujen paikkailmausten avulla. Ylipäätään moninainen syntaktinen ja morfologinen horjunta A1-tasolla voi vaikeuttaa suuntaistenkin ilmausten tulkintaa:

¹⁰⁷ Suni (2008) osoittaa, että toistaminen on kehittyvä taito: alkuun toisto onnistuu sanatasolla, sitten huomiota kyetään kiinnittämään myös morfeemitasoon.

(57)

Tassa on hyvä kaveri ja te aja minä **Saksasa** . 'minulle/ minun luo Saksaan' (1016)

Toisaalta sanan perusmuotona voi toimia inessiivisijaisen ilmauksen lisäksi muukin taivutettu muoto, kuten seuraavassa esimerkissä partitiivimuotoinen *Suomea*. Ilmaus on voitu oppia esimerkiksi käyttötilanteesta, joka on alkuvaiheessa oppimateriaaleissa frekventti: "puhua suomea". Tämä ilmaus on sitten tuotu myös konstruktion, jossa ilmaistaan liikkeen kohdetta:

(58)

Kun sinulle on sama aika lomall tule **Suomea** ensen ja sitten matkustaa yhdessä .
(1085)

A1-tasolla myös konstruktiot, joissa käytetään abstrakteja sijoja (essiiviä AT- ja translatiivia TO-funktiossa) ovat vielä hakeutumassa erillisiin uomiinsa. TO-ilmauksissa käytetään pääasiassa staattista sijaintia merkitseviä, essiivimuotoiksi tulkittuja ilmauksia:

(59)

ja siten mineme Mumo **lone** . (1159)

Miksi sinä et tule minun **luono** ? (1116)

Aineistossa on myös muutama esimerkki, joissa spat TO -ilmaukset ovat translatiivi- tai illatiivimuotoisia. Näistä ainakin illatiivia käytetään produktiivisemmin erotuksena essiivimuotoisesta AT-ilmauksesta (esim. 60).

(60)

jos voi mennä minun **luokse**, ja autaa minua . (1014)

Tanja minä tulin sinun **kotin** muutta sinä et ollut kotona . (214)

A1-tasolla näyttää olevan myös oppijoita, joilla on käytössään vain yksi suuntaisuutta ilmaiseva sija. A1-tasolla suuntaa ilmaiseva sija on yleensä illatiivi: allatiivin käyttö on aineistossa poikkeuksellista. Seuraavassa esimerkissä käytetään kuitenkin yksinomaan allatiivia. Tämä voi kuvata harvinaisempien, allatiivisijaisten konstruktioiden produktiivistumista:

(61)

Minä meeni **Englannille mun serkulle** kaksi viikkoa ja on jus tulennut eilen takaisin **Suomelle** . (351)

Demonstratiivisista adverbista on A1-tasolla muutama esimerkki: näiden käyttö on konventionaalista.

(62)

tavoitavasti einsä viikolla olen tulen **senne** . (1090)Se on liian kaukana keskustasta , ja matkaa **siinne** kääntää noin kahta tuntia . (1068)**Mihin** sinä menet takaisin ? (1126)

Yhteenvedona aikuisten A1-tasosta voidaan todeta, että konventionaaliset käytöt ovat suurelta osin paikannimistöä. Tämä voi johtua esimerkiksi alkuvaiheen oppimateriaaleista, joissa tyypillisenä teemana on matkustaminen, ja paikannimistöä näin harjoitellaan. Muunlaisissa TO-ilmauksissa on vielä paljon monenlaista horjuntaa. Suunta merkitään usein pelkällä verbillä, mikä voi olla osoitus siitä, että chunk-ilmauksia aletaan purkaa elementeiksi – tätä voidaan pitää ensiaskeleena konstruktioiden hahmottamisessa. Toisaalta voi olla, että paikkasanoja ei ole opittu alkuaankaan käyttöyhteyksissään, vaan esimerkiksi luetteloina tai niminä kartoilla. Morfeemeilla ei tällöin vielä ylipäätään rakenneta merkityksiä.

Toinen yleinen piirre A1-tasolla on inessiivin yleistäminen TO-ilmauksiin. Inessiivi hahmotetaan paikkaa ilmaisevaksi sijaksi muita ennen, jolloin käytön yleistäminen eri funktioihin onkin odotuksenmukaista – toisaalta ylikäyttö voi johtua myös siitä, että paikanilmaukset on opittu inessiivisijaisina chunkeina. AT- ja TO-konstruktioit eivät siis ole vielä hahmottuneet ja eriytyneet. Vastaväntäistä horjuntaa on abstraktien sijojen käytössä: translatiivi kyllä esiintyy joissakin leksikaalistuneissa ilmauksissa, mutta myös inessiiviä käytetään TO-funktiossa. TO-ilmaukset ovat sekä kognitiivisen lähestymistavan mukaan että myös lingvistisesti AT-ilmauksia kompleksimpia. AT-ilmauksia suurempi horjunnan määrä on siis odotuksenmukaista.

A1-tason spat-TO -ilmauksia voisi kuvata metaforalla ”myrsky vesilasisissa”. Käyttöä on vielä vähän, mutta niistä syntyy sitäkin moninaisempia aallokkoja. Joillakin oppijoilla TO-funktio näyttää alkavan produktiivista, mutta tyypillisemmältä näyttää tilanne, että konstruktioit eivät ole vielä hakeutuneet uomaansa. Huomionarvoista on, että TO-funktioisia ilmauksia ei näytetä opittavan käyttötilanteissa kokonaisuuksina: ilmauksia, joissa yhdistyvät muoto, merkitys ja käyttö tietyssä tilanteessa, edustavat korkeintaan TO-funktioiden paikannimet.

A2-taso

A2-tasolla konstruktioit ovat selkeästi alkaneet produktiivista: TO-funktioiden sija jää konkreettisten paikkojen kanssa huomattavasti A1-tasoa harvemmin merkittävää. Leksikaalinen variaatio lisääntyy, ja myös muut kuin paikannimet taipuvat useammin konventionaalisesti: tyypillisesti liikkeen kohteena on jokin lähiympäristön paikka. Etenkin viimeisen esimerkin hyperkorrekti muoto *kodiin* on osoitus illatiivin produktiivisesta käytöstä.

(63)

Olen pahoillani myöhästymisestä mutta eilen kuukaus minä menin **Lappiin** perheeni kanssa ja en halui lähettää rahaa postissa . (315)

Anteeksi , minä en tullen saunaan koska minä mennen **asemalle** . (206)

Jos , esimerkiksi , kotona loppui teetä tai sokeria , en minä tarvitse mennä **keskustaan** . (253)

Minä palan **kodiin** myöhässä Koska Kurssi alkaa Klo kaksikymmentä ja Kesta pitkaa aikaa . (634)

Illatiivia käytetään myös kontaktia ilmaisevassa TO FAST -funktiossa:

(64)

Ei voi panna ilmoituksia **ikkunaan** . (274)

Konstruktio, jossa ilmaistaan väylää ja liike on siis fiktiivinen, ei kuitenkaan ole vielä produktiivistunut. Suuntaa ei merkitä sijalla, mikäli ei kuvata konkreettista liikettä. Tällaisia esimerkkejä löytyy aineistosta muutama.

(65)

Kitee on pitka matka minun mielestani se on huono . (1069)

Spat-TO -ilmaukset ovat vielä A2-tasolla vielä tyypillisesti yksisanaisia. Joitakin määritteitä alkaa ilmaantua, mutta ne eivät vielä mukaudu pääsanaansa. Horjunta siis lisääntyy ilmausten kompleksistuessa ja variaation lisääntyessä: Tämä ilmiö on havaittavissa muissakin funktioissa sekä aikuisten että nuorten aineistoissa.

(66)

--vaikea mene **isotkauppa** pyörällä tai kävellä jos ei oli autoa . (258)

Me kävimme **monta eri paikassa** . (621)

Pistäytymis-verbillisiä konstruktioita on aineistossa A2-tasolla hyvin vähän. Sijanvalinta on näissä kuitenkin konventionaalista.

(67)

Perustelu: Minä kävin **kabukissa** minun poikaystäväni kanssa . (1128)

Pääsääntöisesti näyttää siltä, että A2-tasolla abstraktien paikallissijojen, essiivin ja translatiivin, merkityserot eivät ole eriytyneet. Kuten A1-, myös A2-tasolla käytetään essiiviä melkein yksinomaan TO-funktioisena. Sijat esiintyvät spataalisella kentällä lähinnä muutamissa kiteytyneissä ilmauksissa, ja translatiivi-

muoto on essiivimuotoa harvinaisempi. Näyttääkin siltä, että näistä ilmauksista ei vielä kyetä segmentoimaan päätettä. Sijainti tai suunta ilmaistaan vain verbin avulla.

(68)

Minun tytty mennän **mommon luona** . (219)

Minä tulin **sinun kotona** tänään , mutta sinä et oli tässä . (315)

Se myöskin antaa laiskaa ihmiselle joku ei halua menee **kaukana** esimerkiksi tälvillä
-(258)

Translatiivin käytöstä TO-funktiossa on aineistossa tällä tasolla vain yksi esimerkki:

(69)

Minä menin **luoksesi** klo kuusitoista mutta sinä et ollut **kotona**. (211)

A2-tasolla ilmausten leksikaalinen variaatio tarkentuu paikannimistä viittamaan joihinkin konkreettisen lähiympäristön paikkoihin. Spat-TO -konstruktiosta ainakin illatiivisijainen on hakeutunut uomaansa: käyttö on produktiivista. Allatiivi on spatiaalisissa ilmauksissa harvinaisempi sija, joten käyttö pohjaisesta näkökulmasta on odotuksenmukaista, että se ei produktiivistu oppijoiden käyttöön yhtä nopeasti, eikä aineistossa olekaan siitä kovin paljon esimerkkejä. Myöskään translatiivin TO-käyttö ei ole vielä hahmottunut.

B1-taso

B1-tasolla spat-TO -ilmaukset monipuolistuvat nimistö-sanastosta myös monenlaisiin muihin paikkasanoihin – huomattavan vähän on kuitenkin oman välittömän arkipiirin sanastoa: ennemmin kuvataan lomamatkoja tai ulotetaan viittauksia ylipäätään lähipiirin ulkopuolelle. B1-taso eroaa A2-tasosta etenkin siinä, että spat-TO -konstruktiot ovat produktiivistuneet paitsi illatiivin myös allatiivin käytön osalta. Aineistossa on myös enemmän esimerkkejä spatiaalisista pistäytymis-ilmauksista (*käydä jossakin*, *334), jotka ovat tyypillisempiä sirkumstantiaalisissa TO-ilmauksissa.

(70)

Vasta kolme kuukautta sitten sinä muuttaisit **Ruotsiin** , ja nyt sinulla on häätilaisuus .
(332)

Me voimme mennä Lounalle **Itäkeskukseen** , Itäkeskuksessa on hyvää paika . (636)

Oman auton voit ota esimerkiksi vaunut jos lapset tarvitsevat , ruoka , lelut , vatet ja voit kuntele mitä sinä haluat . (654)

Lähemme koko perhe **Pohjanmaalle** mökille ja sieltä käymme laivalla **Ruotsissa** katsomaan mieheni vanhempia . (334)

Sääli, että sinä muuttanut **ulkomaille** . (343)

Voi lähteä omalla autolla työhön tai perhe lomalle **maaseudulle** . (667)

B1-tasolla ilmaukset selkeästi myös laajentuvat ja kompleksistuvat. Paikkoja luonnehditaan entistä enemmän määritteillä, ja kongruointi on osin jopa hyperkorrektia – etenkin ulkosijan käyttö voi yliyleistyä. Huomionarvoista on kuitenkin se, että määritteet mukautuvat pääsanaansa toisin kuin vielä A2-tasolla, jolloin spat-TO -konstruktioita lähdetään ensi kertaa määritteillä laajentamaan. Muissakin funktioissa toistuva kehityskulku toistuu siis tässä: A2-tasolla ilmaukset alkavat varioida ja samalla horjua, B1-tasolla ne tarkentuvat.

(71)

Vielä me muuttamme **toiseen asunnon** . (324)

Minulla on iso palkaa ja me menemme lomalle **erilaiselle kaupungille Europalle** . (666)

Minä ja perheeni pitäävät mennä lomalle **kaupungille ulkomaailmalle** . (666)

Lähes ainoat epäkonventionaaliset ilmaukset ovat essiivimuotoisia TO-käyttöjä. Essiiviä ei ilmeisesti ole hahmotettu staattiseksi sijaksi, ja siksi sen käyttö horjuu edelleen. Tämä on odotuksenmukaista siitä näkökulmasta, että abstraktit paikallissijat ovat spatiaalisessa käytössä perifeerisiä, eikä kielenkäytöstä saa kovin helposti varioivia malleja, joista hahmottaa konstruktioiden rakennetta. *Luona- ja kotona* -tyyppiset leksikaalistuneet ilmaukset toimivat siis joillakin oppijoilla ”yleisinä paikanilmauksina”, joiden staattisuuden tai dynaamisuuden verbi määrittelee:

(72)

Hei Kaisa , Tällä on Maija , olen pahoilani että minä en voi tulla sinun Kanssa **Katrin luona** , minä soittin sinulle **kotona** , mutta ei ole vastaus . (636)

Abstraktien paikallissijojen käyttö alkaa kuitenkin joillakin oppijoilla myös produktiivistua: Translatiivimuotoisia TO-ilmauksia oli A1- ja A2-tasolla kullakin vain yksi, mutta B1-tasolla ne alkavat yleistyä. *331-esimerkissä *pääsen luokseni* -ilmaus on epäidiomaattinen, mutta ymmärrettävä: ’pääsen kotiin’. Luokse + possessiivisuffiksi -ilmausta käytetään siis luovasti ilmaisemaan liikkeen kohdetta: kenen tykö liikutaan.

(73)

Samana aikana¹⁰⁸ tulee minun äiti **meidän luokse** . (324)

Te voitte matkustatte **minun luokse** häätjuhlan jälkeen . (324)

Mutta kerron tarkemmin, kun pääsen **luokseni** . (331)

Myös **demonstratiiviset adverbit** ovat aineistossa B1-tasolla lisääntyneet, ja käyttö on pääosin konventionaalista. Yleisessä käytössä on *sinne* ja *mihin(kään)*.

(74)

ja me muutamme **sinne** . (346)

Kiitos , teille kutsustasi mutta valitettavasti ei pääse lähdemään täältä **mihinkään** . (335)

Jos te haluatte lähettää neulia ja jalan , voitte lähettää **tähän** osoitteeseen . (651)

B1-taso eroaa siis A2-tasosta siinä, että illatiivin ja allatiivin käyttö ovat eriytyneet kahdeksi eri TO-konstruktiksi. Produktiivisuus näkyy myös leksikaalisessa variaatiossa: paikanilmaukset ovat monipuolisempia kuin A-tasoilla, joilla suurin osa spat TO -käytöistä on paikannimistöä. Paikkoja myös luonnehditaan, ja määritteiden käyttö on myös tarkentunut mukautumaan pääsanaansa, toisin kuin A2-tasolla. Demonstratiiviset adverbit lisääntyvät, ja paikkoihin viitataan niillä konventionaalisesti: A1-tasolla käyttö on vielä yksittäistä ja A2-tasolla näitä ei ole aineistossa lainkaan. B1-tasolla translatiivin hahmottama TO-suunta on edelleen pääosin hahmottumatta.

B2-taso

B2-tason spat-TO -ilmaukset liittyvät edelleen lähinnä matkustusteemaan. Paikannimistöä on paljon, mutta toisaalta paikkoihin osataan viitata myös erilaisilla aluetta kuvailevilla ilmauksilla: *ulkomaille, maaseudulle, suurkaupungeissa*.

B2-tasolla spat-TO -konstruktiot ovat selkeästi uomissaan. Paikallissijojen spat-TO-käyttö on varsin produktiivistunutta. Sisä- ja ulkopaikallissijoja käytetään konventionaalisesti; myös *käydä jossakin* -ilmausten käyttö lisääntyy.

(75)

Haluan tulla **teille saksaan** häihiin , mutta meillä on silloin hakumatka edessä . (323)

Martti on lähdössä **ulkomaille** . (348)

¹⁰⁸ Essiivin temporaalinen käyttö paljastaa spatiaalisia käyttöjä selkeämmin produktiivisuuden. Tämänäyttöiset loogiset ja luovat rakenteet kertovat staattisen merkityksen hahmottumisesta.

Mitä jos me mennään ensi viikolla torstaina **Otaniemeen** . (680)

Voisimme mennä ostoksille **ItäKeskukseen** lauantaina , jos haluat . (683)

Olen myös käynyt **Islannissa ja Irlannin maaseuduilla** , joissa ei ole yhtään pilvenpiirtäjää . (698)

Olen matkustanut paljon varsinkin Euroopassa mutta ei se välttämättä tarkoita sitä että olen käynyt vain **suurkaupungeissa** . (698)

Paikkoja luonnehditaan myös määritteillä enemmän ja tarkemmin kuin B1-tasolla: aineistosta ei löydy enää ei hyperkorrekteja ilmauksia. - Demonstratiivisia adverbeja ei ole aineistossa paljon, mutta niiden käyttö on tarkkaa:

(76)

Sen jälkeen kun ollaan saatu kaikki tavarat pois **siihen uuteen asuntoon** niin voidaan mennä Japanilaisen ravintolaan syömään sushia . (676)

Varsinkin kaupungeissa se on niin hyvä , että suurinpiirteen voi likkua ihan **minne** vaan ja jopa melkein koskaa vaan . (709)

Abstraktien paikallissijojen analysoimatonta käyttöä ei enää esiinny B2-tasolla. Myös translatiivi on tyypillisesti konventionaalisessa käytössä. On tietysti epävarmaa, hahmottuvatko luona- ja luokse -ilmaukset ylipäänsä taivutetuiksi muodoiksi (ks. ISK § 690)¹⁰⁹; päähuomio on kuitenkin siinä, että käyttö on kontekstiin sopivaa.

(77)

Minä en voi tulla **sinun luokse** tällä hetkellä. (347)

B2-taso eroaa B1-tasosta etenkin sanaston semanttisen tarkkuuden osalta: liikkeen kohdetta kuvataan entistä yksityiskohtaisemmin. Myös konstruktoiden tarkkuus kehittyy: konventionvastaisia sijakäyttöjä on enää hyvin vähän. Ilmausten verkosto näyttää järjestäytyvän vastaamaan moninaisia kommunikatiivisia tarpeita. Illatiivin ja allatiivin lisäksi myös marginaalisemman translatiivin TO-käyttö alkaa selkeästi hahmottua.

C1-taso

C1-tasolla spatiaaliset TO-ilmaukset ovat varioivia ja määritteiden määrän suhteen usein myös komplekseja. Harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta konstruktiot ovat elementeiltään myös hyvin tarkkoja:

¹⁰⁹ Seuraava esimerkki sirkumstantiaaliselta kentältä kuitenkin havainnollistaa, että translatiivi on produktiivisessa B2-tasolla TO-käytössä: *Minun isäni Kalle soitti ja ilmoitti tulevansa **meille kyläksi***. (696)

(78)

Tarkoituksena oli mennä **meille varattuun kokoustilaan** Sokos Hotelliin . (810)

Ja jos pitää lähteä **johonkin uuteen paikkaan – kylään tai kaupunkiin** -, niin omaa asuntoakaan ei ole. (244)

Suurin osa C1-tason aineiston spat-TO -ilmauksista on jälleen paikannimiä, suomalaisia kaupunkia. Tämä johtuu pääosin tehtävänannosta.

(79)

Jos nyt ollaan reallistisia vaadin teiltä että korvaatte minun matkani **Imatraan** ja kaikki ylimääräiset kulut jotka junan myöhässä olo aiheuttivat . (826)

Sisä- ja ulkopaikallissijojen työnjaon tarkentumisesta kertoo seuraava esimerkki. Tehtävänannossa (T1) ulkosijaisessa muodossa oleva sana *pihalle* on taivutettu oppijan tekstissä sisäsjaiseksi *pihaan*, jolla viitataan rajattuun alueeseen, ja ilmaus on nimenomaan spatiaalinen (vrt. *mennäänkö pihalle – 'leikkimään, kävelemään'* jne. ks. ISK § 1239). Tällä tasolla ilmauksia kyetään toistamaan tehtävänannosta niin, että niitä varioidaan omaan tuotokseen hyvinkin hienosävyisesti. Toisaalta voidaan pohtia, kiinnitetäänkö tehtävänannon ilmauksiin morfeemitasolla huomiota lainkaan: tästä on enemmänkin esimerkkejä C-tason circ-TO -ilmauksissa.

(80)

Tervetuloa **talon pihaan** to 16:4:2005 klo 15:00 alkaen. (290)

Aineistosta ei löydy enää C-tasoilta esimerkkejä abstraktien paikallissijojen käytöstä. Tämä voi olla sikäli odotuksenmukaista, että postpositioilmaukset, joissa translatiivin käyttö olisi TO-funktiossa mahdollinen (*luokse, taakse*), ovat melko konkreettisen kielenkäytön – lähipiirissä toimimisen – ilmauksia. C-tasojen tekstilajit ovat melko abstrakteja ja kurkottavat enemmän yhteiskunnassa ja yhteisöissä toimimisen tasolle.

C2-taso

C2-tasolla spatiaalisia TO-ilmauksia on huomattavasti vähemmän kuin alimalla ja keskitasolla: Aihepiirit ovat abstraktimpia, joten spatiaaliset ilmaukset ovat melko harvinaisia. Spatiaaliset TO -konstruktiot ovat joka tapauksessa uomissaan: niin TO IN, ON kuin FAST -funktioitakin ilmaistaan konventionaalisilla sijanvalinnoilla.

(81)

Olen muuttanut Venäjältä **Suomeen** reilut kaksi vuotta sitten, mutta ystäväpiirini ei ole vielä kovin laaja . (1000)

Ainona ratkaisuna näyttää olevan muuttaa **muualle** kertomatta uutta osoitetta !
(1088)

Valtavan postimäärän takia jouduin jo kiinnittämään ei mainoksia lapun **oveen** .
(1088)

Paikkoihin viitataan jouhevasti myös demonstratiivisilla adverbeilla:

(82)

Tietenkin länsiraja , **sitähän** NATO lähestyy . (233)

tähän tulee tekstiä . (1025)

Ylipäätään paikallissijaisissa ilmauksissa on ylimmällä tasolla paljon idiomaattisia, konseptuaalisia ja kulttuurisia metaforia, joiden kohdalla spatiaalinen ja metaforinen kenttä risteävät erityisen selvästi (*kevät on jo ovella* - temp; *nostetaan kissa pöydälle* - circ). Metaforiset käytöt ilmentävät suomen mielen hahmottamista: kuinka spatiaalisilla suhteilla kuvataan esimerkiksi asiain tilaa. (ks. metaforista toisen kielen oppimisessa ja sosiaalistumisessa toisen kielen ajattelutapaan esim. Lantolf ja Thorne 2006: 113–126.) Tässä luvussa tarkastelun kohteena ovat siis vain spatiaaliset käytöt, mutta mitä edistyneemmästä kielitaidosta on kyse, sitä vähäisemmäksi paikallissijojen käyttö konkreettisissa ilmauksissa käy. Suhteet, joita niillä ilmaistaan, alkavat olla enemmän abstrakteja toiminnan ja olotilan ilmauksia.

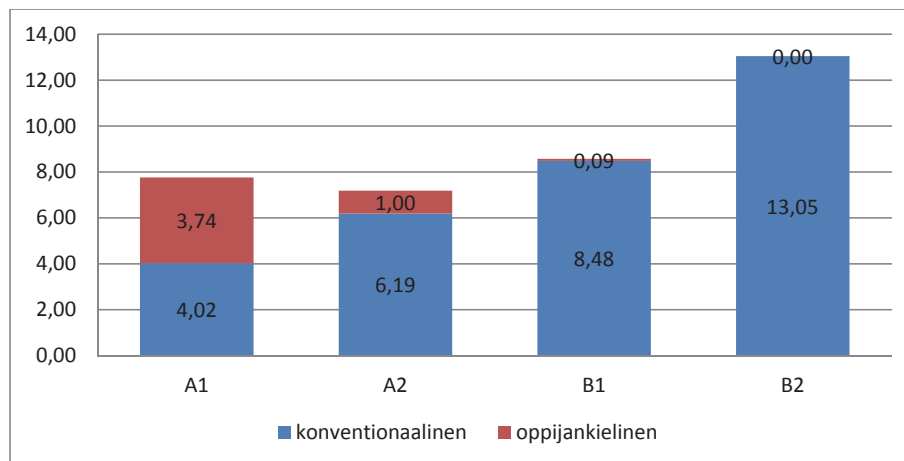
Yhteenvetona aikuisten TO-käytöistä voidaan todeta seuraavaa: **Leksikaalisen variaation** kehitys on samantyyppinen kuin AT-ilmauksissa: alkuun käytetään enimmäkseen paikannimistöä, ja näiden yhteydessä sijojen käyttö myös produktiivistuu ensimmäisenä. Matkustusteema on läpi koko aineiston vallitseva spat-TO -ilmausten konteksti: aikuiset eivät nimeä tai viittaa niinkään arkiseen lähiympäristöön kuin esimerkiksi kaupunkeihin ja maihin, joihin kenties vapaa-ajalla liikutaan. Konstruktiota varioidaan ja laajennetaan paikkaa luonnehtivilla määritteillä alkaen A2- ja enemmän B1-tasolta lähtien. A2-tasolla sija jää usein määritteestä merkitsemättä, B1-tasolla määritteet mukautuvat pääsanaansa, mutta usein hyperkorrektisti: B2-tasolla käyttö on konventionaalista.

Spat-TO -konstruktiot ovat DEMfad-mallissa määritellyn kynnystason mukaan **tarkkoja** (80 % käytöistä kontekstiin sopivia) B1-tasolla. Konstruktioiden hahmottumisessa ja uomiin hakeutumisessa on kuitenkin eroja: sisä- tai rajatun tilan hahmottavan illatiivin käyttö produktiivistuu aikuisilla A2-tasolla; rajattomampaan tilaan viittaava allatiivi B1-tasolla. Spatiaalisissa käytöissä perifeerisen ja kiteytymänomaisen translatiivin käyttö konventionaalistuu todennäköisimmin vasta B2-tasolla.

5.2.4 Spatiaaliset TO -käytöt nuorilla oppijoilla

Tässä luvussa tarkastellaan nuorten spat-TO -ilmauksia niiden tarkkuuden, frekvenssin ja distribuution osalta. Tähän kategoriaan kuuluvaksi on laskettu nuorilla 195 ilmausta (ks. Taulukko 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään nuorten aineiston spat-TO -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen.

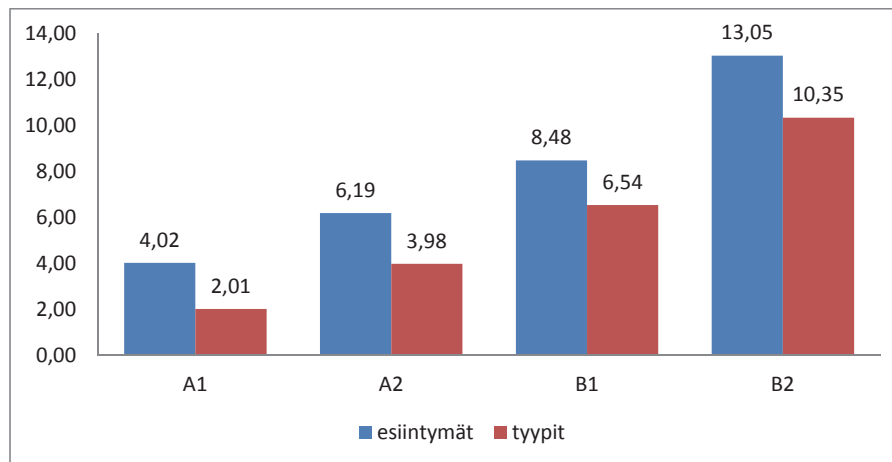


KUVIO 11 Spat-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen nuorilla oppijoilla

Spat-TO -ilmaukset lisääntyvät nuorilla A-tasoilta B-tasolle tultaessa. Suurin frekvenssi on B2-tasolla. Tendenssi on siis päinvastainen kuin aikuisilla, joiden teksteissä käyttö vähenee kommunikatiivisen kielitaidon kasvaessa.

A1-tasolla vain puolet ilmauksista on konventionaalisia kuten aikuisilla-kin, mutta tarkkuuden osalta konstruktioit alkavat olla hallussa jo A2-tasolla; B1-tasolla horjuntaa ei ole juuri lainkaan. Tarkkuus kehittyy siis alemmalla kommunikatiivisella taitotasolla kuin aikuisilla, joilla horjuntaa on vielä paljon B1-tasolle saakka.

Seuraavassa kuviossa esitetään spat-TO -ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen. Kuvion pylväät edustavat konventionaalisten käyttöjen esiintymisiä ja tyyppejä 1000 sanaa kohden.



KUVIO 12 Spat-TO -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.

Leksikaalinen variaatio lisääntyy nuorilla tasaisesti A1-tasolta B2-tasolle saakka. Tendenssi poikkeaa aikuisten aineistosta, jossa leksikaalinen variaatio vaihtelee tasoittain hyvinkin paljon.

Seuraavaksi spat-TO -ilmausten käyttöä analysoidaan laadullisesti tasoittain.

A1-taso

A1-tasolla nuorten ilmauksista on vaikea hahmottaa tyypillisyyksiä siinä, millaisia spat-TO -ilmausten referentit ovat. Kun **aikuisilla** on helppo huomata suurestakin aineistomäärästä paikannimien ylivalta, **nuorilla** paikanilmaukset ovat monipuolisempia.

Nuoret käyttävät jo A1-tasolla TO-funktioissa sekä illatiivia että allatiivia konventionaalisesti. Tämä on huomionarvoista: **aikuisten** A1-tason teksteissä käytössä on vain illatiivi, ja allatiivin käyttö produktiivistuu myöhemmin. **Nuoret** näyttävät siis oppivan TO-konstruktioita hyvin eritahtisesti ja erilaista polkua aikuisiin verrattuna. Aikuiset näyttävät etenevän säännönmukaisemmin: irrallisista ja melko kapeasta inventaarista kielellisiä elementtejä (paikannimistä ja yhdestä sijapäätteestä) laajemmalle; nuorilla taas on alusta alkaen käytössään laaja inventaari käyttöyhteyksiinsä sopivia ilmauksia. Semanttisesti kulku on aikuisilla ja nuorilla päinvastainen: aikuiset aloittavat ”isoista paikoista” kuten kaupunkien ja maiden nimistä, ja kielitaidon kasvaessa (kontaktien lisääntyessä suomen kielisiin tilanteisiin) ilmaistaan myös tarkemmin lähipiirin paikkoja. Nuoret taas lähtevät liikkeelle näistä arkisista lähipiirin ilmauksista, ja sanasto on alusta saakka yksityiskohtaista, mitä tulee välittömään fyysiseen ympäristöön. Spat-TO -ilmausten kohdalla huomio kiinnittyy myös liikeverbeihin, jotka ovat **nuorilla** monipuolisia ja kuvailevat liikkeen laatua hyvin tarkasti, kun

aikuiset käyttävät lähinnä *mennä-* ja *tulla-*verbejä. Verbien tarkastelu menee ohi tämän tutkimuksen fokuksen, mutta kuvaa osaltaan ilmausten tilanteisuutta.

(83)

Olen ollut sairaalassa kaaduin puusta paella **maahan** . ('pää eellä') (058)

Minä juoksin **kotiin** asti otin loppakko ja juoksin takaisin **pysäkille** mutta ei ollut ketään eli bussi on mennyt ja toinen bussi tulee tunnin päästä . (744)

Silloin kun astuin **sisälle** katoin ekaks paljonko kello on ? (744)

peinempänä leikkiessäni hiekkalaatikolla joku koira hyppäsi **päälleni** ja alkoi nolla minua . (750)

Susi oli tullut **taloon** hajotti oveen . (201)

Sijanvalinnassa ei siis ole A1-tasolla juuri lainkaan horjuntaa: ilmaukset ovat valmiina kokonaisuuksina. A1-tason ainut konventionvastainen sijanvalinta paikkaa tarkoittavien sanojen kanssa on allatiivi *käydä-*verbin kanssa: ilmauksessa hahmotetaan menosuunta, vaikka kontekstiin sopiva valinta olisi inessiivi, joka ei etusijaista liikkeen suuntaa.

(84)

Olen ollut kaksi päivää poissa koulusta , koska kävin **Tampereelle serkkujen luo** . (304)

Puolet A1-tason TO-ilmauksista jää kuitenkin kokonaan ilman sijaa. Staattisten käyttöjen kohdalla tällaista ilmiötä ei nuorilla ole; aineiston perusteella näyttääkin siltä, että TO-ilmauksia prosessoidaan eri tavoin: segmentoidaan ja ilmaistaan suunta vain verbillä.

(85)

Haluatko tulla **uusin paikka** ? (245)

Minua selka poliisi kun silloin mä meen **ostari** niin minä näke poliisi joka luule minä olen varas . (043)

me menemme viellä **Ruotsi** me pitää viellä hauska . (714)

Mä haluan mennä **mun ystävänä koti** siellä on paljon tehdään . (775)

Demonstratiivisista adverbeista käytössä on vain *siellä* merkityksessä 'sinne'. Näiden merkitys ja käyttö ei siis ole vielä A1-tason teksteissä hahmottunut.

(86)

Hakee vuorikoti , vuorikodissa on paljon kulta ja viisi , Mutta **sielä** ei kukaa voi mennä . (776)

Haluan tule **siela** kohta ja näyta mita Se tapahtui ja haluan muuta se toisen . (060)

Jos se on mahdotonta minä yritan tulee **siela** mukaan . (060)

Toisaalta yksittäisten demonstratiivisten adverbien käyttö voi olla hyvinkin tarkkaa, esimerkiksi konstruktiossa 'en mene mihinkään', joka on varmastikin opittu kokonaisena ilmauksena, chunkina:

(87)

totta sopimus oli etta Jos on aidini syntymä aika mä en mene **mihinka** . (039)

A1-tasolla paikanilmaukset ovat siis jo leksikaaliselta variaatioltaan monipuolisia, ja mikäli sija on merkitty, valinnassa ei ole erehdytty (poikkeuksena demonstratiivisten adverbien käyttö, joka on vähäistä ja joiden käytössä on horjuntaa). Noin puolet ilmauksista jää kuitenkin ilman sijamerkintää, mikä käyttöpohjaisesta näkökulmasta voisi merkitä ensiaskeleita konstruktioiden hahmottamiseen. Tässä on varmasti yksilöllisiä eroja, mutta kun sijanvalinnassa ei ole aineiston tällä tasolla lainkaan horjuntaa, voidaan ajatella, että monet TO-ilmaukset ovat oppijoille vielä chunk-tason ilmauksia. Ne on opittu valmiina, funktion sisältävinä kokonaisuuksina käyttöyhteyksissään.

A2-taso

A2-tasolla spat-TO -ilmaukset ovat hyvin monenlaisia ja idiomaattisia. Paikat liittyvät edelleen pääosin lähiympäristöön ja toimintatilanteisiin: ne eivät ole niinkään nimistöä kuten aikuisilla. Konstruktiot ovat selkeästi hakeutuneet uomiinsa, ja TO-funktioisten sijojen, illatiivin ja allatiivin käyttö on hyvinkin produktiivista. Sijoja käytetään konventionaalisesti TO ON, IN ja FAST -funktioissa. Huomionarvoista on myös leksikaalinen variaatio liikkeen ilmaisemisessa: kun aikuisilla tyypillisiä verbejä ovat A-tasoilla mennä, lähteä ja tulla, nuoret käyttävät semanttisesti tarkempia kohteeseen suuntautuvaa liikettä kuvaavia ilmauksia.

(88)

Törmäsin **roskakatokseen** ja pyörä meni hajalle , mutta minä nauroin . (005)

Kun mina kävelin **kotiin** ja mun vieressä ajoi pyörällä yks poika ja kun sen piti kääntyä hän osui etupyörällä **puuhun** ja taka pyörällä **roskikseen** . (016)

Sen jälkeen vein kaverini **kotiin** ja hänelle laitettiin laastari **jalkaan** , koska sieltä vuosi verta . (017)

Sen jälkeen hän löi pään **seinään** , mikä oli naurettavaa . (017)

kun olin hyppäämässä ja tipuin pää edellä **veteen** plats ! (235)

ei kannata pistää **kaappiin** joku voi varastaa . (013)

Se teki hauskaa temppuja mutta yhdessä loppu tehtävässä se kaatui **persellen maahan** ja kiljui . (702)

kun mä sain sen mä pistin sitä nukkuma **mun sängylle** . (051)

Anteeksi , mutta minä en voi tulla kahvilaan , koska minun äitini kerto minulle minun tarvitsee mennä hänen kanssa **mumollaan** . (247)

Nuorten läheinen kontakti suomeen, suomenkielinen vuorovaikutus – jäsenyys suomenkielisissä yhteisöissä, kaveriporukoissa – käy aineistosta ilmi siis näinkin kapean kielellisen tarkastelun avulla: tapahtumapaikkojen ja liikkeen kohteiden tarkassa kuvailussa.

Spatiaalinen suunta osataan myös erottaa sirkumstantiaalisesta sijanvalinnan avulla: mikäli kyseessä olisi institutionaalisuutta ilmaiseva sirkumstantiaalinen ilmaus, sopiva valinta olisi sisäsija *kouluun* – mikä onkin A-tason circ-TO -ilmauksista tyypillisimpiä (ks. luku 5.3.4). Spatiaalisuutta ilmaistaan kuitenkin ulkosijan avulla:

(89)

ja sitten tulime **koululle** takasiin . (306)

Tarkkuuden kehityksestä A2-tasolla kertoo paljon myös se, että suunta merkitään sijalla lähestulkoon aina, kun vielä A1-tasolla puolet ilmauksista jää ilman sijamerkintää. Aineistossa on vain yksi tapaus, jossa sijaa ei ole merkitty, ja toinen, jossa TO-päätteeiksi on ilmeisesti hahmotettu *päin*-adverbi¹¹⁰.

(90)

Lomalla minä menin **Intia** . (045)

Siiten saa liikua minä ei ajatelee yhtä mitä vain jokse jokse **kotipäi** . (716)

Spat-TO -ilmaukset ovat tyypillisesti yksisanaisia, mutta mikäli paikkaa luonnehtivia määritteitä on, ne mukautuvat konventionaalisesti pääsanaansa. Konstruktiot alkavat siis laajentua ja kompleksistua.

(91)

Vaikka mies oli menossa **samaan paikkaan** kun me niin hän sanoi ei ei mulla on kauhea kiire . (004)

Oltiin Marokossa menossa **korkeelle vuorelle** . (004)

¹¹⁰ Nämä poikkeukset olisi voinut jättää tässä esittämättäkin, mutta toisaalta ne konkretisoivat eroa A1-tasoon sekä myös aikuisten A2-tasoon.

Sijanvalinta on epäkonventionaalinen vain muutamassa aineiston spat-TO - ilmauksessa: vuori-sanana kanssa konventionaalinen valinta olisi ulkosija; lisäksi *pistäytymis-*verbillisessä konstruktiossa voidaan käyttää edelleen suuntaista sijaa, kuten A1-tasollakin.

(92)

Mennään laskettelemaan **uuteen tekovuoreen** . (061)

Joku kerra kun minä ja minun perhee kävimme isoisä **kotin** siellä on alamäkeen ja ilmaa on kulma ja saaden lunta kun (728)

Demonstratiivisista adverbeista aineistosta löytyy *siihen* ja *sinne* -ilmaukset, joiden työnjaossa saattaa olla vielä hieman horjuntaa. Enää ei kuitenkaan ole käytössä staattisen sijan sisältävää *siellä*-ilmausta TO-funktiona, mikä on A1-tasolla tyypillistä.

(93)

Mutta voin mennä sun kanssa ylihuomenna **sinne** koska mulla on huomenna reenet koulun jälkeen . (724)

Abstrakteista paikallissijoista essiivi on myös TO-käytössä. Essiivisijaisten ilmausten käyttö näyttää olevan kiteytyntä.

(94)

Kun olin bussissa kävelin ihan **takana** . 'taakse' (819)

Lentokone lentaa katoon **ulkona** oli ihana mutta kun tulin pois lentokoneesta oli saatavettä . 'ulos' (822)

Esimerkiksi *kotona*-ilmauksen kohdalla on kuitenkin myös horjuntaa: sitä käytetään kiteytyneenä tai vaihdellen kotiin-ilmauksen kanssa (esim. *770); joissakin tapauksissa näyttää myös siltä, että essiivin päätettä käytetään erillisenä (ks. *769 *kotna*).

(95)

Sinun kansasi koska minun iso siskoni sanoi , sä pitäisit tulla kotona koska meillä on tärken asia , sitten mä pitäisin mennä **kotiin** . (770)

Anteeksi että en kerronnut vanhemmani ja minä lupasi siskoni että taleen suoraan **kotna** . (769)

A2-tasolla ilmaantuvat aineistoon ensimmäiset spat-TO -funktionaiset postpositioilmaukset. Näissä on yksittäistenkin oppijoiden kohdalla leksikaalista variaatiota, niin että käyttö näyttää olevan produktiivista.

(96)

ja sitten kun minä laitoin auton **kivelle** ja halusin että auto menis rikki niin mun kaveri heitti **auton päälle** kiven , mutta minä yhtäkkiä halusin auton takaisin ja pistin sormen **auton päälle** ja kaveri heitti sen kiven mun **sormen päälle** . (205)

äiti kävelee **meidän eteen** ja iskä on äidin takana . (728)

Äiti ei huomaa ja katui , meillä tulee nauratava mutta iskä pelottaa äitille ja hän meni auta äiti nustamisin mutta taas hän katui **hänen vieren** ja heille tulee hauskaa . (728)

Seuraavan esimerkin postpositioilmauksessa näyttää olevan TO-funktio merkity kaksinkertaisesti: illatiivi-sijalla ja *luo*-adpositiolla. Luo-sanaa käytetään taituttamattomanakin TO-funktiossa, mutta muodoltaan se ei näytä täyttävän tätä tehtävää. Nähdäkseni tämä on hyvä esimerkki oppijoiden tarkkuudesta jo A2-tasolla: suunta pyritään aina merkitsemään sijalla, kun vielä A1-tasolla suunnan osoittajaksi riittää verbi.

(97)

Kun me ystävien kanssa katsottiin "Kaunu2" oli ihan hauska kun tyttö joka tappasi kaikkia meni nurkkalta ja **mun ikkunaan luo** tuli sanomaan jotain mun isoveli just sen aikana kun toi kaunu tappasi jonkun ! (022)

A2-tasolla spat-TO -konstruktiot ovat siis aineiston perusteella uomissaan ja leksikaalinen variaatio on laajaa. Ainoastaan konstruktiot, joissa käytetään abstrakteja sijoja, näyttävät olevan vielä hahmottumatta tai hahmottumassa: tähän viittaa alkanut horjunta essiivin käytössä.

B1-taso

B1-tasolla alkaa nuorten teksteissä olla enemmän myös paikannimistöä, niissä ulotetaan välittömästä lähipiiristä kauemmas: esimerkiksi narratiiveissa kuvataan matkoja ulkomaille.

B1-tasolla spat-TO -ilmaukset ovat hyvin tarkkoja: aineistosta löytyy vain yksi konventionvastainen käyttö. Kuten jo A-tasoilla, nuoret käyttävät sekä sisä- että ulkosijoja konventionaalisesti ja monipuolisesti TO IN, ON ja FAST -ilmauksissa.

(98)

Minä olen ollut viikon pois koska meidän piti matkustaa **ulkomaalle** . (027)

Kun olin menossa äidin , isän , siskon ja veljen kanssa **Irakiin** , hankimme visat **Turkkiin** , koska aioimme matkustaa **Turkkiin** lentokoneella ja mennä sitten sieltä audolla **pohjois-Irakiin** . (232)

Onneksi sitten jonkun ajan päästä meidät päästettiin **lentokoneeseen** . (232)

Minä istahdin **lattialle** ja istuin vähän aikaa . (240)

Samaan aikaan **samaan paikkaan** ? (737)

Hauskinta oli kun kaverini sanoi että vedin voltin ilmassa ja minulle tuli **olkapäähän** vain naarmu , mutta pyörä oli vino . (001)

Kävellessämme **aurinkotuoleillemme** huomasimme hauskan miehen leikkimässä poikansa kanssa . (029)

Yhtä äkkiä **Ikkunoihin** koputettiin . (050)

Minä menen **isoveljelle** synttäreille ja minun pitäisi käydä ostamassa lahjan ja kaikkea muuta . (240)

Sijanvalinta ei horju enää myöskään *käydä*-verbin sisältävissä konstruktioissa, toisin kuin vielä A-tasoilla, joilla sijanvalinnan avulla pyritään etualaistamaan TO-suunta. Huomionarvioista on, että aikuisilla staattinen sija produktiivistuu tähän ilmaustyyppiin vasta B2-tasolla.

(99)

Olin neljä päivää pois koulusta , koska kävin perheen kanssa **Venäjällä** kysymässä passiasioista . (704)

Ero A2-tasoon näkyy myös abstraktien sijojen käytön tarkentumisessa: essiiviä ei enää tuoda TO-käyttöön. Esimerkiksi A-tasolle tyypillisen *kotona*-ilmauksen asemesta käytetään TO-funktiossa puhekielistä muotoa *kotia* (esim. 100). Toisin kuin aikuiset, jotka aineiston perusteella pyrkivät ilmauksissa säännönmukaisuuteen, nuoret käyttävät rohkeammin ilmauksia sellaisinaan, kyseenalaistamatta kuulemaansa muotoa. Nuorilla myös puhekieli näyttää toimivan tiiviimmin resurssina kuin aikuisilla.

(100)

Sinä iltana kun isoveljeni osti minulle sen pelin niin menin **kotia** ja kokeilin sitä . (054)

Translatiivin käyttö ei ole kovin yleistä, mutta nyt se ilmaantuu aineistoon: translatiivia löytyy aineistosta tällä tasolla kahdesta *jonkun luokse* -postpositioilmauksesta.

(101)

Ikävä kyllä joudun perumaan sita , koska huomena pitää mennä **mummo luokse** , hän on vakavasti sairas eikä ole ketään joka voisi hoitaa häntä . *787

lähdettiin juoksemaan siskoni kanssa **äitimme luokse** , mentiin sairaalaan . *745

Myös muunlaisia postpositioilmauksia on produktiivisessa ja konventionmukaisessa käytössä, kuten jo A2-tasolla. B1-tasolla leksikaalinen variaatio lisääntyy:

(102)

Heti kun se juna lähti käyntiin minun pikkuveli alkoi huutaa ja mä aloin kiljua , siten mä laitoin omat silmät kiinni , ja laitoin mun toisen käden **pikkuveljeni silmien eteen** . *041

Kun kohotin imurin sen yläpuolelle jotta voisin imuroida sen *057

Demonstratiivisia adverbbeja ei ole aineistossa paljon; niiden käyttö on kuitenkin melko tarkkaa:

(103)

Mutta unohdin , että minulla on tänään haastattelu työntalossa ja heti koulun jälkeen pitää mennä **sinne** , koska se alkaa neljältä . (824)

Paras siinä oli Sorean **minne** minä en uskollanut mennä , koska se oli liian korkea . (780)

Spat-TO -käytöt ovat nuorilla tyypillisesti hyvin idiomaattisia: suunta hahmotetaan konventionmukaisesti. Seuraavassa aineistolle poikkeuksellisessa esimerkissä on kuitenkin luovalla tavalla kielennetty aurinkoinen sää. Kyseessä on narratiivi, joissa nuoret laajentavat ja varioivat ilmauksia muita tekstilajeja enemmän omiin, uusiin käyttöyhteyksiin. Kuten on huomioitu aiemminkin, juuri kerro-tehtävissä on eniten ilmauksia, jotka eivät ole konventionaalisia: ilmaukset eivät liity välittömään lähiympäristöön, vaan kuvailevat esimerkiksi tapahtumia perheen entisessä kotimaassa.

(104)

Aurinko paistoi mukavasti **Irakiin** . (710)

B1-tasolla lähestulkoon kaikki spat-TO -funktioiset konstruktiot ovat siis hakeutuneet uomiinsa. Spat-TO -ilmausten muotokeinot ovat konventionmukaisessa käytössä, ja ilmausten leksikaalinen variaatio on laajaa. Myös translatiivi on TO-käytössä. Demonstratiivisia adverbbeja on vähän, mutta niidenkin käyttö on tarkkaa. Välittömään lähiympäristöön viittaavien paikkojen ilmaisu on yksityiskohtaista. Lisäksi liikkumisen kohteet ovat myös kaukaisempia: etenkin narratiiveissa yleinen teema on matka perheen entiseen kotimaahan.

B2-taso

B2-tasolla spat-TO -ilmausten **frekvenssi** ja myös **tyyppifrekvenssi** on suurin, mutta absoluuttinen lukumäärä ei ole kovin korkea. (B1 tasolla ilmauksia on yhteensä 96, B2-tasolla vain 29, ks. Taulukko 3). **Nuorilla** ilmaukset ovat hyvin **tarkkoja**: aineistossa ei ole ainuttakaan konventionvastaista käyttöä, kun **aikuisilla** horjuntaa on spat-TO -ilmauksissa vielä hieman C-tasoille saakka. Näyttää siltä, että kielelliset keinot ilmaista spatiaalista TO-suuntaa on opittu jo B1-

tasolla: B2-tasolla konstruktioiden uomat edelleen syvenevät – leksikaalinen variaatio kasvaa. Huomio on samankaltainen kuin AT-funktion kohdalla: B2-tasolla nuorten sanasto kattaa hyvin tarkasti fyysisen lähiympäristön kuvailun, mutta ulottaa myös laajemmalle. Aikuisille tyypillinen matkustusteema yleistyy siis myös nuorilla B-tasoilla.

(105)

Mutta häntä ei sattunut koska hänellä oli saappaat ja koira repäsi hänen saappaan irti , ja me mentiin nopeasti **puskaan** piiloon . (806)

Han kertoi että meille kävi tuuri koska hän ei käy joka päivä **koululla** ! (246)

Ennen kun pääsimme **Eduskuntalaloon** opettajamme vei meidät pelaamaan semmoista lainsäätely peliä . (797)

Viime kesällä kävin veljeni kanssa **Portugaliassa** . (812)

Etenkin demonstratiivisten adverbien (esim. 106) sekä pre- ja postpositioiden (esim. 107) käyttö on kehittynyt entistä varioivammaksi, ja niiden avulla viitataan paikkoihin jouhevasti. Myös tämä havainto on yhteneväinen AT-ilmauksista tehdyn analyysin kanssa:

(106)

Hän avasi ovet ja heitti minun laukun **sinne** ja juoksi sitten ottamaan sen . (246)

Siinä vaiheessa ymmärsimme että emme pääse **minnekkään** täältä . (246)

(107)

Sitten ajattelimme mennä kävelyille ja katsomaan luontoa , yhtäkkiä yksi todella iso koira oli vapaana ja alkoi juosta **meidän perään** . (806)

Menin nopeasti **hänen luokseen** auttamaan häntä , mutta koira oli jo todella lähellä ja puri häntä **jalkaan** . (806)

Näytös alkoi ja kaikille annettiin juomalasit , enkä huomannut kun joku väkijoukosta vahingossa tönäsi minut ja juomani läikyi **lähelläni seisovan miehen päälle** . (812)

Sitten mä löin häntä **suoraan keskelle mahaa** . (816)

B2 näyttää siis olevan nuorten aineistossa jo hyvin korkean osaamisen taso. Spatiaaliset TO-ilmaukset ovat sekä syntaktisesti että semanttisesti hyvin tarkkoja. Tekstit pysyttelevät pitkälti konkreettisesti, fyysisessä lähiympäristössä, jossa jäsenyys näyttää olevan vahvaa.

Yhteenvetona nuorten spat TO -ilmauksista voidaan todeta, että ilmaukset ovat selkeästi alusta saakka käyttötilanteissa opittuja. Ilmaukset liittyvät lähipiiriin ja kavereiden kanssa toimintaan; vasta myöhemmin laajennetaan arkisesta lähipiiristä laajemmalle: tällöin teksteihin tulee matkustusteema, ja paikanni-

metkin yleistyvät liikkumisen kohteina. Etenkin kerro-tehtävissä kuvataan usein perheen entisen kotimaan paikkoja, jonne tuntuvat sijoittuvan useat nuorten elämän ”hauskimmat” ja ”pelottavimmat” tapahtumat. Kielen oppimisen kannalta on kiinnostavaa, että näissä tehtävissä ilmauksia varioidaan käyttötilanteisiin ja -yhteyksiin, joille ei voi olla ympäröivässä kielessä valmiita malleja: ilmausten produktiivisuus käy näistä teksteistä hyvin ilmi. Ilmausten varioiminen uusiin konteksteihin tuottaa myös horjuntaa ja konventionvastaisia, vaikkakin luovia ja merkitykseltään ymmärrettäviä käyttöjä.

Sekä rajattua tilaa hahmottavan illatiivin että rajattomampaan tilaan viittaavan allatiivin käyttö on tarkkaa ja kontekstiin sopivaa jo A1-tasolla (tosin käytössä on myös nominatiiveja, jolloin suuntaa ilmaistaan vain verbillä); viimeistään A2-tasolla suuntaa ei jätetä enää lainkaan merkitsemättä. Translatiivin käyttö on spat-TO -funktiossa vähäistä, mutta viimeistään B1-tasolla käyttö on konventionaalista. Myös demonstratiivisten adverbien käyttö tarkentuu B1-tasolla: tosin jo A2-tasolla adverbit ovat TO-suuntaisia, haasteellista on ainoastaan hahmottaa niiden viittauskohteen rajat. Pre- ja postpositio-ilmaukset tulevat aineistoon A2-tasolla, ja laajenevat B2-tasolle saakka. – Kaikki spat-TO -konstruktiot ovat uomissaan jo B1-tasolla: B2-tasolla lisääntyy leksikaalinen variaatio, ja paikkoihin viitataan entistä jouhevammin etenkin demonstratiivisilla adverbeilla ja pre- ja postpositio-ilmauksilla.

Yleisesti aikuisten ja nuorten konkreettisista TO-käytöistä voidaan todeta seuraavaa: Spat-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi on aikuisilla melko tasaisesti laskeva ja nuorilla puolestaan nouseva. Tendenssi on samanlainen kuin AT-käyttöjen kohdalla. Yleisesti ottaen siis konkreettiset käytöt vähenevät aikuisilla, nuorilla taas lisääntyvät.

Tarkkuuden osalta, määriteltynä DEMfad-mallin mukaan (jolloin 80 % ilmauksista on konventionaalisia), spat-TO -ilmaukset ovat aikuisilla hallussa B1-tasolla, nuorilla A2-tasolla. Tarkkuuden kehittyminen noudattelee molemmissa aineistoissa nousevaa linjaa; kuitenkin niin, että nuorilla horjuntaa ei juuri ole enää B1-tasolla, mutta aikuisilla ainakin yksittäisten ilmausten sijanvalinta voi olla epäkonventionaalista C1-tasolle saakka.

Distribuutiolla viitataan 1) kielenkäyttötilanteisiin ja niiden laajenemiseen – sosiaaliseen tasoon, 2) konstruktiioihin, joilla paikkoja ilmaistaan, sekä näiden variaatioon – kielelliseen tasoon (ks. luku 3.4.2). Distribuutiota olen tarkastellut leksikaalisen variaation sekä sijojen käytön sekä paikkojen semantiikan laadullisen analyysin avulla. Nuorten ja aikuisten aineistot eroavat myös distribuution osalta selkeästi toisistaan.

Tyypifrekvenssi ei noudattele aikuisilla selkeää linjaa: tendenssi on laskeva A1-tasolta B1-tasolle. B2-tasolla tyypifrekvenssi on suurin, ja laskee sitten taas C2-tasolle. Nuorilla tyypifrekvenssi sitä vastoin kasvaa A1-tasolta B2-tasolle saakka. **Leksikaalisen variaation** osalta aikuisten ja nuorten aineistot eroavat toisistaan paitsi määrällisesti tarkasteltuna (tyypifrekvenssi), ennen kaikkea laadullisesti. **Aikuiset** käyttävät läpi koko aineiston pääasiassa paikan-

nimistöä, **nuoret** taas ennen kaikkea arkisia, fyysiseen lähiympäristöön liittyviä ilmauksia.

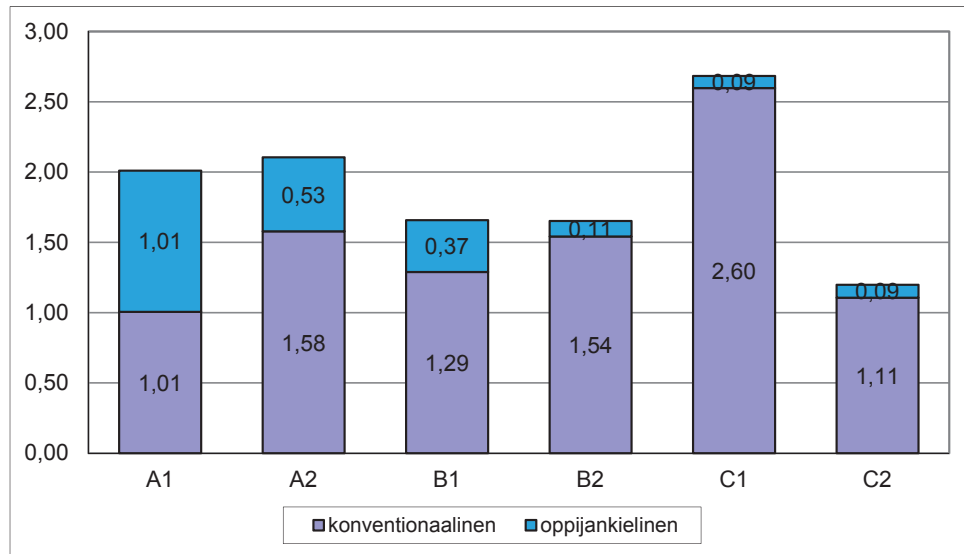
Erilaisilla spatiaalista suuntaa ilmaisevilla konstruktiolla on hieman erilaiset polkunsä: **aikuisilla** produktiivistuu ensimmäisenä illatiivin spat-TO -käyttö (A1-A2 -tasolla), allatiivin käyttö produktiivistuu selkeämmin vasta B1-tasolla. Etenkin A1-tasolla aikuiset käyttävät myös inessiiviä TO-funktioisissa ilmauksissa. Translatiivin käyttö konventionaalistuu (produktiivisuudesta ei ehkä niinkään voida puhua, kun käytössä on vain muutama melko kiteytynyt ilmaus) vasta B2-tasolla. Demonstratiiviset adverbit puolestaan ovat A1-tasolla yksittäisiä ja mahdollisesti myös aikajatkumolla¹¹¹ hauraita chunk-ilmauksia; A2-tasolla näitä ei ole lainkaan, ja B1-tasolta lähtien käyttö alkaa taas yleistyä. Millään tasolla esimerkkejä ei ole paljon, eikä käytössä ole horjuntaa. **Nuorilla** sitä vastoin sekä illatiivin että allatiivin käyttö on yleistä A1-tasolta lähtien: ilmaukset ovat selkeästi käyttöyhteyksissään opittuja – osin ilmaukset ovat varmasti chunk-tasolla, mutta osin myös produktiivistuneet. A1-tasolla TO-funktionen ilmaus voi jäädä ilman sijamerkintää, mutta staattista inessiiviä ei käytetä suunnan ilmauksissa, toisin kuin aikuisten aineistossa. Myös nuorilla kielenkäytössä harvinaiset translatiivi-ilmaukset näyttävät hahmottuvan suuntaiselta merkitykseltään ja konventionaalistuvan vasta B1-tasolla: ennen tätä spat-TO -funktiossa käytetään myös essiiviä. Demonstratiivisia adverbeja ei ole nuortenkaan aineistossa kovin paljon, mutta viimeistään B1-tasolla viittaaminen niillä liikkeen kohteeseen on tarkkaa.

5.2.5 Spatiaaliset FROM-käytöt aikuisilla oppijoilla

Tässä luvussa tarkastellaan aikuisten aineiston spat-FROM -ilmauksia. Spat-FROM -funktiolla tarkoitetaan liikkeen konkreettista lähtökohtaa, eroa jostakin konkreettisesta paikasta tai kulkuväylää (ks. tarkemmin luku 4.4.2). Spat-FROM -ilmauksia on aikuisten aineistosta laskettu yhteensä 84 (Taulukko 3). Spat-FROM -funktiota on aineistossa (kuten kielenkäytössä yleensä) varsin vähän verrattuna AT- ja TO-funktioihin.

Seuraavassa kuviossa esitetään aikuisten aineiston spat-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen.

¹¹¹ Tutkimusasetelmassa ei voida ottaa varmaa kantaa ajalliseen jatkumoon, mutta oletus on, että pseudopitkittäisessä aineistossa tasot seuraavat toisiaan myös ajallisesti.

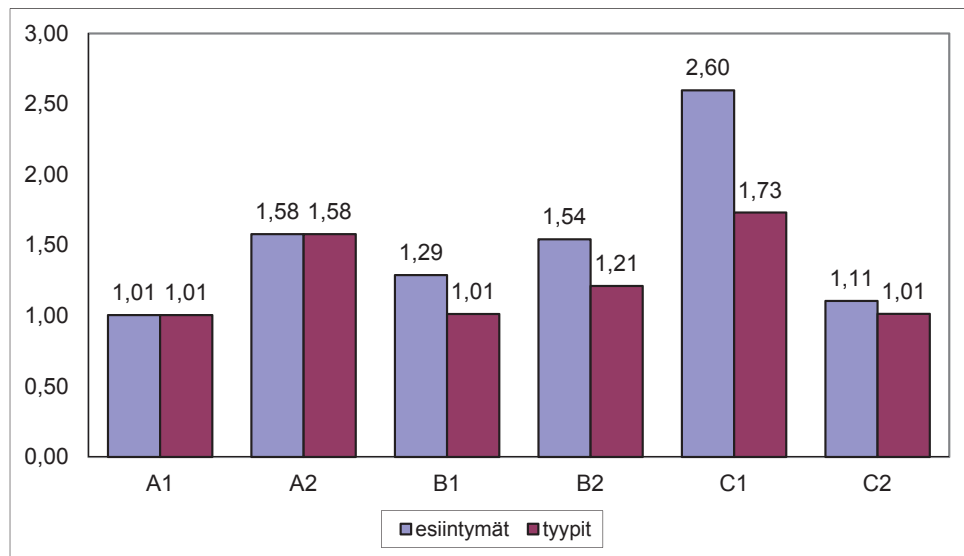


KUVIO 13 Spat-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla

FROM-ilmausten frekvenssit eivät aikuisilla oppijoilla juurikaan erottele tasoja. Ainoastaan C1-tasolla ilmauksia on muita taajemmin: tämä johtune osin tehtävänannoista. Toisaalta myös sirkumstantiaalisissa käytöissä on näyttöä, että monet FROM-funktioiden ilmaustyyppit tulevat käyttöön vasta C-tasolla (luku 5.3.5). Lisäksi FROM-käyttö on ylipäänsä kielenkäytössä staattista sijaintia tai TO-suuntaa harvinaisempi, joten pienet käyttömäärät aineistossa ovat odotuksenmukaisia, etenkin kielenoppimisen alkuvaiheessa.

Konventionaalisten FROM-ilmausten määrä lisääntyy tasaisesti taitotasolta toiselle. Tarkkuuden osalta FROM-funktioiden ilmaukset näyttävät olevan hallinnassa B2-tasolla – siis myöhemmin kuin AT- ja TO-funktioiden ilmaukset.

Seuraavassa kuviossa esitetään aikuisten aineiston spat-FROM -funktioiden ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen.



KUVIO 14 Spat-FROM -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.

Leksikaalinen variaatio pysyttelee melko samanlaisena tasolta toiselle. Ilmausten määrä on niin pieni, että mitään kovin yleistettävää tulosta on vaikea esittää. Toisaalta FROM-funktion vähäinen käyttö etenkin vielä alimmilla tasoilla kertoo, että kyseessä on ilmaustyyppi, jota ei opita kovin varhain. Tässä aineistossa konstruktioiden kehitystä päästään seuraamaan todennäköisesti oppijoiden ensimmäisistä käytöistä lähtien.

Seuraavaksi spat-FROM -ilmausten käyttöä analysoidaan laadullisemmin tasoittain.

A1-taso

A1-tasolla ilmausten merkitys on tyypillisesti 'olla kotoisin/tulla jostakin', mikä on odotuksenmukaista, kun ajatellaan ensimmäisiä fraaseja, joita kielenoppitunneilla harjoitellaan. Näissä ilmauksissa konkretisoituu käyttöpohjaisen teorian oletus siitä, että oppijalle uudet kielelliset elementit tai rakenteet liittyvät alkuun vain tiettyyn kielenkäyttötilanteeseen.

(108)

Hän on **Ecuadorista** , mutta asuu Kuopiossa tämä vuotta . (1058)

Eilen tule **Venäjalta** . (359)

Muun tyyppisiä liikkeen lähtökohtaa kuvaavia ilmauksia on A1-tasolla vain muutama, ja nämä vaikuttavat chunk-tasoisilta konstruktioilta. Esimerkik-

si ”hakea postilaatikosta” -ilmaus on todennäköisesti kokonaisuutena opittu kollokaatio:

(109)

voisitko sen hakea **posti latikusta** . (1090)

Puolet FROM-käytöistä on vielä A1-tasolla epäkonventionaalisia. Horjuntaa sijaanvalinnassa on kaikissa ilmauksissa lukuun ottamatta *olla kotoisin jostain* -ilmauksia, mutta etenkin ilmauksissa, joissa liike voidaan tulkita fiktiiviseksi. Näissä käytetään usein staattista sijaa. Paikkaa ilmaiseva sana on voitu oppia tiettyssä taivutetussa muodossa: A1-tasolle näyttää olevan tyypillistä, että staattista sijaintia ilmaiseva muoto toimii perusmuotona, ja tätä muotoa ylläleistetään myös FROM-funktionaiseen ilmaukseen.

(110)

tervesi **kiuruvedellä** , tervesi , Matti , Maija , kaikim sukulaisim . (’Kiuruvedeltä’)
(1048)

A-tasolla FROM-funktionaiset konstruktiot eivät näytä vielä skemaattistuneen. Konventionaaliset käytöt liittyvät selkeästi joihinkin kokonaisuuksina opittuihin, tiettyihin kielenkäyttötilanteisiin liittyviin ilmauksiin: tässä tapauksessa pääasiassa itsestä, omasta lähtömaasta kertomiseen. Elatiivin käyttö on ablatiivia huomattavan paljon yleisempää.

A2-taso

A2-tasolla FROM-ilmaukset ovat hieman yleisempiä kuin A1-tasolla. Aineistossa ei ole enää *olla kotoisin jostakin* -ilmaustyyppiä (jota A1-tason oppija itselleen tuttuna ilmauksena saattaa ujuttaa kaikkialle tekstintäyteeksi, tehtävänannosta riippumatta). Elatiivin FROM-käyttö on laajentunut ilmauksiin, joissa ilmaistaan etäisyyttä, liikkeen lähdettä ja väylää: ilmaukset liittyvät tyypillisesti matkustusteemaan. Käyttö on selvästi produktiivistunut:

(111)

Keskus oli Kaukana **Kaupatorista** . (633)

hotellin paikka , koska hotelli oli liian kaukana **lentoasemalta** ja **keskustasta** . (452)

Se ei saa juoda **hanasta** . (448)

Tuuli tulin **ikkunasta** . (1117)

AT-sijaiset ilmaukset produktiivistuvat oppijan kielessä huomattavan paljon ennen FROM-sijaisia ilmauksia. AT-sijaiset sanamuodot näyttävätkin toimivan

vielä A2-tasolla oppijoiden perusmuotoina, ja niitä ylläleistetään sekä TO- että FROM-käyttöihin. FROM-funktio saattaa siis edelleen jäädä kielentämättä, ja paikkasana on staattisessa muodossa, etenkin jos ei ole kyse konkreettisesta liikkumisesta tai etäisyydestä. Kyseessä voi olla tapahtuma, jossa oppija ei hahmota FROM-suuntaa:

(112)

täytyy otaamman **varastossa** . (618)

FROM-suuntaa pyritään A2-tasolla kuitenkin useimmiten kielentämään; FROM-merkityksinen sija voidaan lisätä AT-muotoisen sanan – joka voi toimia oppijan perusmuotona – perään (etenkin jos sanan perusmuoto on vaikea hahmottaa: esimerkiksi ”maa”-sanaahan ei käytetä kuin taivutettuna silloin, kun viitataan maaseutuun):

(113)

Pyydän anteeksi , mutta en saa käydä sinun mukaan , koska minun isoisä tulee kaupunkiin **maallalta** tänään . (609)

Demonstratiivisista adverbeista on A2-tasolla vain yksi esimerkki. Tämän perusteella sisä- ja ulkosijan valinnassa on horjuntaa:

(114)

Sinä tiedät , että serkkuni asuu **kaukana tästä** . (217)

A2-tasolla FROM-funktioiden konstruktiot ovat siis hakeutumassa uomiinsa. Elatiivin lisäksi käytössä on yksittäisissä ilmauksissa myös ablatiivi.

B1-taso

B1-tasolla spat-FROM -ilmaukset liittyvät edelleen matkustusteemaan, mutta entistä enemmän myös arkisen liikkumisen tai liikkeen kuvailuun. Ilmausten frekvenssi on pienempi kuin A2-tasolla, lukumäärällisesti niitä on kuitenkin aineistossa enemmän ja laadullisesti tarkasteltuna konstruktioiden kehittyminen on selvää: B1-tasolla FROM-funktioiden elatiivi on jo melko tarkassa ja hyvinkin produktiivisessa käytössä.

(115)

Terveisiä **Suomesta** ! (343)

Autosta lapsi menee nopeasti päiväkotiin . (640)

Ei syö paljon polttoaineita öljy tai vuota nesteita **konesta** . (643)

Parempi olisi suora lento **Helsingistä** Assiisiin . (453)

B1-tasolla spatiaalisten käyttöjen produktiivisuudesta kertoo ennen kaikkea se, että samoissa virkkeissä erisuuntaisia tapahtumia ja staattisia paikkoja kyetään kielentämään tarkasti. Seuraavissa esimerkeissä on lihavoitu spat-FROM -käytöt, mutta myös muu syntaktis-semanticinen ympäristö vahvistaa B1-tasolle ominaista spatiaalisten käyttöjen produktiivisuutta. Teksteissä viitataan paikkoihin myös demonstratiivisilla adverbeilla: frekventtejä ovat *sieltä* ja *täältä* - ilmaukset.

(116)

Lähdemme koko perhe Pohjanmaalle mökille ja **sieltä** käymme laivalla Ruotsissa katsomaan mieheni vanhempia . (334)

Postista soiti minulle pain , että hain minun pakiti **sieltä** , kun käven postin ja haen pakkiti kotin , avasin , ja pakkiti sisällä oli vara tuote , eli Sony cd soiti ,-- (644)

Auto hyvät puolet on se , että pääse **paikasta** toisen nopeampi ja jos joskus tapahtu jotain esim. jotain sairaus tai kipu niin pääse nopeampi sairaalaan . (648)

Kiitos , teille kutsustasi mutta valitettavasti ei pääse lähdemään **täältä** mihinkään . (335)

B1-tasolla näyttää joidenkin oppijoiden kohdalla siltä, että kiteytyneinä opittuja chunckeja – tai jos ei opittuja, niin todennäköisesti ainakin kokonaisuuksina kielenkäytöstä kuultuja muotoja - pyritään purkamaan, ja suuntaa merkitään semanttisesti läpinäkyvämmällä sijalla¹¹². Erosijojen, elatiivin ja ablatiivin FROM-funktion hahmottamisesta ja kaavan produktiivistumisesta kertoo niiden ylikäyttö. Partitiivimuotoinen, FROM-funktioiden *kotoa*-ilmaus ei hahmotu FROM-funktioksi, joten suuntaa valitaan ilmaisemaan joko elatiivi *kotoisesta* tai ablatiivi *kotolta*. Lisäksi käytetään *pois*-sanaa vahvistamaan ero-merkitystä:

(117)

Terveisiä toisiltakin **kotoisesta** . (335)

tämä on opettajan työn opeta lapsi että kun hän on koulussa tai **pois kotolta** -- (652)

B1-tasolla FROM-funktioiden konstruktiot ovat siis pääosin uomissaan: niin elatiivin kuin ablatiivin käyttö on produktiivista. Yksittäisissä ilmauksissa, joissa erosijan merkitys ei ole hahmottunut (lähinnä partitiivimuotoiset ilmaukset), käyttö ei ole vielä konventionaalista.

¹¹² Vrt. spat-AT -ilmaus *kotosella* (esim. 21) – ei-affektiivisessä käytössä: *Sekä kotosella että koululla lapset voivat oppia positiiviset ja hyödylliset asioita* – tai sitten abstraktien paikallissijojen käyttö ylläistetään, ks. esim. translatiivin käyttö TO-funktiolla, luku 5.2.3.

B2-taso

B2-tasolla konstruktioissa on variaatiota aiempia tasoja enemmän, ja ne ovat konventionaalisia sekä ulko-, sisä- että abstrakteissa sijoissa. Ilmauksiin alkaa ilmaantua myös määritteitä (*703). Spat-FROM -funktioiset konstruktioit ovat siis produktiivisessa ja tarkassa käytössä.

(118)

Haluan lähettää häälahja **Kiinasta** . (323)

-- en edes päässyt kahteen viikkoon **pois kotoa**. (482)

Lisäksi , kotelon kyljessä on iso lommo , ja se vaikuttaa siltä , että kone putosi **jostakin korkeasta paikasta** kiven päälle . (703)

Spatiaalisissa FROM-ilmauksissa on taas useita konventionaalisia esittelyitä (*Olen Maija Solkilasta*) – näitä ei tässä kuitenkaan käsitellä tarkemmin yksilönsuojasyistä. Huomionarvoinen ero A1-tasoon on kuitenkin se, että nyt ei viitata lähtömaahan, vaan asuinpaikkakuntaan Suomessa: esittelyt liittyvät reklamaatioon, joka tehdään verkkokauppaan. Kirjoittajat eivät kielennä itseään ensisijaisesti Suomeen tulijoina, vaan ovat täällä toimijoita.

Aineistossa toistuu myös useamman kerran ”paikasta toiseen” -fraasi. B2-tason ainut sijanvalinnaltaan epäkonventionaaliseksi luokiteltu FROM-ilmaus on ulkosijainen versio tästä (*688):

(119)

Auton omistajana voin sanoa että autoilu on mukava tapaa päästä **paikasta** toiseen ilman ylimääräistä hässäkkä . (678)

Minun mielestä oma autu on ihan hyvä , koska on mahdollisuus nopeasti siirtää **paikalta** toiselle paikalle . (688)

B2-tasolla spat-FROM -ilmaukset ovat siis uomissaan: FROM-suunta merkitään aina erosijalla, vaikka satunnaista horjuntaa voikin olla ulko- ja sisäsijan valinnassa.

C1-taso

C1-tasolla FROM-käyttöjen frekvenssi on suurin, ja myös leksikaalista variaatiota on eniten. Sekä elatiivin että ablatiivin käyttö on produktiivista konstruktioissa, joilla ilmaistaan liikkeen lähtökohtaa (esim. 121), väylää (esim. 122) ja alkuperää (esim. 123).

(120)

Haravat jaetaan **talon varastosta**. (290)

Kaikki tarvittavat työvälineet saa **paikan päältä!** (294)

Muutin **maaseudulta** Vaasaan noin kolme vuotta sitten . (836)

Muutin **siitä** heti pois ihan uuteen asuntoon rakennettu v. 2006. (836)

Koko ajan ajattelin , että junalla matkustaminen on mukava ja nopea keino päästä **kohdeesta** toiseen mutta nyt olen todella pettynyt teidän palveluihin . (807)

Osallistujille annetaan juotavaa , vähän nautettavaa ja töiden jälkeen iltapalaa **grillistä** . (1052)

(121)

Siellä oli puulämmitys ja **ikkunnoista** veti aika paljon . (836)

(122)

Minä olin tulossa tärkeään kansainväliseen kokoukseen , missä oli edustajat **kymmenestä eri maista** . (810)

Spat-FROM -konstruktiot ovat siis hallussa. Horjuntaa on yhä satunnaisesti, mutta ainakin osa näistä on varmastikin puhtaasti lipsahduksia.

(123)

12.10.2007 olin matkalla **Kotkasta** Kouvolaan junalla , joka lähti **Kotkassa** klo 8.30 (837)

C1-tasolla FROM-funktioiden ilmausten käyttö siis lisääntyy aineistossa huomattavan paljon. Edellisillä tasoilla on jo hahmotettu erosijaisten konstruktioiden muoto, merkitys ja käyttö: C-tasoilla variaatio yhä lisääntyy.

C2-taso

C2-tasolla spat-FROM -funktioiden ilmausten frekvenssi taas laskee. Ilmaukset ovat kuitenkin varioivia: Konstruktiolla ilmaistaan konkreettista lähtökohtaa, väylää ja fiktiivistä liikettä. C2-tasolla huomiota kiinnittää etenkin sanaston yksityiskohtaisuus: liikkeen lähtökohtia kuvaillaan alempiin tasoihin verrattuna semanttisesti tarkoilla ilmauksilla.

(124)

Venäjällä ei ole oikeastaan etelärajaa , **sieltä** saamme laittomia maahanmuuttajia , huumeita , terrori-iskuja . (233)

Lääkäriin pääsee vasta silloin , kun hammas on mustana ja lähdössä **ikenestä** pois . (245)

Tuskaa kärsien katsoin **ikkunasta** ulos. (245)

Jälleen on sulaneen **lumen alta** paljastunut karu piha, on aika jokavuotisille kevään siivoustalkoille (507)

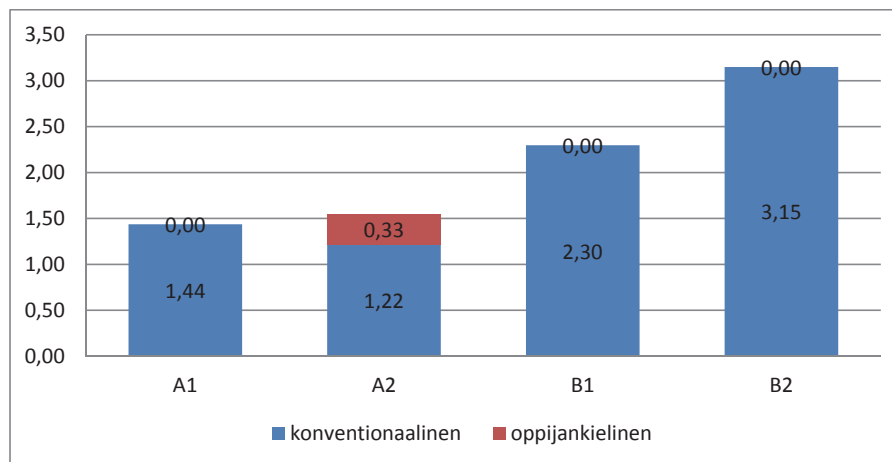
C2-tasolla spat-FROM -ilmaukset kattavat semanttisesti tarkasti välittömän lähiympäristön – osin ilmaukset liittyvät myös laajemmin yhteiskunnallisen keskustelun tasolle, mutta abstraktiotasoa ennemmin tasoa luonnehtii yksityiskoh-taisuuden tavoittaminen arkisessa ympäristössä.

Yhteenvetona aikuisten spat-FROM -ilmauksista voidaan todeta, että käyt-tö on alemmilla tasoilla vähäistä ja melko yksittäistä: alkuun ilmaistaan alkupe-rää ja lähtökohtaa. Variaatio lisääntyy huomattavasti vasta C1-tasolla. Elatiivin ja ablatiivin käyttö produktiivistuu B1- ja B2-tasoilla. C-tasoilla konstruktiolla ilmaistaan varioivasti sekä liikkeen lähtökohtaa, väylää että alkuperää.

5.2.6 Spatiaaliset FROM-käytöt nuorilla oppijoilla

Tässä luvussa tarkastellaan nuorten aineiston spat-FROM -käyttöjä. Näitä on laskettu aineistosta yhteensä 49. Käyttö on siis vähäistä verrattuna AT- ja TO-käyttöihin. (Ks. tasoittainen käyttö Taulukko 3.)

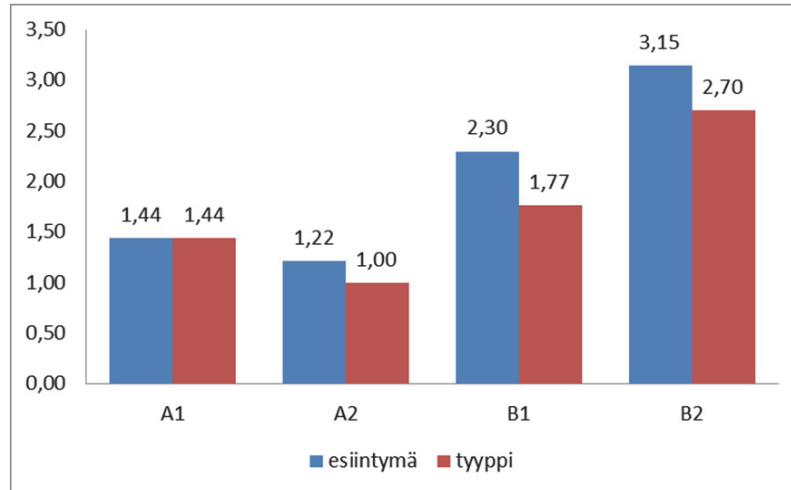
Seuraavassa kuviossa esitetään nuorten aineiston spat-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen.



KUVIO 15 Spat-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen nuorilla oppijoilla

Spat-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssi kasvaa nuorten aineistossa A1-tasolta A2-tasolle vain hienoisesti. Tämän jälkeen käyttö lisääntyy B-tasoille tultaessa, ja frekvenssi on suurin B2-tasolla. Epäkonventionaalisia käyttöjä on ainoastaan A2-tasolla. Tässä nuorten aineisto eroaa **aikuisista**, joilla A1-tasolla vasta 50 % käytöistä on konventionaalisia, ja horjuntaa on ainakin jonkin verran C2-tasolle saakka.

Seuraavassa kuviossa esitetään nuorten spat-FROM -ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen. Ensimmäinen pylväs kuvaa konventionaalisia esiintymiä, toinen konventionaalisia tyyppiä.



KUVIO 16 Spat-FROM -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.

Leksikaalinen variaatio noudattelee melko samanlaista linjaa kuin käyttöfrekvenssi ylipäättään. Variaatio lisääntyy A1-tasolta B2-tasolle saakka, kuitenkin niin, että A2-tasolla on pieni notkahdus.

Seuraavaksi tarkastellaan spat-FROM -käyttöjen distribuution ja tarkkuuden kehittymistä laadullisesti tasoittain.

A1-taso

A1-tasolla FROM-käyttöjä on yhteensä vain viisi, jotka ovat kaikki konventionaalisia. Yhtä ilmausta lukuun ottamatta FROM-ilmaukset ovat tyyppiä "pois jostakin". Ainuttakaan paikannimeä (esim. *olla jostakin kotoisin* -ilmausta) ei nuorten aineistossa ole. Enemminkin liikutaan arkisessa lähiympäristössä, kuten koulussa. Osin kouluympäristön korostuminen johtuu tehtävänannoista, joissa esitetään mielipide, pitäisikö kännyköitä voida käyttää koulussa tai kirjoitetaan viesti opettajalle poissaolosta. Lisäksi nuoret nostavat kouluympäristön monissa teksteissä myös omaehtoisesti tapahtumapaikaksi.

(125)

Saa lähteä **pois koulun alueelta** välilunneilla . (010)

Koska siellä opelaas kaikki kuntelee opeteja mutta ei voi kuntelan sinulle siten **pois luokasta** . (053)

kännykät **pois kuolusta** ! (060)

Olen ollut sairaalassa kaaduin **puusta** paella maahan. (058)

mutta pahin on viimeks yöllä nähtiin joku eläin kulji metsässä, ja sitten juoksin **pois sieltä**. (201)

A1-tasolla ilmaukset ovat todennäköisesti kokonaisuuksina opittuja – käyttötilanteina ovat selkeästi esimerkiksi koulun säännöt. ”Kännykät pois koulusta” ilmaus on jäljitely tehtävänannosta. Kun FROM-käytöt ovat näin yksittäisiä, ei aineiston perusteella voida sanoa, onko A1-tason oppijoilla FROM-funktioiden konstruktio abstraktistunut malliksi uusille ilmauksille.

A2-taso

A2-tasolla FROM-ilmausten taajuus nousee vain hieman, mutta lukumäärä yli kaksinkertaistuu. Leksikaalinen variaatio ja käyttöyhteyksien selkeä lisääntyminen osoittavat, että sekä elatiivin että ablatiivin käyttö produktiivistuu liikkeen lähtökohdan ja väylän ilmauksissa:

(126)

se tippu **sängystä** . (051)

Ja sit joku koputtin oven , mina tippun **sohvasta** . (717)

olin kerran Jako mäen uima hallilla uimassa , olin hyppäämässä **korokkeelta** ja liukastuin . (235)

Ja **Postiluukusta** tuli Paperi Missä luki moi me olemme nähneet että sinun Hampaat on vinossa . (709)

Vaikka erosijojen käyttö on konventionaalista, FROM-funktiota myös vahvistetaan *ulos-* ja *pois-*adverbeilla; usein näiden käyttö on idiomaattista, mutta jonkin verran A2-tasolla näyttää olevan myös ylikäyttöä: sijankäyttö ei tunnu riittävän merkityksen ilmaistamiseen.

(127)

Eilen yöllä kun menin vessaan isä tuli **omasta huoneesta ulos** , minä huusin koska isällä oli yksi silmä ja yksi jalka ja yksi käsi . (013)

Minä menin **ovesta ulos** , kun vedin oven ja aukasin se hän oli siellä . (019)

Bussi oli ajanut pari minuuttia ja minä tiesin että seuraavalla pysäkillä minun piti mennä **pois bussilta** . (819)

Minä lulen että ne ei saa poista mutta että ne pistetais anetömale ja että niitä ei otetais **ulos laukusta** silloin kun on koulussa . (033)

Myös seuraavista esimerkeistä käy ilmi, että A2-tasolla erosijan asemesta tai jopa yksinomaisena FROM-suunnan osoittajana käytetään usein *ulos-*adverbia¹¹³. Ero-ilmauksia käytetään seuraavassa katkelmassa käyttöyhteydessä, jota ei ole voitu kaiuttaa ja toistaa suomenkielisestä mallista, kuten esimerkiksi koulun fraasistoa. Nuorten aineistossa oleva tehtävänanto mahdollistaa itsenäisen kertomuksen jostain itselle merkityksellisestä tapahtumasta: seuraavat katkelmat tarinoista kuvaavat lähtömaan melskettä ennen Suomeen saapumista. A1-tason chunk-ilmauksista on siis siirrytty tuottamaan omia ilmauksia käytössä olevilla resursseilla. Nuorilla horjuntaa on nimenomaan A2-tasolla eri funktioissa, kun ilmauksia varioidaan uusiin, omiin käyttöyhteyksiin. Huomionarvoista on, että seuraavan esimerkin tarinakatkelmassa AT- ja TO-ilmaukset ovat konventionaalisia: FROM-funktio otetaan haltuun vasta näiden jälkeen. – Näyttää siltä, että FROM-funktioisten ilmausten mallina on käytetty postpositio-ilmauksia (x:n + adpositio).

(128)

ja sitten yksi mies kun olimme matkalla sanoi isällä jos et mene **Bagdadin ulos** minä tappan sinun lapset ja vaimosi , ja sen asiantakia me menimme toinen kaupunkiin , ja sielä oli myös sota mutta ei niin paljon sama kun Bagdadissa , (202)

kaupungin nimi oli Dialla , mutta kun sota alkoi paljon Diallassa , isä sanoi menemme **Irakin ulos** , ja sitten menimme Syriaan , ja sielä oli vaikea elämä , mutta tottakai ei sama kun Irak . (202)

Abstraktien sijojen käyttö ei ole vielä A2-tasolla hahmottunut myöskään AT- tai TO-funktioissa; seuraavassa FROM-funktioisessa esimerkissä käytetään essiivimuotoista *kotona-*ilmausta, ja *pois-*adverbi hahmottaa erosuunnan:

(129)

Ja äiti puhuu , että nyt Kaisa kohta sanoi sulle , että hän ei tarvitse mies ja asuu sinun kanssa koko elää , ja että kun Maija on 18-vuottias hän nopea mene **pois kotona** ja asuu yksin , ei sinun kanssa. (203)

Aineistossa on myös yksittäinen tapaus, jossa FROM-funktioiden *kotoa* on konventionmukaisesti partitiivimuotoinen. Tällainen kielenkäytössä melko frekventti ilmaus on todennäköisemmin opittu käyttötilanteissa – kiinnostavaa on se, että aikuiset pyrkivät ilmaisemaan eroa koti-sanalla elatiivilla tai ablatiivilla vielä B1-tasolla. Aikuiset näyttävät pyrkivän säännönmukaisuuteen, nuoret taas hyväksyvät poikkeuksellisetkin ilmaukset käyttöönsä sellaisinaan.

(130)

Äiti pyysi minua hakemaan läkkeitä **kotoa** kello kaksi . (002)

¹¹³ Vastaava ilmiö on TO-funktiossa *päin-*adverbin käyttö tulosijan asemesta. Kyseessä voi olla lähtökielten vaikutus: morfologisten elementtien asemesta käytetään pre- ja postpositioita.

Demonstratiivisista pronomineista on käytössä vain rajattomampaan tilaan viittaava *sieltä*, myös silloin, kun konventionaalisempi valinta olisi rajatumpaan tilaan viittaava *siitä*.

(131)

Tulen **sieltä** vikkon päästä Suomen ja sovitetaan uuden aika . (822)

Sen jälkeen vein kaverini kotiin ja hänelle laitettiin laastari jalkaan , koska **sieltä** vuosi verta . (017)

Ylipäätään spatiaaliset ilmaukset, sekä staattisen sijainnin että suunnan ilmaukset alkavat hakeutua ja osin olla uomissaan jo A2-tasolla, mistä on esimerkkinä seuraava katkelma tarinasta:

(132)

myöhemmin muutin **kylasta** kaupungin ja kaupungissa olin yksi vuotta englantainen koulussa . (822)

A2-tasolla spat-FROM -suuntaa ilmaistaan erosijoilla, ja sijanvalinta on jo usein konventionaalista. Jonkun verran ylikäytetään *pois-* ja *ulos* -adverbeja: etenkin abstraktien sijojen kanssa, joiden merkitystehtävät eivät näytä vielä hahmottuneen. Chunkeista on siirrytty konstruktioiden skemaattistumiseen, mihin viittaa se, että ilmaukset ovat omaehtoisesti varioivia esimerkiksi tarinoissa.

B1-taso

Nuorilla paikannimet lisääntyvät vasta B1-tasolla, toisin kuin aikuisilla, joilla ensimmäiset FROM-ilmaukset liittyvät jostain tulemiseen ja kotoisin olemiseen, ja erosijaa käytetään siis lähinnä paikannimien kanssa. Nuorilla FROM-funktion käyttötilanteet ja -yhteydet laajenevat lähipiiristä, koulusta ja kotoa, kuvaamaan liikettä laajemmalla alueella. Seuraavista esimerkeistä käy ilmi myös, kuinka jouhevasti sekä tulo- että erosuuntaisia ja staattisia sijoja käytetään spatiaalisissa ilmauksissa:

(133)

Eränä päivänä olin matkalla **Somalian pääkaupungista** kylään jossa asui isoäitini , . (791)

Kun lähdin lentokoneella **Marokosta** minä vaihdoi Suomen lentokoneeseen Belgiasa , lähdin etsimään sitä lentokonetta , mutta lentokone oli jo lähtenyt , koska Marokon lentokone oli myöhässä . (808)

Minä nauroin ja mein miehen luo ja kysyin englanniksi , **mistä maasta** hän oli kotoisin . (029)

He eivät olleet varmoja , kerkeemmekö poistua **Turkista** 72:ssa tunnissa. (232)

Kun syötin niin Laura ja Kirsi sanoi meille , että sunnuntaina on järjestelemässä Kokkisota kilpailu ja kaikki **helapuistosta** osalistuu . (208)

B1-tasolla FROM-käytöt ovat tarkkuuden osalta hallinnassa. Myös frekvenssi ja leksikaalinen variaatio lisääntyvät: ilmaustyyppi näyttää olevan produktiivisessa käytössä.

FROM-sijan käyttö on laajentunut myös fiktiivisen liikkeen ilmauksiin, joissa aistihavainnolle kielennetään väylä.

(134)

Sit me mentiin kattoo **keitiön ikkunasta** , sit me nähtiin kännykkä . (049)

Ja silloin tiesin että se ääni tuli **Rapun ikkunasta** . (050)

Ajattelin soittaa kun soitin niin **sieltä** sanottiin numero ei ole käytössä . (023)

FROM-sijaa käytetään myös konkreettisemmissä väylä-ilmauksissa. Näissä on edelleen mahdollista *pois*-adverbin ylikäyttö (ks. *737) Ulos tai pois jostakin -ilmaukset ovat muutoinkin aineistossa yleisiä:

(135)

menin punasena **ulos ovesta** enkä ikinä mennyt siihen ravintolaa . (028)

Kissa näki , että ikkuna auki , se äkkiä juoksi sinne ja lentää **ikkunast pois ulos** . (737)

Demonstratiivisista adverbeista on edelleen käytössä vain *sieltä*, kuten A2-tasollakin. Ylikäytöstä ei ole enää esimerkkejä: kaikki aineiston käytöt ovat konventionaalisia, kontekstiin sopivia. Demonstratiivisten adverbien käyttö on kuitenkin ylipäättään FROM-funktiossa niin vähäistä, että kehittymistä ei voi tämän aineiston avulla kuvata.

B1-tasolla FROM-funktio on kuitenkin laajentunut moniin eri ilmaustyyppisiin ja käyttöyhteyksiin. Käytöt ovat myös konventionaalisia: tarkkuudessa on iso ero A2-tasoon. Voidaan siis katsoa, että FROM-funktioiden konstruktiot ovat nuorilla produktiivisessa ja myös tarkassa käytössä B1-tasolla. Elatiivin käyttö on huomattavan paljon ablatiivia yleisempää, mikä on kielenkäytön perusteella varsin odotuksenmukaista.

B2-taso

B2-tasolla FROM-käyttöjä on määrällisesti vähän, yhteensä vain seitsemän ilmausta. Aineistosta voi kuitenkin tehdä muutaman huomion:

Demonstratiivisista adverbeista ilmaantuu käyttöön myös *täältä*. Ilmaus on kielenkäytössä frekventti, mutta ei kuitenkaan yhtä yleinen kuin AT- ja TO-funktio, joten sikäli on odotuksenmukaista, että se löytyy aineistosta vasta yleisillä taitotasoilla.

(136)

Siinä vaiheessa ymmärsimme että emme pääse minnekkään **täältä** . (246)

Ablatiivin käyttö on B2-tasolla aiempia tasoja yleisempää: elatiivia käytetään vain kaksi kertaa, loput ilmauksista ovat ablatiivisijaisia.

(137)

Kello oli silloin 20.00 kun lähdin **kaveriltani** kotia päin . (746)

B2-tasolla FROM-funktiolisessa ilmauksessa on ensimmäistä kertaa myös määrite, ja se mukautuu pääsanaansa.

(138)

Seuraavana aamuna menin kouluun **samasta paikasta** missä kuulin rusahduksia . (811)

Lisäaineisto voisi vahvistaa näitä huomioita; merkittävää kuitenkin on, että jokainen B2-tason FROM-ilmaus näyttää tarkentavan ja lisäävän variaatiota B1-tason ilmauksiin.

Yleisesti ottaen nuorten spat-FROM -ilmauksista voidaan todeta, että ilmaukset ovat selkeästi alusta saakka käyttötilanteissa opittuja. Käyttö on A1-tasolla vähäistä mutta konventionaalista, ja etenkin näistä ilmauksista on hahmotettavissa ensimmäiset käyttötilanteet koulun arjessa. A2-tasolla käyttötilanteet laajenevat ja myös horjunta lisääntyy hieman; B1-tasolle tultaessa konstruktiot ovat hakeutuneet uomiinsa: käyttö on varioivaa ja konventionaalista. Elatiivin käyttö on ablatiivia yleisempää muilla paitsi B2-tasolla.

Yhteenvedona aikuisten ja nuorten FROM-käytöistä voidaan todeta seuraavaa: Käyttöfrekvenssit ovat aikuisilla ja nuorilla melko erilaiset: **aikuisilla** frekvenssit eivät erottele tasoja - ainoastaan C1-tasolla käyttöjä on muita tasoja taajemmin. **Nuorilla** sitä vastoin käyttö lisääntyy A-tasolta B2-tasolle.

Tarkkuuden osalta aineistot ovat myös erilaisia: aikuisilla FROM-funktioliset ilmaukset ovat 80 % tarkkoja B2-tasolla, ja horjuntaa on ainakin satunnaisesti ylimmilläkin tasoilla. Nuorilla sitä vastoin horjuntaa on ainoastaan A2-tasolla: muutoin käyttö on pääosin konventionaalista.

Distribuutiosta voidaan yleisesti ottaen todeta, että FROM-funktiolisten ilmausten oppiminen noudattelee käyttöpohjaista käsitystä siitä, että konstruktiot opitaan ensin tietyssä käyttöyhteydessä ja -tilanteessa kokonaisina ilmauksina, ja kun käyttö laajenee, konstruktiot alkavat varioida muodon, merkityksen ja käytön osalta. Aikuiset näyttävät oppivan FROM-funktion kielentämisen alkuun "olla kotoisin jostakin" -ilmauksena; nuorten kohdalla FROM-funktio opitaan aineiston perusteella tyypillisesti koulukontekstissa, koulun säännöistä: *pois koulusta; pois koulun alueelta*. "Pois jostakin" -ilmauksiin on nuorten kohdalla vaikuttanut tehtävänanto, mutta huomionarvoista on, ettei muunlaisia

FROM-ilmauksia A1-tasolla juurikaan ole. Tehtävänannot olisivat tämänkin kuitenkin mahdollistaneet.

FROM-funktioisella konstruktiolla ilmaistaan monipuolisesti ja tarkasti liikkeen konkreettista lähtökohtaa, eroa jostakin tai kulkuväylää **aikuisten** aineistossa B2 - C1 -tasolla; **nuorten** aineistossa viimeistään B1-tasolla.

5.2.7 Koontia spatiaalisista käytöistä

Spatiaalisten paikallissijailmausten käytössä on aikuisten ja nuorten aineistossa selkeitä eroja sekä myös yhtäläisyyksiä. Kokoan tässä vielä joitakin keskeisimpiä spatiaalisen kentän ilmausten piirteitä. Ensinnäkin **tarkkuuden** kehitys eroaa nuorilla ja aikuisilla: **nuorilla** tarkkuus kehittyy yhtä tai kahta taitotasoa aiemmin kuin **aikuisilla**. Kehitys ei ole etenäkään **nuorilla** lineaarista, kuten käyttöpohjaisesta näkökulmasta onkin odotuksenmukaista. Chunk-ilmausten jälkeen tarkkuus heikkenee: horjunta lisääntyy nuorilla etenkin spat-AT ja spat-FROM -käytöissä A2-tasolla, kun ilmauksia lähdetään varioimaan. **Aikuisilla** kehitys näyttäytyy tarkkuuden osalta frekvenssejä tarkasteltaessa lineaarisempaan. Horjunnan lisääntyminen käy kuitenkin laadullisessa tarkastelussa ilmi tiettyjen ilmaustyyppien tai sijakäyttöjen kohdalla, esimerkiksi abstraktien sijojen käytössä. Horjunta lisääntyy siis myös aikuisilla, kun analogian avulla muodostetaan omia ilmauksia, ja sijoja näin ylikäytetään, tai ilmauksia opitaan segmentoimaan.

Tyypillinen ilmiö, joka voidaan tulkita askeleeksi kohti konstruktioiden abstraktistumista, onkin paikanilmausten jättäminen ilman sijaa – aikuisilla tätä tapahtuu kaikissa funktioissa, nuorilla ainoastaan TO-funktiossa. Ilmauksia puretaan elementeiksi: sanoiksi ja sijapäätteiksi. Etenkin aikuisten kohdalla kyseessä voi olla myös se, että sanoja ei ole opittukaan taivutettuina muotoina käyttöyhteyksissään, vaan esimerkiksi irrallisina sanalistoina. Tämä näyttää olevan ennen kaikkea A1-tason ilmiö, joten aineiston perusteella ei voi tietää, ovatko ilmaukset olleet alkuaan chunkeja: kokonaisia, kontekstiin sopivia ilmauksia.

Myös **leksikaalisen variaation** kehitys, tyyppifrekvenssi, indikoi konstruktioiden abstraktistumista: alkuun ilmauksia käytetään vain tietyissä käyttöyhteyksissä, sitten käyttöyhteydet laajenevat esim. nuorilla lähipiiristä laajemmalle; aikuisilla paikannimistä lähipiiriin. AT-, TO- ja FROM-funktioiden sisällä sijakäytöt laajenevat eri ilmaustyyppeihin: esimerkiksi AT-ilmauksissa opitaan ensin ilmaisemaan konventionaalisesti rajattua tilaa, IN-funktiota, ja tämän jälkeen ON-funktiota. FROM-ilmauksissa taas ilmaistaan ensin konkreettista liikkeen lähtökohtaa, ja tämän jälkeen myös väylää. Horjuntaa on etenkin **aikuisilla** tapahtumissa, joissa suomeksi kielennetään suunta, mutta joissa ei välttämättä muissa kielissä näin tehdä.

Tietyt kielelliset konstruktiot hahmottuvat muita nopeammin johtuen frekvenssistä sekä ennen kaikkea moninaisista käyttötarpeista. AT-ilmauksissa sekä aikuisilla että nuorilla ensimmäisenä produktiiviseen käyttöön tulee inessiivi, TO-ilmauksissa illatiivi, FROM-ilmauksissa elatiivi (ks. myös Määttä 2013). Sisäsjat ovat suomessa ulkosijoja yleisemmässä käytössä, ja inessiivi ja illatiivi

ovat näistä frekventeimmät, joten oppimisjärjestys on odotuksenmukainen ja tukee käyttö pohjaista käsitystä kielenoppimisesta. Abstraktien paikallissijojen käyttö rajoittuu lähinnä muutamaan ilmaukseen, ja niiden semantiikka ja konventionaalinen käyttö hahmottuu selkeästi vasta melko myöhään: nuorilla B1- ja aikuisilla tyypillisimmin B2-tasolla.

Nuorilla B1-tasolla sisä- ja ulkosijaisten demonstratiivadverbien käyttö on jo pääosin konventionaalista – **aikuisilla** oppijoilla tässä on aineiston perusteella B1-tasolla paljon enemmän horjuntaa: tarkkuus kehittyy vasta B2-tasolle tultaessa.

Staattiset ilmaukset vähenevät ja suuntaiset TAPAHTUMA (TO/FROM)-funktioiset ilmaukset lisääntyvät etenkin **aikuisten** aineistossa kielitaitotasolta toiselle. Aikuisilla TO-ilmausten käyttö onkin selkeästi tyypillisempää keskitasolla; huomattavasti eniten TO-ilmauksia on B2-tasolla. Lauranto (1997: 96) on tehnyt espanjankielisten suomen oppijoiden kielestä vastaavanlaisen havainnon: kielitaidon kehittyessä staattisten ilmausten määrä tyypillisesti vähenee, ja dynaamisten kasvaa. Voidaan ajatella, että AT- ja TO-ilmaukset alkavat taitotasolta toiselle noustessa olla myös frekvenssiltään ja jakaumaltaan konventionaalisia: ihmisellä on taipumus suuntautua kohteeseen (ks. esim. Nikanne 1987: 176–178).

Seuraavassa luvussa tarkastelen sirkumstantiaaalisten ilmausten kehittymistä kommunikatiiviselta taitotasolta toiselle sekä verrataan näiden kehityskulkuja spatiaalisen kentän ilmauksiin.

5.3 Sirkumstantiaaliset käytöt aikuisten ja nuorten aineistossa

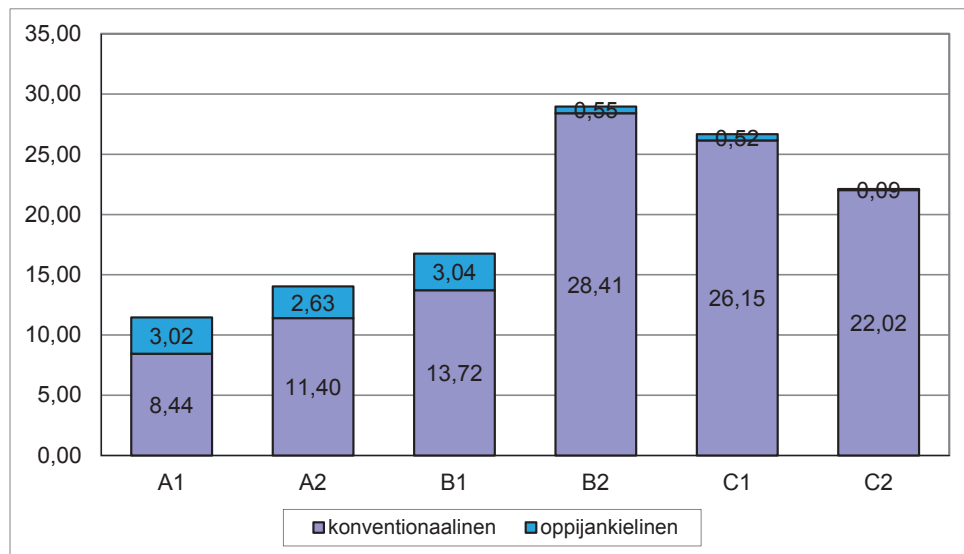
Tässä luvussa tarkastelen aineistosta sirkumstantiaalisiksi tulkittuja (TILAN) -toiminnan ja olotilan - ilmauksia niiden frekvenssien, tarkkuuden ja distribuition osalta. Sirkumstantiaaalisten ilmausten kehittymisen tarkastelu mahdollistaa konseptuaalisiin tai kulttuurisiin metaforiin sosiaalistumisen tarkastelun. Analyysissä tarkastellaan siis myös konkreettisten ja abstraktien (spatiaalisten ja sirkumstantiaaalisten) ilmausten jakaumaa aineistossa sekä lokalistisen hypoteesin toteutumista. Tarkemmin tähän palataan luvussa 6.

AT- TO- ja FROM-funktion käsitteitä käytetään (kuten spatiaalisissakin ilmauksissa) ilmaisemaan staattista tilaa tai dynaamista suuntaa. Paikallissijoilla ei sirkumstantiaalisissa ilmauksissa kuitenkaan erotella sisä- ja ulkotiloja tai pintaa, toisin kuin spat-ilmauksissa, joten tässä luvussa analyysissä ei käytetä IN, ON ja FAST -tarkennuksia. Luvussa 5.3.1 analysoidaan aikuisten sirkumstantiaaliset AT-käytöt; luvussa 5.3.2 nuorten AT-käytöt; luvussa 5.3.3 ja 5.3.4 aikuisten ja nuorten suuntaiset TO -käytöt sekä luvussa 5.3.5 ja 5.3.6 aikuisten ja nuorten FROM -käytöt. Aineiston ilmaukset on tulkittu sirkumstantiaalisiksi kontekstissaan, joten yksittäisissä, kontekstista irrotetuissa esimerkeissä voi olla tulkinnanvaraisuutta. Kenttien limittäisyyttä on pohdittu tarkemmin ja luokitellun perusteet on kuitenkin kuvattu luvussa 4.5, ja ilmauksia tarkastellaan myös kokonaisissa teksteissä luvussa 6.

5.3.1 Sirkumstantiaaliset AT-käytöt aikuisilla oppijoilla

Tässä luvussa tarkastelun kohteena ovat staattiset, sirkumstantiaaliset ilmaukset: circ-AT-käytöt aikuisten aineistossa. Tähän kategoriaan on aikuisten aineistosta laskettu 1130 ilmausta (ks. ilmaukset tasoittain Taulukko 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään aikuisten aineiston circ-AT -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen.

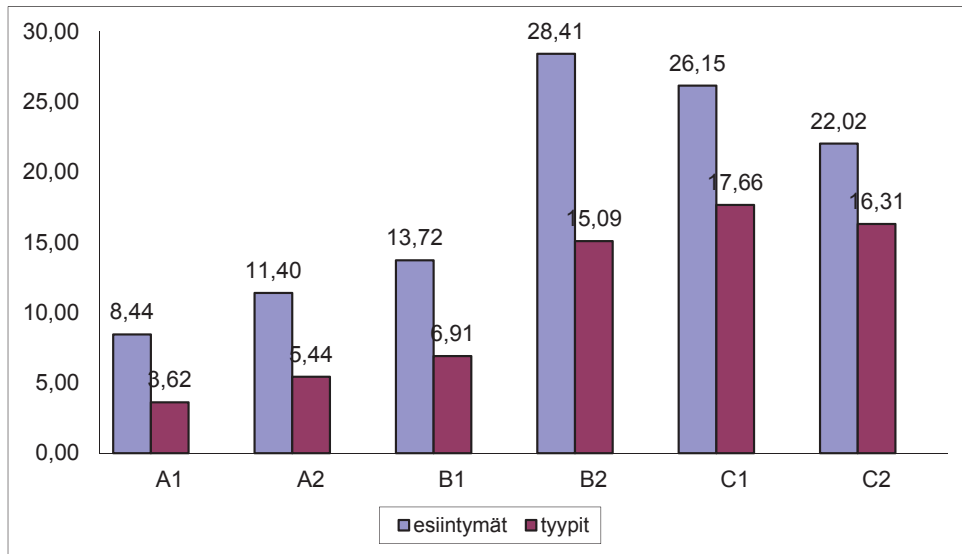


KUVIO 17 Circ-AT -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla

Sirkumstantiaalisten AT-ilmausten käyttö lisääntyy aikuisten aineistossa A1-tasolta B2-tasolle saakka ja vähenee vain hieman C-tasolle tultaessa. Tendenssi on spatiaalisille AT-ilmauksille lähes päinvastainen; taitotason noustessa konkreettiset käytöt siis vähenevät ja abstraktit lisääntyvät.

Horjuntaa on melko paljon A1-tasolta B1-tasolle saakka, mutta 80 % kynnystaso ylitetään jo A2-tasolla. Spatiaalisissa AT-ilmauksissa sijaanvalinta ylittää 80 % tarkkuustason jo A1-tasolla, siis yhtä tasoa varhemmin. B2-tasolta alkaen sijaanvalinnassa on circ-AT -ilmauksissa enää hyvin vähän horjuntaa.

Seuraavassa kuviossa esitetään ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen. Ensimmäinen pylväs edustaa konventionaalisten käyttöjen esiintymää, toinen tyyppejä.



KUVIO 18 Circ-AT -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.

Circ-AT -ilmausten leksikaalinen variaatio kasvaa aikuisten aineistossa A1-tasolta C1-tasolle saakka. Huomattavin nousu on B1- ja B2-tasojen välillä.

Seuraavaksi ilmausten distribuutiota ja tarkkuutta tarkastellaan laadullisemmin tasoittain.

A1-taso

A1-tasolla valtaosa sirkumstantiaalisista ilmauksista on **toimintapaikkoja**. Näillä on tyypillisesti myös spatiaalinen merkitys, mutta tässä tutkimusasetelmassa ne on tulkittu sirkumstantiaalisiksi niihin liittyvän kulttuurisen kehyksen tai toimintaskeman vuoksi. (Esim. *ravintolassa* tai *kirkossa* ilmauksiin liittyvä tietty, kulttuurisesti odotuksenmukainen tapa toimia. Ne eivät siis viittaa vain konkreettiseen sijaintiin. Ks. tarkemmin luku 4.5.)

Sirkumstantiaalisissa ilmauksissa on A1-tasolla vielä yleisesti ottaen paljon horjuntaa, mutta toimintapaikat ilmaistaan pääosin konventionaalisiin sijaivalinnoin. Tämä ilmaustyyppi hakeutuu siis uomiinsa ja alkaa skemaattistua ennen muita: apuna toimii varmasti spatiaalinen kenttä (ja oppijan kielessä nämä tuskin ovatkaan erillään). Sisäsijan (inessiivin) käyttö yleistyy ennen ulkosijaa (adessiivia):

(139)

mina mina tanan illala **cirkosa** . (1080)

Mä muis tän koska olimme **barissa** ja tämä poika kysyi sinulta jos haluaisin olla hänen työstävän ja sitten , tämä päivää **minun perhenissa** kotona oli niin mukava . (1148)

AT-sijaista inessiiviä myös ylikäytetään, niin että merkitystä on vaikea toisinaan tulkita. Seuraavassa esimerkissä osallistuja kuvailee, mitä hän tekee lomamatkallaan - ilmaukset voidaan tulkita toiminnallisiksi tiloiksi, **toiminnan kohteiksi**. Kielelliset keinot eivät ole konventionaalisia, mutta oppija saattaa käyttää mallina muita kielenkäytössä frekventtejä toimintailmauksia, joissa hahmotetaan toiminnalle ikään kuin "säiliö", esimerkiksi deverbaali-ilmaus *töissä*:

(140)

olen paljon **historiasa** ja **culturinsa** ja taideta. (1080)

Sirkumstantiaalisella kentällä käytetään suomessa paljon ulkosijoja, joiden käyttö ei hahmotu oppijalle yhtä aikaisessa vaiheessa kuin sisäsijojen käyttö. Esimerkiksi ulkosijaa vaativien ilmausten horjunnasta käyvät vaikkapa seuraavat **olotilan** (fysikaalisfunktionaalisen tilan) esimerkit, joissa tavoitellaan *matkalla*-muotoa:

(141)

Minä olen **matkalla** Vaasassa ja tämä on hyvä matkaa . (1086)

Olin **matkastaan** omamaani . (438)

nyt olen **Europaanmatkass** , joka Alkanyt viimeen viikkoa . (1094)

Minä olen **matkalen** Italiassa . (1095)

A1-tasolla on esimerkkejä myös kielenkäytössä kiteytyneiksi luonnehdituista¹¹⁴ psykofyysisen tilan ilmauksista. Yleisimpiä ovat *myöhässä*, *kunnossa*, *yhdessä* ja *käytössä* -ilmaukset, jotka ovat erilaisissa kielenkäyttötilanteissa frekventtejä. Tyypillisimmin nämä ilmaukset ovat konventionaalisia:

(142)

Maksun on **myöhässä** koska Olin sairas viime viikkossa ja En meni työhön . (301)

Ihan **kunosa** , muta vallila tule poljon viirut . (1011)

Abstraktien paikallissijojen (essiivin ja translatiivin) funktiot eivät ole hahmotuneet oppijoille vielä A1-tasolla: Spatiaalisella kentällä essiiviä käytetään A1-tasolla vain leksikaalistuneissa ilmauksissa, kuten adverbissa *kotona*, eikä aineistossa ole tällä tasolla myöskään sirkumstantiaalisia, olotilan ilmauksiksi tulkit-

¹¹⁴ Kiteytynyt ja kiteytymänomainen -luonnehdintoja käytetään tässä tutkimuksessa, kun viitataan ilmauksiin, jotka eivät välttämättä ole muodoltaan läpinäkyviä tai muodosta sarjaa.

tavia essiivisijaisia predikatiiviadverbiaaleja. Seuraavassa olotila-ilmauksessa "avoinna"-ilmaus on hahmotettu perusmuodoksi: essiivipäätte ei kannu vielä merkitystä. Staattinen olotila on merkitty AT-funktiolisella inessiivillä, joka näytetään spatiaalisellakin kentällä opittavan sijoista ensin. Aikuinen oppija näyttää turvautuvan oppimaansa sääntöön tai analogiseen malliin enemmän kuin ilmaukseen, jonka kohtaa kielenkäytössä muodossa, jota ei kykene analysoimaan.¹¹⁵

(143)

Ehkä lauantaisin , voisitte jäädä **avoinassa** pidempää , mutta muun muassa kaikki menee hyvin (268)

A1-tason circ-AT -ilmauksissa uomaansa hakevat ainakin toimintapaikan ilmaukset, jotka ovat lähellä spatiaalisia ilmauksia. Olotilan ilmauksissa on horjuntaa, etenkin ulkosijaa vaativien ilmausten kohdalla. Muut käytöt ovat melko yksittäisiä, ja todennäköisimmin vasta ilmaantuneet oppijan kieleen kokonaisuina, analysoimattomina ilmauksina: ne ovat konventionaalisia ja liittyvät todennäköisimmin tiettyihin käyttötilanteisiin – esimerkiksi "maksu on myöhässä" -ilmauksessa on vahva kollokaatio. Ylipäättään sirkumstantiaalisissa ilmauksissa on A1-tasolla enemmän horjuntaa kuin spatiaalisissa ilmauksissa. Yhteistä kentille on, että sisäsija (inessiivi) produktiivistuu ennen ulkosijaa (adessiivia), mistä on evidenssinä myös inessiivin ylikäyttö, ja että abstraktien sijojen merkitys tai käyttö ei ole hahmottunut.

A2-taso

A2-tasolla on sekä **toimintapaikan** että **toiminnankohteen ilmauksia**. A2-tasolla myös ulkosijat alkavat tulla taajempaan käyttöön (esimerkki *360), kuten spatiaalisellakin kentällä. Sisäsijat ovat kuitenkin yhä vahvemmassa asemassa – inessiiviä ylikäytetään, kuten esimerkissä (*611: 'oppitunnilla'):

(144)

Kuin tapaamme **torilla kahvilla** , sinä kerroit minulle paljon tärkeitä uutiset , että minä taas unohdin . (360)

opitunnissa aina on mahdollisuus kuulla erittäin paljon uutta , mitä koskea tehtavia . (611)

A2-tasolla moni oppija näyttää siirtyvän vaiheeseen, jossa analogisia malleja hyödynnetään enemmän kuin A1-tasolla. Tämä näkyy etenkin **olotilan** (psyko-fyysisen ja fysikaalisfunktionaalisen tilan) ilmauksista, jotka ovat tyypillisesti kiteytyneitä ja frekventtejä, esim. *yhdessä, tulossa, kunnossa, ajoissa, pahoillani ja myöhässä*. Oppijat pyrkivät muokkaamaan näitä ilmauksia inventaariinsa sopi-

¹¹⁵ Vrt. *maallalta*, esim. 114, jossa "maalla"-ilmaus ei hahmotu taivutetuksi.

vaksi: Erittäin frekventit ja kiteytymänomaiset ilmaukset on hyvin usein purettu, koottu uudelleen tai kierretty kokonaan. Tämäntyyppisissä ilmauksissa alkaa siis olla paljon horjuntaa, kun vielä A1-tasolla ne ovat konventionaalisia, todennäköisimmin tilanteissa opittuja chunkkeja. Sijojen käytön variointi ja produktiivistuminen näyttää siis alkavan A2-tasolla. Tästä kertoo myös esimerkiksi *ajossa*-ilmauksen muokkaus muodoltaan ja merkitykseltään läpinäkyvämpään asuun (*449). Ilmaus *kiireessä* on myös luova ilmaus, joka kertoo staattisen sijan produktiivisesta käytöstä (*437). Sijapäätteet – tai näistä ainakin inessiivi – alkavat siis viimeistään A2-tasolla kantaa merkitystä useissa leksikaalistuneissakin ilmauksissa. Ilmaukset ovat eivät ole konventionaalisia, mutta ne osoittavat semanttisten verkkojen hyödyntämisen: Spatiaalisia muotokeinoja käytetään sirkumstantiaalisten merkitysten ilmaisemiseen.¹¹⁶

(145)

Lentokonet ja bussit oli **ajassa** koko ajan . (449)Ihmisiä ollut aina **kiireessa** ja kun halusin vettä se tuli tunin myöhemmin . (437)

Toisaalta konstruktion jäsentymättömyyttä kuvaa seuraava esimerkki, jossa fysikaalisfunktionaalista tilaa ilmaisevan inessiivin asemesta käytetään tavan ilmausta (*myöhässä / myöhään* → *myöhäästi*), ja temporaaliseen dimensioon viitataan aika-sanalla.

(146)

Tiedän että maksan **aika myöhäästi** . (356)

Abstrakteja sijakäyttöjä ei A2-tason circ-AT -ilmauksissa ole lainkaan. Essiivin käyttö näyttäisi produktiivistuvan ensin ajanilmauksissa, mistä kertoo seuraava toimintapaikan ilmauksen jälkeinen ajan adverbiaali-ilmaus:

(147)

Haluatko mennä **konsertiin kirkossa ensina** sunnuntaina ? (319)

A2-tasolla näyttää vielä A1-tasoa ilmeisemmältä, että aikuiset oppijat pyrkivät muokkaamaan idiomaattisia, kielenkäytössä kiteytymänomaisia ilmauksia inventaariinsa sopiviksi. Tai toisaalta voi myös olla, että aikuisilla ei ole ainakaan riittävän toistuvia kytköksiä käyttötilanteisiin, joissa kokonaisia (muodon, merkityksen ja käytön sisältäviä) ilmauksia otettaisiin omaan inventaariin sellaiseenaan. Kielen käytön resursseina näyttäytyvät tämän perusteella ennen kaikkea kieliopilliset säännöt.

¹¹⁶ Toki voidaan myös pohtia, onko yhteyttä kenttien välillä oppijankielessä olemassa. Mallina voivat toimia esim. *pulassa*-tyyppiset ilmaukset. Tämä on kuitenkin lokalistinen hypoteesi: spatiaaliset ilmaukset toimivat malleina metaforisille. Lisäksi on kyse kulttuurisiin metaforeihin sosiaalistumisesta: olotilaa ilmaistaan sijaintisuhteilla.

B1-taso

B1-tasolla circ-AT ilmauksia on aineistossa taas selkeästi enemmän kuin A2-tasolla (ks. myös Taulukko 3). Tyypillisimmin konventionaalaisia circ-AT -ilmauksia ovat edelleen, kuten A-tasoilla, **toimintapaikat**, joiden merkitys on osin myös spatiaalinen. Aineistossa on myös joitakin frekventtejä toiminnan- ja olotilanilmauksia, kuten 'töissä' ja 'lomalla'.

(148)

Minusta pitäin varmasti joka ihminen , kuka asuu kaupunkissa , ainakin pari kerta vuodessa viipyä **lomalla** maa-alueella . 'maalla' (659)

Luontossa aika pysähty . Sinnä jää kaikki stunat(?) mitä ovat kokoutuneet vuoteen aikana **kaupungissa , työssä , lastentarhassa , koulussa** , missä vaan . 659

B1-tasolle on melko tyypillistä, että sanavartalo horjuu¹¹⁷ tai sanavalinnoissa on epätarkkuuksia. Monikielisten resurssien (kuten lähtökielen sanaston) käyttö ei kuitenkaan ole aikuisten aineistossa kovin yleistä, mihin on osaltaan voinut vaikuttaa testitilanne, jossa tavoitteena on osoittaa suomen osaaminen.¹¹⁸ Sikäli seuraavissa esimerkeissä esiintyvä *Zoo* on poikkeuksellinen tapaus. Joka tapauksessa sanaston aukoista ja vartalon taivuttamisen haasteista huolimatta sijanvalinta on kuitenkin tällaisissa tapauksissa tyypillisesti konventionaalista. Syntaktinen osaaminen näyttää siis kulkevan ennen morfofonologisen tarkkuuden hioutumista.

(149)

Pitäkää hauskaa **häässä** ! (322)

Ja te sanoitte että te lahetatte maton , muta eilen jonku soiti teidän firmastan ja ilmoiti että maton minkä mä olen tilannut ja maksanut teile ei ole enää **väärästössä** . (654)

Eläimet vain **Zoossa** . (666)

B1-tasolla ulkosijojen sirkumstantiaalinen käyttö alkaa hahmottua, mitä kuvaa hyvin seuraava esimerkki: Institutionaalisissa yhteyksissä konventionaalinen valinta toimintapaikan kanssa olisi sisäsija. Seuraavassa esimerkissä käytetään kuitenkin tyypillisesti toimintaa ilmaisevaa ulkosijaa sekä *koti-* että *koulu-*sanankanssa. Ulkosija korostaa toimintaa, essiivin valinta *koti-*sanankanssa olisi välittänyt lähinnä spatiaalista merkitystä. (Tätä esimerkkiä on kuitenkin koti-ilmauksen osalta käsitelty myös osana spatiaalisia käyttöjä, ks. esim. 21.) Konstruktio, jossa nimenomaan ulkosijalla ilmaistaan toiminnallista kehystä, alkaa siis hakeutua uomaansa:

¹¹⁷ Vartalon horjunta on moninainen ilmiö, johon ei tässä tutkimuksessa puututa syvemmin: kyse voi olla esim. astevaihtelusta, äänteiden kestoista, monikko- ja yksikövärtaloiden sekaantumisesta.

¹¹⁸ Autenttisessa tilanteessa kaikki merkityksiä välittävät keinot olisivat todennäköisesti taajemmassa käytössä.

(150)

Sekä kotosella että **koululla** lapset voivat oppia positiiviset ja hyödylliset asioita että myös huonoja tapoja . (662)

Olotilan ilmaukset lisääntyvät B1-tasolla. Sisäsijojen ylikäyttö alkaa vähetä, sitä vastoin ulkosijojen käyttö yleistyä myös olotilan ilmauksissa. Yksi syy tähän voi olla juuri se, että ulkosijoilla tyypillisesti ilmaistaan toimintaa erotettuna konkreettisesta paikasta. Esimerkiksi psykofyysisen ja fysikaalisfunktionaalisen tilan ilmaukset voivat olla sisäsijan asemesta ulkosijaisia (*674). Olotilan ilmauksia myös konstruoidaan näillä keinoilla itse: laite on "takuulla", kun sillä on takuu-aikaa (*646).

(151)

Se tuli **ajalla** , ja on toiminut hyvin aluksi , mutta eilen alkoi ongelmia kuvan kanssa . (674)

Olin sanottu että kahvikeittimella on kaksi vuotta **takuulla** . (646)

Kiteytymänomaisissa ja frekventeissä olotilan ilmauksissa on edelleen horjuntaa, kuten A2-tasolla. Tällaisten ilmausten analyysivaihe näyttää siis olevan A2 - B1 -tason ilmiö. Esimerkiksi *myöhässä*-ilmauksessa voidaan sijan lisäksi käyttää prepositiomaista "aika"-sanaa ilmaisemaan funktionaalista tilaa.

(152)

Minulle kuuluu hyvää: pyydän anteeksi , että minä tuon raha vähän **myöhässä myöhemeen** , koska minulla oli paljon laskuja . (483)

Tulin kurssilta **aika myöhemmin** , koska opeltaja tulle myöhemmin 15 minuttia . (636)

ma tulen maksaman nin **myhössä** sen takia että mulle oli aika paljon laskuja maksamata . (484)

Konstruktio, jossa käytetään essiivisijaista ilmausta luonnehtimaan subjektin tai objektin tarkoitetta¹¹⁹, alkaa skemaattistua B1-tasolla: Leksikaalista variaatiota on jo jonkin verran. - A2-tasolla tämäntyyppisiä ilmauksia ei ole vielä lainkaan. Huomionarvoista on myös se, että spatiaalisissa ilmauksissa essiivin käytössä on vielä B1-tasolla paljon horjuntaa.

(153)

Voin sitten ostaa sinulle lahjan **anteeksi pyyntönä** ! (302)

Minä pidän terveys **tärkeänä asiana** . (397)

¹¹⁹ Näihin on laskettu kaikki essiivisijaiset predikatiiviverbiaalit, myös rektiötäydennyksinä pidetyt "pitää jotakin jonakin" -konstruktiot (ISK §974), koska semanttisesti ja lausekkeen tasolla myös morfologisesti ne ovat samankaltaisia kuin tarkoitetta luonnehtivat määritteet.

Olen ollut melkein kuukaus **kipeänä** . (462)

Konstruktion produktiivistumisesta kertoo myös essiivin ylikäyttö: fraasimaisesta oppimisen rinnalla käytetään myös analogisia malleja. Oppija muodostaa itselleen inventaaria ja käyttää resurssejaan luovasti. Seuraavien ilmausten mallina on voinut toimia ”pitää jotakin jonakin” -konstruktio (ISK § 974), tai ylipäättään essiivin olotilaa kuvaava funktio on otettu luovaan käyttöön.

(154)

Minä olin aivan **sanattomana** kun olin saanut sinun hääkutun , mutta hyvällä tavalla . (322)

Nyt olet täysi **iloisena** että kaikki sinun unelmasi on toteutunut . (344)

Voit ostaa jotakin iso ja **raskana** ja viedä sen kotiin autolla , et tarvitse tilata taksia ja maksaa . (658)

Translatiivin circ-AT -käytössä ja merkityksessä on sitä vastoin vielä paljon enemmän horjuntaa. Translatiivisijaiset lausekkeet on aineistossa tulkittu AT-funktioksi, mikäli suuntaa ei voi niissä hahmottaa, vaan merkitys hahmottuu ennemminkin millaiseksi jokin nimetään, tulkitaan tai tarkoitetaan (ISK § 1259). Konventionaalista käyttöä on aineistossa joissakin idiomaattisissa (kiteytyneissä) ilmauksissa tai sanonnoissa:

(155)

Minusta on parempi lapset voivat ymmärtää elämästä ja ei mitään tulee **ilmaiseksi** . (668)

Työssä on aina hyvä mieli ja paras tulos Siis ihmisä elää **ihmisiksi** . (409)

Nämä ovat kenties toimineet mallina myös ei-konventionaalisille käytöille, joissa sijan tilaa luonnehtiva merkitys on sekoittunut tavan ilmauksiin (*326, *660) (ks. translatiivin tapa-käyttö ISK § 1259).

(156)

Valitettäväksi en voi osallistua teidän häihin koska minulla on suomen kielen koe samana päivänä . (326)

Aina kuin me istuimme autossa pitä joskus muista sitä , että ei tarvi jäättä päällä auto toimi **turhaksi** , kuin menemme Hoitamaan nopea asiat . (660)

Seuraavan esimerkin mallina on toiminut tapaa kuvaava konstruktio ”englanniksi”, ”japaniksi”. Ilmaus on varsin looginen ja luova: kielen sijaan vartalosana on kansallisuus, ja ilmauksella tarkoitetaan tapaa toimia.

(157)

En voi sanoa käyttäytisinkö **Englantilaiseksi** vai **Japanilaiseksi** . (396)

B1-tasolla tapahtuu siis huomattava kehitys ilmausten distribuution osalta. Etenkin olotilan ilmauksiin alkaa olla A-tasoja enemmän kielellisiä keinoja. Konstruktiot alkavat skemaattistua, mistä kertoo etenkin abstraktien sijojen ylikäyttö: Essiivin ja translatiivin olotila-funktiot ovat siis hahmottomassa.

B2-taso

B2-tasolla circ-AT -ilmausten määrä ja frekvenssi kasvavat huomattavan paljon. Myös ilmausten variaatio laajenee.

Toimintapaikan ja toiminnan kohteen ilmauksia on edelleen B2-tasolla melko paljon. Osallisuuden ja jäsenyyden näkökulmasta on kiinnostavaa, mil-laista leksikaalinen variaatio on laadullisesti: toimintapaikat liittyvät entistä kiinteämmin arkiseen asiointiin ja elämänkulkuun Suomessa. Toimintapaikan ilmaukset eivät myöskään enää ole niin lähellä spatiaalisia ilmauksia (kuten *kirkossa, museossa*), vaan ennemmin liukuvat toiminnan kohteen ilmauksiin ja kohti olotilan – fysikaalis-funktionaalaisia – ilmauksia. Konstruktiot ovat myös tarkkuuden osalta konventionaalaisia. Kun sijanvalinta on tämäntyyppisissä ilmauksissa usein vakiintunutta tai lekseemikohtaista, ilmaukset on todennäköisimmin opittu käyttötilanteissaan – ei sääntöjä soveltamalla. Ilmaukset alkavat myös varioida laajentuen: niissä alkaa olla jonkun verran pääsananaan mukautuvia määritteitä.

(158)

Diana on **puolipäivätyössä** ja Niko on **päivähoidossa** . (323)

Mutta me voisimme mennä sinne uimahalliin joko myöhemmin tai sittenvoisimmetavata illalla **lenkkipolulla** ja korvata vesijuoksu reippaalla kävelyllä . 702

Kun ollaan tiedoisia lasten asioista ja tekemisistään , voidaan lapsia auttaa paremmin **opinnoissa , harrastuksissa** ja muutenkin **elämässä** pärjämään paremmin etempäin . (692)

Tiedän kuinka tärkeää on että koti ja koulu ovat samalla linjalla **kasvotusasioissa** . (707)

Järjestät aikaa niin , että tulet paikalle ajoissa , huolehdet bensiinimäärää niin , että se ei loppuisi matkalla , pidät autosi kunnossa ja käyt **kaikeissa tarvittavissa katsatuksissa** . (686)

Valitettavasti en pääse osallistumaan häihin , koska olen juuri silloin Ruotsissa **työkomennuksella** . (333)

Olotilan ilmaukset lisääntyvät B2-tasolla. Huomattava ero B1-tasoon on niiden tarkkuus sijanvalinnassa: B1-tasolla ylikäytetään adessiivia ja essiiviä, mutta B2-tasolla sijanvalinnassa ei ole enää horjuntaa. Fysikaalis-funktionaalisisissa olotilan ilmauksissa on myös määritteitä, jotka mukautuvat pääsanansa muotoon.

(159)

Se voi auttaa myös **häätätilanteissa** . (686)

Itaisin luettiin kirjaa ja istuttiin **nuotiolla** . (695)

Meidän täytyy käyttää autoamme vain **vältämättömissä olosuhteissa** . (700)

Laitteen ulkonäkö oli sellainen kun odotinkin mutta **kuljetus vaiheessa** pahasti naarmuntunut ja toiseksi termostaatti ei naksahda pois ollenkaan . (682)

Psykofyysisen tilan ilmaukset ovat taas konventionaalisia: A2 ja B1-tasoilla näissä varsin kiteytymänomaisissa ilmauksissa on paljon horjuntaa, pyrkimystä säännönmukaisuuteen ja semanttisten verkkojen testausta, analyysivaihe näyttää olevan B2-tasolla ohitettu. Myös ilmausten variaatio on lisääntynyt.

(160)

Muuten meillä kaikki on **järjestyksessä** . (323)

Olen **pahoillani** , etten pääse juhliin , anteeksi . (328)

Anteeksi , että tämä maksu on **myöhässä** . (470)

Tässä on sulle viesti kun et ollut kotona ja kännykkaasi on varmaan jossain **hukassa** . (677)

Kuka on **vastuussa** ? (707)

Konstruktioita, joissa määritellään subjektin tai objektin tarkoitetta essiivisijaisella adverbialilla, on B2-tasolla runsaasti. Konstruktio on selkeästi skemaattistunut ja produktiivistunut, mihin viittaa leksikaalinen variaatio sekä myös ilmausten laajeneminen: yksittäisten nominaalisten sanojen lisäksi ilmauksissa on myös määritteitä. Vielä B1-tason esimerkit ovat yksittäisiä ja pitkälti epäkonventionaalisia: B1- ja B2-tasojen välinen ero on siis tässä ilmaustyyppissä suuri.

(161)

haluaisin pitää sen **salaisuutena** , (345)

Käyn nyt kirjastolla , että meillä olisi aineistot **valmiina** huomista esseetehtävää varten. (691)

Omasta autostaan vasta luopuneena ihmisenä tiedän miten on vaikea myös olla ilman autoa . (699)

Ja vaikka välimatkat ovat pitkiä , niin kulkemisen paikasta toiseen voi ottaa **kuntoluna** . (702)

Koska mainostatte yritystä **parhaana toimittajana** , odotan teitä seuraavia toimenpiteitä . (695)

Myös konstruktio, jossa luonnehditaan asiain tilaa tai objektin ominaisuuksia translatiivisijaisella AT-funktiolisella ilmauksella, on löytänyt uomansa:

(162)

Onneksi minulla oli hyvä suomenkielen opetaja ja toivon että onnistun kokeessa .
(679)

autoa ei voi sanoa mitenkään **ympäristöystävälliseksi**. (687)

B2-tasolla toimintapaikan ilmauksista siirrytään siis ennemminkin toiminnan-kohteen ja olotilan ilmauksiin. Myös konstruktiot, joissa käytetään abstrakteja sijoja, ovat skemaattistuneet.

C1-taso

C1-tasolla **toimintapaikoista** ja **toiminnan kohteista** välittyy akateemisesti koulutetun aikuisen elinpiiri ja tekstimaailma. Yhteiskunnalliset aihepiirit kuvaavat C-tasolla edellytettyä kielitaitotasoa. Leksikaalista variaatiota on huomattavan paljon, ja sijanvalinta on tyypillisesti idiomaattista myös erilaisten tilaisuuksien ja instituutioiden kohdalla, joissa sija määräytyy usein sanakohtaisesti. Ilmaukset ovat siis sijavalinnaltaan pääosin konventionaalisia. Tarkkuuden hioutumisen lisäksi ilmaukset myös kompleksistuvat ja pitenevät.

(163)

Plastiikkakirurgia on tyypillinen nykyainen ilmiö **kuluttajayhteiskunnassa** . (827)

Kansalaisopiston henkilökunnan palaverissa 24.02.2006 päätimme , että minun ohjattava sähköpostikurssi alkaa viikolla 20. (387)

Kuopiossa oli minulla sovittu luento **Kuopion yliopiston lääketiedellisen tietekunnan järjestämässä konverenssissa** . (813)

Pyydän ett huomautukseni käsitellään **laaturyhmissämme** (819)

Joudun nyt hakemaan takaisinsaantia , jotta saan asian uudelleen käsittelyyn **käräjäoikeudessa** . (836)

Ajattelin , että esitelmässäni kertoisin : a Mitkä ovat tällä hetkellä tärkeimpiä tutkimuskysymyksiä **ympäristöekonomiassa** . (495)

Minulla oli tärkeä puheenvuoro **paneelikeskustelussa** (819)

Minun tehtävänä oli toimia tulkkina **prof Tonskinin pitämällä luennolla** klo 10.00-11.45. (825)

Sijanvalinnassa voi tälläkin tasolla olla vielä satunnaista horjuntaa. Sirkumstantiaalisissa ilmauksissa ylikäytetään helpommin ulko- kuin sisäsijaa, mikä voi johtua ulkosijan toiminnallisemmasta merkityksestä yleensä kielenkäytössä.

(164)

Klo 10.20 minun piti olla **Yleisellä kielitutkinnolla** Solkilaakson ammattikorkeakoulussa . (837)

Olotilan ilmauksissa frekventtejä ovat tälläkin tasolla kiteytymänomaiset psykofyysistä tilaa kuvaavat *vastuussa, huonossa/hyvässä kunnossa* - sekä fysikaalis-funktionaalista tilaa kuvaavat *myöhässä, ajoissa* -ilmaukset. Olotilan ilmauksissa on lisäksi leksikaalista variaatiota vielä B2-tasoa enemmän: ilmauksilla kuvataan myös arkisia, henkilökohtaisia fyysisiä ja psyykkisiä kokemustiloja.

(165)

Ennen sitä en ole juuri koskaan ollut sairas , mutta parin kuukauden päästä muutoksesta huomasin , että minulla oli koko ajan flunssaa ja nenä **tukossa** . 836

Nyt on henkilökohtainen tilanne harmittava , kun isä sairastui ja olin hänen hoitamisen takia koko viikon **ajanpulassa** . 387

Oikealla asenteella kuitenkin saa **äärimmäisissäkin olosuhteissa** paljon ikimuistoisia kokemuksia ja näkee sellaista , mitä ehkä ei muuten ikina näkisi . 702

C1-tasolla myös konstruktio, jossa luonnehditaan TILAA essiivisijaisella ilmauksella, on käytöltään hyvin varioivaa ja satunnaisia poikkeuksia lukuun ottamatta konventionaalista. Ero B2-tasoon on ilmausten tarkoitteissa: luonnehdinnat ja aihepiirit ovat yhteiskunnallisia ja asiaintiloista keskustellaan yleisemmällä tasolla. Ilmaukset resonoiivat osallisuutta abstrakteissa, esimerkiksi työyhteisöjen kielenkäyttötilanteissa.

(166)

Työilmapiiri **merkittävänä tekijänä** työntekijöiden hyvinvoinnissa . (222)

Hyvinvointiyhteiskuntana oli jo lähellä Ruotsin tasoa . 229

Koska alani on hyvin laaja , ajattelin keskittyä lyhyen johdannon jälkeen päästökauppaan ilmastonmuutoksen **politiikan ohjauskeinona** (jos sopii) . 495

Tämä kyseenalaisti minun maineen **luotettavana työntekijänä** . 808

Kokouksen vierailijana filosofian Ph D Leonidas Tonskis Armeniasta . 825

Konstruktioita, joissa käytetään translatiivisia AT-funktioisena kuvaamaan TILAA tai ominaisuutta, on C1-tason aineistossa vain muutaman kerran:

(167)

Ostettu jääkaappi ei ole vielä syy kutsua sinua tai muita ostajia **hyväksi asiakkaaksi** . (1075)

Meille on oikein tärkeä asia , että kaikki asiakkaat tuntuvat **kuninkaalliseksi** ja voivat tehdä vapaa valintaa . (1057)

Myös konstruktio, jonka muotokategoriassa on monikon i + sija + possessiivisuffiksi, on produktiivistunut C1-tasolle tullessa. Alemmilla tasoilla tästä konstruktiosta on esiintymänä vain *pahoillani*-ilmaus, nyt ilmauksissa on variaatiota runsaasti.

(168)

Pitää myöntää pois – olen todella **huolissani** meidän poliitikkojen uskottavuudesta ,
voin jopa sanoa , että olen **kauhuissani** . (224)

Mutta , kuten ymmärsin , sinä itse annoit ”**tyhmyyksissäni**” omat kaikki tiedot .
(1075)

C1-tasolla sirkumstantiaaliset ilmaukset viittaavat osallisuuteen koulutetun aikuisen elinpiirissä. Kielellinen inventaari on laajentunut ilmaisemaan TILAA monin eri konstruktioin: uomaansa ovat laajentaneet etenkin olotilan ilmaukset.

C2-taso

C2-tasolla sirkumstantiaalisia AT-ilmauksia on huomattavan paljon enemmän ja taajemmin kuin spatiaalisia ilmauksia (circ-AT: 240 / spat-AT: 83, ks. taulukko 3). Aihepiirit liikkuvat ennemmin toiminnan ja olotilan (circ) kuin paikan (spat) kuvauksessa. Toiminta on tyypillisesti yhteiskunnallista tai tiettyyn erikoisalaan liittyvää – C-taso vaatii ammattilaisen kielitaitoa – jolloin ilmaukset ovat melko abstrakteja. Huomionarvoista on myös se, että **toimintapaikan** ilmaukset ovat entisestään vähentyneet; niiden asemesta suositaan **toiminnan kohteen** ilmauksia.

(169)

Usein tuntuu siltä , että **Venäjän ulkopolitiikassa** hallitsee kaksoisstandardiperiaate . (233)

Kehityskeskusteluissa johtajan pitäisi osata kysellä näistä asioista ja olla herkkänä huomaamaan epäkohtia . (800)

Koska liike elämä **voiton tavoittelussaan** paljolti on jättänyt moraalin pois laskusta ,
viesti on melko yksiselitteine . (1124)

Työkokemukseni olen saanut **kielten parissa** . (1001)

Eniten tehtiin rakennusvirheitä tasakattojen rakentamisessa , samoin **seinien lämmöneristyskyvyn arvioinnissa** . (820)

Mikäli C2-tasolla viitaan toimintapaikkoihin, käytetään abstraktin tilan adverbiaaleja: esimerkiksi postpositiolla *piirissä* viitataan täsmentämättömästi toiminnalliseen ryhmään, myös postpositio *puitteissa* tuottaa toiminnallisen tilan tulkinnan (ks. ISK § 982).

(170)

Olen tietoinen siitä , että **Parmon piirissä** on ainoastaan yksi lääkäri , joten vaihtomahdollisuutta ei ole **Parmon Terveysaseman puitteissa** . (1124)

Olotilan ilmaukset ovat C2-tasolla toiminta-ilmauksia yleisempiä. Satunnaista horjuntaa lukuun ottamatta (*1099) konstruktiot ovat uomissaan:

(171)

Heillä on rooli **hukassa** . (1106)

Olen varma, että yhdistyksen jäsenmaksu on pieni - olenko **oikeassa** ? (1110)

Esi isillämme ei ollut valittavanaan kevyttuotteita ja silti he olivat **solakassa kunnossa** . (1046)

Jos uskaltaa tunnustaa oman heikkoutensa , tietää olevansa **hyvän työilmapiirin suojuissa** (230)

Usein tarjoukset ovat **voimalla** vain pari päivää ja usein kannattaa pitää kiirettä . (1099)

C2-tasolla kaikista ilmaustyypeistä yleisimpiä ovat essiivisijaiset circ AT-ilmaukset. Tyypillisiä ilmauksia ovat ammattistatusta tai asiantuntijaroolia luonnehtivat essiivikäytöt, kuten *innokkaana tiimityöskentelijänä* (1000); *olen toiminut kielenkääntäjänä ja tulkkina* (1001), *yksityisyrittäjänä* (1005), *henkilökohtaisena avustajana* (1007), *maahanmuuttajien kouluttajana* (1009). Subjektin ja objektin tarkoitteiden kuvailu on muutoinkin semanttisesti tarkkaa ja idiomaattista:

(172)

On hyvin tavallista , että aikuisetkin ihmiset käyttävät kiro sanoja **puheensa höysteinä** . (1124)

Kehityskeskusteluissa johtajan pitäisi osata kysellä näistä asioista ja olla **herkkänä** huomaamaan epäkohtia . (800)

Allekirjoittaneen näkemys on, että työpaikkahäirintä jatkuessaan **kasvavana tekijänä** saattaa kyseenalaistaa niitä saavutuksia, joita Suomi on saanut aikaan kehittäessään työntekijöiden viihtyvyyttä työpaikoilla säätelevää lainsäädäntöä . (801)

Translatiivin AT-käyttö on edelleen harvinaista – mikä on odotuksenmukaista, kun rakenne ei ole kielenkäytössä yleensäkään eikä etenkin AT-funktiossa kovin frekventti –, mutta joitakin ominaisuutta luonnehtivia käyttöjä C2-tasoltakin löytyy.

(173)

Toivoisin Teidän katsovan asian **tarpeelliseksi** ja myös puhuvan työntekijänne M Vuollen kanssa tapahtumasta . (1106)

Olen itse aina ollut todella optimistinen ihminen, ja työkaverit kutsuvatkin minua laitoksen **auringoksi**. (1110)

Viimeistään C2-tasolla siis sirkumstantiaaliset AT-ilmaukset painottuvat lähinnä olotilan ilmauksiin, ja taajimmassa käytössä on abstrakti sija, essiivi.

Yhteenvedona aikuisten circ-AT -ilmauksista voidaan todeta seuraavaa: Sirkumstantiaalisissa ilmauksissa tarkkuus kehittyy myöhemmin kuin spatiaalisissa ilmauksissa. 80 %:n kynnystaso ylitetään circ-AT -ilmauksissa A2-tasolla, spat-AT -ilmauksissa jo A1-tasolla. Sirkumstantiaalisella kentällä hakeutuvat uomiinsa ensin konstruktiot, joissa on AT-funktionen sisä-, sitten ulko-, lopuksi abstrakti sija. Järjestys on sama kuin spatiaalisellakin kentällä.

Selkeä tendenssi aineistossa on, että toiminnanilmaukset opitaan ennen olotilan ilmauksia. Tämä voi johtua siitä, että toiminnan tilat ovat konkreettisempia ja metonymisia, niistä on selkeimmin jatkumo spatiaaliseen käyttöön: Motivoivana linkkinä on kehys, jossa tietyyntyyppinen toiminta liitetään teko-paikkaan (Onikki-Rantajääskö 2001: 72–82). Metaforisemmat olotila-käytöt ovat konventionaalisia vasta ylemmillä taitotasoilla.

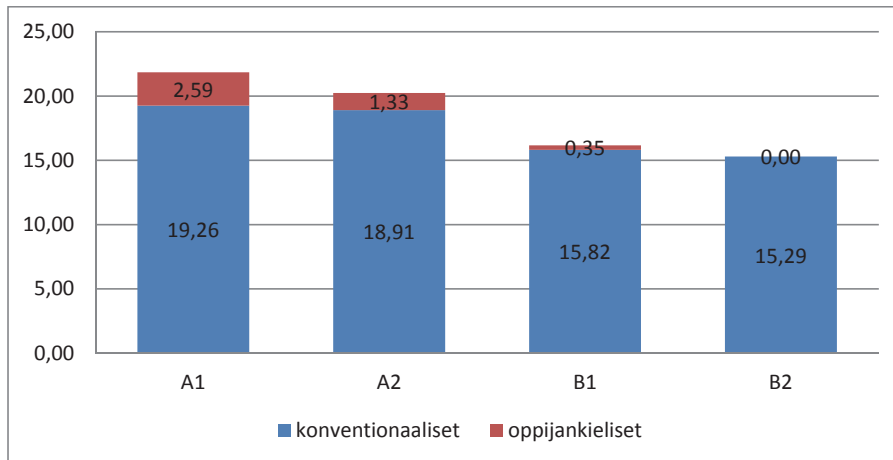
Toiminnan ilmauksia käytetään taajimmin B1-tasolle saakka. Etenkin toimintapaikat ovat vallitseva ilmaustyyppi alemmilla taitotasoilla, ja vähenevät sitten taitotason noustessa. Olotilan ilmaukset sitä vastoin lisääntyvät taitotasolta toiselle: enemmistö circ-AT -funktioisista sijakäytöistä on olotilan ilmauksia B2- ja C-tasoilla. Olotilan ilmauksissa käytettyjen abstraktien paikansijojen käyttö tarkentuu niin, että A1-tasolla ilmaukset ovat tyypillisimmin idiomaattisia ilmauksia tietyissä käyttötilanteissa. Käytössä on sitten horjuntaa A2- ja etenkin B1-tasolla: tyypillisesti ilmauksia pyritään muokkaamaan säännönmukaisemmiksi ja sijoja ylikäytetään. Konstruktiot ovat hakeutuneet uomiinsa taas B2-tasolla, mistä kertoo leksikaalisen variaation ja käyttötilanteiden huomattava lisääntyminen: käyttö on produktiivista ja konventionaalista.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että kielitaidon alkuvaiheessa on haastavampaa muodostaa toimintaa tai olotilaa kuin puhtaasti paikkaa kuvaavia paikallissijaisia ilmauksia. Abstraktiutta voidaan pitää yhtenä syynä; toinen syy on varmastikin se, että sirkumstantiaalisissa ilmauksissa käytetään spatiaalisia ilmauksia enemmän ulko- ja abstrakteja sijoja, joiden käyttö tarkentuu vasta sisäsijojen jälkeen. Sijanvalinta on myös pidemmälle kiteytynyttä ja sanakoh-taista, joten sijanvalinnassa ei voida yhtä usein hyödyntää sijojen merkityksiä tai turvautua säännönmukaisuuteen, vaan valinta on muistettava sana- ja tilan-nekohtaisesti.

5.3.2 Sirkumstantiaaliset AT-käytöt nuorilla oppijoilla

Tässä luvussa tarkastellaan nuorten oppijoiden sirkumstantiaalisia AT-ilmauksia niiden frekvenssin, tarkkuuden ja distribuution osalta. Tähän kategoriaan on laskettu aineistosta yhteensä 482 ilmausta (ks. ilmaukset tasoittain Taulukko 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään nuorten aineiston circ-AT -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen.

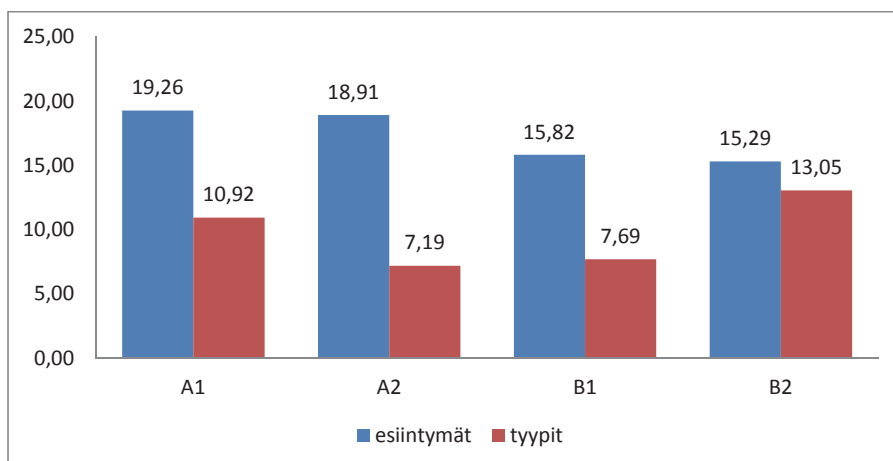


KUVIO 19 Circ-AT -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen nuorilla oppijoilla

Circ-AT -ilmausten taajuudesta voidaan tehdä havainto, että A1-tasolla ilmauksia on eniten, ja frekvenssi laskee hieman koko matkan B2-tasolle saakka. Tendenssi **on nuorilla** lähes päinvastainen **verrattuna aikuisiin** oppijoihin: aikuisilla käyttöä on vähiten A1-tasolla ja eniten B2-tasolla.

Nuorten aineistossa circ-AT -ilmausten **tarkkuus** kehittyy niin, että jo A1-tasolla 80 % ilmauksista on sijanvalinnaltaan konventionaalisia. B2-tasolla ei ole enää lainkaan konventionvastaisia käyttäjiä. Tarkkuus kehittyy yhtä funktionaalista taitotasoa alempana verrattuna aikuisiin, joilla 80 % ilmauksista on sijanvalinnaltaan tarkkoja A2-tasolla.

Seuraavassa kuviossa esitetään ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen. Pylväät edustavat konventionaalisten käyttöjen esiintymiä ja tyyppiä.



KUVIO 20 Circ-AT -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.

Leksikaalinen variaatio ei lisääny nuorten circ-AT -ilmauksissa suoraviivaisesti. Variaatio itse asiassa laskee A1-tasolta A2-tasolle ja nousee vain hieman B1-tasolle tultaessa. B2-tasolla variaatio on laajinta.

Seuraavaksi tarkastellaan ilmausten distribuutiota ja tarkkuutta laadullisemmin tasoittain.

A1-taso

A1-tasolla lähes puolet circ-AT -ilmauksista on **toimintapaikan ilmauksia**. Näissä ei ole lainkaan horjuntaa. Toimintapaikkaa ilmaistaan jo A1-tasolla siis hyvin konventionaalisesti. Käytössä ovat sekä sisä- että ulkosijat, toisin kuin **aikuisilla**, jotka käyttävät pääosin inessiivisijaisia ilmauksia – ja myös ylikäyttävät tätä sijaa.¹²⁰ Suuri osa ilmauksista on koulukontekstille tyypillisiä toimintapaikkoja, mutta leksikaalista variaatiota on kuitenkin enemmän kuin aikuisilla. Konventionaalinen sijanvalinta viittaa siihen, että ilmaukset on opittu käyttötilanteissaan. Seuraavissa ilmauksissa on myös toimintapaikan sekä myös toiminnankohteen ilmauksia, jotka kuvaavat moninaisia paikkoja, joissa suomeksi ollaan osallisina.

(174)

tää oli tosi hauskaa **kotitalous tunnilla** . (237)

Olen ollut **sairaallassa** kaaduin puusta paella maahan . (058)

olin poissa koska olin **hautajaisissa** . (753)

Olimme **leirillä** Kustenniemellä . (302)

peinempänä leikkiessäni **hiekkalaatikolla** joku koira hyppäsi päälleni ja alkoi nolla minua . (750)

Ala-astella ei saa ottaa mukaan kouluun ,koska sellaiset säännöt . (200)

Kun tarkastellaan kaikkia A1-tason circ-AT -ilmaustyypppejä, voidaan kuitenkin huomata, että konventionvastaisia käyttöjä on nuorillakin enemmän kuin spatiaalisella kentällä; sijanvalinnassa on haasteita **toiminnan kohteeksi** tulkittavissa käytöissä, **väline**-ilmauksissa sekä **olotilan** ilmauksissa. Nämä konstruktiot ovat siis vasta hakeutumassa uomiinsa. **Toiminnan kohteeksi** tulkittavia ilmauksia on A1-tasolla melko vähän. Osa on konventionaalisia, todennäköisimmin käytöstä jäljitelyjä ilmauksia (*053), mutta etenkin joissain tähän kategoriaan lasketuissa ilmauksissa on vaikeatulkintaisuutta, mikä johtuu osaltaan sijamerkin puuttumisesta (*037).

¹²⁰ Samanlaisen huomion tästä aineistosta on tehnyt Kajander (2013) eksistentiaalilauseita tutkivassa väitöskirjassaan: nuorilla paikanilmaukset ovat aikuisia varhemmin tarkkoja ja sijojen käyttö on monipuolista (Kajander 2013: 115, 116).

(175)

Huomenna sitten juttelen **kahvilla**. (053)sano se on sun veli ja han teit sale apua **koe** ! ('Hän tekee sinulle apua, so. auttaa ko-
keessa'.) (037)

Konstruktio, jolla ilmaistaan **välinettä**, ei ole vielä A1-tason käytössä hahmot-
tunut. Konventionaalinen sijanvalinta olisi inessiiviä (*puhua puhelimessa*). Ai-
neistossa ilmaukset ovat kuitenkin rakenteeltaan joko adessiivisijaisia – mallina
on voinut toimia merkitykseltään läheinen instrumentaalinen käyttö (*202) tai
sijamerkintä puuttuu (*777):

(176)

Kännykät pois koulusta koska kukan ei opiskele ja ei saa että puhelin soi **tunnilla** ja
joko vasta ja opettaja selittää aihe ja toinen puhuu **puhelimella** . (202)jos vastaa puuhelin sitten oppilas ei voi oppiskele ja oppilas aina puhu **puhelin** (777)

Olotilan ilmauksia – sekä fysikaalis-funktionaalisia että psykofyysisiä – on
nuorten A1-tasolla huomattavan paljon enemmän kuin **aikuisten** aineistossa.
Useat ilmaukset ovat kiteytymänomaisia ja poikkeuksetta konventionaalisia,
kuten on aikuisten aineistonkin harvojen tapausten laita.

(177)

Olen **poissa** koska olen sairas . (012)Tänään kun minä olin **menossa** bussi pysäkillä huomasi että olen unohdanut minun
loppakoni kotiin . (744)Kännykät saavat olla **päällä** . (018)Tekken pelini on **hajalla** . (024)

Myös konstruktiot, joissa olotilaa luonnehditaan essiivisijaisilla predikatiiviad-
verbiaaleilla, alkavat A1-tasolla olla produktiivisessa käytössä. Tässä ilmaus-
tyypissä nuoret eroavat aikuisista, joilla essiivi tulee aineiston perusteella pro-
duktiiviseen käyttöön circ-AT -ilmauksissa vasta B1-tasolla. Sanavartalot voivat
vielä horjua, mutta sijanvalinnassa ei ole ongelmia – aikuisilla tämä ilmiö tulee
esiin B1-tasolla.

(178)

peinempänä leikkiessäni hiekkalaatikolla joku koira hyppäsi päälleni ja alkoi nolla
minua . (750)Olen ollut **sairana** viikon ja halluaisin kysyä kokeista ja luisin koken ja halluaisin ky-
syä viikon läksyt . (301)Kännykät pitää olla **äänettömänä** (018)

Olotilan ilmauksissa on enemmän horjuntaa kuin toiminnanilmauksissa. Mitään tiettyä sijaa ei yllleistetä tai horjunta ei ylipäätään näytä säännönmukaiselta kuten usein aikuisilla. Sija ei ole tunnistettavissa tai käytössä opittu muoto on ilmausta varioitaessa kontekstiin sopimaton.

(179)

Voida vain **äänetöntä** Kännykät tunnilla ja se on hyvin . (247)

A1-tasolla siis **toimintapaikan** ilmaukset ovat löytäneet nuorilla uomansa. Myös olotilan ilmauksia on melko paljon, ja sijojen käyttö on tyypillisimmin konventionaalista. Produktiivisesta käytöstä ei ole sikäli näyttöä, että mitään sijaa ei esimerkiksi ylikäytetä: ilmaukset voivat olla chunkeja ja kytkeytyä tiettyihin käyttötilanteisiin. Tällainen konventionaalinen käyttö luonnehtii nuorten kieltä jo A1-tasolla: resursseina toimivat moninaiset käyttötilanteet, eivät säännöt tai välttämättä alkuun edes malli-ilmaukset, joiden avulla konstruktioita lähdetäisiin varioimaan.

A2-taso

A2-tasolla suurimman circ-AT -ilmausten ryhmän muodostavat edelleen **toimintapaikat**, kuten aikuistenkin aineistossa. Toimintapaikan ilmauksissa on enemmän leksikaalista variaatiota kuin A1-tasolla, vaikka tehtävänannoista johtuen yleisimpiä ovat edelleen *'koulussa'* (42) ja *'-tunnilla'* (12) -ilmaukset. Myös muu kouluun liittyvä sanasto on yleistä, mutta myös useat harrastuksiin ja vapaa-aikaan liittyvät toimintapaikat. Etenkin urheilu näyttää olevan isossa roolissa, kun nuoret puhuvat paikoistaan ja tiloistaan: teksteissä nousee esiin varsinkin jalkapallo, jonka ympärille näyttää muodostuvan nuorille merkittäviä yhteisöjä¹²¹.

(180)

Onko viellä jotain **koulus** tapahtunut , onko meillä viellä jossain koe ? (003)

Välitunneillakin nämä ovat turhia . (708)

sitä ottelua toivotavasti voitetaan sillä pääsemme finaali jos pelaatan **semifinalissa** mutta onnea mielle ja tästä näin päivästä ntt menen nukuman sillä huomenna odottaa pitkä päivä . (239)

olin kerran **Jako mäen uima hallilla** uimassa , olin hyppäämässä korokkeelta ja liukastuin . (235)

Esimerkiksi pelaamassa jalkapalloa tai koripalloa , niin kuin **ala-asteella** . (708)

¹²¹ Nimenomaan jalkapallon merkityksestä maahanmuuttajanuorille on tehnyt havainnotoja Halonen (2009). Tämä on kenttä, jolla nuoret pääsevät toimimaan: osallistumaan ja onnistumaan.

Jos jokin tietty konstruktio on käytössä frekventti, se opitaan kokonaisuutena varhain riippumatta muodon kompleksisuudesta. Tästä esimerkkinä on määritteenä toimivien lukusanojen tarkka, konventionaalinen taipuminen *luokka*-sanan kanssa, toisin kuin spatiaalisissa ilmauksissa, joissa lukusanojen taiputamisessa on pitkään haasteita.

(181)

Olimme **Viidennellä luokalla**¹²² **leirillä** . (306)

Toiminnan kohde -ilmauksia on hieman enemmän kuin A1-tasolla. Ilmaukset liittyvät tyypillisesti koulukontekstiin, ja ne ovat varsin konventionaalisia.

(182)

Ja: Kuka voitti koulun kuningas arvon **arpajaisissa** ? (002)

Mitä **kokeessa** oli ? (008)

Se teki hauskaa temppuja mutta yhdessä **loppu tehtävässä** se kaatui persellen maahan ja kiljui . (702)

Moi olen ollut **matkalla** viikon . (004)

Epäkonventionaalisia käyttöjä on A2-tasolla on vain yksittäisissä ilmauksissa, esimerkiksi toiminnankohde-, väline- ja toimijailmauksissa. **Toiminnankohde**-ilmauksissa on muutaman kerran valittu sisäsiija ulkosijan asemesta. Nämä ovat sikäli odotuksenvastaisia, että tyypillisesti kouluun liittyvät ilmaukset ovat konventionaalisia nuorilla A1-tasolta lähtien. Inessiivin ylikäyttö näyttää kuitenkin olevan yhteistä sekä spatiaaliselle että sirkumstantiaaliselle kentälle, kaikissa funktioissa, molemmissa aineistoissa:

(183)

kun oppilat ovat **tunnissa** (728)

Ja kännykät ovat aina tärkeitä **koulumatkoissa** (740)

Toimija-ilmauksissa on sijanvalinnassa vaihtelua ammattinimikkeittäin, vaikka tyypillisesti käytetäänkin ulkosijaa (ISK § 1246). Vaihteleva käytäntö voi osaltaan tuottaa epävarmuutta ja horjuntaa etenkin oppimisen alkuvaiheessa, vaikka nuoret näyttävätkin tyypillisesti oppivan ilmauksia kontekstissaan ja kokonaisuuksina. Sija jää A2-tasolla merkitsemättä. Toimija-ilmaukset ovat ylipääntään nuorten aineistossa harvinaisia, ja ilmaantuvat vasta A2-tasolla käyttöön:

¹²² Huumo (1997: 103) luokittelee tämän kaltaiset Viidennellä luokalla -lokatiivit temporaaliksi: predikaatti on menneessä aikamuodossa ja adverbiaali esittelee paikan. Lauranto (1997: 183) puolestaan sirkumstantiaaliksi. Kentät ovat varmasti tällaisissa tapauksissa päällekkäiset.

(184)

Tai joss oot **hammaslääkäri** jos ei oo känykkä et voi soitta kaverille et pääse kouluu . (051)

Olotilan ilmauksia on A2-tasolla huomattavan paljon enemmän kuin vielä A1-tasolla. Yleisimpiä ilmauksia ovat *poissa* ja *tulossa*, jotka ovat tässä muodossa myös tehtävänannoissa, ja siis mahdollisesti hyödynnetty ja jäljitely niistä. Myös muunlaisia olotilan ilmauksia on kuitenkin runsaasti: ilmauksilla luonnehditaan fyysikaalis-funktionaalista ja psyko-fyysistä tilaa. Tällaisiin ilmauksiin nuorilla oppijoilla on ympäristössään paljon resursseja, ja leksikaalinen variaatio onkin melko runsasta. Aikuisilla ilmaukset ovat tällä tasolla tyypillisimmin kiteytymänomaisia *kunnossa*, *myöhässä* -ilmauksia, mutta nuorilla variaatiota on enemmän. Ilmaukset ovat myös muodon osalta tarkkoja: Sijanvalinta on muuttamaa poikkeusta lukuun ottamatta konventionaalista.

(185)

Olen ollut **poissa** , koska olin sairas . (017)

Olen kuullu et suomen kielen koe on **tulossa** pian et mitä uutta te olette oppineet **koulussa** , mimmoset kysymykset tulee siinä kokeessa . (042)

Koska jos toinen ottaa känykän esiin niin sitten kaikki halluu pitää känykkää **esillä** . (241)

Ja jos mä pisten titokonella sieltä luke levy ei **käytössä** tai jotain niinku semosta . (727)

oli pelottavaa ja pimeää kaikki oli **kännissä** ulkona bailaamassa . (002)

Ja Postiluukusta tuli Paperi Missä luki MOI me olemme nähneet että sinun Hampaat on **vinossa** . (709)

Nuoret näyttävät aineiston perusteella käyttävän rohkeasti kaikkia resursseja, joilla kommunikaatio saadaan toimimaan (ks. tästä tarkemmin luvussa 6). Myös monikieliset resurssit ovat käytössä: esimerkiksi 'äänettömällä'-ilmaus on mukautettu englannista suomeen vartaloa taivuttamalla ja sijapäätteen avulla.

(186)

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

Nuorten aineistolle sijojen ylikäyttö ei ole kovin tyypillistä. A2-tasolla näitä ilmauksia on kuitenkin joitakin: esimerkiksi seuraavassa ilmauksessa on ilmaistua tuottama tila luovasti niillä kielellisillä elementeillä, mitä nuorella on inventaarissaan.

(187)

Tänän on sataa vettä koko ulkona on **vesillä** , minä olen **myöhässä** (779)

Etenkin psyko-fyysisen tilan ilmaukset lisääntyvät A2-tasolla. Näistä frekventtejä ovat esimerkiksi terveydentilaa kuvaavat ilmaukset, mikä johtuu osin tehtävänannosta, jossa pitää selvittää opettajalle koulusta poissaolon syy¹²³. Nuoret vastaavat tähän lähinnä kahdella tavalla: kertomalla sairastumisestaan tai perhematkastaan ulkomaille.

(188)

Olin ollut **kipeänä** , olin 38 °C **kuumeessa** . (785)

olen ollut **pahassa lintu Flunssassa** ja kuumetta . (300)

Olen tosi **pahoilaani** että minun pitäs menaa Nepalin matkalle . (822)

Olin viime viikolla poissa koska olin **kippeena** . (784)

Konstruktioita, joissa luonnehditaan olotilaa essiivisijaisella ilmauksella (ks. myös terveydentilaa kuvaavat käytöt), on A2-tasolla melko saman verran kuin A1-tasolla. Leksikaalinen variaatio lisääntyy hieman, mikä voidaan tulkita produktiivistumiseksi.

(189)

Mä katoin **pienenä** pahaa kauhu leffaa nii se pelotti niin paljon ja en pystynyt nukkua. (042)

Pelisi **ongelmana** on se , että se tiltaa vähän välii ja palaa vähän välii takaisin pelin alkuu (760)

Essiivin sisältävän konstruktion skemaattistumisprosessiin viittaa myös sijan ylikäyttö. A1-tasolla ilmaukset ovat vielä konventionaalisia: todennäköisesti chunk-ilmauksia, jotka liittyvät tiettyyn käyttötilanteeseen. A2-tasolla alkaa esiintyä yllileistämistä: esimerkissä 030 taipumaton *auki*-adverbi on taivutettu AT-funktioiseksi essiivillä. Vastaavanlainen tapaus on esimerkki *716, jossa idiomaattisemman *täysi*-määritteen asemesta käytetään essiivisijaista '*täynnä*'-muotoa.

(190)

Jotkut opetajatkin sanovat että kännykkät voi olla **aukina** , jos on pannettu silentiin . (030)

kuu on niin **täynä** valo heijasta maahin . (716)

A1- ja A2-tasot eivät näytä frekvenssien tai tarkkuuden osalta paljon eroavan toisistaan. Laadullisesta tarkastelusta käy kuitenkin ilmi, että olotilan ilmaukset alkavat lisääntyä ja toimintapaikka-ilmaukset puolestaan vähentyä. Tarkkuudessa näyttää tapahtuvan pieni muutos joidenkin konstruktioiden kohdalla,

¹²³ Ks. tehtävätöypin vaikutus tauti-ilmauksiin myös Kajander (2013: 91).

mikä viittaa skemaattistumisprosessiin: esimerkiksi essiivin käyttö yliyleistyy olotilan ilmauksissa.

B1-taso

Toimintapaikan ilmauksia on edelleen B1-tasolla circ-AT -ilmauksista enemmistö. *Koulussa-* (15 kpl) ja *kahvilassa* (14 kpl) -ilmauksia on tehtävänannoista¹²⁴ johtuen melko paljon, mutta variaatiota kuitenkin lisääntyy A-tasoilta. Toimintapaikat liittyvät koulun lisäksi nuorten vapaa-aikaan, ja kuten jo A-tasoilta käy ilmi, usein etenkin jalkapalloon.

(191)

olimme **tyttöherhossa** Helapuihostossa . (208)

harjoittelette mitä te teette **kokkisotassa** . (208)

Olin viime kesälomalla kaverin kanssa **hänen mökillä** . (743)

Haluaisin tietää pari asiaa mitä pitäisi opetella suomenkielen kokeeseen ja myös mitä on tehty **parilla suomenkielen tunneilla** tällä viikolla . (011)

Se on Appaseita vastaan ja jos minä en ole sillä , mun joukue haviä koska se on yksi parhaimista **koko sarjasa** . (033)

Meillä oli jalkapallo ottelu kesällä **Hesa cupissa** (756)

AT-funktioiden sija jää merkitsemättä ainoastaan muutamia kertoja, – tällöin konstruktio on tavanomaista kompleksimpi, ja esimerkiksi toinen määritteistä jää ilman sijaa. Määritteiden käyttö lisääntyy ylipäätään B1-tasolla, ja horjunnan lisääntyminen näyttääkin lisääntyvän yhdessä konstruktioiden variaation kasvun kanssa, mikä huomio on tehty myös muiden funktioiden kohdalla.

(192)

Jos sulle sopi me nähän ensi viikolla **jossain muu kahvilassa** . (789)

Toiminnan kohde -ilmauksia on suunnilleen saman verran kuin A2-tasolla, mutta määritteiden käyttö lisääntyy, ja ne mukautuvat pääsanaansa.

(193)

Mikä koe-alue meillä on **suomen kielen kokeessa** . (010)

Mistä aineista on tullut läksyä , ja kuinka paljon me ollaan mentyy etenpäin **niissä asioissa** . (027)

¹²⁴ Mielipidekirjoitus ”Kännykät pois koulusta”, viesti opettajalle poissaolosta sekä viesti kaverille kahvilassa käynnistä.

Se oli tosi noloa tehdä noin **isossa finaali ottelussa** (756)

Toimija-ilmauksia on B1-tasolla vain yksi, kuten A2-tasoillakin. Sijanvalinta ei ole konventionaalinen: sisäsjaisen *lääkärissä* asemesta käytetään ulkosijaista muotoa. **Aikuisilla** toimija-ilmaukset ovat varhemmin ja enemmän käytössä: kyseessä on jossain määrin aikuisten elinpiiriin – asioimistilanteisiin – kuuluva ilmaustyyppi, joita aikuiset paitsi kohtaavat arjessaan, myös harjoittelevat kielten oppitunneilla. Nuorten arjessa toimija-ilmauksille ei sitä vastoin ole yhtä frekventtejä käyttötilanteita.

(194)

Minä en pääse kahvilaan tänään , koska äidillä on **lääkärillä** ja minun pitää hoitaa pikkusiskoja sillävälän ja minulla on muutenkin paljon läksyjä . (057)

Olotilan ilmauksissa on enemmän variaatiota kuin A2-tasolla. Ylipäätään B1-tasolla olotilan ilmaukset ovat monipuolisia ja idiomaattisia. Tässä on huomattava ero aikuisten oppijoiden B1-tasoon: **nuoret** ilmaisevat tarkasti etenkin psykofyysisiä tiloja, kuten tunteita ja terveydentilaa. **Psykofyysisen tilan** ilmauksista yleisin on edelleen kiteytynyt *pahoillani*-ilmaus, joka on nyt pääosin täysin konventionaalinen: A2-tasolla ilmaus on myös yleisin, mutta vain kerran tarkka.

(195)

Mä olen **pahoillani** etten pääse , mutta voidaan sopia uudentapaminen . (774)

koska olen ollut **flunssassa** . (010)

Voisitko antaa minulle tukiopestustakin , koska olen ehkä tosi paljon **jäljessä** . (206)

En pystynyt jarrutta sillä olin **paniikissa** ja vedin siitä . (001)

luulin että muistin sen numeron mutta olin **väärässä** . (023)

Aineistossa on tällä tasolla yksi esimerkki, jossa tunteiden kuvailu ei ole konventionaalista – kuten on nuorten aineistolle tyypillistä, tällaiset luovat mutta ei-konventionaaliset ilmaukset ovat omassa tarinassa, jossa kuvaillaan tilanteita, joille ei välttämättä ole kohdattu malleja suomeksi. Muotokeinojen käyttö on joka tapauksessa suomenmukaista: tunnetilat ilmaistaan spatiaalisin keinoin.

(196)

Mun sydän pamppas ja mä olin **ihan toissa maassa** . (020)

Tunteita ja terveydentilaa luonnehditaan varioivasti ja produktiivisesti myös konstruktioilla, jossa käytetään essiiviä. Essiivin ylikäyttöä ei enää esiinny, toisin kuin muutamassa tapauksessa A2-tasolla. Aikuisilla oppijoilla essiivisijaisten ilmausten käytössä on vielä B1-tasolla paljonkin horjuntaa, joten nuorilla tämä konstruktio näyttää olevan jo alemmalla taitotasolla uomassaan.

(197)

Mä menin kotiin ja tein laksyt **tyytyvaiseenä** . (020)Lopulta isämme tuli noutamaan meidät **huolistuneena** . (710)Olen ollut **kipeänä** viikon . (710)menin **punasena** ulos ovesta enkä ikinä mennyt siihen ravintolaa . (028)

Myös olotilaa kuvaava konstruktio, jonka muotokategoria (i + sijapäätte + possessiivisuffiksi), joka tulee yksittäistä *pahoillani*-ilmausta laajempaan käyttöön aikuisilla vasta C1-tasolla, näyttää ilmausten monipuolisuuden perusteella produktiivistuneen nuorilla jo B1-tasolla:

(198)

Odotan **innoissani** vastaukses . (025)Kuulin että minulla ja muilla ulkomalaisilla oppilailla on suomenkielen koe , en tiedä koska se on mutta , olen **huolissani** . (049)

Lisäksi fysikaalis-funktionaalisen tilan ilmauksissa on nuorten B1-tasolla paljon leksikaalista variaatiota. Ilmaus *poissa* on edelleen yleisin (23 kpl), kuten myös *tulossa* – näihin vaikuttavat tehtävänannot. Muunkinlaisia käyttöjä kuitenkin on, ilmaukset ovat semanttisesti hyvinkin yksityiskohtaisia.

(199)

Olen **lähdössä** Englantiin , tutustumassa minun siskoni perheeseen ja muutenkin katsomassa paikkoja . (741)olin poissa koska olin **sairas lomalla** . (786)Minä olen ollut viikon poissa koska olen saanut lievän vamman , En pysty kävelemää vielä , koska jalkani on **kipsissa** . (803)Ajattelin soittaa kun soitin niin sieltä sanottiin numero ei ole **käytössä** . (023)hänen lenkkareiden nauhat ei ollut **solmussa** (730)

B1-tasolla circ-AT -ilmaukset ovat siis jo varsin tarkkoja, ja leksikaalinen variaatio lisääntyy etenkin olotilan ilmauksissa. Konstruktio, joilla ilmaistaan sirkumstantiaalista TILAA, alkavat siis olla uomissaan. Viimeistään tällä tasolla konventionaaliset konstruktio ovat kumonnet ne oppijoiden testaamat ilmaukset, joita A2-tasolla oli muutamia. Etenkin tarkkuudessa on iso ero aikuisiin; Aikuisten aineistossa on tällä tasolla vielä huomattavan paljon enemmän horjuntaa. Ero on suuri etenkin olotilan ilmausten kohdalla.

B2-taso

B2-tasolla nuorten aineistoa on vähiten. Esimerkkejä on siis niukalti. Circ-AT - ilmaukset ovat kuitenkin B2-tasolla entistä varioivampia verrattuna alemmille tasoille. Ilmaukset ovat myös poikkeuksetta konventionaalisia.

Toiminnan ilmauksissa kuvataan edelleen koulua ja harrastuksia, mutta abstraktiotaso ja semanttinen tarkkuus ovat näissä lisääntyneet. Suomenkielissä yhteisöissä toimiminen ja jäsenyys näyttävät myös laajenevan koulukontekstista ja konkreettisista harrastepaikoista esimerkiksi ensimmäisten työpaikkojen kuvailuun. Toiminnanilmauksissa on yhä eniten **toimintapaikoiksi** tulkittavia ilmauksia (esim. 200), **toiminnan kohteen** sisältäviä ilmauksia on vain muutama (esim. 201):

(200)

Yhteiskuntaoppi ei ole minun vahvuuteni **koulussa** . (797)

Adrenaliini pumppas verisuoneissani ja aika alkoi hidastua **mielessäni** (816)

(201)

Olin mustavyö **karate testissä** . (816)

Olotilan ilmauksia on B2-tasolle tullessa huomattavasti enemmän kuin toiminnan ilmauksia – sama ilmiö on havaittavissa aikuisten oppijoiden kohdalla. Ero aineistojen välillä on kuitenkin siinä, aikuiset ilmaisevat tyypillisimmin fyysikaalis-funktionaalista tilaa, nuoret puolestaan psykofyysistä tilaa, kuten terveydentilaa tai tunteita:

(202)

Olen ollut poissa koulusta noin viikon koska olin **viruksen aiheuttamassa vatsatauti**ssa ja en ole ehtinyt lukemaan kokeeseen enkä ole saanut koe aluetta . (745)

Ja onko mitään kummempaa **tiedossa** ? (797)

Olin viikon pois koulusta , koska olin **sairaana** . (706)

Menimme istumaan **epätoivoisina** . (246)

Fysikaalis-funktionaalisen tilan ilmauksista suurin osa on edelleen tehtävänäntöjen tuottamia ja varsin kiteytyneisiin *poissa-* ja *tulossa* -ilmauksiin. Muunlaiset käytöt ovat harvinaisia.

(203)

menivätkö rehtorin läksiäiset hyvin , onko muita tapahtumia **tulossa**? (794)

Sitten ajattelimme mennä kävelyllä ja katsomaan luontoa , yhtäkkiä yksi todella iso koira oli **vapaana** ja alkoi juosta meidän perään . (806)

Vaikka B2-tasolla ei ole enää paljon aineistoa, siitä löytyvät esimerkit kuvaavat kuitenkin oppijan polkua vielä askeleen eteenpäin. Konstruktiot ovat uomis- saan: B2-tasolla ei ole evidenssiä minkään ilmaustyyppin horjunnasta tai edes lipsahduksenomaisista virheistä. Kielellinen inventaari näyttää riittävän hyvin varioivaan toimintojen – ja enenevissä määrin abstraktimpien olotilojen – ilmai- suun.

Yhteenvetona nuorten circ-AT -ilmauksista verrattuna aikuisten ilmauk- siin voidaan todeta seuraavaa: Nuorilla oppijoilla sirkumstantiaaliset AT- ilmaukset kehittyvät **tarkkuuden** osalta alemmilla funktionaalisilla taitotasolla kuin aikuisilla. Jo A1-tasolla ilmauksista 80 % sijaanvalinta on kontekstiin sopiva. Aikuisilla 80 %:n kynnystaso ylittyy A2-tasolla. Tarkkuudessa on kuitenkin B1- tasolla iso ero: kun nuorilla sijaanvalinnassa on horjuntaa n. 2 % verran, aikuisil- la yhä lähes 20 %:ssa ilmauksista. B2-tasolle tultaessa ero hälvenee. Nuorten aineistossa ei tällöin enää ole enää konventionvastaisia sijaanvalintoja lainkaan; aikuistenkin aineistossa tämä on poikkeuksellista.

Sekä AT-funktioiden sisä- että ulkosija ovat nuorilla pääosin konventio- naalisessa käytössä alusta alkaen. Nuorilla produktiivistuvat aikuisia varhem- min myös essiivisijaiset olotilanilmaukset (nuorilla A2-, viimeistään B1-tasolla, aikuisilla B2-tasolla). Kuten spatiaalisellakin kentällä, sija merkitään lähes aina. On siis poikkeuksellista, että paikan tai tilan ilmaus olisi nominatiivimuodossa. Nuoren oppijan suomi on morfologialtaan rikasta ainakin A1-tasolta alkaen – taivutuspäätteet tulevat pääosin konventionaaliseen käyttöön jo kielenoppimi- sen varhaisessa vaiheessa. Ilmauksia ei opita irrallisina elementteinä, vaan käyt- tötilanteissaan kokonaisina konstruktioina, joissa muoto, merkitys ja funktio ovat tasapainossa.

Monet circ-AT -ilmauksista ovat varsin kiteytyneitä ja idiomaattisia, joten analogian käyttö ei ole niin usein mahdollista kuin spatiaalisten ilmausten koh- dalla. Aikuiset näyttävät turvautuvan tähän strategiaan nuoria enemmän, jol- loin syntyy ylikäyttöä (esim. inessiivin ylikäyttöä A1-tasolla, essiivin B1-tasolla). Nuoret taas ovat todennäköisimmin oppineet ilmaukset käyttökonteksteissaan, konstruktioina, jolloin idiomaattisuus saavutetaan aiemmin. Nuorilla konstruk- tioiden testaamista näyttää olevan vain vähän, lähinnä abstraktin staattisen si- jan, essiivin käytössä, ja testaus sijoittuu jo A2-tasolle.

Nuorten ja aikuisten aineistossa on eroa myös **distribuution** osalta. **Toi- minnan** ja **olotilan** ilmaukset mahdollistavat näkökulman kielellisten resurssi- en ja sitä myöten yhteisöjen jäsenyyksien tarkasteluun. **Toimintapaikan** ilma- ukset ovat sekä aikuisilla että nuorilla yleisin ilmaustyyppi B1-tasolle saakka, mutta nuorilla on näissä enemmän leksikaalista variaatiota etenkin A-tasoilla. Nuoret näyttävät aineiston perusteella osallistuvan esimerkiksi moninaisesti vapaa-ajan harrastuksiin. Aikuisten ilmaukset sitä vastoin rajoittuvat A-tasoilla vielä melko kapeaan kenttään, ja niistä heijastuu oppikirjamainen sanasto (*toril- la, kahvilassa*). Huomattavaa on, että molempien aineistossa tehtävänannot kui- tenkin mahdollistavat omaehtoisten toimintapaikkojen ilmaisen.

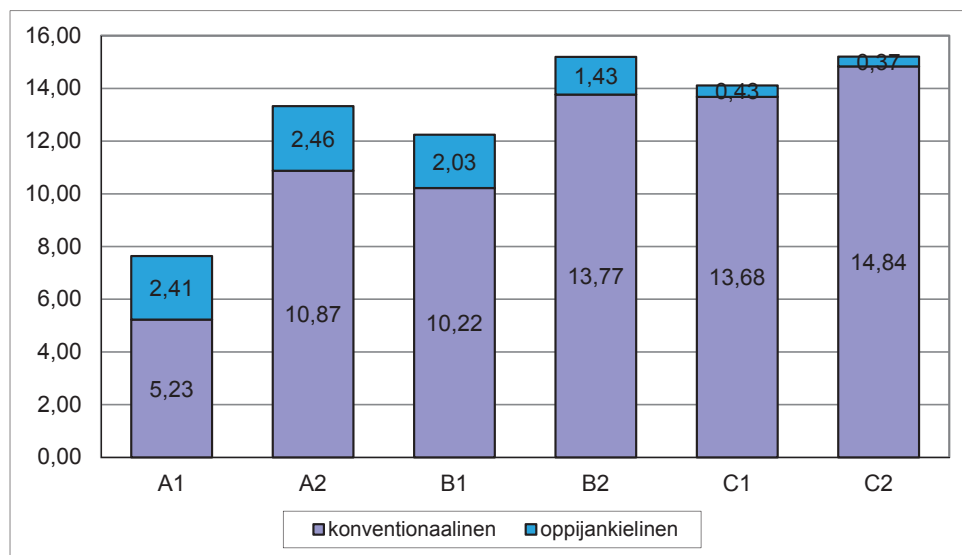
Nuorten aineistossa esiintyy **toiminnan** ilmauksista **toimija**-tyyppiä (kuten *lääkärissä*) vain kaksi kertaa. Aikuisilla näitä sitä vastoin on alemmilla tasoilla saakka hieman enemmän. Aikuisten aineistossa on myös **sosiaalisen tilan** (kuten *naimisissa*) ilmauksia, joita nuorilla ei ole AT-käytössä lainkaan. Nämä ovatkin aikuisen elinpiiriin kuuluvia, asiointitilanteisiin ja yhteiskunnalliseen rooliin liittyviä ilmaustyyppisiä, joten tulos on varsin odotuksenmukainen.

Kolmas ilmaustyyppiin liittyvä ero on se, että **olotilan** ilmauksia on nuorten aineistossa jo A-tasoilla melko runsaasti, kun aikuisten aineistossa oloiloja ilmaistaan enemmän vasta B1-tasolta lähtien. Nuorilla on aikuisia enemmän psykofyysisen tilan ilmauksia, joilla kuvataan esimerkiksi tunteita ja terveydentilaa. Aikuiset puolestaan suosivat fysikaalisfunktionaalisia, toimintaan liittyviä ilmauksia, kuten *myöhässä, ajoissa*. Tehtävänannot voivat osin vaikuttaa ilmaustyyppien esiintymiseen, mutta ne toisaalta antavat mahdollisuuden myös omaehtoiseen toiminta- ja olotilailmausten tuottamiseen: sekä aikuisilla että nuorilla on tehtävätyypeissä esimerkiksi epämuodollinen viesti ystävälle, joissa tulee peruuttaa tapaaminen.

5.3.3 Sirkumstantiaaliset TO-käytöt aikuisilla oppijoilla

Tässä luvussa tarkastellaan aikuisten sirkumstantiaalisia TO-ilmauksia frekvenssin, tarkkuuden ja distribuution näkökulmista. Circ-TO -ilmauksia on aikuisten aineistosta laskettu yhteensä 713 (ks. lukumäärät tasoittain Taulukko 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään circ-TO -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen taitotasoin.

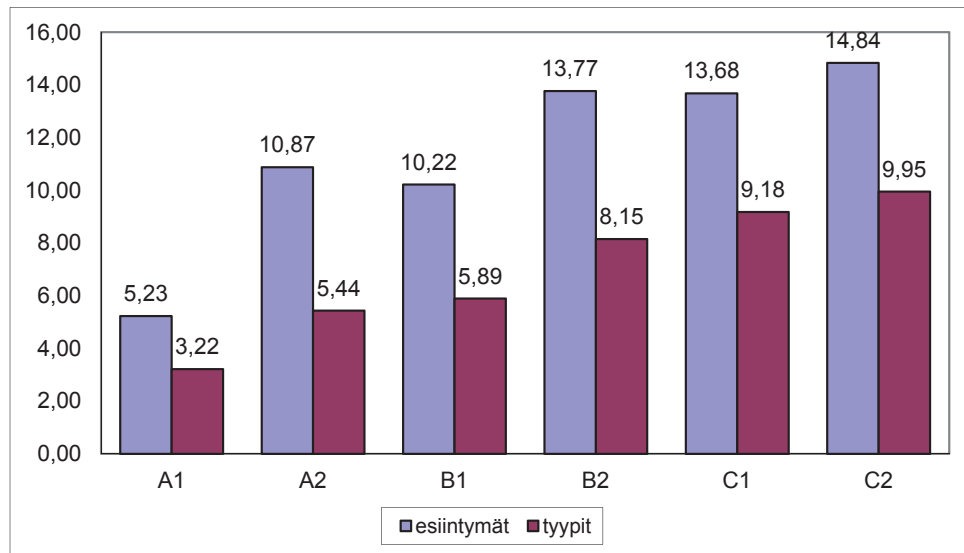


KUVIO 21 Circ-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen aikuisilla oppijoilla

Circ-TO -ilmausten **frekvenssi** kasvaa tasolta toiselle, mutta ei täysin suoraviivaisesti. Taajinta käyttö on B2-tasolla, C-tasolle tultaessa frekvenssi hieman laskee.

Tarkkuus kehittyi tasolta toiselle melko tasaisesti. Konventionaalisen sijaanvalinnan 80 %:n kynnystaso ylittyy jo A2-tasolla, mutta horjuntaa on vielä B1-tasolla yli 15 %:n ja B2-tasollakin n. 10 % verran. Kynnystaso ylitetään circ-TO -ilmauksissa yhtä taitotasoa ennen spat-TO -ilmauksia, mutta toisaalta spat-TO -ilmauksissa on B1-tasolla horjuntaa enää 10 %:ssa valinnoista, ja B2-tasolla enää n. 1-2 %:ssa. Sijaanvalinnassa on siis sirkumstantiaalisissa TO-ilmauksissa kauemmin haasteita kuin spatiaalisissa TO-ilmauksissa.

Seuraavassa kuviossa esitetään ilmausten leksikaalisen variaation kehitys.



KUVIO 22 Circ-TO -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.

Leksikaalinen variaatio kasvaa aikuisten circ-TO -ilmauksissa melko tasaisesti taitotasolta toiselle.

Seuraavaksi analysoidaan ilmausten tarkkuutta ja distribuutiota (kuten leksikaalista variaatiota) laadullisemmin taitotasoittain.

A1-taso

A1-tasolla sirkumstantiaaliset TO-ilmaukset ovat pääosin **toiminnan** ilmauksia – lähinnä **toimintapaikkoja** (esim. *saunaan*) ja **toiminnan kohteita** (esim. *kahvil-lee*), kuten AT-funktiossakin. Suuntaiset ilmaukset ovat kognitiivisesta näkökulmasta staattisia kompleksimpia, ja suomessa myös lingvistisesti etenkin illatiivin muodostaminen on muita sijakäyttöjä kompleksimpaa. Tämä näkykin

aineistossa: Noin puolet kaikista TO-funktioisista ilmauksista on sijanvalinnaltaan epäkonventionaalisia. Suunta ilmaistaan circ-TO -ilmauksissa usein vain verbillä (pääasiassa *mennä*) kuten spatiaalisellakin kentällä, ja merkityksen ilmaisemiseen tämä usein riittääkin. TO-funktioista sijaa ei siis välttämättä merkitä lainkaan, vaan toimintapaikka tai toiminnan kohde on nominatiivimuotoinen:

(204)

Jos haluat voimme mennään **sauna** huomenna (216)

Me opiskeleme kiltä jo kulturia maa , tutustumme uudet ihmiset, katsomme paljon melikintoisita asioita , menimme **retkit**, (613)

Mikäli sija merkitään, valinta on usein kontekstiin sopimaton; tyypillisesti valitaan staattinen sija dynaamisen asemesta. Sijoista inessiivi ylläleistyy tälläkin kentällä, mutta käytössä on myös tyypillisemmin toimintaa ilmaiseva ulkosija, adessiivi. Suuntaisuus jää ilmauksissa usein merkitsemättä, vaikka esimerkiksi *saunaan*-ilmaus annetaan tehtävänannossa kahteen kertaan valmiiksi TO-sijaisena. Aikuiset oppijat eivät siis välttämättä hyödynnä ilmauksia kokonaisuuksina näinkään lähellä olevasta resurssista; ne eivät toimi *tarjoumana*. Voidaan myös tulkita, että oppimisen tässä vaiheessa toisto tai jäljittely ei vielä onnistu morfeemitasolla: huomiota kiinnitetään vasta sanatasoon.

(205)

Anteeksi , minä en mene illalla **saunassa** (208)

eilen minä halusin tulla sinun kanssa **saunaan** mutta mutta aitini soitti minulle että olen sairas ja pitäisi mennän **sairalla** (216)

Ehka sina lähetät **lomamatkalla** minut mukaan. ('lähdet lomamatkalle kanssani') (1067)

Voimme mene **elokuvassa** minun pikkuveli kanssa. (1141)

Tuletko **kylässä minun** , 20.05.minulla syntymäpäivää . 'minulle kylään' (1071)

Joissain tapauksissa inessiivimuotoinen ilmaus voidaan siis tulkita oppijan perusmuodoksi, eikä suuntaisuutta merkitä sijalla vielä lainkaan. Seuraavassa esimerkissä inessiivimuotoinen *kylässä* näyttää olevan perusmuoto, jonka perään on sitten liitetty TO-funktioinen illatiivi. Tämä on laskettu konventionaaliseksi käytöksi, koska TO-funktio on selkeästi merkitty. Ilmaus itse asiassa kertoo enemmän illatiivisijaisen TO-konstruktion produktiivistumisesta kuin vartaloltaankin konventionaalinen ilmaus kertoisi.

(206)

Muistatko koska sinä tulit **kyläsaan** ? (1148)

Toimintapaikan ja toiminnan sekä sisä- että ulkosija ovat käytössä, toisin kuin spatiaalisissa käytöissä vielä A1-tasolla.

(207)

Jos tuut me vois menä **kaupälle** ! (352)

Tuletkö sinä sunnuntaina **tansikerhoon** ? (353)

Tulee minulla vaimon kansa **kahville** . (357)

Etenkin *käydä*-verbin täydennykset ovat konventionaalisia yhtä poikkeusta (*438) lukuunottamatta. *Käydä jossakin* -konstruktio on kielenkäytössä frekventti ja aineiston perusteella myös oppijankielessä yleinen jo A1-tasolla.

(208)

Minulla ei ole aikaa käyda **kaupoissa** ainakin . (275)

Minä olen Maija olen kävin teidän **ravitolassa** ykerta. (1017)

Kävin ostokselle koska **Afganistanissa** halvamp ku (438)

A-tason teksteille on tyypillistä, että kiteytyneitä ilmauksia pyritään muokkaamaan läpinäkyvämmäksi (ks. myös circ-AT-ilmaukset): ilmauksia puretaan elementteihinsä ja tuotetaan inventaariin sopiva, analoginen ilmaus. Circ-TO -ilmauksissa tästä on esimerkkinä deverbaali ilmaus *töihin*: vartalo on palautettu perusmuotoon¹²⁵.

(209)

Maksun on myöhässä koska Olin sairas viime viikkossa ja En meni **työhön** . (301)

Minä ajoi **toihin** , minun autoni oli rikki . (601)

Olotilan ilmauksia on A1-tasolla vain muutama. Näissä käytetään translatiivia konventionaalisesti, *tulla joksikin* -konstruktio on siis jo varhain ainakin satunnaisessa käytössä:

(210)

Tulkaa **isoksi** ja **rikkaaksi** ! (275)

jos olisin tavannut sukulaisia , sekin oli hyvä , koska tulisin **iloiseksi** . (439)

¹²⁵ Tästä on esimerkkejä myös oppimateriaaleissa: oppijalle saatetaan antaa muodoltaan läpinäkyvämpiä malleja idiomaattisen käytön asemesta, kuten vaikkapa ilmaus *työhön*. Vastaavanlaisesta *töihin*-ilmauksen modifioinnista yksikkömuotoon antaa esimerkin myös Suni (2007: 227).

A1-tasolla circ-TO -ilmaukset ovat siis lähinnä **toimintapaikan** ja **toiminnan** kohteen ilmauksia. Suuntaisuutta ilmaisevat konstruktiot ovat vielä pitkälti hahmottomatta: suunnan ilmaisuun käytetään usein vain verbiä tai staattisia sijoja. Muutamat konstruktiot – kuten käydä-verbin sisältämät *pistäytymis-* sekä *tulla joksikin* -konstruktiot, ovat lähes poikkeuksetta konventionaalisia. Näitä voisi osin pitää chunkeina: tietyssä käyttötilanteessa kokonaisuuksina opittuina ilmauksina, jotka eivät ole vielä produktiivistuneet malleiksi uusille ilmauksille. Toisaalta yksittäisten oppijoiden poluissa on suuriakin eroja, ja esimerkiksi *Tulkaa isoksi ja rikkaaksi* -ilmaus on toivotus lähikaupalle: se ei ole mitenkään tilanteinen tai konventionaalinen. Tämän tekstin kohdalla konstruktion käyttö näyttää siis produktiivisena. Joka tapauksessa tällaisten konstruktioiden käyttö tai hallinta on A1-tason teksteissä vielä hyvin satunnaista.

A2-taso

A2-tasolla ilmaistaan edelleen lähinnä **toimintapaikkaa** tai **toiminnan kohdetta**; muunlaiset circ-TO -käytöt ovat hyvin vähäisiä. TO-funktiota kuitenkin ilmaistaan pääosin suuntaisilla sijoilla, ei läheskään yhtä taajaan staattisilla sijoilla tai ainoastaan verbillä kuin vielä A1-tasolla. **Toimintapaikan** ilmaukset, jotka ovat lähellä spatiaalisia käyttöjä, ovat jo pääosin konventionaalisia – suuntainen sija jää toimintapaikkojen kohdalla enää hyvin harvoin merkitsemättä (*320). Tämä ilmaistyy näyttäen siis olevan produktiivistumassa. Käytössä ovat paikallissijoista sekä illatiivi että allatiivi, käydä-verbin kanssa myös inessiivi. *Saunaan-*ilmaus yliedustuu tehtäväänannon vuoksi, mutta toisaalta sen käyttö myös varioi, mikä kertoo siitä, että useilla osallistujilla suuntaiset paikallissijailmaukset ovat produktiivisessa käytössä. Tehtäväänannon tuottaman *sauna*-ilmauksen lisäksi paikat edustavat enimmäkseen julkisia tiloja, joissa asioidaan.

(211)

Anteeksi mutta minä en voi mennä **saunaan** sinun kanssa koska minulla on jääkiekkopeil . (210)

On mahdollisuus että huomenna me voimme käydä **saunassa** . (210)

Anteeksi , mutta uskon että minun täytyy perua meidän tapaaminen **saunalle** tänä illalla . (362)

menemme yhdessä **torille** . (204)

Minä täytyy mennä kiireellisesti **terveyskeskusasemalle** . (361)

Voitko mennä **pubiin** tänään illalla ? (303)

Lauantaina mina menen **puisto** kavelemaan koira kanssa . (320)

Suuntaisuus siis pyritään jo A2-tasolla kielentämään myös suuntaisella sijalla. Mikäli sijanvalinta on epäkonventionaalinen, ulkosijan asemesta valitaan usein

sisäsija, kuten on A-tason aikuisten teksteille tyypillistä myös spat-kentällä ja circ-AT -käytöissä. Toiminnanilmauksissa – erotuksena lokaalista merkityksestä – käytetään suomessa tyypillisesti ulkosijaa. Erot sisä- ja ulkopaikansijanvalinnassa ovat kuitenkin osaksi myös lekseemikohtaisia, joten merkityserot voivat olla oppijalle haastavia hahmottaa (ks. Mikkone 2010: 23, ISK § 1245, 1246). Näiden konstruktoiden eriytyminen ja omiin uomiinsa hakeutuminen vie siis aikaa.

(212)

Voi tulla **minun kesämökiin** , joka järven rannalla . (611)

Menen torstaina **kuntosalliin** . (360)

Circ-TO -ilmauksissa voidaan käyttää myös staattista inessiiviä, mikä näyttää olevan A-taitotaso arvion saaneille teksteille yleistä kaikilla kentillä ja kaikissa käytöissä. Inessiivimuotoinen sana voi edustaa varhaisessa oppimisen vaiheessa sanan perusmuotoa, tai inessiivi yleistyy edustamaan kaikkien paikallissijojen funktioita.

(213)

Me menämme usein **uimahallissa** se on hyvää . (1069)

Onko hyvä jos me menemme **raventalossa** . (317)

Kuten toimintapaikan, myös **toiminnan kohde** -ilmaukset ovat pääosin konventionaalisia. Toiminnan kohde -ilmauksissa on vain yksi kontekstiin sopimaton sijanvalinta (*306): tarkkuus on kehittynyt A1-tasolta.

(214)

Minä haluan kutsua sinua **kahvilla**; minä sain uuden valokuvian ja näytän sinulle . (306)

Minä haluan kutsua sinua torstaina **lounalle** , udelle ravintolalle . (314)

me kaikki menemme **elokuviin** katsoman Bad Boys . (354)

En muistin , että mun pitää mennä **tähän tärkeän kokoukseen** . (368)

A2-tasolla on myös muutama **toimija**-ilmaus. Kun käydään jonkun käsittelyssä, käytetään suomessa tyypillisesti ulkosijaa – näissä on kuitenkin vaihtelua ammattinimikkeittäin (ISK § 1246). Toimija-ilmauksissa onkin oppijoilla horjuntaa: toimija voi jäädä ilman suuntaista sijaa, mikä on yleensä A2-tasolla enää harvinaista.

(215)

Minä menen **lääkäri** minun poika kanno koska hän ei parempi kuin elin . (317)

Minun täytyy mennä **eläinlääkärille** Nallen kanssa , hänellä on taas mahaongelmia . (365)

Olotilan ilmauksia on A2-tasolla hyvin vähän. Yksi aineiston harvoista ilmauksista on kielenkäytössä frekventti, fysikaalis-funktionaalinen ilmaus *lomalle*:

(216)

Minä haluan peruta meidän tapaaminen, koska minun serkku lähtee **lomalle** kolmeksi päiväksi. (217)

Olotilan ilmauksiksi tulkittuja translatiivisijaisia predikatiiviadverbiaaleja on circ-TO -ilmauksissa muutama. Näillä finaalisilla määritteillä ilmaistaan, miksi tai mihin tarkoitukseen jokin on. A2-tasolla nämä ovat kaikki substantiivilausekkeita. (ISK § 978.)

(217)

Hänen kunniaksi pidämme huomenna grillijuhlat , tulethan käymmään . (218)

Tässä on nyt kymmenen euroa lisää **kiitokseksi** . (355)

A1- ja A2-tasoilla translatiivi-ilmausten käyttö on ylipäätään vielä melko satunnaista. A1-tasolla on muutama *tulla joksikin* -ilmaus, mutta A2-tason teksteissä näitä ei aineistossa ole lainkaan.

A2-tasolla circ-TO -ilmaukset ovat pääosin toiminnan ilmauksia, ja näistä etenkin toimintapaikan ilmaukset ovat produktiivistumassa. Toimintapaikat ovat tyypillisimmin julkisia asioimistiloja: lukuun ottamatta tehtävänannon *sauna*-ilmausta ei yksityisempiä toimintapaikkoja tai toiminnankohteita teksteissä juurikaan ilmaista. Tarkkuudesta voidaan todeta, että kaikki suuntaiset sijat ovat käytössä, mutta sijanvalinnassa on vielä hieman horjuntaa. Ulkosijan asemesta voidaan valita sisäsija, ja suuntaisessa käytössä on myös staattinen inessiivi. Sija voidaan edelleen myös jättää merkitsemättä.

B1-taso

Sirkumstantiaaliset TO-ilmaukset muuttuvat B1-tasolla A2-tasosta sisällöllisesti niin, että julkisten tilojen lisäksi oppijoiden tekstien **toimintapaikat** ja **toiminnan kohteet** kuvaavat yhteisöjä tai tiloja, joissa kielenkäyttäjät toimii muussakin kuin asiakas-roolissa: esimerkiksi työpaikan jäsenenä tai lasten koulussa vanhempana. Tämä kiihottaa B1-taitotason kommunikatiivisia kuvauksia: kielitaidon ajatellaan riittävän itsenäiseen toimintaan ja osallistumiseen moninaisiin arjen tilanteisiin.

B1-tasolla¹²⁶ circ-TO -ilmausten frekvenssi hieman laskee A2-tasosta. Leksikaalinen variaatio on kokonaisuudessaan kutakuinkin samalla tasolla, variaa-

¹²⁶ Tällä tasolla yliedustuu *häihin*-ilmaus. Jokaisella tasolla näyttää olevan jokin yliedustuva ilmaus, joten tasoja rinnakkain tarkasteltaessa tämä ei vääristä esimerkiksi tu-

tio kuitenkin lisääntyy tiettyjen ilmaustyyppien sisällä: esimerkiksi **toiminnan-kohteita** ja **olotilan** ilmauksia on enemmän, kun A-tasoilla suurin osa ilmauksista on vielä **toimintapaikkoja**.

Vaikka tarkkuus on yleisesti ottaen aavistuksen verran lisääntynyt A2-tasosta, joissakin ilmaustyypeissä on horjuntaa jopa enemmän kuin A1- ja A2-tasoilla. Ilmiö on sama kuin circ-AT -käytöissä: tiettyjen ilmaustyyppien ja sijakäyttöjen analyysivaihe näyttää aikuisilla asettuvan B1-tasolle. Verrattuna A2-tasoon horjuntaa on enemmän etenkin **toimintapaikka**-ilmauksissa. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tarkastella verbinvalintaa, huomionarvoista on, että ilmauksissa *mennä*-verbi alkaa korvautua abstraktimmilla ja toimintaa tarkemmin kuvaavilla verbeillä kuten *osallistua* ja *päästä*. Tutkimuksessa ei tarkastella myöskään rektioiden hallintaa, mutta tällaiset selkeästi suuntaiset ilmaukset on laskettu mukaan aineistoon ja otettu analyysiin (ks. rajanvedoista tarkemmin luku 4). Toimintapaikat jäivät usein ilman sijamerkintää myös *viedä-* ja *laittaa*-verbiin kanssa (ks. transitiivisista konstruktioista tarkemmin Reiman 2011a ja b; 2014).

(218)

Mutta huonot puolet ovat auton on kallista ja joskus auto ei pääse **työpaika** . (667)

Vanhemat pitää osallistua **vanhepienilta** ja opettajan kanssa **keskustelluun** eli min-käläinen oman lapsen pärjää koulussa sekä muiden kanssa. (641)

Laitan **postilaatiko** täällä viikolla ja totta kai kaunis kortin . ('laitan postiin') (330)

ja vien se takaisin **korjamo** . (644)

Puhtaasti spatiaalisissa käytöissä tällaista horjuntaa ei aikuisilla enää B1-tasolla ole; toiminnallinen kehys, ilmausten abstraktistuminen sekä variaation lisääntyminen ilmauksessa kokonaisuudessaan (tällä tarkoitan myös variaatiota verbinvalinnassa) näyttävät siis lisäävän horjuntaa sijanvalinnassa. Lisäksi ilmaukset alkavat olla omaehtoisempia: oppikirjamaisen sanaston ja toimintapiirin (joka tyypillisesti keskittyy esimerkiksi asiointitilanteisiin ja kaupungilla liikkumiseen) ulkopuolelle jalkautuminen voi osaltaan tuottaa epätarkkuutta muodon tasolla. Näihin ei välttämättä ole ollut kielenkäytössä frekventtejä malleja, tai resursseja ei ole jostain syystä hyödynnetty. Toisaalta huomio on helppo kiinnittää konventionvastaisiin ilmauksiin: Vaikka horjunnan lisääntyminen **toimintapaikka**-ilmauksissa A2-tasolta onkin havaittavissa, ilmaustyyppissä on ennen muuta konventionaalista sijojen käyttöä.

(219)

Haluaisin tavata sinut ensi viikolla , voimme käydä silloin **ostokeskuksessa** . (466)

Voidaan mennä myös **museoon** tai **teatteriin** ja tavata paljon ihmiseja . (646)

loksia leksikaalisen variaation kehitymisestä. Ks. tehtävänantojen vaikutuksesta tarkemmin luku 3.2.

Lähdemme koko perhe Pohjanmaalle **mökille** (334)

Käydä-verbin kanssa sijanvalinta näyttää horjuvan enemmän kuin A1- ja A2-tasoilla. Sija ei jää merkitsemättä, mutta tyypillistä on, että konventionaalisen staattisen sijan asemesta valitaan TO-suuntainen illatiivi. Vaikuttaa siltä, että liike pyritään kielentämään läpinäkyvämmiin – konventionaaliossa käytössä – hän suunta ei *pistäytymis*-verbien kanssa nouse olennaiseksi: staattisen sijan ajatellaan sisältävän edestakaisen liikkeen. (vrt. ISK § 1237, § 475). Tämän konstruktion kohdalla siis näyttää siltä, että chunk-ilmausten asemesta konstruktioita varioidaan ja liikettä ilmaistaan suuntaisella sijalla.

(220)

Minun täytyy käydä **työihin** . (343)

Kävin teidän **Kauppaan** Viihneinen perjantaina ostamaan polkupyörä . (662)

Ja me voidaan nähdä tas vikonlopuna ja me voidaan käda **johonkin ravintolan** syömän . (484)

Toinen *käydä*-verbillisten lauseiden sijanvalintaa sekoittava malli voisi olla *käydä koulua* -tyyppinen ilmaus. Seuraavat esimerkit ovat samalta osallistujalta; näissä käyttö on konventionaalista, mikä kertoo kytköksistä käyttötilanteisiin: arkea eletään suomeksi.

(221)

Mieheni tekee kovasti töitä , tyttäreni käydä **päiväkodissa** . (330)

Lapset käyvät koulua. (330)

Kuten edellä todettiin, **toiminnan kohde** -ilmaukset lisääntyvät ja niiden leksi-kaalinen variaatio lisääntyy B1-tasolla. Muutamaa ilmausta lukuun ottamatta (*terapiolle* *344) sijanvalinta on konventionaalista. Tämäkin ilmaustyyppi alkaa siis toimintapaikkailmausten lisäksi olla produktiivinen:

(222)

Sain kutsusi mutta tässä kuussa minulla ei ole vapaa aikaa matkusta koska minun poika Kalle on paljon asioita **terapiolle** . (344)

Ensi kesänä minä kutsun sinua miehen kanssa **vierailulle** . (346)

voimme hyvin mennä porukalla **pilkille** (458)

menin **kasastukseen** ja maksoin 20€ vielä, oho: se oli hankala päivä . (665)

Me jatkamme matkaa **töihin, kauppaan** ja **muille asioille** . (660)

B1-tasolla ainut esimerkki **toimija**-ilmauksista on konventionaalisesti ulkosijainen (ISK § 1246).

(223)

Minun pitää varata aikaa **hammalääkarille** , mutta minä lähetän häälahjan . (343)

Huomattava ero A2-tasoon on **olotilan** ilmausten yleistyminen. Jo alemmillakin tasoilla tyypillisesti esiintyvä ilmaus on fysikaalis-funktionaalinen *lomalle*. B1-tasolla ilmaistaan myös sosiaalista tilaa muutaman kerran: *Mennä naimisiin* -konstruktio on kielenkäytössä suhteellisen frekventti, ja tulee myös aikuisten oppijoiden käyttöön aineistossa viimeistään B1-tasolla (esim. 225). Sosiaalista statusta ilmaistaan myös esimerkissä (226); *parempaan paikkaan* on epäidiomaattinen mutta metaforinen ja merkitykseltään ymmärrettävä; analogiaa on käytetty luovasti. Aikuiset näyttävätkin hyödyntävän analogisia malleja, mikäli kielenkäytöstä ei ole opittu konventionaalista tapaa ilmaista asiainlaitaa. Tässä he eroavat nuorista oppijoista, joilla tyypillisemmin on hallussaan käyttöyhteyksistä opitut idiomaattiset ilmaukset.

(224)

Meidän ystävä Matti myös meni **naimisiin** . (350)

(225)

Kunhan vaan pääsee **parempaan paikkaan** ja lupaukset saa unohtaa . (poliitikoista: 'parempaan asemaan') (416)

Circ-TO -olotilan ilmauksissa käytetään B1-tasolla runsaasti translatiivisijaisia ilmauksia; Translatiivisijaisten predikatiiviadverbiaalien käyttö lisääntyy huomattavasti. Kuten A2-tasolla, finaalisilla substantiivilausekkeilla ilmaistaan, miksi tai mihin tarkoitukseen jokin on (*322) (ISK § 978). Lisäksi B1-tasolla on samassa funktiossa passiivisia partisiippilausekkeita (*461):

(226)

Mutta joka tapauksessa mä lähetän sulle lammasmaton **häälahjaksi** . (322)

Tarjoan sinulle kahvia ja tuon sinulle uusi hyvää kirja **luettavaksi** . (461)

B1-tasolla lisääntyvät myös tilanmuutosta ilmaisevat circ-TO -käytöt, joissa tuloaikkana on subjektin tai objektin muutoksen jälkeinen tila (ISK § 481). Näissä käytöissä on vain satunnaista horjuntaa (*346).

(227)

Mutta , mielestäni , kun ryhtyy **oikeaksi poliitikoksi** , pittää ymmärtää tämmöiset seikat , ja ei taivii antaa turhia lupauksia . (416)

Muuten ne lupaukset muuttuu **äänien kalastamiseksi** , ja nykyään se on melkein yleistä . (416)

Kohta se tulee jo **valmis** . (346)

B1-tasolla siis ilmausten variaatio ja abstraktiotaso kasvaa; samalla horjunta lisääntyy osassa ilmaustyyppejä. Jotkin chunkkeina opitut konstruktiot näyttävät olevan tällä tasolla analyysissa. Tällainen on esimerkiksi *käydä*-verbillinen ilmausrakenne, jossa saatetaan käyttää suuntaista sijaa toisin kuin A-tasoilla. Etenkin olotilanilmaukset lisääntyvät, ja näissä myös translatiivisijaisten ilmausten käyttö on runsasta.

B2-taso

B2-tasolla ilmausten määrä, frekvenssi ja leksikaalinen variaatio lisääntyvät huomattavasti. Esimerkiksi **toimintapaikan** ilmauksissa tehtävänantojen tarjoamien (*saunaan, kahvilaan, hiihin*) tai muuten esimerkiksi oppimateriaaleissa tyypillisten ilmausten (*ravintolaan, torille, museoon*) lisäksi kirjo on entisestään laajentunut. Toimintakenttää kielennetään omaehtoisesti varhaiskasvatuksesta ammatilliseen koulutukseen; osallistuminen sosiaaliseen elämään ja harrastuksiin näyttäytyy aineistossa alempia tasoja monipuolisempana.

(228)

Niilo lähtee ensi kuussa **esikouluun** . (333)

Igor pääsi opiskelemaan **Pohjois Savon instituuttiin** . (327)

Kuljetusalalle . (327)

Illalla pomo soitti että työtoverini on sairas joten joudun **töihin** . (682)

B2-tasolla circ-TO -ilmauksissa on vielä mahdollista, että **toimintapaikoissa** ulkosijaa yliyleistetään. Ulkosijojen tunnusmerkkisyys, so. tyypillisesti sirkumstantiaalinen merkitys näyttää tulleen havaituksi. Kuitenkin etenkin instituutioiden kohdalla sisäsijan valinta merkitsee, että instituutiossa toimitaan sen luonteen mukaisesti (*kirjastossa* lainataan kirjoja jne., ISK § 1241) Tällaiset instituutioilmauksetkin saavat oppijoilla kuitenkin välillä ulkosijan:

(229)

Käyn nyt **kirjastolla** , että meillä olisi aineistot valmiina huomista esseetehtävää varten . (691)

Minä kuljetan TV:n **postille** jo huomenna . (688)

Valitettavasti en voi tulla kanssasi **elokuvateatterille** illalla . (681)

Muunlaiset epäkonventionaalisuudet toiminnanilmauksissa näyttävät olevan B2-tasolla yksittäisiä ja satunnaisia; horjuntaa on tällöin ulko- tai sisäsijan valinnassa, kuten B1-tasollakin:

(230)

Minä muistin että meille piti mennä yhdessä **kuntosaliin** tänään kello 19.00 kuin olemme sopeutuneet . 684

Jätän elokuvalippuni tänne ja toivon että joku muu olisi mahdollisuus mennä sinun kanssa **elokuville** . 681

Aikuiset oppijat näyttävät aineiston perusteella olevan taipuvaisia muokkamaan kiteytyneitä ilmauksia hahmottamiinsa konstruktioihin sopiviksi vielä B2-tasollakin. Esimerkiksi malli-ilmaus, jossa *käydä*-verbin kanssa käytetään staattista sijaa, yleistetään myös konstruktioihin, joissa konventionaalisesti käytetään partitiivia (*käydä koulua*).

(231)

Minä käyn **koulussa** (348)

Toiminnan kohteet lisääntyvät verrattuna B1-tasoon; Myös näissä näkyy osallistuminen monenlaisiin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin toimintoihin. Lisäksi sanaston (etenkin olemista ja liikkumista ilmaisevien verbien) käyttö on B2-tasolla joillakin osallistujilla varsin varioivaa ja jopa nasevaa. Puhekielenomainen ja kuvaileva kielenkäyttö on aikuisilla melko poikkeuksellista testisuorituksissa: ennemminkin pitäydytään hyvin norminmukaisessa ja muodollisessa kielimuodossa. Aineiston perusteella näyttääkin siltä, että B2-tasolla ainakin osa aikuisista oppijoista on saavuttanut ”lähituntuman” suomen kieleen. Tämä näkyy myös sijanvalintojen konventionmukaisuudesta: toiminnankohteet, joissa sijanvalinta on sanakohtaista, ovat mitä ilmeisimmin käyttökonteksteissaan oppittuja: sääntöpohjaista lähestymistapaahan niihin ei voi kovinkaan aukottomasti soveltaa.

(232)

Koulunkin pihalla saa törröttellä vaikka kavereiden kanssa käydä **retkeillä** , Lapsia tai vanhempia voi nakata asioille silloin kun on tarve . (691)

Sain yhtäkkiä kutsun **työhaastatteluun** , joka on jo huomenna , aamulla . (680)

Voimme jättää tytöt kotiin ja lähteä kaupunkiin **kaljalle** mistään välittämättä . (687)

Terve Kalle , valitettavasti en pääse illalla **sulkispeliimme** (703)

Edellä hahmoteltua ”lähituntumaa suomeen” hieman horjuttaa huomio siitä, että vielä B2-tasolla on haasteita vierailulle/kylään -ilmauksissa. A1-tasolla esimerkkejä kyläily-ilmauksista on muutama (esim. 233), eikä käyttö ole konventionaalista. B1-tasolla tämän tyyppisiä ilmauksia löytyy aineistosta vain yksi: *vierailulle*-muodossa. Näyttää siltä, että kyläily-fraasit eivät ole vielä keskitasonkaan oppijoille kovin tuttuja. Ilmiö tässä aineistossa voi kertoa jotain kontakteista suomalaisiin (– tai toisaalta myös kyläilykulttuurin tai siihen liittyvän sanaston muutoksesta).

(233)

Odotan sinua ja perheesi **vieräille** . (347)

Minun isäni Kalle soitti ja ilmoitti tulevansa meille **kyläksi** . (696)

Asia on niin että vaimoni vanhemmat päättivät tulla meille **vierailulle** kutsumatta ja aikovat jäädä meille yöksi . (687)

Nimittäin sain puhelun , josta ilmeni , että eno perheineen on tulossa **kylään** . (695)

Ero B1-tasoon näkyy etenkin siinä, että B2-tasolla konstruktiot laajenevat. Ilmaukset siis kompleksistuvat, mutta ovat myös tarkkoja: paikkoja luonnehtivat adjektiivimääritteet mukautuvat pääsanansa muotoon (ISK § 1221).

(234)

pidät autosi kunnossa ja käyt **kaikeissa tarvittavissa katsastuksissa** . (686)

Sopiiko sulla se että mentäis **seuraavan otteluun** joka on kahden viikon päästä Tampereella ? (682)

Tyypillisimmin B2-tasolla sijojen käyttö on siis jo hyvin tarkkaa. Seuraavat **toimija**-esimerkit ovat molemmat samalta osallistujalta. Ensimmäisessä paikallis-sijainen ilmaus *hammaslääkärille* on selkeästi sirkumstantiaalinen; toisessa se saa ennemmin spatiaalisen tulkinnan (ks. ISK § 1246). Osallistuja on erotellut nämä merkitykset valitsemalla ensin ulko-, sitten sisäsijan. Toimija-konstruktio on siis löytänyt uomansa ja eriytynyt spatiaalisesta konstruktioista.

(235)

Sain viestin äidiltäni , joka sai yllätäen peruutusajan **hammaslääkärille** . (702)

Olin luvannut kuljetta äitini **hammaslääkäriin** . (702)

Olotilan ilmaukset lisääntyvät B2-tasolla huomattavan paljon. Tyypillisesti ilmaukset ovat fysikaalisfunktionaalisia, mutta aineistossa on myös joitakin psykofyysisiä ilmauksia: ei kuitenkaan esimerkiksi tunteiden kuvailua.

(236)

Näistä kahdesta syystä haluan palauttaa paketin ja haluan saada **tilalle** samanlaisen ehjän jossa päivämäärät eivät ole menneet **umpeen** . (706)

Vasta tänään pääsin vain kaupunkiin , lapseni oli vakavasti sairastunut **keuhko-kuumeeseen** , en edes päässyt kahteen viikkoon pois kotoa (482)

Sitten vanhemmat ja opettaja pyrkivät miettimään miten saadaan tilanne **kuntoon** . (707)

Verkossa on noin pään kokoinen reikä , varmasti kaikki kalat pääsevät **karkuun** ! (697)

Myös **sosiaalista tilaa** kuvataan muutamassa B2-tason olotilan ilmauksessa:

(237)

Että minäkin ehkä kohta menen **naimisiin** , ainakin haluaisin . (328)

Aineistossa on myös joitakin idiomeja, joissa käytetään paikallissijaista ”funktionaalista tilaa” ilmaisemaan asioiden laitaa. Näiden kiteytyneiden konstruktioiden ilmaantuminen kielenkäyttöön kertoo osaltaan oppijan kielellisen inventaarin laajenemisesta: produktiivisten konstruktioiden lisäksi asiaintiloja ilmaistaan hyvinkin idiomaattisin ilmauksin – kulttuurisin metaforin.

(238)

Polttoaine kallistuu säännöllisin väliajoin ja jos Matti on jo muutenkin käynyt **kukka-rollla** . (697)

Minun mielestäni sekä opettajien että vanhempien pitää kantaa kortensa **kekkoon** lapsen kasvatuksessa . (680)

Kun on kymmenentuhansia autoja , se voi käydä **hermoille** aina etsiä parkkipaikkaa . (709)

Olotilan ilmauksissa myös translatiivinkäyttö on produktiivista. Etenkin finaalisia substantiivilausekkeita, joilla ilmaistaan, miksi tai mihin tarkoitukseen jokin on (ISK § 978), on runsaasti.

(239)

äidille tuli menoa ja hän pyysi minua **lapsenvahdiksi** pikkusiskolle . (685)

Mielestäni kaupunkiloma ei ole oikea paikka **lomakohdeksi** (685)

Ehdotan viidettätoista joulukuuta uudeksi **tapaamisajaksi** (687)

Lisäksi aineistossa on tilanmuutosta ilmaisevia circ-TO -käyttöjä, joissa tulo-paikkana on subjektin tai objektin muutoksen jälkeinen tila (ISK § 481).

(240)

Olemme kaivanneet luonnon rauhaa ja sitä , miten **nöyräksi** siellä tultiin . (695)

B2-tasolla translatiivia saatetaan myös ylikäyttää erilaisissa tilanmuutos-ilmauksissa. Tälle tasolle saakka translatiivinkäyttö on melko yksittäistä ja hyvinkin konventionaalista. Ylikäyttö viittaa siihen, että translatiivi-sijan TO-funktio on hahmottunut, ja viimeistään B2-tasolla käyttö on produktiivista (vrt. esimerkki 234, *kyläksi-ilmaus*, 'kylään'). Seuraavassa esimerkissä käytetään translatiivia konventionaalisen valinnan, illatiivin asemesta (*vaihtaa johonkin*).

(241)

Pyydän ottaa yhteyttä kanssani , että voin vaihtaa tuoden **uudeksi tulostimeksi** .
(684)

Skemaattistumisprosessista kertoo myös elementtien purku (ks. myös Suni 2007: reseptiivisen taidon kehittyminen morfologian hahmottamisessa): seuraavassa esimerkissä translatiivinpäätettä ei käytetä ”tulla joksikin” -ilmauksessa.

(242)

Mun mielestä osa suomen kansasta tule **ihan hulluus** niiden verovapaisen tuliaisten kanssa . (408)

Käytössä on myös kiteytyneempiä translatiiviadverbiaali-ilmauksia (ISK § 978):

(243)

Ehkä tämä laaja valikoima kaikkea ei olekaan **hyväksi** meille? (420)

Kyllä tilanne vielä muuttuu joukkoliikenteen **eduksi** . (687)

B2-tasolla circ-TO -ilmaukset ovat siis hyvin varioivia ja pääosin sijanvalinnaltaan konventionaalisia. Jonkin verran ylikäytetään ulkosijaa, kun alemmilla tasoilla on suosittu enemmän sisäsijaa: ulkosijan toiminnallisempi funktio näyttää siis hahmottuneen. Hienoista horjuntaa on myös translatiivisijaisissa olotilan ilmauksissa sekä kyläily-fraaseissa, joita lähdetään aineistossa alemmilla tasoilla tavattujen yksittäisten tapausten lisäksi laajentamaan ja varioimaan. Molemmat – vaikkakin ovat hyvin eritasoisia ilmiöitä – näyttäytyvät oppijankielelle ehkäpä perifeerisinä kielen ilmiöinä: translatiivin käyttö olotilan ilmauksissa on sisä- ja ulkosijoja harvinaisempi, suomalainen kyläilykulttuuri taas ei välttämättä ole kaikille osallistujille kovinkaan tuttu. Käyttöpohjaisesta näkökulmasta **kaikki kielen tasot** tulevat produktiiviseen ja konventionaaliseen käyttöön vasta runsaiden esiintymien kautta. Aineiston perusteella sekä perifeerisempien morfosyntaktisten rakenteiden että henkilökohtaisten suhteiden ylläpitoon liittyvien ilmausten repertuaarin (kuten kyläily-sanaston) uomiin hakeutuminen näyttää asettuvan juuri B2-tasolle.

C1-taso

C1-tasolla sirkumstantiaaliset ilmaukset ovat moninaisia ja kieli idiomaattista. **Toimintapaikkoja** on aineistossa vain muutamia, ennemminkin ilmaukset ovat tulkittavissa **toiminnankohteiksi**. Tämä erottaa C1-tason selkeästi B2-tasosta.

(244)

Olen saanut sähköpostilla kutsuun **taidekasvatusseminaariin** . (491)

En voinut myöhästyneenä osallistua **paneeliin** . (819)

Unohdin myös sanoa että haastan teidät **oikeuteen** . (826)

Joudun nyt hakemaan takaisinsaantia , jotta saan asian uudelleen **käsittelyyn** käräjä-oikeudessa . (836)

Ilmaukset ovat tyypillisesti konventionaalisia: sijanvalinnoilla merkitään tarkasti sirkumstantiaalista suuntaa. Ainut konventionvastainen sijanvalinta aineistossa on (B2-tasolle vielä tyypillisempi) ulkosijan ylikäyttö muutamassa toiminnan ilmauksessa, joissa sijanvalinta määräytyy sanakohtaisesti. Huomionarvoista on, että vaikka tehtävänannoissa on annettu valmiit TO-funktioniset ilmaukset: *asiantuntijaseminaariin* ja *talkoisiin*, oppijoiden teksteissä näiden käytössä on paljonkin horjuntaa. Esimerkiksi *seminaari*-ilmauksessa on vaihtelua niin, että sama osallistuja käyttää vuorotellen sisä- ja ulkosijaista muotoa (esim. 246). *Talkoisiin*-ilmausta taas ei kertaakaan jäljitellä tehtävänannon muodossa, vaan eri variantteja on useita, joista tyypillisin on sisäsijainen *talkoihin* (esim. 247).¹²⁷ Vielä C1-tasollakaan ei siis hyödynnetä näin lähellä tarjottua ilmausta morfeemitasolla. – Toisaalta tehtävänantoa hyödynnetään sisällöllisesti, kulttuurisen kehyksen tasolla. Tehtävänanto ohjaa ja auttaa talkookutsun sisällöntuottamisessa (mitä talkoissa tehdään jne.) melko paljon; ilman näitä apuja voisi miettiä, kuinka monelle kirjoittajalle ilmaus on käytöstä tuttu.

(245)

Tulen mielelläni **asiantuntijaseminaarille** kertomaan mitä me olemme tehneet Maa-seutukeskuksessa viime vuoden aikana ja miten se on vaikuttanut kannattavuuteemme . (492)

Re: kutsu asiantuntijaseminaariin . (492)

(246)

Kevät on jo pitkällä ja on aikaa kutsua talonväki perinteiselle **kevät talkoille** . (505)

Taloyhtiö kutsuu kaikki **syysiiivoustalkoon!** (1055)

Kokoonnummeko **talkoihin** ensi lauantaina kl 9 pihaamme siivoamaan. (1075)

Circ-TO -konstruktioiden leksikaalisesta variaatiosta ja laajenevista uomista kertoo myös ilmausten kompleksistuminen: Adjektiivimääritteitä on hieman enemmän kuin B2-tasolla, ja määritteet mukautuvat konventionmukaisesti pääsanansa muotoon. (ISK § 1221.)

(247)

Olin matkalla erittäin tärkeään liiketapamiseen . (804)

¹²⁷ Myös Kajander (2013) on tehnyt havainnon, että nuoret hyödyntävät tehtävänantoa aikuisia herkemmin.

Minä olin tulossa tärkeään kansainväliseen kokoukseen (810)

C1-tasolla sirkumstantiaaliset TO-ilmaukset ovat jo tyypillisesti **olotilan** ilmauksia. Kuten circ-AT -käytöissäkin, kielitaidon noustessa **toiminnan** ilmaukset vähenevät ja **olotilan** ilmaukset puolestaan lisääntyvät.

(248)

Yritykseni tippui siis pörssissä yli seitsemän prosenttia alas ja on juuri nyt menossa **konkurssiin** . (826)

Koko powerpoint esitelmä meni tänään aamulla **hukkaan**. (371)

Mitä ylemmälle taitotasolle noustaan, sitä enemmän ilmauksissa on syntaktista ja semanttista vaihtelua. Myös translatiivisijaiset olotilan ilmaukset ovat monipuolisia: käytössä on runsaasti finaalisia substantiivilausekkeita (esim. 249) ja partisiippilausekkeita (esim. 250) (ISK § 978), joita ei B2-tasolla aineistossa esiinny, ja jotka sitä ennenkin ovat melko yksittäisiä sekä tilanmuutosta ilmaisevia circ-TO -käyttöjä, joissa tulopaikkana on subjektin tai objektin muutoksen jälkeinen tila (esim. 251) (ISK § 481). Näistä ei ole analyysissa tehty jaottelua tarkempaa syntaktista analyysia, mutta distribuution laajeneminen näin laadullisin huomioin kuvaa hyvin kielitaidon kehittymistä käyttöpohjaisesta näkökulmasta.

(249)

Palkinnoksi tulee sen jälkeen kuitenkin aina mainoksia, joko sähköpostitse tai sitten kotiin postitse . (1078)

Ihminen ei voi tehdä työtä hyvin , ellei hän koe työtään **järkevaksi** . (1008)

(250)

Syötäväksi ja **juotavaksi** on pieni yllätys ! (286)

(251)

Se tuli minulle erittäin **kalliiksi** , koska oli viikkolopun taksa . (810)

Ei anneta työmarkkinatilanteen muuttaa meidät **koviksi!** (1008)

C1-tasolla circ-TO -konstruktiot ovat pitkälti uomissaan. Myös esimerkiksi sellaiset harvinaisemmat translatiivikäytöt, joiden käyttö on yksittäistä ja satunnaista vielä alemmilla tasoilla, tai joita saatetaan vielä B2-tasolla yli- tai alikäyttää (tai konstruktio on hetkellisesti kadonnut käytöstä, kuten on passiivisten partisiippilausekkeiden laita), ovat skemaattistuneet C1-tasolle tullessa.

C2-taso

C2-tasolla circ-TO -ilmaukset ovat tyypillisesti melko abstrakteja: **toiminta-paikkojen** asemesta ilmauksissa suunnataan **toimintaan**: *liittyminen metsästys-seuraan* (*1124), *hakeutua neurologille* (*1144), *lähettänyt mammografiaan* (*1123), *Toivon pääseväni työhaastatteluun* (*1009). Aineistoon on laskettu tällaiset täydennykset, joissa on selkeästi hahmotettavissa suunta toimintaan, toimintapaikkaan tai uuteen olotilaan: etenkin C-tasoilla sirkumstantiaalisia käyttöjä on haastava erottaa rektiokäytöistä. Kuvaavaa on, että konkreettinen *mennä*-verbi, jolla toiminnan suunta alemmilla tasoilla usein yksinomaisesti ilmaistaan, esiintyy koko C2-aineistossa circ-TO-funktioisessa ilmauksessa vain neljä kertaa¹²⁸. Mikäli konkreettinen *mennä*-verbi olisi ilmauksessa mahdollinen, se on tarkennettu kulkua kuvaamalla ilmauksella, esim. *kävellä, pyöräillä* (töihin, yliopistolle...)129 *Tulla*-verbiä ei myöskään suosita olotilan ilmauksissa. Nucci 2013 on pro gradu -tutkielmassaan tästä samasta aineistosta saanut tuloksen, että rektiokäytöissä tapahtuu huomattava kasvu aikuisilla ylimmillä tasoilla. Alemmilla tasoilla rektioilmauksia on huomattavan paljon vähemmän, joten tällaista tulkinna ja luokittelun haastetta jatkumonluonteisten suunta- ja rektiötäydennysten kanssa ei ennen C-tasoa ole yhtä paljon.

(252)

Uskon että monipuolinen paneutumiseni **fysioterapiaan** on hyödyksi toiminnan kehittämisen kannalta ja että harkitsette valitsemistani **avoinna olevaan toimeen** . (1005)

Toimintapaikan ja toiminnan ilmauksissa voi vielä ylimmälläkin olla vielä hieman horjuntaa sisä- ja ulkosijan valinnan osalta. Seuraavassa esimerkissä (*1001) ilmaus *Kävellä yliopistoon* kuulostaa hieman epäidiomaattiselta, koska sisäsijan valinta viittaa instituutiolle ominaiseen toimintaan. Ulkosijan valinta olisi tässä idiomaattisempi, kun kulkeminen viittaa spatiaaliseen liikkeeseen. Ilmaus on kuitenkin luokiteltu sirkumstantiaaliseksi paikan toiminnallisen luonteen vuoksi. Ilmauksen (*1049) *retkeen* asemesta konventionaalinen valinta olisi *retkelle*.

(253)

Joka aamu kävelemällä kouluun, jossa olin ranskan ja saksan kielen opettajana neljän vuoden aikana, tai **yliopistoon**, jossa opetin ranskan kieltä kuuden vuoden aikana (1001)

Retkeen alustavasti mahtuu 15 aikuista ja 20 0-10-vuotiasta lasta . (1049)

Talkoo-kutsu -tehtävänannossa hyödynnetään vain kerran tehtävänannon tarjoamaa monikollista illatiivi-muotoa *talkoisiin*. Osallistujat muodostavat en-

¹²⁸ Seilonen (2013: 64–69, tarkista) on tutkinut passiivilauseen verbien abstraktiotasoa ja tehnyt myös selkeän havainnon, että verbit abstraktistuvat aikuisten aineistossa taitotason kasvaessa.

¹²⁹ Nämä ilmaukset lähenevät spatiaalista kenttää, mutta ne on kuitenkin tulkittu sirkumstantiaaliseksi paikkojen toiminnallisen luonteen vuoksi.

nemmin omia ilmauksiaan: variaatio ei kuitenkaan tuota horjuntaa. Käytössä ovat TO-funktioniset sijat, ja esimerkiksi vaihtelu illatiivipäätteen valinnassa on konventionaalista.

(254)

Tervetuloa pihan **siivoustalkoihin** 28.04.2005 klo 15 00 alkaen ! (1021)

Jälleen on sulaneen lumen alta paljastunut karu piha , on aika **jokavuotisille kevään siivoustalkoille.** (507)

Toimija-ilmauksia on C2-tasolla enemmän kuin alemmilla tasoilla. Ne ovat konventionaalisia sijanvalinnoiltaan ja niissä on myös enemmän leksikaalista variaatiota. Ammattistatusten kanssa sijanvalinta on usein sanakohtaista, joten tarkkuus osoittaa jossain määrin käyttötilanteiden tuttuutta.

(255)

Oireeni eivät kadonneet ja hakeuduin **neurologille**, joka tutkimusten jälkeen totesi , että minulla on MS-tauti . (1144)

Miksi vain menestyvä ja hyvällä palkalla toimiva ihminen pääsee **hammashoittoon yksityislääkärille** (245)

Olotilan ilmaukset ovat kaikki sijanvalinnoiltaan tarkkoja. Käytössä ovat kaikki TO-funktioniset sijat: illatiivi, allatiivi ja translatiivi. Ilmaukset ovat tyypillisesti fysikaalis-funktionaalisia - esimerkiksi terveyden- tai tunnetilan ilmauksia ei ylimmillä tasoilla ole. Etenkin henkilökohtaisempia tunnetilan ilmauksia olisi odotuksenmukaista löytää ainakin mielipidekirjoituksista, mutta aikuiset pitäytyvät aineiston teksteissä ennemmin ulkokohtaisessa olotilojen kuvailussa.

(256)

Presidentti Putin juuri hän itse päättää maan ulkopolitiikasta , sanoo , että meillä rakennetaan kansalaisyhteiskuntaa , pyrimme **uuteen demokraattiseen Venäjään** . (233)

Laila vanhat vaatteet päälle , ettei harmi jos vaatteet sotkeutuu tai menee **pilalle** . (281)

Translatiivinkäyttöä on eritelty tarkemmin alemmilla tasoilla: viimeistään C1-tasolla distribuutio näyttää olevan syntaktisen variaation osalta taajaa ja käyttö konventionaalista; C2-tasolla ilmausten syntaktinen variaatio ei enää laajene, mutta leksikaalinen variaatio lisääntyy - konstruktoiden uomat vahvistuvat ja syvenevät.

(257)

Nuorisokulttuuri on melkein kokonaan valjastettu **kaupallisten intressien vetäjäksi** . 1124

Kiire on tullut **pysyväksi ilmiöksi** . 221

Koen , että en tullut **hoidetuksi** asianmukaisesti . 1106

C2-tasolla oppijoilla on siis käytössään monipuolinen repertuaari kielellisiä keinoja circ-TO -funktion ilmaisemiseen. Ilmaukset ovat pääosin toiminnankohteen ja olotilanilmauksia. Satunnaista horjuntaa on joissakin toimintapaikan ja toiminnan ilmauksissa; merkittävää aikuisen kielenoppijan strategioiden kannalta voi olla se, että resursseja ei hyödynnetä niinkään läheltä kuin tehtävänannoista – ainakaan morfeemitasolla. Käyttöpohjaisesta näkökulmasta kieltä opitaan imitoimalla, kielenkäytössä havaittuja ilmauksia jäljittelemällä. Aineiston perusteella aikuiset eivät näytä aina jäljittelevän ilmauksia sellaisenaan (chunkeina). Ennemmin turvaudutaan sääntöpohjaiseen lähestymistapaan ja hyödynnetään analogisia malleja niin, että uudetkin ilmaukset sopivat omaan inventaariin.

Yhteenvetona aikuisten circ-TO -käytöistä voidaan todeta, että sirkumstantiaalisissa TO -ilmauksissa on enemmän ja kauemmin horjuntaa kuin spatiaalisissa TO-ilmauksissa, vaikka spat-TO-ilmauksissa kynnystaso ylittyy vasta B1-tasolla, ja circ-TO -ilmauksissa jo yhtä taitotasoa ennemmin, A2-tasolla. Horjuntaa on circ-TO -ilmauksissa hieman ylimmille tasoille saakka. TO-funktioiden ilmaukset ovat siis haastavia myös spat-kentällä, mutta circ-kentällä konstruktioiden uomiin hakeutuminen on vielä pitempi prosessi. Tämä johtuu todennäköisesti osin ilmausten abstraktimmasta luonteesta: ilmausten oppiminen on konseptuaalisiin ja kulttuurisiin metaforiin sosiaalistumista. Syynä lienevät myös ilmausten lingvistinen (muodon) ja kognitiivinen kompleksisuus¹³⁰, ja ennen kaikkea se, että sijanvalinta on sirkumstantiaalisella kentällä pitkälti sanakohtaisesti määrätynyt. Lisäksi ulko- ja sisäsijan valinnalla ilmaistaan hienojakoisempia merkityseroja kuin spatiaalisella kentällä (ks. luku 4). Sekä illatiivi että allatiivi ovat käytössä jo A1-tasolta saakka, toisin kuin spatiaalisissa käytöissä, joissa alimmilla tasoilla käytetään lähinnä sisäsijaa. Näiden käyttö tarkentuu tasolta toiselle: B1-tasolle oppijoilla yliyleistyy hieman illatiivi, B2-tasolla puolestaan allatiivi, kun ulkosijan tyypillisemmin toiminnallinen funktio on hahmottunut. Translatiivin käyttö on olotilan ilmauksissa alkuun melko yksittäistä, mutta laajenee syntaktisesti ja semanttisesti tasolta toiselle noustessa. Translatiivia yli- ja alikäytetään jonkun verran vielä B2-tasolla, C-tasoilla käyttö on jo konventionaalista.

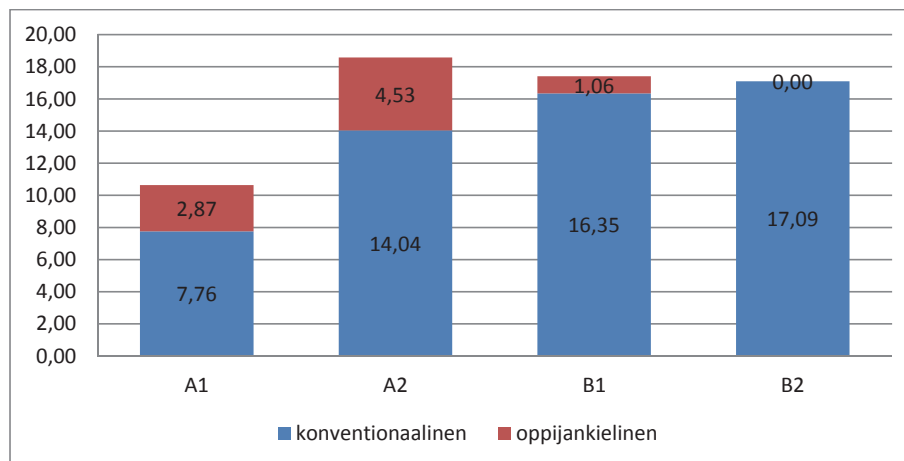
Distribuutiosta voidaan todeta yleisesti, että ilmausten leksikaalinen variaatio lisääntyy tasolta toiselle huomattavan paljon. B2-tasolta lähtien ilmausten variaatio on omaehtoisempaa; ei niin tehtävänantojen ja jossain määrin oppikirjamaisen ”perusasiointisanaston” sanelemaa. Käyttötilanteet näyttävät laajenevan luokkahuoneesta ja julkisista tiloista tiiviimmin suomalaiseen arkeen ja toimintaan. Ilmaustyypeistä **toimintapaikat** (joilla on myös konkreettinen spatiaalinen ulottuvuus) vähenevät tasolta toiselle. Abstraktimmat **toiminnan koh-**

¹³⁰ Kognitiivinen semantiikka olettaa *suuntaa* ilmaisevan relaation olevan *sijaintia* kompleksimpi.

teen ilmaukset ja etenkin **olotilan** ilmaukset sitä vastoin lisääntyvät: Tendenssi on siis sama kuin AT-käytöissä. Aikuiset eivät ilmaise teksteissään henkilökohtaisia oloiloja, vaan enemmän fyysikaalis-funktionaalisia, toimintaan ja positiivisiin tai statuksiin liittyviä tiloja. C1-tasolla olotilan ilmaukset ovat vallitseva ilmaustyyppi: toiminnan ilmauksia on vähemmän. C2-tasolla toiminnan ilmauksia on taas hieman enemmän kuin olotilan ilmauksia. Suunta toimintaan on ylimmällä tasolla kuitenkin entistä abstraktimpi.

5.3.4 Sirkumstantiaaliset TO-käytöt nuorilla oppijoilla

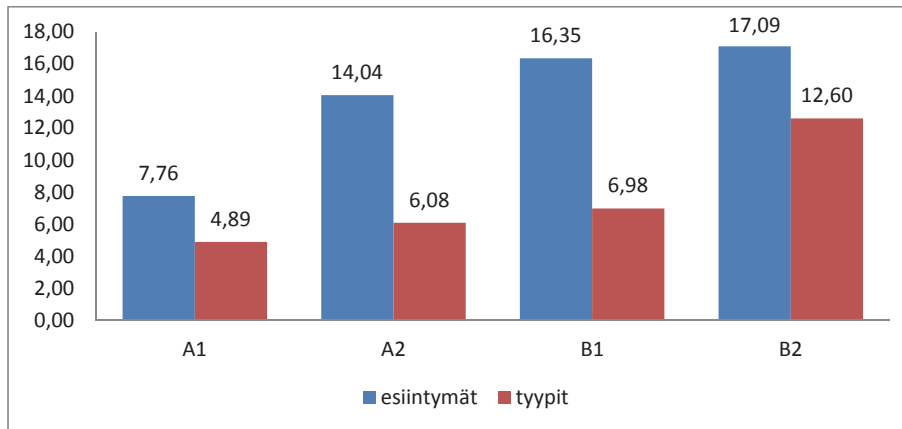
Tässä alaluvussa tarkastellaan nuorten sirkumstantiaalisia TO-käyttöjä: niiden frekvenssiä, tarkkuutta ja distribuutiota. Tähän kategoriaan kuuluvaksi on nuorten aineistosta laskettu 440 ilmausta (ks. ilmaukset taitotasoittain Taulukko 3). Seuraavassa kuviossa esitetään ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen.



KUVIO 23 Circ-TO -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.

Nuorilla oppijoilla sirkumstantiaalisten ilmausten käyttö**frekvenssi** kasvaa, mutta ei täysin suoraviivaisesti: A1-tasolla ilmauksia on vähiten ja A2-tasolla eniten. B-tasolle käyttö hieman laskee.

Tarkkuus lisääntyy vain hieman A1-tasolta A2-tasolle tultaessa, B1-tasolla ilmaukset ovat DEMfad-malliin asetetun 80 % rajan mukaan tarkkoja – tuolloin jo 95 % ilmauksista on sijanvalinnaltaan konventionaalisia. B2-tasolla horjuntaa ei ole enää lainkaan.



KUVIO 24 Circ-TO -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.

Leksikaalinen variaatio lisääntyy tasolta toiselle. Huomattavan iso kasvu leksikaalisen variaation frekvenssissä on B1-tasolta B2-tasolle. Circ-TO -ilmaukset näyttävät olevan nimenomaan ylemmille taitotasolle tyypillisiä; vastaava tendenssi variaation kasvussa on myös aikuisten aineistossa.

Seuraavaksi tarkastelen ilmausten tarkkuuden ja distribuution kehitystä laadullisemmin taitotasoin.

A1-taso

A1-tasolla on eniten **toimintapaikan** ilmauksia. Tyypillisin ilmaus on tehtävänannoista johtuen ja nuorille arjen käyttötilanteista tuttu ilmaus *kouluun*, joka yhtä poikkeusta lukuun ottamatta (esim. 258, *701) on konventionaalisesti illatiivissa. Tämä näyttää nuorilla olevan ensimmäisiä circ-TO -ilmauksia; A1-tasolla kyseessä on todennäköisesti vielä chunk-ilmaus, mihin viittaa se, ettei TO-funktioista sijaa merkitä vielä muunlaisiin toimintapaikkoihin kovinkaan usein. circ-TO-funktioiden toimintapaikan konstruktio ei siis ole aineiston perusteella vielä skemaattistunut.

(258)

Koska minä en tule **koulun** ja en tiiäjä kuinka käyän se kestä no nähdän hihi . (204)

Että kun mua sirrton **Alasolkela koulu** se on vähän pelottava asia . (701)

Muut toimintapaikat jäävät siis useimmiten ilman suuntaista sijapäätetä. Referentin kohde voi olla inessiivi-muotoinen, kuten A1-tasolla on tyypillistä sekä aikuisilla että nuorilla kaikissa funktioissa. Sijapäätteen voi myös jäädä kokonaan pois, jolloin suunta ilmaistaan vain verbillä.

(259)

Tuletko minun kanssa sota jälkeen **kahvilassa** ? (040)ja tuleko **meidan luokka** se uusi oppilas . (043)siten haluaisin mennä huomenna **moskeija** koska huomana on ensimmäinen päivä pastoa . (060)Minä kävelin **paiväkoti** . (245)

Toiminnan kohteen ilmauksia on A1-tasolla muutamia. Näissäkin on horjuntaa, mutta tyypillisimmin suuntainen sija merkitään konventionaalisesti: Toiminnan kohteen ilmaukset ovat yleensä sellaisia, jotka on todennäköisimmin opittu kokonaisuuksina käyttötilanteissaan (kuten *kahville*) ja sijanvalinta on sanakohtaista. Voidaan siis olettaa, että myös tämäntyyppiset ilmaukset on jäljitelty sellaisenaan (chunkeina) käyttötilanteista.

(260)

Hei kaveri mina en tule **kahville** . 053

Olotilan ilmauksia on A1-tasolla vain kuusi. Näistä kolme on kännykkäkulttuurissa frekventtejä ”äänettömälle”-ilmauksia, joista yksi (*723) on saanut kontekstiin sopivan sijanvalinnan.

(261)

koska täytty pois ja ääni laitta **ääniton** . (204)se helpottaa jos kaikki laitavat heidän kännykä **aanitoman** tai se samutetaan ! (786)Joskus ei laita **aanettömölle** niin soi musiikki . (723)

Olotilan ilmauksissa ei ole translatiivia vielä A1-tasolla lainkaan käytössä. Aikuisten A1-tasolla translatiivikäyttöjä on vain kaksi kertaa *tulla joksikin* -konstruktiossa, joten koko aineiston perusteella näyttää siltä, että translatiivia käytetään circ-TO -funktiossa ylipäätään A1-tasolla vain satunnaisesti. Nuorten aineistossa jopa kielenkäytössä melko kiteytyneestä ja hyvin frekventistä ”esimerkiksi” -ilmauksesta translatiivinpäätte on jätetty pois. Päätte on siten todennäköisesti muodon tasolla hahmotettu: se on kyetty irrottamaan sanavartalosta. Käyttöpohjaisesta näkökulmasta tätä voidaan pitää skemaattistumisen ensiaskeleena.

(262)

Esim Sama kuin ruoka jos he unohivat ruoka he ei kasvanut Ja esim sama kuin läksyt jos he eivät tehdä läksyt he eivät tulla **ahkerä** . (770)Koulussa voi käyttää kännykät , **esimerki** jos odottaa tärkeä puhelu , ja vielä muuta . (726)

A1-tasolla circ-TO -ilmaukset ovat siis pääosin **toimintapaikan** ilmauksia, kuten myös aikuisilla. **Toiminnankohteen** ilmaukset ovat kokonaisuuksina opittuja, eikä niissä ole yhtä paljon horjuntaa kuin toimintapaikan ilmauksissa. **Olo-tilan** ilmauksia on vain vähän, eivätkä konstruktiot näytä vielä hahmottuneen sijojen käytön osalta. Aineistossa ei ole kovinkaan paljon chunkmaisia olotilan ilmauksia, sen sijaan translatiivin käyttämättömyys on huomionarvoista: ilmauksia on purettu elementteihinsä, mitä voidaan pitää konstruktion skemaattistumisprosessin alkuna.

A2-taso

A2-tasolla circ-TO -ilmausten määrä, frekvenssi ja variaatio kasvaa. Samalla horjunta hieman lisääntyy joissakin ilmaustyypeissä (etenkin toiminnankohteen ilmauksissa). Käyttöpohjaisesta näkökulmasta tässä voidaan nähdä ilmiö, jossa chunk-ilmauksista siirrytään konstruktioiden variointiin ja skemaattisempaan hahmottamiseen: elementtien purkuun tai ylikäyttöön, analogisten mallien testaamiseen, ja tällöin tarkkuuden ulottuvuus heikkenee. Kielen kehityskulku ei ole lineaarista vaan dynaamista.

Toimintapaikan ilmauksissa leksikaalinen variaatio lisääntyy A1-tasoon verrattuna, ja sijaanvalinta on osin konventionaalista, kielenkäyttötilanteissa opittua: käytössä ovat sekä illatiivi että allatiivi. Konstruktiot alkavat siis hakeutua uomiinsa. A1-tasolla lähestulkoon ainoa konventionaalisesti ilmaistu toimintapaikka on vielä *kouluun*, joten taitotasojen ero on tämän ilmaustyyppin kohdalla merkittävä, myös toimintapiirin ja osallisuuden laajentumisen näkökulmasta.

(263)

Anteeksi , mutta minä en voi tulla **kahvilaan** , koska minun äitini kerto minulle minun tarvitsee mennä hänen kanssa **mumollaan** . (247)

Tule meille **yökylään** lauantaina . (061)

kun menen isäni kanssa **laivalle** mutta voidan nähdä ensiviikkolla klo 16 kun pääsen silloin klo 14 . (734)

sorry en voi tulla **tunnille** koska olen sairas , voiko siirtyä se koe huomiseen . (759)

Ja menimme **kilpailuihin** . (307)

Konstruktioiden skemaattistumisesta kertoo leksikaalisen variaation lisäksi se, että TO-funktio useimmiten merkitään sijalla, vaikkakin sisä- ja ulkosijan valinnassa voi vielä olla horjuntaa: etenkin ulkosijan ylikäyttö voi viitata sen sirkumstantiaalisen luonteen hahmottumiseen.

(264)

En voi nyt mennä **kahvilalle** . (776)

Äiti kävi **läheisemmällä kenkäkaupalla** ja kaikilla oli hauskaa . (243)

Muunkinlaista horjuntaa sijanvalinnoissa yhä on: toimintapaikka voi jäädä ilman sijaa (esim. 266) tai on inessiivimuotoisena (esim. 267) illatiivin tai allatiivin sijaan. Tämäkin voi kertoa osaltaan konstruktioiden skemaattistumisesta: sijapäätte puretaan tutuistakin ilmauksista, ja toisaalta tutuinta sijaa ylikäytetään uusiin funktioihin. A2-tasolla toimintapaikat ovat siis kehkeytymisen keskiössä – kaottiseltakin vaikuttavan, mutta uomiin hakeutumiselle välttämättömän vaiheen pyörteissä.

(265)

mutta minä halua tulee **koulu** tiistai na . (046)

kun minä ei pysty tulla tänään **kerho** , koska tänään oli kipä (725)

(266)

Oikeasti sori etten pääsee sun kanssa **kahvilassa** . (724)

Ajatelkaa jos **koulussa** ei saahatt tuodaa kännykkäitä , olisi ärsyttävää . (026)

Toiminnan kohde -ilmaukset lisääntyvät A2-tasolla. Omaehtoiset (omaa vapaa-aikaa ja harrastustoimintaa kuvaavat) toiminnankohdeilmaukset saavat tyypillisesti konventionaalisen sijan; ne on todennäköisimmin opittu käyttöyhteyksissään – näistä on vain yksi poikkeus (*239 *finaali*). Toisaalta toiminnan kohde -ilmauksissa on enemmän horjuntaa kuin A1-tasolla: Variaation lisääntyminen kulkee rinnan horjunnan lisääntymisen kanssa. Chunk-ilmauksista siirrytään konstruktioiden skemaattistumisvaiheeseen: ilmaukset saavat TO-sijaisen päätteen, mutta sisä- ja ulkosijan valinnassa on jonkun verran horjuntaa (*203 *retkiin*).

(267)

mennäänkö **leffaan** . (775)

Anteks , mutta mä en voin tulla koska mä lähdin **matkalle** peren kanssa Kiinalle , me palautamme viikon päästä . (762)

sitä ottelua toivotavasti voitetaan sillä pääsemme **finaali** jos pelaatan semifinalissa (239)

Menetteko me torstaina **retkiin** ? (203)

Toisaalta horjunnassa voi olla kyse myös siitä, että ilmauksia ei ole edes opittu käyttötilanteissaan. Aineistossa toistuva ilmaus on esim. *kahviin* 'kahville'. Tämä ilmaus on tehtävänannon tuottama (viesti ystävälle, jossa on peruttava tapaaminen *kahvilassa*; ilmaus on tarjottu inessiivimuotoisena). Kahvilla käynti ei ole välttämättä nuorille yläkoululaisille arjesta kovin tuttua toimintaa. Suuntaisuus ilmaistaan, mutta sijanvalinta ei ole konventionaalinen.

(268)

En voi tule **kahviin** . (779)

Toimija-ilmauksia on tällä tasolla vain yksi. Ja kuten AT-ilmausten kohdalla on todettu, nämä eivät näytä olevan nuorten arkiselle kielenkäytölle tyypillisiä ilmauksia; myöskään tarkkuus ei kehity alemmilla (A) taitotasoilla.

(269)

Siksi nyt on isän kanssa menen **lääkeri** . (776)

Olotilan ilmaukset lisääntyvät A2-tasolla huomattavan paljon. Ilmaukset kuvaavat paitsi toiminnallista, fysikaalis-funktionaalista tilaa, myös hyvin idiomaattisesti esimerkiksi tunnetiloja. Ilmaukset ovat tyypillisesti kiteytymänomaisia (esim. 270), mutta toisaalta ilmaustyyppiä varioidaan myös luovasti, käyttäen esimerkiksi monikielisiä resursseja (esim. 271): tällainen leksikaalinen variaatio viittaa konstruktion produktiivisuuteen.

(270)

Törmäsin roskakatokseen ja pyörä meni **hajalle** , mutta minä nauroin . (005)tilasin reppu **täyteen** limua . (723)Minä lulen että ne ei saa poista mutta että ne pistetais **anetömale** ja että niitä ei otetais ulos laukusta silloin kun on koulussa . (033)Tai haluaa mennä jonnekkain niin voi soittaa äitille , ettei hän huolestu ja jodu **paniikkiin** . (057)

(271)

Jotkut opetajatkin sanovat että kännykkät voi olla aukina , jos on pannettu **silentiin** . (030)

Olotilan ilmauksissa translatiivi tulee nuorilla oppijoilla käyttöön A2-tasolla. **Aikuisten** aineistossa translatiivia aletaan käyttää lotilan ilmauksissa A1-tasolla, ja ylikäytöstä on esimerkkejä vasta B2-tasolla. Nuorilla translatiivin käytön produktiivistuminen circ-TO -ilmauksissa näyttää tapahtuvan aikuisiin verrattuna tiiviimmässä tahdissa: A1-tasolla käytöstä ei ole vielä lainkaan esimerkkejä (paitsi sijapäänteen purkua sanavartalosta); A2-tasolla konstruktion skemaattistumisesta kertoo jo melko monipuolinen käyttö. Etenkin *tulla joksikin* -konstruktio on hakeutunut uomaansa: käyttö on varioivaa. Frekventtinä ilmauksena aineistossa on koulusta tuttu ja opittu *tulla läksyksi* -fraasi, mikä voi toimia myös ilmaustyyppin ensimmäisenä käyttötilanteena sekä siten malli-ilmauksena uusille ilmauksille.

(272)

Mitä tuli **läksyksi** tämän viikon aikana . (300)

Tulin **sairaaksi** , koska söin pilaantunutta ruokaa ja tuli mahakipuja . (017)

Mitkä sivut tuli **valmiiksi** . (300)

Sosiaalisen tilan TO-suuntaisista ilmauksista ainut on kokonaisuutena opittu ”naimisissa”-ilmaus: tätä käytetään myös TO-funktiossa.

(273)

minä puhuin , että kun minä on iso tyttö ja minulla on vauvaa , minä en halua asua minun mies kanssa , en tarvitse mennä **naimisissa** , minä haluan asua isäni kanssa . (203)

minä menee joka nuori meihen kansa **naimisissa** . (204)

A2-tasolla leksikaalinen variaatio lisääntyy sekä **toiminnan** että **olotilan** ilmauksissa. Toimintapaikat liittyvät paitsi kouluun, kuten A1-tasolla, myös laajemmalle erilaisiin vapaa-ajanviettopaikkoihin ja harrastuksiin. Nuorilla on konventionaaliossa käytössä myös kyläilyfraasistoa, joissa aikuisilla on haasteita vielä B2-tasolle saakka. Sijanvalinnassa ja merkinnässä on melko paljon horjuntaa, etenkin **toiminnan kohteiden** kohdalla enemmän kuin A1-tasolla: etenkin näissä ilmauksissa myös leksikaalinen variaatio laajenee paljon. Myös **olotilan** ilmaukset lisääntyvät huomattavasti, ja nämä ovat tyypillisimmin konventionaalisia ja melko kiteytymänomaisia: tarkkuus ja idiomaattisuus viittaavat siihen, että ne on opittu luontevissa käyttöyhteyksissään (esimerkiksi *ettei äiti huolestu ja joudu paniikkiin*). Yksittäisistä konstruktioista *tulla joksikin* -konstruktio tulee produktiiviseen käyttöön; translatiivin TO-käyttö näyttää myös muutoin olevan produktiivistumassa.

B1-taso

B1-tasolla **toimintapaikan** ilmauksissa leksikaalinen variaatio lisääntyy. Käyttötilanteet laajenevat koulukontekstista entistä moninaisempiin toimintaympäristöihin, ja toimintapaikkoja myös luonnehditaan määritteillä. Sijanvalinta on tällä B1-tason teksteissä jo pääosin konventionaalista, eli sana- ja tilannekohtaisesti valitaan joko sisä- tai ulkosija.

(274)

Sitten on harjoitukset ja sitten menemme perheen kanssa **kylään** . (240)

Se päivä kun mun piti mennä ensimmäinen paiva **Suomalaiseen kouluun** oli niin pelottava . (020)

Minä ja kaverini oltiin menossa **rannalle** . (029)

Poikkeuksen aineistossa tekee edelleen kahvila-sanasto, jossa sijanvalinta horjuu. Vaikka toimintapaikka -konstruktiot ovat jo muutoin hakeutuneet uomiinsa, tämä näyttää olevan vieras käyttötilanne. Kahvila-ilmaukset kuvaavatkin hyvin, kuinka tilannesidonnaista kieli-inventaario on pitkin koko oppimisen polkua tai virtaa – vastaavaa horjuntaa on aikuisten kohdalla esimerkiksi vierailu-fraasiston kohdalla vielä edistyneelläkin tasolla: mikäli jokin tilanne jää vieraaksi, konventionaaliset tavat ilmaista asioita eivät pääse kumoamaan oppijoiden testaamia ilmauksia.

(275)

Pyydän anteeksi tänään en pääse tulemaan , kahvilalle . (248)

Sori mina en voi tulla tänän koulun jälkeen kahvilassa . (717)

Horjuntaa sijanvalinnassa on myös – nuorten maailmaa ajatellen ehkä hieman yllättäen – digimaailmaan viittaavissa circ-TO -ilmauksissa. Ulkosijaisten ”tietokoneelle” ja ”sivuille” asemesta käytetään myös sisäisiä muotoja.

(276)

Ensin menimme vähän aika **tietokoneeseen** ja sen jälkeen katsoimme yhden pelottava elokuvan . (731)

Vanhempien pitää katsoa että lapset ovat 1-2 tuntia koneella päivässä ja ettei lapset mene **outoihin sivuihin** . (308)

Spatiaalisen kentän kanssa päällekkäin menevien toimintapaikkojen asemesta B1-tasolla alkaa olla entistä enemmän **toiminnan kohde** -ilmauksia. Niissä on paljon leksikaalista variaatiota, eikä sijanvalinnan suhteen ole enää horjuntaa. A2-tason pyörteistä on siis siirrytty selkeämpään virtaan: konstruktiot ovat skemaattistuneet ja eriytyneet. Kieltä on opittu uusissa tilanteissa ja inventaari on sitä myöten kasvanut.

(277)

Olin viikon poissa , koska mummini kuoli ja piti mennä **hautjaisiin** niin en päässyt kouluun . (001)

Minä menen isoveljelle **synttäreille** (240)

Jos sulle sopii me voidas mennä **lehvaa** . (040)

Koska nyt huomasin että minulla on , Tänään tanssi treenit ja mun on pakko , mennä **treeneihin** . (248)

Sori , mutta en pysty tulemaan , koska isukki kertoi lähtevänsä huomenna samaan aikaan **reisulle** , joten mun pitää hyvästellä . (812)

Olotilan ilmaukset eivät lisääny A2-tasosta. Käytössä olevat ilmaukset ovat pääosin fysikaalis-funktionaalisia ja myös varsin idiomaattisia: toistuvissa käyttötilanteissa konventionaalistuneita.

(278)

Eli kännykät **käyttöön** ! (015)

Jos oppilaat unohtavat pistä **äänettömälle** . (704)

Ja välitunnilla oppilaat kuntelevat musiikkia niin , että korvat menee **lukkoon** . (704)

Olotilan ilmauksissa translatiivin käyttö on hieman laajentunut. Tyypillisesti ilmaukset liittyvät koulun arkeen. Tehtävänannosta johtuen teksteissä on yleinen myös kännykkä-sanastoon kuuluva **äänettömälle**-ilmaus; nuoret suosivat tässä translatiivimuotoa, kuten A2-tasollakin.

(279)

Voisitko kysyä aidinkielen opettajalta , mitä tuli **koe alueksi** ja antoiko hän harjoitusmonisteita tai harjoitustehtäviä . (707)

Mitä on tullut **läksyksi** ja olenko jäljessä ? (741)

Voihan niitä pistää **äänettömäksi** . (816)

Jotkut eivät pistä kannykkä **äänettömäks** ja se häiritse tunnilla . (733)

Havaittua olotilan muutosta kuvataan myös esimerkiksi seuraavanlaisella ilmauksella, joka kuvaa hyvin, miten kompleksista, semanttisesti yksityiskohtaiselta ja tarkkaa jo B1-tasolle arvioidun tekstin kieli voi olla:

(280)

Lopulta he osoittautuivat niin **hauskoiksi** , että oli pakko sallia heidän jäädä . (800)

B1-tasolla toimintapaikkojen rinnalla lisääntyvät toiminnankohde-ilmaukset. Sijojen käyttö alkaa olla joitakin aihepiirejä (tietokoneella toimiminen, kahvilassa käyminen) lukuun ottamatta konventionaalista. Olotilan ilmaukset eivät lisääny A2-tasosta, jolla niiden käyttö on jo melko runsasta. Translatiivin käyttö olotilan ilmauksissa tarkentuu ja laajenee hieman.

B2-taso

B2-tasolla circ-TO -ilmausten frekvenssi on suurin, mutta määrällisesti ilmauksia ei ole aineistossa kovin paljon. Aineistossa ei ole B2-tasolla enää lainkaan konventiosta poikkeavia circ-TO -ilmauksia, niin kuin ei muissakaan funktioissa. B2-tasoa kuvaa nuorten tekstien kohdalla siis hyvin täsmällinen ja tarkka

sijojen käyttö. **Toiminnan** ilmaukset (**toimintapaikka-**, **toiminnan kohde ja toimija-**ilmaukset) ovat tarkkoja ja leksikaalinen variaatio on laajaa.

(281)

tulen sitten maanantaina **kouluun** . (024)

Kuule hei , mä en nyt tänään paase **sinne kahvilaan** . (816)

Meidän lomamme kesti kaksi viikkoa ja just ennen lähtöä , meidät kutsuttiin **muotinäytökseen** . (812)

Mutta entäs jos mentäis huomenna **leffaan** . (816)

Oli hirveä päänsärky niin menin **lääkäriin** (797)

Olotilan circ-TO -ilmauksia ei B2-tasolla ole paljon, toisin kuin circ-AT -ilmauksia. Käytöt ovat lähinnä fysikaalis-funktionaalisia, ja hyvin konventionaalisia: olotiloja kuvaillaan esimerkiksi idiomeilla.

(282)

kuten , eräänä aamuna , kun herätys kelloni oli jäänyt asentamatta **oikeaan aikaan** ja olin nukkunut sen takia **pommiin** ! (711)

Mutta häntä ei sattunut koska hänellä oli saappaat ja koira repäsi hänen saappaan irti , ja me mentiin nopeasti puskaan **piiloon** . (806)

Se ei toimi siten , että , kun sitä pelataan se sammuu ja , kun sitä yrittää laittaa **päälle** se ei tule **näkyviin** . (014)

Translatiivin käytöstä ei B2-tason aineistossa ole esimerkkejä, mikä johtuu todennäköisimmin ainoastaan siitä, että aineistoa on tällä tasolla niin niukasti¹³¹. B2-tason tekstien ilmaukset ovat kaiken kaikkiaan luontevia ja konventionaalisia: nuorilla näyttää olevan inventaaria ilmaista hyvin moninaisia TILOJA. Tähän toki lisäaineisto voisi tuoda vahvistusta.

Yhteenvetona nuorten circ-TO -ilmauksista verrattuna aikuisten circ-TO -ilmauksiin voidaan todeta seuraavaa: **Tarkkuuden** osalta ilmaukset ovat nuorten teksteissä hallussa B1-tasolla (vähintään 80 % käytöistä konventionaalisia). Aikuisilla kynnystaso ylittyy jo A2-tasolla, mutta heillä horjuntaa on vielä B-tasoilla huomattavan paljon enemmän kuin nuorilla. B1-tasolla circ-TO -ilmaukset ovat nuorilla jo hyvin tarkkoja ja leksikaalinen variaatio laajaa. Tarkkuuden kehitys ei ole nuorten teksteissä selkeän lineaarista: Laadullisesti tarkasteltuna pyörteisissä uomiin hakeutumisen vaihe näyttää asettuvan A2-tasolle, vaikka määrällisesti tarkkuudessa voidaan nähdä hienoinen kehitys.

¹³¹ Kuten Taulukosta 2 käy ilmi, CEFLING-hankkeen nuorten aineisto asettuu pääosin tasoille A1-B1. B2 on jo varsin vaativa kommunikatiivinen taitotaso, jolle suurin osa S2-oppilaista ei kirjoittamistaidon osalta näytä yltävän.

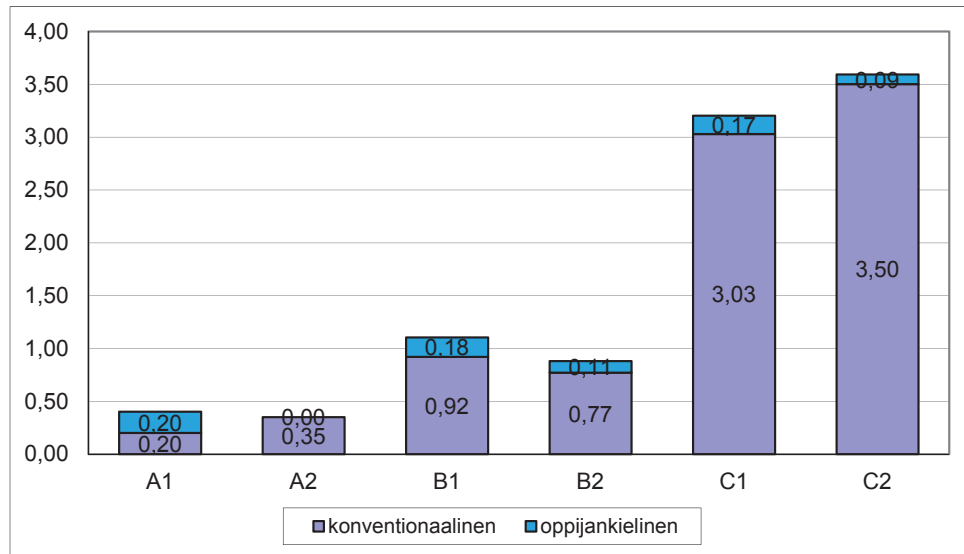
Toimintapaikat vähenevät ja abstraktimmat **toiminnankohteen** ja **olotilan** ilmaukset lisääntyvät taitotasolta toiselle (kuten circ-AT -funktiossakin, ja myös aikuisten teksteissä). Nuorten teksteissä circ-TO -ilmaukset liittyvät etenkin A1-tasolla pitkälti koulukontekstiin. Pian käyttötilanteet kuitenkin laajenevat, niin että jo A2 ja vielä selkeämmin B1-tasolla kuvataan luontevasti moninaisia vapaa-aikaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä arjen toimintapaikkoja ja -tiloja. Aikuisten tekstit ovat sikäli erilaisia, että niissä pysytellään B2-tasolle saakka pitkälti julkisissa tiloissa ja asiointirooleissa; resurssit eivät näyttäydy yhtä arkisina kohtaamisina kuin nuorten kohdalla. Yksittäisistä käyttötilanteista nousevat kuvaaviksi nuorilla *kahvilassa käyminen* ja aikuisilla puolestaan *kyläily*: näissä aihepiireissä kielenkäyttö ei ole konventionaalista – mitä ilmeisimmin tilanteet ovat vieraita.

Nuorten teksteissä circ-TO -ilmausten tarkkuus kehittyy vasta circ-AT -ilmausten jälkeen, kuten on aikuistenkin kohdalla. Circ-TO -ilmaukset ovat lingvistisesti ja kognitiivisesti AT-ilmauksia kompleksimpia. Suurin merkitys konstruktioiden hahmottumiselle lienee kuitenkin käyttötilanteissa oppiminen. Sijanvalinta on circ-ilmauksissa usein sana- ja tilannekohtaista, ja sijanvalinnalla erotellaan hienojakin merkityseroja. Sääntöpohjainen lähestymistapa ei siis johda käytön tarkkuuteen kovin nopeasti – sääntöjä olisi opittava valtavan monta. Nuorten kieli näyttää aineiston perusteella kehittyvän esiintymäpohjaisesti, mikä tarkoittaa sitä, että resursseja hyödynnetään ja jäljitellään ympäröivästä kielestä. Tämä johtaa nuorilla myös circ-TO -funktion hallintaan aikuisia varhemmin.

5.3.5 Sirkumstantiaaliset FROM-käytöt aikuisilla oppijoilla

Tässä luvussa tarkastellaan aikuisten circ-FROM -käyttöä niiden frekvenssin, tarkkuuden ja distribuution osalta. Tähän kategoriaan on aikuisten aineistosta laskettu yhteensä 100 ilmausta, siis huomattavan paljon vähemmän kuin AT- ja TO-funktioisia ilmauksia (ks. Taulukko 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään circ-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen taitotasoin.

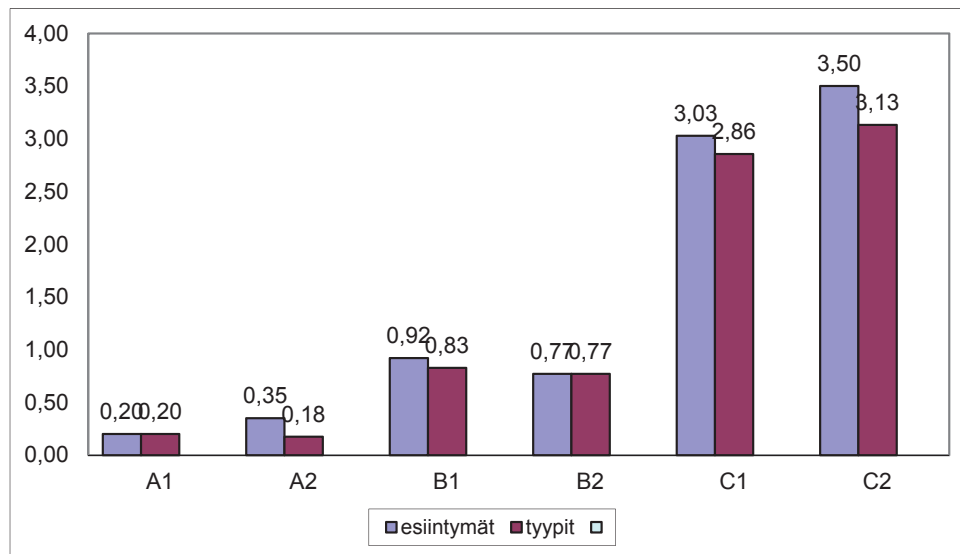


KUVIO 25 Circ-FROM -ilmausten käyttöfrekvenssi sekä tarkkuuden kehittyminen (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.

Circ-FROM -ilmausten **frekvenssi** kasvaa taitotasolta toiselle selvästi, kuten circ-AT- ja TO-ilmauksissakin. Erona muihin käyttöihin on kuitenkin se, että FROM-ilmauksia on A1-B2 -tasoilla hyvin vähän, ja frekvenssi kasvaa huomattavan paljon C-tasolle tullessa. Käyttöjen harvinaisuus aineistossa on sikäli odotuksenmukaista, että kielenkäytössä FROM-funktiota ilmaistaan TO-funktiota huomattavan paljon harvemmin. Monessa olotilaa kuvaavassa ilmauksessa muotoja ei ole kuin kaksi: olo- ja tulosijainen (ISK § 377): eroa olotilasta ei kielennetä paikallissijaisiin ilmauksiin.

Sekä A1- että A2-tasolle on aineistosta tulkittu vain kaksi ilmausta. **Tarkkuuden** kehittymisen tarkastelu ei siis ole mitenkään luotettavaa ennen B-tasoa. A1-tasolla toinen ilmauksista on sijaanvalinnaltaan konventionvastainen, ja A2-tasolla molemmat ovat konventionaalisia. Tutkittavista sijakäytöistä tämä näyttää olevan oppijoille haastavin. Käyttö on pitkään yksittäisten ilmausten varassa; konstruktiot hakeutuvat uomiinsa ja uurtavat polkunsa laajempaan tilanteeseen käyttöön vasta aivan ylimmillä kielitaidon tasoilla. Vielä C1-tasolla yli 5 %:ssa ilmauksista on sijaanvalinnassa horjuntaa, C2-tasolla konventionvastaiset käytöt ovat jo poikkeuksellisia.

Seuraavassa kuviossa esitetään aikuisten circ-FROM -ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen.



KUVIO 26 Circ-FROM -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.

Kuten kuviosta näkyy, leksikaalinen variaatio lisääntyy yhtä matkaa frekvenssin kasvun kanssa.

Seuraavaksi tarkastelen laadullisemmin circ-FROM -ilmausten kehkeytymistä ja käyttöä kommunikatiivisen kielitaidon kehittyessä. Koska aikuisilla ilmauksia on etenkin alemmilla tasoilla hyvin vähän, lukurakenne poikkeaa tässä hieman edellisistä: lukua ei ole jaettu kaikkiin taitotasoihin, vaan FROM-käyttöjen kehittymistä seurataan ennemmin ilmaustyypeittäin. Taitotasot A1 - B1 käsitellään yhdessä, koska A-tasoilla ilmaukset ovat yksittäisiä, ja vasta B1-tasolla käyttöjä alkaa olla hieman enemmän. Erikseen tarkastellaan tasoa B2, ja tämän jälkeen taas C-tasoa rinnakkain: ylimmillä tasoilla FROM-käytöt näyttävät frekvenssiltään, tarkkuudeltaan ja distribuutioltaan melko samanlaisilta.

A1-B1 -tasot

Circ-FROM -ilmaukset ovat A1 - B1-tasolla yksittäisiä; vasta B1-B2-tasoilla voidaan alkaa tarkastella ilmausten produktiivisuutta. **A1-tasolla** ilmauksia on vain kaksi, joista toinen on konventionaalinen. Ensimmäisiä aineistoon ilmaantuvia circ-FROM -ilmauksia ovat tapaukset, joissa liikutaan pois jostakin **toimintapaikasta**.

(283)

A1: Soita ole hyvä johtajalle ja odota minun lapseni **koulusta**. (A1, 601)

Toinen oppimisen alkuvaiheessa aineistoon ilmaantuva konstruktio on **tiedonlähde**-ilmaus. A1-tasolla on yksittäinen tapaus, joka on luokiteltu epäkonventionaaliseksi. Ilmauksella on kuitenkin ilmeisesti tavoiteltu fiktiivistä liikettä. Erosijan käyttö katsoa-verbin kanssa on looginen: analogiamalleina ovat voineet toimia tiedonlähde-ilmaukset, kuten *katsoin tv:stä / lehdestä*.

(284)

mina **katsoa** paljon **museosta** Emitage ole hyvää (A1, 1080)

A2-tason kolmesta ilmauksesta kaksi edustaa eroa **toimintapaikasta** -ilmausta, yksi ilmaus taas **tiedonlähde**:

(285)

Tulen kurssiin suoraan **työstä** ja se tuntuu raskaalta. (A2, 630)

opettaja antaa paljon tehtäviä **internetistä** . (A2, 620)

B1-tasolla ilmauksia on määrällisesti hieman enemmän (12), ja variaatiota alkaa myös olla ilmaustyypeissä. B1-tasolla ilmaistaan produktiivisesti esimerkiksi eroa **toimintapaikasta**, ja käyttöön tulee elatiivin lisäksi myös ablatiivi:

(286)

Tulin **kurssilta** aika myöhemmin, koska opettaja tulle myöhemmin viisitoista minuuti . (B1, 636)

Tiedonlähde-ilmauksissa on B1-tasolla paljon horjuntaa. Seuraavassa esimerkissä on ensin käytetty staattista inessiiviä lukea-verbin kanssa (*lehdissä*). Tämän jälkeen on lueteltu aiheita, joista tietoa saadaan: osassa erosija on kierretty antamalla aiheille otsikot; sitten aihe on taivutettu FROM-sijaiseksi. Lopulta FROM-funktiolla elatiivilla on kielenneetty myös miettimisen kohde tai "alkuperä" (*mieltä koulun aineista, po. aineita*). FROM-sijaista elatiivia aletaan siis B1-tasolla myös ylläleistää.

(287)

Luetaan silloin tällöin **lehdissä**, ei kovin usein onneksi, "**Koulun Tasoja**" tai "**Koulun laatuja**" ja nykyhetkellä joskus koulun **kiusamisesta** että silloin tällöin kannatta mieltä koulun **aineista** vaikka itselle ei ole lasta. (B1, 662)

Havaintoverbin kanssa käytetään siis produktiivisesti FROM-funktiosta sijaa. Seuraavassa esimerkissä tällaista fiktiivisen liikkeen sisältämää **tiedon lähde** -ilmausta (luin sivuilta/lehdestä) on käytetty analogisena mallina tiedon paikkaa ilmaisevassa konstruktiossa. FROM-funktioiden ablatiivin ylikäytön voidaan tulkita viittaavan konstruktion skemaattistumiseen.

(288)

Teidän sivuiltä lukee että saan television heti kuin mahdollista , (B1, 679)

B1-tasolla on aineistossa ensimmäistä kertaa ilmauksia, joissa teeman fyysinen tai mentaalinen **olotila** muuttuu. Nämä ovat sijaanvalinnoiltaan konventionaalisia, ja myös leksikaalista variaatiota on jonkin verran.

(289)

Minusta tuli köyhä mies . (628)

Kilpailu tekee **urheilijasta** voittajan , se vie peli eteenpäin . (399)

Näin **lapsista** kasvaa mies tai nainen . (649)

A-tasojen yksittäisistä ilmauksista kehitys etenee siis niin, että B1-tasolla circ-FROM -ilmaukset alkavat joissakin ilmaustyypeissä abstraktistua malleiksi: Eroa toimintapaikasta ilmaistaan produktiivisesti, mikä on odotuksenmukaista ilmaustyyppin ollessa hyvin lähellä spatiaalisia ilmauksia. Konkreettista liikettä ilmaistaan ennen fiktiivistä liikettä; fiktiivisen liikkeen ilmaukset voidaan nähdä kulttuurisina metaforina, joiden hahmottaminen ja joihin soisaalistuminen vie pidemmän aikaa. Tämä prosessi näyttää lähtevän liikkeelle B1-tason teksteissä: Ainakin osittaiseen skemaattisuuteen fiktiivisen liikkeen ilmauksissa viittaa sijojen yliyleistäminen tiedonlähde-ilmauksissa sekä leksikaalinen variaatio olotilan ilmauksissa.

B2-taso

B2-tason teksteissä ero **toimintapaikasta** -ilmaukset kielennetään FROM-funktioisiksi. Horjuntaa on ainoastaan sisä- ja ulkosijaanvalinnassa. Ablatiivi on sijoista käytössä harvinaisin, mikä voi osaltaan selittää elatiivin suosimisen. Toisaalta sijaanvalinta on toimintapaikkojen osalta sanakohtaista, ja myös AT- ja TO-käytöissä on tämän vuoksi horjuntaa tiettyjen toimintapaikkojen osalta C-tasoille saakka.

(290)

Kun tulet **luontoretkestä** takaisin arkielämään olet varmasti rentoutunut, ja nautit perusasioista, kuten lämmöstä, juoksevasta vedestä ja sähköstä . (681)

B2-tasolla **tiedonlähde**-ilmaustyyppi näyttää löytävän uomaansa. Tämä on käyttö pohjaisesta näkökulmasta odotuksenmukaista, kun konstruktio on alemmalla taitotasolla selvästi alkanut abstraktistua: ylikäyttö B1-tasolla viittaa osittaisen skemaattisuuteen, ja myöhemmällä B2-tasolla variaatio alkaa lisääntyä, mikä viittaa siihen, että konstruktion abstraktiotaso nousee.

(291)

Luin **Helsingin Sanomista** kirjoitukseen Terveistä elintavoista ja olen vahvasti sitä mieltä, että sitä puhutaan jatkuvasti aivan liikaa . (B2, 421)

Olen lukenut **jostain**, että Saksan autokatsastustilastossa Focus ja Cmax ovat saaneet miltei täydet arvosanat . (B2, 703)

B2-tasolla on vain yksi olotilan muutos -ilmaus. Käyttö näyttää olevan satunnaista: jo B1-tasolla on tästä esimerkkejä, mutta B2-tasolla ilmaustyyppi näyttäisi leksikaalisen variaation perusteella olevan produktiivinen:

(292)

Totta kai se ottaa aikaa , mutta minusta **autosta** voi tulla hyvä ystävä. (B2, 686)

B2-tasolla käytetään siis ero toimintapaikasta, tiedonlähde- ja olotilan muutos -ilmauksia; näissä näyttää kuitenkin olevan vielä potentiaalia kehittyä sekä tarkkuuden että distribuution osalta.

C-tasot

FROM-funktioniset toimintapaikka-ilmaukset ovat C-tasoilla uomassaan: konventionaalisia ja produktiivisia. Lausekkeet myös pitenevät, ja määritteet mukautuvat pääsanaansa (määritteistä taitotasoilla ks. Ukkonen 2009). Ilmausten laajeneminen ja variointi kertoo osaltaan konstruktion skemaattistumisesta.

(293)

Toivottavasti jääkaappisi toimii hyvin nytkin ja sinä teet joskus uusia ostoksia **tästä kesämökkipaikkakuntasi kodinkonekaupasta** . (C1, 1075)

Koulutukseltani olen matematiikko, olen valmistunut **Pietarin valtiollisesta yliopistosta** vuonna 1990. (C2, 1008)

Myös **tiedonlähde**-ilmaukset ovat pääosin konventionaalisia C-tasoilla: Havaintoverbien kanssa käytetään tyypillisesti FROM-funktioista sijaa. C2-sijalla tiedonlähde-ilmaukset varioivat jo hyvin paljon; ilmaustyyppi on selvästi produktiivinen.

(294)

Luin **lehdessä** tiistaina 25.10. yksityishuoltaja äidin artikkelin **kevyttuotteista** . (C1, 1044)

Lehtien palstoilta on viime aikoina saanut **lukea** , miten huonosti omakotitaloja rakennettiin 1970-luvulla. (C2, 820)

Huomasin Koilli-lapin lehdessä yhdistyksenne ilmoitukset . (C2, 1106)

Johtamistaitoja olen hankkinut **Humanistisen ammattikorkeakoulun järjestettävistä koulutuksista** . (C2, 1002)

Tiedonlähdeilmauksissa on kuitenkin vielä satunnaista horjuntaa C-tasoilla; yhä saatetaan valita AT-funktioiden sija. Fiktiivisen, metaforisen liikkeen kielentäminen suomenmukaisesti näyttää siis olevan aikuisille oppijoille jossain määrin haastavaa aivan ylimmille taitotasoille saakka.

(295)

Viime aikana **lehtien yleisönosastoilla** usein voi lukea työpaikkojen huonosta ilmapiiristä . (C1, 1008)

Olethan sinä itse käynyt täällä meidän liikkeessä monta kerta sen **voim nähdä asiakasrekisterissä** tietokoneella ja muistaakseni olet aina ollut tyytyväinen . (C2, 1099)

Pyydän tarkistamaan **saamasi postista takasivun alareunalta** ne tiedot , jotka koskevat ko kauppa , mm osoite , puh no , sekä kauppiaan yhdistyksemme jäsennumero . (C2, 1093)

Ilmauksia, joissa fiktiivisellä liikkeellä ilmaistaan **eroa toiminnallisesta paikasta** tai tilasta, on aikuisten aineistossa ylipäätään runsaammin vasta C-tasoilla. Nämä lähestyvät rektiokäyttöjä, kuten C-tasoilla myös muiden funktioiden ilmaukset: sijainnin ja liikkeen asemesta sijoja käytetään entistä abstraktimpien suhteiden ilmaisuun.

(296)

Minä ja kuvausryhmä tarvitsemme lisää aikaa , ainakin kolme päivää , että saisi uudestaan kuvata somalilaisten jälkäpalloa , koska osa peläjistä oli **pois pelistä** Ramadan-juhlan vuoksi . (C1, 383)

Tämän vuoksi myöhästyin asiakkaiden kanssa **sovitusta tapaamisesta** . (C1, 831)

Haluan panostua projeKtia laatuun ja välttyä **KesKeneräisyydeltä**, minKä vuoKsi pyydän nyt sinua siiRtämän sovitty eräpäivä viiKKo eteenpäin . (C1, 377)

En ole saanut lääkärintodistusta **töistä poissaoloa** varten . (C2, 1123)

Koska liike-elämä voiton tavoittelussaan paljolti on jättänyt moraalin **pois laskusta**, viesti on melko yksiselitteine . (C2, 1124)

Olotilan ilmaukset ovat C-tasoilla jo selkeästi produktiivisia. Etenkin C2-tasolla näitä ilmauksia on jo useita:

(297)

Milloin **elämantavasta** juoppoteleminen tulee sairaus alkoholismi ? (C1, 814)

Ihmiset jotka eivät pysty ylläpitää näitä standardeja helposti kääntyvät kirurgin puolelle joka sitten tekee **näistä ihmisistä** standardi-ihmisiä . (C1, 826)

Sitä paitsi eikö erinäköisyys ja yksilöllisyys juuri tee **ihmisestä** kauniin? (C2, 821)

Kansa teki **poliitikoista** pellejä! (C2, 1006)

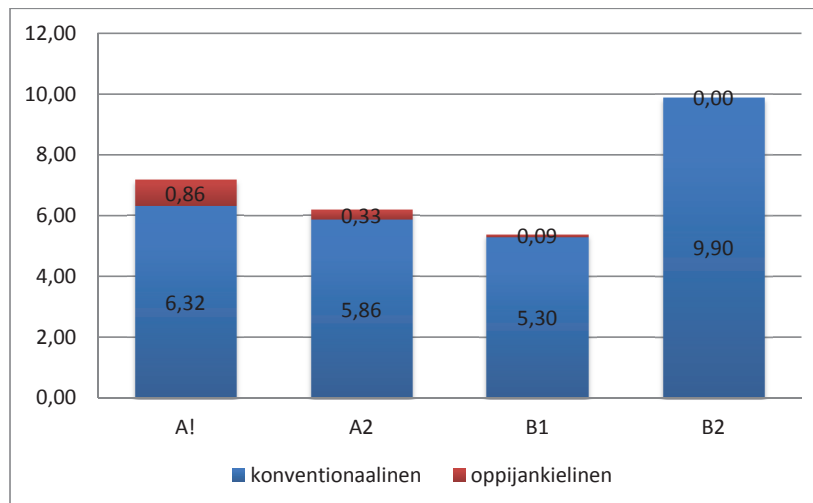
Nuoriso on meidänkin tulevaisuuttamme, ei ole samantekevää, millaisia aikuisia **heistä** kasvaa . (C2, 1030)

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että circ-FROM -tyyppiset ilmaukset produktiivistuvat ja yleistyvät vasta ylimmällä, C-tasolla. C2-tasolla variaatio on etenkin **tiedonlähde-** ja **olotilan** ilmauksissa laajaa.

5.3.6 Sirkumstantiaaliset FROM-käytöt nuorilla oppijoilla

Tässä aluvuossa tarkastellaan nuorten sirkumstantiaalisia FROM-käyttöjä: niiden frekvenssiä, tarkkuutta ja distribuutiota. Nuorten aineistosta on tähän kategoriaan laskettu yhteensä 164 ilmausta (ks. Taulukko 3).

Seuraavassa kuviossa esitetään nuorten circ-FROM -funktioisten ilmausten käyttöfrekvenssit sekä tarkkuuden kehittyminen taitotasoin.

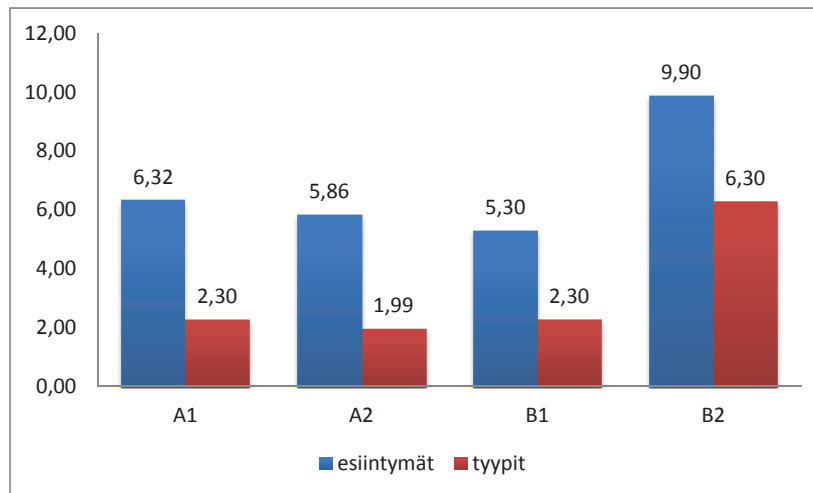


KUVIO 27 Circ-FROM -ilmausten käyttö frekvenssit ja tarkkuuden kehitys (taajuus/1000 sanetta) nuorilla oppijoilla.

Nuorilla circ-FROM käyttöjen taajuus hieman laskee A1-tasolta B1-tasolle. Taa-jinta käyttö on B2-tasolle tullessa. Kuten aikuisilla, ilmauksen frekventti käyttö näyttää indikoivan korkeaa kielitaidon tasoa.

Ilmaukset ovat nuorilla melko tarkkoja. A1-tasolla 80 % kynnystaso on jo ylitetty: horjuntaa on n. 12 % käytöistä. A2-tasolla horjuntaa on 5 %:ssa, B1-tasolla n. 1 %:ssa, B2-tasolla konventionvastaisia käyttöjä ei ole enää lainkaan.

Seuraavassa kuviossa esitetään circ-FROM -ilmausten leksikaalisen variaation kehittyminen.



KUVIO 28 Circ-FROM -ilmausten käyttö- ja leksikaalisen variaation frekvenssit (taajuus/1000 sanetta) aikuisilla oppijoilla.

Kuten kuviosta näkyy, nuorten aineiston circ-FROM -ilmausten leksikaalinen variaatio ei juuri kasva ennen B2-tasoa.

Seuraavaksi tarkastelen nuorten circ-FROM -ilmauksia laadullisemmin: miten käytöt kehittyvät tarkkuuden ja distribuution osalta tasolta toiselle. Nuorten aineistossa circ-FROM -käyttöjä on määrällisesti sen verran, että taasoittainen käsittely on mielekästä.

A1-taso

A1-tasolla circ-FROM -ilmauksia on nuorilla vain vähän, kuten aikuisillakin. FROM-ilmaukset ovat ylipäätään kielenkäytössä AT- ja TO-ilmauksia harvinaisempia, joten tulos on siten odotuksenmukainen.

Yleisin ilmaus on nuorilla ero **toimintapaikasta** -ilmaus: *pois koulusta*. Tämä on jäljitelty tehtävänannosta, jossa pyydetään ilmoittamaan opettajalle, miksi ollaan pois koulusta. Ilmaus on toisaalta myös nuorille arkisesta elämästä tuttu ilmaus. Poissaolonselvitys koulukontekstissa näyttääkin olevan aineiston osalta ensimmäinen circ-FROM -ilmauksen käyttötilanne. Tämän jälkeen käyttö alkaa laajentaa ja varioimaan muita circ-FROM -ilmauksia. Kokonaisten ilmausten, chunkien, lisäksi aineistossa on esimerkkejä, jotka osoittavat FROM-funktion elatiivin käytön alkavan produktiivista: sitä ylikäytetään. Seuraavassa esimerkissä osallistuja on ensin lainannut tehtävänannosta kysymyksen ja muotoillut sitten oman vastauksensa, jossa myös *pois*-sana näyttää olevan muokattu elatiivimuotoiseksi:

(298)

Miksi minä olen **pois koulusta** . (204)Olen **poista** tänään **koulusta** koska minulla on lääkäri aika . (204)

Eroksi toimintapaikasta on tulkittu aineistosta myös ostosten teko verkkokaupasta. Näitä esimerkkejä on aineistossa muutama. Tehtävänannossa verkkokauppa on FROM-muodossa, mutta A1-tasolla suuntaisen sijan asemesta käytetään myös staattista inessiiviä. Tämä on aineistossa sikäli poikkeuksellista, että tyypillisesti nuoret jäljittelevät tehtävänannoista ilmauksia myös morfeemitasolla tarkasti.

(299)

Minä ostin tietokonepelin **onoff kauppassa** . (781)velini on **teidän kaupasta** pelini mutta peli on hajottanut koko koneni . (792)

Toinen circ FROM-käyttö A1-tasolla on **tiedonlähde**-ilmaukset. Myös tämä ilmaustyyppi on nuorille oppilaille koulukontekstissa frekventti, ja alkaakin löytää uomaansa jo varhain – huomattavasti varhemmin kuin aikuisten aineistossa:

(300)

Mikä kirjasta se oli **mistä** tulee koe . (207)Tuliko meil läksyy **äidinkielestä** ? (304)

Nuorilla oppijoilla circ-FROM -käytöt alkavat siis aineiston perusteella osin skemaattistua jo A1-tasolla, ainakin kun on kyse koulun kielenkäytössä toistuvista ilmauksista: poissaolemista jostakin – **eroa toimintapaikasta** – tai **tiedonlähde**-ilmauksia.

A2-taso

A2-tasolla on yhä kahdesta tehtävänannosta johtuen yleisin **toimintapaikkailmaus** ”pois koulusta” (ilmoitus poissaolosta sekä mielipidekirjoitus ”Kännykät pois koulusta”). Ilmausta kyetään kuitenkin varioimaan enemmän kuin A1-tasolla. Voidaan siis katsoa, että konstruktio ”pois jostakin” on abstraktistumassa.

(301)

Olen ollut **koulust pois** viikko koska oli sairas . (003)Olin **poissa koulusta** sentakia , koska olin kuumeessa ja oli myös kurkku kipeä . (233)ja minun mielestä tämä otsiko on väärin pitäs kirjoitta kännykät **pois tunnilta** ! (738)

Myös muut toimintapaikka-ilmaukset ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta sijanvalinnaltaan konventionaalisia. Toimintapaikka voi siis yksittäisissä tapauksissa edelleen olla nominatiivi- tai inessiivimuotoinen. Esimerkiksi tehtävänannossa, jossa kirjoitetaan palaute verkkokauppaan, on FROM-sijainen ilmaus *verkkokaupasta*. Mallia ei ole kuitenkaan oppijoiden teksteissä aina hyödynnetty, mikä kuvaa FROM-funktion hahmottumisen haasteita – ainakin tässä tietyssä tilanteessa, jossa ostosten tekoon hahmotetaan suomeksi liike pois kaupasta:

(302)

Minä olen Matti joka tilannut **verkokauppa** tietokone peli . (043)

Eilen minä ostan **teillä kaupassa** tietokonepeli Stalker . (779)

Isovelini tilasi minulle **teidän verkkokaupasta** pelin , joka tiltaa jatkuvasti enkä saanut cdn mukana peliohjetta . (710)

Uutena ilmaustyyppinä A2-tasolla on **alkuperää** merkitsevä FROM-käyttö: tätäkin käytetään koulukontekstin ilmauksissa. Aikuisten (spatiaalisiin ilmauksiin luokitellut) alkuperä-ilmaukset liittyvät A1-tason esittelyihin, joissa he kertovat kotimaansa: nuoret kuvaavat lähtökohdakseen ennemmin suomalaisen ryhmän.

(303)

Olen Matti Solki **seiska deeltä** . (026)

Kerran oli koulussa joulujuhla ja yks tyyppi **meidän luokasta** meni tietokoneen ja meni youtubein . (030)

Tiedonlähde-ilmauksia on enemmän kuin A1-tasolla. Onkin odotuksenmukaista, että aineistossa lisääntyvät tällaiset kouluympäristössä frekventit ilmaukset, etenkin kun niihin ohjataan tehtävänannoissa. Huomionarvoista kuitenkin on, että nuorilla nämä ilmaukset ovat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta konventionaalisia jo A2-tasolla, kun aikuisten aineistossa ilmaustyyppi tällöin vasta ensi kertaa ilmaantuu käyttöön. Nuorilla oppijoilla tiedonlähde-ilmausten oppimiseen vaikuttaa koulukonteksti, kuten esimerkeistään voi nähdä.

(304)

Jos on **Mikä sivulta** ? (045)

tekivätkö ne harjoitus tai tullutko kotitehtävä siitä **korkeasaaresta** . (047)

Mutta minä olen harjoitellut jotain **kirjasta** , mutta en tiedä onko se oikein . (048)

Koska jos on koe niin katso vastaukset **kännykstä** . (240)

A2-tason oppija kielentää informaation siirtymistä kuvaavan fiktiivisen liikkeen aineistossa vain kerran staattisena. Aikuisilla tämän tyyppistä horjuntaa on C2-tasolle saakka; nuorilla tämä ilmaustyyppi löytää siis huomattavan paljon varhemmin uomansa.

(305)

Haluan kysyä mitkä asiat meille tulee maanantaina tai **missä sivussa** minä niittä luen tai sitten saisinko tekee vasta keskiviikkona kun en ole yhtä lukenut . (784)

A2-tasolla ilmaantuu nuorten aineistoon ensimmäinen **olotilan** FROM-ilmaus. Tällainen laitteen funktionaalinen tila on kielenkäytössä frekventti ja kiteytynyt:

(306)

Kirjoitan pelistä koska se lagaa ja menee **pois päältä** itse . (013)

A2-tason ilmauksissa näkyy hyvin paljon nuorten kielenkäyttöympäristön vaikutus kielellisten ilmausten oppimiseen. Nuoret elävät suomenkielisen yläkouluun arkea, ja koulukontekstissa frekventit ilmaukset alkavatkin produktiivistua jo tällä tasolla, kun aikuisilla samat ilmaustyyppit löytävät uomansa vasta ylempillä taitotasolla.

B1-taso

B1-tasolla leksikaalinen variaatio lisääntyy ero **toimintapaikasta** -ilmauksissa. Kun A-tasoilla ilmaukset olivat suurelta osin variaatioita tehtävänantojen *pois koulusta* tai *ostaa verkokaupasta* -ilmauksista, toimintapaikkoja on nyt huomattavan paljon enemmän:

(307)

Siks kännykät ei vois poistaa **koulusta** . (020)

Olin tulossa Marokosta Suomeen takaisin **lomalta** . (808)

Ostin **teidän verkokaupastanne** tietokonepelin . (009)

Aina kun käynistä pelin tietokone valittaa , n viiden minuutin päästä minut heite-
lään **ulos pelistä** . (794)

Myös **tiedonlähde**-ilmaukset ovat vahvistaneet uomaansa: leksikaalinen variaatio on vielä A2-tasoa laajempaa, ja sijanvalinta on hyvin tarkkaa.

(308)

Olisi kiva jos voisit lähettää minulle sivut **mistä** voisin lukee naitä mitä olette käyneet läpi , kun en ollut koulussa . (801)

Ei sitä ikinä tiedä mitä lapsemme oppivat **internetista** ja miten se vaikuttaa heidän elämään . (794)

Hyvä on se , ettei lapset mene jonnekin pahalle paikalle , vaikkapa katsoa K18 juttuja **Youtubesta** . (035)

B1-tasolla on yksi **alkuperää** ilmaiseva circ-FROM -ilmaus, jollaisia löytyy jo alemmaltakin taitotasolta. Nuorten aineistossa tämäkin ilmaustyyppi liittyy koulukontekstiin: alkuperäilmausta käytetään, kun kuvataan oppilaan jäsenyyttä tietyssä luokassa.

(309)

Olen Maija Solki **Solkilan koulusta 9. F luokalta** . (730)

Ainesta ilmaisevia FROM-käyttöjä ei ole aineistossa ennen B1-tasoa; tämä ilmaustyyppi on yksittäinen ja harvinainen. Aikuisten aineistossa näitä ei ole lainkaan.

(310)

Kävelin siellä ja katselin **pilvistä** tehtyjä taloja, jotkut näytti hienoilta , jotkut näyttivät hassuilta . (062)

Olotilan ilmauksia on edelleen vain muutama. Nämä ovat – kuten A2-tasollakin, laitteen funktionaalista tilaa merkitseviä.

(311)

eli kännyköiden pitää olla äänettömällä tai **pois päältä** (304)

B1-tasolla **eroa toimintapaikasta** ja **tiedonlähde** ilmaistaan siis jo produktiivisesti ainakin koulukontekstin käyttötilanteissa. Muunlaiset circ-FROM -ilmaukset ovat yksittäisiä.

B2-taso

B2-tasolla on circ-FROM -ilmauksia määrällisesti melko vähän. Yleisesti voidaan kuitenkin huomata, että circ-FROM -käytöt ovat konventionaalisia ja varioivia. Sekä **toimintapaikan** (esim 312), **tiedonlähteen** (esim 313), **olotilan** muutoksen (esim 314), että **aineksen** ja **alkuperän** ilmaukset (esim 315) ovat produktiivisessa käytössä.

(312)

Hän kirjoitti reseptin niin lähdin hakemaan lääkkeet **apteekista** . (797)

Mä sain kesätyöpaikan **Eteläsuomen Sanomista** . (816)

(313)

Olen katsonut **tietopankista** , että meillä on maanantaina äidinkielen koe . (706)

No mut joo , mietin tässä nyt , että pitäisi katsoa uusi aika ja paikka , joo just **tästä kalenderista** tuli katsottua et mulla onkin to vapaata illalla jos vaikka to klo 17 kampin kauppa keskuksen edessä kävisi ? (821)

(314)

Muuten , ei kai **tästä kokeesta** tule yhtä pitkä kuin viimeisestä ? (794)

(315)

Kun tulimme paikalle , siellä oli erittäin paljon porukkaa , ja vain **metallista** tehty aita erotti vieraat toisistaan eli aidan ulkopuolella oli paljon sisään haluavia ilman kutsuja . (812)

Aineiston perusteella näyttää siis siltä, että nuorilla sirkumstantiaaliset FROM-ilmaukset ovat monipuolisessa käytössä ja uomissaan jo B2-tasolla.

Yhteenvedona nuorten aineiston circ-FROM -käytöistä verrattuna aikuisten käyttöihin voidaan todeta seuraavaa: Kielenkäytössä erosijojen käyttö on vähäisempää kuin olo- ja tulosijojen käyttö (ISK § 1235, 1227), joten on odotuksenmukaista, että oppijansuomessakin käyttöjä on vähän. A - B1 -tasolla nuorten aineistossa circ-FROM -ilmauksia on kuitenkin huomattavan paljon enemmän kuin aikuisilla. Sekä aikuiset että nuoret ilmaisevat alkuun eroa **toimintapaikasta** sekä **tiedonlähde**; aikuisten aineistossa käyttöjä on kuitenkin hyvin vähän ja satunnaisesti.

Nuorten aineistossa on varhemmin ja enemmän etenkin **tiedonlähde**-ilmauksia: ne ovat produktiivisessa käytössä jo A2-tasolla, kun aikuisilla on vielä paljon horjuntaa B1-tasolla, ja hieman C2-tasolle saakka. Tämän ilmaus-tyypin oppimiseen on selvästi vaikuttanut koulukonteksti. Myös muunlaiset circ-FROM -ilmaukset kytkeytyvät nuorilla melko tiiviisti koulukontekstiin: suomea opitaan tiiviisti etenkin koulussa, ja käytetyt ilmaukset liittyvät koulun arjen tilanteisiin. **Aikuisilla** puolestaan on enemmän **olotilan** muutos -ilmauksia. Nämä ilmaantuvat aineistoon B1-tasolla ja vaikuttavat olevan etenkin ylimmille, C-tasolle, tyypillisiltä ilmauksilta.

5.3.7 Koontia sirkumstantiaalisista käytöistä

Sirkumstantiaalisten paikallissijailmausten käytössä on aikuisten ja nuorten aineistossa sekä määrällisiä että laadullisia eroja, sekä myös yhtäläisyyksiä. Ko-koan tässä vielä joitakin keskeisimpiä tuloksia. Ensinnäkin sirkumstantiaalisten ilmausten **frekvenssit** tyypillisesti kasvavat taitotason noustessa. Etenkin aikuisten kohdalla siis abstraktit sijakäytöt lisääntyvät taitotasolta toiselle. Nuorten kohdalla kasvava tendenssi ei ole kuitenkaan yhtä lineaarista kuin aikuisilla. Circ-AT -funktioiset ilmaukset tekevät jopa poikkeuksen: niiden käyttö vähe-

nee taitotasolta toiselle. Etenkin FROM-käytöissä sekä aikuisten että nuorten kohdalla frekventtiys indikoi korkeaa kielitaidon tasoa; käyttö on alimmilla tasoilla hyvin vähäistä.

Toiseksi **tarkkuuden** kehitys eroaa nuorilla ja aikuisilla melko selkeästi. Aikuisilla kaikki sirkumstantiaaliset ilmaukset ylittävät 80 %:n kynnystason A2-tasolla. Nuorilla sijanvalinta on circ-AT ja circ-FROM -ilmauksissa tarkkaa jo A1-tasoilla; circ-TO -ilmauksissa vasta B1-tasolla. Kynnystasojen ylitykset eivät anna kehityksestä kuitenkaan kovin tarkkaa kuvaa. Aikuisilla horjuntaa on etenkin B1-tasolla tyypillisesti huomattavan paljon enemmän kuin nuorilla. Lisäksi nuoret näyttävät ottavan käyttöönsä sekä sisä-, ulko- että yleiset sijat melko yhtäaikaisesti. Ilmaukset ovat tilanteisia. Aikuisilla on selkeämmin havaittavissa tukeutumista sääntöihin; ilmauksia ei kenties ole opittu konteksteissaan. Sekä aikuisten että nuorten aineiston perusteella näyttää siltä, että ensin konventionaalistuvat staattiset (AT) ja vasta sitten suuntaiset (TO) sirkumstantiaaliset ilmaukset. Haastavimpia ovat FROM-funktionaaliset ilmaukset, joita onkin aineistossa niin vähän, että tarkkuuden kehittymistä on etenkin aikuisilla vaikea seurata ennen C-tasoa.

Kolmantena kielitaidon dimensiona olen analysoinut ilmausten **distributiota**, johon kietoutuvat paitsi tarkkuuden, myös etenkin merkitysten ja käytön ulottuvuudet. Ilmausten semanttisen kehittymisen osalta keskeinen tulos on ilmausten selkeä abstraktiotason kehittyminen sekä aikuisilla että nuorilla toimintapaikoista toiminnan ja olotilan ilmauksiin. Toinen keskeinen tulos on aikuisten ja nuorten ilmausten semanttiset ja käyttökonteksteihin liittyvät erot. Aikuisten sirkumstantiaaliset ilmaukset liittyvät suurilta osin etenkin B2-tasolle saakka julkisissa tiloissa toimimiseen ja asiointirooleihin. Nuorilla korostuu kaikissa funktioissa koulukonteksti, mutta ilmaukset resonoivat myös moninaisia muita arjen ja vapaa-ajan tilanteita sekä läheisiä sosiaalisia suhteita, joissa toimitaan suomeksi.

Seuraavassa luvussa kootaan tuloksia vielä laajemmin suhteessa tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen viitekehykseen: kuinka kieli emergoituu käytössä.

6 KÄYTÖSSÄ KEHITTYVÄT PAIKAT JA TILAT

6.1 Irrallisista ilmauksista kokonaisiin teksteihin

Tässä luvussa tehdään koontia luvuissa 5.2 ja 5.3 esitellyistä tuloksista. Lähestyn uudelleen tutkimuskysymyksiä työn teoreettista viitekehystä vasten: näkökulmana on **jäsenyyksissä emergoituva kieli** (ks. Kuvio 1). Oletus ei ole, että tarkasteltavat ilmaukset kuvaisivat kattavasti niitä paikkoja ja tiloja, joihin oppijoilla on Suomessa ja suomeksi osallisuus - kielentämisen tapoja on muitakin, eikä tutkimusote ole etnografinen. Tavoitteena on kuitenkin tarkastella, mitä tarkastellut konstruktiot voisivat osaltaan jäsenyyksistä kertoa, eli millaisia resursseja ja affordansseja tai millaista osallisuutta kielitaidon kehittyminen näyttää heijastelevan. Luvussa 5 yksittäisten konstruktioiden kehittymistä on tarkasteltu yksityiskohtaisemmin frekvenssin, tarkkuuden ja distribution näkökulmista, tässä luvussa taas on tavoitteena näyttää kehityskulkuja ja verrata aikuisten ja nuorten aineistoa toisiinsa kootummin kokonaisten tekstien avulla. Kuten luvusta 5 käy ilmi, kaikkia tarkasteltavia funktioita (spat AT, TO ja FROM; circ AT, TO ja FROM) ilmaistaan jo A1-tasolla, mutta käyttötilanteiden ja kielentämisen repertuaarit laajenevat tasolta toiselle edettäessä. Tekstien avulla näytetään siis myös konstruktioiden dynaamista kehityskulkua.

Vaikka tässä tutkimuksessa on ennen kaikkea pyritty kuvailemaan tietyillä tasoilla olevien tekstien tyypillisiä piirteitä - millaisia paikallissijaiset ilmaukset tyypillisesti ovat esimerkiksi tasolla A1, ja kuinka ne kehittyvät seuraavilla tasoilla, on huomioitava, että yksittäisten tekstien ja yksittäisten oppijoiden välillä on konstruktioiden varioinnin ja abstraktiuden tasoissa suuriakin eroja. Tekstit on arvioitu kokonaisina kommunikatiivisten kriteerien mukaan, joten yksittäisen konstruktion kohdalla variaatio on oletettavastikin suurta. Lisäksi dynaamisen, käyttöpohjaisen lähestymistavan käsitys kielen kehittymisestä ei ole yhtenäinen polku (tikas-metafora), vaan ennemmin jokaisen oppijan nähdään kulkevan omaa, yksilöllisistä polkuaan (ks. esim. Larsen-Freeman 2006). Tässä luvussa pyritään siis tuomaan esiin paitsi tasoilla olevien tekstien tyypil-

lisyyksiä, myös sitä, miten tekstit saman tason sisällä eroavat toisistaan. (Yksilöllisten erojen näkökulmaa korostavat myös Verspoor ym. 2012: 242.)¹³²

Tarkastelen ilmauksia kontekstissaan, jotta näkyviin tulee laajempi kuva tietyn taitotasoarvion saaneesta tekstistä. Kehittyviä konstruktioita tarkastelen teksteissä ensin luvussa 6.2 jäsenyyden, sitten 6.3 emergoituvien konstruktioiden ja lopuksi 6.4 kehollisen kognition (kulttuurisen hahmottamisen) näkökulmista. Tässä luvussa tarkastelen siis frekvenssiä, tarkkuutta ja distribuutiota toisiinsa kietoutuneina dimensioina. Myös jäsenyyden, kehittyvien konstruktioiden sekä kehollisuuden ja kielentämisen näkökulmat limittyvät, mutta alaluissa kuitenkin fokusoidaan näistä vuoroin kuhunkin.

6.2 Paikan ja tilan ilmaukset jäsenyyden näkökulmasta

Tässä luvussa kokoan tuloksia jäsenyyden ja osallisuuden näkökulmasta: millaisina näyttäytyvät oppijoiden paikan ja tilan ilmaukset oppimisympäristöjen kannalta. Tutkimus ei ole etnografinen eikä sosiolingvistinen (vrt. esim. Ramp-ton 2006), eikä aineisto siis mahdollista analyysia yksittäisten oppijoiden elämästä, sosiaalisista suhteista tai identiteeteistä. Keskeistä on kuitenkin nähdä, että kieli on sosiaalista toimintaa, joka rakentuu käytössä, ja joka myös rakentaa sosiaalista todellisuutta. Näin myös kielen oppiminen on identiteettien ja jäsenyyksien rakentamista, rajojen ylittämistä, sosiaalistumista yhteisöjen käytänteisiin. Kuten yhtenäinen kieli, myös yhtenäinen ”suomalaisuus” on fiktiivinen rakennelma. Ei siis ole staattista yhteisöä, johon maahanmuuttaja liittyy, kotoituisi tai kotiutuisi, vaan moninaisia, paikallisia yhteisöjä ja toimintoja.

Huomattava on, että myös tehtävänannoilla on vaikutusta siihen, millaisia aineisto on, ja millaisia paikan ja tilan/toiminnan ilmauksia oppijat ilmaisevat, kuten on eksplikoitu aineistoa kuvaavassa luvussa (3.2) Tehtävänanto näyttää rajaavan ja määrittelevän paikan ja tilan ilmauksia aikuisten kohdalla eniten A-tasoilla, mikä onkin odotuksenmukaista, kun kielitaito on vielä melko niukkaa. Toisaalta A-tasoilla saatetaan pyrkiä ilmaisemaan koko niukka repertuaari, jolloin paikanilmauksia voidaan jopa ylikäyttää. Tyypillistä on esimerkiksi kertoa, mistä ollaan kotoisin, vaikka tieto ei olisi tarpeellinen tehtävänannon kannalta. B-tasoilla sitä vastoin yksittäinen tehtävänanto tuottaa enemmän omaehtoisia ilmauksia, mikä implikoi sitä, että varioinnin taito lisääntyy.

6.2.1 Paikat, joissa kieli kehittyy

Yleisesti ottaen voidaan havaita, että aikuisten paikan (ja toimintapaikan) ilmaukset näyttäytyvät melko kanonisena tai oppikirjamaisina B1-B2 -tasolle saakka. Yleisimpiä paikan ilmauksia ovat alkuun paikannimet, sitten julkiset tilat ja

¹³² Verspoorin ym. (2012) lähestymistapa toisella kielellä kirjoittamiseen on dynaaminen ja käyttöpohjainen, ja heidän tutkimuksessaan tarkastellaan kielen kehittymistä viidelle eri kommunikatiiviselle taitotasolle (A.1.-B1.1) arvioituissa teksteissä.

kaupunkiympäristö, ja vasta lopulta myös arkisempi suomalainen lähipiiri. Kautta linjan ilmaukset liittyvät ennen kaikkea julkisiin paikkoihin. Oppikirjaisuutta heijastavat nähdäkseni sellaiset toistuvat ilmaukset kuin *museossa* tai *torilla*; kanonisia suomalaisia paikkoja kuvaillaan konventionaalisesti mutta usein kontekstissaan irrallisesti: esimerkiksi *järven rannalla*. Osin näihin ilmauksiin vaikuttaa tehtävänanto, joissa kirjoitetaan palautetta esimerkiksi matkan järjestäjälle tai ravintolalle. Huomionarvoista kuitenkin on, että samantyyppiset ilmaukset toistuvat myös epämuodollisissa viesteissä, joissa osallistujilla olisi mahdollisuus kuvailla arkeaan.

Aikuisetkaan oppijat eivät toki ole homogeeninen joukko: heillä on yksilöllisiä ja erilaisia profiileja sen suhteen, missä kieltä opitaan. Tämä näkyy etenkin alkuvaiheen jälkeen. Suomi voi näyttäytyä esimerkiksi ennen kaikkea työn kielenä, etenkin kun nousee ylemmille taitotasoille. Tästä on esimerkkinä seuraava B1-tason teksti, jossa on sisällöllisesti kaksi teemaa: ystävän kanssa elokuviin meno sekä työasioiden kuvailu. Tekstistä saa vaikutelman, että osallistuja hallitsee suomea työkielenä: jakso, jossa kuvataan työpaikan tilannetta ja uusia työtehtäviä, on hyvin idiomaattinen ja melko yksityiskohtainen. Vapaa-ajan vietosta kirjoittaminen on sen sijaan haasteellista. Esimerkkiteksti kuvaa siis asetelmaa, jossa suomea käytetään todennäköisimmin töissä, mutta ei välttämättä vapaa-ajalla. Tätä tulkintaa tukee se, että kirjoittaja on saanut itse valita, mitä yhteistä tekemistä hän ystävälleen ehdottaa. Odotuksenmukaista olisi, että testitilanteessa käytettäisiin itselle tuttuja tilanteita, joihin hallitaan konventionaaliset sanomisen tavat.

(316)

moi,

olin sinun oventakana, soitin ovikelloa mutta et ollut kotona.

Tänä iltana meidän elokuviin menomiestä Joudun Perumaan. Koska yllättäen tuli töihin meno, kun meidän firmalla nyt ulkamaalaisia vieraita, joille annetaan koulutus. mutta kouluttaja on sairaastunut. Joten joudun paikkamaan hänen tehtävänsä, olen pahoillani että näin kävi ja pyydän anteeksi.

mutta se elokuvalla on koko ensi viikko kin näyttä. voimme sopia joku muu ilta ensiviikolla. minulla melkein kaikki illat sopi,

ystävälisin teiveisin Matti Solki
(B1, F637BT1)

Nuorilla kehityskulku on aikuisiin nähden päinvastainen: ilmaukset liittyvät alkuun tyypillisesti arkiseen lähipiiriin, ja laajenevat sitten paikannimiin, matkustusteemaan sekä omaehtoisin kuvauksiin esimerkiksi perheen entisestä kotimaasta. Nuorilla ilmaukset ovat alusta alkaen monipuolisempia, tarkempia, arkiseen liikkumiseen ja elämään, kouluun ja vapaa-aikaan liittyviä paikkoja ja tiloja.

Paikat, toiminnat ja olotilat liittyvät nuorilla usein harrastuksiin. Etenkin nuorten poikien teksteissä kuvataan jalkapallo-otteluita hyvin idiomaattisesti.

Jalkapalloteemaan nuorten maahanmuuttajien teksteissä on kiinnittänyt huomiota myös Halonen (2009: 342–344): maahanmuuttajanuorten perheet ovat usein kotoisin menestyvistä jalkapallomaista, joten peli tarjoaa kohotusta itse-tunnolle - nuori saa olla jossain suhteessa ylivertainen suhteessa suomalaisiin tovereihinsa. Jalkapalloteemasta on esimerkkinä seuraava teksti (317), joka on saanut taitotasoarvion A1. Kuten tekstistä voi huomata, jalkapalloharrastuksen ydinilmaukset tai -konstruktiot ovat hyvin hallussa, vaikka sanahahmoissa ja virkerakenteissa on muutoin paljon horjuntaa. Kieli siis lähtee kehittymään oppijalle merkityksellisissä käyttötilanteissa.

(317)

minä pelaan juokuen ponnisteissa. olen kiskokentä olen hykjä. Olen hyvää pelaaja. Meilla juokue joka pelia tulee hävinyt kaikki pelaaja on surrunen josko ei kuka tee maalia. Meilla joko viiko kolme harjoiten. pelan kaksi tuntia Harjoiteseen.

(A1, F053AT5)

Teksti on myös hyvä esimerkki siitä, kuinka vaikeaa alkutason tekstien kvantitatiivinen analyysi voi olla. Etenkin nuorilla jo A1-tasolla tekstit voivat olla hyvinkin tarkkoja, mutta esimerkiksi tässä tekstissä on paljon tulkinnanvaraisuuksia etenkin sen suhteen, mitä voidaan luokitella sirkumstantiaalisiksi ilmauksiksi. Tällaiseksi voidaan tulkita ainakin urheiluseuran nimi ('Ponnistus' tm.). Mahdollisia toiminnanilmauksia (joita ei ole kuitenkaan laskettu määrälliseen analyysiin mukaan) ovat myös *olen kiskokentä olen hykjä* ('olen keskikentällä; keskikentän hyökkääjä?') ja *pelan kaksi tuntia Harjoiteseen* ('harjoituksissa?').

Aineistosta on joidenkin funktioiden kohdalla selkeästi havaittavissa käyttötilanteet, joissa konstruktiot lähtevät emergoitumaan. Esimerkiksi spat-FROM-ilmaukset ovat alkuun aikuisilla esittelytilanteita, joissa he kertovat, mistä maasta he itse tai joku muu on kotoisin. Ylemmillä taitotasoilla orientaatio muuttuu niin, että jostain tulemista tai lähtemistä ilmaistaan suomalaisella paikkakunnalla. Position muuttuminen on nähdäkseni osoitus jäsenyyden kasvusta. Toki on huomattava, että orientoitumista uuteen tai entiseen kotimaahan (tai lähtömaahan) ei tarkastella tässä omaehtoisissa narratiiveissa (vrt. Huttunen 2002), vaan tehtävänannoilla on vaikutusta siihen, mitä ylipäätään ilmaistaan.

Nuorilla taas monet ilmaustyyppit liittyvät ensin koulukontekstiin, ja lähtevät sitten varioimaan uusiin konteksteihin: esimerkkinä tällaisesta ilmaustyyppistä voidaan mainita vaikkapa circ-FROM -funktioiset tiedonlähde-ilmaukset. Koulukontekstista nämä ilmaukset laajenevat vapaa-ajan medioiden käyttöön.

Nuorten narratiiveissa kaikki tekstit liittyvät A1-tasolla arkisiin paikkoihin ja toimintoihin, tapahtumiin ja kummelluksiin perheen tai ystävien kanssa; B1-tasolla teksteissä kuvataan usein myös kokemuksia entisessä kotimaassa, matkoja entiseen kotimaahan tai myös muuttoa Suomeen. Se, että monet merkitykselliset tapahtumat, paikat ja tilat sijoittuvat Suomen ulkopuolelle, ja niistä kirjoitetaan suomeksi, on monipaikkaisen nuoruuden (Haikkola 2012) näkökulmasta kiinnostavaa. Identiteettien hybridisyys - maahanmuuttajanuoren glo-

baali ”matkalaisidentiteetti”, ei suomalaisuus, on myös edellytys monikielisen identiteetin säilymiselle (ks. akkulturaatioprosessista ja moninaisista identiteeteistä Mähönen ja Jasinsaja-Lahti 2013; nuorten transnationaalisten suhteiden luomisesta ja uusintamisesta matkoilla Haikkola 2012).

Kootusti voidaan todeta, että toisin kuin nuoret, aikuiset eivät alkuun sanoita arkisia paikkoja. Jos katsotaan, että kielenkäyttö resonoi käyttötilanteita, joissa ollaan osallisina, näiden havaintojen pohjalta näyttää siltä, että aikuinen ei pääse osallistumaan suomalaiseen arkeen kielitaitonsa alkuvaiheessa. Aina-kin osalla aikuisista kieli näyttää kehittyvän luokahuoneen ja oppimateriaalien varassa; vasta B2-tasolla kielenkäyttö alkaa olla tiiviimmmin myös arkiseen lähipiiriin liittyvää. Kuten Tarnanen ym. (2010) osoittavat, kontakteilla suomenkielisiin käyttötilanteisiin on yhteys korkeampaan taitotasoarviointiin. Nuori taas oppii kieltä alusta saakka toimimalla moninaisissa tilanteissa: niin koulukontekstissa kuin arjessakin. Nuoren matka tilanteeseen (konventionaaliseen, rekisteriltään sopivaan, semanttisesti monipuolisempaan, toiminnalliseen) kielenkäyttöön näyttää aikuisen matkaa vaivattomammalta. Ikäefektin rinnalla tähän vaikuttaa varmasti mahdollisuus oppia kieltä käytössä. Formalistisesta luokahuoneopetuksesta, jollaisena kielen opetus voi yhä näyttäytyä, matka kielellä toimimiseen voi tästä näkökulmasta olla hyvin pitkä.

6.2.2 Sosiaaliset suhteet, joissa kieli kehittyy

Tarkasteltavien ilmausten semanttinen ulottuvuus kytkeytyy myös oppijoiden sosiaaliin suhteisiin: ilmaistaanko kielellä lähinnä konkreettisia paikkoja ja toimintaa tai viitataanko myös mentaaliin tiloihin, kuten tunteisiin? Paikat ja sosiaaliset suhteet kietoutuvat toisiinsa, mutta tässä luvussa pyritään keskittymään ennen kaikkea tekstien heijastaman sosiaalisen kanssakäymisen laatuun.

Sirkumstantiaalisten ilmausten käyttöihin (frekvenssiin, tarkkuuteen ja distribuutioon) näyttäisi tekstien sisältöjen perusteella vaikuttavan hyvin paljon se, millaisissa tilanteissa kieltä on päästy käyttämään. Monet sirkumstantiaaliset sijakäytöt ovat idiomaattisia ja kiteytyneitä, joten niiden konventionaalinen käyttö on opittava ennen kaikkea autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Toiminnan ja olotilanilmausten leksikaalinen variaatio voi siis kertoa yhteisön jäseneksi tulemisesta sekä affordansseista, eli siitä, millaista kieltä oppijat kohtaavat, mitä saavat käyttöönsä, mitä kykenevät hyödyntämään.

Aikuisilla metaforiset sijakäytöt lisääntyvät taitotason kasvaessa. Aikuisilla alkutason sirkumstantiaaliset ilmaukset ovat paitsi määrällisesti vähäisempiä kuin nuorilla, myös muotorakenteeltaan epäkonventionaalisia – käyttö ei näytä resonovan niinkään autenttisia käyttötilanteita kuin syntaktisia sääntöjä, joiden avulla lekseemejä taivutetaan. Aikuisten toiminnan ja olotilan ilmaukset ovat myös semanttisesti ja käyttötilanteiltaan erilaisia kuin nuorilla: ne liittyvät pääosin julkisiin tiloihin ja esimerkiksi asioimisrooleihin, eivät henkilökohtaisiin, sosiaaliin suhteisiin. Esimerkiksi epämuodollisissa viesteissä laajempi reper-tuaari olisi mahdollista tuoda esiin. Jäsenyyksien ja osallisuuden kannalta keskeiseksi aikuisia ja nuoria erottavaksi tekstilajiksi nouseekin epämuodollinen viesti. Kuten luvussa 3.3.3 on kuvattu, aikuisten maahanmuuttajien sosiaaliset

suhteet kantaväestöön ovat tyypillisesti huomattavan paljon heikompia ja vähäisempiä kuin nuorilla. Mitä siis tulee resursseihin ja affordansseihin, näyttää siltä, että aikuisilla ei ole etenkään oppimisen alkuvaiheessa toistuvia tai tiiviitä kytköksiä tilanteisiin, joissa esimerkiksi mentaalisia tiloja ilmaistaisiin. Tämä herättääkin pohtimaan, mistä on kyse niin yleisessä kokemuksessa ja mantramaisessakin toteamuksessa, että äidinkieli on tunteiden kieli vielä pitkään senkin jälkeen, kun toisella kielellä on opittu toimimaan moninaisissa muissa tilanteissa. Koskeeko tämä vain aikuisia vai myös nuorena toista kieltä oppivia? Kyse voi olla osin myös siitä, että osallisuus uudessa yhteisössä jää aikuisella niin usein perifeeriseksi: läheisiä ihmissuhteita ei aikuisella iällä enää yhtä helposti solmita.

Nuoret sitä vastoin käyttävät myös toiminnan ja olotilan ilmauksia A1-tasolta lähtien. Nuorilla on A-tasoilta saakka teksteissään ilmauksia, joilla viitataan moninaisiin toimintapaikkoihin ja toimintaan koulussa ja vapaa-ajalla sekä myös olotiloihin, kuten tunteisiin ja terveydentilaan (ks. esim. luku 5.3.2). Ilmaukset ovat luontevia ja käyttöyhteyksissään konventionaalisia. Nuorten resursseina näyttäytyvät arkiset kielenkäyttötilanteet: sosiaalinen kanssakäyminen kavereiden kanssa, toiminta koulussa ja vapaa-ajalla suomeksi.

Seuraavissa esimerkkiteksteissä, joista ensimmäinen on aikuisen ja toinen nuoren kirjoittama, havainnollistuu, kuinka oppijan kieli resonoi tilanteita, joissa suomea käytetään. Aikuisen A1-taitotasoarvion saaneessa epämuodollisessa viestissä (esim. 318) opiskeluun, luokkahuonetoimintaan liittyvät sirkumstantiaaliset ilmaukset ovat melko tarkkoja. Arkiseen kanssakäymiseen liittyvät ilmaukset sitä vastoin tuottavat haasteita: Kuinka kyläilykutsu esitetään suomeksi?

(318)

Maija Soli
Solkipolku 6
77777 Solkila

Hei!

Mitä kuuluu? Minulla kaikki hyvin, nyt kayn kurssilla, opiskelen suomea kielta. **Tuletko kylässä minun**, 20.05. minulla syntymäpäivää. Odotta sinua! Nähdän.
8.4.2006. (A1, F1071AT1)

Seuraavassa nuoren A1-tason viestissä esitetään myös kyläilykutsu. Sanomisen tapa on jo näin alkuvaiheessa varsin luonteva. Vastaavanlaiset tilanteet lienevät toistuvia:

(319)

Lähettäjä: Matti
Vastaanottaja:
Aihe: Kalle

Hi. Mitä sinulle kuuluu. Anteksi koska minulla on tänän syntymäpäivää. **Jos sinä haluat tulee käymä mun kotiin.** Ja nyt minulla on hyvä päivä ja huono päivä. Minulla on hyväpäivää koska tänä on syntymäpäivää. Ja huono päivä koska tänän hävynyt rahat. Kaksikymmentä Euroa. Kiitos
Kirjotus Matti (A1, F2497AT1)

Kun nuorilla oppijoilla sirkumstantiaaliset toiminnan ja olotilan ilmaukset näyttävät syntyneen kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa samanikäisten suomalaisten kanssa, aikuisilla korostuu lähinnä toiminta erilaisissa yhteisöissä ja yhteyksissä – mutta tämäkin vasta ylimmillä tasoilla, B2-tasosta lähtien. Aikuisten olotilan ilmaukset painottuvat ylimmilläkin tasoilla esimerkiksi roolien ja statusten kuvaukseen. Psyko-fyysisiä olotilan muutoksia, kuten tunnetiloja, ei aikuisten aineistossa paikallissijaisiin ilmauksiin juurikaan kuvata.

Toisaalta on huomattava, että kielenkäyttöympäristön resonointi ei merkitse ainoastaan ilmauksen konventionaalisen muodon hallitsemista. Kielen oppimisessa on kyse myös kulttuuristen kehysten haltuun ottamisesta, mikä merkitsee tarkasteltavien ilmausten osalta esimerkiksi sitä, millaista toimintaa tiettyihin paikkoihin liittyy, miten tietyissä paikoissa ja tilanteissa toimitaan, tai vaikkapa miten ja kenelle olotiloja ilmaistaan. Etenkään tätä ei voi saada näkyviin tarkastelemalla ainoastaan kontekstista irrotettujen ilmausten muotorakennetta, vaan huomioon on otettava myös ilmauksen käyttötilanne ja kehykset.

Edellä esittelin muutamaa kyläily-kutsu -viestiä. Myös seuraavassa A1-tason epämuodollisessa viestissä (esim. 320) aikuinen kirjoittaa kyläily-teemasta. Tekstistä saa vaikutelman, että tehtävänannon ilmaus ”kylässä” ei ole kirjoittajalle semanttisesti auennut, vaikka muoto onkin moitteeton. Vierailua kuvataan ilmauksilla, jotka viittaavat ehkä ennemmin maaseutumatkailuun. Ilmaus *kylä* hahmotetaan ilmeisesti ’pienenä paikkakuntana, maaseutuna’.

(320)

Hei, Kalle!

Minä en nähnyt sinua kaukaan. Mä voinpalauttaa kello sinulle huomenna kello 9.00 työnsi lähellä **Oli kiva, kun sinä oli kylässä, koska olet levännyt. Siellä tavallisesti on uidaat paljon, käydät metsissä ja paljon syödä.** Minulla on kaikki hyvää, mutta paljon töitä. Nähdään, Maija (A1, F1119AT2)

Teksteistä irrallisten ilmausten kvantifiointi ei siis välttämättä anna oikeaa kuvaa kielen kehittymisestä. Ilmauksen muotorakenteen tarkkuutta ei voi pitää kielitaidon indikaattorina, mikäli ilmausta ei analysoida osana semanttisia kehyksiä. Jatkan tämän näkökulman tarkastelua vielä kahden esimerkkitekstin avulla. Nämä molemmat ovat aikuisen epämuodollisia viestejä B1-tasolta.

B1-tasolla sijanvalinta voi olla paikoin hyvinkin tarkkaa, kuten esimerkki 321 osoittaa. Teksti on kuitenkin kokonaisuutena jossain määrin irrationaalinen tai ainakin kovin heikosti sidosteinen. Näyttää siltä, että ainakin ilmaus *minun pitää varata aika hammaslääkärille* on sijoitettu tekstin täytteeksi, osoittamaan kielitaitoa testin arvioijalle. Jää ehkä myös epäselväksi, miksi kirjoittaja ei pääse matkustamaan häihin: käykö hän ’töissä’ tai ehkä ’hammaslääkärillä’. Lähempi

tarkastelu osoittaa myös, että ilmaukset *ulkomaille* ja *sinne* on jäljitelty sellaiseenaan tehtävänannosta. Jäljittelyä sinänsä voidaan pitää osoituksena oppimisesta ja kehittymisestä, etenkin kun toisto onnistuu jo morfeemitasollakin (Suni 2008: 72). Mutta toisaalta, kun kyse on jo B1-tason tekstistä, toiston tarkkuutta voidaan pitää myös osoituksena siitä, ettei omaa kielellistä repertuaaria ainakaan koeta riittäväksi, niin että ilmauksia lähdetäisiin varioimaan. Ainut epäkonventionaalinen ilmaus tekstissä onkin *käydä töihin*. Tämäkin ilmaus tulee ristiriitaisen valoon, kun kirjoittaja kertoo viestin lopuksi olevansa *kotona*. Toisaalta tämä toteamus selittää varsin frekventin *käydä töissä* -ilmauksen epäkonventionaalisuuden: Ilmausta ei todennäköisesti ole opittu käyttökontekstissaan.

(321)

Hei!

Terveisiä Suomesta!

Minä olen saanut sinun kutsun, paljon kiitoksia! Sääli, että sinä muuttanut ulkomaille. Rakastan sinua! Minä haluaisin matkustaa ensi viikolla, mutta en voi matkustaa sinne. Minun täytyy käydä töihin. Minun pitää varata aikaa hammalääkarille, mutta minä lähetän häälahjan.

Minä olen kotona, lapseni on koulussa.

Kaikki hyvin!

Maija. (B1, F343BT2)

Seuraava esimerkkiteksti (322) osoittaa, että sijanvalinta voi olla myös epäkonventionaalista, mutta kirjoittaja osoittaa silti osallisuutta kulttuurisissa toiminoissa, tai ainakin kulttuuristen kehysten tuntemusta. Seuraavassa esimerkissä toimintapaikkaan liittyvän toiminnan kuvaus osoittaa, että kirjoittajalla on kulttuurista tietämystä suomalaisten äijien (*Maurin* ja *Rytkösen*) prototyyppisestä sosiaalisesta kanssakäymisestä.

(322)

Hei Mauri! Pyydän anteksini että myöhästyin maksaa aikasemmin lainattuja 20 e. Mulle sattui vähäisen ongelmia. Olin pari viikkoa sairaalassa Tavataa perjantaina illalla klo . noin 20.00 meidän mökille Minä lämmitän saunan. Käymme saunomassa sen jälkeen paistetaan makkaraa ja otetaan kaljaa. Rytkönen. (B1, F469BT1)

Konstruktion muodon tarkkuus ei siis yksittäisenä dimensiona välttämättä indikoi taitoa. Ilmauksia on tarkasteltava kontekstissaan, jotta myös niiden merkitys ja käyttö tulisivat esiin. Konstruktioiden semantiikassa on otettava huomioon myös laajempi pragmaattinen tai ensyklopedinen tieto, kulttuuriset kehykset. Näitä kehyksiä ei voi erottaa kielestä ja kielitaidosta, mikäli kielen oppiminen nähdään koodin tai järjestelmän sisäistämistä laajempina taitona - sosiaalisuutena ja osallisuutena yhteisön käytänteisiin: paikkoihin, toimintoihin ja olotiloihin. Keskeistä on myös ymmärtää, että kieli vaikuttaa sosiaaliseen todellisuuteen; kielellä muutetaan toimintaympäristöä, toimintaa, olotiloja ja sosiaa-

lisia suhteita (Lantolf 2000: 1). Yksilön kokemushistoria on siis ratkaisevassa asemassa kommunikatiivisen taidon kehittymisessä, ja päinvastoin: kommunikatiivinen taito vaikuttaa yksilön kokemushistoriaan.

6.3 Emergoituminen: Dynaamiset konstruktiot oppijoiden teksteissä

Seuraavaksi tarkastelen muutamia nuorten oppijoiden tekstejä tasoittain kehittyvien ja käytöltään laajenevien konstruktioiden näkökulmasta. Tarkoituksena on näyttää, kuinka konstruktiot kehittyvät ja produktiivistuvat taitotasolta toiselle, eli kuinka kielellisten ilmausten dynaaminen verkko, konstruktioiden käyttöala ja variaatio kasvavat. Analyysissa kietoutuvat yhteen ilmausten tarkkuus ja distribuutio. Lisäksi tavoitteena on pohtia resursseja ja affordansseja, joiden varassa kieli kehittyy.

Tähän alalukuun on valittu esimerkkitekstit nuorten aineistosta, jossa tehtävännäköiset ovat täsmälleen samat tasolta toiselle. Aikuisten aineistossa tehtävätyyppi pysyy samana, mutta aihepiiri on hieman eri perus-, keski- ja ylimmäntason testeissä. Tietyn yksittäisen konstruktion semanttista ja käytön variaatiota ei siis voi samalla tavalla seurata tasolta toiselle aikuisten kuin nuorten aineistossa. Lisäksi nuorten aineistossa näyttäytyy aikuisten aineistoa selkeämmin käyttöpohjainen, autenttisten kommunikatiivisten tilanteiden varassa tapahtuva oppiminen. Aikuisten aineisto on saatu CEFLING-hankkeeseen valmiiksi digitoituna, mutta nuorten aineistosta on käytettävissä myös alkuperäiset, käsinkirjoitetut versiot. Käytän tässä näitä alkuperäisiä tekstejä tuodakseni esiin oppijoiden moninaisia merkitystenvälittämisen keinoja.

6.3.1 Kehittyvät konstruktiot

Kuten Tomasello (2003a: 99–100) osoittaa, ensikieltä ei opita irrallisina leksikaalisina yksiköinä, joita sitten yhdistellään syntaktisilla säännöillä toisiinsa. Sen sijaan lapset oppivat aikuisten kielestä samanaikaisesti monen kokoisia, -muotoisia, abstraktiotasoltaan vaihtelevia, merkityksellisiä kielellisiä rakenteita, konstruktioita tai toimintamalleja (*patterns of usage*). (Tomasello 2003a: 99–100; ks. vastaava näkemys myös voloshinovilaisessa dialogismissa Lähteenmäki 1998: 59.) Asetelma, jossa lapsi oppii kieltä käyttäessään sitä aikuisen seurassa, on siirretty käyttöpohjaisessa SLA-tutkimuksessa analogisesti kielen oppijan ja äidinkielen kielenkäyttäjän suhteeksi (ks. esim. Eskildsen & Cadierno 2007). Lapset oppivat kieltä esiintymäpohjaisesti: jäljitellen toistuvia ja merkityksellisiä ilmauksia (Tomasello 2000: 62). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tulkita niin, että näin on juuri nuorten oppijoiden laita myös toista kieltä opittaessa: suomea opitaan jäljittelemällä ilmauksia käyttötilanteissaan. Tutkimusaineiston perusteella näyttää siltä, että aikuiset turvautuvat ennemmin säännönmukaiseen ilmaisuun kuin konventionaaliseen tapaan ilmaista asioita. Aikuiset eivät joko yhtä herkästi jäljittele tai sitten heillä ei ylipäätään ole pääsyä ja jäsenyyttä

kielen oppimisen alkuvaiheessa niihin käyttötilanteisiin, joissa (*patterns of usage* -) konstruktiot toistuisivat, ja sitä myöten tulisivat omaan inventaariin.

Käyttöpohjaisesta näkökulmasta kielessä ovat yhtäaikaaisesti läsnä monenlaiset kiteytyneet yksiköt ja monen abstraktiotason mallit ja kaavat. (Achard 2006; Eskildsen & Cadierno 2007.)¹³³ Kielen oppiminen ei näin ole ilmauksien pilkkomista ja prosessoimista osaksi sisäistä kompetenssia, kielioppia. Sen sijaan toistuvat, funktionaaliset konstruktiot inventoidaan malleiksi uusille ilmauksille. Yksittäinen konstruktio alkaa potentiaalisesti kielitaidon kasvaessa varioida. Valmiiden ilmausten, leksikaalisestikin spesifioitujen **konstruktien** oppimisesta päästään produktiiviseen taitoon prosessoimalla syötöksestä kaavoja, **konstruktioita**. (ks. konstruktin ja konstruktion käsitteistä esim. Fried & Östman 2004: 18–19.) Oppijan kieli voidaan nähdä jatkuvasti kehkeytyvänä, eri kehitysvaiheissa elävien konstruktioiden muodostamana verkostona.

Seuraavat esimerkkitekstit (323), joilla pyrin valottamaan tätä kehkeytyvää verkostoa, ovat epämuodollisia viestejä nuorten aineistosta. Tehtävänannossa pyydetään kirjoittamaan kaverille sähköpostiviesti ja perumaan tapaaminen kahvilassa (ks. liite 2). Tekstit ovat saaneet tasoarviot A1-B2. Tarkastelen näitä tekstejä alkuun yleisellä tasolla ja pohdin, kuinka ne luonnehtivat tietyille tasoille arvioituja nuorten tekstejä. (Testeistä on rajattu pois lähettäjä ja vastaanottoja, mikäli kirjoittaja on käyttänyt oikeita nimiä.) Sitten fokusoin yhteen toimintapaikan konstruktioon (*kahvila-*) ja tarkastelen, kuinka sen käyttö alkaa varioida. Tämän jälkeen palaan vielä jäsenyyden ja osallisuuden näkökulmaan, koska konstruktiot kasvavat resurssien ja tarjoumien varassa, eivät autonomisina ja käytöstä irrallisina olioina.

(323)

No mitä Saida Hussein miten menee sieltä Arabiassa?
tuletko minon kanssa sota jälkeen kahvilassa?

A1 (040)

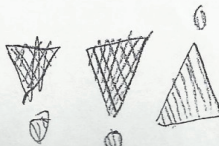
¹³³ Vrt. välikielinäkökulma, josta kiteytyneet yksiköt ovat oppijan kieliopin (sääntökoelman) ulottumattomissa.

Lähettiläjä: Rambo@yee yee you.com
 Vastaanottaja: Rocky@you yee yee.com
 Aihe: Hello, tästä päivästä.

Terve Jeppo!

Mull ois asiaa tästä päivästä
 ku meidän piti mennä kahvila,
 ja mä en pysty tulee ku mun
 pitää kattoo mun pikkubroidi:
 himas sorri! sopiiksi sull
 huomenna aikaa! voitais mennä
 huomen koulunjalkee !?!? jos on aikaa
 niin ilmoittele!

ollaan yhteyksis!

Terve, Rambo 

Lähtettäjä: hedess@gmail.com
 Vastaanottaja: ste fanus@hotmail.com
 Aihe:

You! Wassap

Sori mut ku mä en pääse tänään sinne
 hakaniemen kahvilaan. Tietsä ku mun kone meni
 vikki ja mut on pakko mennä ostamaan uuden
 uolevyn ~~pro~~ turkkun. Siel tietsä se Sami asu
 se osti uuden koneen ja myy vanhan koneen osat.
 Niin se uolevy si maksu kuin vain kymppiä.

Mut joo. Mä soitan sulle illalla viäl, kerron
 miten turus meni ja nähdään sitten vaikka huomenna
 hakaniemen kahvilas. Jostus about 16.00



Vastaanottaja: SATU
 Aihe: SORRY

No Hey! tässä on Daam <3!
 Mulla tuli pieni este enkä pääsisikään tulemaan tänään kahville ni!
 Mulle soitettiin tänään työasioissa että olisi paikka vapaana yhdessä kahvilassa ja minun pitäisi käydä tulustumassa ja muu varmaankin haastatellaankin paikanpäällä.
 No mut joo, miutin tässä nytettä pitäisi katsota uusi aika ja paikka joo just tästä kalenterista tuli katsottua et mulla onkin to vapaata illalla jos vaikka to klo 17:00 Kampin kauppa keskuksen edessä käivisi?!

.....

Ajattelin vaan ilmoittaa ja nanna terveiset <33/0°
 Mutta palataan asiaan <33.
 Nähdään pian <3
 soitellaan
 pussi pussi kalihali 0°

(B2, 8219)

Tekstit kuvaavat **nuorten tekstien yleisluonnetta tasoittain**. Tekstit ovat tyypillisiä taitotasoilleen, mutta eivät toki kuvaa koko taitotason kirjoa. A1-tasolla tekstit ovat usein hyvinkin tarkkoja mutta sisällöltään niukkoja. Niissä käytetyt ilmaukset ovat konventionaalisia, eli ne on oletettavasti jäljitelty kommunikatiivisissa, merkityksellisissä ja toistuvissa käyttötilanteissa. Huomattava kuitenkin on, että erityisesti A1-tasoilla on yksittäisten tekstien välillä myös eroja etenkin tarkkuuden osalta.¹³⁴ A1-tasolla on siis paitsi hyvin tarkkoja, niukkuutensa vuoksi alhaisen arvion saaneita tekstejä, myös puheenomaisia, sanahahmojen horjuntaa sisältäviä mutta tyypillisesti rekisteriltään ja usein syntaksiltaan luontevia, tietyssä käyttötilanteessa haltuun otettuja tekstejä. Taitotasoarvion A2 saaneet tekstit ovat sitä vastoin sisällöllisesti laajempia ja noudattelevat rakenteeltaan tekstilajia: ne muodostavat esimerkiksi selkeästi kokonaisen viestin

¹³⁴ Arvioinnissa käytetty taitotasoasteikko on ennen kaikkea kommunikatiivinen.

aloituksineen ja lopetuksineen. Horjuntaa voi olla tarkkuudessa A1-tasoa enemmän. B-tasojen tekstit taas ovat sisällöllisesti yksityiskohtaisempia ja tarkkoja. B2-tasolle on ominaista, että spatiaalisissa ja sirkumstantiaalisissa ilmauksissa on paljon variaatiota mutta ei enää lainkaan horjuntaa.

Seuraavaksi rajaan fokuksen tietyn konstruktion, sirkumstantiaalisen toimintapaikka-ilmauksen kehittämiseen taitotasolta toiselle. Tarkastelen, miten tehtävänannon *kahvilassa*-ilmausta lähdetään käyttämään oppijoiden omissa teksteissä.

Konstruktion kehittämisestä voidaan tehdä seuraavanlaisia havaintoja:

A1-tasolla *kahvilassa*-ilmaus on jäljitelty morfeemitasolla tehtävänannosta. TO-funktioidessa ilmauksessa sen käyttö on kuitenkin epätarkkaa. **A2-tasolla** teksteissä alkaa olla enemmän sisältöä ja sitä myöten myös enemmän vaihtelua ja horjuntaa: esimerkiksi *Rämbon* viestissä tehtävänannon muoto *kahvilassa* on segmentoitu TO-funktioidessa ilmauksessa *kahvila*-muotoon. Variaation lisääntyessä siis horjunta yleensä lisääntyy, ja etenkin nuorilla tämä vaihe näyttää olevan A2-tason piirre. **B1-tasolla** tehtävänannon *kahvilassa*-ilmausta osataan jo varioida omaan tekstiin sopivaksi: se esiintyy sekä TO- (*sinne solkiniemen kahvilan*) että AT-funktioidessa (*solkiniemen kahvilas*). Toimintapaikkaa myös luonnehditaan taipuvilla määritteillä. **B2-tason** viestissä *kahvila*-ilmauksia on varioitu entistä enemmän. Toimintapaikan ilmauksen asemesta käytetään konventionaalista toiminnan kohteen ilmausta: *kahville*. Tämän lisäksi tehtävänannossa esiintyvä *kahvilassa*-ilmaus on nyt aivan uudeltaisessa kontekstissa: tapaamispaikan asemesta puhutaan potentiaalisesta työpaikasta (*paikka vapuana yhdessä kahvilassa*). B2-tason tekstissä myös muut paikan ja tilan ilmaukset ovat hyvin tarkkoja ja konventionaalisia. Konstruktion kehittyminen näyttääyttyä siis dynaamisena verkkona: käyttö laajenee taitotasolta toiselle uusiin funktioihin ja konteksteihin.

Esimerkkiteksteistä käy ilmi tietyn ilmauksen variaation kasvu ja käytön konventionaalistuminen kielitaidon tasolta toiselle. Kun toisen kielen oppiminen nähdään esiintymäpohjaisena (*item-based*, Tomasello 2003a tai *exemplar-based*, N. Ellis 2002; Eskildsen ja Cadierno 2007), leksikaalisen variaation kasvu voidaan tulkita siten, että kieli emergoituu ja abstraktistuu. Ilmaukset linkittyvät toisiinsa ja muodostavat abstraktimpia konstruktioita, kaavoja tai malleja uusille ilmauksille. Käytön myötä konstruktiot hakeutuvat uomiinsa (*entrenchment*) ja konventionvastaaiset ilmaukset kumoutuvat (*pre-emption*).

Tarkastellut kielitaidon dimensiot (frekvenssi, tarkkuus ja distribuutio) eivät kehity lineaarisesti, vaan ovat dynaamisessa suhteessa keskenään. Ensimmäkin tarkkuus heikkenee variaation kasvaessa. Toiseksi, vaikka käyttöfrekvenssi - esiintymien taajuus - olisi kokonaisuudessaan laskeva, tyyppifrekvenssi voi kasvaa. Näin on esimerkiksi nuorten circ-AT -ilmausten laita (ks. Kuvio 20), joista tässä luvussa on nyt lähemmin tarkasteltu vain yhtä toimintapaikan ilmausta. Tyyppifrekvenssi kuvaakin käyttömääriä tarkemmin konstruktioiden kehittymistä produktiivisemmiksi (ks. esim. N. Ellis 2002: 170; Eskildsen ja Cadierno 2007). Leksikaalisen variaation määrällinen tarkastelu antaa karkean kuvan konstruktioiden kehittämisestä. Kuten myös Eskildsen ja Cadierno (2007)

kuitenkin huomioivat, tilastollisen analyysin lisäksi oppijan kielestä on tehtävä tarkkaa laadullista analyysia, joka paljastaa kehityksen piirteitä tarkemmin, koska ilmausten frekvenssi on riippuvainen monesta muustakin seikasta kuin vain aktuaalisesta kielitaidosta – esimerkiksi tilanteista, joissa kieltä käytetään. Tämän tutkimuksen kohdalla tilanteita määrittelevät pitkälti tehtävänannot.

Kuten luvussa 6.2 on kuvattu, paikat, joihin viitataan, liittyvät nuorilla tyypillisesti etenkin A-tasoilla kouluun ja arkiseen lähipiiriin. Käyttö on myös sijaanvalintojen osalta jo A1-tasolla hyvin konventionaalista. Tehtävänannon *kahvila* onkin jossain määrin nuorille yläkoululaisille epätyypillinen paikka. Kahvila-ilmauksissa näyttää olevan nuorilla paljon epäkonventionaalista käyttöä, eli ilmaukset eivät varmastikaan ole käyttöyhteyksistään kovin tuttuja yläkoululaisille etenkään kielenoppimisen alkuvaiheessa. Toisaalta taitotaso nousee resurssien kasvamisen myötä, ja variaatio lisääntyy. 9.luokan keväällä kirjoitettu teksti (esimerkki B2) kuvaa, kuinka kahvilaa voidaan kuvata paitsi tapaamis-, myös jo potentiaalisena työpaikkana.

Aineistonkeruuvaiheessa on pyritty siihen, että tehtävät kohtaisivat mahdollisimman hyvin nuoren arjen (ks. Alanen ym. 2012). Tehtävänannon luontevuus suhteessa nuoren oppijan arkeen vaikuttaa siihen, millaisina tarkasteltavat ilmaukset näyttäytyvät. Toisaalta käyttöpohjaisesta näkökulmasta epäluontevuus tilanteessa kertoo osallisuudesta yhtä paljon kuin luontevuus. Kuten kahvila-ilmauksista käy ilmi, oppijoiden arjesta kauempanakin olevat tehtävänannot antavat mahdollisuuden tarkastella, miten resurssit näyttävät laajenevan eri taitotasojen tekstejä tarkasteltaessa.

6.3.2 Puhekieli resurssina

Kehittyvät konstruktiot heijastavat käyttötilanteita, joissa oppija on osallisena. Jäsenyyksien näkökulmasta viesteistä voidaan tehdä esimerkiksi seuraavanlaisia huomioita: Nuorten viestit ystäville ovat A1-tasolta lähtien hyvin idiomattisia ja luontevia, viesteinä johdonmukaisia ja ymmärrettäviä. Resurssien näkökulmasta huomiota kiinnittää myös puhkielien ilmausten käyttö A1-tasolta lähtien (esim. *himas; yhteyksis*). Halonen (2009) onkin osoittanut, kuinka maa-hanmuuttajanuoret käyttävät puhkieltä kirjoittamisensa resursseina. Slangisanojen käyttö on leimallisesti helsinkiläistä puhkieltä, loppuheittoisuus puhkielien ilmiö yleisemminkin (Halonen 2009: 335–336). Nuoret osaavat myös valita rekisterin vastaanottajan ja aihepiirin mukaan: tyypillisesti itselle läheisessä aihepiirissä siirrytään puhkieliseen muotoon (vrt. Halonen 2009: 345).

Epämuodollisissa viesteissä juuri puhkielien käyttö antaa luontevan vaihtelun. Nuoret oppivat kieltä ensisijaisesti puheen kautta, jolloin kirjoitetun kielen rakenteet (lauseet, alkuvaiheessa myöskään sanarajat) eivät edusta kielen ”luonnollisia yksiköitä”. Usein esitetty huomio on, että nuorilla on vaikeuksia erottaa puhuttu ja kirjoitettu kielimuoto toisistaan. Tämä varmasti osittain pitääkin paikkansa, mutta peittää alleen sen huomionarvoisen seikan, että puhkieli on nuorille rikas resurssi, joka mahdollistaa varhaisen idiomattisen tuottamisen ja tilanteisen, kommunikatiivisen kirjoitustaidon. Ei siis voida ajatella, että kirjoitustaitoa heikentää se, että puhuttu kielimuoto toimii sen resurs-

sina. Aineiston perusteella nuorilla alkaa olla rekistereistä tajua jo varhain: esimerkiksi puhekielisiä tai slangisanaisia paikanilmauksia käytetään vain epämuodollisissa viesteissä. Myös morfologian ja syntaksin tasolla kieliympäristö, jossa puhutaan suomea, näyttää johtavan aikuisia varhemmin tarkkaan hallintaan. (ks. myös Halonen 2009: 338.) Halonen (2009: 329) nostaa myös esiin Ramptonin (1995, 2006) keskeisen havainnon, kuinka nuoret käyttävät resursseinaan kaikkia niitä moninaisia kieliä, murteita ja aksentteja, joihin heillä vain on pääsy. Tämänkin aineiston perusteella näyttää siltä, että nuorten kielelle on tyyppillistä herkkyys ja kyky jäljitellä ja hyödyntää moninaisia kielellisiä resursseja.

Aikuisilla puhekieli ei ole resurssina syystä tai toisesta saatavilla tai ainakaan tehokkaasti käytössä. Aikuisten tekstit ovat alusta saakka kirjoitetun kielimuodon normiston mukaisia, jopa epäidiomaattisuuteen saakka. Esimerkiksi viestissä ystävälle ei tavoiteta epämuodollista rekisteriä. Teksteissä näyttää heijastuvan formalistisen tradition vaikutus pedagogisiin käytänteisiin: muotokenteiden korostaminen kielen tilanteisen, funktionaalisen käytön kustannuksella (ks. esim. Aalto, Mustonen ja Tukia 2008; Dufva ym. 2011: 24). Aikuisten kontaktit puhuttuun suomeen näyttävät tästäkin näkökulmasta vähäisemmiltä kuin nuorilla. Luokkahuoneessa opitut säännöt tai kirjoitetun kielen mukainen suomi siirtyvät ja taipuvat hitaasti arkiseksi, kommunikatiiviseksi osaamiseksi. Dörneyn (2009: 253) mukaan nuoret oppivat kieltä ennen kaikkea implisiittisesti.¹³⁵ Tästä näkökulmasta koulun eksplisiittinen, monesti yhä formalistinenkin, opetus ei välttämättä tue nuoreen kielitaidon kehittymistä optimaalisesti.

Nuorten teksteistä näkyy myös, kuinka puhuttu ja kirjoitettu kieli lähenyvät toisiaan uusien viestintäkanavien kautta. Esimerkiksi chateissa, messengerissä ja keskustelupalstoilla kirjoitettu kieli on lähes reaaliaikaisessa virrassa: siihen on reagoitava nopeasti, se on äärimmäisen vuorovaikutteista, se ei noudata tiukasti kirjoitetun kielen normistoa vaan taipuu lähemmäs visuaalista puhetta. Jotkin nuoret kirjoittivatkin tehtävänannon sähköpostiviestin dialogin muotoon. Viestinnän multimodalisoituessa voidaan pohtia, kuinka erillisiä taitoja puhe ja kirjoittaminen kaikissa tekstilajeissa enää ovat (ks. myös Halonen 2009: 348–349; Kravchenko 2011).

6.3.3 Monikielisyys, populaarikulttuuri ja multimodaalisuus resursseina

A1-tason tekstistä nousee esiin myös teema, joka liittyy Suomessa asuvan, monikielisen nuoren osallisuuteen ja identiteetteihin. Nuorille näyttää olevan tyyppillistä leikkelyä ja vitsailu identiteeteillä ja myös leimoilla, joita he todennäköisesti suomalaisten seurassa kantavat. Paikanilmaukset viittaavat usein esimerkiksi Lähi-itään, ja kaveriviestejä lähetetään sellaisille henkilöille kuin *Osama bin Laden* tai *Saddam Hussein*. Mustan huumorin sävyttämät viittaukset terrorismiin

¹³⁵ Aikuisilla ja nuorilla voidaan katsoa olevan eroja oppimisstrategioissa. Aikuiset nojaavat analyttisiin sääntöihin, nuoret taas kierrättävät kuulemiaan tai lukemiaan ilmauksia sellaisenaan.

kertonevat osaltaan perifeerisen jäsenyyden kokemuksesta. Rissanen (2014) onkin väitöstutkimuksessaan osoittanut, kuinka etenkin islam-taustaiset nuoret tuntevat usein suurta erillisyyttä suhteessa suomalaisuuteen. - Vaikka tässäkin luvussa on korostettu useaan otteeseen nuorten tiiviitä kontakteja suomalaiseen arkeen, jäsenyyttä tai identiteettiä ei kuitenkaan voi kuvata staattisena, vaan dynaamisena ja monitahoisena, muuttavana ja tilanteisena ilmiönä (ks. esim. Mähönen ja Jasinskaja-Lahti 2013). Vaikka nuoret maahanmuuttajat ovat fyysisesti suomalaisessa arjessa läsnä, kieli heijastelee monikerroksista, monikulttuurista tai -kielistä identiteettiä; joskus myös suoranaista konfliktia yhteisöjen tai yksilöiden välillä. Monet nuorten kuvaamat paikat ja tilanteet, pelottavat tilat ja tunteet kertovat rasistisista asenteista: joissakin tarinoissa heitä esimerkiksi luullaan varkaiksi ja he juoksevat syyttä karkuun poliisia.

Tuloksia taustoittaa luvun 3.3 kuvaus osallistujista, etenkin aikuisten ja nuorten oppimisympäristöjen eroista. Sekä aikuisten että etenkin nuorten ilmaisemat paikat ja tilat heijastavat kuvaa ylijärjestyksistä identiteeteistä. Nuoret ovat tiivistä läsnä suomalaisessa arjessa mutta myös toisen kulttuurin jäseniä. Toiseuden kokemus on monesti ilmeinen.

Seuraavat huomiot kahvila-teemaisista esimerkkiteksteistä menevät ohi tarkasteltujen paikan ja toiminnan ilmausten. Nostan ne tässä kuitenkin esiin, koska ne osaltaan kuvaavat nuorten moninaisia jäsenyyksiä luokkahuoneen ulkopuolella verrattuna aikuisten aineistosta saatuun kuvaan. Huomiot tukevat siten nähdäkseni myös tulosteni tulkintaa.

Nuoret käyttävät myös monikielisiä resurssejaan ja ääniään monenlaisissa funktioissa (ks. myös Lehtonen 2011). Esimerkiksi edellä B1-tason tekstissä vastaanottajaa tervehditään *You! Wassap* -ilmauksilla. Monikielisten ilmausten analyysi on kokonaan toisenlaisen tutkimuksen aihe. Tämänkin tutkimuksen puitteissa on kuitenkin keskeistä nähdä, että erillisen (normitetun) suomen kielen asemesta nuoren suomen käyttäjän kieli näyttäytyy eri lähteistä (kielistä, medioista, yhteisöistä) ammentavana kommunikointitaitona.

Myös aikuisten kohdalla monikielisemmän kommunikaation hyväksyminen normatiivisen asenteen asemesta voisi olla voimauttavaa. Monikielisen viestinnän hyväksyminen mahdollistaisi osallisuuden autenttisissa tilanteissa, joissa jaetaan konventionaalisia sanomisen tapoja. Kenenkään aikuisen kielitaito ei ole alussakaan "nolla", vaikka näinkin voi kuulla opettajien yhä vastaalkajiaan kuvaavan. Kommunikaation tulisi edeltää kielitaitoa eikä vasta toisinpäin.

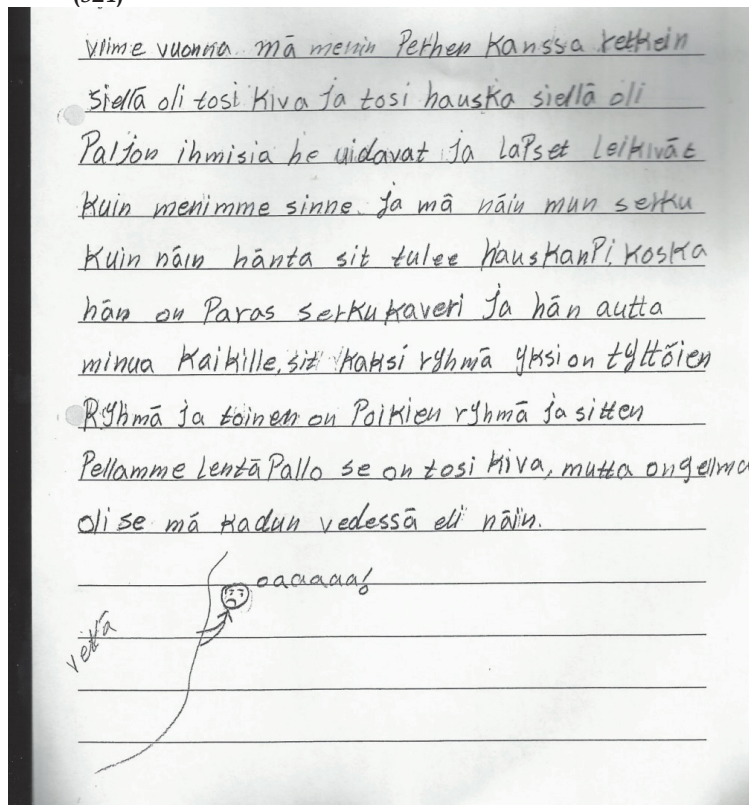
Aikuisenkaan tavoitteita kaksi- tai monikielisyyteen ei toki voi ulkoapäin määritellä. Kaksi- tai monikielisyyden ei myöskään nykykäsityksen valossa merkitse kahden kielen "tasa-arvoisuutta", puhumattakaan "täydellisestä hallinnasta" (ks. esim. Martin 1999: 92; Tarnanen ja Suni 2005: 12), vaikka tällaisetkin luonnehdinnat ovat arkikielessä yleisiä. Nuoren, kuten myös aikuisten kohdalla keskeistä on myös hahmottaa, kuinka tukea monikielistä ja monikulttuurista identiteettiä - suomen ylivalta arjessa ei välttämättä tue monikielisyyteen (Tarnanen ja Suni 2005; Latomaa ja Suni 2011; monikielisyyden tukemisesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa Aalto ja Kauppinen 2011).

Nuorten teksteissä on usein viittauksia myös populaarikulttuuriin (esim. *Rämbön* kahvilakutsu *Rockylle*). Kielen resursseina näyttäytyvät näin vahvasti luokkahuoneen ulkopuolinen media ja populaarikulttuuri. Ilmiötä tarkastellut Rampton (2006: 57) luonnehtiikin maahanmuuttajanuorten luokkahuonevuoro-vaikutusta polyfoniseksi tai kontrapunktiseksi estetiikaksi.

Aineiston nuorten tekstit eroavat aikuisten teksteistä lisäksi siten, että niissä on käytetty paljon myös multimodaalisia keinoja merkitysten välittämiseen. Kielennetty tilanne on saatettu myös kuvittaa, tai käsialalla muotoilluilla fonteilla ja symboleilla on rakennettu erilaisia viestin lähettäjään, vastaanottajaan, tunnetiloihin jne. liittyviä merkityksiä.

Nuorten tekstien visuaalistamisen keinoja sekä kirjoitustaitoon kietoutuvia motorisia ja visuaalisia taitoja (joista tarkemmin ks. Makkonen-Craig 2011) kuvaa vielä seuraava nuoren A2-tason teksti. Kertomuksessa kuvataan retkeä perheen kanssa. Kuten Suni (2008: 185–186) korostaa, kielellinen toiminta on jaettuuden tavoittelua. Mieleen painunut, hauska tilanne (*kadun vedessä*) pyritäänkin jakamaan lukijan kanssa kaikin keinoin. Esimerkki kuvaa hyvin, kuinka kielellistä toimintaa ei voi tyhjentää lingvistiseen rakenteeseen.

(324)



(A2, 0387)

Nuoret käyttävät rohkeammin kaikkia kielellisiä (myös visuaalisia) resursseja, mitä heillä on saatavilla. Etusijalla on kommunikatiivisuus, merkitysten jakaminen. Nuoret eivät kaihda käyttää tehtävänantojen sanastoa, piirrettyjä kuvia, tarkennuksia sulkeissa, monikielisiä ja -tyylisiä resurssejaan. Aikuiset pysyttelevät kapeammin normitetussa kielimuodossa. Tämä johtuu toki osaltaan testitilanteen vaatimuksista, mutta voi kuvastaa laajemminkin normatiivisempaa suhtautumista kieleen ja sen käyttöön.

Dialogisesta näkökulmasta yksilön tekstiä ei voi tarkastella monologina: teksti kaiuttaa toisten ääniä. Kieli mahdollistuu ja emergoituu resurssien ja niistä nousevien tarjoumien kautta. Oppija ottaa haltuunsa sen, mikä on hänelle merkityksellistä. (ks. emergenssi-näkökulman ja dialogisuuden yhteydestä Suni 2008: 187–188.) Juuri nuorten tekstien kohdalla moniäänisyys näyttäytyy ilmeisenä.

6.4 Kehollinen kognitio, paikkojen ja tilojen kielentäminen

Tässä alaluvussa tarkastelen paikkojen ja tilojen kielentämistä paikallissijaisilla ilmauksilla kehollisen kognition ja kulttuuristen metaforien näkökulmasta. Konkreettisten ja abstraktien käyttöjen suhdetta aikuisten ja nuorten teksteissä on sivuttu myös luvussa 6.2 jäsenyyden ja osallisuuden näkökulmasta (**distribuutio**). Tässä luvussa tarkastelen konkreettisia ja abstrakteja sekä staattisia ja suuntaisia ilmauksia käyttö**frekvenssien** osalta sekä tasoittain myös ilmausten **tarkkuuden** – tai konventionaalisuuden – näkökulmasta.

6.4.1 Ilmausten abstraktistumisesta

Yleisesti ottaen aineistosta käy ilmi, että aikuisilla konkreettiset (spatiaaliset) käytöt vähenevät ja abstraktit (sirkumstantiaaliset) puolestaan lisääntyvät taitotasolta toiselle siirryttäessä. Nuorilla vastaavaa kehityskulkua ei ole näkyvillä, vaan tendenssi on jossain määrin päinvastainen: konkreettiset käytöt lisääntyvät, kun taas abstraktien käyttöjen tendenssi on ennemmin laskeva (poikkeuksellisesti FROM-käytöt nousevat B1-tasolta B2-tasolle). Nuoret käyttävät jo alimmilla taitotasoilla rinnakkain sekä konkreettisia että abstrakteja ilmauksia. Aineistot siis eroavat **frekvenssien** osalta toisistaan.

Osasyys ainakin spatiaalisten käyttöjen frekvenssien eroihin voi olla siinä, että nuorilla on tehtävänannoissa myös narratiivi, johon keskittyy paljon paikanilmauksia. Kielitaitotason noustessa myös tekstit laajenevat ja paikkoja ilmaistaan entistä taajemmin. Aikuisilla spatiaalisten ilmausten väheneminen liittyy paitsi kielitaidon kehittymiseen ja sitä myöten ilmausten tarkoitteiden abstraktistumiseen ja metaforisten käyttöjen lisääntymiseen, myös ylimpien taitotasojen tehtävänantoihin. Abstraktiotaso on siis myös tasojen ontologinen ominaisuus. Spatiaalisten ilmausten referentit ovat konkreettisia, ja niihin ei ylimmillä kielitaitotasoilla enää niinkään viitata.

Tarkastellut ilmaukset voidaan asettaa abstraktiojatkumolle **paikat** → **toimintapaikat** → **toiminnot** → **olotilat** (ks. luku 4.4.3). Toimintapaikoista ja myös toiminnan ilmauksista on selkeämmin linkki spatiaalisiin merkityksiin; olotilat taas liittyvät mentaalisiin liikkeisiin ja sosiaalisiin positioihin. Aineistosta selkeimmin erottuva tendenssi onkin paitsi spatiaalisten ja sirkumstantiaalisten käyttäjien ero, myös ilmausten abstraktistuminen sirkumstantiaalisen kentän sisällä. Sekä aikuisten että nuorten aineistossa toiminnan ilmaukset vähenevät ja olotilojen ilmaukset lisääntyvät, vaikkakin aikuisilla kehityskulku näyttää olevan pitkällisempi. Tämä tendenssi noudattelee kognitiivisen lähestymistavan lokalistista hypoteesia, jonka mukaan abstraktit sijainnit ja suunnat ovat kehollisesti motivoituneita. Kielitaidon kehittyessä myös ilmausten referenttien abstraktiotaso kasvaa, niin että kehollisista ja konkreettisista ilmauksista siirrytään ilmaisemaan abstraktimpia sijainteja ja suuntia.

Kaikissa sirkumstantiaalisissa funktioissa tyyppifrekvenssin tendenssi on kasvava. Kommunikatiivisen taitotason noustessa konstruktoiden variointi siis lisääntyy. Spatiaalisissa käytöissä nouseva tendenssi ei ole yhtä ilmeinen: esimerkiksi spat-AT -funktiossa aikuisilla variaatiota on eniten A1-tasolla, ja konkreettisten käyttäjien frekvenssin vähentyessä myös tyyppifrekvenssi laskee.

Kehollisen kognition näkökulmasta spatiaalisten käyttäjien haltuunotto ennen abstrakteja sijainteja ja suuntia on odotuksenmukaista. Aikuisten aineistossa tämä toteutuukin, kun taas nuorilla konkreettiset ja abstraktit käytöt opitaan pitkälti rinnakkain. Nuorten kohdalla lokalistinen hypoteesi oppimisesta ei näytä toteutuvan, vaan selitysvoimaisempi on käyttöpohjainen lähestymistapa, joka näkee oppimisjärjestyksen määrittävän merkityksellisten käyttötilanteiden ja sosiaalisten suhteiden, ei ilmauksen kompleksisuuden tai abstraktiuden myötä. Toisaalta myös aikuisten aineistoa voidaan valottaa käyttöpohjaisesta näkökulmasta. Jos resurssit ovat etenkin oppimisen alkuvaiheessa luokkahuonesidonnaisia, oppimateriaaleihin rakennettu järjestys voi määrittellä funktioita, joita sijoilla opitaan ilmaisemaan - tyyppillisestihän oppimisen oletetaan etenevän konkreettisista ilmauksista ja tilanteista abstraktimpiin. Tämän todentaminen vaatisi toki oppimateriaalien tarkempaa analyysia.

Sekä aikuisilla että nuorilla **tarkkuuden** dimensio kehittyy spatiaalisissa ilmauksissa ennen sirkumstantiaalisia, eli konkreettiset käytöt tulevat konventionaaliseksi ennen abstrakteja. Havainnollistan seuraavan tekstin avulla, kuinka etenkin aikuiset näyttävät ottavan haltuunsa sirkumstantiaalisen kentän konkreettisemmat sijakäytöt ennen abstraktimpia. Kehitys näkyy paitsi frekvenssien, myös tarkkuuden osalta: Abstraktiotason noustessa tarkkuus heikkenee. Teksti on aikuisen epämuodollinen viesti, ja se on saanut taitotasoarvion B1.

(325)

Sinulle Kaisa,
Paljon Onnea!

Nyt olet täysi iloisena että kaikki sinun unelmasi on toteutunut. Sain kutsusi mutta tässä kuussa minulla ei ole vapaa-aikaa matkusta koska minun poika KALLE on pal-

jon asioita terapioidille. Haluaisin nähdä sinut ja Mikko mutta toivon että sinä ymmärrät minut. Minä lähetän häälahjani teille ensiviikolla ja varmasti se tulee ennen juhla. Täällä hetkellä olen työharjoittelussa samassa firmassa ja kaikki hyvin ja kevät aika lämmintä, kaikille terveisiä ja soitellaan.

T. Maija (yki B1, F344BT2)

Tekstissä ilmaistaan olotilaa (*täysi iloisena*), toimintaa (*terapioidille, työharjoittelussa*) sekä toimintapaikkaa (*samassa firmassa*). Toimintapaikkaa ilmaistaan konventionaalisesti (*samassa firmassa*); samoin tämän konstruktion osaksi hahmottuvaa toimintaa (*työharjoittelussa*). Ilmausten saadessa toiminnallisemmän luonteen (jolloin sijanvalinta on myös usein lekseemikohtaista) tarkkuus heikkenee (*?terapioidille*). Olotiloja, etenkin tunteita, ilmaistaan aikuisten teksteissä paikallissijaisilla ilmauksilla hyvin vähän. Konventionaalinen tapa ilmaista mentaalisia oloiloja näyttäytyykin aikuisten osalta melko korkean kielitaitotason ominaisuutena. Esimerkkitekstissä circ-AT -tilaa kielennetään staattisella essiivillä (*täysi iloisena*): ylikäyttö on toisaalta osoitus käytöltään perifeerisen sijan merkityksen hahmottumisesta.

Monet toiminnan ja olotilan ilmaukset tulevat aikuisilla produktiiviseen käyttöön vasta edistyneellä tasolla. Aikuiset - toisin kuin nuoret - tuntuvat oppivan kieliopillisia rakenteita jossain määrin kanonisessa järjestyksessä, niin että esimerkiksi sijakäytön harvinaisuus kielenkäytössä (tai tiettyjen ilmaus-tyyppien asettaminen oppimateriaaleissa perifeeriseen asemaan) tai lingvistinen kompleksisuus indikoi jonkun verran sitä, missä vaiheessa rakenne opitaan. Esimerkiksi käytössä perifeerisempien abstraktien sijojen (kuten essiivin) käyttö erilaisissa olotilaa kuvaavissa konstruktioissa produktiivistuu ja kehittyy käyttöalaltaan konventionaaliseksi huomattavan paljon myöhemmin kuin sisä- ja ulkosijojen käyttö toiminnan ilmauksissa. Aikuiset vaikuttavat myös pyrkivän ilmauksissaan säännönmukaisuuteen, mikä merkitsee sitä, että kiteytyneitä käyttöjä - tai käyttöjä, joissa sijan merkitys ei ole hahmottunut - saatetaan välttää, segmentoida tai modifioida omaan inventaariin sopivaksi, niin että käyttö ei ole konventionaalista. Tämän aineiston perusteella näyttääkin siltä, että aikuisilla kielen oppimisen resurssina toimivat ainakin jossain määrin säännöt. Kieltä on totuttu tai opittu hahmottamaan niin, että irrallisia yksiköitä liitetään toisiinsa. Tämä voi kaiuttaa luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa, jossa ei välttämättä ole totuttu tarkastelemaan autenttisia vuorovaikutustilanteita ja kieltä konstruktioina, toimintamalleina, vaan ennemmin tarjoamaan ja hahmottamaan kieltä leksikaalisten yksiköiden ja näitä yhteen liittävien sääntöjen kautta.

Nuorilla abstrakteja, sirkumstantiaalisia käyttöjä on jo varhain paljon käytössä, mihin vaikuttaa osaltaan kielen oppiminen sosiaalisissa käyttötilanteissa. Monet kielenkäytössä kiteytyneet ja frekventit toiminnan ja olotilan ilmaukset tulevat nuorilla käyttöön jo kielitaidon alkutaipaleella - riippumatta niiden lingvistisestä kompleksisuudesta tai abstraktiudesta.

Konkreettisten ja abstraktien ilmausten kehittymisen eroja aikuisilla ja nuorilla voidaan siis pohtia kehollisen kognition näkökulmasta. Kulttuuristen metaforien, paikkojen ja tilojen kielentämisen näkökulmasta kyse voi olla siitä,

että aikuisilla kestää nuoria kauemmin sosiaalistua suomen tapaan hahmottaa toimintojen ja olotilojen luonnetta eli niiden (fiktiivisiä) sijainteja ja suuntia. Kehollisen kognition näkökulmasta oppimiseen (tai käytön vähyyteen) voikin vaikuttaa ilmausten abstraktius ja dynaamius. Toisaalta kulttuurisiin metaforien hahmottamiseen on vaikutusta myös lähtökielillä (mihin palaan tuonnempana) sekä etenkin autenttisten, merkityksellisten käyttötilanteiden määrällä.

6.4.2 Tarkkuuden kehitys tasoittain

Seuraavaksi tarkastelen kootummin konkreettisia ja abstrakteja ilmauksia tarkkuuden tai konventionaalisuuden näkökulmasta. Kuten jo aiemmin osoitin, kontekstistaan irrotettujen ilmausten kvantitatiivinen tarkastelu on tarkkuuden osalta ongelmallista, tai ei ainakaan yksittäisenä dimensiona anna kielitaidon kehittymisestä välttämättä oikeaa kuvaa. Kuten Goldberg (2014) toteaa, kieli ei ole vain korpus. Tulkitsen toteamuksen tässä kontekstissa niin, että muotokenteiden frekvenssejä (oppijankielisten muotojen määriä) ei voi tarkastella irrallaan käyttökonteksteistaan ja niissä hahmottuvista merkityksistään. Kvantitatiivinen tarkastelu voi kuitenkin osoittaa tendenssejä, joiden avulla kvalitatiivinen ote tulee argumentoidummaksi. Esittelenkin seuraavaksi, miten tarkkuus näyttää määrällisesti aikuisilla ja nuorilla kehittyvän. Tämän jälkeen pohdin, miten tarkkuuden kehitys näyttäytyy laadullisemmasta, käytössä kehittyvien konstruktioiden näkökulmasta.

Tarkkuus on CEFLING-hankkeessa käytetyssä DEMfad-mallissa määritelty niin, että 80 % ilmauksista voidaan tulkita kohdekielenmukaisiksi (Martin ym. 2010). 100 %:n tarkkuutta (ideaalia kompetenssia tai normatiivista fiktiota) ei voida asettaa oppimisen tavoitteeksi, kun vaihtelua on myös ns. äidinkielisten kielenkäytössä. Mikäli kynnystaso määritellään 80 % mukaan, taidon indikaattoreiksi voidaan tämän aineiston perusteella osoittaa tarkkuuden osalta seuraavaa:

TAULUKKO 7 Sijanvalinnan tarkkuus (80%) taitotasojen indikaattorina

Funktio	Aikuiset	Nuoret
Spat-AT	A1	A1
Spat-TO	B1	A2
Spat-FROM	B2	A1/B1
Circ-AT	A2	A1
Circ-TO	A2	B1
Circ-FROM	A2	A1

Huomattava on, että pelkästään määrällinen kynnystason osoittaminen ei vielä kerro tarkkuuden kehittymisestä kovin tarkasti. Erot voivat kynnystason ylittämisen jälkeen säilyä vielä melko mittavina. Tyypillisesti nuorten sijavalinnat ovat jo B1-tasolla hyvin tarkkoja, mutta aikuisilla käytöt konventionaalistuvat vasta B2-tasolla.

Kynnystasokin kuitenkin erottelee nuoria ja aikuisia jossain määrin. **Nuorilla** oppijoilla ilmaukset ovat tarkkoja tyypillisesti yhtä kommunikatiivista tasoa alemmalla taitotasolla kuin aikuisilla. (Muista funktioista poiketen FROM-käytöistä ei tarkkuuden osalta indikaattoreita voi tarkasti osoittaa, aineistoa on etenkin alemmilla tasoilla niin vähän: ennemmin kielitaidon indikaattorina toimii käytön frekvenssi. Taulukossa 7 on kuitenkin esitetty myös FROM-käyttöjen kynnystasot.)

Spatiaaliset ilmaukset eroavat paitsi frekvenssien, myös tarkkuuden osalta sirkumstantiaalisista. Aikuisten aineistossa suuntaiset sirkumstantiaaliset ilmaukset ylittävät 80 %:n kynnystason ennen spatiaalisia, mutta toisaalta sirkumstantiaalisissa ilmauksissa horjuntaa on kauemmin. Myös nuorten oppijoiden aineistossa spatiaaliset ilmaukset tarkentuvat ilmausten konventionaalisuutta taitotasolla kokonaisuutena tarkastellen ennen sirkumstantiaalisia, vaikka 80 % kynnys ei tätä välttämättä tuo esiin. Tämä voi johtua – tai toisaalta tukee käsitystä – spatiaalisten ilmausten prototyypisyydestä. Toiminnan ja olotilan ilmauksia voidaan pitää kognitiivisesti kompleksimpana kuin konkreettisia paikan ilmauksia: lingvistisestihän nämä eivät sitä välttämättä ole. Toisaalta sirkumstantiaalisella kentällä käytetään enemmän ulkosijoja ja produktiivisemmin abstrakteja paikallissijoja kuin spatiaalisella kentällä, ja näitä sijoja ei yleisesti ottaen käytetä yhtä taajaan kuin sisäsijoja, mikä voi osaltaan selittää kenttien välisiä eroja. Lisäksi sirkumstantiaalisissa ilmauksissa sijanvalinnat ovat pitkälti sana- ja tilannekohtaisia, joten ilmausten konventionaalinen käyttö opittava kommunikaatiotilanteissa.

Sekä aikuisten että nuorten aineistosta käy myös ilmi, että **staatitiset sijakäytöt opitaan ennen suuntaisia käyttöjä.** Aikuisilla sirkumstantiaaliset (AT) ja (TO) ilmaukset eivät erottele tasoa toisistaan 80 % tarkkuuden saavuttamisen osalta. Toisaalta taitoerot ovat yhden tason sisällä laveat. Lähempi laadullinen tarkastelu osoittaa, että staatitiset sijakäytöt tulevat produktiivisiksi ennen suuntaisia. Lisäksi A1- ja A2-tasoilla on TO-ilmauksissa huomattavan paljon enemmän horjuntaa kuin AT-ilmauksissa. Nuorten kohdalla näyttää siltä, että staatitiset ilmaukset ovat spatiaalisella kentällä yhtä ja sirkumstantiaaliselle kentällä kahta taitotasoa aiemmin 80 % tarkkoja kuin suuntaiset ilmaukset. Myös nuorten A1-tasolla TO-funktion ilmaisemisessa on enemmän vaihtelua kuin AT-ilmauksissa.

Seuraavissa nuorten matkakertomuksissa (esimerkit 326 ja 327) havainnollistuu, kuinka staatitiset ilmaukset kielennetään sijoilla ennen suuntaisia ilmauksia.

(326)

matka

Lomalla minä menin Intia. Se matka oli hyvä minä menin ensin lentokone asema Perhe kanssa me näytimme Passi ja lippu. Sitten me menimme lentokoneen. kun lentokone nousee silloin minulla oli hauska. Ja minun äiti oli pelotava. Kun se lento silloin kin oli hyvä. Sitten lento ementa antoi meille lämin pyyhe sen jälkeen. he antoivat meille ruoka. ruoka oli ihana sitte he antoivat peito sitten minä nukku. kun

lentone laaskeiutu silloin tein äiti pelottava. Ja se oli hauska. sitten me olimme intiassa (A2, F0457T5)

(327)

Kun olin menossa äidin, isän, siskon ja veljen kanssa Irakiin, hankimme visat Turkkiin, koska aioimme matkustaa Turkkiin lentokoneella ja mennä sitten sieltä audolla pohjois-Irakiin. Lentokentällä oli vähän ongelmia, koska me saatiin olla Turkissa 3 vuorokautta. He eivät olleet varmoja, kerkeemmekö poistua Turkista 72 tunnissa. Se oli kyllä pelottavaa, koska en tiennyt, että pääsisimmekö edes matkalle. Onneksi sitten jonkun ajan päästä meidät päästettiin lentokoneeseen. (B1, F2327T5)

A2-tasoarvion saaneessa tekstissä (esimerkki 326) ilmaistaan konventionaalisesti spat- ja circ-AT funktioita (*lomalla, intiassa*), mutta TO-funktioita ilmaistaan vain verbillä (*menin Intia; lentokone asema*). Poikkeuksena on vain *lentokoneen*-ilmaus, jossa selvästi haetaan TO-funktioista illatiivimuotoa. B1-tasolla (esimerkki 327) sen sijaan sijainteja (*Lentokentällä, Turkissa*) ja suuntia (*Irakiin, Turkkiin, Turkiin, pohjois-Irakiin, matkalle, lentokoneeseen; Turkista*) ilmaistaan hyvinkin tarkasti ja varioiden.

Tyypillisesti siis staattiset sijakäytöt otetaan haltuun ennen suuntaisia. Kielitaidon kehittyminen voidaan nähdä systeemin uudelleen järjestäytymisenä, kasvavana konstruktioiden verkkona: Taidon kasvaessa merkityksiä opitaan ilmaisemaan entistä hienojakoisemmin (de Bot ja Larsen-Freeman 2011: 17). Alkuun oppijalla voi olla esimerkiksi vain yksi sijapäätte (tai yksi mallikonstruktio, jossa esiintyy tietty sijapäätte), jolla merkitään sekä konkreettisia että abstrakteja, staattisia ja suuntaisia asiointiloja. Aineiston perusteella tämä ”arkkisija” on tyypillisimmin inessiivi. Etenkin rajattua ’säiliötä’ ilmaiseva IN, inessiivi, on kielenkäytössä frekventein sija, ja kognitiivisesta näkökulmasta paikan ilmaisuista myös prototyypisin. Inessiivi produktiivistuu ja tarkentuukin oppijoilla ensimmäisenä, ja sen käyttö on myös taajainta. Inessiiviä myös yllieleistetään sekä TO- että FROM-käyttöihin.

Etenkin aikuisten, mutta myös nuorten aineista voi tehdä havainnon, että IN-funktioiden inessiivi tulee käyttöön ennen muita sijoja. Tästä on seuraavaksi esimerkkinä A1-tason aikuisen epämuodollinen viesti (328).

(328)

*Otzivi Kalle.

Arvoisa. serku, mitä kuluu? on parisisa. mina olen hyva. olen. on Pietarisa, on Venaja kaupunki. olen kylma, muta kauinis venajalaininen. olen paljon historiasa ja culturinsa ja taideta mina katsoa paljon museosta Emitage ole hyvää. mina mina tanan illala cirkosa. katsoa leiojna, ja norsu noni. mina viedesa suomi on manantai mina soitan sina. Kiitos palion kaunis serku. Nahdan on kesaloma on Parisi. Kiitos ja Nakemin. (A1, F1080AT1)

Tekstistä käy ilmi, että spatiaalista sijaintia voidaan ilmaista myös vain olla-verbillä, niin että verbi saa prepositiomaisen tehtävän (*on Venaja kaupunki?; on*

Parisi). Verbin prepositiomaista tulkintaa tukee temporaalisen sijainnin ilmaiseminen samoin keinoin (*on manantai; on kesaloma*). Lisäksi verbimuotojen yksikön kolmas ja ensimmäinen persoona erotellaan melko johdonmukaisesti, niin että *olen* toimii *on*-muotoa verbimäisemmässä käytössä. Sijoista *on* käytössä vain inessiivi, jota voidaan käyttää prepositiomaisten *on*-ilmauksen lisäksi (*on parisissa; olen. on Pietarissa*) sirkumstantiaalisissa ilmauksissa, joiden voidaan tulkita viittaavan toimintapaikkaan (*cirkosa*) ja toimitaan (*historiasa ja culturinsa?*). Sirkumstantiaalisten merkitysten ilmaisemisessa on paljon vaihtelua ja tulkinnanvaikeutta: (*olen kylmä 'minulla on kylmä/ olen kylmissäni'; viedesa 'menossa'?*).

On siis yleistä, että A1-tasolla sijaintia tai suuntaa ilmaistaan sijoista vain inessiivillä. Käyttökokemusten myötä aletaan sitten kielentämällä erotella erilaatuisia sijainteja ja suuntia, jolloin konstruktiot eriytyvät ja erikoistuvat omiin merkitys- ja käyttötehtäviinsä. (vrt. de Bot ja Larsen-Freeman 2011: 17.) Kielitaitoverkon kasvaminen liittyy frekvenssiefektiin, käyttötilanteissa toimimiseen sekä osin varmasti myös kognitiiviseen kompleksiteuteen: ainakin kaikki nämä tekijät voivat osaltaan vaikuttaa IN-funktioiden sijan varhaiseen haltuunottoon.

Muiden sijojen käytön produktiivistumisesta ja tarkkuudesta voidaan tehdä seuraavanlaisia havaintoja: Staattisissa käytöissä adessiivi tulee produktiiviseen käyttöön vasta inessiivin jälkeen – järjestys on selkeä etenkin aikuisten aineiston kohdalla. Suuntaisissa TO-käytöissä illatiivin käyttö produktiivistuu ennen allatiivia, mikä on myös frekvenssiefektin näkökulmasta odotuksenmukaista, vaikka illatiivia voidaan pitää haastavimpana sisäpaikallissijana sekä morfologisista, syntaktisista että semanttisista syistä (Martin ym. 2010: 65–66). Konstruktion muodon kompleksisuus ei näin välttämättä kerro oppimisjärjestyksestä: olennaisempaa on käyttöfrekvenssi ja -tarve. Käyttöpohjaisen näkemys mukaan oppija tarvitsee paljon kielellistä aineista ennen kuin hän voi abstrahoida itselleen malleja rakenteiden käytöstä (ks. myös Lam 2009). Tätä tukee myös se, että perifeerisempien, abstraktien sijojen – essiivin ja translatiivin – käyttö produktiivistuu sekä nuorilla että aikuisilla muita paikallissijoja myöhemmin, nuorilla kuitenkin ennen aikuisia.

Suuntaisissa FROM-ilmauksissa elatiivisijaiset konstruktiot löytävät uomansa ennen ablatiivisijaisia konstruktioita. FROM-funktio erottuu muista funktioista: sen frekvenssi on kielenkäytössä kaikista suppein. Sekä spatiaalisella että sirkumstantiaalisella kentällä FROM-ilmaukset tulevatkin aikuisilla taajempaan käyttöön vasta C-tasoilla. Myös nuorilla FROM-funktio eroaa muista käytöistä sekä frekvenssien että tarkkuuden suhteen. Nuoret jäljittelevät tyypillisesti tehtävänantojen ilmauksia tarkasti morfeemitasolla, mutta FROM-funktioiseen sijaan ei kiinnitetä vielä A2-tasollakaan huomiota. Nuorillakin FROM-ilmausten käyttö kuitenkin lisääntyy kielitaitotason noustessa. Tarkkuutta enemmän kehittymistä kuvaakin frekvenssin kasvu: taaja käyttö voidaan tämän funktion osalta nähdä aikuisten teksteissä jopa C-tason indikaattorina, etenkin jos viitataan abstrakteihin ilmauksiin.¹³⁶

¹³⁶ Oppimisjärjestyksestä on tutkittu myös ensikielen oppijoiden kohdalla: Toivaisen (1999: 143–144) mukaan suomea äidinkielenään puhuvien lasten paikanilmauksissa jo 1-

Tarkkuuteen kielitaitotason indikaattorina on suhtauduttava myös ylipääntään jossain määrin varauksella: Etenkään nuorilla tarkkuuden saavuttaminen ei ole kovin selkeä taitotason indikaattori ennen B1-tasoa, koska tarkkuuden kehitys ei ole lineaarista. Tyypillisesti sijanvalinta on nuorilla pitkälti konventionaalista jo A1-tasolla, mutta toisaalta käyttötilanteet ovat niukkoja. A2-tasolla käyttötilanteet laajenevat, ja kun ilmauksia ja tekstejä lähdetään varioimaan ja laajentamaan, tarkkuus usein heikkenee. Ilmiö on havaittavissa sekä spatiaalisella että sirkumstantiaalisella kentällä, eri ilmaustyyppien kohdalla. Määrällisesti tarkasteltuna etenkin spat-AT, spat-FROM ja circ-TO funktioiden osalta tarkkuus heikkenee A2-tasolle tultaessa. Laadullisesti tarkasteltuna myös muiden funktioiden ilmaustyypeissä voi syntyä juuri A2-tasolla horjuntaa. Frekvenssin ja variaation kasvaessa tarkkuus siis tyypillisesti heikkenee joksikin aikaa (ks. myös Reiman (2011b: 29) ja Seilonen (2013: 196). B1-tasolla käyttö on nuorilla taas pääosin tarkkaa; B2-tasolla ei aineistosta konventionvastaisia käytöjä enää löydy lainkaan.

Aikuisilla tarkkuus kehittyy kvantitatiivisesti tarkasteluna lineaarisemmin kuin nuorilla. Konventionvastaisia käytöjä on yleensä eniten A1-tasolla, ja ne vähenevät taitotason noustessa (poikkeuksena kuitenkin spat-AT -käyttö). On kuitenkin huomattava, että tässä tutkimuksessa yksi funktio edustaa useaa eri konstruktiota tai ilmaustyyppiä. Yksittäisten konstruktioiden, etenkin periferisten sijakäyttöjen, kehityskulku näyttäytyy aikuisillakin vastaavanlaisena aaltokuviona kuin nuorilla. Esimerkiksi olotilan ilmauksissa käytettyjen abstraktien paikansijojen käyttö tarkentuu niin, että A1-tasolla ilmaukset ovat tyypillisimmin konventionaalisia, ja sitten käytössä on horjuntaa A2-, ja etenkin B1-tasolla.

Tarkkuuden ei-lineaarinen kehittyminen on dynaamisesta näkökulmasta odotuksenmukaista. Vaiheissa, joissa oppiminen on kiivaimmillaan, vaihtelua ja variaatiota on erityisen runsaasti. Tämän tutkimuksen fokus onkin sijojen käytössä ilmenevässä vaihtelussa ja käytön laajentumisessa. Tarkoituksena on ollut kuvata ja tulkita, millainen on se dynaaminen prosessi, jota myöten ilmaukset varioivat ja abstraktistuvat kohtaamaan uusia kommunikatiivisia tarpeita. Kielitaidon kehittymistä on tavattu kuvata virheiden vähenemisenä, mutta dynaamisesta näkökulmasta kehittyminen ilmenee ns. virheiden lisääntymisenä.

Paitsi tarkkuuden lisääntyminen, myös ja ennen kaikkea tarkkuuden heikkeneminen on siis osoitus kielitaidon kehittymisestä. Samankaltaisen havainnon ovat osoittaneet suomen oppijoiden U-verbien osalta Siitonen ja Martin (2012): A- ja B-tasoilla U-verbijä käytetään lähinnä konventionaalisina kiteytyminä, ja virheiden määrä lisääntyy vasta ylimmillä taitotasoilla. Dynaamisesta

vuotiailla voi olla illatiivimuotoisia TO-funktioisia ilmauksia. Ennen kahta ikävuotta voidaan käyttää myös adessiivia sekä olosijoja. Viimeisenä, ennen kolmen vuoden ikää, puheeseen ilmaantuvat erosijat. (Toivainen 1999: 143–144.) Suurin ero ensi- ja toisen kielen oppijoiden välillä näyttää olevan olosijojen käyttö: kun toisen kielen oppijat ottavat ensimmäisenä haltuun AT-funktioisen inessiivin, lapsilla se tulee käyttöön vasta TO-funktioisten ilmausten jälkeen. Muutoin järjestys vaikuttaa samansuuntaiselta: huomiota kiinnittää etenkin se, että sekä toisen että ensikielen oppijat ottavat FROM-funktion haltuun viimeisenä.

näkökulmasta kaaosvaiheet ovatkin kehittymisen edellytys. Kun tietyssä käyttötilanteessa haltuun otettua ilmausta lähdetään varioimaan uusiin tilanteisiin, analogisen mallin käyttö voi näyttäytyä yliyleistämisenä. Konstruktion hahmotuminen ja skemaattistuminen alkaa myös tyypillisesti niin, että ilmauksia lähdetään purkamaan osiinsa, segmentoimaan: tämän voidaan nähdä tukevan ennen kaikkea reseptiivisen taidon kehittymistä, ymmärtämistä (ks. myös Suni 2007, 2008). Tarkkuuden laadullinen tarkastelu paljastaa siis konstruktioiden abstraktistumisen askeleita.

6.4.3 Lähtökielen vaikutuksesta

Tutkimukseen osallistujat ovat lähtökieleltään heterogeeninen joukko, eikä tässä tutkimusasetelmassa ole mahdollista ottaa kantaa siihen, kuinka lähtökieli vaikuttaa yksilötasolla funktioiden kielentämiseen. Dynaamisesta näkökulmasta tätä muuttujaa ei kuitenkaan voi täysin sivuuttaa, etenkin kun tarkastelun kohteena on kulttuurisiin metaforiin sosiaalistuminen. Aineiston luokittelutapa onkin replikoitu vironkielisten aikuisten oppijoiden aineistoon (ICLFI), joka on myös arvioitu viitekehukseen pohjautuvalla taitotasosteikolla. Näin on pyritty saamaan näkyviin, kuinka lähtökieleltään heterogeeninen oppijajoukko eroaa lähisukukielistä oppijoista (Siivelt ja Mustonen 2013). Vertailen tässä CEFLING-hankkeen aikuisten aineistosta saatuja tuloksia vironkielisten oppijoiden aineistosta saatuihin tuloksiin. Huomioitava on, että vironkieliset oppivat suomea vieraana kielenä. Lisäksi tehtävänannot eroavat CEFLING-aineiston tehtävänannoista, eikä aineistoa ei ole myöskään kerätty testitilanteissa, vaan oppijat ovat saaneet käyttää esimerkiksi sanakirjoja apuvälineinään. Aineistojen välistä vertailua on siis tehtävä osin varoen. Tarkastelen tässä kuitenkin joitakin tendenssejä, jotka nähdäkseni valottavat läheisen sukukielen positiivista vaikutusta sijaintien ja suuntien ilmaisuun. Käsittelen ensin spatiaalisia, sitten sirkumstantiaalisia käyttäjiä.

Spatiaalisista ilmauksista voidaan ensinnäkin tehdä näiden aineistojen perusteella havainto, että konkreettisten ilmausten väheneminen on yhteinen piirre aikuisille oppijoille lähtökielestä riippumatta. Myös vironkielisillä oppijoilla konkreettisten AT- ja TO-ilmausten käyttö vähenee taitotason kasvaessa (Siivelt ja Mustonen 2013: 353).

Toinen keskeinen havainto on, että vironkieliset oppijat merkitsevät sijainnin ja suunnan poikkeuksetta sijalla. CEFLING-aineiston aikuiset sitä vastoin käyttävät etenkin A1-tasolla paikan ilmauksissa paljon taivuttamattomia perusmuotoja, ja sijainnin tai suunnan ilmaisemiseen käytetään usein vain verbiä (ks. luku 5.1). CEFLING-aineiston tulokset voivat indikoida, että ilmauksia ei ole välttämättä opittu konstruktioiden osana vaan irrallisina yksiköinä. Ilmiö voi kertoa myös kehittymisestä: ilmauksia on opittu segmentoimaan. Lähtökielten typologisista eroista johtuen sijojen funktioita ei välttämättä alkuvaiheessa hahmoteta: Kieliympäristössä taivutettuja muotoja on varmasti tarjolla, mutta morfeemitasoon ei vielä kyetä kiinnittämään huomiota. Voi siis olla, että oppijat operoivat vasta sanatasolla (ks. myös Suni 2007, 2008).

Typologisiin eroihin perustuvaa tulkintaa tukee havainto etenkin vironkielisten oppijoiden A1-tason teksteistä: vironkieliset oppijat eivät käytä spatioalisissa ilmauksissa lainkaan nominatiivimuotoja, vaan paikkaa taivutetaan aina sijamuotoon. (A1-tasoa ei ole käsitelty Siiveltin ja Mustosen 2013 julkaisussa, mutta analyysi on tehty tätä tutkimusta varten ICLFI-aineistosta.) Lähtökielel rakenteen, morfologisten elementtien, samankaltaisuus vaikuttaa siis tässä positiivisesti.

Kolmantena havaintona voidaan nostaa esiin dynaamisten ilmausten erot sekä tarkkuudessa että frekvenssissä. Spat-TO -ilmauksissa eroa on etenkin tarkkuudessa: CEFLING-aineistossa ilmaukset ovat 80 % tarkkoja B1-tasolla, ja konventionvastaisia käyttöjä on C-tasoille saakka. Vironkielisten oppijoiden spat-TO -käytöt ovat sitä vastoin tarkkuuden osalta hallinnassa jo A2-tasolla, eikä horjuntaa ole enää B1-tason jälkeen (Siivelt ja Mustonen 2013: 355). Lähisukukielellä näyttää olevan positiivinen vaikutus TO-suunnan hahmottamisessa ja morfofonologisestikin haastavien TO- ilmausten oppimisessa. Myös spat-FROM-käyttöjä on vironkielisillä oppijoilla alusta saakka runsaasti, toisin kuin CEFLING-aineistossa.

Sirkumstantiaalisissa käytöissä lähisukukielisen oppijan polku näyttää eroavan vielä merkittävämmän heterogeenisestä aineistosta hahmottuvasta polusta. Vironkielisillä oppijoilla sijojen käyttö on sirkumstantiaalisissa AT-ilmauksissa konventionaalista alusta saakka. Myös circ-TO -ilmaukset ovat lähes poikkeuksetta konventionaalisia A1-tasolta alkaen, kun CEFLING-aineiston aikuisilla tarkkuus on 80 % vasta B2-tasolla, ja horjuntaa on C2-tasolle saakka.

Myös circ-FROM -ilmausten kohdalla erot aineistojen välillä näyttävät olevan merkittäviä: vironkielisessä aineistossa circ-FROM -ilmaukset ovat konventionaalisia ja produktiivisia jo A2-tasolla. CEFLING-aineistossa käytöt ovat harvinaisia ennen ylimpiä taitotasojia; erot taajuudessa ovat merkittävimpiä B-tasoilla. (Siivelt ja Mustonen 2013: 361.) Lähisukukielellä näyttäisi olevan tässäkin ilmaustyyppissä positiivinen vaikutus. Muita äidinkieliä puhuvilla esimerkiksi fiktiivisen liikkeen hahmottaminen alkuperä- tai tiedonlähde-ilmauksissa voi olla kognitiivisesti ja kielellisesti haastavampaa hahmottaa.

Erot lähtökieleltään heterogeeniseen oppijajoukkoon ovat niin selkeitä, että läheisen sukukielen voidaan katsoa helpottavan sekä konkreettisten että etenkin abstraktien sijaintien ja suuntien hahmottamisessa ja kielentämisessä (ks. tuloksista tarkemmin Siivelt ja Mustonen 2013). Lähisukukielellä näyttää olevan positiivinen vaikutus etenkin oppijoille tyyppillisesti haastavissa ilmaustyypeissä, mihin vaikuttavat varmasti kielten morfologiset ja morfosyntaktiset sekä leksikaaliset samankaltaisuudet (Siivelt ja Mustonen 2013). Myös kulttuuristen metaforien ja tilanteiden hahmottamisen yhtäläisyydet ovat lähisukukielen puhujan etuna.

Lähtökielen typologia vaikuttaa siis siihen, kuinka suomeksi opitaan hahmottamaan ja kielentämään sijainteja ja suuntia (ks. spatiaalisten suuntien ilmaamisesta toisella kielellä Cadierno 2008; konseptuaalisesta transferista Jarvis 2011; läheisen sukukielen positiivisesta vaikutuksesta nominien taivuttamisen oppimiseen Kaivapalu 2005). Vironkielisten aineisto poikkeaa muita

kieliä puhuvien oppimisesta tehdyistä havainnoista. Havainnot CEFLING-aineiston staattista ja dynaamisista sijakäytöistä ovat sen sijaan linjassa Laurannon (1997) espanjankielisten oppijoiden, Määtän (2013) ruotsinkielisten oppijoiden sekä myös Mustosen (2004) thainkielisen oppijan aineistosta saatujen tulosten kanssa. Kulttuuristen metaforien hahmottamiseen on vaikutusta myös lähökielillä.

Spatiaaliset ja sirkumstantiaaliset ilmaukset ovat analogisessa suhteessa toisiinsa. Lokalistisen hypoteesin näkökulmasta kysymys on, opitaanko spatiaaliset käytöt ennen sirkumstantiaalisia, ja kuinka analogisia malleja hahmotetaan kenttien välillä. Myös käyttöpohjaisesta konstruktionäkökulmasta analogian hyödyntäminen – sekä kenttien välillä että niiden sisällä – nousee keskiöön. Aineiston perusteella analogiaa ei voi todentaa muutoin kuin mallien ylyleis-tämisen kautta. Oppimisen kulku näyttää kuitenkin noudattelevan polkua, jossa yksittäisistä käytöistä siirrytään mallien soveltamiseen. Etenkin aikuisten kohdalla voidaan myös osoittaa, että oppimisen kulku etenee spatiaalisista sirkumstantiaalisiin ilmauksiin.

6.5 Tulosten koonti

Kieli nähdään tässä tutkimuksessa yksilön kokemushistoriassa kehkeytyvänä taitona. Tutkimusasetelmassa on asetettu rinnakkain aikuisten ja nuorten oppijoiden aineistot, ja näitä vertailemalla on saatu yleisiä, nähdäkseni myös yksilön kohdalla valideja kielitaidon kehityksen polkuja näkyviin. Tutkimuskysymykset kiteytyvät työn otsikossa: **käytössä kehittyvä kieli**. Kielen kehittymistä on siis tarkasteltu ja tulkittu käyttöympäristöt mahdollisuuksien mukaan huomiioon ottaen, sosiaalisia ja kognitiivisia aspekteja yhdistäen. Tiivistän tässä luvussa vielä keskeisimmät tulokset.

1. Paikkojen ja abstraktien tilojen ilmaukset eroavat nuorilla ja aikuisilla toisistaan. Etenkin A-tasoilla on huomattavia eroja sekä ilmausten frekvensseissä, tarkkuudessa että distribuutiossa. Tämä näyttää resonoivan kielenkäyttöympäristöjä. Nuoret ovat osallisina suomalaisessa arjessa kielenoppimisen alusta lähtien - kaikki tutkimukseen osallistujat käyvät suomenkielistä yläkoulua (ks. suomenkielisen arjen vaikutuksesta nuorten kielen kehittymiseen myös Seilonen 2013: 192). Aikuiset taas oppivat kieltä tyypillisesti pitkälti luokkahuoneessa, ja muu sosiaalinen kanssakäyminen voi olla suomeksi etenkin oppimisen alkuvaiheessa hyvin vähäistä (ks. luku 3.3.3). Aikuisilla vasta B2-tasolla myös abstraktien tilojen ilmaisu alkaa olla monipuolisempaa, tilanteisempaa, konventionaalista ja varioivaa.

2. Kuten Tomasello (2003a) ja mm. Eskildsen (2008) osoittavat, kielelliset konstruktiot emergoivat merkityksellisistä, toistuvista ja varioivista käyttötilanteista. Myös tämän aineiston perusteella näyttää siltä, että konstruktioiden kehittyminen lähtee tyypillisesti liikkeelle yksittäisistä, konventionaalisista käy-

töistä (chunkeista). Taitotason noustessa konstruktion jäsenet alkavat varioida – niiden leksikaalinen variaatio kasvaa. Variaation lisääntyessä käytöt muuttuvat usein epäkonventionaaliseksi, mikä ilmenee siten, että ilmauksia segmentoidaan ja käytetään analogisesti uusiin tilanteisiin. Yliyleistämistä ja ilmauksien purkamista osiinsa ilmenee aikuisilla A1-B1-tasoilla; nuorilla tyypillisimmin A2-tasolla. Käytön myötä tarkkuus, kuten myös distribuutio, ilmausten käyttöala, kehittyvät taas konventionaaliseksi.

Etenkin nuoret näyttävät jäljittelevän ja kierrättävän ilmauksia sellaisenaan, chunkeina, tarttuvan idiomeihin ja tapoihin sanoittaa toimintaa ja olotiloja, ja saavuttavat näin konventionaalisen tavan ilmaista asiain tiloja alusta alkaen. Alkuun ilmaukset ovat pääosin konventionaalisia, osin varmastikin chunk-ilmauksia. Nuorilla kehityksen ei-lineaarinen kehityskulku näyttäytyy erityisen selvästi: chunk-ilmausten jälkeen käytössä alkaa olla horjuntaa tai vaihtelua, kun variaatio lisääntyy ja konstruktiot alkavat skemaattistua.

Aikuisilla sijojen käyttö laajenee paikkojen ilmauksista abstraktimpien, fyysisten tai mentaalisten tilojen ilmaisemiseen. Nuorilla konkreettisten ja abstraktien ilmausten frekvensseissä ei voi nähdä samanlaista tendenssiä. Se, mitä ilmauksia ylipäätään käytetään, riippuu oppimisen konteksteista. Ilmaustyyppien oppiminen ei ole sattumanvaraista, mutta ei toisaalta noudattele mitään kanonista järjestystä. Kieli näyttäytyy ilmausten verkkona: kimppuina ilmauksista, jotka on opittu käyttötilanteissa, ja joita on mahdollista käyttää analogisina malleina uusille ilmauksille. Näin kieli myös resonoi käyttöympäristöjen kieltä, mikä merkitsee sitä, että monologisuuden asemesta kieli on luonteeltaan ja kauttaaltaan dialogista, tilanteisia kieliä.

3. Kehollisen kognition näkökulmasta abstraktit tilat hahmotetaan konkreettisten kautta. Prototyypistä on hahmottaa säiliö ja staattinen tila, kun taas perifeerisempää ja siten kognitiivisesti kompleksimpaa on ilmaista muunlaisia sijainteja ja dynaamista suuntaa. Kokonaisuutena tarkasteltuna aikuisten aineistossa toteutui oppimisjärjestyksessä tämä metaforateorian ja lokalistisen hypoteesin oletama suunta. Nuorten kohdalla hypoteesin toteutuminen ei ollut yhtä ilmeinen. Hypoteesina esitettiin, että tulokset olisivat päinvastoin, eli että aikuiset ottaisivat haltuun samanaikaisesti abstrakteja ja konkreettisia ilmauksia, nuoret taas alkuun vain konkreettisia ilmauksia.

Toisaalta on huomattava, että molemmat ryhmät ovat toisen kielen oppijoita. Ilmausten oppimiseen vaikuttaa tällöin ennen kaikkea oppimisympäristö, ei niinkään kognition kehittyminen, kuten ensikielen oppijoilla. Toisen kielen oppiminen on myös uuden kulttuurisen tiedon hahmottamista, kulttuuristen hahmotustapojen oppimista ja kielentämistä. Viime aikoina onkin alettu yhdistää sosiolingvististä ja kognitiivista kielen tutkimusta kulttuuristen hahmotustapojen ja kielentämisen näkökulmasta. Rajojen ylittämistä, sosiokognitiivista suuntausta kognitiivisen lingvistiikan kentällä kuvaavat etenkin Geeraerts (2007) sekä Geeraerts, Kristiansen & Speirman (2010).

Tulosten perusteella aikuisten kielitaidon resurssina näyttävät toimivan pitkään luokkahuoneessa ja oppimateriaaleissa tarjotut säännöt, nuorilla taas aidot kielenkäyttötilanteet. Jäsenyys tai osallisuus kielenkäyttötilanteissa vaikuttaa siis siihen, mitä ilmauksia opitaan, ja kuinka luontevasti niitä käytetään. Erityisen selvästi käyttötilanteiden tuttuus käy ilmi niiden ilmausten käytöissä, joissa sijaanvalinta on pitkälti sanakohtaista eikä analogisia malleja (tai sääntöjä) voi tarkasti soveltaa. Käsitys kielenoppimisesta dynaamisena, dialogisena, käyttö- tai esiintymäpohjaisena ei nojaakaan sääntöihin. Oppimiseen ei tästä näkökulmasta vaikuta niinkään ilmauksen kompleksisuus tai abstraktius, vaan merkityksellisyys toistuvissa kommunikaatiotilanteissa. Oppimista ja käyttöä ei nähdä toisistaan erillisinä: oppiminen ja käyttäminen ovat sitä, että vuorovaikutuksessa frekventisti esiintyviä, funktionaalisia ilmauksia jäljitellään ja varioidaan. Kieli ei siis koskaan ole monologista, vaan moniäänistä, yksilön kohtaamien tilanteiden ja ihmissuhteiden myötä kehkeytyvää ilmaisua.

Tulokset osoittavat, että käytössä oppiminen tuottaa jo alemmilla kielitaidon tasoilla tarkempaa ja idiomaattisempaa, yksityiskohtaisempaa, varioivampaa ja tilanteisempaa ilmaisua. Aidossa vuorovaikutuksessa ("in socially and culturally normal usage events", N. Ellis 2002) nuorten kielellinen repertuaari pääsee kasvamaan – sekä vaikuttamaan osaltaan rikastavasti myös kantaväestön nuorten kulttuuriin. Aikuisilla suomen oppijoilla haasteena on usein juuri se, että he eivät pääse käyttämään suomea ainakaan kovin pienellä osaamisella. Kielitaito nähdään avaintaitona moniin yhteisöihin, kuten koulutukseen ja työelämään. Mikäli arkisia kohtaamisia syntyy, äidinkielliset eivät välttämättä ole kovin harjaantuneita tai halukkaita monikieliseen, hitaampaan ja merkitysneuvotteluita vaativaan kommunikointiin. Aikuisilta siis näytetään vaativan melko hyvää "peruskielitaitoa", ennen kuin he pääsevät toimintoihin osallisiksi. Tämä näkyy aineistossa siinä, että aikuisten tekstit alkavat olla luontevia, idiomaattisia ja konventionaalisia aikuisilla vasta B2-tasolla.

Ikäefektiin kietoutuukin kompleksilla tavalla osallisuus kieltä käyttävässä yhteisössä. Nuorilla näyttäisi olevan etunaan jäsenyys yhteisöissä sekä myös nuori ikä, mikä merkitsee paitsi aivojen, myös identiteettien ja kokemusten "plasticisuutta". Aikuisten oppimishaasteet ovat sikäli monitahoisia, että sosiaaliset tilanteet, joissa kieltä voisi ottaa haltuun, ovat vähäisiä. Ja mikäli ajatellaan, että implisiittinen oppiminen ei ole aikuiselle enää yhtä helppoa kuin lapselle, tarvitaan myös tiukempi tai tiedostavampi fokus muotoon. Tämä ei välttämättä merkitse luokkahuoneessa tapahtuvaa kielioopin opetusta, vaan sosiaalista scaffoldin-
gia: oikea-aikaista tukea vuorovaikutustilanteissa, ohjausta tilanteiden rakenteelliseenkin jäsentämiseen, rohkaisua moninaisten resurssien hyödyntämiseen sekä ennen kaikkea toistuvaa merkityksellisten tilanteiden tarjoamista (esim. N. Ellis 2008: 241). Tämä voidaan nähdä pedagogiikan ja laajemmin ottaen suomalaisten yhteisöjen, organisaatioiden toimintakulttuurien, yhteiskunnan rakenteiden ja kielipolitiikankin haasteena: voiko jäseneksi tulla ennen kielitaitoa? Milloin kielitaito on "riittävä"?

Kun aikuisten ja nuorten aineistoja verrataan keskenään, keskiöön nousee siis kielellisen tarjonnan käsite. Karkeasti ottaen aikuisille kieli voi näyttäytyä

tai olla tarjolla etenkin oppimisen alkuvaiheessa lähinnä koodina. Nuorille taas ovat tarjolla myös aidot vuorovaikutustilanteet, vaikka opetus olisikin formalistista. Totuttu ajatuskulku, jossa kielitaito nähdään avaimena yhteiskuntaan, osallistumiseen, kotoutumiseen, jäsenyyteen, voidaankin dialogisesta, käyttöpohjaisesta ja dynaamisesta näkökulmasta kääntää toisin päin: **Jäsenyys on avain kielitaitoon.** Kieltä – muuna kuin koodina – ei voi oppia irrallaan sosiaalisista suhteista.

7 POHDINTA

7.1 Tikkaista verkkoon, verkosta suistoon

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella kielen kehittymistä dialogisena, käyttöpohjaisena ja dynaamisena ilmiönä. Homogeenisen, staattisen kielen asemesta ”kieli” nähdään yksilöllisistä kokemuksista emergoituvana varieteettina. Oppimistakaan ei voida esittää tikkaina vaan ennemmin laajevana verkkona: yhtenäisen, ennustettavan, muotorakenteista riippuvaisen polun asemesta kieli on laajeneva repertuaari toimintatapoja erilaisissa tilanteissa ja sosiaalisissa suhteissa.

Kielikoulutuspoliittinen ja myös tutkimuksellinen diskurssi esittää usein metaforan *kielitaito avaimena jäsenyyteen*, mikä merkitsee sitä, että kielitaito mahdollistaa kouluttautumisen, ammatinharjoittamisen, integroitumisen yhteisöihin ja niin edelleen. Kieli jakaa ihmisiä: sulkee pois tai päästää sisään.¹³⁷ Tässä tutkimuksessa metaforaa käännetään toisinpäin: jäsenyys nähdään avaimena kielitaitoon. Jos kieli nähdään dialogisena, dynaamisena ja käyttöpohjaisena ilmiönä, keskeisen huomion kohteeksi nousevat ne kommunikatiiviset tilanteet, joihin oppija pääsee osalliseksi. Tarkastelun kohteena on, millaisena näyttäytyvät oppijan resurssit (ja positiot) tämän käyttämästä kielestä käsin. Kuten Wenger (1999: 4-5) korostaa, oppiminen ei ole vain uuden tiedon vastaanottamista ja konstruointia. Oppiminen ja tietäminen on osallisuutta. Se merkitsee laajempaa repertuaaria sosiaalisia ja henkilökohtaisia mahdollisuuksia, merkityksellisiä kokemuksia, osallistumista yhteiseen toimintaan ja käytänteisiin. Oppimisen kautta tullaan joksikin: oppiminen muuttaa henkilöhistoriaa ja identiteettiä yhteisön jäsenenä. (Ks. myös Duff & Kobayashi 2011.) Myös Suni (2012: 421) painottaa, ettei toisen kielen kehittyminen tiivisty vain kielioppiin ja vuorovaikutukseen, vaan prosessi merkitsee moninaisia, kilpaileviakin kielellisiä identiteettejä, resursseja ja käytänteitä; se on myös osallisuuden ja oikeuksien tavoittelua.

¹³⁷ Laajemmassa mittakaavassa tämä johtaa kielipolitiikkaan, jossa vaaditaan esimerkiksi kielitestejä ennen maahanmuuttolupaa. Kielitestejä voidaan käyttää portinvartijoina myös moninaisissa muissa tilanteissa.

Sosiokognitiivisen tarkastelutavan kautta hahmottuva dynaaminen kieli ei kehity lineaarisesti, mikä merkitsee sitä, että kehityskulusta ei voi tehdä tarkkoja hypoteeseja eikä tuloksena ei voi nähdä särötöntä kaarta. Sen sijaan kieli näyttäytyy ikään kuin **suisto**alueena, jossa useat sanomisen tavat merkityksellisten tilanteiden toistumisen myötä kovertavat uomaansa. Yksittäiset ilmaukset tulevat hetkeksi käyttöön ja kenties haihtuvat ilmaan tai tarttuvat pyörteisiin, liittyvät toisinaan läheisiin mataliin uomiin ja syventävät niitä. Laajempien virtojen syväväylät ovat myös liikkeessä virran voimasta. Etelä-Pohjanmaalla pienistä joen haaroista käytetään sanaa *luoma*. Vesi siis luo reittiään ja uutta maisemaa.

Kehittyvä kieli nähdään siis viuhkamaisena, deltamaisena, alati liikkeessä olevana verkkona. Delta ei synny itsestään, vaan mukautuu maaston muotoihin. Sen kasvunopeuteen vaikuttavat veden määrä ja syvyys, tuulet, virtaukset ja vuorovedet sekä maaperän aines. Delta muokkaa ympäristöään voimakkaasti: vähäinenkin määrä virtaavaa vettä synnyttää ympärilleen hedelmällistä maata. Kieltäkään ei nähdä autonomisena: se ei noudata sisäsyntyisiä lainalaisuuksia, vaan muokkautuu sosiaalisessa ympäristössä - ja ennen kaikkea muokkaa sosiaalista ympäristöä. Kieli on sosiaalisen toiminnan väline, mahdollistaja, kasvu-alustan rakentaja.

Myös sosiokognitiivinen lähestymistapa voidaan hahmottaa suistometaforan kautta. Yksittäiseen teoriaan tai tiukkaan menetelmään sitoutumisen asemesta tavoitteena on nähdä, kuinka monitahoinen kieli on, ja kuinka monitahoisesti sitä tulee voida tutkia. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että jokaisen tutkijan olisi otettava kaikki kielen aspektit huomioon. Tarvitaan niitä, jotka keskittyvät mittaamaan lietteen määrää tai tarkastelemaan tuulen suuntaa; niitä, jotka seuraavat, millainen kasvillisuus uudella maaperällä saa tilaa ja niin edelleen. Olennaista on kuitenkin nähdä, että kaikkia näitä tarvitaan, jotta suiston muodostumista voidaan ymmärtää.

Tässä tutkimuksessa tarkastelu on rajattu muutaman konstruktion kehittymisen seuraamiseen. Näiden konstruktioiden uomiinsa hakeutumista on pyritty valottamaan sekä kognitiivisista että sosiaalisista näkökulmista. Nähdäkseni kielen oppimista ei voi ymmärtää jättämällä toinen näistä näkökulmista huomiotta. Holistisessa tarkastelutavassa on myös tämänkaltaisen aineiston kanssa haasteita ja riskejä, joita tarkastelen lähemmin luvussa 7.5.

Tarkastelun kohteena on ollut pseudopitkittäisaineisto, jossa kymmeniä yksilöllisiä variaatioita suomen kielestä on asetettu kommunikatiiviselle asteikolle rinnakkain. Kunkin yksilön kielellinen polku - tai kielellinen delta - on erilainen riippuen kielenkäyttöhistoriasta, eli sosiaalisista suhteista ja kielenkäyttötilanteista, joissa on toimittu ja toimitaan suomeksi. Edellisessä luvussa kokosin tuloksista kuitenkin joitakin yleisiä linjoja. Näiden pohjalta tuon seuraavaksi esiin muutamia huomioita yhteisen taitotasoasteikon soveltuvuudesta aikuisille ja nuorille sekä joitakin pedagogisia päätelmiä. Lopuksi vielä arvioin tutkimusta sekä esitän joitakin jatkotutkimusaiheita.

7.2 Yhteiset taitotasoasteikot aikuisille ja nuorille?

CEFLING-hankkeen yksi keskeinen kysymys on, miten aikuisten ja nuorten kehittymisen polut eroavat toisistaan ja missä määrin samaa Eurooppalaisen viitekehyksen kommunikatiivista taitoasteikkoa voidaan käyttää sekä aikuisten että nuorten kielitaidon kehittymisen kuvaamiseen ja arviointiin. Viitekehystä ei ole alkuaan tarkoitettu arvioinnin välineeksi, mutta sellaiseksi sitä nykyisin laajasti sovelletaan (Huhta ym. 2014). Kysymykseen ei tietenkään voi tämän tutkimuksen puitteissa vastata lähestulkoonkaan tyhjentävästi. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu vain muutaman konstruktion kehittymistä taitotasolta toiselle. Tuon kuitenkin esiin joitakin aineistosta tekemiäni havaintoja ja huomioita vastatakseni osaltani tähän hankkeen laajaan kysymykseen. Osa havainnoistani on nähdäkseni yleistettävissä tarkastelemiani konstruktioita laajemmalle. Havainnot ja tulkinnat tukevat myös käsitystä, joka minulle on vuosien myötä kerääntynyt aikuisten oppijoiden taidon kehittymisestä yleisten kielitutkintojen parissa sekä nuorten oppijoiden osalta mm. oppimateriaali- ja opettajien täydennyskoulutustyössä.

Yhteisen taitotasoasteikon mielekkyyttä on pohdittava, mikäli kielen oppimista ei nähdä ympäristöstään autonomisena ilmiönä. Kielen oppiminen ei noudattele sisäisiä lainalaisuuksia, vaan se on riippuvainen ympäröivistä resursseista. Aikuisten ja nuorten oppijoiden kielenkäyttöympäristöt eroavat toisistaan, joten myös oppimisen polut ovat väistämättä erilaisia.

Kriteeristöjä luotaessa ja niitä sovellettaessa on myös keskeistä ymmärtää, että kielen oppiminen ei etene lineaarisesti, tietysin askelmin (tikapuu-metafora). Kuten muissakin CEFLING-hankkeen tutkimuksissa on käynyt ilmi, kielitaito ei etene kielellisten piirteiden osalta missään kanonisessa järjestyksessä. Rakenteita ei opita yksinkertaisista komplekseihin, mikäli kieltä opitaan ensisijaisesti kommunikatiivisissa tilanteissa. Funktionaalinen kuvausasteikko ei siis tästä näkökulmasta voi ottaa kantaa rakenteiden oppimisjärjestykseen tai olettaa virheiden vähenevän lineaarisesti. Oppijoiden kohdalla voi olla hyvinkin paljon yksilöllistä variaatiota myös siinä, millaisista tilanteista kieli lähtee emergoitumaan. Kommunikatiivisen asteikon tulisi siis osoittaa käyttötilanteiden laajeneminen, ja jättää tilanteidenkin osalta tilaa yksilölliselle variaatiolle. Tässä suhteessa Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikko on toimiva kuvaus progressiosta: sen joustavuus ja väljyys on sen vahvuus (ks. asteikkojen validiudesta Huhta ym. 2014).

Pohdin seuraavaksi aineistoni valossa kolmea Viitekehykselle pohjautuvaa taidon kehittymisen luonnehdintaa, joiden osalta aikuisten ja nuorten oppimisenpolku näyttäytyy aineistoni perusteella toisistaan poikkeavana. Kuvaukset on poimittu EVK:hon perustuvasta CEFLING-asteikosta (ks. liite 1):

- välitön kokemus ja arkielämään liittyvät toiminnot (B1) ennen yleistä tasoa.
- yksityiskohtaisuus (B2)

- vastaanottajan huomioonottaminen (C1)

Ensinnäkin EVK:hon perustuvan taitotasoasteikon mukaan kielenoppimisen alkuvaiheessa käytetään välittömiin tarpeisiin ja arkiseen ympäristöön liittyviä ilmauksia, joista aihepiirit laajenevat. Tässä kohden asteikko kuvaa ainakin paikan ja tilan ilmausten osalta nuoren toisen kielen oppimisen polkua, muttei välttämättä aikuisten kielitaidon kehittymistä. Nuorten kielitaito kehittyy lähipiiriin paikkojen, toimintojen ja olotilojen ilmauksista laajemmalle; aikuisilla lähipiiriin liittyviä ilmauksia on tyypillisemmin vasta ylemmillä tasoilla. Aikuisilla voivat olla vieraan kielen kaltaiset resurssit ja tarjouma, vaikka he nimellisesti ovatkin toisen kielen oppijoita. Kielen opetus voi olla jossain määrin irrallaan arkipäivän kommunikaatiotarpeista, mihin palaan seuraavassa alaluvussa.

Toinen aikuisten ja nuorten aineiston ero on, että nuorten ilmaukset ovat jo varhain yksityiskohtaisia, millä viitataan ilmausten laajuuteen, varioivuuteen ja semanttiseen tarkkuuteen. Nuorilla tyypillisesti jo A2- ja viimeistään B1-tasolla lähiympäristön paikkoja, toimintoja ja olotiloja kuvataan hyvinkin yksityiskohtaisesti. Tähän verrattavaa taitoa on aikuisilla käytössä vasta ylemmillä, B2-C-tasoilla.

Kolmas aikuisia ja nuoria erotteleva piirre on kyky varioida rekistereitä. Nuorten ilmaukset ovat myös vastaanottajan ja rekisterin mukaan joustavia ja varioivia hyvin varhain, vaikka Viitekehukseen perustuva CEFLING-asteikko mainitsee vastaanottajan huomioimisen vasta C1-tason ominaisuudeksi. Aikuisten aineistossa ilmaukset sitä vastoin noudattelevat tasolta toiselle ja tehtävästä toiseen kirjoitetun kielen normistoa, ja esimerkiksi puhekielisyys on melko poikkeuksellista. Tämän kriteerin kohdalla asteikko näyttääkin kuvaavan aikuisen kielen oppimisen polkua, mutta ei kovin hyvin nuoren, moninaisissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa kehittyvän kielen polkua.

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että nuorten taito on jo varhain tilanteista, luontevaa ja idiomaattista, mitä on totuttu EVK:n perusteella pitämään melko edistyneen kielitaitotason piirteenä. Nuorilla oppijoilla on pääsy, osallisuus ja toimijuus autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin, mitä myös Seilonen (2013: 192–194) korostaa. Aikuiset taas etenevät B1-tasolle saakka melko kanonisen sanaston, fraseologian ja kieliopin avulla, jolloin tekstit voivat olla pragmaattisesti kömpelöitä, vaikka tarkkuus olisikin saavutettu. Voi olla, että aikuisilla ei ole edes pääsyä oppimaan vuorovaikutustilanteissa, ennen kuin ”peruskielitaito” (riittävä määrä sanoja ja kieliopillisia sääntöjä) on hallussa. Seuraavassa alaluvussa pohdinkin tarkemmin pedagogisen kehittämisen haasteita liittyen tilanteisen kielen haltuunottoon.

Myös Kajander (2013: 214–215) osoittaa aikuisten ja nuorten aineistojen välillä tarkkuuteen ja varioivuuteen liittyviä eroja (nuorten tekstit ovat eksistentiaalilauseiden osalta tarkempia, aikuisten varioivampia) sekä esittää näiden erojen perusteella, ettei samoja mittareita voi käyttää molempien ryhmien kielitaidon arviointiin. Hän myös esittää, että aineistojen erot voivat johtua pitkälti oppimisen tavoista: nuoret oppivat kieltä kiteytyneinä konstruktioina, aikuisten aiempi kokemus kielten oppimisesta taas ohjaa nojautumaan sääntöihin (Ka-

jander 2013: 215). Havaintoni ovat tältä osin linjassa Kajanderin kanssa. Tulkitamme eroavat oppimisen tavoista kuitenkin siinä, että Kajander näkee jäljitteilyn melko kapeasti kopiointina, ei taitona ottaa haltuun ja kierrättää tilanteista kieltä. Kajander ei myöskään ota ekplisiittisesti huomioon aikuisten ja nuorten resurssien ja tarjoumien eroja: aikuisille ei välttämättä edes mahdollistu jäljittelytilanteissa.

Funktionaalisen taitotasoajattelun ontologinen ominaisuus on, että tietyn taitotason voi saavuttaa lingvistisesti hyvinkin erilaisilla teksteillä. Toisaalta etenkin nuoret ovat systemaattisesti aikuisia tarkempia ilmaisussaan. Eroa on myös erilaisten funktioiden haltuunotossa taitotasoittain, mikä johtaa päätelmiin, että arvioinnissa käytettävän taitotasoasteikon tulisi jollain tapaa ottaa tarkemmin huomioon ympäristö ja tapa, jolla kieltä opitaan. Kuten Lantolf ja Poehner (2014: 40) painottavat, käyttöympäristöjen erot johtavat eroihin oppimisprosesseissa.

7.3 Kohti osallistavampaa pedagogiikkaa

Tässä luvussa tarkastelen lähemmin teoreettista viitekehystäni sekä tutkimustuloksia suhteessa pedagogiikan kehittämisen haasteisiin. Dialoginen, käyttöpohjainen ja dynaaminen lähestymistapa merkitsee sitä, että kieli kehittyy yksilön kokemuksien kautta. Kieli on yhteistä, kun kieltä opitaan jäljittelemällä muita sosiaalisessa kanssakäymisessä (Suni 2008). Näin yksilön kieli on aina moniäänistä. Kieli on siis myös aina jossain määrin yksilöllistä: homogeenisen ”kielen” asemesta yksilöiden kokemushistoriat muodostavat yksilöllisiä varieteetteja ja repertuaareja yhteisön jakamasta kielestä. Pedagogiikan kannalta lähestymistapa haastaa tarkastelemaan opetuskäytänteiden takana olevia ideologioita: Näyttäytyykö kieli normatiivisena fiktiona vai heteroglossiana? Onko kielen oppiminen lingvistisen järjestelmän haltuunottoa vai jotain enemmän: kommunikatiivista taitoa varioivissa tilanteissa ja suhteissa, identiteettien, osallisuuden ja jäsenyyden kasvamista?

Formalistinen, kielen rakenteisiin keskittyvä opetustraditio on monessa suhteessa vielä voimissaan. (Formalistisen opetuksen perinnettä ovat kuvanneet esimerkiksi Suni 2008: 29–33 sekä Aalto, Tukia ja Mustonen 2009.) Vaikka funktionaalisuudesta puhuttaisiinkin ideologioiden ja tavoitteiden tasolla, pedagogisten käytänteiden tasolla kieli näyttäytyy yhä usein pääasiassa morfosyntaktisina rakenteina. Rakennelähtöisellä opetuksella tavoitellaan etenkin lingvististä tarkkuutta. Tämäkin kielitaidon dimensio näyttää kuitenkin tulevan haltuun varhemmin silloin, kun oppija pääsee osallistumaan kielellään. CEF-LING-aineiston aikuisten ja nuorten aineistojen vertailu osoittaa, että tarkkuudenkin osalta tehokkainta olisi oppia kieltä käyttötilanteissaan: saada mahdollisuuksia jäljitellä, tehdä yleistyksiä, hahmottaa rakenteita; luoda sosiaalisia suhteita, toimia kielellä.

Formalistinen ote kaventaa kielen muotoon, kun taas käyttöpohjaisesta näkökulmasta ilmauksen muoto, merkitys ja käyttö tulisi pitää tasapainossa.

Muuttaisinkin dimensioiden totuttua esittämisjärjestystä: Konstruktioiden yhdistyvät **käyttö**, **merkitys** ja **muoto**. Muotoihin keskittyminen on mielekästä vasta käyttötilanteen, merkitysten ja merkityksellisyyden tunnistamisen jälkeen. Kun kieli nähdään emergoituvaksi käytössä, keskeistä on hahmottaa, millaisia ovat oppijalle merkitykselliset tilanteet, joissa hän voisi käyttää ja tarvita suomea, ja sitten osallistaa toimimaan näissä tilanteissa.

Formalistinen opetus voi myös vinouttaa käsityksen kielestä. Käytössä kehittyvä kieli on fragmentaarista ja poikkeaa traditionaalisista kielioppikuvauksista. Kieli kehittyy sosiaalisissa tilanteissa ja myös kehittää sosiaalisia tilanteita. Pedagogiikan kannalta tämä merkitsee sitä, että sekä opettajien että oppijoiden tulisi sietää kielen fragmentaarisuutta, kompleksuutta ja variointia: kieli ei välttämättä asetu kauniiseen systeemiin, kun sitä tarkastellaan kommunikatiivisista tilanteista käsin. (Ks. fragmentaarisuuden ja elliptisyyden häivyttämisen ongelmista oppimateriaaleissa myös Seilonen 2013: 193; oppimateriaalien dialogien epäautenttisuudesta Tanner 2012.) Paikallissijajärjestelmän voidaan esittää koherenttina kokonaisuutena, vaikka monet frekventtikään käytöt eivät sovi loogisesti systeemiin. Käyttötilanteista irrrottuna kieli voi myös kaventua vieraan kielen tai turistin näkökulmaan: paikkojen ja tilojen osalta esimerkiksi *museoon, torille, järven rannalle*. Tällöin jäävät piiloon ne paikat, tilat ja tunteet, joita arjessa oikeasti koetaan. Sen sijaan, että opetus etenee muodon ehdoilla, sen tulisi edetä vuorovaikutustilanteiden - arjen kohtaamisten - ehdolla. Kie-liopin opettamisen sijaan kielen opettamisen tulisi lähteä aina kielenkäyttötilanteesta liikkeelle. Näin kielelliset mallit olisivat todenmukaisempia ja hyödynnettävissä myös rakenteellisen inventaarin tekemisessä.

Muotorakenteisiin keskittyvä, sääntöpohjainen formalismi voi kielen yksinkertaistamisen lisäksi tehdä kielestä tarpeettoman kompleksin, raskaan ja monimutkaisen. Lopputulema ei välttämättä ole automaattistunut taito vaan kokemus siitä, ettei a) rakennetta voi käyttää, koska se on liian vaikeaa b) suomea voi oppia, koska se on liian monimutkaista. Formalistinen opetus voi näin osallistamisen asemesta nostaa kynnyistä toimia kielellä.

Funktionaalinen kielen opetus poikkeaa formalistisesta siten, että se pohjautuu käyttöpohjaiseen näkemykseen kielenoppimisesta. Opetuksessa ohjataan hahmottamaan ja analysoimaan autenttisten tilanteiden (ei tietyn kielioppisäännön ehdoilla rakennetun oppikirjakappaleen) kieltä ja ottamaan ilmauksista malleja omalle käytölle. Kaaosta ei vältellä jos ei myöskään kesytetä. Sen sijaan oppijalle pyritään antamaan työkaluja inventaarin tekemiselle. Konstruktionäkökulmasta kieltä ei siis hahmoteta eikä opetata irrallisina yksiköinä, lekseemeinä ja taivutusaineiksina. Sen sijaan sanojen käyttö opitaan osana fraaseja ja tilanteita, jolloin niiden muodon ja (tilanteesta irrotettuna väistämättä osittaisen) merkityksen lisäksi käy ilmi niiden **käyttö**. Näin on mahdollista oppia konventionaalinen tapa kommunikoida. Oppiminen pohjaa näin jäljittelyyn ja analogiaan, ei sääntöihin. (Ks. funktionaalisesta opetuksesta tarkemmin Aalto ym. 2007, 2008 ja 2009.)

Sääntöpohjainen formalistinen opetus ohjaa päinvastoin kokoamaan kielen pieniä yksiköitä (sanoja, morfeemeja) sääntöjen mukaan suuremmiksi yksi-

köiksi, jolloin kieli jää helposti lausetasolle ja käyttökonteksti katoaa (Aalto ym. 2009). Tämän kaltainen muotorakenteeseen keskittyvä pedagogiikka – tai ainakin formalistinen käsitys kielestä – heijastuu nähdäkseni myös CEFLING-aineiston aikuisten teksteistä. Kielitaitoa on paikoin pyritty osoittamaan irrallisin, muotorakenteeltaan tarkoin lausein, jotka eivät kuitenkaan välttämättä sovi kontekstiin tai muodosta yhdessä merkityksellistä viestiä.

Funktionaalinen kielen opetus ei ole uusi keksintö (ks. formalismin ja funktionalismin juurista antiikista valistukseen Laihiala-Kankainen 1993). Suni (2008: 205) korostaa myös, ettei funktionaalinen rakenteiden opetus välttämättä vielä merkitse osallistavaa opetusta. Osallistavassa pedagogiikassa ei opita ”elämää varten” vaan keskellä elämää ja sen moninaisia vuorovaikutussuhteita.

Mihin pedagogiikkaa sitten vuorovaikutustilanteiden lisäksi tarvitaan? Keskeistä on huomata, että käsitys kielestä käyttöpohjaisena ja dialogisena ei tarkoita sitä, että kielen emergoituminen merkityksellisissä tilanteissa olisi automaatio. Kuten esimerkiksi Larsen-Freeman (2002: 283) korostaa, oppimiseen ei riitä altistuminen ymmärrettävälle syötökselle. Sen sijaan oppija tulisi osallistaa merkityksellisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa päästään huomaamaan ja hyötymään frekventeistä ilmauksista. Oppimisen kannalta on olennaista kohdennettu, oikea-aikainen tuki, mikä tarkoittaa esimerkiksi huomion kiinnittämistä tendensseihin. (Larsen-Freeman 2002: 283.)

Ajatuskulku, jossa etenkin nuoren kielen oppiminen hahmotetaan automaationa, voidaan nähdä esimerkiksi keskustelussa, jossa korostetaan suomi toisena kielenä -opetuksen tarpeettomuutta ja nuorten S2-oppilaiden nopeaa integroimista eri oppiaineiden tunneille. Äänenpainot ovat sikäli ymmärrettäviä, että lingvistisiin rakenteisiin keskittyvä kielen opetus ei välttämättä ota huomioon taidon resursseina esimerkiksi koulun muiden oppiaineiden kielenkäyttötilanteita. Lisäksi nuorten arjen kieli näyttää tulevan idiomaattiseksi ja sujuvaksi toistuvissa kommunikaatiotilanteissa samanikäisten kavereiden kanssa ilman sen kummempaa ”opettamista”. Tämänkaltainen näkemys kuitenkin osoittaa, että ponnisteluja ja toistuvaa tukea, joita arjen kielen hallinta vaatii, ei hahmoteta. Nuorten resurssit ovat arkisissa, sosiaalisissa suhteissa; tämän suhteen on odotuksenmukaista, että arkinen kanssakäyminen alkaa pian sujua. Yhtäläistä toisteisuutta ja tukea ei välttämättä ole eri oppiaineiden tunneilla tarjolla¹³⁸. Käsitteellinen kieli ei myöskään arjen kielen tavoin sidostu toimintaan. (Ks. S2-oppilaiden käsitteellisen kielen haasteista Saario 2012 ja Honko 2013.)¹³⁹

Suomi toisena kielenä -opetuksen funktionaalisuuden ja osallistavuuden kehittäminen merkitsee sen huomioon ottamista, että kieltä opitaan ennen kaikkea luokan ulkopuolella – mahdollisesti myös jo eri oppiaineiden tunneilla.

¹³⁸ Kielitietoisuus on kuitenkin vahvana lähtökohtana vuoden 2014 opetussuunnitelmiensa perusteissa (OPS 2014). Ks. myös *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – joulukuu 2013: Kielen rooli koulussa*. <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2013/>

¹³⁹ CEFLING-aineisto ei kata näiden aineiden abstrakteja sisältöjä ja niille ominaisia tekstilajeja, ks. aineistosta hahmotettujen kirjoittamisen taidon haasteiden suhteesta oppimisen sisältöihin kuitenkin Reiman ja Mustonen 2010; Tarnanen ja Aalto 2012.

Tuki ei voi näin lähteä liikkeelle lingvivististä rakenteista, vaan tilanteista, joihin kielellä osallistutaan. Tätä merkitsee kielen näkemistä aikapaikkaisena toimintana (Dufva & Aro 2012) sekä oppijan näkemistä aikapaikkaisena ihmisenä – paikoissa liikkuvana ja tiloja kokevana toimijana.

Nuorilla oppijoilla koulutusrakenteet mahdollistavatkin kielen opetuksen integroinnin sisältöihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Aikuisilla osallistavan pedagogiikan kehittäminen on sikäli haastavaa, että ns. peruskielitaidon nähdään edeltävän muita toimintoja. Aikuisten kohdalla lähes ainut kontakti suomeen voi ainakin ensimmäisinä vuosina olla luokkahuoneen kielenopetus. Tällöin on haastavaa valjastaa resursseiksi arkisia kohtaamisia, sosiaalisia suhteita tai ammatillisia tai muita koulutuksen sisältöjä. Olisikin pohdittava, millainen opetus sitten voisi osallistaa, tukea kommunikatiivisissa tilanteissa selviämistä ja auttaa luomaan sosiaalisia suhteita. Miten opetus voitaisiin järjestää integroidummin sisältöihin ja toimintaan? Kuinka aikuista oppijaa voisi ohjata hyödyntämään kieliympäristönsä resursseja ja tarjontaa? Opetuksen tehtävä on viedä kieli ensisijaisesti ulos luokkahuoneesta, rakentaa siltoja ja kohtaamisia kieli-muurien yli. Tämän tutkimuksen valossa pohdittavaksi jää, miten aikuinenkin oppija voisi kotiutua suomeksi arkisiin lähipiirinsä paikkoihin ja toimintoihin, tiloihin ja tunteisiin.

Esimerkkinä osallistavasta pedagogiikasta aikuisten kohdalla on pohjoismainen, Johannes Wagnerin, Søren W. Eskildsenin, Dennis Dayn ja Teresa Cadiernon toteuttama hanke *Language Learning in the Wild*¹⁴⁰, johon liittyen myös Jyväskylän yliopistossa on tehty pilottihanke (Lilja, Eloranta, Piirainen-Marsh ja Saario 2014). Hankkeessa kehitellään pedagogiikka, joka veisi oppimista luokkahuoneen ulkopuolelle, kieliyhteisöön. Jo varhaisella kielitaitotasolla olevia oppijoita rohkaistaan kommunikoidaan autenttisissa arkisissa tilanteissa. Erityistä hankkeessa on ennen kaikkea se, että kielen oppijoille raivataan ja rakennetaan mahdollisuuksia toimia kielellään yhteisöissä, mikä tarkoittaa sitä, että yhteistyötä tehdään yritysten ja organisaatioiden kanssa, ja tavoitteena on kouluttaa myös äidinkieliä puhujia. Vuorovaikutuksen onnistuminen nähdään molempien kielen käyttäjien – tai oppijoiden – vastuulla: Tässä asetelmassa myös äidinkielen on laajentamassa kielitaitonsa repertuaaria.

Kielikoulutuspoliittisesta näkökulmasta voisi myös pohtia, olisiko koulutuspoluissa jotain uudistettavaa. Voisiko kynnyksiä madaltaa kielitaitovaatimusten osalta esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen? Tämä ei merkitsisi oppijoiden jättämistä omien selviytymisstrategioidensa varaan vaan resurssien ohjaamista kielellisen tuen varmistamiseen. Mahdollisia olisivat esimerkiksi räätälöidymmät kieli- ja oppimisopimuskoulutukset (Suni 2011b). Myös Työ- ja elinkeinoministeriön Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportti (2013) korostaa, että kotoutumiskoulutuksesta tulisi pystyä siirtymään joustavammin jatkokoulutukseen tai työelämään, ja että riittävän kielitaidon opetusta ei tule nähdä vain kotoutumiskoulutuksen tehtävänä, vaan resursseja kielelliseen tu-

¹⁴⁰ http://www.sdu.dk/en/Om_SDU/Institutter_centre/C_SDUDesign/ResearchProjects/LanguageLearning. Luettu 21.1.2015.

keen tulisi olla myös seuraavilla koulutustoimijoilla (Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportti 2013: 104-105).

Mikäli kielellistä ohjausta kytkettäisiin sisällöllisiin koulutusohjelmiin, kieli, sisällöt ja käyttötilanteet olisi mahdollista integroida autenttisemmin. Myös sosiaaliset verkostot syntyisivät luontevammin. Tällainen toimintatapa poikkeaisi nykyisestä, jonka oletuksena on, että kieli on mahdollista oppia luokkahuoneissa, joissa maahanmuuttajat ovat tekemisissä pääasiassa vain toistensa ja opettajan kanssa. Nykyiseenkin kielikoulutukseen kuuluu työ- ja kieliharjoittelujaksoja, mutta piipahduksina työyhteisöihin ne eivät välttämättä tue sosiaalisen verkoston syntymistä.

Peruskoulua kehitetään jatkuvasti kielitietoisemmaksi (ks. Opetussuunnitelman perusteet 2014). Kielitietoisuuden koulun jatkoksi tulisi kehittää myös kielitietoisempaa toista astetta, ammatillista koulutusta, korkeakoulua ja työelämää. Kieltä ei voi erottaa koodiksi aivoihin, vaan se on osa kehollista toimintaa, sosiaalisia toimintoja, paikkoja ja tiloja. Konventionaalinen tapa toimia kielellä opitaan autenttisissa tilanteissa - kun keho kohtaa maailman. Sekä aikuisilla että nuorilla kielen opetuksessa on siis kehitettävää sen suhteen, kuinka se integroidaisiin käyttötilanteisiin. Keskeistä olisi tunnistaa opetuksen käytänteitä ohjaavat ideologiat ja hahmottaa niiden kautta pedagogisen kehittämisen tarpeet.

Kieltä käyttäessään yksilön luo aina suhdetta itseensä ja sosiaaliseen todellisuuteensa, eli rakentaa identiteettiään. Prosessiin liittyy halu tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä tuntee yhteenkuuluvuutta. (Norton 1997: 410.) Tästä näkökulmasta Nortonin (1997: 410) kielentutkimuksen keskeisimmiksi esittämät kysymykset ovat yhä ajankohtaisia: Missä tilanteissa ja millaisissa olosuhteissa kielen oppija puhuu? Kuinka kielen oppijaa voidaan rohkaista kommunikatiivisesti kompetentimmaksi? Kuinka äidinkielisten ja kielen oppijoiden välistä vuorovaikutusta voidaan helpottaa? Kuten Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportissa todetaan, pedagogisen kehittämisen rinnalla kotoutumisessa keskeistä on ajattelutavan ja toimintakulttuurin muutos eri organisaatioissa: yksilöitä ei pidä kohdella "maahanmuuttajina" vaan kuntalaisina, työnhakijoina, opiskelevina nuorina (Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportti 2013: 105).

7.4 DEMfad-mallin tarkastelua

Kielen kehittymistä seurataan CEFLING-hankkeessa kvantitatiivisesti DEMfad-mallin kolmen eri dimension - frekvenssin, tarkkuuden ja distribuution - avulla. Kuten useissa tutkimuksissa on jo osoitettu (esim. Martin ym. 2010; Kajander 2013; Seilonen 2013), mallin avulla on mahdollista seurata monenlaisten kielellisten rakenteiden kehittymistä. Ennen kaikkea yhtenäisen mallin käyttö antaa vertailtavuutta hankkeen tutkimusten välille.

Tässä tutkimuksessa nämä kielitaidon dimensiot kietoutuvat yhteen: esimerkiksi leksikaalisen variaation frekvenssi on osa distribuutiota; eri ilmaus-tyyppien tarkkuus tai tarkentuminen liittyy myös distribuutioon. Kieli nähdään emergoituvina konstruktioina, joissa muoto, merkitys ja käyttö toimivat yhdes-

sä, ja oppiminen on tilanteisten, konventionaalisten ilmausten haltuunottoa. Kielitaidon dimensioita ei siis kehitystä holistisesti tarkasteltaessa voi erottaa toisistaan. Toisaalta dimensiot voivat olla eri asemassa toisiinsa nähden kehitystä kuvattaessa. Taitotasojen tai ylipäätään kehittymisen indikaattoreita ei välttämättä voi osoittaa sekä frekvenssin, tarkkuuden että distribuution näkökulmista. Ainakaan ne eivät kuvaa kehitystä toisistaan irrallaan. Esimerkiksi tarkkuuden kehittyminen ei kuvaa konstruktioiden käytön tilanteisuutta, kuten osoitin luvussa 6.

Nähdäkseni malli kaipaa täydennystä konstruktioiden käytön, eli semanttisten ja pragmaattisten ulottuvuuksien, tarkasteluun. Irrallisten ilmausten kvantifiointi ei tuo esiin ilmausten kehystä, kulttuurista osaamista tai käyttötilannetta. Malli on joustava, niin että distribuutio-ulottuvuuteen nämäkin aspektit on mahdollista tarkasteltavien konstruktioiden mukaan eksplikoida. Mallia voisi kuitenkin myös tarkentaa niin, että käyttöä ei voisi sivuuttaa.

DEMfad-malli ei myöskään huomioi oppimisympäristöjä tai resursseja, joiden varassa konstruktiot kehittyvät, jolloin kieli voi näyttäytyä autonomisena systeeminä. Tässä työssä on ollut tavoitteena ottaa huomioon myös oppimisen kontekstit ja resurssit, koska ne ovat dialogisesta, käyttöpohjaisesta ja dynaamisesta näkökulmasta oppimiseen nähden ensisijaisessa asemassa. DEMfad-malli on sovellettavissa erilaisiin viitekehyksiin (Martin ym. 2010: 59). Mikäli kielen oppimista tarkastellaan käyttöpohjaisesta tei ekologisesta näkökulmasta, kehäle on mahdollista lisätä eksplisiittisemmin myös kommunikaatiotilanteet, joiden varassa tarkasteltavat konstruktiot emergoivat tai kehittyvät.

Oppiminen (tai *mastery*-taso) tulee helposti osoitettua vain kielellisen konstruktion muodon tarkkuuden näkökulmasta, kun frekvenssiä ja distribuutiota ei tarkastella suhteessa verrokkiaineistoon. Myös tämän tutkimuksen laadullisessa analyysissä konstruktioiden uomiin hakeutumisella viitataan tietyn merkitysrakenteen konventionaaliseen kielentämiseen. Tähän voi suhtautua myös kriittisesti: käyttöpohjainen lähestymistapa jatkaa osaltaan kielen oppimisen normatiivista tutkimusperinnettä. Toisaalta kielen tutkijan ei tarvinne olla relativisti. Kieltä käyttävissä yhteisöissä on jaettuja muotoja, mikä merkitsee sitä, että kieli ei ole kaoottista, vaan käyttötilanteissa emergoituvia ja tilanteisiin adaptoituvia muotoja ja hahmoja (N. Ellis 2008: 232–233). Yhteisöihin sopeutuminen ja sosiaalistuminen on näihin rakenteisiin, merkityksiin ja pragmatiikkaan sopeutumista – sekä näiden muuttamista. Staattisena kielen konventioita ei siis voi pitää. (Larsen-Freeman 2006: 591–592.) Tarkkuuden dimension korostumisesta huolimatta olen analyysissä pyrkinyt kuvaamaan myös konstruktioiden merkityksen ja käytön kehittymistä. Tämä auttaa hahmottamaan, että kieli on dynaaminen niin kauan kuin oppija kommunikoi vaihtelevissa tilanteissa ja sosiaalisissa suhteissa. Kieli on yksilön yhteisöihin kuulumisen historiaa ja resonoi osallisuutta yhteisön kielenkäyttötilanteissa: sen hallinta on aina osittaista. Kuten luvussa 3.4.2 pohdinkin, mallin *mastery*-taso on teoreettisesti ja ideologisesti – sekä myös empiirisesti – haastava määritellä.

Seuraavaksi pohdin tarkemmin, miten tässä tutkimuksessa on käytetty DEMfad-mallin kuvaamia kielitaidon dimensioita. Olen kuvannut näitä tar-

kemmin luvussa 3.4.2; nyt kiinnitän huomiota ulottuvuuksiin tarkemmin tulosten näkökulmasta. Tavoitteena on tarkastella, miten ja mitkä näistä dimensioista voisivat toimia kehittymisen indikaattoreina, kun näkökulma kieleen on dialoginen, dynaaminen ja käyttöpohjainen. Tarkastelen ensin frekvenssin, sitten tarkkuuden ja lopuksi distribuution ulottuvuuksia.

Frekvenssiä voidaan käyttöpohjaisesta näkökulmasta pitää yhtenä kieli-aidon indikaattorina: tietyn ilmauksen toisteisuus oppijan kielessä voidaan tulkita niin, että konstruktio hakeutuu ja syventää uomaansa. Tyypifrekvenssi taas kertoo konstruktioiden produktiivistumisesta (*via low-scope patterns*) niiden abstraktistumiseen. (Ks. esim. Tomasello 2003a: 107; Eskildsen ja Cadierno 2007.) Tarkasteltujen ilmausten frekvenssi, tyypifrekvenssi tai variaation kasvu kuvaa siis konstruktioiden uomiinsa hakeutumista ja produktiivistumista.

Frekvenssejä on myös tarkasteltava suhteessa kielenkäyttötilanteisiin – pelkästään määrällinen tarkastelu ei kuvaa kielitaidon kehittymistä kovin tarkasti. Ilmausten semanttinen analyysi auttaa sen sijaan pohtimaan, millaisissa tilanteissa ja sosiaalisissa suhteissa ilmauksia käytetään, ja mitä frekvenssierot voisivat kertoa oppijoiden resursseista ja jäsenyyksistä. Oppimisympäristössä frekventit ja varioivat sekä kommunikaation kannalta merkitykselliset ilmaukset tulevat oletetusti produktiiviseen käyttöön ennen käytön kannalta perifeerimpiä ilmauksia. Näistä näkökulmista on siis mielekästä tarkastella, millaisia eroja aikuisten ja nuorten ilmausten frekvensseissä on.

Tarkkuutta on käsitelty tässä tutkimuksessa siitä näkökulmasta, kuinka konventionaalisia paikan ja tilan ilmaukset tasoittain ovat. Konventionaalisuudella viitataan jaettuun käsitykseen siitä, kuinka paikkoja ja tiloja sekä sijainteja ja suuntia hahmotetaan ja kielennetään, ei staattisen yhteisön jakamaan kompetenssiin, ”normatiiviseen fiktion” (Klein 1998). Kielen oppiminen nähdään sosiaalistumisena ja osallistumisena yhteisön kielenkäyttötilanteisiin. Oppijan kielen muodot (*learner pattern*, ks. esim. Eskildsen ja Cadierno 2007) kertovat kielen kehittymisestä: kehittyminen ei kuitenkaan ole lineaarista sikäli, että oppijan muodot vähenisivät kielitaidon kasvaessa. Sen sijaan niiden lisääntyminen, eli horjunnan tai vaihtelun lisääntyminen voi indikoida kehitystä. Dynaamisesta näkökulmasta, kuten esimerkiksi Larsen-Freeman (2006), Verspoor ym. (2012) ja Verspoor ja van Dijk (2013) ovat osoittaneet, vaihtelua on eniten silloin, kun kehitys on kiivaimmillaan. Myös aiemmissa CEFLING-hankkeen tutkimuksissa on osoitettu, että horjunta lisääntyy variaation kasvaessa (esim. Kajander 2003: 191); variaatio näyttää siis lisääntyvän ennen tarkkuuden kehittymistä (Martin ym. 2010). Tässäkin työssä on osoitettu, että kun tarkastellaan yksittäisen konstruktion kehittymistä chunkista varioivaksi malliksi, tarkkuuden heikkeneminen indikoi kehittymistä. Joidenkin konstruktioiden kiivain kehitysvaihe, variaatio ja vaihtelu – pyörteisien uomiin hakeutuminen – voidaan myös aineiston perusteella olettaa tietylle taitotasolle. Paikan ja tilan ilmausten kohdalla tämä taitotaso on aikuisilla tyypillisesti A2-B1, nuorilla A1-A2.

Distribuutio-ulottuvuuteen on liitetty tässä tutkimuksessa ilmausten leksikaalinen variaatio, mutta ennen kaikkea sellaisia konstruktion laadullisia piirteitä, joita ei voi kvantifioida, vaan joita on tarkasteltava laadullisesti (Martin

ym. 2010: 61). Yksi näistä piirteistä on konstruktion käytön abstraktiuden kehittyminen. Abstraktius voisi toimia myös mallin neljäntenä ulottuvuutena (Martin ym. 2010: 76). Tämä voisi olla yksi tapa ohjata käyttämään mallia niin, että eksplisiittisemmin tarkasteltaisiin konstruktioita myös merkityksen ja käytön kannalta. Muodon, merkityksen ja käytön tasapainossa pitäminen onkin jo konstruktionäkökulman lähtökohta, mutta siitä huolimatta monet käyttöpohjaiset tutkimukset näyttävät yhä painottuvan vain ilmauksen muotorakenteen kehittymisen tarkasteluun. Metodologisesti muotoon keskittyminen on ymmärrettävää: merkitysten tulkinta vie analyysiin, jossa ei ole mahdollista tehdä tarkkarajaisia kategorioita, ja jossa joudutaan pohtimaan intentioita, joita ei kuitenkaan voi varmasti todentaa. Toisaalta juuri tällainen lähestymistapa voisi purkaa kuvaa staattisesta ja homogeenisestä kielestä.

7.5 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Sosiokognitiivisen lähestymistavan soveltaminen CEFLING-hankkeen pseudopitkittäiseen aineistoon ja menetelmiin (DEMfad-malliin) on ollut osin haastavaa. CEFLING-hankkeen tavoitteena on tarkastella kommunikatiivisen viitekehityksen taitotasojen lingvististä perustaa. Kielen kehittymistä lähestytään ja analysoidaan tässä tutkimuksessani kuitenkin lingvistisiä rakenteita laajempänä ilmiönä. Kun kieltä ei nähdä autonomisena, staattisena systeeminä, oppimisen tarkastelussa on havaittava yksilöllinen variaatio sekä oppimisympäristöjen vaikutus, eli resurssit ja affordanssit, joiden varassa kieli kehittyy. Tästä näkökulmasta oppiminen ja osallisuus kietoutuvat yhteen.

Kommunikatiivisille taitotasoille ei voida osoittaa indikaattoreita, jotka pohjautuvat normatiiviseen tai staattiseen käsitykseen kielitaidosta. CEFLING-hankkeessa onkin osoitettu, että kielen kehittyminen on konstruktioiden syntaktisen ja semanttisen varioimisen taitoa (Martin ym. 2010: 76). Dynaamisesta näkökulmasta tikasmetaforan asemesta kielen oppiminen hahmottuu verkkona, jolloin kielitaito nähdään taitona valita ja varioida konstruktioita vaihtelevissa ja laajenevissa kielenkäyttötilanteissa. Olen syventänyt verkkometaforaan nähdäkseni uudella mielikuvalla: kielen voi nähdä deltamaisena suistona, joka muovautuu ympäristötekijöiden vaikutuksesta sekä muovaa ympäristöään jatkuvassa liikkeessä. Tällöin taito ei näyttäydy yksilön ominaisuutena vaan vyyhtiin kietoutuu koko kielenkäyttöyhteisö suhteineen, käytänteineen, ideologioineen ja rakenteineen.

Tämän työn teoreettisessa viitekehityksessä olen pyrkinyt hahmottamaan toisen kielen oppimisen tutkimuksen linjoja lingvistisesti orientoituneesta tutkimuksesta sosiaaliseen ja sitten näitä aspekteja yhdistävään sosiokognitiiviseen suuntaukseen. Olen myös pyrkinyt luomaan jatkumoa eri tutkimusparadigmojen välille. Tämän kaltainen taustoittaminen on toivoakseni hyödyllinen koonti niin suomi toisena kielenä -tutkijoille kuin opettajillekin. Käsitys kielen oppimisesta muuttuu ajassa ja paikassa; kielellä ei vain kuvata oppimista vaan myös luodaan käsityksiä siitä. Paradigmojen ylititys voi lisätä ymmärrystä eri näkö-

kulmista ja tutkimusten linjoista, jotta tutkija – tai opettaja – ei jää oman näkökulmansa vangiksi.

Holistinen ja monitahoinen lähestymistapa kieleen ja oppimiseen on tutkimukseni vahvuus. Olen yhdistänyt dialogisen, käyttöpohjaisen ja dynaamisen lähestymistavan näkökulmia kieleen ja osoittanut, kuinka näiden avulla voidaan kuvata ja tulkita kielen kehittymistä. Monitahoisessa näkökulmassa on myös riskinsä: tiiviimmin tiettyyn viitekehykseen asettumalla olisi mahdollista syventyä muutamaankin keskeiseen käsitteeseen, rajata tutkimuskohde tiukemmin ja turvata täsmälliseen menetelmään. Kun ei kuitenkaan ole ollut olemassa valmista kehikkoa tai mallia konstruktoiden holistiseen tarkasteluun¹⁴¹, tutkimusasetelmani on kokeileva. Erilaisten paradigmojen yhdistäminen on vaatinut tasapainottelua ja jatkuvaa vuoropuhelua. Tämä voi tehdä työstä raskaan, mutta näen tasapainottelun myös etuna: kriittinen ja argumentoiva ote on säilytettävä läpi matkan.

Tavoitteeni tässä työssä on ollut hahmottaa, millaista jäsenyyttä yhteisöissä paikan, toiminnan ja olotilan ilmaukset voisivat heijastaa. Tulokset antavatkin uutta tietoa siitä, miten ja mihin aikuiset ja nuoret suomi toisena kielenä -oppijat positioivat itsensä; mitä ovat ne paikat ja tilat, joihin he viittaavat sekä millaista osallisuutta yhteisöissä nämä käytöt heijastavat. Aineisto asettaa rajoitteita resurssien tarkastelun suhteen, mutta resursseja ei kuitenkaan voi sivuuttaa, mikäli oppijoiden tekstejä ei nähdä monologisina vaan resonoimassa ympäristön kielenkäyttöä.

Aikuisten ja nuorten oppimisympäristöjen eroista tiedetään yleisellä tasolla paljonkin, ja nämä taustatekijät on pyritty tässä tutkimuksessa ottamaan huomioon. Lähtöasetelman vaarana on myös tuottaa kehäpäätelmiä. Toisaalta taustat ovat kehys tai horisontti, jota vasten aineistoissa havaitut erot on mahdollista uskottavammin tulkita. Ilman minkäänlaista käsitystä oppimisympäristöistä ekologinen lähestymistapa olisi mahdoton - joskin tekstejä voisi yhä tarkastella dialogisina ja pohtia, millaista käyttöympäristöä ne kaiuttavat. Tarkempien tulosten saavuttamiseksi aineiston tulisi kuitenkin olla pitkäikäinen ja homogeenisempi. Taustamuuttujien tarkka analyysi ja ajallisen jatkumon huomioon ottaminen ei onnistu aineistolla, jota nyt on käytetty.

Toisaalta tutkimukseni tavoitteet ovat myös teoreettisia ja menetelmällisiä. Tavoitteena on ollut näyttää, kuinka oppijan kielen analyysissa voidaan yhdistää sosiaalisia ja kognitiivisia aspekteja eli nähdä kieli käytössä kehittyvänä kommunikointivälineenä. Tämän tutkimuksen antina voidaankin pitää sitä, että on hahmotettu mallia tai lähestymistapaa siihen, miten myös kirjoitettua korpusa voisi käsitellä lingvististä järjestelmää laajemmasta, dialogisesta näkökulmasta, ja analysoida kehittyviä konstruktioita sekä käytön, merkityksen että muodon osalta. Kielen kehittyminen ei ole pelkästään lingvististen rakenteiden kehittymistä, vaan merkitysten jakamista, yhteiseksi tekemistä. Kuten Goldberg

¹⁴¹ Monitahoisia menetelmiä kielenoppimisen tarkasteluun on sosiolingvistiikan ja diskurssitutkimuksen viitekehyksessä, mutta tämän tutkimuksen aineisto ei ole mahdollistanut etnografista otetta. DST:n metodologia taas kapeuttaa kielen lingvistisiin rakenteisiin ja näkee sosiaaliset muuttajat kvantifioitavina ilmiöinä.

(2014) toteaa, kieli ei ole vain korpus. Kieltä tai sen oppimista tarkasteltaessa ei ole mieltä häivyttää ilmausten funktioita, eli merkityksiä käyttökontekstissa. Korpuslingvistiikan nousun myötä tämä on näkökulma, jota tulisi pohtia tarkemmin: Jääkö kieli sosiaalisesta todellisuudesta autonomiseksi abstraktioksi? Pidetäänkö konstruktioiden kuvauksessa käyttö, merkitys ja muoto tasapainossa?

Konstruktioiden kehittymisen holistinen analyysi taitotasoin ei ollut helppo tehtävä. Analyysi uhkasi paikoin kaventua sijanvalinnan tarkkuuden esittelyksi. Esimerkeiksi olisi ollut helpointa nostaa tapaukset, joissa sijanvalinta ei ollut konventionaalinen. Tällaista otetta voisi moittia virheanalyyttiseksi. Haasteena oli koko analyysin ajan tehdä valintoja ja päätöksiä siitä, millaisia ilmiöitä miltäkin taitotasolta nostaa esiin: Mikä ilmiö on kyllin tyypillinen, jotta sen voi päätellä luonnehtivan tiettyä taitotasoa; millaiset heikot signaalit ovat olennaisia; mitkä eroavaisuudet aikuisten ja nuorten välillä käyttöympäristöjen suhteen relevantteja? Tulosten esittelyn rakenne jäi paikoin rikkonaiseksi ja sirpaleiseksi, vaikka ja koska pyrkimys oli käsitellä funktioita systemaattisesti. Osaltaan tämä johtui siitä, että kutakin käsiteltävää funktiota ilmaistaan monin eri lingvistisin rakentein. Tutkimuksessa ei ollut tarkoitus seurata tietyn yksittäisen muotorakenteen kehitystä, vaan tarkasteltavien funktioiden ilmaisemiseen tarvittavien rakenteiden variointia ja laajenemista. Seikkaperäinen analyysi toimii kuitenkin pohjana tulosten koonnille ja tulkinnalle - ilman konstruktioiden yksityiskohtaista analyysia johtopäätelmiäkään olisi ollut vaikea tehdä.

CHILDES-ohjelman käytössä aineiston käsittelyssä on etunsa. Koodauksia voi kehittää ja soveltaa juuri tarkasteltuun ilmiöön. Ilmeistä on myös se, että korpuspohjainen tutkimusote antaa luotettavamman kuvan ilmiöiden kehittymisestä kuin intuitioon pohjautuva käsitys ilmiöiden useudesta, tarkkuuden tai variaation kehittymisestä. Toisaalta vaarana on, että ajojen jälkeen analyysi keskittyy vain irrallisten ilmausten tarkasteluun. Vaikka ilmaukset on koodattu konteksteissaan, laajempi merkitys ja käyttö voi analyysissa jäädä piiloon. Kuten luvussa 6 olen osoittanut, kehityksen osoittamiseksi olisi myös tarkasteltava oppijoiden tekstejä holistisemmin. Kontekstistaan irrotettujen konstruktioiden analyysi antaa osaamisesta kapean kuvan. Analyysi voi jäädä muoto- ja merkitysrakenteen tasolle, kun konstruktionäkökulmasta ilmaus tulisi kuitenkin aina tulkita käyttötilanteessaan (Eskildsen 2008; ks. myös Langacker 1998: 6).

Tämän tutkimuksen lähtöasetelmaa voi kritisoida siitä, että tutkimuskohdeeksi on valittu paikallissijaiset ilmaukset, joiden oppimista on tutkittu jo hyvin paljon. Tavoitteena on ollut kuitenkin laajentaa tarkastelua muodon ja merkitysten tasolta kysymyksiin tilanteisesta käytöstä, osallisuudesta ja jäsenyyksistä kieliyhteisössä. Tutkimuskohdetta ei ole määritelty vain muodon vaan ennen kaikkea merkitysten ja käytön kautta: Paikka ja tila, joita tässä tutkimuksessa valotetaan paikallissijaisten ilmausten osalta, nähdään aikapaikkaisen ihmissyyden ja kielenkäytön ytimessä. Tuloksia on tulkittu resursseista käsin ja niiden perusteella on esitetty myös joitakin pedagogisia johtopäätöksiä. Keskeisin tulos on se, että paikoissa ja suhteissa toimiminen mahdollistaa kielen jakami-

sen, konventionaalisen kielen haltuunoton ja kielellisten rakenteiden emergoitumisen.

Luvussa 3.2.2 pohdin kirjoitetun kielen vinoumaa ja sen taustalla olevaa ideologiaa, joka vaikuttaa sekä tutkimukseen että opetukseen. Kieli voi näyttäytyä normatiivisen ja homogeenisen, ehkä monologisenkin linssin läpi, mikäli keskitytään vain kirjoitettuun modaliteettiin ja muodollista rekisteriä vaativiin tekstilajeihin. Tässäkin tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan kirjoitettua kieltä, mutta tekstilajien kirjo voidaan nähdä aineiston vahvuutena kielen oppimisen tarkastelun suhteen. Lisäksi dialoginen lähestymistapa kieleen merkitsee sitä, että kieli resonoi aina toisten sanomaa. Kirjoitettujakin tekstejä voidaan ja tulee tarkastella moniäänisinä ja dialogisina: kieli ei ole autonominen systeemi vaan kehittyy käytössä. Analyysissa onkin pyritty kuvaamaan, millaisina kielenkäyttötilanteet tekstien perusteella näyttäytyvät. Havaintoja esitetään myös tekstien moniäänisyydestä: esimerkiksi nuorille puhuttu kieli ja monikielisyys toimivat myös kirjoitetun kielen resursseina.

Lähtökohtaisesti tässäkin tutkimuksessa kieli nähdään yksilön kokemuksesta kehkeytyvänä varieteettina. Tämä merkitsee sitä, että pseudopitkittäisen aineiston avulla hahmotettu kehityskulku tai yleistyksen ryhmädatasta eivät välttämättä kuvaa yksilön polkua. Pseudopitkittäisyys mahdollistaa kuitenkin sen, että aineisto on laaja ja tarkkaan valikoitu (aineistoon on esimerkiksi otettu mukaan vain tekstit, joissa arviointi on kylliksi yksimielinen). Pseudopitkittäisen aineiston etuna on myös se, että sen on voitu kerätä suhteellisen nopealla aikataululla. Pitkittäisen aineiston kerääminen kaikilta taitotasoilta olisi haasteellista. Ensinnäkin tasolta toiselle kehittyminen voi olla hyvin hidasta, eivätkä kaikki oppijat saavuta etenäkään kirjoittamisen taidon osalta ylintä tai edes keskitasoa. Aineistonkeruussa kestäisi vuosia, ja näin laajan aineiston kerääminen olisi mahdotonta. Kyseeseen tulisivat lähinnä tapaustutkimukset, jolloin taas olisi vaikea sanoa mitään yleistä tietyn taitotason piirteistä. Hankkeen tasolla tarkastelun kohteena ovatkin taitotasot, ei yksilöllinen kehitys, ja tämä puoltaa pseudopitkittäisen aineiston käyttöä. Viitekehityksen taitotasoasteikko implikoi kuitenkin, että kielitaito kehittyy ja kommunikatiiviset tilanteet laajenevat taitotasolta toiselle. Kielen kehittymistä onkin tässä tutkimuksessa pyritty tarkastelemaan taitotasolta toiselle laajenevan kommunikatiivisen kielitaidon näkökulmasta.

Jatkossa voisi kuitenkin tutkia suppeammankin pitkittäisaineiston avulla, kuinka valideja tulokset konstruktoiden kehittymisestä, semanttisten yhteyksien ja analogisten mallien hyödyntämisen (kielen prosessoinnin) näkökulmasta, kulttuuristen kehysten haltuunottamisen tai osallisuuden näkökulmasta ovat yksilöiden kohdalla. Pitkittäisaineistoa olisikin valmiina CEFLING:iä seuranneen TOPLING-hankkeen (2010–2013)¹⁴² ansiosta. Yksilön taidon kehittymisen seuraaminen mahdollistaisi myös tarkemman sosiolingvistisen otteen. Suni (2008: 206) peräänkuuluttaa kielen oppimisen tutkimukseen käyttöympäristöjen huomioimista. Sosiolingvistinen, mahdollisesti myös täydentävä etnografisempi ote vastaisi tähän haasteeseen jatkossa tarkemmin. (Sosiaalisen verkoston,

¹⁴² <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/topling>

monikielisyiden ja identiteetin dynamiikkaa ovat tarkastelleet esim. Lanza ja Svendsen 2007.)

Jatkossa etenkin nuorten narratiiveissa olisi paljon tutkittavaa jäsenyyksien ja identiteettien rakentumisen näkökulmista. Sosiolingvistikemmissä viitekehyksessä olisikin kiinnostavaa tehdä näistä tarkempaa narratiivista analyysia (maahanmuuttajien identiteeteistä narratiiveissa esim. de Fina 2003). Sosiokognitiivisessa viitekehyksessä voisi edelleen hyödyntää myös metaforateoriaa identiteettien ja jäsenyyksien näkökulmasta: esimerkiksi Gibbs ja Cameron (2007) tarkastelevat sosiaalisen ja kognitiivisen dimension dynamiikkaa metaforien käytössä.

Eritoten pedagogisen kehittämisen teemat koen paitsi kiinnostaviksi, myös suomi toisena kielenä -alaa hyödyttäväksi (vygotskilaisesta ajattelusta toisen kielen pedagogiikan kehittämisessä esim. Lantolf & Poehner 2014; osallistavasta pedagogiikasta esim. Kramsch 2014). Etenkin kotouttamiskoulutus näyttää osallisuuden ja tasa-arvoisen jäsenyyden näkökulmista työsaralta, jonka kehittämisessä olisi tavoitteena olla mukana.

Tämän tutkimus on osaltaan kuvannut suomen oppijoiden ja käyttäjien osallisuutta suomenkielisissä yhteisöissä. Kielitaito kasvaa sitä mukaa, kun osallisuus erilaisissa kielenkäyttötilanteissa laajenee. Toisaalta jäsenyys ei kasva vain ulkoreunalta kohti sisärengasta (Lave ja Wenger 1991): yksilö on aina josain suhteessa sekä yhteisön sisällä, ulkona että reunamilla. Erityisen selvästi tämä käy ilmi nuorten teksteissä, joissa monikieliset äänet ja identiteetit sulautuvat konventionaaliseen ja sujuvaan suomeen.

Seuraava nuoren kirjoittajan esimerkkiteksti, jonka jätän lukijan analysoitavaksi ja johtamaan seuraaviin tutkimuksiin, kuvaa osaltaan kielten, identiteettien, paikkojen, toimintojen, olotilojen ja sosiaalisten suhteiden kietoutumia.

(329)

Se päivä kun mun piti mennä ensimmäinen paiva suomalaiseseen kouluun oli niin pelottava. Mun sydän pamppas ja mä olin ihan toissa maassa. Mä odotin kauan aikaa mutta ei kukaan tullut. Mä menin kysymään mun velieltä jos sen puolella oli ketään. Ei ollut. Me mulemmat mentiin kansliaan ja se sano että mulla Tiistaina, koulu alkoi Kymmenelta! Kaksi tuntia piti odottaa! Se oli minulle hyvä sillein kun mua pelotti niin kamalasti. Se vaan on pelottavaa kun mä en osaa hyvää suomen kieltä, ja mulla ei ollut mitään kavereita. Sitten kun koulu päivä päätti, mä olin ihastunut siihen kouluun. Mä sain kavereita, ja kaikki meni hyvin. Kun siellä oli pari Englanti luokkia. (B1. F0207T5)

Kertomus on myös toiveikas. Ja toivoon on aina hyvä päättää.

YHTEENVETO (SUMMARY)

How language develops through use

The main topic of this study, *Käytössä kehittyvä kieli* translates roughly as “How language develops through use”. The topic has two levels semantically. One is the individual level: when a person uses a language, their use of this language develops in response to the new communicative situations and needs that they encounter. On a more general level, the topic refers to the idea of the dynamism of language itself: language is not a static phenomenon but develops and changes in time and space when people use it. This is also the underlying assumption of usage-based approaches to language and learning: language emerges from usage. In that sense, the regularities of a language are not *a priori* but are *post hoc* phenomena, which is to say that the regularities of a language are not rule driven, but they emerge from the dynamics of language use (Hopper 1998).

The perspective of this study is socio-cognitive. Using and learning a language are not two different activities; development in a language is seen as a dynamic adaptation to changing and varying communicative needs and contexts (e.g. Larsen-Freeman 2013). This perspective problematizes the dichotomy of the social and cognitive approaches in the field of second language learning. Since language is seen as a complex system (both cognitive and social) and a learner as a cognitive and a social being, both of these aspects of learning are taken into consideration.

The study is part of the CEFLING project¹⁴³, in which the linguistic bases of the CEFR (Common European Framework) are investigated. The data consist of two kinds of pseudo-longitudinal corpora: texts written by adult and young learners of Finnish as a second language. The adults’ data (669 texts) have been collected from the National Certificate of Language Proficiency tests (“YKI”). The data from the young learners (447 texts) have been collected from pupils in years 7-9 in Finland (aged approximately 13-16). The data include different kinds of text types. For the adults, the data consist of informal messages, formal messages and opinions; the young learners also wrote a narrative. All the texts have been evaluated twice by qualified evaluators (see Huhta et al 2014). The texts of the adult L2-learners cover the communicative CEFR proficiency levels A1-C2, and the data of the young learners levels A1-B2.

Especially the adult group is heterogeneous in the sense that the participants’ social networks, their length of residence in Finland, their first language, and their socio-economic and educational backgrounds vary. Adults take the YKI test for a range of reasons: for citizenship, work, education etc. The young learners form a more homogenous group in terms of social networks: they all study at Finnish schools in Finnish. Their first language, length of residence,

¹⁴³ <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/cefling>

and the socio-economic status of their family etc. vary, but typically they live their everyday life in Finnish whereas the adults may have very little contact with the Finnish language.

The Usage-based approaches are widely adopted in cognitive linguistics (Langacker 2000; Goldberg 1995) and also in language learning studies, mainly inspired by Tomasello (2000). In the usage-based approach used in this study, the concept of language is based on constructions. A construction has a form, meaning and function (Goldberg 1995), and these dimensions should be kept in balance when describing and interpreting language and/or language learning. Despite acknowledging the importance of maintaining a balance between the different dimensions of a construction, most studies in cognitive linguistics focus only on form. Even if it is emphasized that constructions are learnt while engaging in communication (e.g. Hopper 1998; Barlow and Kemmer 2000), constructions are in fact often treated as quite independent of communicative situations, social functions, or learning environments: constructing a language is seen as a mental process, in which the linguistic code is solved.

Usage-based approaches and the concept of a construction have lately been applied also in the field of second language acquisition (Dabrowska 2008, Eskildsen 2008). However, so far no clear definition of the concept has been proposed, nor has there been any useful description of the development of all three dimensions of a construction - the form, meaning and function.

Purpose of the study

The study has a twofold aim. **The theoretical and methodological aim** is to offer some new theoretical and methodological insights into how to explore language learning using the concept of a construction, which is at the core of the usage-based approach. In the analysis the purpose is to take all three aspects of a construction into consideration, and not to ignore the learning environment in which the language is used. Thus the study contributes to creating a model of how to describe development of the use of constructions: what does it actually mean that *constructions* develop in use - in contexts where human beings are cooperating in a dialogue?

Cognitive and social approaches are combined to problematize traditional, dualistic thinking. The theoretical background has been built up to draw attention to the shared assumptions of the theories selected. One such assumption is the idea of embodied or shared cognition. Another link between the theories (especially in terms of usage-based, dynamic and dialogical perspectives) is the social function of a language. These overlapping ideas justify the merging of the three approaches.

As regards the theoretical part of the thesis, the study provides a brief overview of some new directions in socio-cognitive studies in the field of SLA. This is followed by a discussion of the concept of a construction and the underlying assumptions of the usage-based approach, especially assumptions shared with the dynamic and the dialogical view.

The study focuses on how language develops in use; in other words, on **language**, on **learning** and on **participation**. An outline of the theoretical background is presented in Figure 2b.

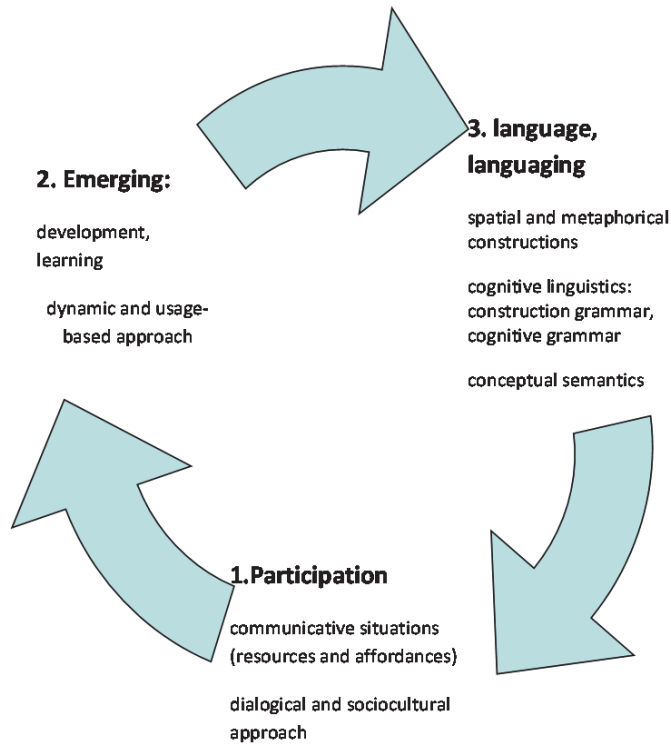


FIGURE 2b How language develops through use

There are three reasons for the theoretical choices that were made for this study. Firstly, a **usage-based approach to language** (cognitive linguistics) and conceptual semantics is applied to analyze the constructions in focus. These theories give us the necessary tools to focus on both the meaning and the form of a construction. Both cognitive linguistics and conceptual semantics are based on the idea of embodiment: cognition is embodied and concepts are shaped by our bodies. Moreover, abstract concepts are metaphorical – in a way analogous to concrete ones (Lakoff & Johnson 1999).

Secondly, a **usage-based approach to learning** is applied to show what kinds of cognitive processes are used in interaction or cooperation to construct the language being learnt. Learning a language is seen as sketching and outlining model constructions through imitation, segmentation and analogy (Tommasello 2003). The chunks develop productive into models of new expressions in new communicative situations. Further, to interpret progress not only as a mental phenomenon but also as a socio-cognitive process, some dynam-

ic/ecological and dialogical aspects of learning are also applied to describe and interpret the complex, non-linear, dynamic development of constructions.

Thirdly, dialogical and sociocultural views on language and learning are used to broaden the view from the individual to the social. The dialogical view helps us to understand how a learner's language "resonates" (du Bois 2014) the communicative situations in which he/she finds him/herself. Sociocultural theory recognizes the resources and affordances (van Lier 2000) of the social environment. In sum, the language that the learner develops is not an autonomous code but reflects the communicative situations and relationships to which the learner has access.

The constructions in focus are spatial and circumstantial local case expressions. These constructions serve as the example of how the use of constructions develops. They also reflect the environment and social relationships of a learner in a very specific way. People live, move and act in spaces and experience physical and mental states. The orientation to spaces and other people and especially sharing those orientations happen through language. Using language constructs social realities while at the same time spaces, states and relationships affect an individual's language use.

The **empirical aim** of the study is to investigate what kinds of spatial and circumstantial expressions adult and young learners use.

The research questions of the study are

1. How do spatial and circumstantial local case **constructions** develop across proficiency levels (CEFR) in the written texts of learners of Finnish as a second language?
2. How does the development of constructions differ in adult and young learners?

The study also contributes to the CEFLING project's following research questions:

- What combinations of linguistic features characterise learners' performance at the proficiency levels defined in the Common European Framework (CEFR) and its Finnish adaptations?
- To what extent do adult and young learners who engage in the same communicative tasks, at a given level, perform in the same way linguistically?

Spatial and circumstantial local case constructions

In Finnish, concrete places and abstract states are both expressed by the local cases. When learning a new language, one needs to understand how spatial relations are expressed in this particular language and how abstract concepts are expressed through these spatial relations. The concept of cultural metaphor is applied here to refer to the linguistic features which are used to express abstract concepts through concrete ones.

The Finnish local case system is in accordance with the thesis of embodiment: concrete and metaphorical uses are analogical. In Finnish there

are 14 - 15 cases, eight of which form a subsystem called the local cases. The system is based on oppositions of directionality and quality and has many of the functions of prepositions in Indo-European languages: the meaning of TO is expressed in Finnish using the illative, allative and translative cases, IN/ON/AT the inessive, adessive and essive cases, and FROM the elative and ablative cases. Table 8 illustrates the forms and roughly the meanings of the local case system.

TABLE 8 Finnish local case system

	<i>Static (being, existence) AT</i>		<i>Dynamic (direction of movement)</i>			
			FROM	TO		
Internal	Inessive IN		Elative FROM		Illative IN TO	
	-ssA		-stA		-(h)Vn	
					-seen	
External	Adessive ON		Ablative FROM		Allative ON TO	
	-lla		-lta		-lle	
General	Essive AT		(Partitive) *		Translative *	
	-nA	-na	-A		-ksi	
			-tA			

This study investigates how learners of Finnish as a second language use local case constructions in spatial and circumstantial functions.

Methods

For this study, the texts that the participants wrote were transcribed with the CHAT coding system of the CHILDES program (MacWhinney 1991). At this stage the data were divided into concrete phrases (spatial use) and abstract metaphorical phrases (circumstantial use). The phrases were also categorized according to the direction of the movement (TO, FROM) or their lack of movement (AT). That is to say, the coding was based on the meaning of the constructions, and conceptual semantics was used to create the codes. The accuracy and the linguistic means by which spatial and circumstantial meaning were expressed were categorized manually.

Methodologically, the study has two levels. On the macro-level, quantitative analysis was carried out to show the tendencies of frequency, variation and accuracy of the constructions across proficiency levels. The quantitative analysis was based on the DEMfad model (Franceschina, Alanen, Huhta & Martin 2006), which has been developed and used in the CEFLING project to track the development of various linguistic constructions. On the micro-level, the qualitative analysis focuses on the linguistic features, semantics and contexts of the usage of the constructions. The contexts, use and semantics of the constructions were

considered in order to find out what kinds of social relations and learning contexts (resources and affordances) the constructions would reflect.

Results

Together the qualitative and quantitative analyses provide new insights into the dynamic development of constructions.

To start with the quantitative part, the results reveal differences between the data of the young and adult learners in terms of the dimensions defined in the DEMfad model: accuracy, frequency and distribution (distribution is defined as lexical variation in the quantitative part of this study). Firstly, the young learners' expressions develop in *accuracy* at earlier proficiency levels than those of the adults. For the young learners, the use of local case constructions is typically conventional and idiomatic as early as at the A levels, whereas adults have more learner forms at the B levels and even above.

The results also reveal that the development of accuracy is not linear. Making progress means that learners start to use expressions in new contexts, segment the chunks and use analogy to create new expressions, and consequently the number of learner forms increases. Thus a reduction in accuracy is indicative of rapid development, as argued in the complex systems approach (Larsen-Freeman 1997, 2013) or in the dynamic systems theory (see e.g. Verspoor & van Dijk 2013). For young learners the most rapid development, at least in the case of local case constructions, typically takes place at level A2, and for adults at level B1.

Accuracy cannot be the sole criterion of success, as demonstrated in the qualitative part of the study. If the constructions are analyzed out of context, the focus is on the form and meaning only: the function can be validly analyzed only in a context. The analysis illustrates that adults may use expressions which are formally correct but inappropriate and therefore unsuccessful in the context in which they have been used.

In terms of *frequency*, the groups' tendencies seem to be quite the opposite, especially between the concrete and abstract uses of local case constructions. With adults, the number of spatial expressions decreases across proficiency levels while metaphorical expressions increase in number. With young learners, no such clear tendencies are found: spatial and metaphorical uses or cultural metaphors develop simultaneously. In contrast to what was found in the adults' data, spatial uses by the young learners in this study even increased from one level to another, probably due to the narrative text which they wrote.

Thus, the frequency of a certain construction may not develop in a linear way either, and the increased number of instances of use of a particular construction may not indicate development. Besides its frequency, also the semantics and especially the abstractness of a construction need to be considered.

For both adult and young learners it is also obvious that the frequency of a particular construction has an effect on the rate of development. Constructions including the most frequent local case, the inessive, become productive before

less frequently used constructions. General cases (essive, translative) are the last ones to be used productively. Nevertheless, I problematize a mechanical view of the frequency effect (frequency in input). What counts is the varied use, meaningfulness and function of the constructions (see also Goldberg 2014).

With regard to lexical variation, both of the groups make progress across the proficiency levels. The **qualitative** analysis concentrated on exploring the semantic variation of constructions in more detail. For both adult and young learners, the semantics of the circumstantial constructions becomes more abstract across the proficiency levels. There are also differences between the groups in what kinds of spatial and abstract constructions are used: Already at the lower proficiency levels young learners idiomatically express places in their close neighborhoods as well as feelings, emotions and other mental states. In contrast, at the A levels adults typically refer to public places and remain within the canonical learning material register (customer roles etc). There is a shift in the way adult learners orient themselves with regard to spaces at the B2 level. At this level, also adults mention places in their neighborhood and may use an informal register when writing to a friend.

The qualitative analyses also showed how the constructions emerge in usage. Some constructions were analyzed in texts at levels A1-B2 to describe the process in which the occasional or individual use of a certain construction becomes productive and variable through usage.

The adult data were also compared in another study to the data from Estonian learners of Finnish (Siivelt and Mustonen 2013). The results show that a closely related language facilitates the learning of embodied and cultural metaphors.

In sum, the study demonstrates that there are both similarities and differences in the development of constructions between adult and young learners. The most salient difference between the groups is that young learners use constructions idiomatically from early on. Young learners' language is also polyphonic: they draw on resources such as spoken Finnish and multilingual repertoires. They appropriate different kinds of registers, and start to use spatial and circumstantial constructions simultaneously. The results can be interpreted in the light of the background information that we have about the learners: young learners are in close contact with everyday Finnish and they construct the language in authentic communicative situations. In contrast, adults' language is the product of the canonical linguistic order, vocabulary and formal register typical of learning materials.

With regard to age and learning environments, there seems to be some interplay between these two factors. The age effect may be problematized as the language of young and adult learners reflects rather the different contexts in which their learning takes place and their different access to communicative situations and relationships (see also Dörnyei 2009: 235-248). On the other hand, young learners might be better imitators: the constructions they use are morphologically accurate from an early stage in their language learning, while for adults segmentation and learner forms are more common.

As a result of applying theories of language and language learning from very different paradigms, a new model of characterizing progress in language learning has evolved. The differences and similarities in approaches are outlined in this study, and the theories are seen as complementary. One theory sheds light only on one aspect of a language (or learning). When these theories or approaches are brought together and schematized as a continuum, the complex phenomenon we call “second language learning” may be more deeply understood. To gain a holistic view, a number of theories are needed. In this study, the theoretical and methodological results indicate that usage-based cognitive linguistics and approaches to learning may sharpen the focus on *usage* if the social aspects of language and learning are also considered.

Conclusions

This study shows how learning a language can be seen as a delta. How a delta is formed depends on the amount of water (the use of the language), and the winds, the quality of the sediment and so on (the environment). Conversely, the water has an effect on the landscape (the social environment). The delta creates rich, fertile land, and along these rivers, around these resources people live. A language builds up and develops into a rich and fertile resource which people make use of, each in their own way and for their own ends.

It is often said that language skills are a key factor in integration into a society. According to dialogical, dynamic and usage-based views the phrase should be reversed: integration is a key factor in language skills. Using is learning. Language is learned by sharing resources (Suni 2008), by participating. Thus, what is needed is varied, authentic communicative situations in which language is used (Ellis, N. 2002). This enables participants to learn conventional ways to express themselves, by making an inventory of constructions - their use, meaning and form. This research supports the idea of functional and participatory pedagogy: one should not start from the form of a construction with an assumption of its complexity but from its usage and an understanding of the value of the construction in real life situations. Simplifying language does not facilitate learning but narrows the focus and restricts the opportunities open to learners to create their inventory. Nor is it efficient or helpful to offer too many complex rules. Language should not be isolated in a classroom because it is not just a code (see also Dufva 2013: 64–65). Communicative skills can only be learnt in action, by putting them into use.

LÄHTEET

- Aalto, E., Tukia, K. Mustonen, S. & Taalas, P. 2007. Suomi2. Minä ja arki. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Aalto, E., Tukia, K., Taalas, P. & Mustonen, S. 2008. Suomi2. Minä ja media. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Aalto, E., Mustonen, S., Tukia, K., & Taalas, P. 2009. Suomi2. Minä ja yhteiskunta. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 4/2009, 402–423.
- Aalto, E. & Kauppinen M. 2011. Tavoitteena monikielisyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2011 / n:o 3. 6–21.
- Aalto, E., Martin, M. & Suni, M. 2013. Suomea kaiken ikää: kotouttamistyötä tukevaa täydennyskoulutusta. Teoksessa M. Tarnanen, S. Pöyhönen & M. Lappalainen (toim.), *Osallisena Suomessa: kokeiluhankkeiden satoa = Delaktig i Finland : skörden från försöksprojekten*, 304–307.
- Achard, M. 2007. 'Usage-based semantics: Meaning and distribution of three French "breaking" verbs'. Teoksessa M. Nenonen & S. Niemi (eds.), *Collocations and Idioms 1: Papers from the First Nordic Conference on Syntactic Freezes*, Joensuu, 19–20 May, 2007. *Studies in Languages*, University of Joensuu, Vol. 41. Joensuu: Joensuu University Press.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 201–234.
- Alanen, R., Huhta, A. & Tarnanen, M. 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CERF proficiency levels. Teoksessa I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (eds.), *Communicative proficiency and linguistic development, intersections between SLA and language testing research*, 21–56. *EUROSLA Monograph Series 1*. European Second Language Association.
- Alanen, R., Huhta, A., Jarvis, S., Martin, M. & Tarnanen, M. 2012. Issues and Challenges in Combining SLA and language testing research. Teoksessa D. Tsagari & I. Csépes (eds.), *Collaboration in Language Testing and Assessment*. *Language Testing and Evaluation Series*, Grotjahn, R. & G. Sigott (general eds). Frankfurt: Peter Lang.
- Alanen, R., Huhta, A., Martin, M., Tarnanen, M., Mäntylä, K., Kalaja, P. & Palviainen, Å. 2012. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. Teoksessa M. Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky & L. Van Waes (eds.), *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*, 221–224. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Alderson, J. C., Haapakangas, E.-L., Huhta, A., Nieminen, L., & Ullakonoja, R. 2014. *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. New

- Perspectives in Language Assessment Series (series editors A. Kunnan & J. Purpura). Routledge.
- Alhoniemi, A. 1975. Eräistä suomen kielen paikallissijojen keskeistä käyttötavoista. *Sananjalka* 17, 5-24.
- Anderson, J. M. 1971. *The grammar of case: Towards a localistic theory*. Cambridge Studies in Linguistics 4. Cambridge.
- Atkinson, D. 2010a. Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 31 (5), 599-622.
- Atkinson, D. 2010b. Sociocognition: what it can mean for second language acquisition. Teoksessa R. Batstone 2010 (ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford & New York: Oxford University Press, 24-39.
- Atkinson, D. 2011. A Sociocognitive approach to second language acquisition. How mind, body, and world work together in learning additional languages. Teoksessa D. Atkinson (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. Oxford: Routledge, 143-166.
- Bachman, L. F. & Cohen, A. D. (eds.) 1998. *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Barlow, M. & Kemmer, S. 2000. Introduction: A usage-based conception of language. Teoksessa M. Barlow & S. Kemmer (eds.), *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI, i-xxvii.
- Bayeen, R. H. 2003. Probabilistic approaches to morphology. Teoksessa R. Bod, J. Hay & S. Ajnedy (eds.), *Probabilistic linguistics* 229-287. Cambridge, MA: MIT Press.
- Batstone, R. 2010. Issues and options in sociocognition. Teoksessa R. Batstone (ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford & New York: Oxford University Press, 3-23.
- Bechtel, W. & Abrahamsen, A. 1991. *Connectionism and the Mind. An Introduction to Parallel Processing in Networks*. Oxford. Cambridge, Mass.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen M. H., Croft, W., Ellis, N. C., Holland J., Jinyun K., Larsen-Freeman D. & Schoenemann, T. 2009. Language Is a Complex Adaptive System: Position paper. *Language Learning* 59 (1), 1-26.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bybee, J., Perkins, R. & Pagliuga, W. 1994. *The Evolution of Grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Bybee, J. & Eddington, D. 2006. A usage-based approach to Spanish verbs of becoming. *Language* 82, 323-354.
- Bybee, J. 2008. Usage-based grammar and Second language acquisition. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London: Routledge, 216-236.

- Bybee, J. 2010. *Language, usage, and cognition*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Cadierno, T. 2008. Learning to talk about Motion in a foreign language. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London: Routledge, 239-275.
- Caspi, T. 2010. *A dynamic perspective on second language development*. Doctoral dissertation. University of Groningen. Saatavana elektronisessa muodossa: <http://irs.ub.rug.nl/ppn/329338412>
- CEFR= Common European Framework for languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. 1985. Linguistic Differences Produced by Differences between Speaking and Writing. Teoksessa D. R. Olson, A. Hildyard & N. Torrance (eds.), *Literacy, Language, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 105-123.
- Chafe, W. 1994. *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: Chicago University Press.
- Chafe, W. 1998. Language and the Flow of Thought. Teoksessa M. Tomasello, (ed.), *The New Psychology of Language*. Lawrence Erlbaum, 93-111.
- Chomsky, N. 1959. A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35, No. 1 (1959), 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, N. 1986a. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1972. *Studies on semantics in generative grammar*. The Hague.
- Cornish, H., Tamariz, M. & Kirby, S. 2009. Complex Adaptive Systems and the Origins of Adaptive Structure: What Experiments Can Tell Us. *Language Learning* 59 (1), 187-205.
- Cowley, S. J. 2009. Distributed language and dynamics. *Pragmatics and cognition*, 17 (3), 495-507.
- Cowley, S. J. 2007. From bodily co-regulation to language and thinking. *Linguistics and the human sciences* 3 (2), 137-164.
doi : 10.1558/lhs.v3i2.137
- Croft, W. 1991. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W. 2001. *Radical Construction Grammar: Syntactic theory in typological perspective*. New York: Oxford University Press.
- Crystal, D. 1980. *Introduction to language pathology*. London: Edward Arnold.
- Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon [England] ; Buffalo [N.Y.] : Multilingual Matters.
- Dahl, Ö. 1987. Case grammar and prototypes. Teoksessa R. Dirven & G. Redden, (eds.) *Concepts of case*. Tübingen: Günther Narr Verlag, 147-161.
- Dabrowska, E. 2000. From formula to schema: The acquisition of English questions. *Cognitive Linguistics*, 11, 83-102.

- Dąbrowska, E. 2004. *Language, Mind and Brain. Some Psychological and Neurological Constraints on Theories of Grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dąbrowska, E. 2008. The effects of frequency and neighbourhood density on adult speakers' productivity with Polish case inflections: An empirical test of usage-based approaches to morphology. *Journal of Memory and Language* 58 (2008), 931-951.
- Dąbrowska, E. (2010). The mean lean grammar machine meets the human mind: Empirical investigations of the mental status of rules. Teoksessa H.-J. Schmid & S. Handl (eds.), *Cognitive foundations of linguistic usage patterns. Empirical approaches*. Berlin: Mouton de Gruyter, 151-170.
- Dąbrowska, E. 2012a Keynote epistemological article. Different speakers, different grammars. Individual differences in native language attainment. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2, 219-253.
- Dąbrowska E. 2012b. Response to the commentaries Explaining individual differences in linguistic proficiency. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2:3 (2012), 324-335.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27-52.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. 2007. A dynamic systems approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 7-21.
- de Bot, K. (ed.) 2008. Second language development as a dynamic process. *Modern Language Journal*, 92(2), special issue.
- de Bot, K. 2011. Epilogue. Teoksessa M. H. Verspoor, K. de Bot, W. Lowie (eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and techniques*. John Benjamins Publishing Company, 123-128.
- de Bot K. & Larsen-Freeman D. 2011. Researching SLD from a DST perspective. Teoksessa M. H. Verspoor, K. de Bot, W. Lowie (eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and techniques*. John Benjamins Publishing Company, 5-24.
- De Fina A. 2003. *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- Du Bois, J. W. 2014. Towards a Dialogic Syntax. *Cognitive Linguistics* 25 (3), 359-410.
- Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language. Aspects of the inner discourses. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (eds.), *Dialogues on Bakhtin. Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 87-104.
- Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykologiviestisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Dufva, H., Aro, M., Suni M. & Salo O-P. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3. 22-34.
- Dufva, H. & Aro, M. 2012. Oppimisen kronotooppisuus: aika, paikka ja kielenkäyttäjät. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.), AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012/n:o 4, 7-21.
- Dufva, H. 2013. Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. Teoksessa T. Keisanen, M. Kärkkäinen, P. Rauniomaa & M. Siromaa (toim.), AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013/n:o 5, 57-73.
- Dufva, H., Aro M. & Suni, M. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.), AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2014/n:o 6, 20-31.
- Duff P. A. & Kobayashi M. 2010. The intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: a second language socialization approach. Teoksessa Batstone, R. (ed.), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*. Oxford University Press, 75-93.
- Dörnyei, Z. 2009. *The Psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. 2002. Frequency effect in language processing. *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2), 143-188.
- Ellis, N. C. 2003. Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. Teoksessa C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 63-103.
- Ellis N. & Larsen-Freeman D. 2006. Language emergence: Implications for applied linguistics - Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27, 558-589.
- Ellis N. C. & Robinson, P. 2008. An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive linguistics and Second language acquisition*, 3-24.
- Ellis N. C. & Larsen-Freeman D. (eds.) 2009. Language as a complex adaptive system. *Language learning*, 59, Supplement 1.
- Ellis, N. C. 2012. Frequency effects. Teoksessa P. Robinson (ed.), *The Routledge Encyclopedia of SLA*. New York: Routledge, 260-265.
- Ellis, N. C. 2014. Cognitive AND Social Language Usage. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 397-402.
- Eskildsen, S. W. 2008. Constructing another Language— Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 30 (3), 335-357 Oxford University Press 2008 doi:10.1093/applin/amn037
- Eskildsen, S. W. & Cadierno, T. 2007. Are recurring multi-word expressions really syntactic freezes? *Second language acquisition from the perspective*

- of usage-based linguistics. Teoksessa M. Nenonen and S. Niemi (eds.), *Collocations and Idioms 1: Papers from the First Nordic Conference on Syntactic Freezes*, Joensuu, May 19–20, 2007. *Studies in Languages*, University of Joensuu, Vol. 41. Joensuu: Joensuu University Press.
- Evans, V. 2014 *The Language Myth. Why language is not an instinct*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. Huttunen I., Jaakkola, H. & Euroopan neuvosto. Helsinki: WSOY.
- Fillmore, C. J. 1968. The Case for Case. Teoksessa E. Bach & R. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1–88.
- Fillmore, C. J. 1982. Frame semantics. Teoksessa The Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm. Selected Papers from SICOL-1981*. Seoul: Hanshin Publishing Company, 111–137.
- Fillmore, C. J. 1989. Grammatical Construction Theory and the familiar dichotomies. Teoksessa R. Dietrich & C. F. Graumann (eds.), *Language Processing in social context*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier, 17–38.
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285–300.
- Fried, M. & Östman, J.-O. (eds.) 2004. *Construction Grammar in a Cross-Language Perspective. Constructional Approaches to Language*, vol. 2. Amsterdam: John Benjamins.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. *Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla*. Helsinki: Väestöliitto.
- Forsander A. 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 220–244.
- Franceschina F., Alanen, R., Huhta A. & Martin M. 2006. A progress report on the CEFLING project. Paper presented at SLATE Workshop, 1.–2. December 2006, Amsterdam.
- Geeraerts, D. 2007. Cognitive sociolinguistics and the sociology of Cognitive Linguistics. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 5 (1), 289–305.
- Geeraerts, D., Kristiansen, G. & Peirsman, Y. 2010. Introduction. *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Teoksessa D. Geeraerts, G. Kristiansen & Y. Peirsman (eds.), *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 1–19.
- Gibbs, R. W. Jr. 1999. 'Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world'. Teoksessa F. W. Gibbs, Jr. & G. J. Steen (eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 145–166.
- Gibbs, R., & Cameron, L. 2007. Social-cognitive dynamics of metaphor performance. *Cognitive Systems Research*, 9, 64–75.
- Gibbs, R. 2012. The social nature of embodied cognition: A view from the world of metaphor. *Intellectica*, 56, 81–98.

- Givón, T. 1995. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Givón, T. 1998. *The Functional Approach to Grammar*. Teoksessa M. Tomasello (toim.) *The New Psychology of Language*. Lawrence Erlbaum, 41-66.
- Givón, T. 2001. *Syntax: an introduction*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Goldberg, A. 1995. *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Goldberg, A. 2003. *Constructions: a new theoretical approach to language*. *TRENDS in Cognitive Sciences* 7 (5), 219-224.
- Goldberg, A. 2006. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press.
- Goldberg, A. 2014. *Explain me something: how we learn what not to say*. Plenary presented at CSDL conference, 4.-6. November 2014, Santa Barbara.
- Haikkola, L. 2012. *Monipaikkainen nuoruus. Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit*. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 15. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakulinen, L. 1979. *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Neljäs, korjattu ja lisätty painos. Helsinki: Otava.
- Halonen, M. 2009. *Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa*. *Virittäjä* 113 (3), 329-355.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1989. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. 1999. *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. *Open linguistics series*, R. Fawcett (ed.), London: Cassell.
- Halttunen, S. 2014. *"Sori mä en voin tulla": negaatioilmaukset suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. *Suomen kielen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Harinen, P., Suurpaa, L., Hoikkala, T., Hautaniemi, P., Perho, S., Keskiäalo, A - M., Kuure, T. & Kunnappu, K. 2006. *Membership Contests: Encountering Immigrant Youth in Finland*. *Journal of Youth Studies*, 2005, 8 (3), 281-296.
- Harju-Luukkainen H., Nissinen K., Sulkunen S., Suni M. & Vettenranta J. 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus.
- Hautaniemi, P. 2004. *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 41.
- Helasvuo, M.-L. 1990. *Identifioiva kenttä*. *Kieli* 5, 200-219. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Honko, M. 2013. Alakouluikäisten tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki. *Acta Universitatis Tamperensis*; 1865, Tampere University Press.
- Hopper P. J. 1998. Emergent Grammar. Teoksessa M. Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language: cognitive and functional approaches to language structure*. Lawrence Erlbaum, 155-175.
- Housen, A. & Kuiken, F. (eds.) 2009. Complexity, accuracy and fluency (CAF) in second language acquisition research. (Special issue.) *Applied linguistics* 30 (4).
- Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M., Hirvelä, T. 2014. Assessing learners' writing skills in a SLA study - Validating the rating process across tasks, scales and languages. *Language Testing* 31 (3), 307-328.
- Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A., & Talmy, S. 2014. Bridging the Gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 361-421.
- Huttunen, L. 2002. Kotona, maanpaossa, matkalla: Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkertoissa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Huumo, T. 1997. Lokatiivit lauseen semanttisessa tulkinnassa. Ajan, omistajan, paikan ja tilan adverbiaalien keskinäiset suhteet suomen kielessä. *Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja* 55. Turku: Turun yliopisto.
- Huumo, T. 2006. "I woke up from the sofa" - Subjective directionality in Finnish expressions of a spatio-cognitive transfer". Teoksessa M-L. Helasvuo & L- Campbell (eds.), *Grammar from the human perspective: Case, space and person in Finnish*. Amsterdam: John Benjamins, 41-65.
- Huumo, T. & Ojutkangas, K. 2006. An introduction to Finnish spatial relations: Local cases and adpositions. Teoksessa M-L. Helasvuo & L. Campbell (eds.), *Grammar from the human perspective: Case, space and person in Finnish*. Amsterdam: John Benjamins, 11-20.
- Huumo, T. 2007. Force dynamics, fictive dynamicity, and the Finnish verbs of 'remaining'. *Folia Linguistica* 41/1-2, 73-97.
- Huumo, T. 2010. On directionality and its motivation in Finnish expressions of sensory perception. *Linguistics* 48(1), 49-97.
- ISK = Hakulinen A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.
- Itkonen, E. 2005. *Analogy as structure and process: approaches in linguistic, cognitive psychology, and philosophy of science*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivaska, I. & Siitonen, S. 2011. Avainrakenneanalyysi: tapa tutkia oppijankielen lauserakennetta korpusvetoisesti. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*, 35-47.
- Ivaska, I. 2014. Edistyneen suomen oppijan avainrakenteita: korpusnäkökulma kahden kielimuodon tyypillisiin eroihin. *Virittäjä* 2/2014, 161-193.

- Jackendoff, R. 1983. *Semantics and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. 1992. *Languages of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. 2002. *Foundations of language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford University Press.
- Jantunen, J. H. 2011. Kansainvälinen oppijansuomen korpus (ICLFI): typologia, taustamuuttajat ja annotointi. *Lähivörtlusi. Lähivertailuja* 21, 86- 105.
<http://dx.doi.org/10.5128/LV21.04>
- Jarvis, S. 2011. Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. Introduction to the 2011 Special Issue of *Bilingualism: Language and Cognition*.
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jokiniemi, E. 2014. Taksikuskin valinta tolalla – rasismia vai asiakkaan oikeus? *Helsingin uutiset* 22.8.2014.
<http://www.helsinginutiset.fi/artikkeli/233762-taksikuskin-valinta-tolpalla-rasismia-vai-asiakkaan-oikeus>. Luettu 7.1.2015.
- Kaivapalu, A. 2005. Lähdekieli kielenoppimisen apuna. *Jyväskylä Studies in Humanities* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kajander, M. 2013. Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla. *Jyväskylä Studies in Humanities* 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karlsson, G. 1957. Suomen kielen nukuksissa ja hereillä -tyyppiset paikallissija-adverbit. Vartaloltaan -ksi- (~kse-) ja -ei, ~ -ee -loppuisia paikallissija-adverbeja koskeva tutkimuskoe. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 250. osa. Helsinki.
- Kay, P. 1997. *Words and the grammar of context*. CSLI Lecture Notes. Center for the Study of Language and Information. Stanford, CA.
- Kidd, E., Lieven E. V. M. & Tomasello, M. 2010. Lexical frequency and exemplar-based learning effects in language acquisition: evidence from sentential complements. *Language Sciences* 32 (2010), 132-142.
- Kieli, koulutus ja yhteiskunta – joulukuu 2013: Kielen rooli koulussa.
<http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2013/>
- Klein, W. 1998. The contribution of second language acquisition research. *Language Learning* 48 (4), 527-550.
- Kokkonen, L. 2010. Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemukset vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. *Jyväskylä Studies in Humanities* 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kotilainen, L. 1999. Ihminen paikkana. Henkilöviitteisten paikallissijailmausten semantiikkaa. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kravcenko, A. 2009. The Experiential Basis of Speech and Writing as Different Cognitive Domains. *Pragmatics and Cognition* 17 (3), 527-548.

- Kravchenko, A. 2011. The experiential basis of speech and writing as different cognitive domains. Teoksessa S. J. Cowley (ed.), *Distributed language*. Amsterdam: John Benjamins, 33-55.
- Kramsch, C. & Steffensen, S. 2008. Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization. Teoksessa P. A. Duff & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition. Volume 8: *Language Socialization*, 17-28. Springer Science+Business Media LLC.
- Kramsch, C. 2014. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*. 98 (1), 296-311.
- Kynsijärvi, T. 2007. Se johtuu siitä, että minulla oli muistinmenetys - Olla - verbirakenteiden kehkeytyminen oppijankielessä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Könönen, J. 2015. Tilapäinen elämä, joustava työ. Rajat maahanmuuton ja työvoiman prekarisaation mekanismina. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies., no 93. Itä-Suomen yliopisto.
- Laihiola-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lainiala, L. & Säävälä, M. 2010. "Jos äiti osaa maan kieltä, hän on kuin kotonaan" Mitä helsinkiläiset pienten lasten maahanmuuttajavanhemmat ajattelevat kieliopinnoista? *Opetusviraston julkaisuja* A1. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.
- Lakoff, G. 1977. Linguistic Gestalts. *CLS*, 13, 236-287.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 1986/1987. Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind. Chigaco, Ill.: Chigaco University Press.
- Lakoff, G. ja Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Lam, Y. 2009. Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*. *Language awareness*, 18(1), 2-18.
- Langacker, R. W. 1986. An Introduction to Cognitive Grammar. *Cognitive Science* 10, 1-40.
- Langacker, R.W. 1987. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1: Theoretical prerequisites Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol II: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 1998. Conceptualization, Symbolization, and Grammar. Teoksessa M. Tomasello (ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, 1-39. Mahwah, NJ & London: Erlbaum.
- Langacker, R. W. 2000. A Dynamic Usage-Based Model. Teoksessa M. Barlow & S. Kemmer (eds.), *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI, 1-63.
- Langacker, R. W. 2001. Dynamicity in Grammar. *Axiomathes* 12, 7-33.

- Langacker, R. W. 2008. *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J.P. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1-26.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. 2014. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2-education: Vygotskian praxis and the research/practise divide*. New York: Routledge.
- Lanza, E. & Svendsen, B. A. 2007. Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism* 11 (3) doi: 10.1177/13670069070110030201
- Larsen-Freeman D. & Long M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18, 141-65.
- Larsen-Freeman, D. 2002: Making sense of frequency. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 275-285.
- Larsen-Freeman, D. 2006. The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics* 27 (4), 590-619. Doi: 10.1093/applin/aml029.
- Larsen-Freeman, D. 2007. Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue (2007), 773-787.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford Applied Linguistics. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2013. Chaos/Complexity Theory for Second Language Acquisition. Teoksessa C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0125
- Latomaa, S. & Suni, M. 2011. Multilingualism in Finnish schools: Principles and practices. *ESUKA-JEFUL*, 2-2, 111-136.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä, (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163-183.
- Lauerma, P. 1990a. Avoimia kuvausongelmia. *Kieli* 5, 261-281 Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lauerma, P. 1990b. Spatiaalinen kenttä. *Kieli* 5, 108-145 Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lauerma, P. 1990c. Temporaalinen kenttä. *Kieli* 5, 146-182. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- Lauranto, Y. 1997. Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomen oppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. *Kakkoskieli 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lave, J. & Wegner, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, H. 2011. Developing multiethnic youth language in Helsinki. Teoksessa F. Kern & M. Selting (eds.), *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas*. John Benjamins Publishing, 291-318.
- Leino, J. 2003. Antaa sen muuttua. Suomen permissiivirakenne ja sen kehitys. SKS, Helsinki.
- Leino, J. 2008. Grammar as a Construction Site. Teoksessa J. Leino (ed.), *Constructional Reorganization*. Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co, 1-10.
- Leino, P. 1989: Paikallissijat ja suhdessäntö: kognitiivisen kieliopin näkökulma. – *Virittäjä 93*, 161–219.
- Leino P., Helasvuo, M-L., Lauerma P., Nikanne U. & Onikki T. 1990. Suomenkielen paikallissijat konseptuaalisessa semantiikassa. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Leino, P. 1990a: Sijojen asema kielenkuvauksessa. *Kieli 5*. Helsinki. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 12–58.
- Leino, P. 1990b: Strukturaalinen syntaksi ja konseptuaalinen semantiikka. *Kieli 5*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 282–318.
- Leino, P. & Onikki T. 1992. Comments on cognitive grammar. Teoksessa M. Vilkkumaa (toim.), *Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja 1992*. Suomen kielitieteellinen yhdistys, Helsinki.
- Leino, P. 1993a. Polysemia – kielen moniselitteisyys. Suomen kielen kognitiivista kielioppia 1. *Kieli 7*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Leino, P. 1993b. Ajankohdan elatiivi: anomalia vai merkityksenlaajentuma? – *Systeemi ja poikkeama*. Juhlakirja Alho Alhoniemen 60-vuotispäiväksi 14.5.1993. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen julkaisuja 42. Turku, 272–302.
- Leino, P. 2001a: Verbit, konstruktiot ja lausetyypit. Teoksessa P. Leino, I. Herlin, S. Honkanen, L. Kotilainen, J. Leino & M. Vilkkumaa (toim.), *Roolit ja rakenteet. Henkilöviitteinen allatiivi Biblian verbikonstruktioissa*. SKS, Helsinki, 11–66.
- Leino, P. 2001b. Henkilöviitteinen allatiivi. Teoksessa P. Leino, I. Herlin, S. Honkanen, L. Kotilainen, J. Leino & M. Vilkkumaa (toim.), *Roolit ja rakenteet. Henkilöviitteinen allatiivi Biblian verbikonstruktioissa*. SKS, Helsinki, 456–513.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245-259.
- Lilja, N., Eloranta J., Piirainen-Marsh, A. ja Saario, J. 2014. Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieli*,

- koulutus ja yhteiskunta – huhtikuu 2014. Kielikoulutuspolitiikan verkkolehti. <http://www.kieliverkosto.fi/?s=arjen+sankarina>
- Lindblom, J. & Ziemke, T. 2007. Embodiment and social interaction: A cognitive science perspective. Teoksessa T. Ziemke, J. Zlatev & R. M. Frank (eds.), *Body, language and mind*, Vol. 1, Embodiment. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 129-163.
- Linell, P. 1982. *The written language bias in linguistics*. Linköping, Sweden: University of Linköping.
- Leather, J. & van Dam, J. 2003. Towards an ecology of language acquisition. Teoksessa J. Leather & J. van Dam (eds.), *Ecology of Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1-29.
- Lesonen, S. 2013. Suomen kielen lingvististen piirteiden sijoittuminen eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Lowie, W., Verspoor, M. & de Bot K. 2009. A Dynamic View of Second Language Development Across the Lifespan. Teoksessa de Bot, K. & Schrauf, R. W. (eds.), *Language Development Over the Lifespan*. New York: Routledge.
- Lyons, J. 1977. *Semantics II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lähteenmäki, M. 1998. On Dynamics and Stability: Saussure, Voloshinov, and Bakhtin. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (eds.), *Dialogues on Bakhtin. Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 87-104.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179-200.
- Macqueen, S. 2012. The Emergence of Patterns in Second Language Writing: A Sociocognitive Exploration of Lexical Trails. *Linguistic Insights*, 137. New York: Peter Lang.
- MacWhinney, B. 1991. *The childe project. Tools for analyzing talk*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 62-91.
- Malin, E. 2012. Suomi toisena kielenä -oppijoiden sanaston kehittyminen taitotasolta toiselle siirryttäessä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Markman, A. B. & Gentner, D. 2005. Nonintentional Similarity Processing. Teoksessa J. A. Bargh, J. S. Uleman & R. R. Hassin (eds.), *The New Unconscious*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Martin, M. 1995. The Map and the Rope. Finnish Nominal Inflection as a Learning Target. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Martin, M. 1999. Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielen oppimisen kysymyksiä* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 157-178.
- Martin, M. 2009. Yhteistä ja erityistä – johdantoa teemanumeron kirjoituksiin. *Virittäjä* 4/2009, 321-328.
- Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N. & Seilonen, M. 2010. On Becoming an Independent User. Teoksessa I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (eds.), *Communicative proficiency and linguistic development, intersections between SLA and language testing research*, 57-80. EUROSLA Monograph Series 1. European Second Language Association.
- McLaughlyn, B. 1990. Restructuring. *Applied Linguistics* 11, 113-128.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998. *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. Second edition. London: Arnold.
- Muñoz, C., & Singleton, D. 2011. A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44, 1-35.
- Mustonen, S. 2005. Hei sta Thaimassa: thainkielisen suomenoppijan paikallissijailmaukset konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Mähönen T. A. ja Jasinskaja-Lahti I. 2013. Etniset ryhmäsuhteet maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 247-261.
- Määttä, T. 2011. Ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden paikallissijojen käytöstä. *Lähivertailuja* 21 (2011), 154-184.
- Määttä, T. 2013. Paikallissijaisten saneiden funktiot ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden teksteissä. *Lähivertailuja* 23 (2013), 238-264.
- Nikanne, U. 1990a. Konseptuaalisen semantiikan teoriasta. *Kieli* 5, 59-107. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Nikanne, U. 1990b. Possessiivinen kenttä. *Kieli* 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 183-199.
- Nikanne, U. 1991. Käsiterakenteen ja kielen tutkimuksesta. *Virittäjä* 1995, 141-154.
- Nikanne, U. 1992. Metaforien mukana. Teoksessa Harvilahti Lauri, Kalliokoski Jyrki, Nikanne Urpo, Onikki Tiina (toim.) *Metafora – ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin*. SKS.
- Nikanne, U. 2005. Constructions in Conceptual Semantics. Teoksessa Östman J-O. & Fried M. (eds.), *Construction Grammars. Cognitive grounding and theoretical extensions*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia.
- Norton, B. 1997. Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL QUARTERLY* 31 (3), 409-429.

- Norton, B. 2010. Language and Identity. Teoksessa N. H. Hornberger & S. L. MacKay (eds.), *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 349-369.
- Nucci, A. 2013. Me voimme nauttia luontoa: rektioilmaukset suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Onikki, T. 1990. Sirkumstantiaalinen kenttä. *Kieli* 5, 221-260. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Onikki, T. 2000. Mistä mieli merkityksen tutkimukseen? Kognitiivisen kielentutkimuksen merkitysnäkemyksestä. Teoksessa A. Airola, H. J. Koskinen & V. Mustonen (toim.), *Merkkillinen merkitys*. Gaudeamus. Helsinki, 85-114.
- Ortega, L. 2014. Critical flows in SLA for the 21st century. Plenary address delivered at the AFinLA Autumn Symposium, University of Jyväskylä, 14-15 November 2014.
- OPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Osallisena Suomessa -hankkeen arviointiraportti. Työ ja elinkeinoministeriön julkaisuja 29/ 2013.
http://www.tem.fi/files/38416/Osallisena_Suomessa_hankkeen_arviointiraportti.pdf
- Paavola, V. 2008. Haluatko mennä muunkansa kalastamaan? Verbiketjujen kehkeytyminen suomi toisena kielenä -oppijoiden kielessä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Paakala, S. 2008. Possessiivisuffiksimme suomea toisena kielenä käytävien teksteissä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Pallotti, G. 2003. Borrowing words. Appropriations in child second-language discourse. Teoksessa J. Leather & J. van Dam (eds.), *Ecology of Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 183-202.
- Pavlenko, A. & Lantolf J. P. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155-177.
- Partanen, M. 2013. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa. *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit*. AFinLAn vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 71, 55-76. Jyväskylä: AFinLA, 55-76.
- Peters, A. 1985. Language segmentation: Operating principles for the analysis and perception of language. Teoksessa D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vols 1-2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1029-1067.

- Penttilä, A. 1963. Suomen kielioppi. Porvoo: WSOY.
- Penttinen, K. 2010. Voisitko apua? Suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitojen jäljillä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Petrucci, M. 1996. Frame Semantics. Teoksessa J. Verschueren, J-O. Östman, J. Blommaert & C. Bulcaen (eds.), *Handbook of Pragmatics* 1996. Amsterdam: John Benjamins.
- Pinker, S. 1999. Rules of Language. Teoksessa A. Slater & D. Muir (eds.), *The Blackwell reader in developmental psychology*. Oxford & Malden, Mass.: Blackwell, 309-321.
- Pienemann, M. 1998. Language processing and second language development: processability theory. Amsterdam: Benjamins.
- Puhakka, M. 2010. "Sit se meni ja tuli hetken päästä takas" - verbit mennä ja tulla suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Pörn, M. 2004. Suomen tunnekausatiiviverbit ja niiden lausemaiset täydennykset. SKS: Helsinki.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Kyllönen, T., Vehviläinen, E-M. & Rynkänen, T. 2009. Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rahkonen, M. 1977. Suomen paikanilmauksista. *Virittäjä* 81, 21-52.
- Rampton, B. 2006. *Language in late modernity: interaction in an urban school*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Reiman, N. & Mustonen S. 2010. Yläkoulun suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamistaito. *Kasvatus* 2, 143-153.
- Reiman, N. 2011a. Transitiivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: Infiinitiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppilaiden teksteissä. Teoksessa E. Lehtinen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLae Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/n:o 3*, 142-157.
- Reiman, N. 2011b. Two faces of complexity: structural measures and diversity of constructions. *Nordland Nordisk tidsskrift för anderspråkforskning* 2011, 6 (2), 9-33.
- Reiman, N. 2014. Yläkoulun S2-oppilaiden transitiivi-ilmausten käyttö Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoilla. *Lähivertailuja* no 24 (2014), 183-220.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon [England] & Buffalo: Multilingual Matters.
- Rissanen, I. 2014. *Negotiating identity and tradition in a single-faith religion education: A case study of Islamic education in Finnish schools*. *Research on religious and spiritual education* 2191-8821, vol. 7. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (eds.) 1996. *Handbook of second language acquisition*. London: Academic Press.

- Rosch, E. H. 1973. Natural categories. *Cognitive Psychology* 4 (3), 328–50. doi:10.1016/0010-0285(73)90017-0
- Saario, J. 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. *Jyväskylä Studies in Humanities* 172. Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 73-102.
- Salo, O-P. 1998. Developing Language in Social Context: On the Relationship Between Dialogical Theory and the Study of Language Acquisition. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (eds.), *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary Readings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies, 72–86.
- Schepens J., van der Slik, F. & van Hout, R. 2013. Learning Complex Features: A Morphological Account of L2 Learnability. *Language Dynamics and Change*, 2013, Vol.3(2), 218-244.
- Schumann, J. H. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26 (1), 135-143.
- Schumann, J. H. 1986. Research on acculturation model for L2 acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7 (5), 379-392.
- Scott-Phillips T. C. & Kirby S. 2010. Language evolution in the laboratory. *Trends in Cognitive Science* 14 (9) September 2010, 411–417. DOI: 10.1016/j.tics.2010.06.006.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Sfard, A. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27 (2), 4-13.
- Seilonen, M. 2013. Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siitonen, K. & Martin, M. 2012. Suomen kielen U-verbit taitotason indikaattorina. Teoksessa A. Kaivapalu, P. Muikku-Werner, J. H. Jantunen & M-M. Sepper M-M. (eds.), *Lähivördlusi - Lähivertailuja* 22, 369 - 406.
- Siivelt, K. & Mustonen, S. 2013. Lähdekielen vaikutus ja kielitaitotasot: paikallissijojen kehitys oppijansuomessa. *Lähivertailuja* 23, 341-369.
- Siro, P. 1964. *Suomen kielen lauseoppi*. Helsinki: Tietosanakirja Oy.
- Siro, P. 1977. *Sijakielioppi*. Toinen, korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spoelman, M. & Verspoor, M. 2010. Dynamic Patterns in Development of Accuracy and Complexity: A Longitudinal Case Study in the Acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 31 (4), 532-553.
- Spoelman, M. 2013. Prior linguistic knowledge matters. The use of the partitive case in Finnish learner language. *Acta Universitatis Ouluensis, B Humaniora* 111. Oulu: University of Oulu.
- Steffensen, S. V. 2014. Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. *Language Sciences*, 41, Part A, January 2014, 6-25.

- Strömquist, S. & Ahlsen E. (eds.) 1999. The process of writing - A progress report. Göteborg: Göteborg University.
- Sullivan, K. P. H. & Lindgren, E. 2006. Computer keystroke logging and writing: methods and applications. Oxford: Elsevier Science.
- Suni, M. 2007. Awareness of second language inflectional morphology. A case study of Finnish as a second language. *Acta Linguistica Hungarica* 54 (2), 217-235.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. University of Jyväskylä.
- Suni, M. 2011a. Esipuhe. Suomi toisena kielenä työelämässä. *Puhe ja kieli* 31(4), 137-138.
- Suni, M. 2011b. Maahanmuuttajakin tarvitsee ammatillista kielitaitoa. *Kieli, koulutus, yhteiskunta* 17.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/maahanmuuttajakin-tarvitsee-tyoelaman-kieli-ja-viestintataitoja/>
- Suni, M. 2012. The impact of Finno-Ugric languages in second language research: Looking back and setting goals. *Lähivertailuja - Lähivördlusi* 22, 407-438.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Takkinen, E. & Viinikainen, T. 2015. Suomi toisena kielenä -oppilaiden kertomustekstien rakentuminen. *Suomen kielen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics. Volume II Typology and process in concept structuring*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tarnanen, M. & Suni, M. 2005. Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. Teoksessa S. Paananen (toim.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 5-17.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M., Härmälä, M. & Neittaanmäki R. 2010. Aikuisten kielitaito ja Yleiset kielitutkinnot. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010/ n:o 2*, 59-71.
- Tarnanen M. & Aalto E. 2012. Oppimisen resurssina heikko kirjoittamisen taito. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.), *Monikielinen arki - Multilingualism in Everyday Contexts*. *AFinLa* 70, 91-112.
- Taylor, J. R. 2008. Prototypes in Cognitive Linguistics. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive linguistics and Second language acquisition*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group, 39-65.

- Thelen, E. & Smith, L. B. 1994. A dynamic systems approach to the development of cognition and action. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tilma, C. 2014. The Dynamics of Foreign versus Second Language Learning in Finnish writing. *Jyväskylä Studies in Humanities* 233. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Toivainen, J. 1999. Äidinkielen omaksuminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 129-156.
- Tomasello, M. 1999. The cultural origins of human cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2000. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11-1/2, 61-82.
- Tomasello, M. 2003a. *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2003b. Some surprises for psychologists. Teoksessa M. Tomasello, (ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, vol. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-14.
- Tomasello, M. 2008. Usage-Based Theory of Language Acquisition. Teoksessa Bavin E. L. (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge University Press, 69-87.
- Towell, R. & Hawkins, R. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Tummers, J., Heylen, K. & Geeraerts, D. 2005. Usage-based approaches in cognitive linguistics: A technical state of the art. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1-2, 225-261.
- Turunen, U. 2012. Suomi toisena kielenä -oppijoiden possessiivisuffiksin käyttö. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Tyler, A. 2010. Usage-Based Approaches to Language and Their Applications to Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics* (2010), 30, 270-291.
- Ukkonen, A. 2009. Taas yksi nollatutkimus: substantiivilausekkeiden määritteet S2-oppijoiden teksteissä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ullakonoja, R., Nieminen, L. & Huhta, A. 2013. Suomen kielen oppimismotivaatio, luetunymmärtäminen ja kirjoitustaito venäjää kotikielenään puhuvilla peruskoululaisilla. *Kasvatus*, 44(5), 508-521.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. 2009. Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. Teoksessa E. Ushioda & Z. Dörnyei (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Second Language Acquisition. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1-8.
- Ushioda, E. 2009. A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. Teoksessa E. Ushioda & Z. Dörnyei (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Second Language Acquisition. Bristol, UK: Multilingual Matters, 215-228.

- Varis, K. 2010. Ajanilmaukset Cefling-hankkeen koululaisaineistossa. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Verspoor, M., Lowie W, van Dijk, M. 2008. Variability in Second Language Development From a Dynamic Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92, ii, 214-231.
- Verspoor, M., Schmidt M. S., & Xu X. 2012. A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 21, 239-263.
- Verspoor, M. & van Dijk, M. 2013. Variability in a Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. Teoksessa C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, 1-9. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1251
- Verspoor, M. & Hong, T. P. N. 2013. A dynamic usage-based approach to second language teaching. *European Journal of Applied Linguistics* 1 (1), 22-54.
- Verspoor, W. Lowie, P. van Geert P., van Dijk ja M. S. Schmid 2011. How to sections. Teoksessa M. H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and techniques*. John Benjamins Publishing Company.
- Vygostky, L. 1987. *Ajattelu ja kieli* 1982. Espoo: Weilin + Göös.
- Wray, A. & Grace, G. W. 2007. The consequences of talking to strangers: Evolutionary corollaries of socio-cultural influences on linguistic form. *Lingua* 117 (2007), 543-578.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practise: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H.-Y. 1998. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Yleisten kielitutkintojen perusteet 2001. Määräys 55/011/2001. Opetushallitus.

LIITE 1. CEFLING-ARVIOINTIASTEIKKO

CEFLING-arviointiasteikko (perustuu EVK:n tasokuvauksiin)

	YLEISKUVAUS	KIRJALLINEN VUOROVAIKUTUS	KIRJEENVAIHTO & KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY
A 1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilötietoja ja vastaamaan niitä koskeviin kysymyksiin.	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin. Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahansaapumispäivän yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät.
A 2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavallaisilla sidosanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta', 'koska'.	Pystyy kirjoittamaan lyhyitä ja yksinkertaisia, vakiintuneista kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestilappusia, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos- tai anteeksipyyntökirjeen. Pystyy kirjaamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmaisemista toisin sanoin. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia kirjelappuja ja viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita omasta perheestään, elinoloistaan, koulutustaustastaan sekä nykyisestä tai viimeisimmästä työstään. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, mielikuvitukseen perustuvia tarinoita ja yksinkertaisia runoja ihmisistä ja heidän elämästään. Pystyy kirjoittamaan toisiinsa liitettyjen erillisten lauseiden avulla oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista tai työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia kuvauksia tapahtumista, menneistä toiminnoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Pystyy kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona.
B 1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäisiä tekstejä tavallisista, itseään kiinnostavista aiheista yhdistämällä lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi.	Pystyy välittämään tietoa ja ajatuksia abstrakteista ja konkreetteista aiheista, tarkistamaan tietoa sekä kysymään ongelmista ja selittämään niitä melko tarkasti. Pystyy henkilökohtaisissa kirjeissä ja viesteissä kysymään ja välittämään yksinkertaista, välittömän kokemuksen piiriin liittyvää tietoa ja korostamaan siinä tärkeinä pitämiään asioita.	Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvaa verrattain yksityiskohtaisesti kokemuksia, tunteita ja tapahtumia. Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, kertomaan niissä uutisia ja esittämään ajatuksia abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten esimerkiksi musiikista ja elokuvista. Pystyy kirjoittamaan kirjalappusia, jotka sisältävät yksinkertaista, välittömään kokemukseen liittyvää tietoa ystäville, palveluhenkilökunnalle, opettajille ja muille hänen arkielämänsä liittyville henkilöille, sekä välittämään niissä tärkeinä pitämiään seikkoja ymmärrettävällä tavalla. Pystyy kirjaamaan viestejä, jotka sisältävät tiedusteluja tai selittävät ongelmia.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yksityiskohtaisia kuvauksia monista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan selostuksia kokemuksista ja kuvaamaan tunteita ja reaktioita yksinkertaisessa, yhtenäisessä tekstissä. Pystyy kirjoittamaan kuvauksia tapahtumista, esimerkiksi joko todellisesta tai kuvitellusta äskettäin tehdystä retkestä. Pystyy kertomaan tarinan. Pystyy esittämään suhteellisen sujuvasti yksinkertaisen kertomuksen tai kuvauksen asialuettelona.

	YLEISKUVAUS	KIRJALLINEN VUOROVAIKUTUS	KIRJEENVAIHTO & KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY
B2	Pystyy kirjoittamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy tekemään yhteenvetoja sekä arvioimaan useista lähteistä poimimaan tietoja ja perusteluja.	Pystyy kirjoituksessaan ilmaisemaan tehokkaasti tietoja ja näkemyksiä ja suhteuttamaan ne muiden tietoihin ja näkemyksiin.	Pystyy kirjoittamaan kirjeitä, jotka välittävät erivahvuisia tunteita, korostavat tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaista merkitystä ja kommentoivat kirjeen lähettäjän uutisia ja ajatuksia.	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan arvostelun elokuvasta, kirjasta tai näytelmästä. Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista. Pystyy osoittamaan ajatusten väliset yhteydet selkeässä, yhtenäisessä tekstissä ja seuraamaan kyseisen tyylin vakiintuneita käytänteitä. Pystyy tuottamaan selkeän kuvauksen tai kertomuksen, jossa kehittää keskeisiä seikkoja ja esittää niitä tukevia yksityiskohtia ja esimerkkejä.
C1	Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenneltyjä tekstejä monipolvisistakin aiheista ja korostamaan tärkeitä asioita. Pystyy jossain määrin tukemaan näkemyksiään lisäseikoilla, perusteluilla ja osuvilla esimerkeillä sekä päättämään kirjoituksensa sopivaan lopetukseen.	Pystyy ilmaisemaan itseään selvästi ja täsmällisesti ja ottamaan vastaanottajan huomioon joustavasti ja tehokkaasti	Pystyy ilmaisemaan itseään selkeästi ja täsmällisesti henkilökohtaisessa kirjeenvaihdossaan ja käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti myös emotionaalisiin, epäsuoria viittauksia sisältäviin ja leikkilisiin tarkoituksiin.	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia, hyvin jäsenneltyjä ja kehiteltyjä kuvauksia ja tekstejä kuvitelluista aiheista varman persoonallisella ja luontevalla tyyllillä, joka sopii ajatellulle kohdeyleisölle. Pystyy esittämään yksityiskohtaisia kuvauksia ja kertomuksia, liittämään niihin alateemoja, kehittämään keskeisiä seikkoja ja lopettamaan tekstin sopivalla tavalla.
C2	Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenneyneitä tekstejä monipolvisista aiheista ja tuottamaan asianmukaisen ja tehokkaan johdonmukaisen rakenteen, joka auttaa lukijaa löytämään tekstistä keskeiset seikat.	Kuten C1	Kuten C1	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, sujuvia ja mukaansatempaavia tarinoita ja kokemusten kuvauksia tyyllillä, joka sopii valittuun tekstilajiin.

Asteikkojen lähde: EVK s.96, 97, 121, 122, 175

LIITE 2. NUORTEN AINEISTON TEHTÄVÄNANNOT

Nimi: _____

Koulu ja luokka: _____

Viesti ystävälle

Olet sopinut kaverin kanssa, että näette koulun jälkeen kahvilassa. Sinulla on kuitenkin muuta tekemistä.

Lähetä kaverille sähköpostiviesti.

- Kerro, miksi et voi tulla.
- Ehdota uusi aika ja paikka.

Kirjoita selvällä käsialalla **suomeksi** alla olevaan tilaan. Muista sopiva aloitus ja lopetus.

Lähetäjä:

Vastaanottaja:

Aihe:

Nimi: _____

Koulu ja luokka: _____

Sähköposti verkkokauppaan

Isoveli on tilannut sinulle verkkokaupasta tietokonepelin. Peli toimii huonosti.

Kirjoita sähköpostiviesti verkkokauppaan ja kerro

- kuka olet
- miksi kirjoitat (kerro kaksi ongelmaa pelistä)
- mitä haluat, että asialle tehdään
- omat yhteystietosi.

Kirjoita selvällä käsialalla **suomeksi**. Muista sopiva aloitus ja lopetus.

Lähtettäjä:

Vastaanottaja:

Aihe:

Nimi: _____

Koulu ja luokka: _____

Mielipide

Valitse aihe 1 tai 2 ja kirjoita koulun lehteen, **mitä mieltä olet**. Perustele mielipiteesi.

1. Kännykät pois koulusta!
2. Vanhemmat saavat päättää, miten lapset käyttävät Internetiä.

Kirjoita **suomeksi** selvällä käsialalla alla olevaan tilaan. Kirjoita vähintään viisi lausetta.

Nimi: _____

Koulu ja luokka: _____

Viesti opettajalle

Olet ollut viikon pois koulusta. Pian on suomen kielen koe.

Lähetä opettajalle sähköpostiviesti.

- Kerro, miksi olet ollut pois.
- Kysy kaksi asiaa kokeesta.
- Kysy kaksi asiaa viikon muista tapahtumista.

Muista **aloittaa** ja **lopettaa** viesti sopivalla tavalla. Kirjoita selvällä käsialalla **suomeksi** alla olevaan tilaan. Muista sopiva aloitus ja lopetus.

Lähetäjä:

Vastaanottaja:

Aihe: