

MUOTOON JA MERKITYKSEEN FOKUSOINTI
SUOMEN SANASTON OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

Suomen kielen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopistossa
kevätlukukaudella 1998

Hanna Saraketo

Tiedekunta HUMANISTINEN		Laitos Suomen kielen laitos	
Tekijä Hanna Saraketo			
Työn nimi Muotoon ja merkitykseen fokuointi suomen sanaston oppimisen alkuvaiheessa			
Oppiaine Suomi		Työn laji Pro gradu	
Aika 1998		Sivumäärä 96 sivua + 8 liitesivua	
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tämä tutkimus käsittelee suomen kielen opintojaan aloittelevien aikuisopiskelijoiden sanaston oppimista. Lähtökohtana on, että ihmisellä on mielessään sekä fonologinen että semanttinen representaatio sanoista. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, kumpi niistä on tärkeämpi suomen kielen opiskelun alkuvaiheessa, ts. miten sanojen muotoon tai merkitykseen fokuointi vaikuttaa sanojen oppimiseen.</p> <p>Asian selvittämiseksi toteutettiin opetuskokeilu, jossa suomen kielen vasta-alkajien ryhmä opiskeli suomea vaihtelevin sanastonoppimistavoin. Kohdesanaston oppimista varten ryhmä jaettiin kahtia niin, että toiset saivat sanojen fonologiseen muotoon ja toiset niiden semanttiseen merkitykseen fokuoivia kotitehtäviä. Kurssin lopuksi mitattiin kohdesanaston tunnistamista, muistamista sekä suullisesti ja kirjallisesti tuottamista.</p> <p>Tulokset osoittavat, että kohdesanojen opiskelussa semanttiseen merkitykseen fokuoinut ryhmä suoriutui testitehtävistä samantasoisesti tai jonkin verran paremmin kuin fonologiseen muotoon fokuoinut ryhmä. Kaikkien kielitaidon osa-alueiden arviointi ei ollut mahdollista mm. siksi, että informanttien tuotokset olivat paikoin laajuudeltaan riittämättömiä. Tulosten yleistettävyyttä häiritsee kohderyhmän pienuus: testitehtävät teki seitsemän opetuskokeilukurssille osallistunutta opiskelijaa.</p>			
Asiasanat		suomi vieraana kielenä, sanastontutkimus	
Säilytyspaikka		Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.	
Muita tietoja			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 SANASTON TUTKIMINEN JA OPPIMINEN	3
2.1 Sanastontutkimuksen suuntauksia ja tutkimus-kysymyksiä	3
2.2 Sanastonoppimiseen ja opetukseen liittyviä kysymyksiä.....	10
3 TUTKIMUKSEN KOHDESANASTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	20
3.1 Kohdesanasto.....	20
3.1.1 Kohdesanaston valinta.....	20
3.1.2 Kohdesanastoa koskevia suomen ja englannin välisiä eroja	21
3.1.3 Kohdesanaston luokittelua	28
3.2 Tutkimusmenetelmät	31
3.2.1 Muotoon fokuoivat tehtävätyypit	31
3.2.2 Merkitykseen fokuoivat tehtävätyypit	35
3.3 Opetuskokeilun kohderyhmä ja kurssikuvaus.....	40
3.3.1 Opiskelijat	40
3.3.2 Opetuskokeilukurssin tarkoitus ja toteutus	44
3.3.3 Ennen eriyttämistä ja testausta käsitellyt asiat	45
3.4 Eriyttävät kotitehtävät ja kontrollitehtävät.....	49
3.4.1 Muotoon fokuoivat tehtävät: käytännön toteutus ja problematiikkaa	50
3.4.2 Merkitykseen fokuoivat tehtävät	55
3.4.3 Kontrollioivat tehtävät.....	59
3.5 Lopputestaustehtävät.....	63
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET	67
4.1 Äänteiden erottaminen sanelusta kirjoittamisesta	67
4.2 Sanan merkityksen muistaminen.....	71
4.2.1 Kontekstista irrallisten sanojen muistaminen.....	71
4.2.2 Kontekstissa esiintyvien sanojen muistaminen	77
4.3 Sanan tunnistaminen	82
4.4 Tuottaminen	84
4.5 Ääntäminen	85

5 TULOSTEN ARVIOINTIA.....91

6 PÄÄTÄNTÖ95

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1: Alkutietokysely

Liite 2: Lopputestaustehtävien 1. sivu

Liite 3: Lopputestaustehtävien 2. sivu

Liite 4: Lopputestaustehtävien 3. sivu

Liite 5: Lopputestaustehtävien 4. sivu

Liite 6: Lopputestaustehtävien 5. sivu

1 JOHDANTO

Alussa oli sana. Heti, kun mukaan kuvaan tuli toinen sana, alkoivat ongelmat. Näin kirjoitti J. Simon vuonna 1981 teoksessaan *Paradigms lost*. Simon tarkoitti ongelmilla tarvetta ottaa syntaksi mukaan ihmisen kielijärjestelmään. Syntaksin tutkimus on pitkään ollut yliverlainen tutkimuskohde sanastoon verrattuna. Sittenmin on tuotu esille näkökanta, jonka mukaan ihmisen sisäisessä kielijärjestelmässä keskeisellä sijalla onkin sanasto, jolle syntaksi ja muut kielen ilmiöt ovat alisteisia. Simonin lausahdus voi silti pitää paikkansa, kunhan vain vaihdetaan ongelmat tarkoittamaan sanastontutkimuksen pulmakohtia, periaatteellisia kysymyksiä sanoista ja sanavaraston järjestelmästä.

Tämä tutkimus käsittelee sanaston yleistä tutkimusta, oppimista ja opettamista. Sanastontutkimuksen teoria ottaa esiin sekä äidinkielen että toisen tai vieraan kielen oppimisen näkökohtia. Itse tutkimuksessa suomi on vieraana kielenä, ja se keskittyy aivan alkuvaiheen sanastonoppimiseen, jota tarkastellaan sanojen fonologisen muodon ja semanttisen merkityksen aseman kannalta. Taustalla on psykolingvistinen käsitys, jossa sanaa verrataan kolikkoon: kolikon toisella puolella on tieto sanan merkityksestä ja käytöstä eli semanttinen ja syntaktinen tieto toisiinsa liittyneinä, toisella puolella on fonologinen tieto sanasta (Aitchison 1987:34). Tutkimuksessa pyritään selvittämään, kumpi puoli tästä kolikosta on ylöspäin kielenoppimisen alkuvaiheessa. Tutkimus sisältää kolikon eri puoliin fokuoivat tehtävät, jotka on toteutettu lyhyellä opetuskokeilukurssilla, ja niiden perusteella oppimistulosten arvioinnin. Tulosten toivotaan antavan suuntaa, paitsi yleiselle sanastontutkimukselle, ennen kaikkea käytännön opetustyöhön, jotta mahdollisesti dominoivampaa kolikon puolta osattaisiin hyödyntää vieraan kielen alkuvaiheen sanastonopetuksessa. Toki saattaa olla, että eri opetustavat johtavat erilaiseen sanastonhallintaan (Aalto 1994: 99-100), eli oppijat oppivat sitä mitä heille opetetaan.

Tutkimuksen suunnittelussa on lähdetty ajatuksesta, että sanat varastoituvat muistiin useilla eri tavoilla. Mentaalisen leksikon oletetaan yhdistävän sanoja fonologisilla ja ortografisilla verkoilla, semanttisilla verkoilla ja ensyklopedisilla verkoilla. Lisänä ovat tiedot sanaluokasta, syntaktisista ominaisuuksista jne. Mentaalisen leksikon

järjestymistä koskevissa tutkimuksissa (tarkemmin kohdassa 2 Sanaston tutkimus ja oppiminen) on todettu, että toisen tai vieraan kielen oppijat assosioivat sanoja erilailla kuin natiivit kielenpuhujat. Toisen tai vieraan kielen oppijat käyttävät äänneassosiaatioita järjestäessään sanoja semanttisesti, varsinkin alkeistason opiskelussa. Semanttiset assosiaatioverkot ovat tyypillisiä vasta opinnoissaan edistyneille oppijoille. (Aalto 1994: 98.)

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, onko alkuvaiheen suomen kielen opiskelijoille tärkeämpi sanan semanttinen vai fonologinen representaatio; vaikuttaako fokuointi muotoon vs. merkitykseen sanojen muistamiseen tai tuottamiseen. Asian selvittämiseksi toteutettiin opetuskokeilu, jossa suomen kielen vasta-alkajien ryhmä opiskeli suomea vaihtelevilla sanastonoppimistavoilla. Kohdesanaston oppimista varten ryhmä jaettiin kahtia niin, että toiset saivat sanojen fonologiseen muotoon ja toiset niiden semanttiseen merkitykseen fokuoivia kotitehtäviä. Kurssin lopuksi oli testi, jossa mitattiin kohdesanaston muistamista ja osaamista eri tavoin. Tuloksista tarkastellaan muun muassa,

- suoriutuuko toinen ryhmä joistain tehtävistä erilaisin – paremmin tai heikomminkin – tuloksin kuin toinen,
- menestyvätkö ryhmät kaikissa tehtävissä yhtä hyvin,
- oppivatko opiskelijat omalla, opetuksesta riippumattomalla tyylillään.

Tehtävistä osa koskee kohdesanojen reseptiivistä hallintaa, osassa vaaditaan produktiivista osaamista. Tehtävillä tutkitaan kohdesanojen ortografista ja semanttista tunnistamista, merkityksen muistamista, kirjoittamalla tuottamista ja ääntämistä.

Sanastontutkimus on kehitysvaiheessa, jossa etsitään malleja ja määritellään käsitteitä, mm. pohditaan sanaston käsitettä. Yksittäisten sanojen lisäksi tarkastellaan sanojen käyttäytymistä ilmauksissa ja lauseissa. (Puro 1997: 5.) Tämän tutkimuksen sanastontutkimusta ja -oppimista käsittelevässä jaksossa esitellään sanan, mentaalisen leksikon ja merkityksen määrittelemistä alan kirjallisuudessa olleiden pohdintojen perusteella. Yksiselitteisiä määritelmät eivät kaikilta osin vielä ole. Teoriaosuuksissa on silloin tällöin jouduttu turvautumaan toisen käden lähteisiin, sillä tutkimus on kirjoitettu Dallasissa, Yhdysvalloissa, missä alkuperäislähteet ovat varsinkin suomen kielen osalta vaikeasti saatavilla.

2 SANASTON TUTKIMINEN JA OPPIMINEN

2.1 SANASTONTUTKIMUKSEN SUUNTAUKSIA JA TUTKIMUS- KYSYMYKSIÄ

Niin sanaston tutkimus kuin sen opetuskin ovat pitkään olleet aliarvostettuja muihin kielen osa-alueisiin, syntaksiin, morfologiaan ja fonologiaan nähden. Kuitenkin sanojen tärkeys kielessä on selvä: kieliopillisille rakenteille tai ääntämiselle ei ole käyttöä ilman sanoja. Kielihistoriallista sanastotutkimusta on tehty jo vuosisatojen ajan, ensikielen osalta sanaston mentaalisia piirteitä on selvitetty ainakin 1900-luvun ajan. Toisen kielen näkökulmastakin sanastoa on tarkasteltu useampien vuosikymmenien ajan. Sanaston-tutkimuksen aliarvostettu asema liittyy vallinneisiin ja vallitseviin näkemyksiin muiden kielen osa-alueiden ja sanaston suhteesta. Toisen kielen tutkimuksessa yleisesti käytetyt universaalikielioppi-, monitori- ja välikieliteoriat eivät juuri käsittele sanastoa vaan pitävät sitä lähinnä kieliopille alisteisena sivutuotteena (ks. toisen kielen teorioista lisää esim. Larsen-Freeman – Long 1991). Viime aikoina on kuitenkin esitetty näkemyksiä, joiden mukaan sanasto on keskeinen komponentti ihmisen sisäisessä kielijärjestelmässä ja mm. syntaksi sille alisteinen järjestelmä (Aitchison 1987:26). Eräs näistä on Lewisin (1993: 52) näkemys kielestä holistisena, kokonaisvaltaisesti kasvavana ja kehittyvänä organismina: kieli muodostuu kieliopillistuneesta leksikosta, eikä kieltä tarvitse jakaa tiukasti kahtia sanastoon ja kielioppiin.

Sanaston tutkimuksessa hankitaan tietoa sanavarastojärjestelmästä puhujien käyttäytymisen perusteella. Tarkastelun kohteena ovat puhuttaessa tehtävät virheelliset sanavalinnat, sanojen väliaikainen unohtaminen tai niin sanottu huulilla-ilmiö (jolloin semanttinen ja syntaktinen tieto sanasta on hallussa mutta fonologinen tieto puuttuu), lapsen kielenoppiminen, afasia- eli aivovauriopotilaiden sanaston piirteet ja psykolingvistiset kokeet, esimerkiksi sana-assosiaatiotestit. Osansa antaa myös teoreettinen lingvistiikka. (Aitchison 1987: 17-25; Hatch 1983: 59-61.)

Tällä vuosisadalla on tehty useita tutkimuksia sen selvittämiseksi, minkä kokoinen ihmisen sanavarasto on. Aitchison (1987:7) on koonnut eri tutkimuksista koulua käyneen aikuisen sanavaraston laajuudeksi 50 000 – 250 000. Luvut ovat niin korkeita, että pystyäkseen tällaista sanamäärää käsittelemään ihmisen sanavaraston

täytyy olla jollain tapaa systemaattisesti järjestäytynyt. Samaa ajatusta tukee se, että ihmisellä on kyky löytää sana sanavarastosta nopeasti, sekunnin murto-osassa, usein siis jo ennen kuin sana on kuultu loppuun saakka. Sanastontutkijat yrittävät rakentaa ihmismielen sanavarastoa, mentaalista leksikkoo kuvaavaa pienoismallia, joka vaikkakin yksinkertaistavana, vain oleelliset piirteet sisältäen ja metaforisia ilmauksia – kuten vertauksia sanakirjoihin ja kirjastoihin – hyödyntäen voisi toimia sanastontutkimuksen teoreettisena lähtökohtana. (Aitchison 1987: 35.)

Sanavarasto muodostuu sanoista. Sanan määritelmä näyttää vielä tällä hetkellä sanastontutkimuksen ikuisuuskysekseltä (Aalto 1994: 95). Ortografiselta kannalta katsottuna sana on merkkijono, jonka molemmilla puolilla on välilyönnit. Määritelmä sisältää epäjohdonmukaisuuksia, kuten esimerkiksi suomen kielen monet yhteen- ja erilleenkirjoittamisen säännöt osoittavat, ja toimii vain kirjoituksessa. Puheesta sanat eivät erotu läheskään yhtä yksiselitteisesti taukojen tai sanapainon paikan mukaan; tauko saattaa johtua sanarajan sijasta tärkeän asian painottamisesta, epäröinnistä, kuulijan tarkkaavaisuuden tarkastelusta tai sanottavan unohtamisesta; puheen tauko saattaa jopa osua keskelle ortografista sanaa. (Carter 1987: 4.)

Tällainen muodon kautta sanaksi määrittely jättää huomioimatta sanan kieliopillisen tehtävän ja erot merkityksessä: se ei kerro, ovatko eri muodot kuten *tuon*, *tuot*, *tuo* ja *hyvä*, *parempi*, *paras* tai polysemiset ilmaukset saman sanan eri muotoja vai eri sanoja. Sanan määritelmään voidaankin sisällyttää vaatimus merkityksellisestä yksiköstä. Tämä merkityksellisyys ei kuitenkaan ole yksiselitteinen kriteeri esimerkiksi englannin prepositioiden luokitteluksi sanoiksi. Sanaan pitää näin ollen liittyä kielellisen yksikön vapaus (engl. *minimal free form*) ja itsenäisyys. (Carter 1987: 5.) Itsenäisyys tarkoittaa kykyä toimia sellaisenaan, jolloin *syödä* ja *syöminen* ovat sanoja, mutta johdin *-minen* sellaisenaan ei ole sana (McCarthy 1990: 3). Määrittelyn selkeyttämiseksi sanat voidaan jakaa kahteen luokkaan: kieliopillisiin ja leksikaalisiin sanoihin. Kieliopilliset sanat ovat esimerkiksi pronomineja, artikkeleita, apuverbejä, prepositioita ja konjunktioita. Ne ovat funktionaalisia, ennemmin kielen rakennetta palvelevia kuin merkitystä luovia sanoja. Kieliopillisten sanojen luokka on verraten suljettu, toisin sanoen siihen ei synny uusia sanoja kuin kielihistoriallisen kehityksen myötä. Leksikaaliset sanat puolestaan ovat substantiiveja, adjektiiveja, verbejä ja adverbeja, eli

arkisesti ajatellen ”oikean” merkityksen sisältäviä sanoja. Niiden luokka on avoin, uusia sanoja vastaanottava ja vanhoja käytöstä poistava. Leksikaalisten ja kieliopillisten sanojen lisäksi voidaan käyttää termiä lekseemi, jolla tarkoitetaan sanan kaikki taivutusmuodot sisältävää abstraktiota, esimerkiksi sanakirjan hakusanaa. (Carter 1987: 8.) Leksikaalisesta yksiköstä puhuttaessa taas tarkoitetaan itsenäistä kielen yksikköä, sanaa, moniosaista sanaa tai kokonaista lausetta, jolla on vakiintunut sosiaalinen ja pragmaattinen merkitys siinä yhteisössä, jossa sitä käytetään. Määritelmä kattaa kieliopilliset ja leksikaaliset sanat, kollokaatiot, institutionaaliset ilmaukset, lauseen rakentajat ja aloittajat. (Lewis 1993: 255-256.) Näin ajateltuna esimerkiksi suomen kielen verbi yhdessä rektiotietonsa kanssa on itsenäinen leksikaalinen yksikkö (Puro 1997: 5).

Sanan määrittelemisen tuntuu riippuvan määritelmän käyttötarkoituksesta. Niinpä määritelmiä on monia, esimerkiksi Hakulisen ja Ojasen *Kielitieteen ja fonetiikan termistöissä* (1993: 127) niitä on kahdeksan erilaista. Tämän tutkimuksen kannalta sana voidaan määritellä itsenäiseksi kielelliseksi yksiköksi, jolla on merkitys. Sanaan liittyy myös muita aspekteja: funktionaalisuus, monimuotoisuus ja moniselitteisyys, joskus myös moniosaisuus. Näin ajateltuna sama sana voi olla muodoltaan vaihteleva ja yhdellä sanalla voi olla monta erilaista merkitystä.

Sanan osaamiseen liittyy kolme asiaa. Ensimmäinen näistä on sanan merkityksen tietäminen eli semanttinen tieto sanasta. On yritetty rakentaa teorioita, joiden mukaan jokaiselle sanalle olisi rajattavissa tarkka merkitys. Teoriat esittävät esimerkiksi, että a) merkitys on sama kuin mielikuva sanasta; b) merkitys on joukko ehtoja, joiden tulee täytyä merkityksen muodostumiseksi; c) merkitys muodostuu sanan perusmerkityksestä yhdistettynä yleistietoon maailmasta; d) alan asiantuntija tietää kulloinkin kyseessä olevan sanan oikean merkityksen. Näillä tavoin merkityksen määrittely on osoittautunut mahdottomaksi, sillä a) yhteen käsitteeseen liittyy monta mielikuvaa, b) ehtojen rajaaminen on mahdotonta (onko esimerkiksi raajarikko yksijalkainen varpunen lintu?), c) perusmerkityksen rajaaminen on mahdotonta ja d) asiantuntijoiden mielipiteet eroavat toisistaan ja merkitys olisi altis mielipiteenmuutoksille. Sanan merkitykselle on ominaista, että eri sanojen merkityskenttien väliset rajat ovat epätarkkoja, toisin sanoen aina ei ole selvää, mistä toisen sanan merkitys alkaa ja mihin toinen

päättyy. Myös käsiteperheet ovat epäyhteneviä, esimerkiksi ei ole löydetty tekijää, joka olisi yhteinen kaikille *pelii*-käsiteperheeseen kuuluville sanoille. Ihmisellä on mielessään oma käsityksensä sanan merkityksestä, ja hän toimii olettaen, että toisten mielessä on samanlainen käsitys. Voidaankin todeta, että vaikka joillekin sanoille on määriteltävissä tarkka merkitys, useimmille ei: tällöin sanan merkitys on epätarkkarajainen, engl. *fuzzy*. (Aitchison 1987: 43-50.)

Psykologiassa on viime vuosikymmenten aikana kehitetty prototyypiteoria, jota käytetään kuvaamaan merkitykseltään epätarkkojen sanojen käsittelyä. Oletetaan, että sanan merkityksellä on prototyyppi, jota vasten muita verrataan sen päättämiseksi, onko kyseessä sama vai eri asia. Kaikkien piirteiden ei tarvitse olla samoja samaksi tulkitsemiseksi, riittää, että tarpeeksi moni piirre sopii. Näin se, kuinka tuttu, jokapäiväinen jokin käsite on tai miten käsite visuaalisilta ominaisuuksiltaan vastaa prototyyppiä, ei vaikuta tulkintaan. Prototyypiteoria myös mahdollistaa esimerkiksi vahingoittumisen takia tyypillisen ominaisuutensa menettäneen asian tulkitsemisen siksi, mikä se vahingoittumattomanakin olisi. Prototyypiteoriaan liittyy tarkan merkityksen määrittämisen tapaisia ongelmia: prototyypin kulloisetkin ominaisuudet riippuvat henkilön tiedoista. Lisäksi kriteerien tärkeysjärjestys ja määrä ovat usein vaikeita elleivät mahdottomia luetella. Prototyypiteoriakin johtaa päättämään, että sanoja ei voi käsitellä toisistaan irrallisina. Merkityksen selvittämiseksi ne pitää suhteuttaa toisiinsa. (Aitchison 1987: 51-63.)

Mentaalista leksikkoa kuvaavaa mallia rakennettaessa on siis jouduttu pohtimaan, miten sanat sijaitsevat mielessä toisiinsa nähden. Esille on tuotu näkemyksiä muun muassa sanojen rakentumisesta merkitysatomeista tai yhteisiä piirteitä omaavien sanojen linkeillä yhdistymisestä. Merkitysatomien muodostamasta mentaalisesta leksikosta ei ole olemassa riittävästi todisteita. (Aitchison 1987: 70.) Linkkien muodostamien semanttisten verkkojen puolesta sen sijaan on tutkimustuloksia. Sana-assosiaatiotestit, kontaminaatiot, huulilla-ilmiöt, afasiapotilaiden, vanhusten ja lasten kielen tutkimukset näyttävät osoittavan seuraavia piirteitä sanojen mentaalisessa leksikossa järjestäytymisestä:

- Samaan aihepiiriin kuuluvat, saman semanttisen kentän sanat on varastoitu yhteen. Tällaiset sanat näyttävät varastoituneen itsenäisinä joukkoina, sillä

aivovaurio saattaa estää jonkun aihepiirin sanojen muistamisen ilman että toiset sanaryhmät ovat vahingoittuneet. Eri aihepiirien sanojen väliset linkit ovat heikompia ja aktiivisen päätöksentekoprosessin tuloksia.

- Samanarvoisia sanoja kuten *suola* ja *pippuri* tai *kuuma*, *kylmä*, *lämmin* ja *viileä* yhdistävät vahvat linkit.
- Kollokationaalisesti toisiinsa assosioituvia sanoja kuten *maanantai* ja *työ* tai *iso* ja *norsu* yhdistävät vahvat linkit. (Aitchison 1987: 75, 85.)
- Ylä- ja alakäsitteen välinen linkki näyttää olevan käytössä silloin, kun kyseessä on prototyyppinen ja yleisesti käytössä oleva käsitepari. Tällaista linkkiä pidetään sananhakuprosessissa vertikaalisena liikkeenä, joka on hitaampi ja heikempi kuin edellä mainittujen ryhmien sanojen välinen horizontaalinen liike. (Aitchison 1987: 81.)
- Synonyymit yhdistyvät verkostossa samanarvoisia sanoja ja kollokaatiolla toisiinsa yhdistyviä sanoja heikommilla linkeillä. Jos synonyymit ovat täysin keskenään vaihdettavissa, niiden välinen linkki on vahva. (Aitchison 1987: 83.)

Sanan osaamiseen liittyvä semanttinen tieto on siis järjestynyt siten, että se järjestelmänä suosii tuottamista (Aitchison 1987: 192).

Toiseksi sanan osaamiseen kuuluu syntaktinen tieto siitä, miten sanaa käytetään. Tutkimuksissa on jäljitetty syntaktiseen tietoon kuuluvina sanaluokkajärjestelmää ja sanojen osina tai kokonaisuuksina varastoitumista. Sanaluokkatieto näyttää liittyvän tiiviisti yhteen sanan merkityksen tietämisen kanssa, mikä osaltaan on vastoin semantiikan ja syntaksin erottamista toisistaan kielitieteessä. Saman sanaluokan sanat on kytetty yhteen vahvoilla linkeillä, sillä puuttuva sana useimmiten korvataan saman sanaluokan sanalla, johtui puuttuminen sitten sana-assosiaatiotestin täydennettävästä kohdasta tai normaalin puhetilanteen lipsahduksesta. Näin on varsinkin, kun kyseessä ovat substantiivit. Tutkimusten mukaan verbit, adjektiivit ja substantiivit on varastoitu omiksi ryhmikseen ja että ryhmien väliset linkit ovat heikkoja. Sen sijaan muiden sanaluokkien osalta ei ole selvää, miten ja kuinka moneen luokkaan mentaalinen leksikko luokittelee sanat. (Aitchison 1987: 73-74, 100-103.) Tutkittaessa sanojen varastoitumista tarvittaessa koottavina osina tai valmiina kokonaisuuksina on päädytty

käsitykseen, jonka mukaan taivutus päätteet on varastoitu erilleen sanavartaloista. Ne lisätään sanoihin samalla kun puhetta tuotetaan, poikkeuksen ehkä tekevät yleisesti taivutetuissa muodoissaan käytetyt ilmaukset kuten hiukset, jotka on varastoitu valmiiksi taivutettuina. Johdokset, niin prefiksit kuin suffiksitkin, ovat normaalisti varastossa yhdessä vartalon kanssa. Tätä perustellaan mm. sillä, että kantasanaa tai johtamissääntöä ei aina ole olemassa ja että muuten johdosvirheitä sattuisi puhujille enemmän. Sanat, jotka on varastoitu kokonaisina, voidaan tarvittaessa jakaa osiin mentaalisen leksikon erillisestä ”sanatyökaluvarastosta” haettavan tiedon avulla. Tämä mahdollistaa esimerkiksi uusien sanojen luomisen. (Aitchison 1987: 111-117.)

Kolmanneksi sanan osaamiseen liittyy fonologinen tieto sanan ääntöasusta. Useat psykologiset 1960-70-luvuilla tehdyt tutkimukset osoittavat, että sanasta muistetaan parhaiten alku- ja loppuäänteet sekä rytmi. On mahdollista, että mentaalisisä leksikossa samanalkuiset, –loppuiset ja –rytmiset sanat ovat ryhmittyneet lähekkäin, sillä ne sekoitetaan keskenään muita helpommin kieltä käytettäessä. Foneettisilta ominaisuuksiltaan samankaltaiset äänteet kuten klusiilit *k*, *p* ja *t* todennäköisesti sijaitsevat mentaalisisä leksikossa lähekkäin sen sijaan, että järjestelmä olisi sanakirjan aakkosjärjestyksen tapainen. Sanojen järjestäytyminen niiden sisältämien äänteiden foneettisten ominaisuuksien perusteella ei kuitenkaan ole selvää, sillä yksi äänne voi kuulua useampaan kuin yhteen kategoriaan. Samankaltaisten äänteiden sekoittumisvirheet ovat muihin lipsahduksiin verrattuna harvinaisia, joten mentaalisen leksikon voidaan todeta järjestäytyvän yksittäisiä foneemeja suurempien segmenttien mukaisesti. (Aitchison 1987: 118-127.)

Sanan osaaminen edellyttää siis monenlaista tietoa. Edellä on mainittu semanttinen, syntaktinen ja fonologinen tieto. Sanan osaamiseen kuuluu myös tieto siitä, miten sana suhtautuu toisiin äidinkielen ja kohdekielen sanoihin samoin kuin sanan perusmerkityksen, pragmaattisen ja diskursiivisen käytön sekä tyylin tietäminen. Sanontojen ja kollokaatioiden - eli sanan merkityksen riippuminen kulloinkin ympärillä olevista sanoista - tietäminen on osa sanan osaamista. Lisäksi osaamiseen liittyy tieto sanan esiintymistodennäköisyydestä niin kirjoitetussa tekstissä kuin puheessa. (Carter 1987: 187.)

Käytännössä sanan osaamisessa on asteita. Edes natiivi kielenpuhujia ei hallitse kaikkia äidinkiellensä sanoja eikä varsinkaan tunne kaikkien sanojen kaikkia piirteitä. Erityisesti kohdekielen oppimista käsiteltäessä on tärkeä erottaa toisistaan reseptiivinen ja produktiivinen tieto sanoista. Reseptiivisellä tiedolla tarkoitetaan sanan merkityksen tunnistamista puheesta tai tekstistä. Produktiivinen tieto sisältää reseptiivisen tiedon ja sen lisäksi taidon käyttää sanaa oikein eri kieliopillisissa ja funktionaalisissa tilanteissa. (Aalto 1994: 96.)

Suurin osa ihmisen jokapäiväisestä sanastonkäytöstä on sujuvaa ja nopeaa. Siitä, mitä mentaalisisä leksikossa tapahtuu sanoja tunnistettaessa ja tuotettaessa, on useiden tutkimusten perusteella kehitetty erilaisia malleja. Aitchison (1987: 175-189) pitää eri tutkimuksista saatujen tulosten perusteella käyttökelpoisimpana *spreading activation modelia* eli leviävän aktivoinnin mallia. Mallin mukaan sanan mentaalisisä leksikosta tunnistusprosessissa kulkee edestakainen virtaus, joka aktivoi ja vahvistaa joitain kyseessä olevan semanttisen kentän sanoja ja heikentää toisia, kunnes yksi aktivoituista voittaa ja tulee käyttöön valituksi. Sanan tuottaminen on siis vaihtoehtojen punnitsemista ja sopivimman valitsemista. Se on produktiivisen tiedon avulla tuottamisen prosessi, jossa merkitykselle haetaan muoto (McCarthy 1990: 45). Samantapainen leviävän aktivoinnin malli sopii kuvaamaan tunnistamista. Huomattavin ero tuottamiseen on alkusykäyksessä, joka tunnistamisprosessissa on ääni tai ortografinen merkkijono merkityksen sijaan. Mahdollisten sanakandidaattien aktivointi alkaa heti ensimmäiset äänne- tai kirjoitusasusta sekä merkityksestä. Olettaen, että sanat on varastoitu alku- ja loppuäänneiden sekä rytmin mukaisesti (vrt. edellä), puutteellisestikin kuultu tai nähty sana voidaan tunnistaa nopeasti. Edelleen sana voidaan tunnistaa, vaikka puhe olisi kaikkien foneemien erottelemiseksi liian nopeaa tai vaikka sanoja luettaisiin nopeasti joka kirjainta analysoimatta. Osa sanantunnistusta on parhaan vaihtoehdon arvaamista. Sanan nopeaa tunnistamista auttaa konteksti: esimerkiksi monimerkityksisen suomen sanan *pitää* tunnistamiseksi ei joka kerran tarvitse käydä

läpi sen koko merkityskenttää, sillä sekä semanttinen että syntaktinen konteksti auttavat tunnistamisessa (vrt. *minun pitää mennä, minä pidän hänestä* jne.). Merkityksen tunnistamisen nopeus myös tukee ajatusta idiomien ja fraasien analysoimattomina kokonaisuuksina mentaaliseen leksikkoon varastoitumisesta. (Aitchison 1987: 175-187; McCarthy 1990: 43-44.)

Mentaalisen leksikon komponentit näyttävät siis järjestyneen eri tavoin: semanttinen puoli on järjestynyt tuottamisen tarpeiden mukaan, fonologinen puoli suosii järjestelmältään tunnistamista ja ymmärtämistä. Molemmat ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa ensinnäkin yleisen kognitiivisen tiedon kanssa ja yhdistävät näin sanaston ihmisen muistissa olevaan yleistietoon maailmasta. Toiseksi nämä sanaston komponentit yhdistyvät syntaksiin ja uusia sanoja luovaan komponenttiin. Kaikilta alueilta kulkee linkki sanatyökaluvarastoon, joka mahdollistaa ihmisen kyvyn analysoida sanoja. Mentaalinen leksikko näyttää olevan järjestelmältään kompleksinen, mutta sen myötä ihmisellä on sisäsyntyinen taito oppia sanoja ja käsitellä valtavaa sanavarastoa. (Aitchison 1987: 195, 202.)

2.2 SANASTONOPPIMISEEN JA OPETUKSEEN LIITTYVIÄ KYSYMYKSIÄ

Edellä kuvattu mentaalisen leksikon pienoismalli perustuu suurelta osin tutkimuksiin, jotka on tehty äidinkieltään käyttävän ihmisen näkökulmasta. Mentaalinen leksikko ei välttämättä käsittele toisen kielen sanastoa täysin samalla tavalla, sillä sanastoa ei rakenneta tyhjälle pohjalle, kuten lapsi äidinkieltään oppiessaan tekee, vaan muistissa on jo valmiiksi järjestäytyneenä paljon äidinkielen sanastoa ja yleistietoa maailmasta.

Äidinkielen merkityksestä toisen kielen oppimiselle on viime vuosikymmenten aikana esitetty useita erilaisia näkemyksiä. Latomaa on käsitellyt artikkelissaan *Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta* (1993: 19-27) äidinkielen ja toisen kielen suhdetta sekä yleismaailmallisesti että suomen kielen näkökulman huomioon ottaen. Artikkelin mukaan toisen kielen oppimisen tutkimuksen varhaisvaiheessa 1950- ja 60-luvuilla äidinkieltä pidettiin lähinnä virheiden lähteenä. Tällaiset behavioristiset näkemykset syrjäytyivät 70-luvulla, jolloin tutkimuksessa siirryttiin virheiden analysointiin. Huomattiin, etteivät kaikki virheet johtuneet äidinkielestä, ja painotettiin op-

pijan osuutta oppimisprosessissa. Päädyttiin toteamaan, että oppijat käyttivät samantaisia luovia prosesseja niin äidin- kuin toisenkin kielen sisäistämiseksi ja että näin ollen äidinkielellä ei juuri ollutkaan vaikutusta toisen kielen oppimiseen. Kun näitä tutkimuksia kritisoitiin, siirryttiin tarkastelemaan tuotosten sijasta kielenoppimisprosessia kokonaisvaltaisemmin. Äidinkielen ja kohdekielen väliin määriteltiin oma järjestelmänsä, systemaattisia piirteitä sisältävä, muutoksille altis ja luova välikieli.

Latomaan mukaan nykyään ollaan melko yksimielisiä siitä, että äidinkieli vaikuttaa toisen kielen oppimiseen kompleksisella mutta ei pelkästään negatiivisella tavalla. Toisinaan äidinkielen vaikutus viivästyttää, toisinaan se nopeuttaa oppimista. Kielten tunnusmerkkisiä piirteitä¹ arvioimalla voidaan ennustaa piirteiden oppimisen helppoutta tai vaikeutta. Esimerkkinä tällaisesta tunnusmerkkisestä piirteestä voidaan mainita suomen kielen kvantiteettivaihtelu, jonka oppiminen on vaikeaa etenkin, jos oppijan äidinkielessä äänteiden kestolla ei ole merkitystä erottavaa tehtävää. Äidinkielen vaikutukseen vaikuttaa osaltaan myös oppija itse: jos äidin- ja kohdekieli ovat oppijan mielestä samantapaisia, hän käyttää äidinkielensä piirteitä, myös sanojen koko merkityskenttiä, estottomammin hyödykseen välikielessään; jos kielet tuntuvat toisistaan kaukaisilta, piirteitä siirretään vähemmän ja sanan merkityskentästä vain perusmerkitys. Samoin aloittelijat siirtävät äidinkielen piirteitä herkemmin kuin pidemmälle opinnoissaan edistyneet oppijat. Opetuksen kannalta on huomattavaa, että välikieli on altis systemaattisille muutoksille eli opetuksen avulla ongelmakohtiin keskittymällä voidaan nopeuttaa seuraavaan oppimisvaiheeseen siirtymistä. Vaikka äidinkielellä ja muilla strukturaalisilla seikoilla on siis suuri merkitys kielenoppimisessa, osansa antavat myös monet muut, jopa kielenulkoiset tekijät. (Latomaa 1993: 23-28; Hatch 1983: 71; Larsen-Freeman – Long 1991: 89-102.)

Sanastonoppimisenkin kannalta äidinkielen ja kohdekielen suhteella on merkitystä. Oppimiseen vaikuttavat muun muassa kielten väliset ääntämis- ja kirjoittamiserot, sanan syntaktisten vaatimusten kompleksisuus, sanan merkityksen ja käytön

¹ Kielen tunnusmerkkiset piirteet ovat harvinaisia muissa maailman kielissä tai esiintyvät vain yhdessä tiettyjen toisten piirteiden kanssa kyseisessä kielessä. Esimerkiksi sointi on tunnusmerkinen piirre, sillä jos kielessä on soinnillisia klusiileja, siinä on myös soinnittomia, mutta ei päinvastoin. (Latomaa 1993: 24.)

rinnastettavuus sekä esimerkiksi se, onko sanalle toisessa kielessä vastinetta ollenkaan. Äidinkielen vaikutuksen lisäksi sanastonoppimisen vaikeuteen vaikuttaa oppimisen tavoite: sanan reseptiivisen hallinnan oppiminen on luonnollisesti produktiivista työläämpää. (Aalto 1994: 96; McCarthy 1990: 86.)

Sanastontutkimuksessa on pohdittu äidinkielen ja kohdekielen sanastojen suhdetta: kun oppijalla on ennestään äidinkielen sanat järjestävä mentaalinen leksikko, rakentaako hän toista kieltä oppiessaan toisen leksikon ja mahdollisesti vielä useampia kieliä oppiessaan yhä uusia leksikkoja? Tutkijat ovat esittäneet monenlaisia näkemyksiä asiasta. Edellä on käsitelty mentaalisen leksikon organisointiperiaatteita, joita yksitellen tarkastelemalla voidaan suhteuttaa ensi- ja toisen kielen leksikoiden piirteitä toisiinsa:

1. Sanan ortografinen ja fonologinen muoto. Natiivi kielenkäyttäjät muistaa sanan sen alku- ja loppuäänteiden ja rytmin mukaan. Kun huulilla-ilmio, jossa sana niin sanotusti pyörii kielellä, on samanlainen äidinkielen ja toisen kielen kyseessä ollessa, voidaan päätellä, että sanan muoto on molemmissa tapauksissa tärkeä mentaalisen leksikon järjestäytymisperiaate. (McCarthy 1990: 35-36.)

2. Semantiikka. Natiivin mentaalisisä leksikossa yhdistyvät saman aihepiirin sanat, samanarvoiset sanat, kollokaatiolla toisiinsa assosioituvat sanat, ylä- ja alakäsiteparit sekä synonyymit toisiinsa linkeillä (ks. 2.2 Sana, sanan osaaminen ja mentaalinen leksikko). Tällainen semanttinen assosioiminen on toisen kielen oppijalle alkuvaiheessa hankalaa, sillä sanoja ei osata vielä tarpeeksi. Vasta edistyneet kielenoppijat käyttävät semanttisia assosiaatioverkkoja hyödykseen. (Aalto 1994: 98.) Semanttiseen assosiointiin kannattanee kuitenkin rohkaista, sillä oppija osaa käyttää sitä hyödykseen äidinkielessään, ja samanlaisten vahvojen linkkien muodostaminen toisen kielen sanojen välille todennäköisesti auttaa myös toisen kielen käytössä.

Hatchin (1983: 65-68) raportoimat tutkimukset esittävät, että kahta kieltä oppiva lapsi yhdistää yhteen semanttiseen merkitykseen kaksi eri kielten mukaista fonologista asua. Näin ollen erikielisiin sanoihin liittyisi sama tieto asiasta. Sana-assosiaatiotestit kuitenkin osoittavat, että näin on vain konkreettisten substantiivien kyseessä ollessa – merkitykseltään abstraktit, tunneperäiset ja kuvitteelliset sanat eivät erikielisinä kata täysin samoja merkityksiä. Kaksikielisillä tehdyt tutkimukset osoittavat edelleen, että

samankieliset saman semanttisen aihepiirin sanat yhdistyvät toisiinsa vahvemmillä linkeillä kuin saman aihepiirin erikieliset sanat tai saman kielen eri aihepiirien sanat.

Merkityskomponentteihin jakamiseen kohdistunut yleinen kritiikki (ks. sivulta 5) puolestaan koskee yhtä lailla äidin- ja toista kieltä. Komponenttien voidaan joka tapauksessa olettaa olevan samat, äidinkielen mukaiset, jos kielet edustavat samaa kulttuuria. Komponentteihin jakamisen sijasta katsotaan, että sana prosessoidaan suoraan merkitykseen (Aitchison 1987: 70).

3. Syntaktiset piirteet. Johdokset, yhdyssanat, idiomit ja fraasit ovat natiivin kielenkäyttäjän mentaalisisessa leksikossa kokonaisuuksina merkityksensä mukaan, ja tarvittaessa ne voidaan pilkkoa osiin. Sujuvan ja yhtenäisen kielen tuottamisen aikaansaamiseksi toisen kielen oppijan tulisi varastoida nämä samoin. Lewisin (1993: vi, 19) mukaan natiivin kielenkäytön sujuvuus johtuu muistissa jo valmiina olevista kokonaisuuksista, eräänlaisesta esituotetusta puheesta. Se mahdollistaa yksittäisten sanojen tuottamista ja tunnistamista suurempiin kokonaisuuksiin keskittymisen kommunikointitilanteissa. Hatch (1983: 59) raportoi psykologivistisia tutkimuksia, joiden mukaan äidinkieltään käyttävät lapset ovat melko hyviä säilyttämään syntaktisen kategorian eivätkä tee samanlaisia virheitä kuin aikuiset toisen kielen puhujat; lapset siis vaistoavat sanaluokat ja sanojen syntaktisen jakauman. Sekä äidin- että toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa substantiiveja opitaan suuremmissa määrin kuin muiden sanaluokkien sanoja. Hatchin (1983: 63) mukaan syntaktinen luokka on yksi sanavarastoa järjestävistä peruseräyksistä.

4. Ensyklopedinen tieto. Ensyklopedinen tieto on semanttista laajempaa elämän aikana koottua tietoa, jonka avulla sanat yhdistetään yleistietoon maailmasta. Ensyklopediset assosiaatiot ovat pitkälti henkilöstä riippuvaisia. Ne voivat olla mentaalisisessa leksikossa eri kielten osalta erilaisia, mikäli kyseessä on kulttuurisidonnainen käsite. (McCarthy 1990: 41.)

Äidinkielen ja toisen kielen mentaalisen leksikon käytössä on siis eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimustulokset etenkin toisen kielen osalta ovat vielä hajanaisia, osa todistaa yhden, osa kahden mentaalisen leksikon puolesta. McCarthy esimerkiksi hahmottelee mentaalisisesta leksikosta kokonaiskuvan, jossa jokaisella sanalla on kolmiulotteiset yhteydet: fonologiset ja ortografiset verkot ristiävät semanttisten ja ensyklo-

pedisten verkkojen kanssa, lisänä on sanaluokka- ja muu syntaktinen tieto. Toisen kielen oppijan tehtävänä on rakentaa toisen kielen sanoista äidinkielen kompleksista leksikkoo jäljittelevä systeemi. (McCarthy 1990: 41-42.) Hatch puolestaan siteeraa – ja kritisoi – MacLeodin päätelmää, jonka mukaan ihmisen muistissa on sanan semanttisen merkityksen sisältävä jälki, johon liittyy eri kielten mukaisia nimilappuja (Hatch 1983: 68). Aitchison katsoo kokoamansa tutkimustiedon perusteella, että yhden integroidun verkoston puolesta alkaa olla enemmän todisteita. Esimerkiksi eri kieliä sekoittavat sanakontaminaatiot viittaavat siihen, että kahta kieltä osaava normaalisti aktivoi alitajuisesti molemmankieliset sanat mutta tukahduttaa tilanteeseen sopimattoman kielen mukaisen muodon. Asian selvittämiseksi tarvitaan lisää tutkimustietoa. (Aitchison 1987: 205.) Puro (1997: 11) huomauttaa, että edellä mainittujen näkemysten sijasta sanasto voidaan nähdä kokonaisuutena monipuoliseksi, muuntautuvaksi ja eri tavoin järjestäytyneeksi verkostoksi, josta aktivoidaan kulloinkin paras organisoija kielenkäyttötarpeen mukaan. Tällöin on turha pohtia, onko toisen kielen oppijalla yksi vai kaksi mentaalista leksikkoo.

Suomen kielen kannalta esiin nousee lisäkysymyksiä mentaalisen leksikon järjestäytymisen periaatteista. Fonologisten ominaisuuksien, erityisesti sanan loppuäänneiden ja rytmin perusteella organisointi ei ole suomen kaltaisessa flekteeraavassa kielessä yhtä yksinkertaista kuin esimerkiksi pitkälle perusmuotoisilla sanoilla toimivassa englannissa. Epäilemättä sanat joissain tapauksissa varastoidaan kokonaismerkityksessään osiin pilkkomatta; osiaan moni aloittelija käyttää sujuvasti ilmausta *vastaanottokeskuksessa*. Suomessa on kuitenkin paljon erilaisia ja eri tavoin yhdisteltäviä pääte- ja liiteaineiksia, joten sanaston järjestäytymisen taloudellisuusajattelun kannalta lienee mahdotonta olettaa, että kaikki vaihtoehdot olisivat mentaalisisessä leksikossa valmiina. Suomen kyseessä ollessa voidaan ajatella, että kielenkäyttäjät, natiivi tai ei, analysoi sanat leksikaalista merkitystä kantavaan osaan ja morfologis-syntaktiseen, funktionaalisiin ominaisuuksiin sisältävään osaan (Puro 1997: 12).

Kuten edellä on todettu, mentaalinen leksikko on alati muuttuva ja varsinkin toista kieltä opittaessa jatkuvasti uusia sanoja ja niihin liittyvää tietoa vastaanottava ja järjestävä. Uusia sanoja opitaan tietoisesti opiskelemalla ja vähemmän tietoisesti ympäristöstä omaksumalla. Edelleen mentaalinen leksikko näyttää organisoivan sanoja mo-

nien erilaisten piirteiden avulla. Siitä saatua tutkimustietoa yritetään soveltaa käytännön oppimiseen ja opetukseen. Carter (1987: 158) tähdentää tutkimustiedon ja sen soveltamisen tärkeyttä seuraavasti: *”Unless satisfactory answers are obtained to the question of just what it is that learners learn when they acquire new words in another language, then teaching procedures will be to some extent a hit-and-miss affair. - - learning is not simply a matter of putting a word from the target language together with the L1 meaning.”* Sanastoa voidaankin oppia monilla eri tavoilla, joista toiset saattavat sopia toiselle oppijalle paremmin kuin toiselle. Siinä missä joku voi oppia sanastoa sanakirjoista, toinen suosii sanalistoja, tekstistä pääättelemistä, keskustelua tai arvaamista, kolmas ei siedä epätarkkaa merkityksen tietämistä ollenkaan (Hatch 1983: 74). Opetuksen tulisi ottaa esiin eri sanastonoppimisen keinoja monipuolisesti mutta systemaattisesti (Aalto 1994: 100).

Sanan fonologinen asu on todettu tärkeäksi sanojen mentaalisisessä leksikossa järjestäytymisen periaatteeksi. Sanastoa ei opetuksessakaan välttämättä tarvitse lähestyä suunnasta, jossa merkitykselle annetaan muoto, vaan prosessi voi toimia toisin päin. Muotoa hyödyntävät ensinnäkin sananmuodostusprosessien tunteminen ja toiseksi sanojen fonologinen tai ortografinen yhtäläisyys.

Sanojen sisäisen rakenteen ja sen myötä sananmuodostusprosessien tunteminen on hyödyllistä sanastonoppimisessa. Nämä periaatteet tuntemalla sanoihin muodostuu linkkejä mentaalisisessä leksikossa ja oppijalla on käytössään enemmän reittejä, joita pitkin hän voi hakea sanoja. Niitä voidaan opiskella yhdistämällä erilaisia päätteitä sanavartaloihin ja tarkastelemalla merkityksen muuttumista tai luomalla itse yhdyssanoja, joiden ensi- ja toisen kielen mukaisuudesta voidaan sitten keskustella. (McCarthy 1990: 99-101.) Suomen kielen osalta kannattaa huomiota kiinnittää sanan alussa ja lopussa mahdollisiin äänneisiin, tavurakenteeseen ja sanatyyppeihin. Harjoituksiksi sopivat esimerkiksi sanaristikot ja hirsipuuleikki. (Aalto 1994: 107.) Sananmuodostus on toisaalta kieliopillisten sääntöjen osaamista, toisaalta luova kommunikaatiostrategia, jonka avulla voi selvittää tilanteesta, jossa tarvittavaa sanaa ei valmiiksi osaa.

Toiseksi oppija voi käyttää hyödykseen sanojen fonologista ja ortografista samankaltaisuutta. Lapsi oppii äidinkieltänsä vain kuulemansa puheen tai äänen perusteella. Toisen kielen oppijaa sen sijaan on useissa tapauksissa vastassa heti alusta al-

kaen sekä puhuttu että kirjoitettu kieli – joku saattaa opiskella kieltä pelkästään kirjoitettuun sanaan perustuen. Sanastokin otetaan vastaan ortografisessa tai fonologisessa muodossa. (McCarthy 1990: 35.) Kielenoppijat, niin äidinkieltään oppivat lapset kuin toisen kielen oppijatkin, osaavat usein pitkäänkin sanan passiivisesti ennen kuin kykenevät itse tuottamaan sen. Mentaalisen leksikon järjestäytymisperiaatteet puhuvat siis sen puolesta, että äidin- ja toisen kielen välille kannattaa luoda äänneassosiaatioita etenkin kielenoppimisen alkuvaiheessa. Äänneassosiaatioita hyödyntävä keino on esimerkiksi tämän tutkimuksen fonologiseen muotoon fokusoivien tehtävien avainsanatekniikka ja sen muunnos vihjesanat (ks. tarkemmin 3.3.1 Muotoon fokusoivat tehtävyyypit). Tämän lisäksi sanoja voidaan opiskella synofoni-joukkoina (engl. *synophone*) eli painoltaan ja rytmiltään samanlaisten sanojen ryhminä. Tällä tavalla voidaan myös tietoisesti kiinnittää huomiota keskenään helposti sekoittuvien sanojen välisiin eroihin. (McCarthy 1990: 110.)

Sanastontutkimuksessa sanojen semanttista merkitystä on lähestytty leksikaalisten verkostojen ja komponenttianalyysin kautta. Näissä oletetaan, että oppija suhteuttaa toisen kielen sanan maailmaan, äidinkielen sanoihin tai jo tuntemiinsa toisen kielen sanoihin muodostaakseen merkityksen. Komponenttianalyysiin – jota edellä on kritisoitu – perustuvassa sanastonopetuksessa käytetään sanoja ja merkityskomponentteja sisältäviä ruudukkoja, jotka toisaalta ovat visuaalisuutensa puolesta esimerkiksi sanakirjaa havainnollisempia merkityksen määrittelyssä, mutta toisaalta vaikeasti mieleen painettavia. Niistä edelleen kehiteltyjä semanttisia karttoja voidaan käyttää esimerkiksi yhteen käsitteeseen sisältyvien sanojen ryhmittelyssä: sanasta *talo* voidaan vetää yhteyttä kuvaavat viivat sanoihin *keittiö*, *olohuone*, *makuuhuone* ja *kylpyhuone*, ja niistä edelleen eri huoneiden huonekaluihin. Ruudukot ja kartat ovat yksi tapa esitellä sanastoa merkityssuhteiden mukaan. Sanoja ei tällä tavalla opittuna valttämättä muisteta tai osata käyttää paremmin kuin muiden opetumenetelmien myötä, mutta visuaalisina ja merkityssuhteiden pohtimista aiheuttavina ne ovat käyttökelpoisia vaihtoehtoja esimerkiksi sanalistoille. (McCarthy 1990: 92-99.)

Sanastonopetuksessa sanat voidaan tarkoituksellisesti irrottaa kontekstistaan merkityksen tarkastelun ajaksi. Merkitys voidaan esitellä määritelmän avulla tai kuvailemalla esimerkillinen tilanne, jossa sana esiintyy. Joissain tapauksissa synonyymien,

vastakohdan tai homonyymien esitleminen vaikka puudiagrammin muodossa selvittää merkityksen. (McCarthy 1990: 112.) Useat oppikirjat kokoavat sanastoa kontekstista irrallisten sanojen sanalistoiksi. Ihminen voi memoroida pitkiäkin sanalistoja ja niille rinnalla esitetyt käänkösvastineet. Käänkösvastineet ovat nopeita sanastonoppimisen välineitä, sillä merkitys saadaan äidinkielen leksikosta, mutta näin mahdolliseen toisen kielen leksikkoon ei piirry jälkeä sanasta ja sen merkityksestä. Sanavaraston määrää on kuitenkin mahdollista kasvattaa nopeasti. (McCarthy 1990: 36.) Tutkimusten mukaan sana normaalisti muistetaan seitsemän toistokerran jälkeen (Carter 1987: 153). Sanojen ja käänkösvastineiden esittämisjärjestys listassa riippuu siitä, onko oppimisen tavoitteena enemmän tuottaminen vai ymmärtäminen. Kyseenalaista on, kuinka pitkän ajan kuluttua sanalistasta opitut sanat vielä muistetaan ja saadanko ne tällä tavoin osaksi aktiivista sanavarastoa. Kuvien avulla merkityksen esittäminen puolestaan on sanastonopetuksen mahdollisuuksia monipuolistava keino. Todellista esinettä ei useinkaan voida ottaa opetustilanteeseen mukaan, jolloin kuva saattaa säästää paljolta selittämisen vaivalta. Kuva voi kuitenkin olla harhaanjohtava varsinkin abstraktien tai mielipiteen sisältävien sanojen selittämisessä tai se saattaa välittää vain sanan denotaation: merkityksen ja käytön todelliseksi ymmärtämiseksi sana pitää suhteuttaa toisiin sanoihin ja kontekstiin.

McCarthyin mukaan sanastoa opitaankin tehokkaimmin, kun uudet sanat sulautetaan jo ennestään tunnettuihin. Näin tehdään muun muassa psykolingvistista skeemateoriaa opetukseen sovellettaessa: uuteen aihepiiriin liittyvät toiminnot ja tuttu sanasto aktivoidaan kysellen ja muistiinpanoja tehden ja kulttuurisista eroista keskustellaan ennen varsinaista opetusta (McCarthy 1990: 108). Toiset opetusmenetelmät korostavat oppijan itsenäisesti tekemän sanan merkityksen päättämisen tärkeyttä. Tällöin kontekstin merkitys korostuu, sillä sanan semanttinen merkitys päätellään kontekstin antamien semanttisten ja lingvististen vihjeiden sekä yleisen maailmantiedon perusteella. Oppija joutuu näkemään vaivaa merkityksen oivaltamiseksi ja näin muistaa sanan todennäköisesti paremmin kuin suoran merkitysvastineen saamisen kautta. (McCarthy 1990: 109; Aalto 1994: 110.)

Kontekstin merkityksestä on esitetty useita näkemyksiä. Se on mainittu edellä mm. nopean sanantunnistuksen, merkityksen ja käytön ymmärtämisen sekä päättämisen

sen yhteydessä. Lapsi oppii äidinkieltensä sanoja sekä yksittäisinä että kontekstista. Toisen kielen oppimisen osalta tutkimustulokset ovat osin ristiriitaisia. Yhtä mieltä ollaan siitä, että jonkinlainen mentaalinen kontekstualisointi on välttämätöntä sanasta otteen saamiseksi (McCarthy 1990: 36).

Kun sanavarastoa kartutetaan kontekstista, oppija luo samalla mielekkäitä lingvistisiä, emotionaalisia ja kognitiivisia yhteyksiä sanoihin. Tämä tarkoittaa yhteyksien rakentamista jo opittuihin asioihin viestintätapahtumalle tyypillisessä tilanteessa, jossa sanaan liittyy myös elämys. Oppijalla on motivaatio selvittää sanan merkitys ja merkityksen kontekstisidonnainen assosiointi mahdollistuu. Kontekstista opitut sanat eivät sekoitu keskenään yhtä helposti kuin esimerkiksi sanalistan samaa aihepiiriä käsittelevät sanat. Oppimisprosessissa ensin sanan merkitys välittyy asiayhteydestä päättelämällä, minkä jälkeen merkityksen sopivuus tarkistetaan välittömästi ja sanan piirteitä voidaan analysoida. Merkityksen selvittämisen jälkeen on vuorossa sanan mieleenpainaminen, johon liittyvistä toiminnoista osa on jo tehty merkitystä päätellessä. (Ahonen 1993: 43-48.) McCarthy (1990: 45) korostaa kontekstin tärkeyttä huomauttamalla, että yksittäisten sanojen merkityksen oppimiseen keskittyminen saattaa estää toisen kielen fraasisanaston kehittymisen ja näin tehdä mahdottomaksi nopean muistista haun ja sujuvan, yhtenäisen puheen ja kirjoituksen tuottamisen.

Sanojen esittäminen kontekstissa ei ole kuitenkaan kaikissa tapauksissa tehokas kielenopetuksen keino. Mitä edistyneemmällä kielenopiskelun tasolla oppija on, sitä todennäköisemmin hän hyötyy kontekstista oppimisesta (Carter 1987: 169), mutta aloittelijan voi olla parempi saada yksinkertainen käänkösvastine sanavaraston kartuttamiseksi. Kattavan merkityksen selvittämiseksi saattaa olla tarpeen esittää sana useissa eri yhteyksissä. Kontekstista oppiminen ei tutkimusten mukaan myöskään estä oppijaa kääntämästä mielessään kohdekielen sanaa äidinkielelleen. Lisäksi sanan muoto muistetaan paremmin, jos sana on esiintynyt käänkösvastineensa rinnalla sanalistassa. (McCarthy 1990: 120.) Kontekstin avulla sanastonoppimiseen voidaan kuitenkin liittää kielenkäyttökisterit, ts. minkä sanan tai ilmauksen käyttö on sopivaa missäkin tilanteessa.

Tämänhetkinen sanastontutkimusta käsittelevä kirjallisuus päättyy toteamaan, että sanaston tehokasta oppimista ei riitä takaamaan vain yksi metodi: useita metodeita

tulee käyttää sen mukaan, millainen oppija on oppimistyyliltään ja onko oppimisen tavoitteena ymmärtäminen, tuottaminen vai jokin muu. (McCarthy 1990: 120; Carter 1987: 187.) Tässä tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, jonka mukaan sanoilla on mielessä sekä fonologinen että semanttinen representaatio. Opetuskokeilun avulla pyritään selvittämään, kumpi näistä on tärkeämpi kielenopiskelun alkuvaiheessa, kun opittavana on suomi vieraana kielenä.

3 TUTKIMUKSEN KOHDESANASTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 KOHDESANASTO

3.1.1 Kohdesanaston valinta

Tutkimuksen kohdesanastoksi haluttiin selvärajainen joukko sanoja. Sanojen tuli olla alkeiskurssin sisältöön sopivia, opiskelijoille ennestään tuntemattomia ja neutraaleja, jotta ne eivät olisi kenenkään opiskelijan erityiskiinnostuksen kohteena – esimerkiksi gastronomian harrastaja saattaisi olla eriarvoisessa asemassa muihin nähden, jos kohdesanasto käsittelisi ruokaa. Kohdesanoiksi valittiin perusadjektiivit: *hyvä, huono, uusi, vanha, kallis, halpa, iso, pieni, puhdas, likainen, nuori* (rinnalla vastakohta *vanha*), *pitkä, lyhyt, lihava, laiha, kaunis, ruma, rikas, köyhä, terve ja sairastunut*. Niihin päädyttiin siksi, että

- ne yleensä esitellään alkeiskurssien aikana²,
- kohdesana-adjektiiveiksi oli helppo rajata kurssin tasoon ja etenemisvauhtiin soveltuva määrä sanoja,
- sanat ovat neutraaleja eli eivät liity harrastuksiin tai muihin erityisiin kiinnostuksenkohteisiin,
- vain sanat *iso* ja *pieni* esiintyivät oppimateriaalissa (*iso kuppi kahvia, pieni kuppi kahvia*), mikä varmisti, että opiskelijat tutustuivat sanoihin vain tutkimusta varten suunniteltujen eriyttävien kotitehtävien kautta.

Eija Aallon (1994: 96) mukaan adjektiivit, verbit ja adverbit on todettu vaikeammiksi oppia kuin substantiivit, samoin kuin abstraktit sanat ovat konkreettisia vaikeampia opittavia. Adjektiivien valintaa kohdesanastoksi voidaan kuitenkin perustella sillä, että substantiivien ja verbien merkityksen saattaa pystyä arvaamaan esimerkiksi kontekstin avulla tekstistä, mutta niin adjektiivien kuin adverbien merkitykset on tiedettävä. Suullisessa kommunikaatiotilanteessa, vaikka kaupassa os-

² Anni Autere-Kestin tutkimuksen mukaan neljässä suomen kielen ulkomaalaisopetukseen tarkoitettussa oppikirjassa esiintyneiden 200 yleisimmän sanan joukossa oli 19 adjektiivia, jotka olivat suurelta osin samat kuin tämän tutkimuksen kohdesanat (Karppinen 1996: 216).

toksilla oltaessa, tarkoitetta voi mahdollisesti osoittaa, mutta tarkoitteen ominaisuudesta kertomiseksi tarvitaan sanoja, esimerkiksi adjektiiveja.

Kohdesanastoksi valitusta 21 adjektiivista osa oli liitettävissä alkeiskurssilla esille tullessiin konkreettisiin tarkoitteisiin kuten *auto* ja *puhelin*, osa taas sopi kuvailemaan ihmisiä, mikä myös soveltui alkeita opiskelevien kurssin sisältöön. Adjektiivien joukosta löytyi vastakohta jokaiselle. 21 adjektiivia enempää ei voitu ottaa mukaan: Kurssiaikatauluun sopivassa kahdessa eriyttävien kotitehtävien erässä olisi ollut liian vaivalloista keksiä avainsanoja (ks. kohdasta 3.2.1 Muotoon fokuoivat tehtävätyypit) tätä useampien kohdesanojen rinnalle. Sanastonoppimista käsittelevien tutkimusten mukaan tunnissa opittavien sanojen määrä voi vaihdella välillä 9-55 (McCarthy 1990: 116). Eriyttäviä kotitehtäviä edeltäneillä oppitunneilla kävi ilmi, että opetuskokeilukurssille osallistuneet opiskelijat olivat ensinnäkin kiireisiä eli vauhdikkaita mutta vähemmän perusteellisia kotitehtävien tekijöitä ja toiseksi oppituntien noin 20-30 uuden sanan tuntivauhti oli usein liikaa suomen tapaisen ei-sukulaiskielen sanojen oppimiseksi reseptiivisestikään. Kohdesanojen liiallisella määrällä ei luonnollisestikaan haluttu vaikeuttaa sanojen oppimista.

3.1.2 Kohdesanastoa koskevia suomen ja englannin välisiä eroja

Kuten edellä on viitattu, sanaston oppimiseen vaikuttaa merkittävästi äidinkielen ja opittavan kielen suhde. Sanaston mieleenpainamista helpottaa, jos oppija voi äidinkielestään tai muusta osaamastaan kielestä saamansa kokemuksen perusteella ennustaa kohdesanan piirteitä. Oppimiseen vaikuttaa myös se, saadaanko tämäntyyppinen aikaisempi kokemus käyttöön kiinnittämällä huomio siihen opetuksen avulla. (Aalto 1994: 96.) Tämän tutkimuksen kohdesanaston oppimisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat suomen ja englannin väliset ääntämis- ja kirjoittamiserot, sanan muodon ja merkityksen suhde, käännösvastineiden rinnastuminen ja sanojen säännönmukaisuus.

Puheen prosodisten piirteiden eli keston, painon ja intonaation käytön oppiminen on vieraan kielen opiskelun vaikeimpia asioita. Prosodisista piirteistä kvantiteettia, pitkä/lyhyt –oppositiota, voidaan pitää suomen kielen ominana foneettisena hankaluutena. Kuulon avulla voidaan erottaa lyhyitä ja pitkiä äänteiden pituusasteita.

Äänteiden pituuden kuulemisen tarkkuus riippuu siitä, onko niiden välisten erojen kuuleminen tärkeää oppijan äidinkielessä. (Lieko 1992: 92-93.) Eniten kvantiteettierojen onkin todettu aiheuttavan ongelmia oppijoille, joiden äidinkielessä äänteiden kestolla ei ole merkityksiä erottavaa tehtävää (Latomaa 1993: 26-27).

Opetuskokeilukurssilaisten äidinkieli englantia ei kuulu suomen tapaisiin kvantiteettikieliin. Suomen kvantiteettivaihteluun osallistuvat sekä vokaalit että konsonantit riippumatta siitä, ovatko ne painollisessa vai painottomassa asemassa. Englannissa tilanne on toinen: konsonanteilla on vain yksi pituus, mutta vokaaleilla pitkä ja lyhyt. Tosin esimerkiksi sanojen *feel* ja *fill* distinktio perustuu englanninkielisen mielestä vokaalin kvaliteettiin (erilaiset vokaalit), suomalainen kuulee sanoissa samanlaisen vokaalin, mutta ensimmäisessä sanassa hän kuulee vokaalin pitkänä ja toisessa lyhyenä (Lieko 1992: 93). Suomen oikeinkirjoituksessa lyhyt kvantiteetti merkitään yhdellä, pitkä kahdella kirjaimella. Suomea vieraana kielenä oppivan kannalta asiaa vaikeuttaa se, että fonologisen pituuseron suhde ei ole läheskään aina 1:2, vaan asemasta riippuen pitkä äänne voi olla puolitoista tai 2,5-kertainen lyhyeen verrattuna (Lieko 1992: 95). Tämän tutkimuksen kohdesanoista suurimmassa osassa on vain lyhyitä vokaaleja tai konsonantteja; pitkä vokaali esiintyy sanassa *uusi*, pitkä konsonantti sanassa *kallis*.

Kvantiteetin lisäksi niin ikään prosodiset piirteet paino ja intonaatio voidaan mainita suomen ja englannin välisistä ääntämiseroista puhuttaessa. Sekä suomessa että englannissa painovaikutelman tärkein aiheuttaja on sävelkorkeus. Suomessa on kiinteä sanapaino, jonka tehtävänä on ilmaista, missä sanat alkavat ja loppuvat. Painon varaan ei liity merkitysoppositiota kuin erityistapauksissa (esimerkiksi sivupaino sanassa *ylityönjohtaja*). Englannissa sanapaino on distinktiivinen eli sillä on merkityksiä erottava tehtävä. Sanaintonaatio ei kummassakaan kielessä ole distinktiivinen. Lauseintonaatit eroavat lähinnä kysymyslauseessa, jossa englannissa on nouseva intonaatio. Suomessa sen sijaan on kysymysfunktion ilmaisemiseksi ensisijaisesti käytössä morfologiset keinot. (Lieko 1992: 101-109.) Tutkimuksen kohdesanat ovat yksittäissanaja, joten paino- tai intonaatioerojen ei pitäisi ainakaan merkittävästi vaikuttaa niiden fonologiseen muotoon tai merkityksen ymmärtämiseen. Sanelutehtävien – niin yksittäisten sanojen kuin kokonaisten lauseidenkin – kuitenkin ollessa merkittävä osa tutki-

muksen eriyttäviä ja testitehtäviä, ei painon ja intonaation vaikutusta voi varmuudella sivuuttaakaan.

Pitkien vokaalien ohella suomen kielen vokaalit voivat esiintyä yhdessä diftongeina, jolloin ne kuuluvat samaan tavuun, vokaaliyhtyminä, jolloin vokaalien välissä on tavuraja, ja harvinaisempina kolmen tai neljän vokaalin jonoina. Yleisimmät suomen diftongit ovat *oi*, *ai* ja *ei* (Lieko 1992: 116). Näistä *ai*-diftongi esiintyy tutkimuksen kohdesanoissa *likainen*, *laiha* ja *sairas*. Muut diftongit ovat sanoissa *huono*, *nuori*, *pieni*, *kaunis* ja *köyhä*. Konsonanttiyhtymiä voi suomessa olla sanansisäisessä asemassa ainakin 57 erilaista (Lieko 1992: 121). Edellä mainitun pitkän konsonantin *ll* lisäksi kohdesanoissa on seuraavat konsonanttiyhtymät: *vanha*, *puhdas*, *halpa*, *pitkä* ja *terve*. Sananalkuisia, -loppuisia tai useamman konsonantin jonoja kohdesanastossa ei ole.

Merkittävästi sanastonoppimista hankaloittava suomen ja englannin välinen ääntämis- ja kirjoittamisero liittyy toisistaan poikkeaviin vokaalijärjestelmiin. Suomi kuuluu runsasvokaalisiin kieliin, sillä suomessa on kahdeksan vokaalifoneemia. Englannin ortografiassa vokaaleja on kuusi, mutta erilaisia vokaalifoneemeja on 10. Suomen ja englannin vokaalifoneemit suhtautuvat toisiinsa seuraavasti:

i: suomen *i*:n tapainen *i* esiintyy englannissa pitkänä (vrt. engl. *feel* ja sm. *viini*),

e: samantapainen *e* kuin suomessa ääntyy myös englannissa (esim. engl. *help*),

u: samantapainen *u* kuin suomessa on myös englannissa (esim. engl. *move*),

o: samantapainen *o* kuin suomessa ääntyy englannissakin (esim. engl. *short*),

a: samantapainen *a* kuin suomessa ääntyy esim. englannin sanassa *must*,

ä: suomen *ä*:n tapainen äänne ääntyy esim. englannin sanassa *hat*,

y: suomen *y*-äännettä ei esiinny englannissa (eikä suomen *y*-kirjainta voi ääntää *j*:nä, vrt. esim. engl. *yes*),

ö: englannin vastaava vokaali on vähän väljempi kuin suomalainen *ö* eikä ole pyöreä (esim. engl. *hurt*). (Lieko 1992: 83-87.)

Tämän perusteella voidaan tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla olettaa olevan vaikeuksia *y*-äänteisten kohdesanojen (*hyvä*, *lyhyt*, *köyhä*) kanssa. Sekaannusta voi ilmetä myös vastaavan takavokaalin sisältävissä sanoissa *huono*, *uusi*, *puhdas*, *nuori*, *kaunis* ja *ruma*.

Lisävaikeuksia tuovat ortografiset seikat. Vaikka molempien kielten ortografia on äännekirjoitusta, jossa yksi kirjain pääsääntöisesti vastaa yhtä äännettä, äänteiden merkitsemisessä on eroja. Englannissa useamman äänten merkitsemiseen saatetaan käyttää vain yhtä kirjainta, esimerkiksi *a*-kirjain ääntyy *ei*-diftongina sanassa *hate* 'vihata'. Toisaalta yhdellä kirjainmerkillä voidaan tarkoittaa erilaisia äännteitä. Näin ollen *a* voi ääntyä:

- [ä] kuten englannin sanassa *cat* 'kissa',
- [ɔ] kuten *abroad* 'ulkomailla',
- [ei] kuten *apron* 'esiliina',
- [e] kuten *aid* 'apu',
- [a:] kuten *after* 'jälkeen',
- [ɔ:] kuten *Albany* 'Albania'. (Lieko 1992: 26.)

Samaan tapaan suomen kielessä *o*-kirjain äännetään aina [o]-äänteenä, mutta englannissa *o* voi olla:

- [o] kuten sanassa *top*,
- [ɔ:] kuten *work*,
- [u:] kuten *tooth*,
- [u] kuten *woman*,
- [i] kuten *women*. (Lieko 1992: 26.)

Englannin ortografiassa ei ole skandinaavisia kirjainmerkkejä *ä* ja *ö*. Vaikka niitä vastaavat äänteet kielessä ovatkin, ne merkitään eri tavoin kuin suomessa (vrt. Esimerkkeihin edellä). Pisteiden merkitseminen *ä*:n ja *ö*:n päälle saattaa englanninkieliseltä suomenoppijalta jäädä huomaamatta tai unohtua kokonaan, ellei asiaan kiinnitä erityistä huomiota. Tutkimuksen kohdesanoista tämä koskee *ä*:llisiä sanoja *hyvä* ja *pitkä* sekä *ä*:n ja *ö*:n sisältävää sanaa *köyhä*; sekaantumisen vaara ulottuu myös kaikkiin takavokaalin *a* tai *o* sisältäviin sanoihin. Tutkimustuloksien kannalta voi olla hankala eritellä, milloin oppija ei ole pystynyt erottamaan äännteitä ja milloin ongelmana on ollut äänten oikea ortografinen merkitseminen.

Lieko (1992: 55) toteaa, että kielenoppijalle on yleensä vaikea sellainen foneemisysteemi, jossa on enemmän foneemeja kuin omassa äidinkielessä: täytyy oppia kuulemaan uusia distinktioita ja tuottamaan uudenlaisia äännteitä. Suomessa on vähem-

män konsonantteja kuin englannissa (suomessa 17, englannissa 25 konsonanttifoneemia), joten tässä mielessä suomen pitäisi olla englanninkieliselle oppijalle helppoa. Molemmille kielille yhteisissä konsonanteissa on joitain eroja, esimerkiksi

- englannin *p*, *t* ja *k* ääntyvät aspiroituneina (eli äänteessä on *h*-mäinen lisä) paitsi *s*:n jäljessä,
- suomalainen *s* on lyhyempi eikä niin terävä kuin englantilaisen *s*,
- suomen *l* ei ole yhtä tumma kuin englannin tavunloppuinen *l* eikä se äänny soinnittomana *p*:n tai *k*:n jäljessä kuten englannissa,
- suomen *r*-äänteessä on voimakkaat, kielen kärjen avulla aikaansaavat täryt, kun taas englannin *r* on frikatiivi eli hankausääne; lisäksi suomen *r* äänny aina, vaikka se brittienglannissa jää ääntymättä pitkän vokaalin jäljessä,
- englannissa *v* on samantapainen kuin suomessa, mutta se äänny energisemmin,
- suomessa *w* äännetään *v*:nä, englannissa *w* on oma äänteensä (bilabiaalinen puolivokaali). (Lieko 1992: 60-75.)

w:ta lukuunottamatta kaikki mainitut konsonantit esiintyvät tutkimuksen kohdesanoissa. Niiden englannista poikkeava ääntäminen ei ole suomessa merkitystä erottava, ennemminkin kyseessä on ns. ulkomaalainen aksentti, mutta erot voivat vaikuttaa äänten kuullusta tunnistamiseen ja sanan kirjoitusasuun. Lisäksi on huomattava, että jos äännettä ei pysty itse tuottamaan, ei sitä myöskään ole helppo tekstistä huomata (Tapola 1996: 131).

Muutamit ortografiset eroavaisuudet voivat sen sijaan aiheuttaa kielenoppijalle edellistä enemmän päänvaivaa. Äännekirjoituksen yksi kirjain vastaa yhtä äännettä –periaatteeseen tekee suomessa poikkeuksen *ŋ*-äänne, joka merkitään *ng*. Sitä vastaava äänne on olemassa englannissa, esimerkiksi ilmauksessa *singing in the rain*. Useissa muissa tapauksissa englannin *ŋ*-äännettä seuraa *g*, mitä ei suomessa *ŋ*:n jäljessä äännetä. Myös englannissa voidaan yksi äänne merkitä kahdella kirjaimella, esimerkiksi *ŝ* useimmiten kirjoitetaan yhdistelmällä *sh*, mutta myös muilla tavoin kuten esimerkiksi sanassa *patient* 'potilas'. Suomen *j*-kirjain puolestaan tarkoittaa englannissa [dʒ]-äännettä. (Lieko 1992: 66, 77.) Tutkimuksen kohdesanoissa *ŋ*-äännettä tai *j*-kirjainta ei esiinny, mutta ne sisältyvät tutkimustehtävien kontekstin sanoihin.

Ääntämis- ja kirjoittamisseikkojen lisäksi sanaston oppimiseen vaikuttaa, voiko sanan merkityksen päätellä sen muodosta. Johtamis- ja yhdyssanojen muodostamisperiaatteet opittuaan oppijalla on mahdollisuus käyttää näitä tietoja hyväkseen sanan merkitystä selvittäessään. Onomatopoeettiset sanat ja ilmaukset saattavat tarkoittamaansa ääntä onnistuneesti jäljitellessään antaa vihjeen sanan merkityksestä. Samoin merkitykseen johdattavan vihjeen voi saada sukulaiskielisestä tai lainasanasta. Suomen kielen vanhat perussanat, jollaisia tutkimuksen kohdesana-adjektiivit ovat, tuskin ovat merkitykseltään aloittelevan suomenopiskelijan pääteltävissä – varsinkaan, kun kohderyhmässä ei ole sukulaiskielten taitajia tai kielitieteilijöitä. Vaikka adjektiivit jaoteltaisiin positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin, niiden muodon ei voi sanoa liittyvän sanan sijoittumiseen asteikolla: esimerkiksi *-s*-loppuiset *kaunis* ja *sairas* ovat ennemminkin vastakohtaisia kuin merkitykseltään toisiaan lähellä. Satunnaisia, subjektiivisia muodon ja merkityksen yhdistäviä tekijöitä sanastoon sen sijaan saattaa liittyä. Pirjo Nummenaho (1993: 36-37) toteaa, että tällaiset satunnaiset yhtäläisyydet lähtökielen ja kohdekielen sanojen muodossa ja semantiikassa voivat olla oppijoiden mielestä virkistäviä. Toisaalta juuri erilaisuus, eksotiikka, saattaa auttaa sanojen muistamisessa.

Sanan äidinkielen ja kohdekielen merkityksen rinnastuminen vaikuttaa osaltaan sanaston oppimiseen. Mikäli merkityskentät ovat yhteneviä, sanan oppiminen helpottuu. Päinvastaisessa tilanteessa vastakkain on käsite tai käsitteitä, joille ei toisessa kielessä ole vastinetta ollenkaan; esimerkkinä käytetään usein eskimokielen kymmeniä erilaisia lumeen liittyviä sanoja, joille ei ole merkitysvastineita kielissä, joissa lumi ei ole oleellinen asia. Tutkimusta koskevat kielet suomi ja (amerikan-) englantti kuuluvat kansoille, jotka ovat länsimaisen kulttuurin edustajia. Kulttuurinen yhteneväisyys tuo mukanaan samantyyppisen käsitteistön, mikä on kielenoppimistakin helpottava tekijä.

Opetuskokeilukurssi suunnattiin vasta-alkajille, mikä luonnollisesti rajoitti sanaston merkityskenttien käsittelyä. Tutkimuksen kohdesanoille esiteltiin peruskään-
nösvastineet: hyvä *'good'*, huono *'bad'*, uusi *'new'*, vanha *'old'*, kallis *'expensive'*, halpa *'cheap'*, iso *'big'*, pieni *'small'*, puhdas *'clean'*, likainen *'dirty'*, nuori *'young'*, pitkä *'tall, long'*, lyhyt *'short'*, lihava *'fat, overweight'*, laiha *'thin, slim'*, kaunis *'beau-*

tiful, ruma *'ugly*', rikas *'rich*', köyhä *'poor*', terve *'well, healthy*', sairas *'sick, ill*'. *Huono*-sanan yhteydessä ei tehty eroa huonon ja pahan välillä, sillä *paha* ei kuulunut kohdesanoihin. Sana *vanha* esiteltiin kahdessa merkitystehtävässä, vastakohtana sanoille *nuori* ja *uusi*. Molemmat sisältyvät englannin vastineen *old* merkitykseen. *Pieni*-sanon käännökseen *small*, joka tarkoittaa pientä kokoa, määrää tai arvoa, olisi merkityskentän tarkentamiseksi voinut lisätä vastineen *little* 'not big, young, not important, petty', mutta tällöin merkityskenttä ei olisi yhtä yksiselitteisesti vastannut suomalaista. *Pitkä*-sanon käännösvastine *tall* vastaa suomen *pitkää* merkityksessä korkea pituus tai korkeus, mutta suomen merkityskenttä ei sisällä konnotaatioita 'suuri, mittava, uskomaton, epätodennäköinen'. *Long* sen sijaan vastaa tarkemmin suomen *pitkää* liittyen etäisyyteen, pituuteen, aikaan, ääneen. *Tall*-vastinetta ei kuitenkaan voitu sivuuttaa, sillä sitä tarvittiin nimenomaan ihmisen pituutta merkitsemässä. Sanon *lihava* käännökseen *fat* sisältyy suomen tapaan merkitykset 'pyylevä, painava, iso'. Rinnalla esitettiin myös sana *overweight* 'ylipainoinen' tarkentamassa painoon liittyvää merkitystä erotuksena *fat*-vastineeseen liittyvästä rasva-aspektista. Samoin vastakohtaiselle *laiha*-sanalle tarjottiin kaksi käännösvastinetta: näistä *thin*-vastineen käyttöalue vastaa lähinnä suomen *ohut*-sanaa 'ohut, laiha, harva, vähäinen, niukka, laimea, heikko, hatara', *slim*-vastine puolestaan ensimmäisessä merkitystehtävässään 'hoikka, ohut, laiha' viittaa tarkemmin *laihan* suomalaisen merkitykseen. Sanon toinen merkitys on 'vähäinen, mitätön'. Vastakohtaansa yhdistettynä sanojen perusmerkitykset toivottavasti kävivät ilmi näiden vastineiden avulla. Suomen *terve*-sana niin ikään kaipasi kahta englannin vastinetta merkityksensä selventämiseksi. Vastineeseen *well* liittyy adjektiivina ensisijaisesti merkitys 'hyvinvoiva, menestyvä', lisäksi sitä käytetään tarkoittamassa tyydyttävää, suositeltavaa, onnekasta ja tervettä. *Healthy* puolestaan korostaa sanon terveyteen liittyvää merkitystä tarkoittaen 'terve, terveellinen', mutta myös 'huomattava, merkittävä'. *Sairas*-sanalla on suomessa laaja merkityskenttä, joka pitkälti peittyy englannin vastineilla *sick* 'fyysisesti, henkisesti tai kuvaannollisesti sairas, pahoinvoiva, ällöttävä, makaaberi; myös kaipaus' ja *ill* 'sairas, ei normaali, vahingoittunut, epäonninen, huono / paha (esimerkiksi -tapa), epäystävällinen'. Sana rinnastettiin vastakohtaansa *terve* merkityksen selventämiseksi. (Rekiaro – Robinson 1992; Webster's New American Dictionary 1995; Suomen kielen perussanakirja 1994.)

3.1.3 Kohdesanaston luokittelua

Suomen kielen morfologiset ja syntaktiset erikoisuudet ovat usein opiskelijoille aluksi ongelmallisia. Englanti on suomea analyttisempi kieli: siinä ilmaistaan useampia kieliopillisia suhteita erillisten partikkelien, sanajärjestyksen tai intonaation avulla kuin suomessa, jossa käytetään runsaasti päätteitä (Latomaa 1993: 13). Sanastonoppiminen voi häiriintyä huomion kiinnittyessä sanojen vartaloihin ja suffikseihin. Tavallisimmat suomen sanat eli muuhun kuin *-e*:hen tai *-i*:hin loppuvat vokaaliloppuiset eivät aiheuta hankaluuksia vasta yksikön sijoja opiskeleville kuin ehkä konsonanttivaihtelun osalta. Muut sanatyypit sen sijaan ovat ongelmallisempia muistettavia, eikä niitä voida alkeiskurssillakaan sivuuttaa.

Tutkimuksen kohdesanat jakautuvat Leila Whiten *Suomen kielioppia ulkomalaisille* –teoksen mukaisiin taivutustyyppihin seuraavasti:

- Suomen kielen tavallisimpaan sanatyyppiin, jonka White otsikoi *katto*-tyypiksi, kuuluu määrällisesti eniten tutkimuksen kohdesanoja (kymmenen 21:stä): *halpa, huono, hyvä, iso, köyhä, laiha, lihava, pitkä, ruma* ja *vanha*. Näiden sanojen loppuvokaali ei muutu vartalossa, *-a* ja *-ä* voivat muuttua monikossa (*halvoilla, hyvillä* jne.). Konsonanttivaihtelu on tämän tyyppin sanoissa mahdollinen. Ryhmän kohdesanoista se koskee vain sanaa *halpa* (: *halvan*).
- *Uusi*-sana edustaa pientä *i*-loppuisten sanojen ryhmää, jossa tapahtuu erikoinen vartalon konsonantin muutos $s \sim d \sim t$. Tälläkään suomen kielen alkeiden lyhytkurssilla sanatyyppejä ei voitu sivuuttaa, sillä samointaipuvat sanat *vesi, viisi, kuusi* ja *vuosi* tulivat esiin jo ensimmäistä sijapäätettä, genetiiviä, opiskeltaessa.
- Sanat *nuori* ja *pieni* kuuluvat sanatyyppiin, jossa sanan perusmuodon *-i* muuttuu *-e*:ksi vokaalivartalossa ja partitiivi muodostetaan konsonanttivartalosta. Vaikka sanaryhmä on määrältään pieni, siihen kuuluu alkeisopiskelijoille tärkeitä sanoja kuten *Suomi, lapsi* jne.
- *e*-loppuisia sanoja edustaa tutkimuksessa sana *terve*. Tämän ryhmän sanojen perusmuodon *-e* muuttuu vartalossa *-ee*:ksi ja partitiivissa on *-ttA*-päätte.

- Myös *-e*-loppuisia sanoja tulee vastaan jo alkeiskurssilla, jolloin taivutusta päästään harjoittelemaan esimerkiksi sanoilla *osoite, perhe* ja *huone*.
- Konsonanttiloppuisisten sanojen hyvin tavallinen tyyppi on *-nen*-sanat, joiden paradigma on tyyppiä *nainen: naisen: naista*. Tutkimuksen kohdesanoista tähän ryhmään kuuluu sana *likainen*. Samankaltaisista sanoista kursilla käsiteltiin ja taivutettiin mm. kansallisuus- ja sukunimisanoja.
 - Suomen kielen *-As*-loppuisista sanoista suuri osa on adjektiiveja. Niinpä tyyppin *-As ~ -AA* -vaihteluun osallistuu kolme tutkimuksen kohdesanaa: *puhdas, rikas* ja *sairas*. Näistä *puhdas* osallistuu myös käänteiseen konsonanttivaihteluun (*puhdas:puhtaan*).
 - Sanat *kaunis* ja *kallis* edustavat hyvin pientä sanaryhmää, jossa perusmuodon *-is* muuttuu vartalossa *-ii-*ksi, joista toinen *-i-* kuitenkin katoaa monikossa (*kauniissa*). Partitiivin päätte liitetään perusmuotoon.
 - Vain muutaman sanan muodostamaan *-ut/-yt* -loppuisten sanojen ryhmään kuuluu tutkimuksen kohdesana *lyhyt*. Tämän tyyppin sanoissa *-ut/-yt ~ -ue/-ye-* (*lyhyt:lyhyen*), *-e-* katoaa monikossa (*lyhyissä*) ja partitiivin päätte liitetään perusmuotoon. Alkeiskurssilla tähän sanatyyppiin usein törmätään adjektiiveista *kevyt, lyhyt, ohut* ja juomasanasta *ohut* puhuttaessa.

Tutkimuksen kohdesanat siis edustavat kahdeksaa eri sanatyyppiä. Opetuskokeilukurssilla sanatyyppejä käsiteltiin opeteltaessa yksikön genetiivin ja partitiivin muodostusta mallisanojen avulla. Tutkimuksen eriyttävissä tehtävissä tai testitehtävissä kohdesanoja ei taivutettu.

Kohdesanaston esiintymistiheys kielessä ja kielenkäyttötilanteissa vaikuttaa osaltaan sanojen mieleenpainumiseen. Suomen kielen taajuussanaston mukaan tutkimuksen kohdesanat sijoittuvat käyttötaajuudessa seuraaville sijaluvuille:

uusi	49.
hyvä	55.
pieni	59.
vanha	101.
nuori	105.
pitkä	130.
kaunis	299.
lyhyt	436.
iso	653.

huono	743.
puhdas	788.
kallis	891.
terve	1011.
sairas	1033.
halpa	1267.
rikas	1311.
köyhä	1557.
likainen	3282.
ruma	3740.
lihava	4315.
laiha	4315.

Taajuussanastossa on yhteensä 43670 sanaa. Tajuussanaston frekvenssiluvut perustuvat lehtien, kaunokirjallisiin ja tietokirjojen teksteihin sekä radiokieleen. Frekvenssitilaston mekaaninen seuraaminen ei yleensä ole kielenopiskelua täysin palvelevaa, joten pieni-frekvenssisiä sanoja tarvitaan täydentämään sanavarastoa. Sanojen valinta riippuukin siitä, mikä on kielen oppimisen päämäärä ja missä suomea opiskellaan (Hahmo 1993: 15). Esimerkiksi telekommunikaatioalan yrityksessä, jossa tämän tutkimuksen opetuskokeilukurssilaiset työskentelevät, tarvitaan jo varhaisessa vaiheessa sanaa *puhelin*, ja jo toisella oppitunnilla opiskelijat halusivat tietää merkityksen sanalle *paska*, jota heidän suomalainen esimiehensä oli käyttänyt koko yksikköä koskevan sähköpostiviestin otsikkona.

Kuten edellä on mainittu, suomen kielen alkeisoppikirjojen 200 yleisimmän sanan joukkoon kuuluu 19 adjektiivia, joista osan edelle sijoittuu taajuussanastossa tuhansia muita sanoja. Opetuskokeilukurssille osallistuneita oli vastassa koko kurssin antina noin 240 sanaa ja lisäksi lukusanat. Määrä sisältää kohdesana-adjektiivit (21 kappaletta), oppimateriaalin teoriaosuuksissa esiintyneet esimerkkisanat ja ruoka-ainesanastot, joista viimeisenä mainitut jäivät tarkoituksellisesti passiiviseksi sanavarastoksi. Sanoista puolet (noin 120) sekä lukusanat olivat esillä ennen ensimmäisiä eriyttäviä kotitehtäviä. Opetuskokeilukurssin sisällä yleisimmin sanoista oli käytössä *hyvä*, jota tarvittiin tervehdyksissä ja *mitä kuuluu* –tiedusteluihin vastatessa ja joka usein kuultiin opettajan lausumana oikean suorituksen merkinä. Toiseksi yleisimmin käytössä ja opiskelijoiden tiedossa oli sana *terve*, sillä opiskelijoiden kertoman mukaan se oli heidän suomalaisten työtoveriensa tavallisesti käyttämä tervehdys. Lisäksi se tuli esiin *tervetuloa*-toivotuksen yhteydessä. Kolmanneksi eniten kohdesanoista sai huomiota

sana *vanha*, jota eräs kurssille osallistujista käytti vitsaillessaan (*vanha nainen* -yhteydessä). Sanat *iso* ja *pieni* mainittiin lyhyesti oppikirjassa yksikön partitiivin yhteydessä: *iso/pieni kuppi kahvia*. Näissä eriyttävien ja testitehtävien ulkopuolisissa käyttöyhteyksissä muita tutkimuksen kohdesanoja tutummiksi tulleina *hyvä, terve, vanha, iso* ja *pieni* saattavat osoittautua myös muita sanoja paremmin mieleenpainuneiksi.

3.2 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.2.1 Muotoon fokusoivat tehtävätyypit

Tutkimukseen otettiin mukaan neljänlaisia sanan fonologiseen muotoon fokusoivia tehtäviä. Kaikkiin tehtävätyyppeihin ehdittiin tutustua ja harjoitella niitä käytännössä ennen eriyttäviä kotitehtäviä. Tehtävätyypeistä kaksi oli yleisesti kielenopetuksessa käytettyjä ja sitä kautta todennäköisesti opiskelijoille ennestään tuttuja menetelmiä. Näitä olivat a) sanalistojen ääneen lukeminen ja b) nauhan perässä toistaminen sekä sanelusta kirjoittaminen. Molemmissa opiskelija joutuu kiinnittämään huomiota sanan fonologiseen muotoon kuulohavainnon myötä. Sanan merkitys välittyy sanalistassa olevan opiskelijan äidinkielen käännösvastineen muodossa. Loput kaksi tehtävätyyppiä eivät ole yhtä yleisesti tunnettuja ja vieraan kielen opetuksessa käytettyjä kuin edelliset, vaikka ovat viimeaikaisessa tutkimuksessa hyviksi havaittuja menetelmiä. Avainsanatekniikka (c) ja d) vihjesanat (engl. *pegwords*) ovat menetelmiä, joissa opittavana olevien sanojen fonologinen muoto korostuu samalta kuulostavien sanaparien kautta. Oppiminen perustuu sanaparien osien välisiin mielikuviin.

a) Ääneen lukeminen. Sanastoa voidaan opetella lukemalla ääneen sanaluetteloita tai toistamalla sanoja mallin perässä. Tutkimusten mukaan ihminen voi varastoida muistiinsa pitkiäkin sanaluetteloita ja näin nopeasti kartuttaa sanavarastoaan. Ääneen lukeminen ja toistaminen ovat tehokkaita menetelmiä, sillä ne perustuvat kahden aistin, näkö- ja kuulohavainnon yhtäaikaiseen käyttöön. Välttämättä sanaluettelot eivät kuitenkaan tue sanojen pitkäaikaismuistiin varastoitumista, sanojen sieltä palauttamista tai – kontekstistaan irrallaan olevan – sanan merkityksen syvällistä oppimista. Lilli Ahonen huomauttaa sanaluetteloita kritisoivassa artikkelissaan (1993: 43-44) myös

siitä, että sanat sekoittuvat helposti keskenään luettelon sisältäessä hahmoltaan tai merkitykseltään toisiaan muistuttavia sanoja. Hänen mukaansa sanojen on todettu jäävän mieleen paremmin kontekstissa, joka sisältää helposti tunnistettavan elämyksen, johon oppija voi samaistua. Niin ikään irrallisten sanojen opettelusta puuttuu spontaani motivaatio päästä perille sanan merkityksestä. Toisaalta tutkimuksen opetuskokeilun kaltaisessa tilanteessa, jossa ollaan aivan sanastonoppimisen alkuvaiheessa, opiskelijoilla ei ole vielä kummoisia valmiuksia uuden sanan kontekstista päättelyyn.

Sanaluetteloissa olevat opiskelijan äidinkielliset käänkösvastineet ovat nopeutensa takia tehokkaita merkityksen oppimisessa, mutta ongelmallisia, jos sanalle ei olekaan suoraa käänkösvastinetta tai jos sillä on useita merkityksiä. Sanaluettelo ei myöskään välitä tietoa sanaan liittyvistä kollokaatioista tai sen esiintymistiheydestä (Carter 1987: 165). Eija Aallon (1994: 99) mukaan käänkösvastineet saattavat estää toisen kielen oman erillisen muistiorganisaation kehittymistä ja tehostumista. Lisäksi sanojen suullinen toistaminen tai sanojen ja niiden merkitysten näkeminen ei ole oppimisen kannalta yhtä tehokasta kuin niiden hakeminen muistista (Aalto 1994: 100).

Opetuskokeilukurssilla sanaluetteloita, niiden ääneen lukemista tai mallin perässä toistamista käytettiin sanastoa esiteltäessä eli sanavaraston kasvattamiseksi. Sanojen ja niiden käänkösvastineiden käytön teki mahdolliseksi opiskelijoiden yhteinen äidinkieli. Kurssilla tutustuttiin sanaluetteluihin ensimmäisen kerran tervehdysten yhteydessä:

A: Fold the paper so that you can NOT see the translations for the following phrases. Read the phrases aloud and try to remember the meaning of the words. (Peek for help...)

Huomenta!	(Good) morning!
Hyvää päivää!	Good afternoon!
Iltaa!	(Good) evening!
Mitä kuuluu?	How are you?
Kiitos hyvää!	I'm fine, thank you.
Anteeksi!	Sorry. /Excuse me.
Ole hyvä!	Please./ Here you are.
Kiitos!	Thank you.
Nähdään huomenna!	See you tomorrow.
Näkemiin!	Goodbye!

B: Fold the paper so that you can NOT see the Finnish translations for the following phrases. Read the phrases and try to remember them in Finnish. (Peek for help...)

Hello!	Hei!
How are you?	Mitä kuuluu?
I'm fine, thank you.	Kiitos hyvää!
Cheers!	Kippis!
See you!	Nähdään!
Bye!	Hei-hei!

How long did it take to memorize the phrases? _____

Opiskelijoilta meni oman ilmoituksensa mukaan 5-90 minuuttia fraasien opetteluun. Aikaan vaikutti merkittävästi suomen kielen tuntemus ennen kurssia. Muuta ääneen lukemista ja mallin perässä toistamista harjoiteltiin ääntämisen yleisiin periaatteisiin tutustuttaessa ja kaikkien oppimateriaalin tekstien yhteydessä. Kuten Aaltokin (1994: 101) ehdottaa, näillä tavoilla esiopittua sanastoa voitiin sitten harjoituttaa lisää muilla keinoilla.

b) Sanelusta kirjoittaminen. Sanelusta kirjoittamisen teho sanastonoppimisessa perustuu edellä käsiteltyjen menetelmien tapaan kuulo- ja näköaistin yhdistymiseen. Sanelun korostaman kuulohavainnon merkitys liittyy ääntämisen opetukseen, jossa kuunteleminen on Richardsonin (1993: 34) mukaan perinteisesti jätetty taka-alalle tai kokonaan huomiotta: kielenoppija on kuitenkin samanaikaisesti sekä puhuja että kuulija, joten hänelle on tärkeää oppia puhumaan ja ymmärtämään kohdekieltä. Saneluharjoituksissa opiskelija joutuu sanan kuultuaan prosessoimaan mielessään äidin-kielensä ja kohdekielen väliset äänteiden ja kirjoitusasun erot sekä kiinnittämään erityistä huomioita kuulemiinsa äänteisiin, so. sanan fonologiseen muotoon.

Saneluharjoituksia tehtiin opetuskokeilukurssilla useita heti ensimmäisestä tunnista lähtien. Tehtävissä tuli joko valita vaihtoehdoista kuulemansa mukainen kirjoitusasu sanalle tai kirjoittaa sana itse alusta alkaen. Jälkimmäisten kaltaisten tehtävien sanat olivat joko jo esiteltyä sanastoa tai lainasanoja (*auto, radio, televisio, posti* jne.).

c) Avainsanatekniikka. Avainsanatekniikan lähtökohtana on opittavana olevan kohdekielen sanan yhdistäminen sellaiseen opiskelijan oman äidinkielen sanaan, joka vastaa tai on kohdekielen sanaa äänteellisesti lähellä. Merkitykseltään nämä yhdistettä-

vät sanat eivät yleensä ole toisiaan lähellä vaan sanoja sitoo fonologinen samankaltaisuus. Sanat ovat kontekstista irrallaan. Opiskelija muodostaa mielessään mielikuvan, jossa sanat yhdistyvät. Esimerkiksi suomen sana *pois* on äänteellisesti lähellä englannin *pojat*-sanaa merkitsevää *boys*, ja sanat voi yhdistää mielikuvalla pois menevistä pojista. Tämänkaltainen mielikuva on avainsanatekniikassa oppimisen perusta ja auttaa osaltaan kohdekielen sanan muistamisessa. Se tarjoaa johtolangan vieraan sanan äänneasuun ja avaimen sen merkitykseen (Aalto 1994: 107). Mitä enemmän sanaa analysoidaan ja rikastetaan mielikuvilla, sitä paremmin se muistetaan.

Avainsanatekniikan huonoksi puoleksi tunnustetaan yleisesti menetelmän aikaavievuus – lienee sula mahdottomuus oppia satoja saati tuhansia sanoja avainsanatekniikan avulla (McCarthy 1990: 118). Ei myöskään ole selvää, olisiko opettajan hyvä valmistella sanaparit etukäteen vai jättää niiden luominen oppijoiden mielikuviuksen varaan (Carter 1987: 155). Menetelmä ei yksiselitteisesti auta tilanteessa, jossa kohdesanalla on useita erilaisia merkityksiä. Opetuskokeilukurssilla tuli myös esille, että joskus oli vaikeaa tai vaivalloista löytää fonologisesti toisiaan muistuttavia sanoja kohdekielenä olevan suomen ja opiskelijoiden äidinkielen englannin välille. Avainsanatekniikkaa pidetään kuitenkin ulkoa toistamista, sanojen merkitykselliseen lauseeseen sijoittamista ja kuvien ja synonyymien käyttämistä tehokkaampana sanastonoppimiskeinona. Siitä on eniten hyötyä yhtenä sanastonoppimismenetelmänä toisten joukossa (Aalto 1994: 107; Carter 1987: 154).

Avainsanatekniikkaa harjoiteltiin oppitunnilla ennen erityyttäviä kotitehtäviä seuraavanlaisella harjoituksella:

1. KEYWORDS: Make a mental image that connects the new Finnish word with an English word that has some formal, usually sound association with the Finnish word. For example, if the target word in Finnish was 'pois' (meaning 'away' in English), you might associate its sound pattern with the English word 'boys', and visualize boys walking 'pois' = away.

LISTEN TO THE TAPE. YOU WILL HEAR FOUR (4) FINNISH WORDS, EACH OF THEM TWICE, AND THEIR ENGLISH TRANSLATIONS. TAKE THE FIRST WORD, CONNECT IT WITH SOME ENGLISH WORD AND VISUALIZE THOSE TWO WORDS TOGETHER: MAKE A MENTAL IMAGE OR DRAW A PICTURE.

Harjoituksessa opittavana olivat sanat *koti* 'home', *talo* 'house', *pyörä* 'bike' ja *isä* 'father'.

d) Vihjesanat eli *pegwords*. Vihjesanat, englanniksi *pegwords*, on avainsanatekniikkaa muistuttava kielenoppimismenetelmä, itse asiassa kyseessä on sen variaatio. Se perustuu niin ikään samalta kuulostavien mutta erimerkityksisten sanojen toisiinsa mielikuvilla yhdistämiseen. *Pegwords*-menetelmässä kuitenkin molemmat sanaparin sanat ovat kohdekielisiä. Sanaparin ensimmäinen sana on vihje, entuudestaan tuttu sana, jonka perusteella sanaparin toisen sanan voi oppia muistamaan. Esimerkiksi fonologiselta asultaan samansuuntaiset suomen kielen sanat *pieni* ja *sieni* voidaan yhdistää mielikuvalla pienestä sienestä, ja näin oppia muistamaan sanojen merkitykset. McCarthy (1990: 119) ehdottaa vihjesanojen soveltamista oppituntiin seuraavasti: Tunnin alussa opettaja kirjoittaa taululle esimerkiksi 10 fonologisesti toistaan muistuttavaa sanaparia ja tarvittaessa sanojen käännökset. Sanaparit numeroidaan. Opettaja kehottaa opiskelijoita muodostamaan omakohtaisen mielikuvan, jossa sanat yhdistyvät. Kirjoittaminen on kielletty. Tämän jälkeen taulu pyyhitään ja tuntia jatketaan muilla, näihin sanoihin varsinaisesti liittymättömillä harjoituksilla. Tunnin lopussa opettaja pyytää opiskelijoita kirjaamaan muistinvaraisesti ylös alussa esitetyt sanaparit, oikeassa järjestyksessä.

Vihjesanatekniikkaa harjoiteltiin opetuskokeilukurssin neljännellä tunnilla. Vihjeen antaviksi sanoiksi kerättiin opiskelijoiden tuntemien suomalaisten henkilöiden nimiä. Sanapareja otettiin mukaan viisi, ne numeroitiin ja kirjoitettiin tunnin aluksi englanninkielisine käänkösvastineineen taululle: 1. JARI – JARRU, 2. JUHA – JUHLA, 3. MARKKU – MARKKA, 4. VESA – VESSA, 5. TONI – TONNI. Sanat toistettiin ääneen, merkityksistä keskusteltiin ja opiskelijat saivat tehtäväkseen painaa sanaparit mieleensä muistiinpanoja tekemättä. Tunnin lopussa sanat kirjoitettiin ylös muistinvaraisesti. Ne muistettiin hyvin, vaikka tehtävänantoa ensin kauhusteltiin.

3.2.2 Merkitykseen fokusoivat tehtävätyypit

Sanan fonologiseen muotoon fokusoivien tehtävien tapaan semanttista merkitystä korostavia tehtäviä oli myös neljänlaisia. Tehtävätyyppeihin tutustuivat kaikki kurssille osallistuvat opiskelijat huolimatta siitä, saivatko he tutkimuksen eriyttäväksi kotitehtä-

viksi muotoon vai merkitykseen fokusoivia harjoituksia. Näin pyrittiin välttämään opetuksen vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Merkitykseen fokusoivat tehtävätyypit ovat osittain päällekkäisiä. Yksiselitteisimpiä tehtävistä ovat perinteiset kielenoppimismenetelmät a) kääntäminen ja b) merkityksellisen lauseen muodostaminen. Vaikeammin rajattavia ja määriteltäviä ovat tehtävätyypit, jotka liittyvät c) kuvan avulla merkityksen esittämiseen eli huomion kiinnittämiseen käsitteeseen sanahahmon takana ja d) merkityksen mukaan ryhmittelyyn sekä semanttisiin verkkoihin. Tehtävätyypeissä ei puututa sanojen fonologiseen asuun muuten kuin ääntämisen oppimiseksi tuotosten ääneen lukemisen kautta. Tutkimuksen ja opetuskokeilukurssin ulkopuolelle jäi monta hyvää semanttiseen merkitykseen fokusoivaa tehtävätyyppiä. Esimerkiksi synonyymien hyväksikäyttö, yhdyssanojen ja johdosten kokonaisuuksina käsittely, visuaalinen ryhmittely, kontekstuaaliset määritelmät, elaborointi- ja skeemaharjoitukset eivät olleet aivan alkeista lähtevälle lyhytkurssille sovellettavissa.

a) Kääntäminen. Käännösharjoitukset, joissa opiskelija kääntää kohdekielen sanoja ja lauseita omalle äidinkielelleen, vaativat sanojen semanttiseen merkitykseen keskittymistä ja käännösvastineiden sekä lauserakenteen pohtimista. Käännösharjoituksissa vakiinnutetaan jo opittua sanastoa tai saatetaan kannustaa jonkun uuden sanan merkityksen kontekstista päättelyyn. Lauseen sanat toimivat toisiaan tukevinä vihjeinä osien ja kokonaisuuden merkityksistä.

Kääntämisellä on vanhastaan ollut vieraan kielen opetuksessa keskeinen asema, jolla on tuettu kieliopin hallintaa (Koivisto 1993: 155). Käännösharjoituksilla saadaan välillisesti tärkeitä valmiuksia kielen käyttöön (emt. 165), ja se voi olla kaikessa yksinkertaisuudessaan taloudellinen ja tehokas työskentelyn muoto (Ahonen 1993: 168). Teksti voidaan kääntää joko lingvistikseen eli tarkasti alkutekstiin sidotusti tai vapaasti viestintätehtävään kulloinkin parhaiten soveltuvalla tavalla. Käytännössä suulliset ja kirjalliset käännösharjoitukset ovat ajatustoimintaa, sanaston, sanakirjan ja kieliopin käyttöä sekä muistiinpanojen tekoa eli kieliopin mieleenpainamista ja sanaston tuntemuksen edistämistä (Ahonen 1993: 170). Pitkään kokemukseensa vedoten Ahonen mainitsee käyttökelpoiseksi käännösmateriaaliksi oppitunnilla käsitellyn materiaalin pohjalta laaditut lauseet, joissa sovelletaan ja varioidaan opittua kielioppiainesta ja käytetään opittua sanastoa. Hänen näkemyksensä mukaan kääntämisellä voi olla

melkoinen merkitys yhtenä perusopetuksen työskentelymuotona nimenomaan niissä tapauksissa, joissa kohdekieli on rakenteeltaan hyvin erilainen kuin opiskelijoiden äidinkieli tai heidän muut hyvin tuntemansa kielet (emt. 173-175). Käännösharjoitusten heikkoutena on, että sanat esiintyvät helposti irrallisina tai irrallisissa lauseissa. Tällöin ne eivät edusta opiskelijalle mitään psykologista todellisuutta eikä niitä prosessoida tarpeeksi syvällisesti kiinnekohtien kestonmuistiin syntymiseksi (Aalto 1994: 103).

Opetuskokeilukurssin äidinkieleltään yhtenäisen ryhmän kanssa luonnollisesti käännettiin useita asioita suomesta englanniksi ja päinvastoin. Oppimateriaalin tekstiosuudet olivat jo valmiiksi suomesta englanniksi käännettyjä. Myös kirjan harjoituksissa tehtiin käännöksiä. Esimerkiksi kappaleessa 3 oli seuraavanlainen käännöstävänänto (Piirainen 1990: 23):

- How do you ask in Finnish if you want to know*
- *the name of the person you are speaking with?*
 - *her/his address?*
 - *her/his telephone number?*
 - *her/his home country?*

Tehtävässä yhdistyvät kappaleessa esitellyn sanaston ja persoonapronominien genetiivin sekä possessiivisuffiksien harjoittelu edellisen kappaleen aiheena olleeseen kysymyksenmuodostamiseen. Tuotos kirjoitettiin ja luettiin ääneen.

b) Merkityksellisen lauseen muodostaminen. Merkityksellisen lauseen muodostamisella tarkoitetaan tehtäviä, joissa opiskelijan tulee muodostaa annetuista sanoista merkityksellinen, kieliopillisesti korrekti lause. Tehtävä edellyttää annettujen sanojen merkityksen mieleenpalauttamista sekä tarvittavien kielioppiin liittyvien asioiden yhdistämistä. Usein tehtävissä pitää osata myös sanojen taivuttaminen. Tehtävätyypin heikkona puolena ovat käännöstehtävien tapaan mahdollinen lauseiden irrallisuus ja ulkokohtaisuus, elämyksen puute.

Opetuskokeilukurssin tehtävissä oli mukana merkityksellisten lauseiden muodostamista eri tavoin. Tehtävätyyppiin tutustuttiin oppimateriaalin kappaleen 2 harjoituksella, jossa ei edellytetty sanojen taivuttamista mutta piti keskittyä sanan merkityksen muistamiseen ja suomen kielen sanajärjestyksen mukaisten kysymys- ja väitelauseiden luomiseen. Tehtävässä oli kutakin lausetta kohden kolme järjestettävää

sanaa (Piirainen 1990: 15). Tehtävätyyppi toistui kotitehtävässä, joka vaati ja toisaalta antoi mahdollisuuden edellistä kekseliäämpään lauseenmuodostukseen. Tehtävän 11 sanaa olivat oppitunneilla esiteltyjä: *mikä, minkämaalainen, olen, on, olette, minä, te, tämä, kynä, amerikkalainen, Suomi*. Kutakin sanaa sai käyttää niin monta kertaa kuin tarvitsi mahdollisimman monta kysymystä tai väitettä muodostaakseen. Sanat mahdollistivat useita kolmisanaisia lauseita, mutta opiskelija pystyi muodostamaan nelisanaanaisen *Minkämaalainen tämä kynä on?* –kysymyksen, mikäli keksi irrottaa *tämä*-sanan kirjassa esitetystä lauseyhteydestä *Tämä on - - .*

c) Huomion kiinnittäminen käsitteeseen sanahahmon takana: merkityksen esittäminen kuvan avulla. Kuvien käyttö kielenopetuksessa perustuu vanhaan totuuteen, jonka mukaan yksi kuva voi kertoa enemmän kuin tuhat sanaa. Kuva palvelee erityisen hyvin tilanteessa, jossa tarkoitteena on konkreettinen objekti, jollaista ei voi tuoda mukana luokkahuoneeseen ja jonka selittäminen muuten olisi työlästä. Kuvaan liittyvän visuaalisuuden on havaittu edistävän pysyvämpää muistamista (Aalto 1994: 104).

Kuvan käytön huono puoli liittyy edellä esitetyn vanhan totuuden jatkeeseen: kuva voi myös valehdella – tai ainakin johtaa harhaan. Kuva esittää sanan denotaation, ja kokonaismerkityksen selvittämiseksi tarvitaan lisäksi tieto siitä, mikä on sanan suhde muihin sanoihin. Sanat, joiden merkitykseen sisältyy esimerkiksi mielipiteitä tai tunnetiloja, eivät sovellu kuvien avulla esitettäviksi. (McCarthy 199: 116.) Sanastonopetuksessa käytettävien kuvien tulee siis olla tarkkaan harkittuja ja yksiselitteisiä, jotta väärinkäsityksiltä vältytään. Ylipäätään kielenopiskelussa tulisi muistaa, että eri kielten väliset sanojen suhteet eivät ole yksiselitteisiä. Siksi opiskelijan pitäisi osata kiinnittää huomio käsitteeseen sanahahmon takana. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sanan *henkilö* esittelemistä näyttämällä kuvia erilaisista henkilöistä ja rinnalla kuvia esineistä, eläimistä yms. asioista, jotka eivät henkilöyden kriteerejä täytä. Opiskelija joutuu työskentelemään sanan merkityksen hahmottamiseksi ja hän kokee oivaltamisen iloa, mitkä puolestaan edistävät sanan mieleen jäämistä. (Aalto 1994: 110, 112.)

Opetuskokeilukurssin oppimateriaalissa oli joitain kuvia tekstiä ja sen käännoistä havainnollistamassa. Kirjan ulkopuolisissa harjoituksissa opiskeltiin kuvien avulla mm. sanat *nainen, mies, tyttö* ja *poika*. Kuvien yksiselitteisyys varmistettiin sanat toisiinsa rinnastamalla (*tämä ei ole nainen, tämä ei ole nainen, tämä on nainen*). Näin pyrittiin

myös kiinnittämään huomio käsitteeseen sanahahmon takana ja takaamaan oivaltamisen ilo. Samoja periaatteita noudatettiin myös harjoituksissa, joissa kuvien sijaan käytettiin konkreettisia esillä olevia esineitä esimerkiksi sanojen *kynä*, *tuoli*, *kello* ja *puhelin* opetuksessa.

d) Merkityksen mukaan ryhmittely ja semanttisten verkkojen luominen. Sanojen ryhmittely merkityksen mukaan perustuu tietoon muistin toiminnasta (ks. tarkemmin kohdasta 2 Sanaston tutkiminen ja oppiminen). Otaksutaan, että sanat eivät voi olla muistissa sekaisin vaan että ihmismieli organisoii ne jotenkin. Semanttisesti sanoja järjestäessään natiivi kielenpuhujat käyttävät apunaan sanojen rinnastamista (esimerkiksi *sininen – punainen*), kollokationaalisia assosiaatioita (*iso => elefantti*), synonyymeja, vastakohtia jne. Eija Aallon raportoiman tutkimuksen mukaan kuitenkin vasta edistyneet toisen kielen opiskelijat käyttävät laajasti semanttisia assosiaatioverkkoja. Vaikka ne eivät ole alkeisopiskelijoille tyypillisiä, Aalto kehottaa käyttämään niitä opetuksessa ja näin lisäämään semanttisten verkkojen merkitystä: ”kaikenlainen ryhmittely ja esittäminen hierarkkisina järjestelminä edesauttaa oppimista”. (Aalto 1994: 97-99, 102.) Vaarana ja vaikeutena on varsinkin alkeiskurssilla opiskelijoiden sanavaraston pienuus, jolloin yksinkertaisesti ei ole mitään ryhmitellä, ja sanojen sekoittuminen: opiskelija saattaa muistaa, että *punainen* on väri, mutta ei pysty tarkentamaan, mikä väri on kyseessä.

Alkeista lähteneellä opetuskokeilukurssilla ryhmittelyn mahdollisuudet eivät olleet moninaiset juuri sanavaraston pienuudesta johtuen. Ryhminä käsiteltiin mm. tervehdyksiä: mitkä sopivat tavattaessa, mitkä erottaessa käytettäväksi. Maiden nimistä kukin opiskelija poimi sellaiset, joissa oli vierailut. Juomasanastoa kerätessä opiskelijat saivat järjestää sanat muistiinpanoihinsa haluamallaan tavalla (kuumat/ kylmät/virvoitus-/alkoholijuomat).

3.3 OPETUSKOKEILUN KOHDERYHMÄ JA KURSSIKUVAUS

3.3.1 Opiskelijat

Tutkimuksen opetuskokeilukurssi suunnattiin suomen kielen vasta-alkajille, toisin sanoen mitään edeltäviä tietoja suomen kielestä ei edellytetty. Ennen kurssin alkamista opiskelijat saivat vastattavakseen alkutietokyselyn, jolla opiskelijoiden lähtötaso ja tavoitteita pyrittiin selvittämään (kysely on liitteenä 1). Tutkimuksen testitehtävät suoritti 12:sta opetuskokeilukurssille ilmoittautuneesta opiskelijasta seitsemän. Seu-raavassa esitellään tutkimustulosten kannalta relevanttia tekijää eli heidän lähtötasoaan ja läsnäoloaan, vaikka kaikkien kurssille osallistuneiden lähtötaso luonnollisesti vaikutti itse kurssin sisällön muotoutumiseen. Testitehtävät tehneistä informanteista käytetään seuraavia nimityksiä: Felix, Flint, Ford ja Frank, jotka tekivät eriyttävinä kotitehtävinä sanojen fonologiseen muotoon fokuoivia tehtäviä, sekä Sam, Simon ja Susan sanojen semanttiseen merkitykseen fokuoivat tehtävät tehneistä.

Informanteista kuusi oli miehiä ja yksi nainen. Iältään he olivat 25-37 –vuotiaita. Kuusi heistä on saanut teknisen tai siihen liittyvän liikkeenjohdon koulutuksen korkeakoulussa (*Bachelor's degree*); Frankilla ja Simonilla on ylempi korkeakoulututkinto (*Master's degree*). Seitsemäs on koulutukseltaan opettaja. Kuuden informantin äidinkieli on amerikanenglanti, Susanin äidinkieli on tagalog, mutta hän on lapsesta saakka puhunut myös englantia. Kaikki ovat jossain elämänsä vaiheessa opiskelleet jollain tapaa edes hiukan toista kieltä. Yleisin toinen kieli, johon informantit ovat tutustuneet, on espanja. Sitä on opiskellut informanteista viisi. Lisäksi joillakin on jonkinasteinen saksan, ranskan, walesin eli kymrin tai norjan kielen taito. Vieraiden kielten opiskeluun perehtyneisyyden perusteella informantit voidaan asettaa seuraavaan järjestykseen:

1. Felix hallitsee ulkomailla asuneena ja matkustaneena saksan ja espanjan kielten perusteet. Lisäksi hän on tutustunut ranskan ja walesin kieliin.
2. Ford hallitsee ranskan kielen perusteet.
3. Sam on opiskellut koulussa espanjan kielen perusteet.
4. Flint on tutustunut espanjan ja norjan kielten alkeisiin.

5. Frank ja Simon ovat opiskelleet espanjan kielen alkeita noin 20 vuotta sitten koulussa.

6. Susan on lapsesta saakka kaksikielinen – hän ei ole opiskellut vieraita kieliä.

Tutkimuksen kannalta edellistä huomattavampi merkitys saattaa olla informanttien opetuskokeilukurssia edeltävällä suomen kielen tuntemuksella. Heistä kolme oli itseopiskellen tutustunut suomeen. Parhaiten suomea taisi Susan, joka oli aikaisemmin työskennellyt suomalaisessa perheessä ja hiljattain avioitunut Yhdysvalloissa asuvan suomalaisen kanssa. Hän tunsi ennestään vähän suomen sanastoa ja osasi muodostaa muutamia lauseita, esimerkiksi *anna jäätelöä*, mutta ei ollut koskaan tutustunut suomen kielioppiin. Kotona hän puhuu englantia. Toiseksi eniten suomea osasi Felix, joka oli suomalaisomistuksessa olevaan työpaikkaan tulonsa jälkeen itsekseen opiskellut suomea kirjasta ja nauhalta. Lisäksi hänellä oli tapana kysellä kielestä ja sanoista suomalaisilta työtovereiltaan sekä niin sanotusti pitää korvansa auki: hän esimerkiksi tiesi suomen *isä*-sanana rinnalla käytettävän *iskä*-sanaa. Simon oli aloitellut suomen opiskelua *Teach Yourself Finnish* –kirjan ja –äänitteen avulla. Hän tunsi joitain peruslauseita ja oli harjoitellut suomen ääntämistä. Suomessa käydessään hän yritti päästä kosketuksiin kielen kanssa mm. suomenkieliseen jumalanpalvelukseen osallistumalla. Neljän muun informantin suomen kielen tuntemus koostui lähinnä Suomeen tehtyjen työmatkojen aikana mieleen tarttuneista satunnaisista sanoista kuten *Hervanta*, *Lapinniemi*, *kiitos*, *olut* jne.

Alkutietokyselyn perusteella informantit tuntuvat melko perinteisten kielenopiskelumenetelmien kannattajilta. He mainitsivat itseään parhaiten hyödyttävinä luokkahuoneaktiviteetteina keskustelujen lukemisen, esimerkkien analysoinnin, niiden toiston ja käytön harjoittelun, kuullusta kirjoittamisen ja kääntämisen, kielioppi- ja keskusteluharjoitukset sekä interaktiivisuuden. Kolme heistä ei osannut sanoa, ovatko kielioppisäännöt hyödyllisiä kielenopiskelussa, muut neljä olivat kielioppisääntöjen opiskelun kannattajia: ”Olemmehan insinöörejä,” perusteli eräs. Kaikki vastasivat myöntävästi kysymykseen, jossa tiedusteltiin halukkuutta opettajan valmistamien sanalistojen ulkoopetteluun. Luokkahuoneen ulkopuolella informantit ilmoittivat pitävänsä eri kielenoppimistavoista seuraavasti:

kielenopiskelutapa	Felix	Flint	Ford	Frank	Sam	Simon	Susan
ihmisten kanssa puhuminen	pitää	pitää	pitää	ei tiedä	ei	pitää	pitää
tekstin sisällön lukeminen	pitää	pitää	ei	ei tiedä	pitää	pitää	pitää
kielioppikirjojen lukeminen	pitää	ei	ei	ei tiedä	ei	ei	pitää
sanalistojen teko ja ulkoluku	pitää	pitää	pitää	ei tiedä	pitää	pitää	pitää
paljo harjoitusten tekeminen	pitää	pitää	pitää	ei tiedä	pitää	pitää	pitää
muistiinpanojen teko ymp:stä	-	pitää	pitää	ei tiedä	ei	ei	pitää
muu	*)	-	-	-	-	-	-

*) Felix mainitsee pitävänsä tietokoneavusteisesta kielenopiskelusta.

Sanalistojen tekoa ja opiskelua sekä runsasta harjoitusten tekemistä kannattivat kaikki vastanneet informantit. Eniten vastustusta herätti ajatus kielioppikirjojen lukemisesta, vaikka luokkahuonetilanteessa kaikki olivat ilmoittaneet itse kielioppisäännöistä hyötyvänsä; kielioppikirjojen lukemisesta luokkahuoneen ulkopuolellakin pitivät oma-toimista kielenopiskelua harrastaneet.

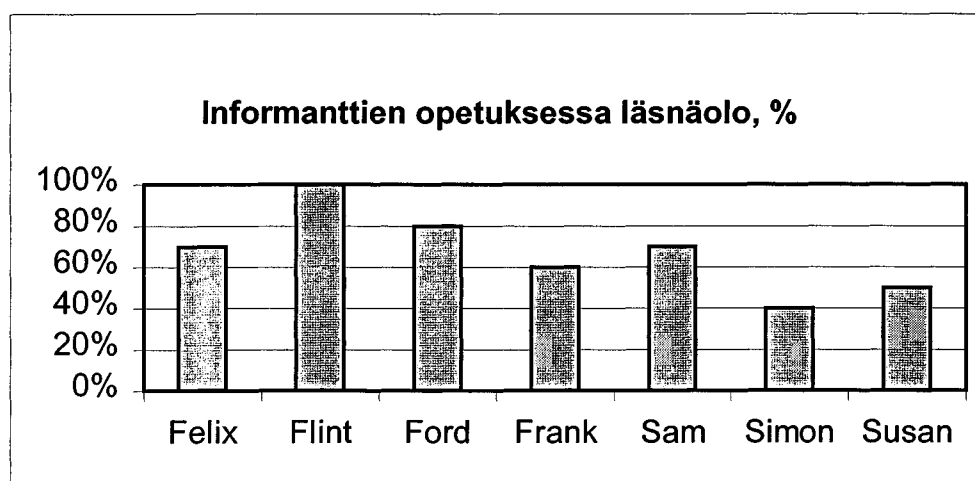
Tiedusteltaessa, millaisina oppijoina informantit itseään pitivät, ts. mikä kielenopiskelussa yleensä oli heille helppoa tai vaikeata, vastaukset jakautuivat sen mukaan, miten paljon kukin oli harrastanut kielenopiskelua. Suomen tai muun indoeurooppalaisesta näkökulmasta katsottuna oudon kielen opiskelua yrittäneiden vastauksissa oli enemmän *difficult*-vastauksia kuin viimeksi vuosia sitten sukulaiskielen opiskelua harrastaneiden. Vaikeimpina asioina pidettiin sanojen erilaisten muotojen muistamista ja puheen ymmärtämistä, joita kuusi seitsemästä piti vaikeana. Puolet informanteista katsoi vieraan kielen puhumisen vaikeaksi oppia, lukemista piti vaikeana kaksi. Yksimielisesti informantit pitivät sanan merkityksen muistamista helppona kielenoppimisen osa-alueena. Informanttien vastaukset näkyvät seuraavasta taulukosta:

kielenoppimisen alue	Felix	Flint	Ford	Frank	Sam	Simon	Susan
merkityksen muistaminen	helppoa	helppoa	helppoa	helppoa	helppoa	helppoa	helppoa
eri muotojen muistaminen	vaikeaa	vaikeaa	vaikeaa	helppoa	vaikeaa	vaikeaa	vaikeaa
kirjoittaminen/äänteet	helppoa	vaikeaa	helppoa	helppoa	helppoa	helppoa	helppoa
puheen tuottaminen	vaikeaa	vaikeaa	helppoa	helppoa	helppoa	vaikeaa	helppoa

puheen ymmärtäminen	vaikeaa	vaikeaa	vaikeaa	helppoa	vaikeaa	vaikeaa	vaikeaa
lukeminen	helppoa	helppoa	vaikeaa	helppoa	helppoa	vaikeaa	helppoa
muu	-	-	-	helppoa	-	-	*)

*) Susan erotteli vieraan kielen ääntämisen itse puhumisesta ja merkitsi sen vaikeaksi opittavaksi.

Opetuskokeilukurssille osallistujilta edellytettiin 90 % läsnäoloa opetuksessa. Informantit olivat läsnä kymmenestä opetuskokeilukurssin pidetystä tunnista seuraavasti:



Taulukko 3.3.a

Vain Flint oli läsnä kaikessa opetuksessa. Muiden poissaolot vaikuttivat ryhmän etenemistä hidastavasti, vaikka heille toimitettiin tunnin ohjelma ja tehtävät sähköpostitse itseopiskelua varten. Lisäksi poissaolijoille saattoi jäädä joku eriyttävissä kotitehtävissä tai testitehtävissä esiintynyt, oppitunneilla harjoiteltu tehtävätyyppi oudoksi.

Muotoon ja merkitykseen fokuoiviin ryhmiin informantteja jaettaessa tehtiin sattumanvaraiseen jakoperusteeseen muutama poikkeus. Huolehdittiin, että suomea aikaisemmin omatoimisesti oppineet Felix ja Susan päätyivät eri ryhmiin. Tehtävätyyppiin oppitunneilla tutustuttaessa kävi ilmi, että avainsanatekniikan mukainen sanastonoppiminen sujui vaivattomammin toisilta opiskelijoilta kuin toisilta. Ryhmiinjakoa

tehtäessä muotoon fokusoivaan ryhmään sijoitettiin sekä kyseisiä tehtäviä työläinä että vaivattomina pitäviä, mikäli informantti oli osoittautunut jommaksi kummaksi. Näin jo etukäteen avainsanatehtävissä nokkelaksi osoittautunut Ford sai eriyttäväksi tehtäväksi juuri muotoon fokusoivia tehtäviä, mutta samat tehtävät sai myös Frank, joka oli tuonut esiin negatiivisen suhtautumisensa tehtävätyyppiin.

3.3.2 Opetuskokeilukurssin tarkoitus ja toteutus

Tutkimuksen toteuttamiseksi tarvittiin opetuskokeilu. Opetuskokeilu toteutettiin lyhytkurssilla, jolle annettiin nimeksi *Getting around in Finland and Nokia! – Finnish language course for beginners*. Kurssi järjestettiin Dallasissa, Yhdysvalloissa Nokia Mobile Phonesin Wireless Data –osastossa. Kurssin tarkoituksena oli tarjota suomalaisen matkapuhelinyhtiön yhdysvaltalaiselle henkilökunnalle mahdollisuus tutustua suomen kieleen.

Kurssin kestoksi määriteltiin yhtiössä aikaisemmin käytössä olleen mallin mukaisesti 12 tuntia, tunti kahtena päivänä viikossa kuuden viikon ajan. Kolmen viikon kuluttua kurssin alkamisesta pidettiin kolmen viikon tauko, sillä tuolloin lähes kaikki kurssille osallistujat olivat messutyömatkalla toisessa osavaltiossa ja sen jälkeen Kiitospäivän viikolla lomalla. Tunnit sijoitettiin alkamaan virallisen työajan päätteeksi kello 17.00. Kurssi oli osallistujille materiaalikuluja lukuunottamatta ilmainen. Kurssille osallistujilta edellytettiin 90-prosenttista läsnäoloa.

Kurssin opettajana toimi HuK Hanna Saraketo. Opetuksen pohjamateriaaliksi valittiin Tampereen yliopiston kielikeskuksen julkaisema, Eeva Piiraisen kirjoittama *Survival Course in Finnish for Foreigners – Oppimateriaalia 4*. Materiaalin periaatteena on ohjata opiskelijaa lyhyessä ajassa ymmärtämään ja käyttämään yleisimpiä eri viestintätilanteissa tarvittavia ilmauksia. Tämän toteuttamiseksi kirja keskittyy sanaston välittämiseen, mikä sopi sanastoa tutkivan opetuskokeilun ja lyhytkurssin tarpeisiin. Kirjan dialogit, tekstit, kielioppi ja tehtävänannot ovat englanniksi. Kirjan tarjoaman pohjamateriaalin lisäksi kurssilla tehtiin monenlaisia sanastotehtäviä tehtävätyyppien tutustuttamiseksi opiskelijoille (ks. tarkemmin kohdasta 3.2 Tutkimusmenetelmät),

käsiteltiin ryhmän erikoistarpeisiin ja –toiveisiin liittyvää sanastoa sekä toteutettiin tutkimuksen vaatimat eriyttävät tehtävät kirjan ulkopuolisella sanastolla.

3.3.3 Ennen eriyttämistä ja testausta käsitellyt asiat

Ennen kurssin alkamista osallistujat saivat englanninkielisen kuvauksen kurssin sisällöstä ja tavoitteista. Heille kerrottiin mukaan kuuluvan kielenoppimiseen liittyvää tutkimusta, mutta tutkimuksen tarkoitusta tai kohdetta ei spesifioitu. Osallistujille lähetettiin myös muun muassa lähtötasoa ja kielenoppimistapoja kartoittava kysely (ks. tarkemmin kohdasta 3.3.1 Opiskelijat; kysely on liitteenä 1).

Getting around in Finland and Nokia! –kurssin sisältö muodostui seuraavanlaiseksi:

1. tunti: Esittelyjen ja olemassa olevien suomen kielen taitojen esittämisen jälkeen tutustuttiin suomen kielen alkuperään ja ominaispiirteisiin (erilainen artikkelikäytäntö kuin englannissa, ei kieliopillista sukua, suffiksitaivutus yms.). Keskusteltiin kirja- ja puhekielen eroista. Tämän jälkeen edettiin kirjoittamisen, ääntämisen ja painotuksen peruseräisiin. Tätä harjoiteltiin toistamisen lisäksi harjoituksella, jossa opiskelijan tuli valita kuulemalleen sanalle oikea kirjoitusasu kahdesta vaihtoehdosta. Lopuksi tutustuttiin yleisimpiin tervehdyksiin ja muutamiin sanontoihin ääntämistä harjoitellen. Kotitehtäväksi opiskelijat saivat 13 tervehdystä ja sanontaa sisältävän sanalistan suomi-englanti ja englanti-suomi –käännöksineen tervehdysten ja sanontojen mieleenpainamiseksi. Harjoituksella tutustuttiin sanalistaan sanastonoppimisessa. Kotitehtävään liittyi kehoitus kokeilla opittavana olevaa sanastoa käytännössä suomenkielisen työtoverin kanssa. Sanoja tai sanontoja kertyi tunnin antina noin 20.

2. tunti: Kotitehtävän tarkistamisen jälkeen jatkettiin suomen kielen aakkosiin tutustumista muun muassa oma nimi tavaamalla. Opiskeltiin kirjan kappaletta 2, jossa käsiteltiin nimen ja kansalaisuuden kysymistä ja kertomista, sinuttelua, teitittelyä, maiden nimiä ja *olla*-verbin taivutusta myönteisessä preesensissä. Kotitehtävänä oli merkityksellisten lauseiden muodostamista annetuista sanoista sekä maiden nimien keräämistä. Sanastoa kertyi noin 30.

3. tunti: Tunnin aluksi kerrattiin tervehdys- ja esittelydialogeja. Kappaleen 2 mukaisesti tehtiin merkityksellisten lauseiden muodostamisharjoituksia ja kieli- sekä kansalaisuussanastotehtäviä. Opiskelijat tutustutettiin kahteen sanastonoppimisen tehtävyyppiin: sanelusta kirjoittamiseen kymmenen lainasanan kirjoittamistehtävän avulla ja konkreettisen, esillä olevan esineen nimeämiseen drillillä *Mikä tämä on? Tämä on tuoli/kynä/kello/puhelin*. Tehtävistä ensimmäinen edellytti fonologiseen muotoon keskittymistä, jälkimmäinen korosti suoraa semanttista merkitystä, jolloin pyrittiin kiinnittämään huomio käsitteeseen sanahahmon takana ilman englanninkielistä käännös-vastinetta. Kotitehtävä esitteli sanan fonologiseen muotoon fokusoivan avainsanatekniikan. Opiskelijoiden tuli kuunnella nauhalta suomenkielinen sana ja miettiä, mikä oman äidinkielen sana kuulostaa samalta. Nämä kaksi sanaa piti sitten yhdistää toisiinsa joko mielikuvana tai piirtäen. Opiskeltavat sanat olivat seuraavassa kirjan kappaleessa esille tulevat *koti, talo, pyörä* ja *isä*. Uutta sanastoa kertyi noin 25.

4. tunti: Tunti aloitettiin avainsanatekniikkaa muistuttavalla synofoneilla, joilla esiteltiin opiskelijoille fonologiseen muotoon fokusoivat vihjesanat eli *pegwords* sanastonoppimismenetelmänä. Opettaja kirjoitti taululle viisi opiskelijoiden tuntemaa suomalaista henkilönimeä ja nimien rinnalle jonkun nimeen merkityksellisesti mitenkään liittymättömän mutta äänteellisesti läheisen sanan englanninkielisine käännöksineen, esimerkiksi *Juha – juhla, Vesa – vessa*. Sanat luettiin yhdessä ja opiskelijat saivat hetken aikaa painaa sanat mieleen. Tämän jälkeen taulu pyyhittiin. Persoonapronominien kertaamisen jälkeen tutustuttiin persoonapronominien genetiiviin ja pintapuolisesti possessiivisuffikseihin. Kirjan kappaleessa 3 opiskeltiin tämän lisäksi osoitteen, kotimaan ja puhelinnumeron kysymistä sekä kertomista. Samalla tulivat esiin numerot 1-9. Sanat *mies, nainen, tyttö* ja *poika* opiskeltiin kuvien avulla niin, että huomio kiinnittyi sanahahmon sijasta merkitykseen. Tunnin lopuksi opiskelijoiden piti palauttaa mieliin ja kirjoittaa ylös alussa esitellyt sanaparit alkuperäisessä järjestyksessä. Kotitehtävänä opiskelijat tekivät kirjan kappaleen 3 mukaisia täydennys- ja englanti-suomi – käännöstehtäviä. Uutta sanastoa kertyi noin 30 sanaa.

5. tunti: Tunti aloitettiin kertaamalla tähän mennessä esillä ollutta sanastoa piirtoheitinkalvolta esitetyn sanalistan avulla. Jäljellä olleiden persoonapronominien genetiiviharjoitusten jälkeen esiteltiin ja harjoiteltiin nominien genetiiviä sekä yleisim-

piä sanavartaloissa tapahtuvia muutoksia. Tutustuttiin numeroihin 10-1 000 000 kirjan kappaleen 4 esittämällä jatka mallin mukaan –täydennystehtävällä. Kotitehtäväksi opiskelijat saivat tutkimuksen ensimmäiset eriyttävät tehtävät: puolet saivat fonologiseen muotoon, puolet semanttiseen merkitykseen fokuoivia tehtäviä. Tehtävien opittavana sanastona oli kymmenen suomen kielen perusadjektiivia (ks. tarkemmin kohdasta 3.4 Eriyttävät kotitehtävät). Uutta sanastoa kertyi numeroiden lisäksi noin 15.

6. tunti: Tunnilla käsiteltiin eriyttävillä kotitehtävillä opiskeltua sanastoa sen vakiinnuttamiseksi mutta samalla myös kohdesanojen oppimista huomaamattoman tuntiharjoituksen muodossa testaten. Opiskelijat kirjoittivat sanelusta viisi sanaa ja yrittivät muistaa sanan merkityksen kontekstista irrallaan. Toiseksi loput viisi kohdesanaa esiintyivät samalla myös genetiiviä kertaavissa lauseissa, joiden paikkansapitävyys opiskelijoiden tuli määrittellä (ks. tarkemmin kohdasta 3.4.3 Kontrolloivat tehtävät). Loppu tunti kului kirjan kappaleen 4 mukaisesti lukusanoja harjoiteltaessa. Kotitehtävä liittyi lukusanojen kirjoitusasun ja numeroasun yhdistämiseen. Uutta sanastoa ei tullut esiin.

7. tunti. Tätä tuntia edelsi kurssiaikataulun mukainen kolmen viikon tauko. Niinpä ohjelmassa oli musiikin kuuntelutehtävä, kertaavia keskusteludialogeja ja lukusanaharjoituksia. Uutena asiana käsiteltiin kellonaikoja ja ajanilmauksia kirjan kappaleen 5 avulla. Lisäksi kerrattiin kysymyssanoja. Uusia sanoja tai sanontoja kertyi noin 25, jotka tulivat kirjasta opiskeltavina kotitehtäviksi.

8. tunti: Ajanilmauksia harjoitettiin suullisin harjoituksin. Uutena asiana siirryttiin opiskelemaan kirjan kappaletta 6, jossa tuli esille yksikön partitiivi kardinaalilukumeroiden jälkeisessä yhteydessä sekä indefiniittisen määrän ilmauksissa. Sanastoa laajennettiin ruoka-aineiden nimillä. Opiskelijat liittivät ruoka-aineiden kuviin niiden suomenkieliset nimet. Kotitehtäväksi opiskelijat saivat kerätä paperille juomiin liittyviä sanoja, jotka he joko tiesivät ennestään tai saivat kiinnostuksensa mukaan selville suomenkielisiltä työtovereiltaan. Uutta sanastoa tuli esille kirjan teoriaosuudessa esiintyneet mukaan lukien lähes 40.

9. tunti: Tunnilla käytiin läpi lisäillen ja täydentäen kotitehtävänä ollutta juomiin liittyvää sanastoa sekä opiskeltiin lisää ruoka-aineiden nimiä edellisen kerran tapaan. Sanasto otettiin käyttöön ja yhdistettiin yksikön partitiivin opetteluun harjoituk-

sella, jossa opiskelijat loivat kirjallisina omat ruokalistat ja lukivat niitä ääneen sanat kontekstiin sijoittaen, esim. *Haluatko riisi-maissisalaattia? Kyllä, kiitos / Ei, kiitos.*

10. tunti: Tunnin ohjelmassa oli mittayksiköihin tutustuminen ja verbitaivutuksen opettelu aloittaminen. Tunti peruttiin osallistujien muiden kiireiden vuoksi. Kotitehtäväksi opiskelijoille toimitettiin sisäisen postin kautta tutkimuksen toiset eriyttävät kotitehtävät: edellisellä kerralla fonologiseen muotoon fokusoineita tehtäviä tehneet saivat tälläkin kerralla samantyyppiset sanojen muotoa korostavat tehtävät. Vastaavasti semanttiseen merkitykseen fokusoineita tehtäviä edellisinä eriyttävinä kotitehtävinä tehneet saivat nytkin merkitykseen keskittyvät tehtävät. Kotitehtävissä oli uutta sanastoa 12.

11. tunti: Edellisen, pitämättä jääneen kerran ohjelma siirtyi tälle tunnille. Osanottajien vähäisen määrän ja kiireen vuoksi tunti kuitenkin koostui vain kotitehtävien läpikäymisestä, kotitehtävänä olleiden adjektiivien kertaustehtävien jakamisesta ja uusien kotitehtävien antamisesta. Uusi kotitehtävä oli opittuja adjektiiveja vakiinnuttava, edelleen muotoon ja merkitykseen fokosoivat eriyttäen. Tehtävätyypit poikkesivat tähänastisissa eriyttävissä tehtävissä olleista siten, että muotoon keskittyvillä oli synofonien kautta äänteellistä samankaltaisuutta hyväksi käyttävä tehtävä ja merkitykseen fokosoivilla adjektiiveja sisältäviä sanontoja. Kaikille yhteisenä oli vapaamuotoinen itsestä kirjoitustehtävä. Tehtävät selostetaan tarkemmin kohdassa 3.4 Eriyttävät kotitehtävät ja kontrollitehtävät. Kotitehtävissä oli uutta sanastoa 6-8.

12. tunti: Kurssin viimeinen tunti oli jo ennakkoon sovittu testipäiväksi, jolloin kurssin aikana esillä olleet asiat kertautuvat. Opiskelijat tiesivät, että kyseessä on koe, mutta eivät tienneet kokeen tutkimukseen liittyvää tarkoitusta tai aihetta. Tunnilla tehtiin tutkimukseen liittyvät lopputestaustehtävät. Osallistujia oli kolme. Muut neljä lopputestaustehtäviin osallistunutta järjestivät omatoimisesti itselleen testitilaisuuden seuraavalla viikolla ja suorittivat tehtävät ilman opettajan valvontaa.

Ennen kurssin puolivälissä jaettuina ensimmäisiä eriyttäviä kotitehtäviä opetus- kokeilukurssilla siis oli käsitelty seuraavia kielioppiasioita:

- kirjoittamisen, ääntämisen ja painotuksen peruseriaatteet,
- kysymys- ja väitelauseen muodostaminen,
- persoonapronominit,

- *olla*-verbin taivutus (akt. ind. preesens yksikössä),
- persoonapronominien genetiivi ja possessiivisuffiksit,
- lukusanat,
- yksikön genetiivi ja sanavartalomuutoksia.

Toisiin eriyttäviin kotitehtäviin eli kurssin loppuun mennessä oli lisäksi ehditty tutustua

- kellonaikoihin ja ajanilmauksiin,
- yksikön partitiivin muodostukseen ja käyttöön indefiniittisissä määrän ilmauksissa tai kardinaalilukusanan jäljessä.

Kurssin sisältö muuttui kolmen ensimmäisen kerran jälkeen alustavista suunnitelmista. Etenemisvauhti hidastui huomattavasti suunnitellusta, sillä yllättävien työesteiden ja sairastumisien johdosta poissaolot lisääntyivät ja 60 minuutin opetusajasta hupeni suuri osa edellisellä kerralla poissaolleiden mukaanohjaamiseen. Tämä tapahtui siitä huolimatta, että poissaolijoille toimitettiin tunnilla jaettu materiaali ja tunnin tapahtumat, harjoitukset sekä harjoitusten oikeat vastaukset sisäisessä postissa tai sähköpostitse itseopiskelun mahdollistamiseksi. Näin ollen esimerkiksi verbintaivutusta ei ehditty käsitellä – *olla*-verbiä lukuunottamatta – ollenkaan. Poissaolojen aiheuttamasta kielioppiasioiden hajanaisesta osaamisesta johtuen eriyttävät kotitehtävät ja testitehtävät suunniteltiin mahdollisimman yksinkertaisten kielioppirakenteiden ympärille ja helpon kontekstin sanaston varaan.

3.4 ERIYTTÄVÄT KOTITEHTÄVÄT JA KONTROLLITEHTÄVÄT

Tutkimustulosten saamiseksi toisaalta fonologiseen muotoon, toisaalta semanttiseen merkitykseen fokuoinnista opetuskokeiluryhmä teki eriyttäviä tehtäviä. Ne toteutettiin kotitehtävinä. Menettelyyn vaikutti:

- ryhmän pieni koko, 12 aloittanutta opiskelijaa,
- tunnille osallistuvien vaihteleva määrä ja kokoonpano, sillä kotitehtävät pystyttiin toimittamaan työesteiden takia poissaolleillekin,
- ajankäytön tehostamisen tarve, sillä kurssin kokonaiskesto oli 12 tuntia,
- tutkimuksen tarkoituksen salassapitäminen,
- tilojen puute (opetukseen oli käytössä yksi neuvotteluhuone).

Tutkimuksen eriyttäviksi tehtäviksi valittiin neljäntyyppisiä muotoon ja neljäntyyppisiä merkitykseen fokusoivia tehtäviä. Kaikki tehtävätyypit olivat esillä oppitunneilla opettajan ohjauksessa ennen eriyttäviksi kotitehtäviksi opiskelijoille antamista. Tehtävät olivat näin ollen opiskelijoille tutun tyyppisiä, mikäli opiskelija oli ollut tehtävätyypin esitelleellä tunnilla paikalla tai tehnyt tehtävät omatoimisesti poissaolonsa jälkeen kurssin vauhdissa mukana pysymiseksi (ks. kohdasta 3.3.3 Ennen eriyttämistä ja testausta käsitellyt asiat).

3.4.1 Muotoon fokusoivat tehtävät: käytännön toteutus ja problematiikkaa

Sanojen fonologiseen muotoon fokusoivia tehtäviä oli neljänlaisia: nauhalta kuuntelemis- ja ääneenlukemis-, avainsanatekniikka-, vihjesana- eli *pegword*tehtäviä sekä sanelusta kirjoittamista. Tehtävätyyppiä on käsitelty tarkemmin luvussa 3.2.1.

Ensimmäinen erä eriyttäviä kotitehtäviä jaettiin viidennellä oppitunnilla. Kohdesanasto esiteltiin nauhalta kuuntelemis- ja nauhan perässä toistamistehtävien muodossa:

1. Listen to the tape. You will hear ten Finnish words. The words are also listed below with their translations. Just listen and follow the list.

hyvä	'good'
huono	'bad'
uusi	'new'
vanha	'old'
kallis	'expensive'
halpa	'cheap'
iso	'big'
pieni	'small'
puhdas	'clean'
likainen	'dirty'

2. Now, the tape goes on. Repeat the words after the tape.
3. In the end, read the words in the list above aloud and record your speech to the tape!

Kolmannessa tehtävässä edellytettyä puheen nauhalle äänittämistä opiskelijat eivät tehneet, sillä oman ilmoituksensa mukaan heillä ei ollut käytettävissään nauhoittavaa nauhuria.

Avainsanatekniikkaa käytettiin tehtävässä 4, jota siis edelsivät kohdesanastoa esittelevät kuuntelu- ja toistotehtävät. Tehtävänannossa kerrattiin lyhyesti avainsanatekniikan periaatteet, tarkemmin siihen oli tutustuttu aikaisemmalla oppitunnilla.

4. Keyword connections: connect the Finnish words with similar sounding English words (like in the homework exercise on October 28th, where we studied the words koti, talo, pyörä and isä). Make a mental image or draw a picture of the words together.

hyvä

huono

uusi

vanha

kallis

halpa

iso

pieni

puhdas

likainen

Äänteellisten yhtäläisyyksien löytäminen vaati aikaa ja tehtävään keskittymistä. Tehtävien suorittamista kontrolloitaessa kävi ilmi, etteivät kaikki olleet keksineet vastineita kaikille sanoille. Toiset sen sijaan tuntuivat löytäneen hyvinkin toimivan oloisia pareja kohdesanoille. Esimerkiksi *hyvä*-sanon yhdistäminen *Hoover*-merkkiseen imuriin lienee toimiva mieleenpainamiskeino, varsinkin jos oma imuri on kyseisen merkkinen ja vielä hyvä. Sanan *iso* oli eräs yhdistänyt englannin sanaan *ice* ja jatkanut mielikuvaa jäävuoreen, *ice berg*, joka kieltämättä on iso. *Puhdas*-sanon pariin keksitty *Pooh Bear* eli Nalle Puh saattoi hyvinkin muodostaa mieleenpainuvan yhdistelmän. Vaikeampia mielikuvilla yhdistettäviä olivat luultavasti huudahduksiin tms. liitetty kohdesanat: *huono* – *you no!* / *oh, no!*, *uusi* – *ooh, see!*, *halpa* – *help!* Toisaalta olisi mielenkiintoista tietää, olisivatko avainsanaparit muodostuneet samanlaisiksi, jos opiskelijalla ei

olisi ollut edessään kohdesanoja kirjoitettuina vaan hän olisi vain kuullut ne äännettyinä. Esimerkiksi kahden opiskelijan keksimä sanapari *likainen – like* tuntuu enemmän kirjoitusasultaan kuin äänteellisesti toisiaan muistuttavalta.

Viimeinen tehtävä oli sanelu, jossa opiskelijat kirjoittivat nauhalta kuulemansa kolme lausetta. Tehtävänanto ja lauseet olivat seuraavanlaiset:

5. Listen to the tape again. Write down the sentences you hear, in Finnish.

- Tämä on Hannan auto.
- Se on ruotsalainen.
- Se on hyvä auto, uusi ja puhdas.

Opiskelijat olivat poikkeuksetta kirjoittaneet kaikki lauseissa esiintyneet kohdesanaadjektiivit oikein. Sen sijaan kontekstin sanat, jotka eivät olleet tehtäväpaperilla näkyvillä, oli kirjoitettu vaihtelevalla menestyksellä: *hanen/hanan* po. *Hannan, ruotsalainen/Ruotsalinen/rutsalianen* po. *ruotsalainen*. Kuten joku opiskelijoista oli pyytämättä viereen kääntänytkin, *Hannan*-sana sekoitettiin edeltäneillä oppitunneilla juuri opiskeltuun *hänen*-sanaan.

Tehtävien lopuksi oli kysymys, kuinka kauan tehtävien tekemiseen meni aikaa. Valitettavasti kukaan fonologiseen muotoon fokuoineita tehtäviä tehneistä ei ollut vastannut kysymykseen.

Toinen erä eriyttäviä tehtäviä jaettiin 10. oppitunnilla. Edellisen kerran tapaan aluksi oli kuuntelu- ja toistotehtäviä, joita ennen kerrattiin tehtävissä tarvittavat sanat *nainen, mies, tyttö ja poika*:

1. A short review: Listen to the tape. You will hear four words. Write them down. Can you remember what they mean?

2. Now, listen to the tape again. You will hear twelve Finnish words. The words are listed below with their translations. Just listen and follow the list.

nuori 'young'	kaunis 'beautiful'
vanha 'old'	ruma 'ugly'
pitkä 'tall' or 'long'	rikas 'rich'
lyhyt 'short'	köyhä 'poor'
lihava 'fat', 'overweight'	terve 'well', 'healthy'
laiha 'thin', 'slim'	sairas 'sick', 'ill'

- *Two of these words you have heard before. Can you recognize which ones?*

3. The tape goes on. Repeat the words after the tape.

Edellisen kerran tehtävien osoittaman kokemuksen perusteella sanojen nauhalle ään-
tämistehtävä oli jätetty pois. Sen sijaan opiskelijoita pyydettiin tehtävässä 2 tunnistama-
maan sanoista aiemmin muissa yhteyksissä käsitellyt *vanha* (uuden vastakohtana) ja
terve (tervehdyssanana).

Tämän jälkeen käytettiin avainsanatekniikan muunnosta, jossa kohdesana-ad-
jektiivit piti liittää opiskelijalle tuttuihin henkilöihin:

4. Mental images: of all the people you know, who would be the best
example of young? Connect all the words with a person:

nuori _____	kaunis _____
vanha _____	ruma _____
pitkä _____	rikas _____
lyhyt _____	köyhä _____
lihava _____	terve _____
laiha _____	sairas _____

Tällainen mielikuvanmuodostustehtävä otettiin avainsanatekniikan sijasta käyttöön
siksi, että usealle sanalle äänteellisen vastineen keksiminen osoittautui edellisellä eriyt-
tävien kotitehtävien kerralla työlääksi. Tämä puolestaan todennäköisesti johtui suomen
ja englannin kielten välisestä äänteellisestä eroavuudesta. Tuttuihin henkilöihin sanojen
yhdistäminen oli luultavasti helppoa, samoin mielikuvien muodostaminen. Sanan op-
pimiseksi tuttu henkilö piti ikään kuin nimetä uudelleen hänelle tyypillistä ominaisuutta
kuvaavalla vieraskielisellä sanalla. Tehtävästä jäi kuitenkin puuttumaan kuulohavain-
non luoma muistituki sekä mielikuvan yllätyksellisyys; parhaitenhan sanastonoppimista
palvelevat mahdollisimman omituiset mielikuvat.

Viimeinen tehtävä oli edelliskerran tapaan sanelu. Tämänkertaiset lauseet tehtä-
vänantoineen olivat:

4. *Listen to the tape again. Write down the sentences you hear, in Finnish.*

- Tämä vanha nainen on sairas.

- Suomen presidentti on lihava mies.
- Nokian pääjohtaja on nuori ja terve suomalainen.

Tehtävä osoittautui vähän edelliskertaista vaikeammaksi. Ongelmia aiheutti etenkin sanan *pääjohtaja* kirjoittaminen, sillä vaikka sana oli ollut esillä oppitunneilla, se ei kuulunut opiskelijoiden aktiiviseen sanavarastoon. Samainen kolmas lause oli myös melko pitkä, mikä ilmeisesti vaikeutti kuvailevien adjektiivien selville saamista nauhaa kelaamatta.

Kolmansien eriyttävien kotitehtävien tarkoituksena oli vahvistaa ja vakiinnuttaa opittuja adjektiiveja. Tällöin sanojen fonologiseen muotoon fokusoivissa harjoituksissa käytettiin vihjesanatekniikkaa. Vihjesanoina oli kuusi adjektiivia, joista *pieni* ja *vanha* merkityksessä 'ei uusi' olivat esiintyneet ensimmäisissä eriyttävissä kotitehtävissä, muihin oli tutustuttu toisissa tehtävissä.

A Remember pegwords? Read the following pairs of unrelated words, and visualize (or draw) them together. After one hour or more, try to remember the words. Count the results.

- PIENI – SIENI 'mushroom'
- RIKAS – RAKAS 'love, sweetheart, darling'
- LIHAVA – LIHA 'meat'
- LYHYT – OLUUT 'beer'
- VANHA – VÄHÄN 'a little, not many'
- KÖYHÄ – PÖYTÄ 'table'

Adjektiivien esiintyminen vihjeen antavina sanoina edellytti sanojen merkityksen muistamista tai aikaisemmista lähteistä etsimistä. Sanaparien toisiksi osioiksi pyrittiin löytämään opiskelijoita mahdollisesti koskettavia sanoja, jotka olivat saattaneet muissa yhteyksissä olla esillä kurssin aikana: *sieni*, *liha* ja *olut* oli mainittu ruoka- ja juomasaaston yhteydessä, *vähän* oli erään opiskelijan tunnilla esille tuoma sana ja *rakas* merkitykseltään sellainen, että sen voi olettaa opiskelijoita kiinnostavan. Valitettavasti tehtävien suorittamista ei kontrolloitu yhteisesti, joten sanaparien toimivuudesta ei voida esittää arvioita.

Kolmansien, vakiinnuttavien tehtävien toinen osa oli vapaamuotoinen itsestään kirjoitustehtävä. Tehtävällä haluttiin rohkaista opiskelijoita analysoimaan kurssin aika-

na oppimaansa, yhdistämään eri yhteyksissä vastaan tulleita asioita ja tuottamaan kieltä itsenäisesti.

3.4.2 Merkitykseen fokusoivat tehtävät

Tutkimuksen merkitykseen fokusoivat eriyttävät kotitehtävät esittelivät opittavana olevan sanaston kuvien avulla. Harjoituksessa olivat esillä suomenkieliset adjektiivit englanninkielisine käännösvastineineen, sanojen ympärillä oli adjektiiveja kuvaavat piirrokset. Jotta opiskelija saatiin prosessoimaan sanoja mielessään, hänen tehtävänä oli yhdistää kukin adjektiivi siihen sopivaan kuvaan. Kuvien yksiselitteisyys pyrittiin varmistamaan ensinnäkin vaihtoehtojen vähyydellä (yksi sana/kuva) ja sanat vastakohtiinsa rinnastamalla:







1. Here you have pictures and describing words in Finnish and English. Connect the pictures with suitable words (draw a line from a word to a picture).

	hyvä 'good'	
	huono 'bad'	
	uusi 'new'	
	vanha 'old'	
	kallis 'expensive'	
	halpa 'cheap'	
	iso 'big'	
	pieni 'small'	
	puhdas 'clean'	
	likainen 'dirty'	

Toisella eriyttävien kotitehtävien kerralla kohdesanaston esittelevä tehtävä oli edellisen kaltainen:

2. Here you have pictures and describing words in Finnish and English.

Connect a word and a picture (draw a line).

		nuori 'young'			kaunis 'beautiful'	
		vanha 'old'			ruma 'ugly'	
		pitkä 'tall' or 'long'			rikas 'rich'	
		lyhyt 'short'			köyhä 'poor'	
		lihava 'fat', 'overweight'			terve 'well', 'healthy'	
		laiha 'thin', 'slim'			sairas 'sick', 'ill'	

Two of these words you have heard before. Can you recognize which ones?

Tehtävän lopuksi ollut tuttujen sanojen tunnistustehtävä rinnasti sanat edellisiin adjektiiveja käsitelleisiin harjoituksiin, jolloin esillä oli ollut sana *vanha* merkityksessä 'ei uusi'. Toinen opiskelijoiden aikaisemman tietämyksensä perusteella tunnistama sana oli *terve*, josta oli keskusteltu kurssin alussa tervehdysten yhteydessä.

Merkityksellisen lauseen muodostamistehtävä oli paremminkin lauseen täydentäminen oikealla vaihtoehdolla ja tätä kautta merkityksellisen, totuudenmukaisen lauseen muodostaminen. Tehtävän suorittaminen edellytti perussubstantiivien ja niihin sopivien adjektiivien merkityksen ymmärtämistä. Ensimmäisissä eriyttävissä kotitehtävissä tehtävä oli järjestyksessä toisena heti sanat esitelleen kuvan ja sanan yhdistämistehtävän jälkeen:

2. Tell the truth about your things! Choose the right alternative:

- Minun autoni on _____ (puhdas/likainen).
- Minun puhelimeni on _____ (uusi/vanha).
- Minun kelloni on _____ (kallis/halpa).
- Minun kynäni on _____ (hyvä/huono).
- Minun kotimaani on _____ (iso/pieni).

Toisella eriyttävien kotitehtävien kerralla tehtävää edelsi lyhyt *nainen-*, *mies-*, *tyttö-* ja *poika-* sanat kertaava tehtävä ja kohdesanoina olleet adjektiivit esitellyt kuvan ja sanan yhdistämistehtävä:

3. Complete the sentences. Choose the right alternative:

- Miss USA on _____ (kaunis/ruma) ja _____ (lihava/laiha).
- Bill Gates on _____ (köyhä/rikas).
- Minä olen _____ (pitkä/lyhyt) ja _____ (lihava/laiha).
- Ronald Reagan on _____ (nuori/vanha).

Kohdesanastoa vakiinnuttavissa kolmansissa eriyttävissä kotitehtävissä täydennettiin suomalaisia sanontoja merkityksellisiksi lauseiksi. Tehtävän suorittaminen edellytti kyseessä olevien sanojen merkitysten syvällistä pohdintaa, joka vei suoraa äidinkielen käännösvastineen etsimistä pidemmälle:

A Try to complete these Finnish sayings: Poor as a...

Köyhä kuin _____.

Kaunis kuin _____.

Ruma kuin _____.

Lyhyt kuin _____.

Pitkä kuin _____.

Vanha kuin _____.

Terve kuin _____.

Choose from these:

synti 'sin'

kuva 'picture'

kanan lento 'flight of a chicken'

kirjon rotta 'rat of the church'

nälkävuosi 'year of hunger'

pukki 'goat'

taivas 'sky'

Tehtävä jatkui välittömästi käännoharjoituksella, joka edellytti suoran, lingvistisen kääntämisen sijasta vapaata kääntämistä saman ajatuskulun välittymiseksi:

How would you say these sayings in English?

Sanojen semanttiseen merkitykseen fokusoiviin tehtäviin kuului kahdella sanat esittelevällä eriyttävien kotitehtävien kerralla käännostehtävät. Käännettävänä oli suomenkielisiä lauseita, joissa opittavina olevat sanat esiintyivät uusissa lauseyhteyksissä. Lauseiden luoma konteksti koostui yksinkertaisista lauseista, jolloin kontekstin sanojen tai kieliopin ei pitänyt olla häiritsemässä adjektiivien merkitysten ymmärtämistä tai niihin keskittymistä. Lauseissa kertautui edeltävillä oppitunneilla käsiteltyjä sanoja ja kielioppiasioita tai opiskelijoille muuten tuttuja tarkoitteita.

2. Try to translate these sentences to English:

- Tämä on Hannan auto. Se on ruotsalainen. Se on hyvä auto, uusi ja puhdas.
- Tämä on Hannan isän auto. Se on ranskalainen, pieni, vanha ja likainen auto.
- Tämä auto on Rolls Royce. Se on iso ja kallis.

4. Translate these sentences to English:

- Tämä vanha nainen on sairas.
- Suomen presidentti Martti Ahtisaari on lihava mies.
- Nokian pääjohtajan nimi on Jorma Ollila. Hän on nuori ja terve suomalainen.

Semanttisia verkkoja luotiin adjektiiveja ryhmittelemällä. Ryhmittelyn perusteena olivat opiskelijoiden omat mielipiteet, sillä hyvän ja huonon sekä positiivisen ja negatiivisen ominaisuuden määrittely ei milloinkaan ole yksiselitteistä. Mielipiteenilmaisulla pyrittiin ohjaamaan sanojen merkityksen syvälliseen pohdintaan. Ensimmäisissä eriyttävissä kotitehtävissä esillä olleet 10 adjektiivia piti jaotella tuotemerkkinoinnin mukaan hyviin ja huonoihin, ts. ei-menestyksellisiin:

3. Which of the Finnish adjectives (in exercise 1) would you connect with

- a) a very good Nokia phone?
- b) an unsuccessful product?

Toisella eriyttävien kotitehtävien kerralla kohteena oli 12 lähinnä ihmisen ominaisuuksia kuvailevaa adjektiivia. Tehtävänä oli jakaa ne positiivisiin ja negatiivisiin:

5. *In your opinion, which of the Finnish adjectives (words in exercise 2) are*

a) *positive words?*

b) *negative words?*

Opiskelijoiden mielipiteet luonnollisesti erosivat toisistaan mm. siinä, kumpaan ryhmään *pitkä* ja *lyhyt* katsottiin kuuluviksi.

Kolmansien eriyttävien kotitehtävien eli kohdesana-adjektiiveja vakiinnuttavien harjoitusten viimeisenä oli itsestä kirjoittamistehtävä. Tehtävä oli sama sekä muotoon että merkitykseen fokuosoivilla opiskelijoilla. Näkökulmasta riippuen sitä voidaan pitää kumpaan tahansa ryhmään sopivana harjoitusmuotona. Semanttiseen merkitykseen fokusoinnin kannalta tehtävässä yhdistyvät (ajatusten) kääntäminen englannista suomeksi, merkityksellisten lauseiden muodostaminen oman leksikon sanoista ja sanojen ryhmittely / semanttiset verkot itseä kuvaamaan sopivuuden kannalta. Tehtävänanto oli kokonaisuudessaan seuraava:

B Write about yourself in Finnish, all you can! Tell your name etc, something about your things, what you are like...

3.4.3 Kontrolloivat tehtävät

Kontrolloivilla tehtävillä tarkoitetaan tässä yhteydessä eriyttäviä kotitehtäviä seuraneita tehtäviä, joilla testattiin kohdesanaston oppimista. Ne toteutettiin heti seuraavalla oppitunnilla. Tehtävät olivat kaikille samat. Niiden avulla

- pyrittiin saamaan välitöntä palautetta eriyttävien kotitehtävien toimivuudesta,
- käsiteltiin kohdesanoja yhteisesti ja opettajan ohjauksessa mahdollisten epäselvyyksien selvittämiseksi sekä sanaston vakiinnuttamiseksi,
- kontrolloitiin tehtävien tekoa.

Kontrolloivissa tehtävissä yhdistettiin fonologiseen muotoon ja semanttiseen merkitykseen fokusoivia tehtävätyyppejä. Ensimmäisellä kontrollikerralla, joka sattui ajallisesti

kurssin puoliväliin, tehtävät oli laadittu testin muotoon. Opiskelijat tosin tarkastivat ja korjasivat tehtävänsä itse, mutta laskivat myös saamansa pisteet. Tarkistamisen jälkeen tehtävät kerättiin oppimistulosten opettajan tietoon saattamiseksi. Ensimmäinen tehtävä oli sanelu, jossa opiskelijan tuli kirjoittaa kuulemansa sana ja tämän jälkeen muistaa sanan merkitys englanniksi:

A Do you remember? You will hear 5 words. Write down the words. What is their meaning in English?

<i>word</i>	<i>meaning</i>
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____

Give yourself 1 point for correct writing and 1 point for correct meaning, total max. 10 points.

Sanelun sanat olivat *hyvä, kallis, likainen, huono* ja *puhdas*. Kontrollitehtävän teki kuusi opiskelijaa, joista kolme oli tehnyt sanojen fonologiseen muotoon fokuoivia ja kolme merkitykseen fokuoivia tehtäviä. Sanojen kirjoitusasun osaaminen vaihteli täydellisestä suorituksesta heikkoon, vain yhden sanoista oikein kirjoittaneisiin. Molemmissa muotoon ja merkitykseen fokuoineissa ryhmissä oli yksi heikosti kirjoittanut opiskelija. Kokonaisuutena laskien ja vain täysin oikeat kirjoitusasut huomioiden muotoon fokuoineet kirjoittivat 15 sanasta 9 oikein, merkitykseen fokuoineiden tulos oli 8. Muotoon keskittyneiden sanoista heikoitenkin kirjoitetut olivat suomalaisen suomen kieleksi tunnistettavissa (esim. *callis, puodas*). Merkitykseen keskittyneiden heikoimmat kirjoitusasut olivat vaikeampia ymmärtää, esimerkiksi *huova, karlins, lekinen*. Sanoja englanniksi käännettäessä eli niiden merkityksen muistamisessa muotoon fokuoineet saivat 15 sanasta 10 oikein, merkitykseen fokuoineet 7. Täydellisesti sanat

muisti vain yksi opiskelija, muotoon keskittyneitä tehtäviä tehnyt täydellinen suomen kielen opiskelun vasta-alkaja, jonka tekemät kirjoitusasun virheet myös olivat marginaalisia. Kaikkien muiden tulokset olivat 2-3 muistettua merkitystä (5 sanasta) riippumatta vasta-alkajuudesta tai suomen kielen kanssa ennestään tekemisissä olosta. Voidaankin olettaa, että parhaiten merkitykset muistanut opiskelija oli ollut ahkerin kotitehtävien tekijä ja että sanaston oppiminen sen fonologisen muodon kautta oli hänelle sopiva oppimismenetelmä.

Toisena kontrolloivana tehtävänä oli 10 lauseen kokonaismerkityksen arvioiminen oikein/väärin –asteikolla. Kontekstin sanat olivat oppitunneilla esiintyneitä, henkilöt ja tarkoitteet heidän tuntemiaan. Kaikissa lauseissa ei esiintynyt eriyttävien kotitehtävien adjektiiveja, vaan ne olivat mukana yksikön genetiivin harjoittelemiseksi:

B Oikein vai väärin (*right or wrong*):

- | | |
|--|-----------------|
| 1. Nokia Mobile Phonesin osoite on Valley View lane. | oikein / väärin |
| 2. Hanna on ruotsalainen. | oikein / väärin |
| 3. Timo on Hannan mies. | oikein / väärin |
| 4. Timon kotimaa on Suomi. | oikein / väärin |
| 5. Georgen puhelin on iso ja vanha. | oikein / väärin |
| 6. Nokian Communicator 9000 on uusi puhelin. | oikein / väärin |
| 7. Amerikan pääkaupunki on New York. | oikein / väärin |
| 8. Bill Clinton on Amerikan presidentti. | oikein / väärin |
| 9. Amerikka on pieni maa. | oikein / väärin |
| 10. Vanha auto on halpa. | oikein / väärin |

Give yourself 1 point for a correct answer, total max. 10 points.

Neljässä tehtävän lauseessa esiintyivät ne viisi kotitehtävien adjektiivia, jotka eivät olleet edellisessä sanelutehtävässä. Niiden perusteella on mahdoton laskea tuloksia sanojen merkityksen osaamisesta, sillä opiskelija saattoi ratkaista tehtävät arvaamalla.

Heidän tekemistään muistiinpanoista voi kuitenkin esittää joitain huomioita: muotoon fokusoineita kotitehtäviä tehnyt Flint ei muistanut kaikkien ensimmäisessä tehtävässä esitettyjen adjektiivien merkityksiä englanniksi, mutta pystyi päättämään kaikkien väitelauseiden merkitykset lauseyhteydestä. Merkitykseen keskittyneet kotitehtävät saanut Sam ei muistanut *vanha*-sanana merkitystä, ja tämän takia häneltä jäi kaksi lausetta ratkaisematta. Yhteensä opiskelijoiden 24:stä adjektiiveja sisältäneestä lauseesta 18 oli merkitty korrektisti oikeaksi tai vääräksi. Adjektiivin merkityksen lisäksi vaikeuksia saattoi tuottaa kontekstin sanojen (*puhelin, maa*) muistaminen.

Toisen eriyttävien kotitehtävien kerran jälkeen kontrolloivat tehtävät olivat tavallisen tuntiharjoituksen muodossa. Tehtävien laadinnassa oli käytetty samoja periaatteita kuin edelliselläkin kerralla. Aluksi oli sanelutehtävä. Sanelun sanat olivat *liha-va, halpa, nuori, terve, kaunis ja ruma*:

A You will hear 6 words. Write them down in Finnish. Can you remember their meaning in English?

	<i>word</i>	<i>meaning</i>
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____
6.	_____	_____

Toinen tehtävä oli käännöstehtävä suomesta englanniksi ja englannista suomeksi. Tehtävässä esiintyi myös ensimmäisten eriyttävien kotitehtävien sanoja (*pie-ni, uusi ja hyvä*):

B Translate:

1. Michael Jackson on laiha nuorimies.
2. Hän on rikas amerikkalainen.
3. Michael Jacksonin auto on uusi ja kallis.

4. *Mother Theresa was (=oli) small, thin and poor.*
5. *She was (=oli) old and sick.*
6. *She was (=oli) a good woman.*

Kolmas tehtävä oli tunnilla yhteisesti tehtävä harjoitus, jossa selvitetään salassa pidetyn kohteen henkilöllisyyttä:

C Who is he/she? Kuka hän on?

Somebody thinks about a well known person. Your job is to find out who the person is. Ask questions like:

ONKO HÄN... (mies/nainen/tyttö/poika)?

ONKO HÄN... (suomalainen/amerikkalainen/englantilainen/...)?

ONKO HÄN... (pitkä/lyhyt/lihava/laiha/köyhä/rikas/terve/sairas/nuori/vanha/
kaunis/ruma/iso/pieni/hyvä...)?

If those questions are not enough, try these:

ONKO HÄN... (bisnesmies/bisnesnainen/poliitikko 'politician'/laulaja
'singer'/näyttelijä 'actor'/urheilija 'athlete'...)?

The answer can only be KYLLÄ or EI. Good luck!=Onnea!

Harjoituksessa yhdistyvät kommunikointitaidot, kohdesanasto ja muu esillä ollut henkilösanasto muutamaan uuteen ammattinimikkeeseen. Samalla opitaan *ko*-kysymyksenmuodostusta. Osanottajien puutteen vuoksi nämä toiset kontrolloivat tehtävät jäivät tekemättä. Tehtävät kuitenkin lähetettiin opiskelijoille sisäisessä postissa, sanelun sanat ja käännösten oikeat vastaukset välitettiin heille sähköpostitse.

3.5 LOPPUTESTAUSTEHTÄVÄT

Kurssille osallistujat olivat tietoisia lopputestin tulosta. Heille ei kuitenkaan kerrottu sen tutkimukseen liittymisestä tai tutkimuksen kohteesta. Opiskelijat saivat halutessaan opiskella testausta varten, sillä tutkimukseen haluttiin tietoa oppimisen laadusta enemmän kuin sen määrästä. Seuraavassa selostetaan testitehtäviä yksitellen. Kokonaisuudessaan tehtävät ovat nähtävillä liitteissä 2-6.

Kontrollitehtävien tapaan testitehtävätkin alkoivat sanelusta kirjoittamisella. Opiskelijat kirjoittivat yksittäin kaikki 22 tutkimuksen kohteena ollutta adjektiivia. Opettaja luki ne kahdesti tai opiskelijat kuulivat ne opettajan nauhalle lukemina kahdesti. Tehtäväpaperille oli aseteltu valmiiksi numerot 1-22 kahdelle palstalle. Tehtävän tarkoituksena oli mitata sanojen fonologista muotoa painottaen äänteiden erottamista ja näin suomalaisen kirjoitusasun omaksumista.

Toisena tehtävänä oli sanojen vastakohtiinsa viivalla yhdistäminen. Tehtävän tarkoituksena oli tutkia sanojen tunnistamista, jolloin tarkan merkityksen muistamista ei vaadittu. Vaikka sanat oli aseteltu tehtäväpaperille kahdelle palstalle, sanat eivät silti olleet sellaisessa järjestyksessä, jossa vastakohtaparin toinen osapuoli olisi oikealla ja toinen vasemmalla. Tämä saattoi vaikeuttaa tehtävän suorittamista, sillä opiskelija saattoi olettaa vastakohtadan löytyvän toiselta palstalta eikä esimerkiksi suoraan sanan alapuolelta.

Kolmas tehtävä edellytti sanelun sanojen englanninkielisten käännösvastineiden muistamista. Tehtävän suorittamista saattoi vaikeuttaa se, että sanat olivat opiskelijoiden itse sanelusta kirjoittamia. Vikaan mennyt kirjoitusasu esti sanahahmon visuaalisen muistikuvan hahmottamista ja hankaloitti näin sanan merkityksen muistamista – sana ei ollut enää uudelleen kuultavissa.

Toisella tehtävä sivulla oli jälleen sanelu. Tehtävä jatkui kääntämisellä suomesta englanniksi. Opiskelijat kuulivat opettajan lukemana neljä lausetta, joiden eriyttävät kotitehtävät tehtyään piti olla jokaiselle ennestään tuttuja. Lauseet olivat:

1. Diana oli kaunis nainen.
2. Dianan mies oli rikas.
3. Nokian uusi puhelin on pieni.
4. Hannan isän auto on vanha ja likainen.

Tehtävän avulla pyrittiin selvittämään ensinnäkin äänteiden erottamista sanelusta kirjoitettaessa ja toiseksi kohdeadjektiivien muistamista lauseyhteydessä. Lauseiden kontekstisanat olivat yksinkertaisia: *nainen, mies, puhelin, isä, auto*. Verbeistä mukana oli vain *olla*-verbi, jota tosin käytettiin myös imperfektissä. Vaikka imperfektiä ei käsitelty kurssilla, *oli*-muoto oli esiintynyt kurssin aikaisissa kontrollitehtävissä. Lisäksi lauseessa puhuttiin Dianasta, jonka kuolema oli Dallasissa syksyn kuumien puheenaihe,

joten menneen aikamuodon päättämisen ei pitänyt olla ongelma. Lauseista viimeinen poikkesi muista siinä, että yleistiedolla maailmasta ei voinut tietää Hannan isän autoon liittyviä ominaisuuksia. Tehtävään liittyi edellisen sanelun tapaan hankaluus, joka syntyi mahdollisesti kirjoitusasultaan väärinhahmotettujen sanojen kääntämisestä.

Seuraavassa tehtävässä opiskelijoita pyydettiin tuottamaan vapaamuotoista tekstiä, joko kokonaisia lauseita tai irrallisia sanoja. Virikkeeksi annettiin kehoitus katsella ympärille opetustilana toimineessa neuvotteluhuoneessa ja kirjoittaa näkemästään. Näin ollen opiskelijat olisivat voineet nimetä tuttuja esineitä ja henkilöitä, kuvaila niitä adjektiiveilla yms. Käytännössä ensimmäisellä kerralla, opettajan ohjauksessa testitehtävät tehneet informantit suolsivat melko runsaasti tekstiä erään heistä näytettyä innostunutta esimerkkiä. Toisen testitehtäväkerran opiskelijat sen sijaan tuottivat tekstiä erittäin niukasti. Opettaja ei ollut läsnä testitilaisuudessa, ja kannustuksella tuotoksista olisi saattanut syntyä runsassanaisempia.

Toiseksi viimeinen tehtävä, tehtävä G, keskittyi tekstinymmärtämiseen ja tuttu-
jen sanojen tunnistamiseen tekstistä. Teksti oli ns. autenttista kielimateriaalia, eli teksti, joka oli alunperin laadittu muuhun tarkoitukseen kuin kielenopetusmateriaaliksi. Tällaisia tekstejä pidetään opiskelijoita motivoivina ja reseptiivisiä taitoja kehittävinä. Niitä ei silti yleensä voida käyttää sellaisinaan, vaan niitä on muokattava alkuperäistä sidosteisimmiksi ja toisteisimmiksi. (Karppinen 1996: 211.) Lopputestaustehtävissä käytetty teksti kertoi Venäjän presidentti Boris Jeltsinin parantolaan joutumisesta. Alkuperäinen, muokkaamaton teksti oli julkaistu Aamulehdessä. Tehtävänannossa opiskelijoita kehoitettiin kertomaan, mitä he tekstistä ymmärsivät. Apukysymyksillä suunnattiin huomio tuttuihin asioihin: kenestä teksti kertoo, miksi, missä hän on, mitä tapahtui aikaisemmin ja sen jälkeen, mitä muuta. Apukysymykset olivat englanniksi ja vastaaminen tapahtui myös englanniksi.

Teksti oli seuraavanlainen:

Jeltsin joutui parantolaan

Venäjän presidentti Boris Jeltsin on taas sairas. Hänellä on akuutti viruksen aiheuttama hengitystieinfektio ja hän on nyt Barvihassa parantolassa, ilmoitti Kremlin tiedottaja Sergei Jastrzhembski keskiviikkona. Jeltsin oli viime viikolla kolme päivää Ruotsissa. Hän oli väsynyt vierailun aikana. Tiistaina Jeltsin oli televisiossa melko hyvän ja terveen näköisenä. Investoijat, jotka olivat juuri saamassa luottamusta Venäjän

talouteen, saattavat hermostua Jeltsinin terveyttä koskevista tiedoista. Lause ”Jeltsin on sairas” on paha Venäjän markkinoille, sanoo Kerry Brown, Venäjä-rahaston hoitaja Brunswick Capital-yhtiöstä.

Opetuskokeilukurssin sisällön kokonaisuudessaan hallitessaan ja yleistietoaan keke-
liäästi apunaan käyttäen opiskelijat olisivat voineet ymmärtää tekstistä

- erisnimistä maat *Venäjä* ja *Ruotsi* sekä muut nimet *Boris Jeltsin*, *Barviha*, *Kreml*, *Sergei Jastrzhembski*, *Kerry Brown* ja *Brunswick Capital*,
- oppitunneilla käsitellyt sanat *presidentti*, *ja*, *hän* ja *televisio*,
- lainasanat *akuutti*, *virus*, *infektio* ja *investoija*,
- ajanilmaukset *nyt*, *keskiviikkona*, *viime viikolla*, *kolme päivää* ja *tiistaina*,
- verbit *on* ja *oli*,
- adjektiivit *sairas*, *hyvä*, *terve* ja *paha*.

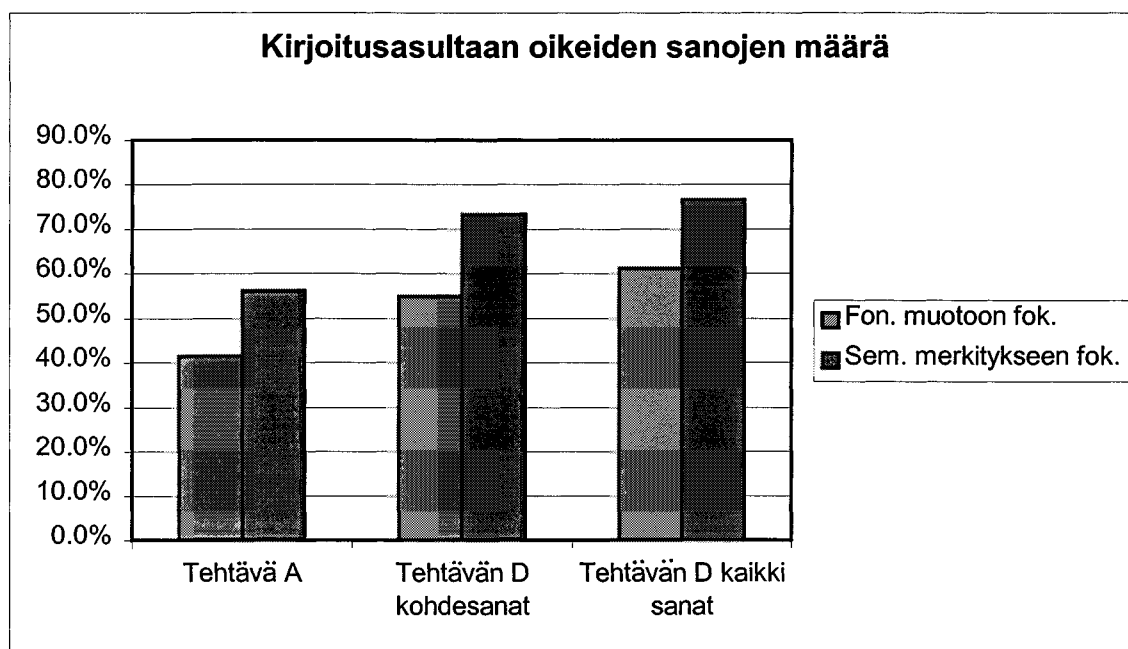
Mainitut sanat käsittävät 50 koko tekstin 80 sanasta eli 62 % tekstistä. Opiskelijoiden piti ymmärtää esimerkiksi ensimmäinen virke kokonaisuudessaan, kielioppeineen kaik-
kineen. Ymmärtämistä varmasti vaikeutti sanojen esiintyminen taivutettuina tai yhdyssanojen osina tai tutun sanan osuminen keskelle laajaa outoa kokonaisuutta. Lainasanoja ja erisnimiä ei valttämättä huomattu käyttää hyväksi. Toisaalta ymmärtämistä saattoi helpottaa aiheen mahdollinen tutuus. Tämän huomioimiseksi tehtävän lopussa olikin kysymys, oliko opiskelija kuullut tai lukenut aiheesta aiemmin. Tekstinymmärtämistehtävän suoritti neljä informanttia, kaksi muotoon ja kaksi merkitykseen fokusoi-
neesta ryhmästä. Laajempien tulosten saamiseksi tehtävänantoon olisi pitänyt sisällyttää esimerkiksi kehoitus alleviivata sanat, jotka informantti tuntee.

Viimeinen lopputestaustehtävä koski ääntämistä. Informantit lukivat aiemmin testin sanelutehtävissä sekä vapaassa kirjoitustehtävässä kirjoittamansa sanat ja lauseet nauhalle. Ääntämistä saattoi vaikeuttaa sanojen ja lauseiden mahdollinen suomen nor-
meista poikkeava kirjoitusasu; toisaalta opiskelijan oman fonologisen representaation mukaan kirjoittaminen saattoi tuottaa ortografiset seikat sivuuttaen hyvän ääntämis-
tuotoksen.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

4.1 ÄÄNTEIDEN EROTTAMINEN SANELUSTA KIRJOITTAMISESTA

Tutkimuksen loppu-testitehtävissä A ja D (ks. liitteet 2 ja 3) tutkittiin kuullun perusteella kirjoittamista: ensimmäisessä tehtävässä informantit kirjoittivat kohdesanoja irrallisina, toisessa sanat esiintyivät kontekstissä, 4-7 sanan lauseessa. Tuotoksista eroteltiin ensin vain kirjoitusasultaan täysin oikeat sanat ja tuloksia verrattiin eriyttävissä kotitehtävissä fonologiseen muotoon ja semanttiseen merkitykseen fokuosineina ryhminä.

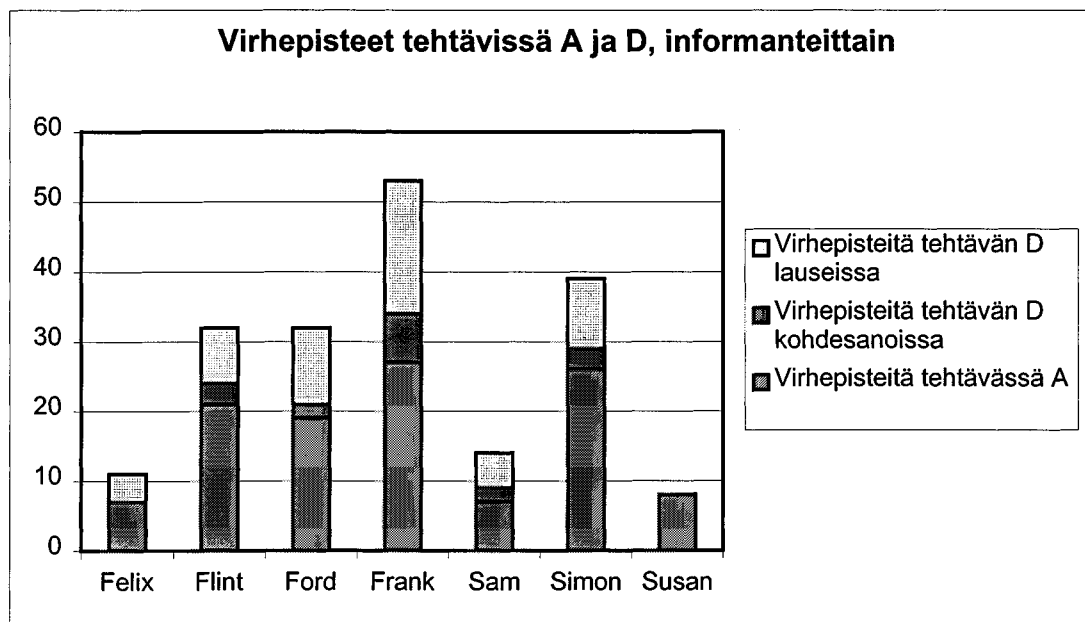


Taulukko 4.1.a

Kuten taulukko 4.1.a osoittaa, semanttiseen merkitykseen fokuosineiden ryhmä tuotti tehtävässä A kohdesanoja irrallisina, tehtävässä D kohdesanoja kontekstissä ja kokonaislauseita sanelusta kirjoittaessaan enemmän täysin korrekkeja muotoja kuin fonologiseen muotoon fokuosineiden ryhmä.

Seuraavaksi tutkittiin tuotoksissa esiintyneiden virheiden määrää. Virheet pisteytettiin siten, että esimerkiksi *ä:n* pisteiden puuttuminen, *k:n* kirjoittaminen *c:llä* tai suomen *ai*-diftongin sijasta *i:n* kirjoittaminen kukin merkitsi yhtä virhepistettä. Näin esimerkiksi asu *norre* (po. *nuori*) vastaa kolmea virhepistettä: *-o-* pro *-uo-*, *-rr-* pro *-r-*

ja *-e* pro *-i*. Virhepisteillä pyrittiin selvittämään, kuinka virheelliset tuotokset jakautuivat eri informanttien kesken. Foneettiseen muotoon fokuoineiden ryhmälle kertyi tehtävästä A 74 virhepistettä eli keskimäärin 18,5 virhepistettä informanttia kohden. Tehtävän D lauseista heille tuli 42 virhepistettä eli 10,5/henkilö. Semanttiseen merkitykseen fokuoineet saivat tehtävästä A 41 virhepistettä, joka vastaa 13,7 virhepistettä/informantti. Tehtävästä D heille kertyi 15 virhepistettä eli 5/henkilö. Molemmissa tehtävissä semanttiseen merkitykseen fokuoinut ryhmä siis sai vähemmän virhepisteitä. Virhepisteet jakautuivat eri informanttien kesken seuraavan kuvaajan mukaisesti:



Taulukko 4.1.b

Taulukko 4.1.b osoittaa, että kummassakin ryhmässä eri informanttien virhepisteiden määrä vaihtelee lähes virheettömästä suorituksesta kymmeneen virhepisteisiin, mikä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi tehtävässä A yli yhtä virhepistettä jokaista kohdesanaa kohti.

Parhaiten kohdesanoista kirjoitettiin sanat, joissa ei ollut pitkäkestoisia äänneitä, diftongeja tai etuvokaaleja. Näin sanat *halpa*, *vanha*, *terve* ja *iso* onnistuivat kaikilta korrektisti satunnaisia poikkeuksia lukuunottamatta (*halpä*, *vanhaa*, *terva*, *esa* pro *iso* – asuja oli yksi kutakin). Konsonanttien osalta äänneiden kvantiteetti merkittiin yleensä oikein. Fonologiseen muotoon fokuoineiden ryhmäläisillä oli joitain virheitä resonant-

tiäänteiden *l*, *r* ja *s* kestossa: *kalis* pro *kallis*, *nurri/norri* pro *nuori* ja *ussi* pro *uusi*. Semanttiseen merkitykseen fokusoineilla konsonanttien kestovirheitä esiintyi vain sanassa *rikas*: Sam kirjoitti *rikkas* sekä tehtävässä A että D ja Simon tehtävässä A. Fonologiseen muotoon fokusoineet kirjoittivat kyseisen *k*:n keston oikein. Pitkien vokaalien keston merkitseminen onnistui informanteilta melko hyvin. Sekaannukset sattuivat sanoissa, joissa kuultiin pitkä äänne ”jossain”³ (*ussi/usi* pro *uusi*, *kyhää* pro *köyhä*, *koniis* pro *kaunis*) ja Fordilla taivutetun muodon tai kenties liioitellun ääntämisen muistamisen vuoksi asuissa *piitka* ja *hyvää* (vrt. *hyvää päivää*).

Konsonanttien kvaliteetti ei ollut laajamittainen ongelma informanteille. Frankilla oli taipumus käyttää *c*:tä suomen *s*:n tai *k*:n merkinä niin sananalkuisessa kuin sanansisäisessäkin asemassa sanoissa *cirus* pro *sairas*, *ricas*, *counis* ja *lickinen* pro *likainen*. Sekaannusta aiheutui myös frikatiivien *f* ja *h* sekä *d*:n merkinnässä eri informanteilla: *tudhas/puftus* pro *puhdas*, *kahlis* pro *kallis* ja *syhris* pro *sairas*.

Vokaalien ja diftongien merkitseminen aiheutti eniten hankaluuksia. Eri ortografinen systeemi selittänee *ä*:n pisteiden puuttumisen yhtä poikkeusta lukuunottamatta kaikilta informanteilta molemmista *ä*:n sisältävistä kohdesanoista. Poikkeuksen teki Ford merkitsemällä *ä*:n pisteineen sanoihin *hyvää* ja *kyhää* (pro *köyhä*), ja hän lisäsi tarpeettomasti pisteet myös sanaan *rumä*. Fordin lisäksi pisteiden merkitsemiseen tuntui kiinnittäneen huomiota suomen kielen kanssa ennenkin tekemisissä ollut Susan, joka laittoi pisteet tarpeettomasti kahteen sanaan. Niin ikään suomea aiemminkin opiskellut Felix puolestaan oli ainoa, joka merkitsi ylimääräiset *ö*:n pisteet sanaan *huönö*. Oletettavastikin englanninkielisille oppijoille vaikeuksia aiheuttava suomen vokaali *y* merkittiin vaihtelevin tavoin. Lyhyen *y*:n merkinä käytettiin *e*, *u*, *uo*, *eu* ja *uy* –kirjaimia tai –kirjainyhdistelmiä. *öy*-diftongin sijasta kirjoitettiin *y*, *o* tai *yö*. Virheitä esiintyi kaikilla muilla informanteilla paitsi Felixillä, joka kirjoitti kaikki kolme *y*:llistä testisanaa oikein. Näistä kolmesta *y*:n sisältäneestä testisanasta Sam kirjoitti – *y*-äänteen osalta – oikein kaksi ja Susan yhden.

³ Pitkän äänteen kuulemiseen vaikuttaa se, että lyhyen ensitavun vokaalin jälkeen lyhyt toisen tavun vokaali on usein suomen murteissa puolipitkä, 150 % ensitavun vokaalista (professori Matti Leiwon huomautus).

Lyhyen *i*-vokaalin ja *i*:n sisältävän *ai*-diftongin kirjoittaminen testisanoissa *lihava*, *pieni*, *likainen*, *sairas* ja *laiha* osoittautui myös hankalaksi merkitä. Sekaannus selittynee englannin aakkosten erilaisella ääntämisellä, esimerkiksi *e*-kirjaimen ääntymisenä [i] ja *i*-kirjaimen ääntymisenä [ai]. *Likainen*-sanan ensitavun lyhyt *i* onnistui kaikilta informanteilta lukuunottamatta Simonia, joka merkitsi *lie*- sekä tehtävässä A että D. Hän käytti *e*:tä *i*:n tilalla sanassa *iso*, myös *lihava*-sanana lyhyen *i*:n hän Flintin ja Frankin tavoin merkitsi *e*:nä. *Pieni*-sanana sananloppuisen *i*:n merkitseminen onnistui sekä tehtävässä A että D Fordilta, Simonilta ja Susanilta. Felix ja Sam kirjoittivat eri tehtäviin vaihtelevat asut *pieni* ~ *piene*, Ford käytti molemmissa *e*:tä ja Frank molemmissa *y*:tä. *ai*-diftongi esiintyi ensimmäisen kerran sanansisäisessä asemassa testisanassa *likainen*. Sen kirjoittivat *i*:nä sekä tehtävässä A että D Frank ja Simon. Sanojen *sairas* ja *laiha* ensi tavussa esiintyvän *ai*-diftongin kirjoittivat *i*:nä heidän lisäksi Flint ja Ford (Fordilla *y* pro *ai* sanassa *sairas*). Toisin sanoen *ai*-diftongin merkitsivät oikein testisanat kokonaisuutenakin virheettömimmin kirjoittaneet Felix, Sam ja Susan. He myös onnistuivat sanan *nuori* *uo*-diftongin korrektisti merkitsemisessä muiden käyttäessä vain joko *o* tai *u* -vokaalia. Kolmanneksi viimeisessä testisanassa *huono* samainen *uo*-diftongi oli kaikilla oikein lukuunottamatta Flintin *huena*-asua. Edelleen Felix, Sam ja Susan kirjoittivat *kaunis*-sanana *au*-diftongin oikein molemmissa testitehtävissä, muut merkitsivät sen sijaan *a*, *o* tai *ou*. Muut vokaaleja koskevat kirjoitusvirheet koskivat satunnaisia äänneitä satunnaisissa sanoissa satunnaisilla informanteilla.

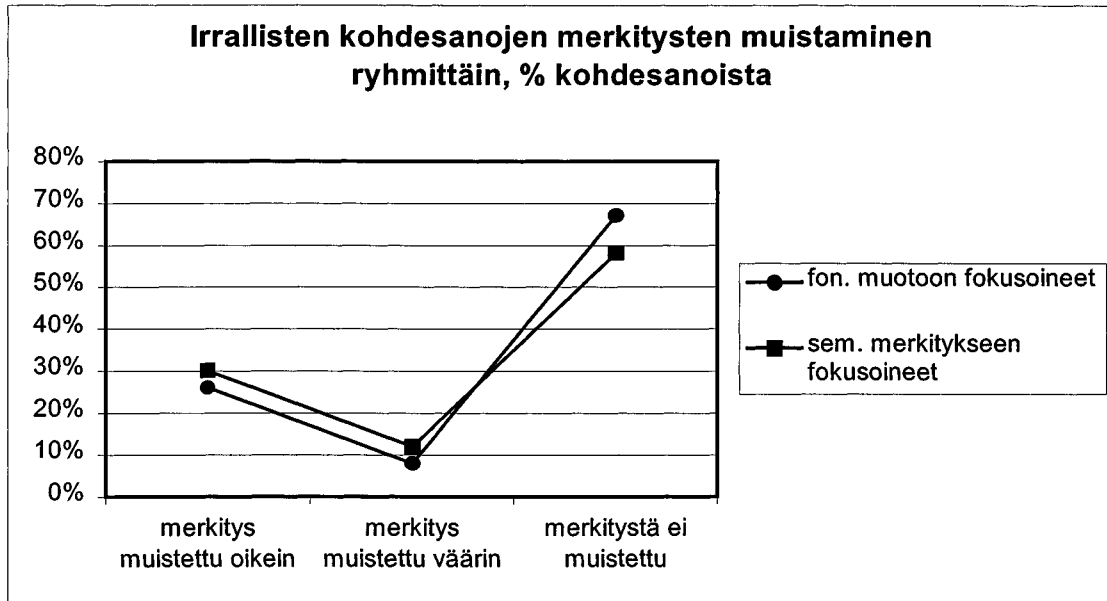
Tulokset osoittavat, että sanojen fonologiseen muotoon fokuoivia tehtäviä tekemällä ei saatu parempia kirjoitus-ortografisia tuotoksia kuin semanttiseen merkitykseen keskittyneillä tehtävillä, pikemminkin päinvastoin. Korrekteja kirjoitusasuja ei selitä se, kuinka paljon informantit olivat tutustuneet suomen kieleen ennen opetuskokeilukursseja, sillä esimerkiksi toiseksi eniten virhepisteitä saanut Simon oli suomen itseopiskelija mutta vähäisellä virheiden määrällä selvinnyt Sam oli ensimmäistä kertaa tekemässä suomen kielen kanssa. Toki suomen itseopiskelu saattoi edesauttaa Felixin ja Susanin vähävirheistä kirjoittamista. Yleinen vieraiden kielten tuntemus tai lähivuosina tapahtunut opiskelu saattoi sen sijaan vaikuttaa positiivisesti äänneiden kuullusta erottamiseen ja niiden omasta äidinkielestä poikkeavaan kirjoittamiseen. Eniten virheitä tehneet Frank fonologiseen muotoon fokuoivien ryhmästä ja Simon semanttiseen merkityk-

seen fokusoineista olivat molemmat olleet edellisen kerran vieraan kielen opiskelun kanssa tekemisissä koulussa noin 20 vuotta sitten. Lisäksi on huomattavaa, että vaikka semanttiseen merkitykseen fokusoineiden ryhmän tuotokset ovat virheettömämpiä kaikissa kolmessa kategoriassa (irralisissa kohdesanoissa, kontekstin kohdesanoissa ja lauseiden kaikissa sanoissa), molempien ryhmien tuotokset paranevat lauseyhteyden sisältävässä testitehtävässä D. Taulukon 4.1.a osoittama trendi saattaakin olla osoitus siitä, kuinka tärkeä merkitys kontekstilla voi olla niin sanojen semanttisen merkityksen kuin sitä kautta niiden muodonkin muistamiselle. Toisaalta on syytä muistaa, että hyvinkin virheelliseltä näyttävä oikeinkirjoitus voi englanninkielisen ortografian kautta heijastaa melko oikeaa fonologista hahmoa. Tätä on kuitenkin englannin kielen ortografian epäsäännöllisyyden vuoksi vaikea arvioida.

4.2 SANAN MERKITYKSEN MUISTAMINEN

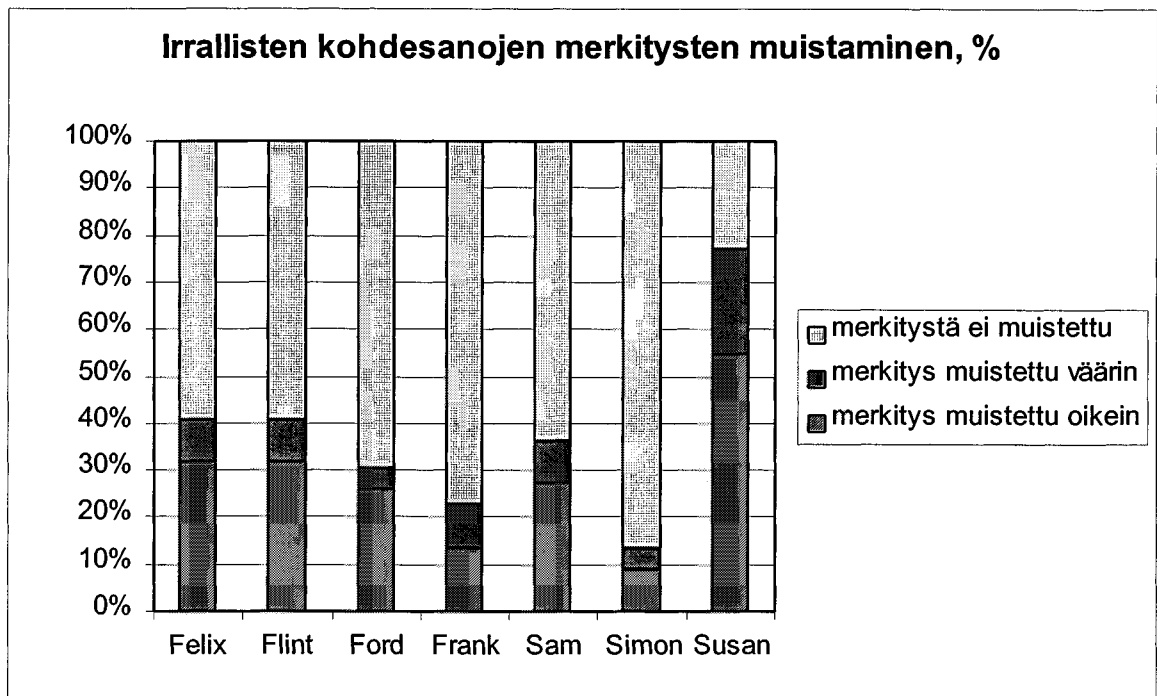
4.2.1 Kontekstista irrallisten sanojen muistaminen

Testitehtävässä C (ks. liite 2) informanttien tuli kääntää englanniksi sanelutehtävässä A ylös kirjoittamansa irralliset kohdesanat. Sanelussa sanoja oli 22. Niiden merkityksen muistamisessa eri eriyttäviä kotitehtäviä tehneiden ryhmät eivät osoittautuneet suuresti toisistaan eroaviksi. Eriytävissä kotitehtävissä sanojen fonologiseen muotoon fokusoineiden ryhmä tiesi oikean merkityksen 28 %:lle sanelun sanoista, kun semanttiseen merkitykseen fokusoineiden ryhmä keskimäärin osasi merkitykset 30 %:lle sanoista. Merkitys oli muistettu väärin samansuuntaisesti: ensin mainitulla ryhmällä vääriä vastauksia oli 8 %, jälkimmäisellä 12 %. Näin ilman vastausta jääneiden sanojen osuus oli fonologiseen muotoon fokusoineilla 67 % ja semanttiseen merkitykseen fokusoineilla 58 % (ks. taulukko 4.2.a). Ryhmien väliset erot ovat pieniä ja selittyvät käytännössä pienen informanttimäärän aiheuttamalla laskennallisella harhalla.



Taulukko 4.2.a

Kohdesanojen merkitysten muistamisessa ilmeni edellistä merkittävämpiä eroja, kun verrattiin keskenään eri informanttien suorituksia. Seuraava taulukko (4.2.b) osoittaa, kuinka monta prosenttia kohdesanojen merkityksistä eri informantit muistivat oikein (pylvään alin osa), kuinka monta prosenttia oli vääriä merkityksiä (pylvään keskimäinen osa) ja kuinka monta prosenttia sanoista oli jätetty ilman merkitystä, eli merkitystä ei muistettu (pylvään ylin osa).



Taulukko 4.2.b

Fonologiseen muotoon fokusoineiden ryhmäläisistä Felix, Flint ja Ford ovat muistaneet sanojen merkityksiä huomattavasti tasaisemmin kuin toiset. Heidän oikeiden vastausten prosenttinsa vaihtelee välillä 27-32. Frankin tulos on heikompi, sillä hän tiesi merkityksen 14 %:lle sanoista. Semanttiseen merkitykseen fokusoineilla keskinäiset erot ovat suurempia: Simon on tiennyt merkityksen 9 %:lle kohdesanoista (eli vain kahdelle sanalle), kun Susan on osannut 55 % merkityksen (eli 12 sanaa 22:sta).

Parhaiten merkitys muistettiin sanalle *hyvä*, sillä sen merkityksen muistivat kaikki informantit. Se oli informanteille tuttu sana eriyttävien kotitehtävien ulkopuolelta (ks. kohdasta 3.1.3 Kohdesanaston luokittelua). Toiseksi parhaiten muistettiin merkitys sanalle *vanha*, jonka merkityksen muistivat kaikki paitsi Simon. Se oli eriyttävien kotitehtävien lisäksi esillä oppitunnilla opiskelijoiden sillä vitsaillessa. Kolmanneksi eniten oikeita vastauksia sai sana *terve*, jolle jomman kumman tai molemmat merkitykset ('ei sairas' ja tervehdyssana) muisti viisi informanttia. Susan ilmoitti *terve*-sanalle vastineeksi *good*, mikä on siinä mielessä oikeilla jaljilla, että Dallasissa tervehdykseen *How are you doing* usein vastataan *Good*. *Terve*-sana oli myös opetuskokeilukurssilla esillä eriyttävien kotitehtävien ohessa juuri tervehdyssanana.

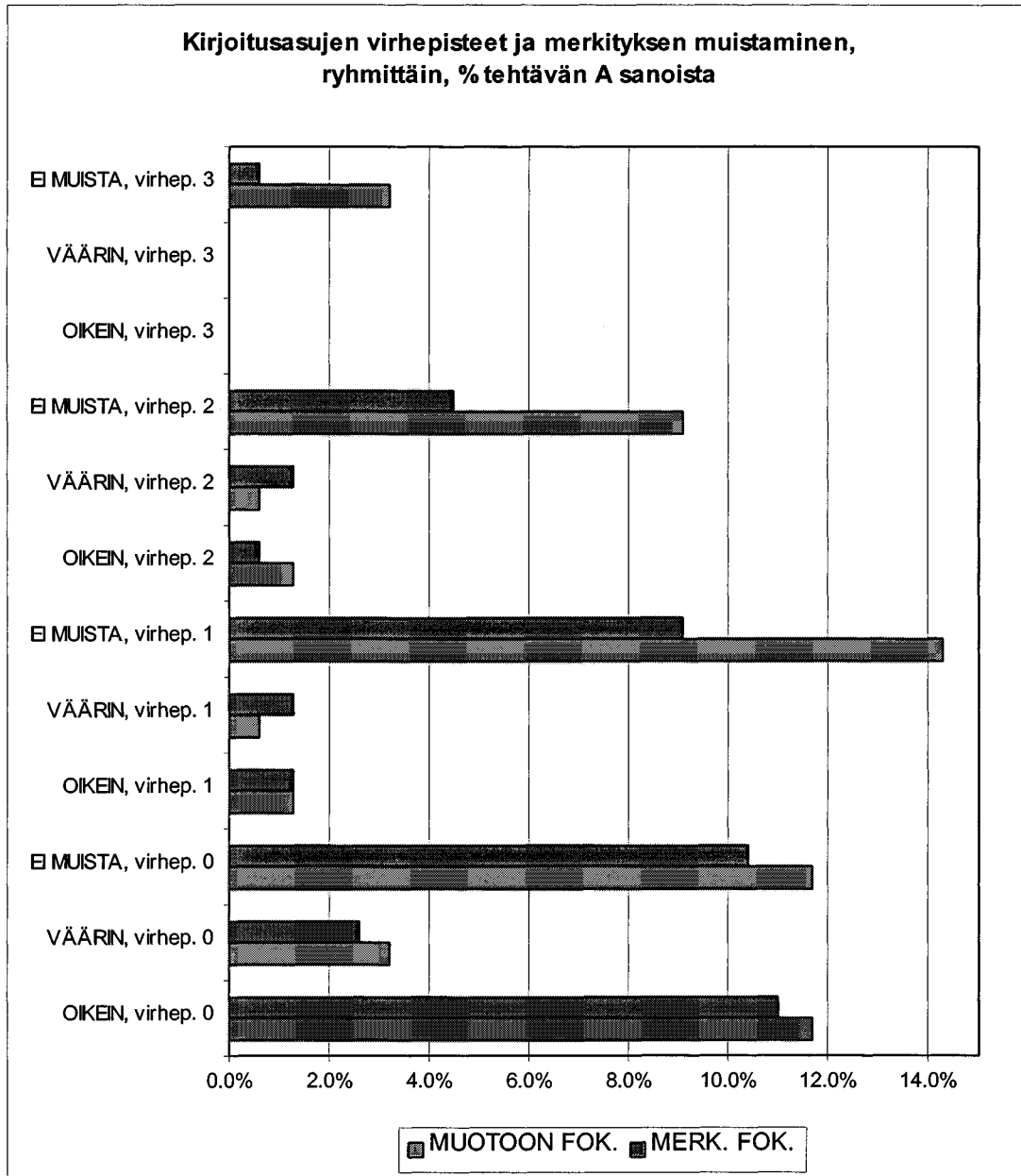
Sanat *rikas*, jonka merkityksen testitehtävässä A muisti neljä informanttia, *pieni* ja *likainen*, joiden merkityksen muistaneita oli kolme, eivät olleet erityisesti esillä eriyttävien kotitehtävien ulkopuolella. Merkitykset muistivat semanttiseen merkitykseen fokuoineista sekä Sam että Susan, fonologiseen muotoon keskittyneiden ryhmästä Felix, Flint tai Ford. Sanan *nuori* merkityksen muisti kaksi informanttia, yksi kummastakin ryhmästä, samoin sanan *iso* oikean merkityksen tiesi yksi kummastakin ryhmästä eli yhteensä kaksi informanttia. *Kaunis*, *ruma*, *uusi* ja *kallis* –sanojen merkityksen muisti ainoastaan Susan, *lihava*-sanana merkityksen osasi vain Felix.

Väärien vastausten joukossa oli muutama mielenkiintoinen tapaus. Fonologiseen muotoon fokuoineiden ryhmästä Ford käänsi *halpa*-sanana *help*. Saman rinnastuksen hän oli tehnyt kyseistä sanaa opetellessaan eriyttävien kotitehtävien avainsanatekniikkaharjoituksessa. Hänelle oli siis jäänyt mieleen sanojen välinen äänneassosiaatio, mutta merkitys ei siihen yhdistynyt. Semanttiseen merkitykseen fokuoineista puolestaan Sam oli oikeilla jäljillä tarjotessaan *halpa*-sanalle vastinetta *poor*, sillä halpa ja köyhä kieltämättä sivuavat toisiaan vähään rahaan liittyvinä ominaisuuksina. Äännteellinen samankaltaisuus aiheutti eri informanteille sanojen merkitysten sekoittumista. Felix, Frank ja Simon sekoittivat kohdesanan *iso* suomen sanaan *isä* tarjoten edelliselle käännösvastinetta *father*. Sana *isä* oli ollut kurssilla kaikille yhteisessä avainsanatekniikkaa esittelevässä harjoituksessa opittavana sanana. Susan sekoitti äännteellisesti samankaltaisten sanojen *puhdas* ja *puhua* merkitykset. Semanttisilta merkityskentiltään toisiaan lähellä olevat sanat aiheuttivat myös fonologiseen muotoon fokuoineiden ryhmäläisille merkitysten sinne päin –muistamista: Felix ehdotti pieneen kokoon liittyvälle sanalle *lyhyt* käännöstä *skinny* 'laiha' ja Flint käänsi sanan *kaunis* toisella vastakohtapareista positiiviseksi katsotulla adjektiivilla *young* 'nuori'.

Näistä sanelun kontekstista irrallaan olevista sanoista sellaisia, joille kukaan informantista ei löytänyt oikeaa merkitystä, oli seitsemän: *sairas*, *halpa*, *puhdas*, *pitkä*, *köyhä*, *lyhyt* ja *laiha*. Sana *sairas* esiintyi uudelleen tekstinyymmärtämistehtävässä G (ks. kohdasta 4.3 Sanan tunnistaminen), muut sanat eivät tulleet testin puolelta esille muissa tehtävissä. Niiden merkityksen muistaminen kontekstissa tai muiden vihjeiden avulla ei siis sisälly tämän tutkimuksen piiriin.

Merkityksen muistaminen ei alkutietokyselyn perusteella ollut oppijoiden mielestä kielenopiskelua vaikeuttava tekijä. Flint oli informanteista ainoa, joka alkutietokyselyssä ilmoitti sanan kirjoittamisen ja äänteiden erottamisen olevan vaikeaa. Testisanoja kirjoittaessaan hän teki hiukan keskimääräistä enemmän virheitä, mutta muisti sanojen merkityksiä aivan yhtä hyvin kuin suomea aiemmin itseksensä opiskellut Felixkin. Merkityksiä vähiten muisti Simon. Vaikka hän oli suomen itseopiskelija, tutkimuksen kohdesana-adjektiivit olivat selvästikin hänelle outo sanastonala. Oppimista vaikeuttivat varmasti myös vähäinen vieraan kielen opiskelukokemus ja opetuskokeilukurssilta poissaolojen suuri määrä, sillä Simon oli läsnä vain 40 % opetuksesta. Lisäksi saattaa olla mahdollista, että semanttiseen merkitykseen fokuoivat tehtävät eivät tue hänen oppimistyyliään.

Testitehtävien vastauksien perusteella tutkittiin myös, miten muodon hahmottaminen eli sanelun sanojen virheetön kirjoittaminen suhtautuu sanan semanttisen merkityksen oikein muistamiseen. Seuraavassa taulukossa (4.2.c) on rinnastettu testitehtävässä A informanttien sanelusta kirjoittamat kohdesanat ja niiden merkityksen muistaminen (testitehtävä C). Sanat on jaoteltu kirjoitusasujen virhepisteiden (0, 1, 2 tai 3 virhepistettä/sana) ja merkityksen muistamisen (merkitys muistettu oikein, väärin, ei muistettu) mukaan:



Taulukko 4.2.c

Kuvaajasta erottuu kolme muita suurempaa ryhmää. Ensimmäkin sanoja, joiden merkitys oli muistettu oikein ja jotka oli myös kirjoitettu virheettömästi, oli 35 kappaletta eli 23 % kirjoitetuista sanoista. Näistä lähes kolmanneksen muodosti testitehtävässä kahteen kertaan esiintynyt sana *vanha*. Toiseksi suurin osuus on sanalla *terve*, joka kirjoitettiin korrektisti kuusi kertaa ja jonka merkityksen muisti oikein viisi informanttia seitsemästä. Kaksi muuta erottuvaa ryhmää ovat sanat, joiden merkitystä ei muistettu ja jotka

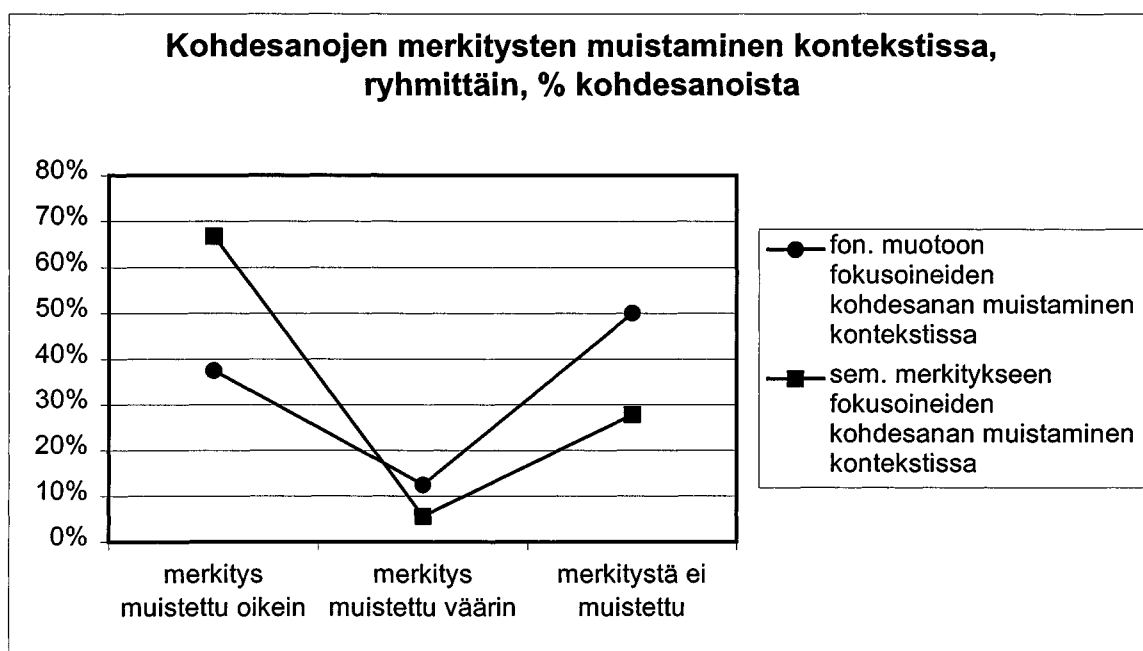
kirjoitettiin joko virheettömästi tai yhden virhepisteen arvoisesti. Näistä virheettömästi kirjoitettujen joukkoon kuuluvat sanat *halpa*, *kallis* ja *uusi*, joille hiukan yli puolet eli neljä informanteista ei tiennyt merkitystä. Yhden kirjoitusvirhepisteen sanoista erottuu sana *köyhä*, jonka merkitystä ei muistanut viisi informanttia. Muiden sanojen merkityksen oikein tai väärin muistaminen tai merkityksen osaamattomuus ei korreloi merkittävästi kirjoitusasun oikeellisuuden tai virheellisyyden kanssa, vaan sanat jakautuvat eri kategorioihin – ainakin tämän tutkimuksen määrällisesti pienessä otoksessa – satunnaisesti.

Kun kontekstista irrallisten kohdesanojen kirjoitusvirhepisteitä ja sanojen merkitysten muistamista verrataan eri eriyttäviä kotitehtäviä tehneiden informanttiryhmien kesken, ei ryhmien välille muodostu merkittäviä eroja. Edellisen kuvaajan sanaesiintymät jakaantuvat tasaisesti fonologiseen muotoon ja semanttiseen merkitykseen fokusoineiden välille niin, että suurimmillaan ryhmien välinen ero on noin 5 % yhden ja kahden virhepisteen sanoissa, joiden merkitystä ei muistettu. Ero vastaa vain kolmen sanan merkityksen muistamista informanttien testitehtävässä yhteensä kirjoittamasta 154:stä. Kuvan perusteella näyttää kuitenkin siltä, että oikeinkirjoitusasun ja merkityksen muistamisen välillä on jokin, vaikkakin tässä tutkimuksessa pieni, korrelaatio

4.2.2 Kontekstissa esiintyvien sanojen muistaminen

Testitehtävässä D informantit kirjoittivat sanelusta neljä lausetta, ja tehtävässä E heidän tuli kääntää kirjoittamansa lauseet äidinkielelleen. Lauseet sisälsivät kuusi tutkimuksen kohdesana-adjektiiviva: *kaunis*, *rikas*, *uusi*, *pieni*, *vanha* ja *likainen*. Yhteensä lauseissa oli 20 sanaa. Jokainen lause alkoi erisnimellä, jonka jokainen informantti oli myös kirjoittanut ylös. Tehtävän tuloksia laskettaessa on oletettu, että kaikki ymmärsivät erisnimien merkitykset, vaikka lauseita kääntäessään jotkut olivat jättäneet erisnimen mainitsematta. Kontekstin sanojen merkityksiä tutkittaessa on keskitytty sanan perusmerkityksen kääntämiseen, eli edes sanaan mahdollisesti liittyvää syntaktista funktiota, yksikön genetiiviä, ei ole tarvinnut osata kääntää. Koska tehtävänannossa ei erikseen edellytetty tarkkaa kääntämistä, hyväksyttiin ilmauksen *kaunis nainen* käännösvasti-

neeksi sekä *beautiful woman* että *pretty girl*. Sen sijaan *olla*-verbin imperfektin kääntämistä preesensissä ei hyväksytty, vaikka imperfekti ei ollut varsinaisesti kuulunut opetuskokeilukurssin ohjelmaan. Imperfektimuotoinen *oli* esiintyi edesmenneestä prinsessa Dianasta kertovassa lauseessa, joten sen menneeseen aikamuotoon kääntämistä voitiin edellyttää.



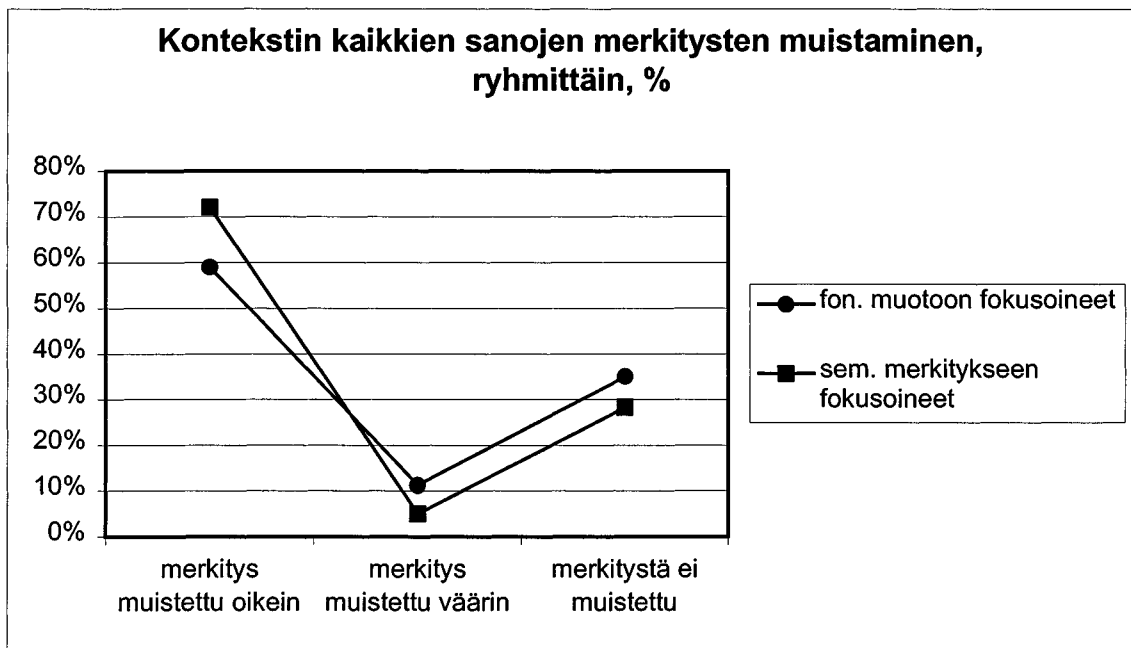
Taulukko 4.2.d

Kontekstissa esiintyneiden kohdesanojen merkityksen muistamisen osalta eri eriyttäviä kotitehtäviä tehneet ryhmät suoriutuivat erilailla: Fonologiseen muotoon fokuoaineet käänsivät kohdesanoista oikein 38 %, kun semanttiseen merkitykseen fokuoaineet tiesivät oikean merkityksen 67 %:lle kohdesanoista (ks. taulukko 4.2.d). Näin ollen kohdesanojen, joiden merkitystä ei muistettu, osuus oli edellisellä ryhmällä huomattavasti suurempi, 50 %, kuin jälkimmäisellä ryhmällä, 28 %. Vääriä käännöksiä oli neljä: *kaunis*-sanalle ehdotettiin merkitykseksi *young* ja *princess*, jotka kummatkin olisivat periaatteessa sopineet lauseyhteyteen, *pieni*-sana käännettiin kerran *pretty*, saman käännöksen ilmoitti Frank tehtävän viimeisessä lauseessa sanalle *likainen* – ensimmäisessä lauseessa hän oli käyttänyt sitä *kaunis*-sanana käännöksenä.

Parhaiten kontekstissa esiintyneistä kohdesanoista tiedettiin merkitys sanalle *vanha*, jonka osasivat kaikki informantit. Irrallisena sanana ollessaan sille oli tiennyt merkityksen kuusi informanttia seitsemästä. Sana esiintyi Hannan isän autosta kerto-

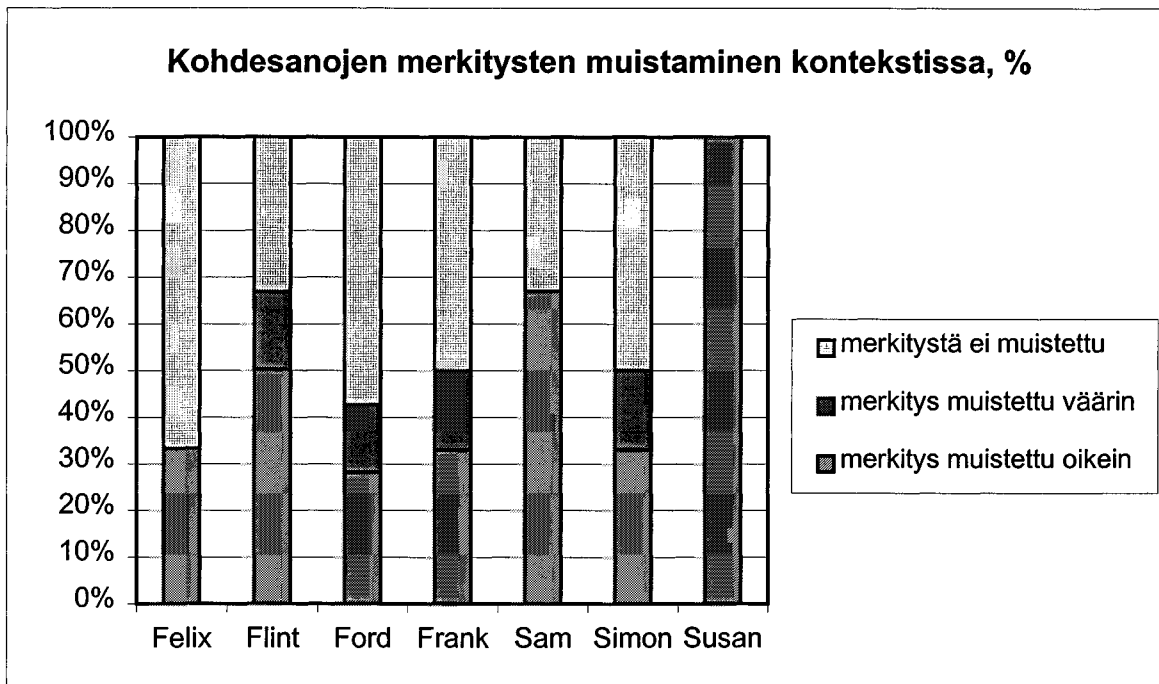
vassa lauseessa, joten konteksti antoi vihjeen autoon liittyvästä ominaisuudesta, mutta ei ohjannut merkityksen tietämistä sen enempää. Yli puolet informanteista tiesi merkityksen sanalle *rikas*. Samat henkilöt olivat osanneet kääntää sanan myös kontekstista irrallisena. Sanan *likainen* merkityksen muisti kontekstissa neljä informanttia, irrallisena esiintyessään sen tiesi vain kolme. *Pieni*-sanank merkityksen muistivat kontekstissa samat kolme informanttia kuin irrallisten sanojen tehtävässäkkin. *Kaunis*-sanank osasi kontekstissa kääntää kaksi informanttia, irrallisena sen tiesi vain yksi. Flint ehdotti molemmissa tehtävissä sanalle käännöstä *young*. Sana *uusi* kontekstissa *puhelin*-sanank attribuuttina ei auttanut informantteja merkityksen muistamisessa, sillä molemmissa tehtävissä sen käänsi oikein vain Susan. Kokonaisuutena tehtävä osoittaa, että kontekstin lisääminen kohdesanojen ympärille ei juuri parantanut kohdesanojen merkityksen muistamista. Jos sana osattiin kontekstissa, se oli osattu myös irrallisena. Poikkeuksen teki Simon, joka paransi suoritustaan kontekstissa esiintyvien sanojen yhteydessä. Testitehtäviä tehdessään informantit eivät saaneet palata edeltäviin tehtäviin.

Kontekstissa esiintyneiden kohdesanojen merkityksen muistamisen rinnalla voidaan tarkastella koko lauseen sanojen osaamista eri eriyttäviä kotitehtäviä tehneillä ryhmillä (ks. taulukko 4.2.e). Semanttiseen merkitykseen fokuoineet ovat edelleen muistaneet paremmin sanojen merkityksiä, sillä he käänsivät oikein yli 70 % kaikista lauseiden sanoista (kuvaajan pallopäinen viiva). Fonologiseen muotoon fokuoineet tiesivät merkityksen lähes 60 %:lle sanoista (kuvaajassa neliöpäinen viiva). Luvut sisältävät lauseiden kohdesana-adjektiivit:



Taulukko 4.2.e

Seuraava kuvaaja (taulukko 4.2.f) kertoo, miten kontekstissa esiintyneiden kohdesanojen merkitysten muistaminen jakaantuu eri informanttien välille. Kuvaajasta erottuu edukseen Susan, joka on tiennyt oikean merkityksen kaikille kuudelle kohdesanalle. Hän myös osasi kääntää kaikki ympäröivän kontekstin sanat niiden syntaktiset funktiot mukaan lukien. Menestystä selittänee osaltaan samantapaisten lauseiden esiintyminen kurssin aikaisissa harjoituksissa, osaltaan Susanin muita informanteja runsaampi suomen kielen kanssa tekemisissä olominen. Samaan eriyttävien kotitehtävien ryhmään kuuluva Sam osasi prosentuaalisesti kontekstissa esiintyneiden kohdesanojen merkityksiä huomattavasti paremmin kuin irrallisia sanoja. Kontekstin kohdesanat kuitenkin sattuiivat olemaan pitkälti samat kuin ne, jotka Sam irrallisenakin muisti. Näin oikein muistettujen sanojen prosenttimäärän suuri ero eri tehtävissä selittyy sanojen kokonaisuuden erolla.



Taulukko 4.2.f

Kontekstin kaikkien sanojen merkityksen muistamisessa muut informantit kuin Susan olivat melko samantasoisia. Sanelun 20 sanasta Flint muisti oikein 13, Felix, Frank ja Sam muistivat 12, Simon 11 ja Ford 10. Prosenteiksi muunnettuna luvut vastaavat 50-65 % sanoista oikein käännettynä. Luvut sisältävät lauseiden erisnimet ja kohdesanat. Näiden ulkopuolisista sanoista parhaiten muistettiin merkitys sanoille *puhelin*, *auto* sekä *ja*. Kaikki eivät osanneet kääntää esimerkiksi sanoja *nainen*, *mies* ja *isä*: *nainen* oli sekoitettu *name*-sanaan, *mies*-sanana käännökseksi olisi hyväksytty sekä *man* että *husband*. Kääntämistä saattoivat jonkin verran vaikeuttaa sanelusta ylös kirjoitettujen lauseiden virheelliset kirjoitusasut. Esimerkiksi juuri sana *nainen* oli kirjoitettu mm. asuissa *ninen*, *nienen* ja *niehan*, joista kaksi viimeistä oli kuitenkin osattu kääntää oikein. Myös *puhelimen* merkitys oli muistettu, vaikka jotkut kirjoitusasut, kuten Frankin *pulhen*, poikkesivat melkoisesti suomen standardista. Alkutietokyselyssä puheen ymmärtämisen, joka tässä testitehtävässä oli avainasemassa kirjoitusasujen perusteella kääntämisessä, ilmoittivat vaikeaksi kielenoppimisen osa-alueeksi kaikki informantit Frankia lukuunottamatta.

4.3 SANAN TUNNISTAMINEN

Kohdesanojen tunnistamista tutkittiin kahdessa testitehtävässä. Tehtävässä B irralliset, sanelusta kirjoitetut kohdesanat piti yhdistää viivalla vastakohtaansa. Tehtävässä G kohdesanat *sairas*, *hyvä*, *terve* ja *paha* esiintyivät lehtitekstin joukossa. Tehtävät ovat kokonaisuudessaan nähtävissä liitteissä 2 ja 5.

Viivoilla vastakohtiinsa yhdistämistehtävän informantit suorittivat laiskasti, toisin sanoen he eivät olleet edes arvaamalla yrittäneet yhdistää jokaista sanaa johonkin toiseen. Eräs ei ollut merkinnyt yhtään viivaa, ja enimmilläänkin vastakohtapareja oli löydetty 8, kun niitä kaikkiaan oli 11. Enimmäkseen viivat oli merkitty sellaisten sanojen välille, joiden merkitys oli tiedetty ja myös viereen käännetty. Tunnistamisen kannalta mielenkiintoisia ovat vastakohtaparit, joiden merkitystä ei osattu kääntää mutta jotka silti oli yhdistetty.

Koska vastakohtapareja merkittiin niin vähän, fonologiseen muotoon ja semanttiseen merkitykseen fokusoineiden ryhmien välisiä eroja ei voida laskea. Tulokset vääristyisivät yhden henkilön perusteella ryhmän suoritusta kuvaaviksi. Informantteja kokonaisuutena tarkastellen vastakohtaparien tunnistamista voidaan kuvailla. Vastakohtapareja oli merkitty yhteensä 21 maksimin ollessa 77. Näistä 21 parista 6 oli oikein. Tällöin adjektiivi oli yhdistetty vastakohtaansa korrektisti ja jokaisessa tapauksessa myös sanan merkitys oli osattu kääntää. Kohdesanaparit olivat *nuori – vanha*, *uusi – vanha*, *iso – pieni* ja *ruma – kaunis* eli ne muodostuivat sanoista, joiden merkitys yleensäkin oli muistettu hyvin (ks. 4.2 Sanan merkityksen muistaminen). Väärät sanat toisiinsa yhdistäviä pareja oli yhteensä 15. Näistä 7 eli noin puolet muodostui yhdistelmistä, joiden toinen osa oli tiedetty ja käännetty oikein, mutta toisen osan merkitys oli muistettu väärin ja käännetty virheellisesti. Saman verran oli yhdistelmiä, joiden toisen osan merkitystä ei muistettu ja toinen osa joko muistettiin oikein, väärin tai sitä ei muistettu. Nämä yhdistelmät olivat peräisin kolmelta eri informantilta, eivätkä ne olleet systemaattisia: yhdistelmistä neljä muodostui saman eriyttävien kotitehtävien kerran sanoista – ensimmäiset kotitehtävähän esittelivät esineisiin liittyviä adjektiiveja, toiset henkilöiden ominaisuuksia kuvaavia sanoja – jolloin kyseessä saattaa olla samaan aihepiiriin kuuluvien sanojen sekoittuminen. Muut yhdistelmät näyttävät sattumanvaraisilta. Jäljellä oleva 15. väärin merkitty vastakohtapari yhdisti sanat, joiden molempien

merkitys oli kuitenkin käännetty oikein (*rikas* 'rich' ja *terve* 'well'). Tämän teki mahdolliseksi testin kulku, sillä ensimmäisellä testikerralla informantit suorittivat vastakohtaparien yhdistämistehtävän B ennen kuin saivat tietää seuraavan tehtävänannon, jossa edellytettiin sanojen englanniksi kääntämistä.

Tehtävästä B ei siis saatu kontekstista irrallisten kohdesanojen tunnistamisesta kertovia tuloksia. Tähän vaikuttanee ensinnäkin tehtävän huono asettelu tehtäväpaperille: sanelun sanat olisi pitänyt järjestää niin, että vastakohtaparit sijaitsevat eri palstoilla, ja siten, että seuraavan tehtävänannon edellyttämille käännöksille olisi varattu oma tilansa sanelun jäljestä. Nyt vastauspapereissa risteilevät vastakohtaviivat ja käännökset sekaisin eivätkä käännökset voi olla vaikuttamatta vastakohtien tunnistamiseen – ja päinvastoin. Toiseksi tällaisen tehtävätyypin perusteella itse käsitteen tunnistaminen on kyseenalaista; ennemminkin kyseessä on vastakohtaparin tunnistaminen, josta ei käytännössä ole hyötyä ilman merkityksen muistamista. Tosin eriyttävissä kotitehtävissä vastakohdat usein esiintyvät rinnakkain, ja vastakohtaparin tunnistaminen on osaltaan saattanut auttaa merkityksen muistamisessa. Lisäksi sanelutehtävän virheelliset kirjoitusasut ovat saattaneet haitata sanan välittömän kuulohavainnon jälkeistä hahmottamista ja merkityksen tunnistamista.

Toisen kerran kohdesanojen merkityksen tunnistamista – tällä kertaa kontekstissa – tutkittiin testitehtävässä G. Venäjän presidentti Boris Jeltsinin terveydestä kertovan lehtitekstin joukosta kaikki tehtävän tehneet informantit erottivat sanan *sairas* ja jokuksen muun sanan sen ympäriltä. *Sairas* käännettiin englannin sanaksi *sick*. Sanan fonologiseen muotoon fokusoineiden ryhmästä Felix mainitsee lisäksi tekstistä omin sanoin äidinkielellään kertoessaan, että *His health is OK*. Semanttiseen merkitykseen fokusoineiden ryhmästä Sam kirjoittaa vastaavasti *He appeared in good health on TV*. Alkuperäistekstissä asia ilmaistiin lauseella *Tiistaina Jeltsin oli televisiossa melko hyvän ja terveen näköisenä*. Informanttien käyttämät käännökset vastaavat tätä merkityssisällöltään tarkasti, ts. merkityksen välittymiseksi ei ole tarpeen käyttää suoraa käännöstä *looking good and healthy*. Kohdesanaa *paha* ei maininnut yksikään informantti. Sana esiintyi lauseyhteydessä, jonka kokonaismerkitys todennäköisesti jäi heille oudoksi, eivätkä he kääntäneet lausetta *something was bad for something* – tapaisella epämääräisellä ilmauksella.

Tekstin joukosta sanojen tunnistaminen ei tuonut eroja muotoon ja merkitykseen fokusoneita kotitehtäviä tehneiden ryhmien välille. Molemmista ryhmistä yksi informantti tulkitsi tekstiä muita laajemmin. Huomattavaa on, että semanttiseen merkitykseen fokusoineista tuo informantti oli Sam, joka opetuskokeilukurssille osallistuu ensimmäistä kertaa kosketuksiin suomen kielen kanssa. Hän oli myös ainoa, joka vastasi kieltävästi tekstiä seuranneeseen lisäkysymykseen ”Oletko kuullut tai lukenut aiheesta aiemmin?”

4.4 TUOTTAMINEN

Kohdesana-adjektiivien tuottamista tutkittiin testitehtävässä F (ks. liite 4), jossa informanttien piti kirjoittaa ympärillään näkemästään mitä mieleen tulee. Tehtävänannossa kehoitettiin irrallisten sanojen tai kokonaisten lauseiden tuottamiseen. Vastakohtiin yhdistämistehtävän B tapaan informanttien suoritukset osoittautuivat laajuudeltaan eritasoisiksi: joku oli tuottanut paperille vain yhden sanan siinä missä toinen kirjoitti 33 sanaa tai sanontaa ja kolmas jopa kuusisanaisia lauseita. Ryhmien välinen vertailu käy näin ollen mahdottomaksi, sillä tulokset vääristyisivät yhden informantin suorituksen perusteella koko ryhmää kuvaaviksi. Keskimäärin fonologiseen muotoon fokusoineiden ryhmäläiset tuottivat 14 sanaa, sanontaa tai lausetta henkilöä kohden, semanttiseen merkitykseen fokusoineet sen sijaan vähemmän, keskimäärin 8/informantti. Yhteensä ryhmät kirjoittivat 69 irrallista sanaa ja 14 kaksi- tai useampisanaista ilmausta. Näissä esiintyi jokin kohdesana-adjektiivi 12 kertaa. Esillä olivat *hyvä* ja *vanha*, molemmat kolme kertaa, *terve* ja *iso* kahdesti, *rikas* ja *pieni* yhden kerran molemmat. *Hyvä* ja *vanha* oli myös merkitykseltään muistettu parhaiten testitehtävässä C, samoin tervehdyksissä esillä ollut *terve*-sana oli monelle merkityksiltäänkin tuttu.

Semanttiseen merkitykseen fokusoineiden ryhmän tuottamat kolme kohdesana-adjektiivia olivat kaikki kirjoitusasultaan oikein. Niin ikään ne esiintyivät merkitykseltään korrektisti toisiin sanoihin liittyneinä esimerkiksi Susenin lauseessa *Tämä huone on iso* ja Samin kirjoittamissa sanoissa *kahve (vanha)* – kurssin kokoontumishuoneessa oli aina vanhaa kahvia esillä. Nämä sanat voidaan todeta produktiivisesti opituiksi. Fonologiseen muotoon fokusoineiden tuottamat kohdesanat olivat nekin kirjoitusasul-

taan suurimmaksi osaksi oikein ja ainakin tunnistettavissa. Ford tosin kirjoitti edellisten tehtävien tapaan *hyvä*-sanana partitiivimuotoisena sekä käyttäessään sitä irrallisena sanana että ilmauksessa *Kiitos hyvää*. Frank puolestaan tuotti sanelutehtävässä kirjoittamansa *huyva*-asun sijasta tällä kertaa asun *hyva*. Hänen tuottamistehtävään kirjoittamassaan 33 sanassa tai sanonnassa yhdessäkään ei ollut skandinaavisia kirjainmerkkejä *ä* tai *ö*. Tervehdysosan *terve* hän kirjoitti edelleen muodossa *terva*. Sana *vanha* oli sanelutehtävän korrektista kirjoitusasusta muuttunut muotoon *vanhan*, mikä saattoi genetiivin ilmaisemisen sijasta johtua joko huolimattomasta kirjoitustyylistä tai sanaan *vähän* sekoittumisesta. Fonologiseen muotoon fokusoineiden ryhmän tuottamat kohdesana-adjektiivit esiintyivät osin kontekstissä, siis sanonnoissa, osin irrallisina. Kontekstissä ollessaan ne epäilemättä esiintyivät oikeassa merkitystehtävässä. Irrallisista sanoista sen sijaan on vaikea tietää, mitä tarkoittamassa niitä on käytetty: *vanha* kenties on tullut mieleen kurssin aikaisesta vitsailusta, *rikas* kurssillakin tehdystä omien ominaisuuksien kuvailusta. Toisen informantin tuottama sana *terve* ja toisen *iso* sijaitsevat sanaluettelossa sellaisissa kohdissa, että ilman introspektiota on ulkopuolisen mahdoton päätellä, onko sana kirjoitettu tarkoittamaan jotain tiettyä näkyvässä olevaa asiaa vai onko se tullut mieleen edellisten testitehtävien pohjalta.

Tuottamistehtävässä osa informanteista suosi sanoja vuolaasti ja miettimättä tarkkaan, ovatko sanat tehtävänannon *what you see* -määritelmän mukaisia. Toiset selvästi ottivat tehtävänannon kirjaimellisesti eivätkä silti välttämättä huomanneet, mistä kaikesta kertomiseen heidän kielitaitonsa todellisuudessa olisi riittänyt. Selkeämmällä tehtävänannolla olisi ensinnäkin voitu rohkaista informanteja tuottamaan enemmän tekstiä. Toiseksi apukysymysten avulla olisi voitu ohjata käyttämään kuvailevia lauseita, joissa olisi todennäköisesti esiintynyt enemmän kohdesana-adjektiivejakin.

4.5 ÄÄNTÄMINEN

Testitehtävistä viimeinen, tehtävä I liitteessä 6, kohdistui informanttien ääntämisen tarkasteluun. Informantit lukivat nauhalle testin sanelutehtävissä A ja D kuullun perusteella ylös kirjoittamansa 22 irrallista kohdesanaa ja neljä lausetta sekä tehtävässä F itsenäisesti tuottamansa sanat, sanonnat tai lauseet. Tuloksia laskettaessa nauhoituksia

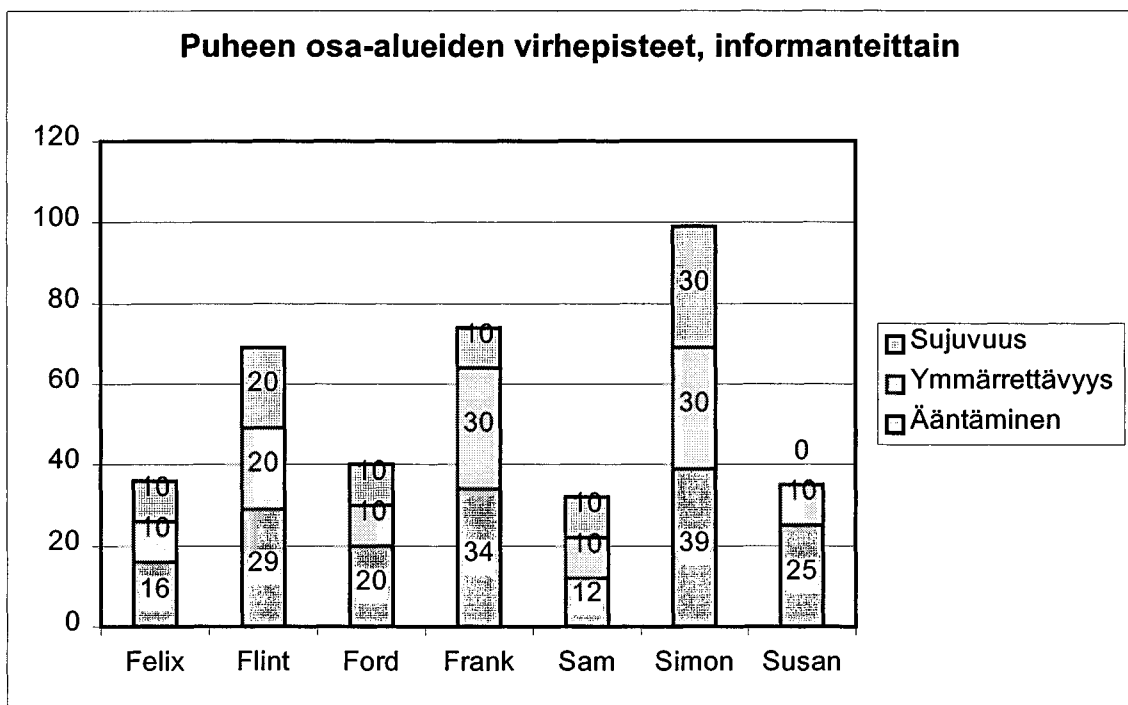
arvioidaan hieman ääntämistä laajemmin, niin että tarkastelun kohteena on puhe, joka on paperista luettu. Ensimmäkin tarkastellaan yleistä sujuvuutta eli puheen nopeutta, taukoja, katkonaisuutta, epäröintiä jne. Toiseksi arvioinnin kohteena on viestin välittyminen ja ymmärrettävyys yleensä. Kolmanneksi tutkitaan ääntämistä lähinnä yksittäisten äänteiden ja painotuksen osalta.

Puheen arvioimista vaikeuttaa vertailukohdan epäselvyys: informantit lukevat itse kirjoittamaansa suomea, joka kirjoitusasunsa puolesta paikoin poikkeaa suomen standardista joko englanninkielisen näkökulmasta ääntämistä helpottaen tai alkuperäisestä sanasta entisestään loitontaen. Yksinkertaisuuden vuoksi ääntämistä on tässä tutkimuksessa verrattu korrektiin suomalaiseen ääntämiseen, joka sekin tosin on käytännössä häilyvä käsite. Tulokset on laskettu sanelutehtävän kirjoitusasujen arvioinnin tapaan virhepisteistä. Ääntämisen osalta virhepisteen voi saada väärästä äänten kestosta, väärästä äänten kvaliteetista ja oudosta painotuksesta. Näin yksittäiselle informantille voi kertyä käytännössä esimerkiksi 40 ääntämisvirhepistettä. Painon arvioiminen on hankalaa kyseessä olevassa kirjoitetun tekstin lukutehtävässä, sillä suureksi osaksi sanaluettelosta koostuva teksti ei ole luonnollista luettavaa. Käytännössä oudosta painotuksesta johtuva virhepiste tarkoittaa selkeästi suomalaisesta poikkeavaa painotusta, esimerkiksi kolmitavuisessa sanassa keskitavun erityistä korostumista. Ymmärrettävyys on arvioitu asteikolla 0-3: nolla merkitsee, että kuulijan ei tarvitse ponnistella sanan ymmärtämiseksi, kolme tarkoittaa, että kuulijalta vaaditaan totuttelua ja keskittymistä viestin välittymiseksi. Sujuvuus on arvioitu vastaavalla asteikolla 0-3. Nollan arvoinen suoritus indikoi erittäin hyvin sujuvaa puhetta, kolme pistettä kertoo hitaudesta, katkoista tai epäröinnistä kesken sanaa tai lausetta. Jotta ääntämisen virhepisteet eivät hallitsisi tuloksia, ymmärrettävyyden ja sujuvuuden virhepisteet kerrotaan kummatkin kymmenellä, jolloin molempien näiden osa-alueiden maksimivirhepistemääräksi tulee 30. Tuloksissa on huomioitu ääneen luetut sanelutehtävien sanat, sillä nämä olivat määrältään ja laadultaan samat kaikille informanteille. Omia tuotoksia on käytetty apuna yleispiirteitä, ymmärrettävyyttä ja sujuvuutta kuvailtaessa.

Kun kaikkien kolmen puheen osa-alueiden virhepisteet lasketaan yhteen, saadaan eriyttävissä kotitehtävissä fonologiseen muotoon ja semanttiseen merkitykseen fokusoineille ryhmille keskimäärin yhtä monta virhepistettä, 55 henkilöä kohden.

Virhepisteiden keskiarvo jakaantui tasaisesti myös eri osa-alueiden sisällä: ääntämisen virhepisteitä oli molemmissa ryhmissä 25/henkilö, ymmärrettävyyden 17/henkilö ja sujuvuuden noin 13/henkilö. Ryhmät siis suoriutuivat puheen tuottamisesta keskimäärin yhtä hyvin, vaikka fonologiseen muotoon fokusoinut ryhmä oli tehnyt nimenomaan nauhan perässä ääneentoistamistehtäviä enemmän kuin toinen. Tutkimuksessa mukana olleen pienen informantimäärän takia tulos saattaa johtua henkilösidonnaisuudesta, jota tarkastellaan lähemmin seuraavassa kappaleessa. Vaihtoehtoisesti voidaan kysyä, olisiko fonologiseen muotoon fokusoiden ryhmän tulos tätä huomattavastikin heikompi, elleivät he olisi tehneet juuri sanojen ääntöasua korostavia tehtäviä kohdesanastoa opiskellessaan.

Seuraavaan taulukkoon (4.5.a) on koottu tutkimuksessa arvioitujen puheen eri osa-alueiden virhepisteet informanteittain. Pylvään alin osa kuvaa virhepisteitä ääntämisen osalta, keskimäinen, pilkulliseksi kuvioitu osa kertoo ymmärrettävyyden virhepisteistä ja ylin, raidallinen osuus sujuvuudesta. Pylväissä olevat numerot tarkoittavat kunkin osa-alueen virhepisteitä.



Taulukko 4.5.a

Taulukko osoittaa, että kokonaisvirhepisteet jakavat informantit kahteen: yli 60 virhepisteen tuloksiin ja alle 40 virhepistettä saaneisiin. Eniten virhepisteitä saaneilla

Frankilla ja Simonilla oli ollut eniten ongelmia kirjoittamista ja merkityksen muistamista edellyttäneissä tehtävissäkin. Molemmilla oli tapana lausua sananalkuiset klusiilit aspiroituneina ja *r* frikatiivina, vaikkakaan ei järjestelmällisesti. Kumpikaan ei ääntänyt *y*:tä eikä *ö*:tä, mutta Frank osasi tuottaa *ä*-äänteen. Simon lisäksi äänsi osan *a*-kirjaimista *ä*-mäisesti ja *u*:n vahvasti *y*:n tapaisena. Tämäntyylliset kvaliteettivirheet hallitsivat Simonin ja Frankin ääntämisvirhepistemääriä. Lisänä oli muutama kesto-*virhe*, esimerkiksi pitkä *s*-ääne sanassa *uusi*, ja joissain kolmitavuisissa sanoissa erityisen voimakkaasti toiselle tavulle siirtynyt sanapaino. Kolmas yli 60 virhepistettä saanut on Flint, jonka puhetuoksia tarkastellessa tulee esiin virheellisten kirjoitusasujen vaikutus. Flint on useissa tapauksissa ääntänyt kohdesanat kirjoittamansa asun mukaisina, joten esimerkiksi *lehava*, *kanis* ja *rooma* on kirjoitettu ja äännetty samoin. Poikkeuksia on, sillä kirjoitusasultaan outo *sirus* on äännetty englanninkieliselle tyypillistä *r*-äännettä lukuunottamatta korrektisti *sairas*. Etuvokaalien ääntäminen ei ole Flintille erityinen ongelma, mutta sen sijaan *r* ääntyy frikatiivina ja *s* paikoin soinnillisena. Flintille kertyi virhepisteitä myös epäsujuvuudesta, sillä hän äänsi kohdesanat hitaasti, varovaisesti ja lauseiden sanat luettelomaisesti töksäyttäen. Toisaalta hitaus ja varovaisuus saattoivat auttaa ääntämiseen keskittymisessä, niin että esimerkiksi *hyvä*-sana onnistui molempien etuvokaalien osalta. Simonille epäsujuvuus aiheutti vielä enemmän virhepisteitä. Hän lausui irralliset sanat epävarmasti ja lauseiden sanat toisistaan irrallisina ja töksähtäen. Frank sen sijaan oli sujuva suomen puhuja, joka tuotti puhetta reippaasti ja epäröimättä. Puhe ei silti ollut helposti ymmärrettävää, vaan vaati kuulijalta melkoista keskittymistä viestin perillemenemiseksi.

Alle 40 virhepistettä saaneita on kaksi fonologiseen muotoon ja kaksi semanttiseen merkitykseen fokusoineiden ryhmästä. Jokaisella on samantasoisesti 32-40 kokonaisvirhepistettä, joista 10 johtuu epäymmärrettävyydestä: kuulija joutui jonkin verran keskittymään puheen ymmärtääkseen. Sujuvuuden osalta Susan ei saanut virhepisteitä ollenkaan. Hän on ilmeisesti tottunut käyttämään suomen sanoja puheessaan eikä epäröi niiden ääneen lausumista, vaikka äännöksessä olisi puutteitakin. Lisäksi hänellä on nopea puhetapa. Muille kertyneet 10 sujuvuuden virhepistettä johtuivat ensinnäkin erosta Susanin puheen tuottamisen sujuvuuteen ja toiseksi lausei-

den sanojen väliin silloin tällöin jääneistä turhan pitkistä tauoista, jotka tekivät lausekonaisuudesta katkonaisen.

Ääntämisen virhepisteet sen sijaan kertyivät näille informanteille eri syistä. Fordin ääntämisvirhepisteet johtuvat suurimmaksi osaksi tiettyjen äänteiden oudosta kvaliteetista. Hän ei tuottanut *y*:tä eikä *ö*:tä ollenkaan ja *ä*:n vain satunnaisesti. Kestovirheet sattuivat sanoissa, jossa paino pyrki kolmitavuisen sanan toiselle tavulle tai *s*:n sisältävissä sanoissa *uussi* pro *uusi* ja *miss* pro *mies*. Fordin *r*-äänne sen sijaan oli usein hyvä, eikä hänen puheensa sisältänyt erityisen outoja sanapainoja. Felixille puolestaan etuvokaalit eivät olleet ongelma, sillä pienen miettimisen jälkeen hän lausui korrektisti jopa hankalan *köyhä*-sanana. Useita vieraita kieliä opiskelleena hän oli myös oppinut tuottamaan suomalaiselta kuulostavan *r*-äänteen. Felixin virhepisteet johtuivat lähinnä *y*-mäisesti ääntyvästä *u*-kirjaimesta ja sananalkuisen *k*:n aspiroitumisesta. Näiden lisäksi hänen *s*-äänteensä oli soinnillinen sanassa *uusi* ja muualla suomalaista huomattavasti terävämpi. Sam osasi etuvokaaleista *ä*:n ja *y*:n sekä *r*:n ääntämisen, eikä kluusiilien aspiroituminen ollut huomattavaa. Hänelle näitä ongelmallisempaa oli äänteiden kvantiteetti: virheitä sattui paikoin niin *k*:n, *p*:n, *s*:n, *h*:n kuin *y*:nkin liian pitkässä kestossa. Susanin virhepisteet johtuivat oudosta painotuksesta tai liian pitkästä kestosta ensimmäisissä tavuissa. Hänellä oli tapana venyttää sanojen ensitavuja ilmeisesti yrittäessään keskittää sinne sanapainoa. Kvaliteetin osalta ongelmia tuottivat etuvokaalit, joista *ä* onnistui toisinaan, ja *r*-äänne, joka paikoin ääntyi frikatiivina.

Kokonaisuutena ääntämisen virhepisteitä tarkasteltaessa voidaan erottaa tutkimuksen kohderyhmälle eniten ääntämisessä ongelmia tuottaneet äänteet. Ääneen luetuissa sanoissa vain kerran esiintyneen *ö*:n äänsi oikein yksi informantti, mikä merkitsee prosenteiksi muunnettuna, että 85 % *ö*-kirjaimen ääntämisistä epäonnistui. Tähän vaikutti varmasti *ö*:n sijainti kokonaisuutena hankalassa sanassa *köyhä*. *y*-äänteen ääntäminen oli suhteessa toiseksi ongelmallisinta. Se epäonnistui 42-prosenttisesti. *ä*-äänne osoittautui yhtä hankalaksi äännettäväksi, sillä sen 21 esiintymästä 13 onnistui korrektisti, jolloin virheellisten äännösten osuudeksi tulee 38 %. Suomen ja englannin ortografiassa merkittävästi toisistaan poikkeava *i*-kirjaimen ääntäminen (ks. tarkemmin kohdasta 3.2.2 Kohdesanastoa koskeavat suomen ja englannin väliset erot) osoittautui myös käytännössä ääntämisongelmia aiheuttavaksi seikaksi. Peräti 31 % nauhoituksissa

esiintyneistä suomen *ai*-diftongeista äännettiin joko *i:nä*, *y:nä*, *a:na* tai *e:nä*. Pelkkä *i* onnistui huomattavasti useammin, mutta 8 %:ssa esiintymistään se äännettiin [ai], [e] tai [a]. Huomattavan suuri osa ääntämisen virhepisteistä johtui myös *r*-äänteen englantilaisittain frikatiivina ääntämisestä, mikä tapahtui 28 %:ssa *r*-äänteen esiintymistä. Toisinaan suomen *r:n* mukaiset täryt onnistuivat hyvin, esimerkiksi Susanilla itse tuottamassaan suomalaisessa tytön nimessä *Marja* ja useimmilla informanteilla sanassa *nuori*. *Terve*-sanassa *r* puolestaan oli hankalampi äännettävä, vaikka sana oli informanteille *r:n* sisältävistä sanoista tutuin.

Virhepisteiden avulla tuloksia laskettaessa tuloksiin vaikuttaa kohdesana-aines. Jos toinen informantti osaa ääntää suomalaisen *r*-äänteen mutta toinen ei, jälkimmäiselle kertyy ääntämisvirhepisteitä sen mukaan, kuinka monta *r*-äännettä sanoissa oli. Ilmiö on vastaava äidinkieleltään yhtenäisen oppijaryhmän muillekin tyypillisesti hankalille äänteille, kuten soinnittomille klusiileille ja etuvokaaleille. Jotta ääntämisen osalta saataisiin informantteja tasapuolisesti käsitteleviä tuloksia, kohdesanat pitäisi valita ennustettavasti ongelmallisten äänteiden määrät huomioon ottaen.

Alkutietokyselyssä informantit olivat Flintia lukuunottamatta vastanneet kirjoittamisen ja äänteiden olevan helppoja kielenoppimisen osa-alueita. Puheen tuottamista pitivät vaikeana Felix, Flint ja Simon, joista kaksi viimeksi mainittua myös saivat muita enemmän virhepisteitä epäsujuvuudesta. Felix puolestaan oli ennenkin ollut tekemisissä suomen kielen opiskelun kanssa ja osasi näin ollen luultavasti kiinnittää erityistä huomiota puheen sujuvahkoon tuottamiseen. Susan osoittautui kielenoppimisensa hyväksi analysoijaksi merkittävästi alkutietokyselyyn puheen tuottamisen helpoksi kielen oppimisen osa-alueeksi – hänhän oli erittäin sujuva suomen puhuja suhteessa kielitaidon tasoon – mutta eritteli kyselyn muu-kohtaan ääntämisen, jota hän piti vaikeana opittavana ja josta hänelle tutkimuksessa kertyi virhepisteitä.

5 TULOSTEN ARVIOINTIA

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu sanojen fonologiseen muotoon ja semanttiseen merkitykseen fokuoineita eriyttäviä kotitehtäviä tehneiden oppijoiden kohdesanojen osaamista kielitaidon eri osa-alueilla. Tarkastelun kohteena ovat olleet 1) kuullun perusteella kirjoittaminen, 2) merkityksen muistaminen, 3) sanojen tunnistaminen, 4) tuottaminen ja 5) ääntäminen. Testitehtävien tulosten perusteella voidaan vertailla ryhmien suorituksia ja arvioida, onko alkuvaiheen suomen kielen opiskelijoille tärkeämpi sanan fonologinen vai semanttinen representaatio.

1. Kuullun perusteella kohdesanoja irrallisina tai lauseissa kirjoittaessaan semanttiseen merkitykseen fokusoinut ryhmä tuotti yli 10 % enemmän kirjoitusasultaan täysin oikeita muotoja kuin fonologiseen muotoon fokuoineet. Kirjoitusvirheen sisältävissä sanoissa semanttiseen merkitykseen fokuoineet suoriutuivat edelleen paremmin, eli he tekivät määrällisesti vähemmän virheitä kuin toinen ryhmä. Molempien ryhmien tulokset olivat paremmat lauseiden kuin irrallisten sanojen kirjoittamisessa.
2. Irrallisten sanojen merkityksen muistamisessa fonologiseen muotoon ja semanttiseen merkitykseen fokuoineet ryhmät olivat yhtä hyviä. Eri informanttien väliset suoritukset sen sijaan poikkesivat toisistaan huomattavasti. Kontekstista irrallisten kohdesanojen kirjoitusvirhepisteiden ja merkityksen muistamisen korrelaatiota tarkasteltaessa ryhmät olivat samantasoisia. Kontekstissa esiintyneiden kohdesanojen merkityksen muistamisessa semanttiseen merkitykseen fokuoineet olivat fonologiseen muotoon keskittyneitä selvästi parempia: ryhmien välinen ero oli lähes 30 %. Kuitenkaan kohdesanojen lauseyhteydessä esiintyminen ei juuri auttanut merkityksen muistamisessa: jos sanan merkitys tiedettiin kontekstissa, se oli yleensä osattu myös irrallisena. Kontekstin kaikkien sanojen merkitykset semanttiseen merkitykseen fokuoineet osasivat noin 10 % paremmin kuin toiset. Ero johtuu yhden semanttiseen merkitykseen fokuoineen informantin ylivertaisesta suorituksesta muihin nähden.

3. Kontekstista irrallisten kohdesanojen tunnistamisesta ei saatu ryhmien välisiä eroja kuvaavia tuloksia, sillä informantit eivät olleet vastanneet testitehtävään perusteellisesti. Tekstin joukosta kohdesanojen tunnistamisessa ryhmien tulokset kokonaisuutena näyttävät samantasoisilta. Tulos ei kuitenkaan ole validi, sillä molemmista ryhmistä vain yksi informantti käsitteli tekstiä tarpeeksi laajasti kohdesanojen tunnistamistulosten saamiseksi.
4. Kohdesanojen tuottamisen kannalta ryhmien välinen arviointi ei ole mahdollista. Informanttien tuotokset olivat laajuudeltaan hyvin erikokoisia, eikä yhden oppijan suorituksen perusteella voida kuvata koko ryhmän tuottamista.
5. Kohdesanojen ääntämistä tarkasteltiin irrallisina ja lauseyhteyksissä. Tulokset laskettiin ymmärtämisen, sujuvuuden ja ääntämisen kannalta. Fonologiseen muotoon ja semanttiseen merkitykseen fokuoineet ryhmät osoittautuivat täsmälleen samantasoisiksi kaikilla kolmella osa-alueella. Ryhmien sisällä tosin oli paikoin suurtakin informanttikohtaista vaihtelua.

Kokonaisuutena tulokset osoittavat, että semanttiseen merkitykseen fokuoineet suoriutuivat testitehtävistä samantasoisesti tai jonkin verran paremmin kuin fonologiseen muotoon fokuoineet. Semanttiseen merkitykseen fokuoineiden paremmat tulokset kuullun perusteella kirjoittamistehtävissä eivät ole odotuksenmukaisia, sillä fonologiseen muotoon fokuoineiden eriyttävät kotitehtävät olivat muita enemmän kuuntelua ja sanelusta kirjoittamista harjoittavia. Niin ikään fonologiseen muotoon fokuoineet olivat kotitehtävissä harjoitelleet ääntämistä, mikä ei johtanut toista ryhmää parempiin tuloksiin puheentuottamistehtävässä. Kohdesanojen merkitysten muistamisessa semanttiseen merkitykseen fokuoineita tehtäviä tehneet olivat toisia parempia, mikä onkin sanaston oppimisessa käytettyjen kotitehtävätyyppien mukaista.

Sanastontutkimuksessa ja -opetuksessa ollaan yleensä yhtä mieltä siitä, että toisen tai vieraan kielen oppimisen alkuvaiheessa sanojen fonologinen asu ja äänneassosiaatiot ovat semanttisia seikkoja tärkeämmässä asemassa. Tämän tutkimuksen tulokset eivät tue tätä väitettä. Tutkimuksesta voidaankin löytää piirteitä, jotka osaltaan selittävät eriäviä tuloksia.

Ensinnäkin tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa informanttien pieni määrä. Vaikka opetuskokeilukurssille osallistui 12 henkilöä, vain 7 heistä teki tutkimustulosten pohja-

na olevat testitehtävät. Määrä on niin pieni, että yksilölliset erot pääsevät helposti vaikuttamaan liikaa tutkimuksen tuloksiin, eikä tuloksia näin ollen voida laajasti yleistää. Oppijakohtaisia eroja on kuvailtu ja analysoitu edellä tutkimustulosten yhteydessä. Toiseksi itse opetuskokeilukurssiin liittyy heikkouksia, jotka ovat olleet vaikuttamassa kohdesanaston oppimiseen. Mahdollisesti kurssilla opiskeltiin liikaa sanastoa siihen nähden, että joidenkin tutkimusten mukaan oppija voi memoroida vain yhdeksän sanaa tunnissa. Opetuskokeilukurssin sanastomäärät on esitelty kohdassa 3.3.3 Ennen eriyttämistä ja testausta käsitellyt asiat. Toisaalta oppijat saattavat oppia 55 sanaakin tunnissa (McCarthy 1990: 116). Kohdesanoja oli kerralla opittavana 10 tai 12 ja koska kyseessä olivat kotitehtävät, oppijat saattoivat käyttää sanaston oppimiseen itse haluamansa pituisen ajan. On mahdollista, että oppija oppii uuden sanan kerran sen nähtyään tai kuultuaan, useimmiten kuitenkin sanaan on törmättävä seitsemän kertaa ennen kuin se hallitaan (McCarthy 1990: 117). Opetuskokeilukurssille osallistujat eivät valttämättä kohdanneet kohdesanoja näin montaa kertaa: Kotitehtävissä kukin kohdesana esiintyi vähintään kolmessa harjoituksessa ja lisäksi sanoja harjoiteltiin kontrollitehtävissä seuraavalla oppitunnilla. Jos informantti kuitenkin vain suoritti eriyttävät kotitehtävät nopeasti sanojen oppimiseen syventymättä ja oli poissa seuraavalta oppitunnilta, hän ei tavannut sanoja tarpeeksi montaa kertaa ne oppiakseen. Tämä johtaakin huomauttamaan kolmannesta opetuskokeilukurssiin liittyvästä asiasta, joka oppimisen parantamiseksi ja sitä myötä tutkimustulosten pätevoittämiseksi kaipaa parannusta. Kurssi tulisi toteuttaa niin, että oppijat olisivat läsnä 90 % opetuksesta, mitä tällekin kurssille osallistuneilta ilmoittautumisen yhteydessä edellytettiin mutta mikä kuitenkin jäi suureksi osaksi työmatkojen takia toteutumatta.

Opetuskokeilukurssin eriyttävät kotitehtävät, jotka fokusoivat joko sanojen fonologiseen muotoon tai semanttiseen merkitykseen, tuntuivat toimivilta. Niiden pohjalta tutkimusta voidaan hyvin laajentaa suurempaa informanttimäärää koskevaksi ja sitä kautta saada validimpia tuloksia. Testitehtävät sen sijaan kaipaavat parannusta. Niitä on mainittu edellä lopputestaustehtävistä kerrottaessa ja tutkimustuloksien yhteydessä. Esillä ovat olleet sanelutehtävän ulkoista asettelua koskevat parannusehdotukset, joiden avulla tehtävänanto selkiintyisi. Moneen kertaan vastaan tullut tuloksiin mahdollisesti haitallisesti vaikuttanut virheellisten kirjoitusasujen perusteella kääntämi-

nen ja ääntäminen tulisi niin ikään eliminoida. Ainakin ääntämistehtävässä tulisi olla tarjolla suomen kielen mukaiset korrektit kirjoitusasut. Ääntämistehtävässä pitäisi olla runsaammin normaalia tekstiä sanaluetteloiden sijaan ja opiskelijoiden kielitaidon sallissa vapaasti tuotettua, ei paperista luettavaa puhetta. Kokonaisten lauseiden kääntämistä ja lehtitekstistä tuttujen sanojen tunnistamista edellyttäneissä tehtävissä pitäisi olla tarkemmat ohjeet siitä, kuinka tarkkaa käännoästä toivotaan. Käännettävät lauseet eivät myöskään saisi sisältää kurssin aikana käsittelemättömiä sanoja tai syntaktisia funktioita, vaikka ne periaatteessa olisivat opiskelijoiden ymmärrettävissä.

Kokonaisuutena testitehtäviä olisi hyvä tarkastella uudelleen ja arvioida, millainen tehtävätyyppi toisi parhaiten ja varmimmin tietoa testauksen kohteena olevasta kielitaidon osa-alueesta. Kenties kaikkea, kirjoittamista, tunnistamista, merkityksen muistamista, tuottamista ja ääntämistä ei voida perusteellisesti testata yhdellä testillä. Relevanttien tulosten aikaansaamiseksi yhtä osa-alueetta tulisi tutkia usealla eri tehtävällä, joista osa lähestyisi kohdesanoja muodon, osa merkityksen kautta. Tällöin kaikkia osa-alueita ei voida kartoittaa yhdellä kerralla tai testistä tulee fyysisesti ja psyykkisesti liian raskas toteuttaa.

Tämän tutkimuksen kohderyhmä koostui aivan alkeista aloittavista oppijoista. Koska kurssin kesto oli vain 12 tuntia ja edistymistä haittasivat runsaat poissaolot, oppijoiden suomen kielen taito oli lopputestaustehtäviä tehtäessä melko olematon. Tulosten yleistettävyyys paransi, jos tehtävät toteutettaisiin esimerkiksi lukuvuoden ajan muutaman tunnin viikossa opetusta saaneilla oppijoilla, jotka pystyisivät paremmin itse tuottamaan kieltä. Tällöin myös testitehtävät voitaisiin laatia monipuolisemmiksi ja esimerkiksi kontekstin sanojen ymmärtäminen olisi todennäköistä.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa on raapaistu mentaalisen leksikon järjestäytymisperiaatteiden pintaa pyrkimällä selvittämään alkuvaiheen suomen kielen oppijoiden sanojen fonologiseen muotoon tai semanttiseen merkitykseen suhtautumista. Vaikkakaan yleistettäväksi kelpaavia tuloksia ei pienen otoksen ja lukuisten muiden edellä mainittujen syiden takia saatu, tämä tutkimus osoittaa, kuinka mielenkiintoisella ja tärkeällä kielenoppimisen osa-alueella sanastoa tutkittaessa liikutaan. Sanan fonologisen muodon ja semanttisen merkityksen vaikutusta sanastonoppimiseen ei ole yksinkertaista tutkia. Kuten tämän tutkimuksen johdannossa on todettu, muoto ja merkitys voidaan kuvitella saman kolkon vastakkaisiksi puoliksi. Niitä ei välttämättä voi tai ole edes tarpeen erottaa toisistaan. Sanastonoppimiseen vaikuttavat sanan muodon ja merkityksen lisäksi useat muut seikat. Osansa antavat äidinkieli ja opittavana oleva kohdekieli, osa johtuu kielenulkoisista tekijöistä. Huomattavaa on, että oppijoilla on erilaisia oppimistyyplejä, kuka ties myös erilaisia periaatteita suosivia mentaalisia leksikkoja. Sanastonopetuksen tulee tarjota monipuolisia keinoja kussakin tapauksessa tehokkaan oppimismenetelmän löytymiseksi. Lopulta todellinen oppiminen tapahtuu kielen käytön kautta.

Ihmismielen sanaston käsittely on sanastontutkimuksen alue, jolla on vielä paljon edessään. Määritelmiä ja erilaisia toimintamalleja pitää kehittää edelleen. Mentaalisen leksikon järjestäytymisestä kertovat tutkimusmenetelmät voivat vielä kehittyä. Eiväthän esimerkiksi sana-assosiaatiotestit välttämättä kerro vain sanojen järjestymisestä ihmismieleessä vaan asioiden henkilökohtaisesta tärkeysjärjestyksestä ihmiselle tai muusta sellaisesta. Päivittäin seurattavanani oleva kaksikielistä mentaalista leksikkoa paraikaa rakentava kaksivuotias lapsi todistaa omalta osaltaan äänneassosiaatioiden merkityksen puolesta: hän esimerkiksi yhdisti oudon *rockia*-sanan välittömästi tutumpaan ”(synttäri)kakkua”-ilmaukseen – semanttisen assosioinnin periaatteiden mukaan rockista ei pitäisi tulla kakku mieleen, äänneassosiaatio sanojen välillä sen sijaan on. Lipsahdustutkimukset tuntuvat sana-assosiaatiotestejä luotettavammilta tutkimusmenetelmiltä. Silti lipsahdusten verifiointi ja tasapuolisesti kaikilta sanaston alueilta kerääminen lienee mahdotonta täysin objektiivisten tulosten aikaansaamiseksi. Muihin tiedonkeruumenetelmiin yhdistettynä ne epäilemättä antavat arvokkaan lisän.

Vaikka sanastontutkimus on pitkään ollut aliarvostetussa asemassa, se voi nyt hyötyä vuosikymmenten aikana tehdystä muusta kielenoppimiseen liittyvästä tutkimuksesta. Sanastonoppiminen ja -opetus tunnustetaan tärkeiksi ja syntaksin tapaan systemaattista otetta kaipaaviksi alueiksi. Tutkimustyötä on paljon tehtävänä sanastonoppimisen moniin avoimiin kysymyksiin vastaamiseksi. Tämän työn tärkeyttä ja käytännön merkitystä kuvaa Krashen seuraavasti: *"Learners don't carry grammar books around in their pockets, they carry dictionaries."*

LÄHTEET

PAINETUT LÄHTEET

- Aalto, Eija 1994: Alussa oli sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. Teoksessa Suni, M. – Aalto, E. (toim.) Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ahonen, Lili 1993: Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa Kalliokoski, J. – Siitonen, K. (toim.) Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Aitchison, Jean 1987: Words in the Mind – An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Carter, Ronald 1987: Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives. Lontoo: Allen & Unwin.
- Hahmo, Sirkka-Liisa 1993: Mietteitä sanaston opettamisesta. Teoksessa Kalliokoski, J. – Siitonen, K. (toim.) Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakulinen, Auli – Ojanen, Jussi 1993: Kielitieteen ja fonetiikan termistöä. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 324, 3. Painos. Tampere: Tampereen Pikakopio.
- Hatch, Evelyn 1983: Psycholinguistics. A Second Language Perspective. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Karppinen, Kaisa 1996: Suomi toisena ja vieraana kielenä –oppikirjojen dialogien kuvausta. Teoksessa Sulkala, H. – Zaman-Zadeh, M. (toim.) Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 5. Oulu: Yliopistopaino.
- Koivisto, Risto 1993: Tehdään käännösharjoituksia, harjoitellaan kääntämistä. Teoksessa Kalliokoski, J. – Siitonen, K. (toim.) Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Larsen-Freeman, Diane – Long, Michael 1991: An Introduction to Second Language Acquisition Research. Lontoo: Longman.
- Latomaa, Sirkku 1993: Mita hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta. Teoksessa Aalto, E. – Suni, M. (toim.) Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lewis, Michael 1993: The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Lontoo: Language Teaching Publications.
- Lieko, Anneli 1992: Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille. Loimaa: Loimaan kirjapaino.
- McCarthy, Michael 1990: Vocabulary. Oxford: Oxford University Press.
- Nummenaho, Pirjo 1993: Suomen kielen sanaston opettamisesta italialaisille. Teoksessa Kalliokoski, J. – Siitonen, K. (toim.) Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Piirainen, Eeva 1990: Survival Course in Finnish for Foreigners. Tampereen yliopiston kielikeskuksen opetusmateriaalia 4. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Rekiaro, Ilkka – Robinson, Douglas 1992: Suomi/englanti/suomi –sanakirja. Jyväskylä. Gummerus.

Richardson, Ulla 1993: Näkökulmia puhutun suomen oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa Aalto, E. – Suni, M. (toim.) Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Saukkonen, Pauli – Haipus, Marjatta – Niemikorpi, Antero – Sulkala, Helena 1979: Suomen kielen taajuussanasto. Porvoo: WSOY.

Suomen kielen perussanakirja 1994. Helsinki: Painatuskeskus.

Tapola, Sari 1996: Kääntäminen osana vieraan kielen oppimista. Suomenkielisen tekstin ongelmakohdat englantilaisen kielenoppijan näkökulmasta. Teoksessa Sulkala, H. – Zaman-Zadeh, M. (toim.) Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 5. Oulu: Yliopistopaino.

Webster's New American Dictionary 1995. New York: Smithmark.

White, Leila 1994: Suomen kielioppia ulkomaalaisille. Helsinki: Finn Lectura.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Puro, Tarja 1997: Alkuvaiheen sanaston kehittyminen suomi toisena kielenä –aikuisopiskelijoilla. Tutkimussuunnitelma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

Liite 1: Alkutietokysely

INQUIRY FOR FINNISH FOR FOREIGNERS -BEGINNER LEVEL STUDENTS

Take some time to answer the questions and send them a.s.a.p. to hanna.saraketo@prodigy.net. The information is valuable in designing the course to fill your needs. Thank you!

1. Name:

2. Age:

3. Education:

4. List all the languages you have studied, where did you study (or how did you learn otherwise), and how much did you learn:

a) language:

where and when:

how much? Please specify speech skills not much all basics fluent; listening comprehension poor good excellent; reading comprehension poor good excellent; writing skills poor good excellent.

b) language:

where and when:

how much? Please specify speech skills not much all basics fluent; listening comprehension poor good excellent; reading comprehension poor good excellent; writing skills poor good excellent.

c) language:

where and when:

how much? Please specify speech skills not much all basics fluent; listening comprehension poor good excellent; reading comprehension poor good excellent; writing skills poor good excellent.

(Please copy for more if you know more than three languages.)

5. Have you ever studied Finnish? Yes No.

If Yes, describe how it happened.

What did you learn?

6. Describe yourself as a language learner:

a) In a classroom: What kind of classroom activities benefit you most?

Do you find learning grammar rules useful for yourself? _Yes _No.

Would you like the teacher to prepare word lists to memorize? _Yes _No.

b) How do you like to learn languages outside the classroom?

By speaking to people _Yes _No.

By reading for content _Yes _No.

By reading grammar books _Yes _No.

By making word lists and memorizing them _Yes _No.

By doing a lot of exercises _Yes _No.

By taking notes when I see new words in my environment _Yes _No.

Something else, what?

c) How would you describe yourself as a learner? What do you find difficult / easy?

Remembering the meaning of words _difficult/ _easy.

Remembering the different forms of words _difficult/ _easy.

Remembering spelling or sounds or words _difficult/ _easy.

Speaking _difficult/ _easy.

Understanding speech _difficult/ _easy.

Reading _difficult/ _easy.

7. If you have any special wishes regarding this Survival Course in Finnish for Foreigners, please tell them now.

Some exercises produced during this course will be anonymously used for a study on language learning, conducted by Hanna Saraketo for her M.A. thesis at the University of Jyväskylä, department of Finnish. I hereby consent to this use of my course work.

date

signature

Liite 2: Lopputestaustehtävien 1. sivu

MUISTATKO? CAN YOU REMEMBER?

A) You will hear 22 words. Write them down in Finnish.

- | | |
|-----|-----|
| 1. | 12. |
| 2. | 13. |
| 3. | 14. |
| 4. | 15. |
| 5. | 16. |
| 6. | 17. |
| 7. | 18. |
| 8. | 19. |
| 9. | 20. |
| 10. | 21. |
| 11. | 22. |

B) What is the opposite of the words. Connect the pairs by drawing lines.

C) Translate the words to English.

When ready, give this paper to the teacher.

Liite 3: Lopputestaustehtävien 2. sivu.

MUISTATKO? CAN YOU REMEMBER?

D) You will hear 4 sentences. Write them down in Finnish.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

E) Translate the sentences to English.

Liite 4: Lopputestaustehtävien 3. sivu.

MUISTATKO? CAN YOU REMEMBER?

F) Look around you. Write about what you see. You can write whole sentences or just single words.

Liite 5: Lopputestaustehtävien 4. sivu.

MUISTATKO? CAN YOU REMEMBER?

G) Here is an article from Thursday's 11.12.1997 Aamulehti (a Finnish newspaper). Have a look and tell in English what did you understand about it. (Who do they write about? Why? Where is he? What happened before and when that happened? What else?)

Jeltsin joutui parantolaan

Venäjän presidentti Boris Jeltsin on taas sairas. Hänellä on akuutti viruksen aiheuttama hengitystieinfektio ja hän on nyt Barvihassa parantolassa, ilmoitti Kremlin tiedottaja Sergei Jastrzhembski keskiviikkona.

Jeltsin oli viime viikolla kolme päivää Ruotsissa. Hän oli väsynyt vierailun aikana. Tiistaina Jeltsin oli televisiossa melko hyvän ja terveen näköisenä. Investoijat, jotka olivat juuri saamassa luottamusta Venäjän talouteen, saattavat hermostua Jeltsinin terveyttä koskevista tiedoista. Lause ”Jeltsin on sairas” on paha Venäjän markkinoille, sanoo Kerry Brown, Venäjä-rahaston hoitaja Brunswick Capital-yhtiöstä.

H) Have you heard or read about this before? Yes / no.

Liite 6: Lopputestaustehtävien 5. sivu.

MUISTATKO? CAN YOU REMEMBER?

- 1) Find a tape recorder. Read aloud the words and the sentences you wrote in exercises A, D and F.*