

”Esimerkiksi pissa ei ole mitään kuin Italiassa – –”
Mielipideilmaukset ja niiden kehittyminen
suomenoppijoiden teksteissä

Pro gradu
Paula Kajaan

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Joulukuu 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Kajaan, Paula Marketta	
Työn nimi – Title ”Esimerkiksi pissa ei ole mitään kuin Italiassa – –” Mielipideilmaukset ja niiden kehittyminen suomenoppijoiden teksteissä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year 12/2012	Sivumäärä – Number of pages 66
Tiivistelmä – Abstract Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomenoppijoiden mielipiteenilmauksia ja niiden kehittymistä sinä aikana kun oppijoiden kielenkäyttäjän rooli vaihtuu vieraan kielen oppijasta toisen kielen oppijaksi. Mielipiteenilmauksia ei ole tutkittu kovin paljoa, eikä suomi toisena kielenä -oppijoiden kirjoitetussa kielessä lainkaan. Myöskään tapoja ilmaista mielipidettä suomen kielellä ei ole kartoitettu. Aineistona on 31 eurooppalaisen yliopisto-opiskelijan kaksi tekstiä, joista toinen on kirjoitettu huhtikuussa 2008, kun he ovat hakeneet kesäkurssille ja toinen kesäkurssin lopussa elokuussa 2008. Aineistoa on käsitelty sekä sähköisesti että käsin, ja sitä on analysoitu sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Tutkimuksessa vastataan kahteen kysymykseen: 1) Miten mielipidettä ilmaistaan näiden oppijoiden kielitaidon tasolla? ja 2) Kehittyvätkö tavat ilmaista mielipidettä intensiivisen kielenopiskelun aikana? Tutkimuksen lähtökohdiana on sosiokulttuurisen teorian käsitys kielen oppimisesta. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa, että kieli kehittyy vuorovaikutuksessa ja että kieli on ikään kuin mielen työkalu: käyttämällä kieltä opitaan. Taustalla on käsitys siitä, että kielitaidon osa-alueet kehittyvät rinnakkain ja vaikuttavat toisiinsa. Tutkimuksen tuloksena kartoitetaan tavat ilmaista mielipidettä tässä aineistossa sekä todetaan, että kielitaito kehittyy monella tavalla, kun oppijat käyttävät kieltä autenttisessa ympäristössä. Kurssin tavoitteena olleiden puhumisen taitojen kehittyminen näyttää vaikuttavan myös kirjoittamisen taitojen kehittymiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää, kun tarvitaan tietoa mielipiteen ilmauksista, kielitaidon osa-alueiden integroitumisesta ja autenttisen oppimisympäristön vaikutuksesta kielen kehittymiseen.	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, kirjoittaminen, S2, toisen kielen oppiminen, suomen kieli, toinen kieli, oppiminen, kielellinen kehitys, kielitiede, kielen omaksuminen	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	1
2	TOINEN JA VIERAS KIELI.....	4
3	KIRJOITTAMISTAIDON KEHITTYMINEN.....	7
3.1	Kirjoittamisen tutkimuksen taustaa	7
3.2	Virheestä ja kehittämisestä.....	9
3.3	Tuottaminen ja Output hypothesis.....	11
4	MIELIPIDE JA ARGUMENTOINTI.....	17
4.1	Mielipiteen määrittely.....	17
4.2	Eurooppalainen viitekehys	18
5	AINEISTO JA METODIT	22
5.1	Kurssin perustiedot	22
5.2	Aineiston kerääminen	23
5.3	Kirjoittajat.....	23
5.4	Tutkimusmenetelmät.....	26
6	MITEN SUOMENOPPIJAT ILMAISEVAT MIELIPIDETTÄ?.....	33
6.1	Kimput A-teksteissä	33
6.2	Kimput B-teksteissä.....	36
6.3	Mielipiteen ilmaukset suomenoppijoiden teksteissä	40
7	KEHITTYVÄTKÖ TAVAT ILMAISTA MIELIPIDETTÄ KIELEN OPISKELUN INTENSIIVIJAKSON AIKANA?.....	41
7.1	Määrällinen vertailu.....	41
7.1.1	Sanamäärä.....	41
7.1.2	Mielipiteen ilmausten määrät	42
7.2	<i>Lempi</i> -alkuiset ilmaukset	43
7.3	<i>Pitää</i> -verbin käyttö ja verbin rektion hallinta.....	45
7.4	<i>Minä</i> -pronominin käyttö.....	48
7.5	Tilalauseet.....	50
7.6	Intensiteettipartikkelien käyttö	52
7.7	Mielipide ja sen perusteleminen <i>koska</i> -konjunktion avulla	53

8	PÄÄTÄNTÖ	61
	LÄHTEET	63

1 JOHDANTO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kieli ja kielitaito kehittyvät vuorovaikutuksessa. Kieli on yhteistä omaisuuttamme, joka kehittyy koko ajan, koska me ihmiset käytämme sitä ja luomme siihen joka päivä jotain uutta. Kielen olemassa oleminen, kehittyminen ja muuttuminen ovat siis käyttäjiensä varassa. Myös yksilön kohdalla kielen käyttö ja kielitaito ovat osa vuorovaikutusta. Yksittäisen kielenkäyttäjän taidot muuttuvat ja kehittyvät, kun kieltä käytetään vuorovaikutteisesti. Vuorovaikutuksessa voimme antaa ja saada, kuten vaikkapa oppia uutta kieltä.

Miten kielitaito sitten kehittyy? Olen kiinnostunut suomen kielestä toisen kielen oppijan näkökulmasta, joten oli selvää, että teen tutkimukseni suomi toisena kielenä -alalta (S2). Miten toisen kielen oppiminen eroaa vieraan kielen oppimisesta ja vaikuttavatko suomen kielen puhe- ja kirjakielen eroavuudet toisen kielen oppijan kielenoppimiseen?

Kirjoittamisen taito on yksi kielitaidon osa-alue, osa kokonaisuutta, ja sen kehittyminen on vuorovaikutuksessa muihin osa-alueisiin. Kirjoittamistaito on kansalaistaito, jota ilman on vaikea olla osallisena nykyaikaista yhteiskuntaa. Merkkijonoilla on parhaimmillaan mahdollista ilmaista asioita monivivahteisesti. Kirjoittamisen taito on osa yhteiskunnassa toimivan yksilön laajaa taitokokoelmaa. Tämän tutkimuksen taustalla on holistinen käsitys kielenoppimisesta, englanniksi käytetään termiä *literacy*, suom. *tekstitaidot*. Se tarkoittaa sitä, ”että kielitaito näyttäytyy tästä näkökulmasta kykyinä toimia sekä äidinkielellä että vierailla kielillä erityyppisten tekstien parissa monimuotoisessa kontekstissa niin tuottajan kuin tulkitsijankin roolissa” (Luukka 2008: 16).

Kesäisin Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus (CIMO) järjestää Suomessa muutaman viikon kielikursseja suomea pää- tai sivuaineenaan opiskeleville eurooppalaisille yliopisto-opiskelijoille. Hakuvaiheessa kerätty aineisto oli käytettävissä tutkimuskäyttöön.

Pyysin mahdollisuutta kirjoituttaa näillä samoilla opiskelijoilla toisen tekstin, jotta voin vertailla tekstejä. Nämä opiskelijathan siis opiskelevat omassa maassaan suomen kieltä *vieraana kielenä*, todennäköisesti enimmäkseen luokkahuoneympäristössä. Tullessaan kesäkurssille Suomeen he opiskelevat suomea *toisena kielenä*, koska nyt ympäristö on suomenkielinen ja tarjoaa näin huomattavasti enemmän mahdollisuuksia oppia ja käyttää kieltä. Minua kiinnosti nimenomaan ero vieraan ja toisen kielen oppimisen välillä. Nämä opiskelijat, jotka ovat molemmissa rooleissa, loivat tutkimukselle mahdollisuuden tarkastella oppimista ja kielitaidon kehittymistä

sekä vieraan että toisen kielen näkökulmasta. Olisiko muutoksella vaikutusta oppijan kieleen ja sen kehittymiseen?

Vaikka kesäkurssin pituus on vain noin neljä viikkoa, on muutos opiskelijan kielenkäytön aktivointitilassa niin merkittävä, että sillä saattaa olla vaikutusta opiskelijoiden käyttämään kieleen; sekä puhuttuun että kirjoitettuun kieleen. Kurssin aikana he joutuvat käyttämään suomen kieltä koko ajan vuorovaikutuksessa, joten sekä tuottamisen että vastaanottamisen taidot joutuvat töihin toden teolla aiempaan luokkahuoneopiskeluun verrattuna.

Tutkimukseni on aineistolähtöinen. Kirjoitelmien aiheena on kertoa omista lempiasioistaan, niinpä teksteissä on huomattavan paljon mielipiteen ilmauksia, ja etenkin eri tapoja ilmaista pitämistä tai ettei pidä jostakin. Koska tekstien aihepiirit ovat kirjoittajan itsensä mieltymyksiä ja mielenkiinnon kohteita käsitteleviä, otin tarkasteltavaksi ainoastaan kirjoittajan henkilökohtaiset mielipiteen ilmaisut.

Mielipiteen ilmausta on tutkittu suomen kielessä S2-näkökulmasta ainoastaan keskustelututkimuksen puolella. Muun muassa Aalto (1998) on tutkinut mielipiteen vuorovaikutuksellista rakentumista syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan keskustelussa. Kirjoitetun kielen tutkimusta on äidinkielen saralla tehnyt Mikkonen (2010), mutta S2-alalla kirjoittamisen tutkimuksessa mielipiteen ilmauksia ei ole tutkittu.

Aiemman tutkimuksen puuttuessa on ensin kartoitettava mielipiteenilmaukset. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni siis on: **Miten mielipidettä ilmaistaan tällä kielitaidon tasolla?** Ensin kartoitan, millaisia kielellisiä ja sanastollisia keinoja meillä on ilmaista mielipidettä ja pitämistä. Erittelen, millaisia ilmaustyyppisiä käytetään ja miten niitä osataan käyttää.

Toiseksi kysyn, **kehittykö kirjoitettu kielitaito kielen opiskelun intensiivijakson aikana?** Tutkin, miten kielen intensiivinen opiskelujakso kohdekielisessä maassa ja kielen käyttäminen autenttisessa ympäristössä vaikuttavat kielen käyttöön ja kehittymiseen. Kehittymistä kartoitetaan tutkimalla nimenomaan mielipiteenilmauksia.

Kielen kehittymisen tutkiminen on erittäin ajankohtainen aihe. Suomessa on käynnistetty muun muassa Topling-hanke, jossa kielen kehittymistä tutkitaan pitkittäistutkimuksessa. Topling on Toisen kielen oppimisen polut -hanke (Topling, ks. juu.fi/topling), joka on Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen (Solki) tutkimushanke. Topling-hankkeen tavoitteena on verrata suomen (suomi toisena kielenä), englannin ja ruotsin kielen kirjoitustaitojen kehityskulkuja suomalaisessa koulutusjärjestelmässä poikittais- ja pitkittäisaineis-

tossa. Hanke on jatkoa Cefling-hankkeelle (ks. jyu.fi/cefiling), jossa kielitaidon kehittymistä selvitettiin samoilla kirjoitusaineistoilla poikittaisaineiston avulla.

Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhtenäistämiseksi on luotu Eurooppalainen viitekehys, Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK), jota käytetään yleisesti eri tavoin kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin pohjalla. Viitekehysten yhteisesti luodut kuvaimet sisältävät muun muassa kriteerejä mielipiteen ilmaisemisesta ja sen perustelemisesta (EVK 2003).

Myös Yleisissä kielitutkinnoissa (YKI) on yhtenä kriteerinä mielipiteen ilmaiseminen. Yleisissä kielitutkinnoissa arvioidaan monipuolisesti erilaisissa kielenkäyttötilanteissa tarvittavaa suullista ja kirjallista kielitaitoa (ks. Yleisten kielitutkintojen internetsivut). YKI-testiin mennään muun muassa silloin, kun tarvitaan virallinen todistus kielitaidon tasosta esimerkiksi kansalaisuushakemusta varten. Tehtävien aihepiirit liittyvät jokapäiväiseen elämään, ja testissä on neljä osakoetta: tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen ja puhuminen. Testitasoja on kolme: perus-, keski- ja ylin taso. Mielipiteen ilmaiseminen on yksi vaadittava taito keskitason testissä sekä puhumisen että kirjoittamisen osa-alueella:

Puhuminen: Pystyy esittämään ja perusteamaan mielipiteensä ymmärrettävästi. Pystyy kertomaan ja kuvailemaan näkemäänsä, kuulemaansa ja kokemaansa.

Kirjoittaminen: Pystyy kirjoittamaan sekä yksityisiä että puolivirallisia tekstejä ja esittämään ajatuksiaan yhtenäisinä kokonaisuuksina. Pystyy ilmaisemaan näkökantansa suhteellisen laajasti sekä korostamaan esityksessään keskeisiä seikkoja.

(<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/yki/yleista/tutkinnontasot/keskitaso>)

Mielipiteen ilmaisemisen taito on yksi tärkeimmistä kielenoppijan taidoista kielen oppimisen alkuvaiheessa sekä uuden kielen oppimisen että yksilön henkilökohtaisen tarpeen vuoksi. Inhimillisuus ja humanit perustarpeet – tässä tapauksessa taito tuoda ilmi oma mielipiteensä – ovat tärkeitä myös kielenoppimisessa ja erityisen tärkeiksi ne muodostuvat silloin, kun puhutaan maahanmuuttajien kielenoppimisesta ja integroitumisesta yhteiskuntaan. Tämän tutkimuksen avulla tuodaan tietoa siitä, miten mielipidettä suomen kielessä ilmaistaan, ja miten mielipiteenilmaukset kehittyvät, kun vieraan kielen oppijat ovatkin toisen kielen oppijoita.

2 TOINEN JA VIERAS KIELI

Jo yli kolmekymmentä vuotta sitten *Suomi vieraana kielenä* -käsikirjan (Karlsson 1982) ilmestymisen aikoihin alkanutta keskustelua suomenkielisestä termistöstä käydään edelleen. Suomessa oli 1990-luvun alussa tilausta tutkimukselle, jossa tarkasteltaisiin suomea toisena ja vieraana kielenä, mutta myös tarkennettaisiin termistöä (Latomaa & Tuomela 1993: 238). 1990-luvun Suomen S2-oppijat olivat kuitenkin pääasiassa ruotsinkielisiä ja muualta maailmasta Suomeen kohdistuva maahanmuutto oli oikeastaan vasta alkamassa. Aika on tehnyt tehtävänsä, ja tämän päivän Suomessa on yhä kasvava ja aina heterogeenisempi joukko kielen oppijoita. Myös kielen oppimisen terminologia on muuttunut, ja vakiintunutkin, sekä kansainvälisen että suomalaisen tutkimustyön ansiosta. Tässä luvussa selvennetään käsitteitä, joita tässä tutkimuksessa käytetään. Ajan kulumisesta huolimatta näkökulma kielen omaksumisen luonteesta on edelleen sama kuin Sajavaaralla kolmekymmentä vuotta sitten: *Kieltä ja kulttuuria on mahdoton erottaa toisistaan* (Sajavaara 1982: 7).

Native language (NL) eli *lähtökieli* tarkoittaa samaa kuin äidinkieli (voidaan käyttää myös nimeä *first language, L1*). Se on kieli, jonka oppija omaksuu kotonaan ja lähiympäristössään lapsena. Oppija on oppija myös äidinkielen osalta, oikeastaan koko elämänsä ajan. *Target language* eli *kohdekieli* on kieli, joka on oppimisen kohteena. Suomeen muuttavan maahanmuuttajan kohdekieli on suomi. Siitä kielestä, jota oppija käyttää oppiessaan uutta kieltä, käytetään nimitystä *välikieli*. Välikieli sisältää oletuksen siitä, että oppijan kieli ei ole täydellistä tai hyvin kieltään osaavan natiivin tasoista, vaan se on jatkuvasti kehittyvä kieli. (Gass & Selinker 2008: 6)

Toisen kielen tutkimuksen alalla on käytetty käsitteitä toisen kielen oppiminen (*second language, L2*) ja vieraan kielen (*foreign language, FL*) oppiminen toisinaan jopa synonyymeinä. Tässä tutkimuksessa erotetaan nämä käsitteet toisistaan.

Vieraan kielen oppiminen on yleensä luokkahuoneympäristössä tapahtuvaa kielen opiskelua, johon oppija ei saa tukea autenttisesta ympäristöstä. Meillä suomalaisilla on tästä kokemuksia, kun olemme opiskelleet koulussa vieraita kieliä. Tällöin ympäristömme on suomalainen ja uuden kielen opiskelu tapahtuu pääasiassa vain luokkahuoneessa ohjatussa tilanteessa. (Ks. Gass & Selinker 2008; VanPatten & Benati 2010.)

Toisen kielen oppimisella taas tarkoitetaan sitä, että uutta kieltä opitaan senkielisessä ympäristössä. Toisen kielen oppimisessa voi olla yhtenä alueena toki luokkahuoneympäristö, mutta merkittävä ero vieraan kielen oppimiseen on nimenomaan siinä, että ympäristö on kohdekielinen

ja tarjoaa näin autenttista kielimateriaalia rajattomasti. Esimerkiksi Suomeen tulevat maahanmuuttajat ovat toisen kielen oppijoita opiskellessaan suomea kurssilla tai koulussa ja eläessään suomenkielisessä ympäristössä. Meillä Suomessa siis puhutaan suomi toisena kielenä -alasta, S2-alasta; opiskelijat ovat tällöin suomi toisena kielenä -oppijoita eli S2-oppijoita.

Oppimista ja kielen kehittymistä tutkiessa käytetään usein termejä *oppiminen* (learning) ja *omaksuminen* (acquisition), nykyisin näitäkin usein toistensa synonyymeinä. Tässä tutkimuksessa ei tehdä eroa näiden termien välillä. Uusi näkökulma tutkimuksessa on *kehittyminen* (development), joka suuntaa tutkimuksen fokusta taitojen kehittymisen tarkasteluun aiemmin tutkimuksen valokeilassa olleen virheanalyysin sijaan (VanPatten & Benati 2010: 2).

Toisen kielen tutkimuksen käytetympänä lienee termi *second language acquisition* (SLA), joka keskittyy lähinnä kielenoppijoihin ja oppimiseen, ei niinkään opettamiseen, vaikkakin se tuottaa tietoa oppimisesta myös opettamisen tarpeisiin. Gass & Selinker (2008: 1) tiivistävät SLA:n olevan ”the study of how second languages are learned”, eli **tutkimusta miten toista kieltä opitaan**. SLA tutkii sitä kieltä, jota opitaan äidinkielen jälkeen. Nimestään *second* suom. *toinen* huolimatta uuden kielen oppija on aina *second language learner* suom. *toisen kielen oppija*, vaikka kyseessä olisi oppijan kolmas, neljäs tai viides kieli (Gass & Selinker 2008: 7; Laitmaa & Tuomela 1993: 241).

Sen lisäksi, että on tärkeää saada tietoa kielen oppimisesta oppijan, oppimisen ymmärtämisen ja kielen opettamisenkin hyödynnettäväksi, toisen kielen tutkimuksella on myös tärkeä huomaani lähtökohta. Ensinnäkin kielitieteet kuuluvat humanistisiin tieteisiin, mutta muun muassa myös sosiaalsiin tieteisiin (Gass & Selinker 2008: 6). Ihmisten liikkuvuuden ja maahanmuuton lisääntyessä on tärkeää saada luotettavaa tutkimusta kielenoppimisesta ja sen merkityksestä heterogeenisten ja tasa-arvoisten yhteiskuntien muodostumiselle. Puutteet kielitaidossa voivat olla merkittävä este uudenkieliseen yhteiskuntaan integroitumiselle. Maahanmuuttajien integroitumista suomalaisen yhteiskuntaan on kartoitettu muun muassa Osallisena Suomessa -kokeilulakihankkeessa, lisätietoa asiasta hankkeen raportissa (Pöyhönen et al. 2010).

Toisen kielen oppimisen ja omaksumisen historiasta, nykytilasta sekä esimerkiksi oppimisen ja opettamisen tutkimusten rajanvedoista sekä tutkimuksen suuntauksista on tietoa muun muassa teoksissa (Gass & Selinker 2008; VanPatten & Benati 2010; Mitchell & Myles 2004).

Tässä tutkimuksessa tehdään selvä ero siis nimenomaan toisen ja vieraan kielen oppimiseen. Tutkimuksen perustavanlaatuisen lähtökohta on, että aineistona ovat tekstit, joista toinen on kir-

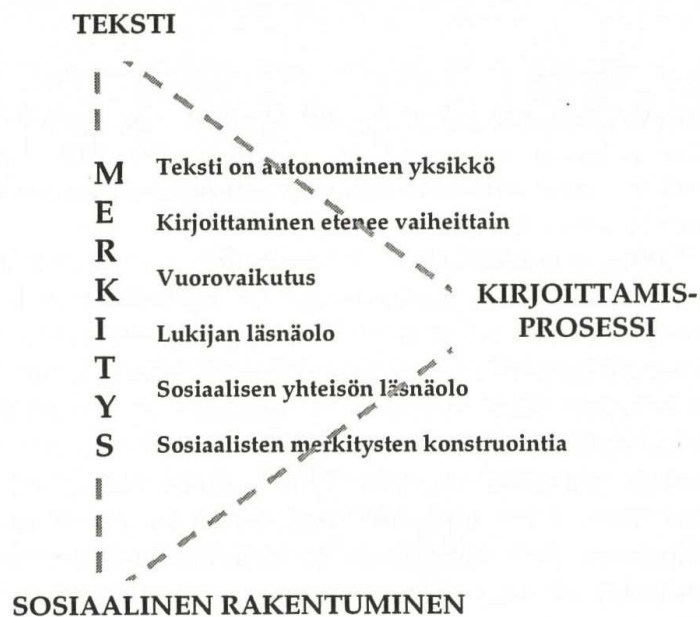
joitettu *vieraan kielen oppijana* ja toinen *toisen kielen oppijana*. Tekstien eroavuutta ja samanlaisuutta, **kehittymistä** eli **variaatiota** ja piirteitä tarkastellaan siitä näkökulmasta, joka edellä on esitetty: vaikuttavatko oppijan aseman ja oppimisympäristön ja -tilanteen vaihtuminen vieraan kielen oppijan kontekstista toisen kielen oppijan kontekstiin tämän tuotoksiin, ja kielitaitoon ja sen kehittymiseen.

3 KIRJOITTAMISTAIDON KEHITTYMINEN

Kirjoittamistaidon kehittymistä on tutkittu toisen kielen oppimisen näkökulmasta paljon, mutta tutkimusta suomen kielen osalta on verrattain vähän (Tarnanen 2002: 103). Tässä luvussa luodaan katsaus kirjoittamisen taidon tutkimukseen, ja perustellaan tämän tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia kirjoittamistaidon kehittymisen tutkimisen näkökulmasta.

3.1 Kirjoittamisen tutkimuksen taustaa

Tarnanen (2002) on tutkinut suomi toisena kielen -kirjoittamisen arviointia väitöskirjassaan. Hän on tarkastellut, miten suomi toisena kielenä -arvioijat arvioivat aikuisten suomen kielen oppijoiden kirjoittamia tekstejä. Tarnanen on tutkinut kirjoittamista taitona ja esittää muun muassa seuraavan kolmiomallin kirjoittamisen tutkimuksen tilasta (Tarnanen 2002: 91).



Kuvio 1. Kolmiomalli kirjoittamisen tutkimuksen tilasta (Tarnanen 2002: 91).

Tarnanen esittämässä kolmiomallissa tulee esille, mihin viimeisten vuosikymmenien ajan kirjoittamisen tutkimuksessa on keskitytty. Kielitiede on laaja tieteenala, ja kielitaidon kehittymisen tutkiminen on monisyinen ja monitieteellinenkin asia; yllä olevassa kuviossa on kuitenkin esitettyinä ne perusasiat, joiden on nähtävä sisältyvän kokonaisuuteen, kun tutkitaan kirjoittamista.

Teksti, kirjoittamisprosessi ja sosiaalinen rakentuminen muodostavat kolmion kulmat. Merkitys rakentuu näiden kolmen peruspilarin yhteydessä. Mallissa esitetyistä alueista sosiaalisten yhteisöjen läsnäolon ja sosiaalisten merkitysten konstruoinnin voi nähdä olevan lähtökohtaisesti tämän tutkimuksen keskiössä, vaikka myös muut osa-alueet toteutuvat myös tässä tutkimuksessa.

Myös Cumming (2001) on käsitellyt kirjoittamisen tutkimuksen historiaa käsittelevässä artikkelissaan tutkimuksen pääsuuntauksien olevan (a) oppijan tekstien piirteiden tutkimusta, (b) kirjoittamisen prosessien tutkimusta sekä enenevässä määrin (c) niiden sosiokulttuuristen kontekstien tutkimusta, joissa oppimista tapahtuu (Cumming 2002: 1). Nyt 2000-luvun aikana kirjoittamisen tutkimuksen keskiöön ovat tulleet muun muassa kirjoittamisen taidon mikro- ja makrokomponentit, tekstitaidot-käsitteen (literacy) tuoma laajentuminen tekstien käsittelyn taitovaatimukseen, funktionaalisuus oppimisessa ja opettamisessa, sosiokulttuurisuus ja monikulttuurisuus (Cumming 2009: 223–226).

Tutkimuksessaan Tarnanen esittää kirjoittamisen tutkimisen neljä pääsuuntausta (2002: 98), alla olevassa kuviossa.

Näkökulma		Mitä kirjoittaminen on?	Avainsanoja
P r o s e s s i	Ekspressiivinen	luovaa toimintaa, itsetutkiskelua, kirjoittamisprosessi yhtä tärkeä kuin teksti itse	kirjoittaja itse, luovuus, kirjoittamisen vapaus
	Kognitiivinen	ongelmanratkaisua, yksilöllinen prosessi, ei-lineaarinen, strateginen taito	ajatteleminen, mentaalinen prosessi, strategiat, tietoisuus omasta prosessista
Interaktiivinen / vuorovaikutuksellinen		dialogia lukijan kanssa, molemmilla on vastuu tekstistä, lukija on otettava huomioon kirjoittamisen kaikilla tasoilla (aihe, jäsentely, argumentit jne.)	lukijan huomioonottaminen = vastuu, lukijalähtöisyys, dialogisuus
Sosiaalinen		sosiaalista toimintaa, joka tapahtuu aina tietyssä kontekstissa tiety(i)lle lukija(o)ille, ympäröivän yhteisön ohjaamaa	yhteisöllinen diskursi(t), sosiaalisuus, jäsenten samanmielisyyttä (community of like-minded peers)
Sosiokulttuurinen		yhteisöllistä, toiminnallista konstruktivisesti, peilaa yhteisön ja kulttuurin uskomuksia, tietokäsityksiä jne.	kulttuuriarvot, identiteetti, sosiaaliset suhteet, tieto- ja uskomusjärjestelmät

Kuvio 2. Kirjoittamisen tutkimuksen neljä pääsuuntausta Tarnanen mukaan (2002: 98).

Kuviossa on tiivistetty neljä lähtökohtaa kirjoittamisen tutkimukselle. Tämän tutkimuksen taustajajatuksena on sekä vuorovaikutuksellisuuden, sosiaalisuuden että sosiokulttuurisuuden teorioiden lähtökohtia. Tämä tutkimus lähtee liikkeelle siitä olettamuksesta, että **kieli kehittyy vuorovaikutuksessa**. Kirjoittaja kirjoittaa tekstinsä lukijalle. Tutkimuksen taustalla on **käsitys kielitaidosta** ja kirjoittamisen taidosta **sosiaalisena toimintana**. Mielipidettä ilmaistaan vuorovaikutuksessa ja se on sosiaalista toimintaa ja suunnattu vastaanottajalle. Toisaalta taas tässä tutkimuksessa todennetaan myös se, että **kielenoppiminen on sosiokulttuurista**; siihen liittyy arvoja ja asenteita, joita sosiaalisissa suhteissa jaetaan ja joista neuvotellaan. Oppimiseen vaikuttavat yhteisöllisyys, kulttuuriset asiat, konteksti ja toiminnallisuus. Niitä voivat olla esimerkiksi ryhmässä toimiminen sekä autenttisten kielenkäyttötilanteiden mahdollisuudet ja vaatimukset; tässä tapauksessa puhumisen taitojen kehittyminen ja puhekielen käyttämisen vaikutus muihin kielitaidon osa-alueisiin, kuten kirjoittamisen taitoihin.

3.2 Virheestä ja kehittymisestä

Suomi toisena kielenä -alalla on tutkittu kielenoppijan tekemiä virheitä (Grönholm 1993; Lähde-mäki 1995; Korkman 1995). Tarnanen lähestyy tutkimuskenttää kyseenalaistamalla virheiden olemuksen. Suomen kielen kirjoitetun ja puhutun kielen erojen vuoksi suomenoppijalla on itse asiassa kaksi kielimuotoa opittavanaan äidinkielen lisäksi (Tarnanen 2002: 104).

Kalliokoski (1996) on tutkinut kirjoittamisen oppimista ja toteaa, että kirjoittamisen oppiminen on vaikeaa sekä toisen kielen oppijalle että äidinkieliselle. Virheiksi luokiteltavia kielivaihteluita, joita sekä äidinkielen että toisen kielen oppija tekevät ovat mm. toistuva puhekielinen pronomien käyttö tai subjektin ja verbin inkongruenssi (Kalliokoski 1996: 113). Kalliokoski (1996: 113) toteaa ”Kirjoitustaidon kehityksessä ja siihen liittyvässä puheen ja kirjoituksen tötymäyksessä syntyperäisen suomen kielen käyttäjän ja ei-syntyperäisen välillä näyttäisi olevankin keskeistä aste-ero: sitä mitä suomalainen hyvä kirjoittaja tekee vähän, sitä huono kirjoittaja tai maahanmuuttaja tekee paljon.”

Myös Tarnanen tarkastelee äidinkielen ja toisen kielen oppijan tekemien virheiden vertaailua kriittisesti. Usein toisen kielen oppija saatetaan yhdistää tietynlaisiin virheisiin, joita äidinkielen ei tee. Tarnanen mukaan tällöin kuitenkin kirjoittaminen rajoitetaan helposti pelkkään kieliseen, lähinnä kielen rakenteiden hallinnan tarkkuuteen. Lisäksi poikkeuksia normistosta löy-

tyy äidinkielistenkin tekemistä virheistä, vaikka tietynlainen tarkkuus ja idiomaattisuus ovat osoitettavissa äidinkielisten kirjoittajien teksteissä. (Tarnanen 2002: 102.)

Virheet eivät siis joko ole tai eivät ole, kielen käyttäjät eivät joko osaa tai eivät osaa. Kielen oppiminen on prosessi, joka jatkuu koko ajan, sekä äidinkielisellä että toisen ja vieraan kielen oppijalla. Kielen oppimisessa ja osaamisessa on liukumia, eli oppija voi hallita jonkin alueen, vaikka epäsystemaattisesti (Tarnanen 2002: 102). Hän voi jatkaa kehittymistään tai kielenoppiminen voi jossain vaiheessa pysähtyä eli *fossiloitua* (Selinker & Lakshamanan 1992; Gass & Selinker 2008).

Kielen kehittymistä on tutkittu toisen kielen oppimisen alalla jo pitkään. On huomattu, että kielenoppijan siirtyminen tasolta toiselle ei etene aina lineaarisesti ja systemaattisesti, vaan oppija voi liikkua kahden *tason* engl. *stages* välissä. Siksi kehittymisen tutkimisessa on otettava huomioon, että vaikka kielenoppija saattaa hallita jonkin taidon tietyssä kontekstissa, hän ei välttämättä osaa sitä toisessa tilanteessa. Oppija voi osata viestiä kirjallisesti ymmärrettävästi, vaikka kielen rakenteiden suhteen teksti ei täyttäsikään tarkkuuden kriteeriä (Tarnanen 2002: 103). Näyttää siltä, ettei ohjeistamisella (opettaminen) ole juuri merkitystä kehittymisen variaation ja taidon hallinnan horjumisen kanssa. Ohjeistamisen avulla ei voida muuttaa kehittymisen tasoja. (Van Patten & Benati 2010: 27–28.)

Oppijan lähtökielellä ja kohdekielellä on siis vaikutusta kielenoppimisen sujuvuuteen, helpouteen ja haasteisiin. Tarnanen mukaan kielenoppijan taidoissa olevien erojen sijaan on opetuksen ja arvioinnin näkökulmasta tärkeämpää tietää, minkä luonteisia ja laatuksia erot ovat, mihin kirjoittamisprosessin vaiheisiin ne voivat liittyä ja mistä ne voivat johtua (Tarnanen 2002: 103). Ramanathan & Kaplan ovat osoittaneet, että esimerkiksi kielellisiksi tulkitut virheet voivat johtua sosiaalisesta tietämättömyydestä, eli kirjoittajalla ei ole tietoa siitä, miten eri genret ohjaavat sosiaalisia toimintoja (Ramanathan & Kaplan 2000: 182).

Tarnanen (2002: 103) mukaan opetuksessa ja arvioinnissa tarvittaisiin enemmän tietoa tekstintaitojen eri komponenttien etenemisestä: ”Missä järjestyksessä asioita opitaan ja mikä taito on toista relevantimpi ja miten esimerkiksi lukemis- ja kirjoittamistaito tukevat toisiaan.” Jatkan Tarnanen esittämää ajatusta: Kielentutkimuksessa ei voida erottaa kielitaidon eri osa-alueita ja esimerkiksi kielen ja kielenkäyttäjien sosiaalista kontekstia toisistaan; tarvitaan tietoa siitä, miten eri taidot tukevat toisiaan, ja kuinka vaikkapa puhumisen tai lukemisen kehittyminen vaikuttaa

kirjoittamisen kehittymiseen ja toisin päin. Etenkin toisen kielen oppimisen näkökulmasta eri taitojen integrointi olisi tärkeää.

Puhutun ja kirjoitetun kielen erojen huomioon ottaminen tarkoittaa, että virheitä on tulkittava uudelleen (Tarnanen 2002: 104). Tarnanen toteaaakin:

Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arvioinnin yhteydessä joutuu pohtimaan, mikä kirjoittamisessa on yleensäkin kielellistä hallintaa, mikä kirjoitetun kielimuodon hallintaa, mikä sosiokulttuurista tietoa, mikä universaalia, mikä oppijan kielestä johtuvaa, mikä kirjoittamistottumusten tai -tottumattomuuden aiheuttamaa, mikä eri tekstilajien hallintaa ja mikä ehkä taas arvioijan subjektiivisesta tulkinnasta, arvostuksista, odotuksista ja uskomuksista johtuvaa (Tarnanen 2002: 106–107).

Viime vuosina toisen kielen oppimisen tutkimuksen keskiöön on tullut kehittymisen tutkiminen. Myös tämän tutkimuksen lähtökohta on kiinnostus kielitaidon kehittymiseen. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että virhekeskeisyyden sijaan lähtökohtana on kehittyminen ja uusien taitojen saavuttamisen tarkastelu. Kehittymisen tutkimus on kuitenkin hyvin uutta, joten myös suomi toisena kielenä -kirjoittamisen alalta tarvitaan edelleen lisää tutkimusta.

3.3 Tuottaminen ja Output hypothesis

Tutkimuksen taustalla vaikuttaa sosiokulttuurisen teorian lähtökohta toisen kielen oppimisesta ja omaksumisesta. Sen taustalla on Vygotsky (1962), joka toteaa, että ei ole tarpeen erottaa ihmismielen kehittymisen tutkimusta kulttuurin ja historian tutkimuksesta. Siitä tutkimusta ovat jatkaneet pedagogit, kielitieteilijät, psykologit ja antropologitkin. Sosiokulttuurisuus näkyy tässä tutkimuksessa kontekstin ja tilanteen merkityksellä kielen kehittymiseen. Lähtökohtana on myös vuorovaikutuksellisuus, mikä tarkoittaa sitä, että tekstit ovat vuorovaikutteisia: kirjoittajalta lukijalle. Vaikka nämä asiat eivät tutkimuksen tulosluvuissa suoraan näykään, ne ovat tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat käsitykset kielen oppimisesta.

Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä käsityksestä, että kieli kehittyy vuorovaikutuksessa ja että kielen käyttö on sosiaalista toimintaa. Funktionaalisen tai pragmaattisen näkökulman edustaja on muun muassa Swainin 1980-luvulla kehittämä **Comprehensible Output hypothesis** (Hinkel 2005: 160; VanBatten & Benati 2010: 37), jonka mukaan toisen kielen tuottaminen pakottaa oppijan käyttämään kielellisiä prosessejaan ja aktiivisen kielen käyttäjän roolin kautta kehittymään.

Swainin teorian mukaan tuottaessaan (output) oppijat toimivat vuorovaikutuksellisten tarpeidensa mukaan ja tuottaminen pakottaa oppijat prosessoimaan kieltä syvemmin kuin vastaanot-

taminen (input). Oppijat venyttävät (stretch) välikieltään saavuttaakseen kommunikatiivisia tavoitteitaan. Tuottaessaan oppijoiden pitää tehdä itse asioita: heidän pitää luoda kielellisiä muotoja ja merkityksiä, ja huomata mitä he voivat tehdä ja mihin he eivät pysty. (Swain 1995: 126–127.)

Swainin mukaan tuottamisella on merkittävä rooli erityisesti syntaksin ja morfologian kehittymiseen (Swain 1995: 128). Hän esittelee teoriassaan **kolme tuottamisen toimintoa**:

1) Huomaaminen/havainnon sysääminen tietoisuuden tasolle (noticing/triggering)

Käyttäessään kohdekieltä oppija kohtaa kielellisiä ongelmia ja tulee tietoiseksi siitä, mitä hän osaa ja mitä hän osaa vain osittain. Näin oppija huomaa kielellisiä ongelmiaan ja tulee tietoiseksi siitä, mitä hänen tulee vielä oppia kohdekielestä. (Swain 1995: 129–130.) Swainin mukaan oppija siis huomaa ”aukon” kielitaidossaan (Swain 2000: 100).

2) Hypoteesin testaaminen (Hypothesis testing)

Oppijalla on ”hypoteeseja” kohdekielestä, ja oppijat testaavat näitä hypoteeseja tekemällä jotain, yleensä kirjoittamalla tai sanomalla jotain. Tämä liittyy Swainin mukaan myös muissa tutkimuksissa esiin tulleisiin huomioihin siitä, että oppijat prosessoivat omaa kieltä, kun he neuvottelevat merkityksistä vuorovaikutuksessa. Oppija tavallaan testaa kieltään, mikä toimii, mikä ei. (Swain 1995: 131–132.)

Suni (2008) on tutkinut suomi toisena kielenä alkuvaiheen oppijoiden merkitysneuvotte- luissa esiintyviä toistoja ja sitä, millaisia kielellisiä prosesseja merkitysten ja muotojen muokkaukseen sisältyy, sekä näiden yhteyttä oppimiseen. Sunin mukaan toistamisen ja merkitysten muokkaamisen avulla keskustelussa ikään kuin kierrätetään keskustelun aineksia, ja näin jo alkuvaiheen oppijakin pystyy keskustelun ja vuorovaikutuksen avulla ottamaan ensin väliaikaiseen ja myöhemmin pysyvämpään käyttöön keskustelukumppanin tarjoamia kielellisiä resursseja (Suni 2008: 13, 200–201).

3) Tietoinen reflektio (conscious reflection)

Oppija puhuu ja neuvottelee harjoitustehtävän yhteydessä esimerkiksi kielen muodoista ja löytää ratkaisun, jo itsessään neuvottelutapahtuma edistää kielenoppimista. Metalingvistinen tietoisuus, eli tietoisuus kielestä on toinen kielenoppimista edistävä asia. (Swain 1995: 132–140.)

Myöhemmin Swain jatkaa Vygotskyn luomaa käsitystä, jonka mukaan kieli on eräs semioottinen ja kognitiivinen työkalu (Vygotsky 1962: 119–). Kuten esimerkiksi fyysiset työkalut saha ja vasara tekevät mahdolliseksi meidän tehdä sellaisia toimintoja, joita emme voisi tehdä ilman niitä, myös semioottiset työkalut mahdollistavat meidän suorittavan erilaisia psyykkisiä

toimintoja kuin ilman niitä. Hänen mukaansa kieli on kognitiivinen työkalu, jonka avulla voimme säädellä toisia ja itseämme, mutta se on myös kognitiivista toimintaa sekä sen tulos. (Swain 2000: 103–104.) Kasper puolestaan (2009: 270) tuo esiin, että kielellä on kaksi toimintoa: se on työkalu (mediating tool) ja oppimisen kohde.

Laajemmin Swainin esittämää teoriaa ympäröi sosiokulttuurinen näkökulma, jonka mukaan kielen oppiminen on riippuvainen kasvokkaisesta viestinnästä ja jaetuista prosesseista, kuten yhteisestä ongelmanratkaisusta ja neuvottelusta (Mitchell & Myles 2004: 195). Tähän samaan hypoteesiin yhtyy myös Swain, hänen mukaansa yhteistoiminnallinen keskustelu ja neuvottelu ovat ongelmanratkaisua ja tietoisuutta rakentavaa keskustelua (Swain 2000: 113).

Kun osallistujat toimivat yhdessä työskennellen, heidän tuottamat kielelliset ainekset (puhuminen tai kirjoittaminen) välittyy (mediated) heidän työskentelynsä. Se tarkoittaa sitä, että kun jokainen osallistuja puhuu, heidän ”sanomisestaan” tulee ”sanottua” ja näin tarjoaa mahdollisuuden reflektioon. Heidän ”sanomisensa” on kognitiivista toimintaa ja ”sanottu” on sen ilmentymä. ”Sanomisen” ja ”sanotun” reflektion kautta rakentuu uutta tietoa. Näin oppijat ylittävät kompetenssinsa. (Swain 2000: 113.)

Swain korostaa, että sosiokulttuurinen teoria näkee **kielen mielen työkaluna**. Puhumista ja kirjoittamista kielestä eli kielellistämistä (languaging) käytetään kognitiivisesti vaikeiden toimintojen selittämiseen ja se puolestaan vaikuttaa yksilön kehittymiseen. Tuottamalla oppija kiinnittää huomiota kehittymiseensä ja se puolestaan on avainseikka haasteellisten asioiden ymmärtämiseen. (Swain & Deters 2007: 821–822.)

Swainin teorian haasteena on nähty kysymys niistä oppijoista, jotka oppivat kieltä ilman keskustelua kielestä (VanPatten & Benati 2010: 39). Neuvotellaanko merkityksistä muualla kuin luokkahuoneessa tapahtuvassa oppimisessä? Puhuvatko kielen oppijat kielestä luokan ulkopuolella, ja entäpä ne kielenoppijat, jotka eivät opiskele kieltä lainkaan missään formaalissa oppimisympäristössä (esim. kurssilla tai koulussa).

Voidaan olettaa, että tämän tutkimuksen kohteena olevien opiskelijoiden rooli kielenkäyttäjänä ja -oppijana muuttuu, kun he saapuvat Suomeen opiskelemaan kieltä intensiivisesti. Opiskelijoiden toimintaan vaikuttavat useat tekijät: ympäristö on suomenkielinen, kurssin tavoite on parantaa kielitaitoa, kurssin kesto on rajattu, opiskelijat on valikoitu kurssille hakemusten ja suositusten perusteella. Näiden opiskelijoiden toiminnan (kiinnostus suomen kieleen ja sen opiskelu omassa maassa) ja heidän tekemiensä valintojen (hakeminen kielikurssille) perusteella voidaan

olettaa, että motivaatio kielen oppimiseen on olemassa (motivaatiosta ks. esim. Swain & Deters 2007: 823). Nämä edellä mainitut tekijät vaikuttavat siihen, miten kurssin aikana prosessoidaan kieltä. Oppimisympäristön ja kontekstin muuttuessa intensiivikurssin aikana omassa maassaan vieraana kielenä suomea opiskelleen suomen kielen käytön aktivointitila muuttuu.

3.4 Oppimisympäristö – konteksti, variaatio ja kielen kehittyminen

Tämän tutkimuksen kohteena olevien kielenoppijoiden rooli muuttuu tutkimuksen aineistonkeruun aikana. Aineiston A-tekstit on kerätty, kun opiskelijat ovat opiskelleet suomea vieraana kielenä omankielisessä ympäristössään. Suomea on opiskeltu luokkahuoneympäristössä muutaman tunnin ajan viikossa. B-tekstit on kerätty, kun opiskelijat ovat olleet Suomessa intensiivisellä kielikurssilla noin kolme viikkoa. Kurssin aikana he ovat opiskelleet suomen kieltä kurssilla (erityisesti puhumisen taitoja), tutustuneet suomalaiseen kulttuuriin ja tavanneet suomalaisia näiden omassa elinympäristössään. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan näiden kahden eri kontekstissa kirjoitettujen tekstien ominaisuuksia ja piirteitä. On siis otettava huomioon, miten ympäristön vaihdos ja kielen käyttämisen tilan muuttuminen vaikuttaa kielen kehittymiseen.

Osallisuudella ja osallistumisella näyttää olevan merkittävä rooli kielen oppimisessa. Oppimisen prosessin kautta tullaan yhteisön jäseniksi; se tarkoittaa sitä, että prosessi vaatii kykyä kommunikoida kohdekielellä ja yhteisön hyväksymää käyttäytymistä (Swain & Deters 2007: 823). Yhteisöön kuulumisen merkitys on merkittävää erityisesti maahanmuuttajien näkökulmasta. Vaikka tämän tutkimuksen aineiston kirjoittajien kannalta ei osallisuuden merkitys yhteiskuntaan integroitumisessa ole välttämättä oppimiseen merkittävästi vaikuttava asia, ei sen vaikutusta voida ohittaa yleisellä tasolla. Aineistona olevissa kirjoituksissa käsiteltiin paljon asioita, joita kirjoittajat olivat kokeneet nimenomaan kesäkurssin aikana tutustuessaan suomalaiseen kulttuuriin esimerkit. Kulttuuri, ympäristö ja oppiminen linkittyvät toisiinsa jo lyhyen intensiivikurssin aikana (1–8). (Tästä edespäin aineistoesimerkit on numeroitu sulkeissa olevin juoksevin numeroin, jonka jälkeen seuraa kirjoittajan tunniste, esim. 1a. on kirjoittajan 1 teksti A).

(1) 5b. Sitten minusta se olisi paras siirtyä teema ja kirjoittaa vahan minun lempiruoasta: Ruoka Pohjoismaissa vaikuttaa usein suhdellisesti mauttomalta ja vähän ikävältä.

(2) 5b. Esimerkiksi pissa ei ole mitään kuin Italiassa ja sen lisäksi Suomessa on kummallinen tapa että paljon ruokaa on rasvaton, sokeriton j.n.e.

(3) 5b. Mutta, se on myös loistavia vastaesimerkkejä: Ensimmäinen suomalainen ruisleipä on mahtava ja piimän käyttö todistaa hyvästä makusta.

(4) 5b. Minusta paras elintäine Suomessa on kuitenkin Sahti.

(5) 14b. Viime viikkoilla minulla oli mahdollisuus maistaa paljon suomalaista ruokaa ja voin sanoa, että pidän siitä paljon!

- (6) 17b. Pidän kallasta mutta en pidä kallakukoja.
 (7) 20b. Kun me haastatelimme suomalainen bändi Korpiklaani projektityölle, puhuimme myös suomalainen bändin kanssa, mutta tämä oli oikein vaika.
 (8) 20b. Korpiklaani on hyvä suomalainen bändi ja soitta tyypillistä suomalaista musiikkia.

Konteksti kielen oppimisen tutkimuksessa ei ole yksiselitteinen käsite. Se voidaan käsittää ulkoiseksi ympäristöksi, mutta se voi olla myös kielen käytön tilanne. (Ellis & Roberts 1987: 6–9). Kontekstin käsite on kielitieteessä moniulotteinen, mutta tässä tutkimuksessa kontekstilla ja oppimisympäristöllä tarkoitetaan todellista oppimisen ympäristöä ja siinä olevia kielen käytön tilanteita.

Oppimisympäristön muutoksen vaikutusta oppimiseen on tutkittu **Study abroad** -tutkimuksissa. Study abroad -tutkimus keskittyy useimmin korkeakouluopiskelijoiden opiskelijavaihtoon, mutta saman tutkimusalan alle mahtuu muitakin kielenoppijoita, joiden kielenoppijan rooli vaihtuu vieraan kielen oppijasta toisen kielen oppijaksi.

Muun muassa Lapkin, Hard & Swain (1995) ovat tutkineet englanninkielisten ranskanoppijoiden kielen kehittymistä näiden ollessa ranskankielisessä ympäristössä kolmen kuukauden ajan. Tutkimuksessa todettiin, että niiden ranskanoppijoiden, joiden kielitaidon lähtötaso oli matalampi, kielitaidon kehittyminen oli suurempaa. Myös epäformaalin kielen käytön (luokkahuoneen ulkopuoliset) tilaisuudet natiivien (äidinkielisten) kanssa vaikuttivat kielitaidon kehittymiseen. (Lapkin, Hart & Swain 1995: 67, 92–93.)

Pavesi (1987) on tutkinut variaatiota ja systemaattisuutta englannin kielen oppijoiden prepositioiden tuottamisessa italialaisten puheessa kahdessa erilaisessa kielellisessä ympäristössä, sekä luokkahuoneessa että luonnollisessa. Pavesin tulosten mukaan oppijoiden tuottaminen on systemaattista, vaikkakin siinä on variaatiota. Prepositioiden ilmaantuminen oppijan kieleen on ennustettavaa ja noudattaa tiettyä järjestystä. Oppimisympäristö näytti vaikuttavan joihinkin tasoihin oppijan kehittymisen jatkumossa. Luokkahuoneoppijoiden ja luonnollisessa ympäristössä oppivien kielten kehittämisessä oli eroja. Esimerkiksi luonnollisessa ympäristössä oppivien sanastoon prepositio *in* tuli aiemmin kuin luokkahuoneessa oppivien. Luonnollisessa ympäristössä oppivat eivät käyttäneet lainkaan formaalia *into*-muotoa, kun se ilmestyi luokkahuoneoppijoiden sanastoon heti *in*-preposition jälkeen. (Pavesi 1987: 74–82.)

2000-luvun study abroad -tutkimuksessa on tutkittu kaikkia kielitaidon osa-alueita. Monet tutkijat ovat keskittyneet tutkimaan kielellisiä taitoja, joita oppijalta vaaditaan; myös tekstitaitojen näkökulmasta on tehty tutkimusta, samoin kuuntelemisen taitoja on tutkittu. Eniten on tehty

puhumisen tutkimusta, joka lienee suurin kiinnostuksen kohde study abroad -alalla. Lisäksi on tutkittu ääntämistä, kieliopin oppimista, mutta myös pragmaattisten taitojen kehittymistä, kuten rutiineja, rekistereitä ja puhuttelua ja puheakteja. Myös oppijan yksilöllisiä ominaisuuksia on tutkittu kartoittamalla muun muassa kiinnostuneisuutta ja oppimisstrategioita sekä tietenkin oppimisympäristöä erityisesti oppijan isäntäperheen ja sen tarjoamien kontekstien osalta. (Ks. esim. Churchill & DuFon 2006.)

Näistä edellä mainituista suuntauksista lähinnä tätä tutkimusta ovat tekstitaitojen kehittymisen sekä puhumisen taitojen tutkiminen. Dewey (2004) on tutkinut lukijoiden itseluottamusta ja on verrannut study abroad -oppijoita (SA) niihin, jotka opiskelevat kotona. SA-oppijat saavuttivat paremman itseluottamuksen kuin intensiivinen kotiryhmä (intensive group at home > AH). Ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut merkittäviä eroja sanaston oppimisessa tai siinä, kuinka hyvin he muistivat luettuja jaksoja. Eroja oli siinä, miten ryhmät lähestyivät lukutehtävää. SA-ryhmä monitoroi ymmärtämistään tehtävän aikana enemmän kuin AH-ryhmä, kun taas AH-ryhmä useammin vastasi tehokkaammin tekstiin. (Dewey 2004.)

Suullisen kielitaidon ja sujuvuuden tutkimuksissa on todettu, että taidot parantuvat vaihdossa olon aikana (Segalowitz & Freed 2004) sekä niillä, jotka ovat lukukauden tai pidempään että niillä, jotka ovat vain muutaman viikon (Simões 1996). Kieliopillista ja leksikaalista kehittymistä on tutkinut Collentine (2004), jonka tutkimuksessa AH-ryhmä kehittyi enemmän erillisissä kieliopillisissa ja leksikaalisissa piirteissä. Kvantitatiivisen diskurssianalyysin mukaan SA-ryhmä saavutti paremmat narratiiviset kyvyt ja pystyi tuottamaan kieltä, joka oli semanttisesti tiivimpää. (Collentine 2004.)

4 MIELIPIDE JA ARGUMENTOINTI

Ei ole yksiselitteistä tapaa määritellä mielipidettä. On keinotekoista vetää rajaa arvion, arvottamisen ja mielipiteen välille. Siksi tässä luvussa käsitellään mielipiteeseen ja argumentointiin liittyviä käsitteitä ja lähtökohtia tässä tutkimuksessa. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään mielipiteen määritelmää tämän tutkimuksen lähtökohdista. Toisessa alaluvussa esitetään, mikä merkitys mielipiteen ilmaisemisen taidolla on oppijan kielitaidon kannalta Eurooppalaisen viitekehyksen näkökulmasta.

4.1 Mielipiteen määrittely

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan mielipiteenilmauksia lingvistiksestä näkökulmasta. Keskitytään tarkastelemaan mielipidettä kielellisinä ilmauksina lingvistisiä piirteitä kartoittaen. Suomenkielisiä mielipiteenilmauksia on tutkittu keskustelututkimuksessa (Aalto 1998), ja Mikkonen on tutkinut argumentaatiota ja mielipidetekstejä lukiolaisten yleisönosastokirjoituksissa (Mikkonen 2010). Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa ei kuitenkaan pureuduta argumentoinnin tutkimukseen, vaan pysytään tarkastelemassa mielipiteenilmauksia lingvistisinä kokonaisuuksina.

Taustalla mielipiteen määrittelyyn ja sen tarkasteluun on J. R. Martinin ja P. R. R. Whiten luoma **suhtautumisen teoria** (appraisal theory), jonka lähtökohdiana on, että kaikkea kielenkäyttöä voidaan pitää asenteellisena (Martin & White 2005: 92). Suhtautumisen teoria on teoria kielen keinoista, joilla voi ilmaista suhtautumista. Sen avulla voidaan tarkastella ilmaisua, jonka voidaan todeta ilmentävän kirjoittajan suhtautumista asioihin, ilmiöihin ja ihmisiin. Suhtautumisen teoriassa tarkastellaan suhtautumista sitoutumisen (engagement), asennoitumisen (attitude) ja intensiteetin ilmauksen (graduation) avulla (Martin & White 2005).

Koska tämän tutkimuksen lähtökohta on yhtä lailla lingvistinen kuin sosiaalinenkin, on tarpeen määritellä, mitä mielipiteenilmauksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Aalto (1998) on keskittynyt tutkimaan vuorovaikutuksellisuuden rakentumista S2-oppijoiden keskusteluissa. Mielipideilmaisuus voidaan tässä tutkimuksessa rajata soveltamalla Aallon (1998: 24) määritelmää ”Tutkimuksen kiinnostuksenkohteina ovat erilaiset arviot, käsitykset ja mielipiteet, joita puhujat esittävät arvioidessaan jotain henkilöä, asiaa tai tapahtumaa. Mielipide osoittaa siis jonkinasteista tietämystä arvioinnin kohteesta.” On vaikea vetää rajaa esimerkiksi kuvauksen tai

arvion välille. Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan ilmauksia kielellisine piirteineen, sovelletaan seuraavanlaista mielipiteen määritelmää: mukana ovat kaikki kirjoittajan **omaa** mielipidettä ilmaisevat **arviot, käsitykset ja mielipiteet**. Se tarkoittaa sitä, että kaikki ne ilmaukset, jotka eivät erotu kirjoittajan henkilökohtaisiksi mielipiteiksi esimerkiksi omakohtaisuuden ilmaisevalla fraasilla *mun mielestä*, persoonamuotoisen verbin käytöllä *ajattelen*, tai muilla henkilökohtaisuutta osoittavilla osilla, on jätetty pois. Koska tutkimuksen aineistona ovat tekstit, joissa tehtävänä on ollut kirjoittaa omista mielenkiinnonkohteista, pois jätettäviä ilmauksia oli hyvin vähän. Käsitettä *ilmaus* käytetään viittaamaan sekä yksittäisiin sanoihin (*lempikirjani*), fraaseihin (*minun mielestäni*) ja lauseisiin (*Se on tosi hyvä minulle, – –*). Yhdessä lauseessa tai virkkeessä ilmauksia voi olla siis useampia.

4.2 Eurooppalainen viitekehys

Nykyisin laajalti käytössä oleva Eurooppalainen viitekehys (EVK) on malli, joka pyrkii yhtenäistämään kielenoppimisen ja opetuksen laajaa kenttää. Sen tavoitteena on tarjota Euroopan maille yhteinen pohja kielten opinto-ohjelmien, opetussuunnitelmien perusteiden, tutkintojen, oppikirjojen ym. laadintaan (EVK 2003: 19). Viitekehys määrittelee ne kielitaidon tasot, joiden avulla oppijoiden edistymistä voidaan mitata oppimisen eri vaiheissa koko elämän ja sen tarkoituksena on auttaa voittamaan erilaisista koulutusjärjestelmistä johtuvat kommunikaatioesteet, jotka ovat kieltenopetuksessa työskentelevien tiellä (EVK 2003: 19). Teoksessa on esitetty malli, jonka mukaileminen mahdollistaa sen, että eri kieliä opiskelevat oppivat samoja sisältöjä samalla kielitaitotasolla. Viitekehys mahdollistaa myös arvioinnin yhdenmukaisuuden ja vertailtavuuden. (Ks. myös CEFR 2001.)

Jo kauan on ollut tiedossa, että kielenkäyttö vaihtelee suuresti sen kontekstin (ympäristön) vaatimusten mukaisesti, jossa kieltä käytetään. Tässä suhteessa kieli ei ole ajattelun neutraali välikappale kuten vaikkapa matematiikka. Viestinnän tarve ja halu syntyvät tiettyssä tilanteessa, ja sekä viestinnän muoto että sen sisältö ovat reagoivia tuohon tilanteeseen. (EVK 2003: 75)

Ilmaisun tuottaminen ja ymmärretyksi tuleminen erilaisissa kielenkäyttökonteksteissa vaatii kielen käyttäjältä erilaisia taitoja. Alkeisoppijan tavoitteena on osata kertoa itsestään ja lähiympäristöstään. Kielen oppimisessa siirrytään konkreettisista arjen asioista abstraktimpaan suuntaan. Mielipiteen ilmaisemista harjoitellaan jo melko alkuvaiheessa, mutta Eurooppalaisen viitekehysten taitotasokuvaimissa mielipiteen ilmaisu ja sen perusteleminen tulevat Itsenäisen kielenkäyttä-

jän tasolla (B1–B2). Itsearviointilokerikon (EVK 2003: 50–51) kirjoittamisen osa-alueen kuvaimessa kielenkäyttäjän taitokuvauksessa on taitotasolla B1 yhtenäisen tekstin kirjoittamisen hallinta:

Pystyn kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä aiheista, jotka ovat tuttuja tai itseäni kiinnostavia. Pystyn kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvailen kokemuksia ja vaikutelmia. (EVK 2003: 50)

B2-tasolla taas kriteerinä on muun muassa perusteleminen:

Pystyn kirjoittamaan selkeitä, myös yksityiskohtia sisältäviä selvityksiä hyvinkin erilaisista aiheista, jotka kiinnostavat minua. Pystyn laatimaan kirjoitelman tai raportin, jossa välitän tietoa tai esitän perusteluja jonkin tietyn näkökannan puolesta tai sitä vastaan. Pystyn kirjoittamaan kirjeitä, joissa korostan tapahtumien tai kokemusten henkilökohtaista merkitystä.” (EVK 2003: 51)

Puhumisen osa-alueella kirjoitelmissa vaaditut taidot ovat kriteeristöissä varsinaisesti vasta tasolla B1:

Osaan liittää yhteen ilmauksia yksinkertaisella tavalla kuvatakseni kokemuksia ja tapahtumia, unelmiani, toiveitani ja pyrkimyksiäni. Pystyn perustelemaan ja selittämään lyhyesti mielipiteitäni ja suunnitelmiani.” (EVK 2003: 51)

Aineistona olevat kirjoitelmat ovat eritasoisia. Mielipiteen ilmaisemisen tutkimisen näkökulmasta on ratkaisevaa se, millä tavalla kirjoittaja ilmaisee mielipidettään. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimista voidaan erottaa muun muassa A2-tason kirjoittajan eroavan B1-tason kirjoittajasta muun muassa sen perusteella, osaako kirjoittaja esittää perusteluja näkökantansa puolesta. Mielipiteen ilmauksen perustelemista tarkastellaan tässä tutkimuksessa koska-konjunktion käyttöä tutkimalla. Seuraava taulukko on kooste viitekehyksen erilaisista taitotasokuvaimista. Taulukkoon on koottu erilaisia kielitaidon osataitoja, ja vahvennetut kohdat ovat tämän tutkimuksen kannalta erityisen merkittäviä mielipiteen ilmaisemista tarkasteltaessa. Vasemmanpuoleisen lokerikon sulkuihin on merkitty sivun numero, jolta kyseinen kuvain löytyy suomenkielisestä viitekehyksestä (EVK 2003).

Taulukko 1. Mielipiteen ilmaisemiseen liittyvien kirjoittamisen osataidot Eurooppalaisessa viitekehyksessä.

Taitotaso	A1	A2	B1	B2
Yleinen taitotaso: kirjoittaminen (96)	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidosanoilla, kuten sanoilla ’ja’, ’mutta’, ’koska’ .	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäisiä tekstejä tavallisista, itseään kiinnostavista aiheista yhdistämällä lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi.	Pystyy kirjoittamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy tekemään yhteenvedoja sekä arvioimaan useista lähteistä poimimiaan tietoja ja perusteluja.
Yleinen taitotaso: Kirjallinen vuorovaikutus (121)			Pystyy henkilökohtaisissa kirjeissä ja viesteissä kysymään ja välittämään yksinkertaisia, välittömän kokemuksen piiriin liittyvää tietoa ja korostamaan siinä tärkeinä pitämiä asioita .	
Kirjeenvaihto (121)	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos- tai anteeksipyyntökirjeen.	I Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvaa verrattain yksityiskohtaisesti kokemuksia, tunteita ja tapahtumia . II Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, kertomaan niissä uutisia ja esittämään ajatuksia abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten esimerkiksi musiikista ja elokuvista.	Pystyy kirjoittamaan kirjeitä, jotka välittävät erivahvuisia tunteita, korostavat tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaista merkitystä ja kommentoivat kirjeen lähettäjän uutisia ja ajatuksia.
Sanaston laajuus (159)			Hallitsee jokapäiväistä elämää koskeissa asioissa riittävän sanaston omien ajatusten ilmaisemiseksi , esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin sekä työhön, matkustamiseen ja ajankohdaisiin asioihin liittyvää sanastoa. Joutuu käyttämään jonkin verran kiertoilmauksia .	
Kieliopillinen virheettömyys (161)	Hallitsee vain muutamia yksinkertaisia rakenteita ja ulkoa oppimia lauseita, ilmauksia ja lauserakenteita.	Käyttää joitakin yksinkertaisia rakenteita oikein, mutta tekee silti systemaattisesti virheitä perusrakenteissa, esimerkiksi sekoittaa aikamuotoja ja tekee kongruenssivirheitä. Viesti tulee kuitenkin yleensä selväksi.	I Käyttää tutuissa tilanteissa melko virheettömästi ulkoa opettelemaansa, usein esiintyviä jokapäiväisiä ilmauksia ja lauserakenteita. II Rakenteet ovat jokseenkin virheettömiä tutuissa kielenkäyttötilanteissa. Kielen hallinta on yleensä hyvä, mutta äidinkielen vaikutus on selvästi havaittavissa. Virheistä huolimatta viesti tulee selväksi.	
Tekstin sidosteisuus (176)	Pystyy liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen yleisimpiä sidosanoja, kuten sanoja ’ja’ tai ’sitten’ .	I Pystyy yhdistämään yksinkertaisia muutaman sanan muodostamia kokonaisuuksia tavanomaisimmilla sidosanoilla, kuten sanoilla ’ja’, ’mutta’ ja ’koska’ . II Pystyy tavallisimpia sidosanoja käyttäen liittämään yhteen yksinkertaisia lauseita kertomukseksi tai esittämään ne luettelona.	Pystyy yhdistämään joukon lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi .	

Myös Suomessa opetusta ohjaavien valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden taustalla on viitekehyksen käsitys kielitaidosta. Opetussuunnitelmien perusteiden kielitaidon taitotasoasteikko on mukailtu viitekehyksen taitotasoasteikon mukaan vastaamaan suomalaisen koulujärjestelmän tarpeita (ks. OPS). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamat tekstit. Vaikka nämä suomenoppijat ovat hieman eri asemassa Suomessa asuvaan maahanmuuttajaan nähden, on kielitaidon oppimisen ja opettamisen taustalla ainakin jossakin määrin yhteinen lähtökohta, eli Eurooppalainen viitekehys. Suomea toisena kieleinä opiskelevan esimerkiksi perus-, lukio-, ammatti-, tai aikuiskoulutuksessa olevan oppijan tavoitteet ovat siis hyvin samankaltaiset ulkomaalaisen yliopisto-opiskelijan. Opetusta järjestävät eri instanssit luovat omia opetussuunnitelmiaan, joiden kielitaidon taitotasoasteikot luodaan viitekehyksen pohjalta. Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksesta ks. Aikuiset maahanmuuttajat: Suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi (AMM OPS: 2012).

5 AINEISTO JA METODIT

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan suomea toisena tai vieraana kielenä opiskelevien opiskelijoiden kielitaidon kehittymistä. Aineistonani on ulkomaalaisten suomen kielen opiskelijoiden kirjoitelmia. Opiskelijat ovat eurooppalaisia yliopisto-opiskelijoita, jotka ovat opiskelleet suomen kieltä omassa yliopistossaan. He ovat tulleet CIMOn järjestämälle intensiiviselle kesäkurssille opiskelemaan suomen kieltä.

5.1 Kurssin perustiedot

Kurssi, jolle tämän tutkimuksen S2-oppijat ovat hakeneet, on Suomen kielen ja kulttuurin kurssi IIB. Se on tarkoitettu ”muille kuin pohjoismaisille yliopisto-opiskelijoille”, jotka ovat opiskelleet suomea ”vähintään **4 tuntia viikossa** ainakin yhden **lukuvuoden** ajan tai hankkineet vastaavat perustiedot suomen kielestä muuten”. Opiskelijan on ”ymmärrettävä puhuttua yksinkertaista suomea”. Tavoitteena on kohentaa käytännön kielitaitoa, erityisesti puhekielen ymmärtämistä. Opetusta on noin 80 tuntia, mihin sisältyy keskustelua, tekstinlukua, kirjoitusharjoituksia ja kieliooppia sekä luentoja Suomen kulttuurista. Kurssiin kuuluu myös loppukoe tai projektityö. (Suomea – Finnish 2008 CIMOn ohjelmat suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoille: 8)

Opiskelijoita on 31 ja kukin on kirjoittanut kaksi tekstiä. Ensimmäinen teksti on kirjoitettu keväällä (noin huhtikuussa), kun opiskelijat ovat hakeneet CIMOn kesäkurssille Suomeen. Toinen teksti on kirjoitettu kesäkurssin lopussa (elokuussa). Tutkimuksessa on siis käytetty jo olemassa olevaa aineistoa sekä tutkimusta varten tuotettua aineistoa.

Opiskelijat ovat eurooppalaisissa yliopistoissa suomea opiskelevia nuoria. Hakeminen kesäkurssille tapahtuu siten, että oman sikäläisen opettajansa ohjauksella he hakevat tietylle tasokurssille. Tasoja on useita. Kurssi, jolta tämän tutkimuksen aineisto on kerätty, on Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikon mukaan B1-tason kurssi.

Kurssin vastaavan opettajan Pirkko Luoman mukaan hakuprosessissa on haasteita (P. Luoma, henkilökohtainen tiedonanto). Hakemuksen lisäksi opiskelijat liittävät mukaan opettajansa lausunnon sekä esseen, joka siis tässä tutkimuksessa on A-teksti (kirjoitettu ennen kurssia). Essee tulisi kirjoittaa valvotussa tilanteessa ilman apuvälineitä. Valinnat kursseille perustuvat suurelta osin näihin esseisiin. Kulttuuriset erot ovat suuria ohjeiden soveltamisessa, toisin sanoen ohjeita

ei valitettavasti aina noudateta. Siksi kurssin alkaessa tai sen aikana saattaa käydä ilmi, että joidenkin opiskelijoiden taitotasoa ei yllä vaaditulle tasolle. (P. Luoma, henkilökohtainen tiedonanto) Tämänkin tutkimuksen kirjoitelmien taitotasot vaihtelevat, eikä tekstejä ole virallisesti arvioitu. Kirjoittajat on kuitenkin hyväksytty kyseessä olevalle kurssille kirjoittajan kielitaitotason ja kurssin taitotasovaatimuksen mahdollisista eroavuuksista huolimatta.

5.2 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineistona olevat B-tekstit on kerätty Kuopiossa kesällä 2008, intensiivisen suomen kielen kesäkurssin loppuvaiheessa. Kirjoittajien saama ohjeistus tekstin kirjoittamiseen on sama kuin tekstiin, jonka he kirjoittivat hakuvaiheessa (A-tekstit). Myös tekstien aiheet ovat samat, jotta teksteistä löytyisi vertailtavissa olevaa sisältöä.

Kirjoittajat allekirjoittivat myös tutkimuslupalomakkeen, jotta heidän kirjoittamiaan tekstejä voidaan käyttää nimettöminä tutkimustarkoitukseen. Kuopiossa kirjoittajat kirjoittivat tekstinsä valvotussa luokkatilassa ilman apuvälineitä, tavanomaisessa testitilanteessa. Aikaa B-tekstin kirjoittamiseen oli 45 minuuttia, kuten A-tekstien kirjoittamiseenkin oli ollut.

Käsin kirjoitetut tekstit muutettiin sähköiseen muotoon. Sen jälkeen oli mahdollista käydä tekstejä läpi erilaisin tavoin. Aineistoa käsiteltiin sekä sähköisessä muodossa että käsin. Vähitellen aineistosta kumpusi kiinnostavia ilmiöitä, ja tutkimuskysymykset alkoivat muotoutua.

5.3 Kirjoittajat

Tämän tutkimuksen aineistona olevien kirjoitelmien kirjoittajat ovat nuoria yliopisto-opiskelijoita. Taustatiedoista ei käy ilmi kirjoittajan ikä eikä äidinkieli. Useimmissa kirjoitelmissa kuitenkin kirjoittaja kertoo kotimaansa.

Kirjoittajien taustatiedot olen koontanut taulukkoon, joka alkaa seuraavalta sivulta. Kirjoittajat on numeroitu ja taulukossa on ilmoitettu kunkin kirjoittajan sukupuoli, pää- ja sivuaineet ja suomen kielen opiskeluvuodet. Taulukkoon on kirjattu sekä koti- että opiskelumaa. Taulukossa ei ole äidinkieltä, koska sitä ei ole ilmoitettu, mutta kirjoittajan kotimaan perusteella voi päätellä tämän mahdollisen äidinkielen. Lisäksi taulukossa on mukana sekä opiskelijan itsensä että häntä opettaneen lehtorin arvio opiskelijan **kirjoitetun kielen** taitotasosta.

Taulukko 2. Kirjoittajien taustatiedot.

Kirjoittaja	Sukupuoli M/N	Opiskeluma	Kotimaa	Pääaine	Sivuaineet	Opiskellut suomea yo:ssa (lukuvuotta) kurssin alkuun mennessä	Arvio kirjoittamisen taidon tasosta oma/opettaja
1	M	Saksa	Saksa	lääketiede		2	B2/A2
2	N	Saksa	Saksa	kääntäminen (ranska, englantti)	kääntäminen (suomi, turkki)	3	B1/B1
3	N	Saksa	Saksa	historia	saksa, egyptologia	2	A1/sanall.
4	N	Saksa	Venäjä	valtio-oppi	skandinavistiikka, fennistiikka	5	B2/B1
5	M	Saksa	Saksa	lääketiede		1 + muita opintoja	B1/A2
6	N	Saksa	Saksa	Nordeuropa-Studien/Skandinavistik	suomen kieli osa pääaine kokonaisuutta	2 + muita opintoja	B2/B1
7	N	Saksa	Saksa	fennistiikka ja skandinavistiikka		1	A2/A1
8	N	Puola	Puola	suomen kieli	saksan kieli	2	B1/B1
9	N	Unkari	Unkari	sosiologia	suomen kieli	2	A2/-
10	N	Saksa	Saksa	fennistiikka ja skandinavistiikka		1	A2/A1
11	M	Saksa	Saksa	Nordeuropa-Studien/Skandinavistik	suomen kieli osana pääaine kokonaisuutta	2	A2/B1
12	N	Venäjä	Venäjä (äk. udmurtti)	suomen kieli	udmurtin kirjall. ja kieli, saksan kieli, psykologia, kielitiede jne.	3	kohtalainen/kohtalainen
13	N	Tsekki	Tsekki	suomi		3	B2/B2
14	N	Saksa	Saksa	Pohjois-Euroopan ja Baltian maiden kielet	kulttuuriantropologia, sosiologia		
15	N	Puola	Puola	suomen kieli		1	B1/A2
16	N	Slovakia	Slovakia	italian kieli ja kirjall., englannin kieli ja kirjall.		2,5	B1/B1
17	N	Alankomaat	Alankomaat	suomen kieli ja kulttuuri		1	A1/A1

18	N	Liettua	Liettua	liettulainen filologia ja suomen kieli ja kulttuuri	liettualainen kirjallisuus, fonetiikka, morfologia ja muut	2	B1/B1
19	N	Saksa	Saksa	suomen kieli	englannin kieli	1	A1/A2
20	N	Saksa	Saksa	fennistiikka	tietojenkäsittelyoppi	1	A1/A2
21	N	Iso-Britannia	Iso-Britannia	ranska ja suomi		1	A2/A2
22	N	Puola	Puola	suomen kieli		1	A2/A2
23	N	Liettua	Liettua	liettulainen filologia ja suomen kieli ja kulttuuri		2	B1/B1
24	N	Venäjä	Venäjä	suomalais-ugrilaiset kielet	saksa	3	B1/A2
25	N	Liettua	Liettua	liettualainen filologia ja suomen kieli ja kulttuuri		2	B1/B1
26	N	Italia	Italia	ranska, espanja, suomi, käänös, tulkkaus	kirjallisuus, kielitiede	2	A2/A2
27	N	Saksa	Saksa	fennistiikka	skandinavistiikka, slavistiikka	1,5	A2/A2
28	N	Saksa	Saksa	fennougristiikka	psykologia, slavistiikka	3	B2/B1
29	N	Saksa	Saksa	fennougristiikka	musiikkitiede	2	A2/B1
30	N	Karjala (Venäjä)	Karjala	suomen kieli	englannin kieli	1 (+ muita opintoja)	B1/B1
31	N	Portugali	Portugali	englanti, saksa	business relations	1	A2/A1

Opiskelijoita on siis 31; naisia 28 ja miehiä 3. Saksa on 15:n opiskelunmaa; Venäjällä, Puolassa ja Liettuassa opiskelee jokaisessa maassa 3 opiskelijaa. Yksittäisiä opiskelijoita opiskelee Unkarissa, Portugalissa, Italiassa, Slovakiassa, Englannissa, Alankomaissa ja Tšekeissä. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kotimaa on sama kuin opiskelunmaa.

Peräti 23 opiskelee jollakin tapaa pääaineenaan suomea; kieltä, kulttuuria, kielen tutkimusta tai sukukieltä. Sivuaaineena suomen kieli on 3:lla. Yliopistossa suomen kieltä on kurssin alkuun mennessä opiskeltu hyvin erilaisia aikoja, 12 on opiskellut 1–2 vuotta, 2–3 lukuvuotta on opiskellut niin ikään 12 opiskelijaa, 3 lukuvuotta 5 opiskelijaa ja onpa yksi opiskelija opiskellut suomea peräti 5 vuotta.

Sekä kirjoittajan oman että lehtorin arvion mukaan myös kielitaitotasot ovat hyvin erilaisia, tasolta A1–B2. Pälli ja Latomaa (1997) ovat tutkineet aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taitoa ja maahanmuuttajakoulutuksen arviointia ja toteavat, että oppijat itse arvioivat kielitaitonsa kautta linjan heikommaksi kuin opettajat. Pällin ja Latomaan mukaan oppijat arvioivat kuitenkin omat ymmärtämistaitonsa paremmiksi, kun taas tuottamistaitonsa he arvioivat heikommiksi kuin opettajat ja tutkijat. (Pälli & Latomaa 1997: 73–78.) Tämän tutkimuksen aineistossa asia näyttäisi olevan osittain toisinpäin, sillä verrattain moni kirjoittajista arvioi oman kirjoittamistaitonsa paremmaksi kuin lehtori on arvioinut. Eroa saattaa selittää se, että tässä tutkimuksessa on kyseessä yliopisto-opiskelijat. Toinen mahdollinen selitys voi olla, että kielitaitoa saatetaan arvioida edelleen hyvin kieliopillisin perustein siitä huolimatta, että Eurooppalainen viitekehys osaamiskriteerineen on arvioinnin taustalla.

5.4 Tutkimusmenetelmät

Hakiessaan CIMOn kesäkurssille ovat opiskelijat kirjoittaneet tekstin omista lempiasioistaan hakemuksen liitteeksi. Jotta tutkimuksessa käytettävien tekstien teemat pysyisivät samankaltaisina, ja ne näin ollen olisivat vertailukelpoisia, pyysin heitä kirjoittamaan kurssin lopussa samoista aiheista. Aiheita olivat *lempikirjani*, *lempimusiikkini*, *lempielokuvani*, *lempiruokani* tai *suhteeni suomen kieleen*. Aikaa kirjoittamiseen oli 45 minuuttia ja kirjoittelun pituudeksi oli määritelty 200–250 sanaa. Kirjoittaminen tapahtui valvotussa testitilanteessa, eivätkä kirjoittajat saaneet käyttää esimerkiksi sana- tai oppikirjaa apunaan.

Tutkimuksessa vertaillaan näissä teksteissä esiintyviä piirteitä, ja tarkastellaan kieliympäristön ja kielen käytön aktivointitilan vaikutusta teksteihin. Tutkimuksessa käytetään sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Ensisijaisesti tutkimus on aineistolähtöinen: Tutkimuksessa on lähdetty liikkeelle aineistossa olevista ilmiöistä ja niiden herättämistä kysymyksistä.

Kun molemmat tekstit olivat käytettävissä, muutettiin kaikki tekstit sähköiseen muotoon. Sen jälkeen aineistoa tarkasteltiin Word-tekstinkäsittelyohjelman ja Excel-taulukkolaskentaohjelman avulla, ja tehtiin laskelmia ilmausten määristä. Aineistosta laskettiin sanamäärät, keskiarvot ja keskihajonta.

Kvalitatiivista analyysia varten aineistoa käytiin läpi useilla eri tavoilla. Aluksi aineistosta poimittiin kaikki mielipiteenilmaukset. Ilmaukset jaoteltiin ryhmiin ja koodattiin eri värein. Mie-

lipiteen ilmaukset kimputettiin ryhmiin erilaisin kriteerein. Muodostuneet ryhmät ovat ryhmiä joko **sanastollisen, kieliopillisen** tai **semanttisen yhteenkuuluvuuden** vuoksi. Tässä tutkimuksessa päädyttiin seuraavanlaiseen kimputteluun.

Taulukko 3. Mielenpitemien ilmausten kimput tutkimuksessa.

Kimput yleisyysjärjestyksessä
Tilalauseet
Lempi-alkuiset ilmaukset
Pitää
Tykkään/rakastan
Olen kiinnostunut
Elämäni
Minusta
Kokemuksellisuus
Onnellisuus ja hyvä vointi
Kiertoilmaus, kysymys - vastaus
Haluan
Mielelläni
Olen iloinen
Yksittäiset ilmaukset

Sanastolliset
Lempi-alkuiset
Pidän
Tykkään/rakastan
Olen kiinnostunut
Haluan
Mielelläni
Olen iloinen

Kieliopilliset
Tilalauseet
Minusta

Semanttiset
Elämäni
Kokemuksellisuus
Onnellisuus ja hyvä vointi
Kiertoilmaus, kysymys - vastaus

Yllä olevissa taulukoissa on esitetty ilmauksista muodostuneet **ryhmät** eli **kimput** vasemalla puolella yleisyysjärjestyksessä. Näihin ilmaustyyppihin, eli kimppuihin päädyttiin, kun ilmaukset ryhmiteltiin samantyyppisiin ilmauksiin sanastollisin, kieliopillisin ja semanttisin piirteiden perusteella.

Sanastollisesti yhteenkuuluvien ryhmässä on kimput, jotka kuuluvat yhteen, koska niissä käytetään samaa sanaa. Esimerkiksi *lempi*-alkuiset -ryhmässä on erilaisia ilmauksia, joissa kaikissa esiintyy *lempi*-määrite (tai sen yksittäiset synonyymit) yhdyssanaosan alussa. Samoin *pidän*-ryhmässä on käytetty ainoastaan *pitää*-verbin avulla tuotettuja mielenpitemien ilmauksia.

Kieliopillisiin ryhmiin kuuluvat tilalauseet ja *minusta*-ilmaukset. Tilalauseiden ryhmä on heterogeeninen, mutta ilmauksia yhdistää samanlainen rakenne. Sanastollisesti ne eivät kuitenkaan kuulu samaan ryhmään, sillä tilalauseiden ryhmässä esiintyy useita eri laatusanoja. *Minusta*-ilmaukset kuuluvat myös kieliopillisesti samaan ryhmään, sillä ryhmään kuuluu useita samanra-

kenteisiä, mutta sanastollisesti eroavia tapoja aloittaa mielipiteenilmaus, esimerkiksi *mun mielestä*, *minusta*, *mun mielipide*, *ajattelen* ja *luulen*.

Semanttisiin ryhmiin kuuluvat mielipiteen ilmaukset, joissa kirjoittaja ilmaisee mielipidettään vaikkapa kokemuksellisuuden tai onnellisuuden avulla. Myös erilaiset kiertoilmaukset sekä kysymys – vastaus -tyyppiset ilmaukset kuuluvat semanttisten ilmausten ryhmään. Tähän ryhmään kuuluvat myös ilmaukset, joissa kirjoittaja perustelee mielipidettään jotenkin sitomalla sen elämäänsä, kertomalla vaikkapa *musiikin olevan* hänelle *koko elämä*. Vaikka elämäni-ryhmässä kirjoittaja käyttää sanaa *elämä*, ei ryhmä ole sanatasolla kuitenkaan yhtenevä, semanttinen yhtenevyys puolestaan on selvä.

Kimput ja aineiston esimerkkilauseet on esitelty seuraavalla sivulla olevassa taulukossa.

Taulukko 4. Kimput yleisyysjärjestyksessä ja esimerkkilauseet aineistosta.

Kimput yleisyysjärjestyksessä	Esimerkkilause aineistosta
Tilalauseet	14a. Lukeminen on hyvin tärkeää minulle. 10a. Suomalainen musiikki on hyvää.
Lempi-alkuiset ilmaukset	12b. Mun lempikirjani on Raisa Lardetin „Elämellisten tarinoiden”.
Pidän	31b. Pidän eniten Harry Potterin kirjoista, koska olen lukenut niitä jo ehkä 10 vuotta ja olen lukenut jokaisen kirjan ainakin 3 kertaa.
Tykkään/rakastan	19a. Minä rakastan Johnny Deppiä. 10a. Minä tykkään P.M.M.P. paljon.
Olen kiinnostunut	29a. Minä opiskelen musiikkitiede yliopistossa Göttingenissä, niin minä olen hyvin kiinnostunut musiikissa.
Elämäni	10a. Musiikki on minun elämäni.
Minusta	12a. Minusta hän on hyvä näyttelijä.
Kokemuksellisuus	14b. Kun katson sellaisia elokuvia nyt, minä muistan lapsuuttani ja elokuvan merkitystä minulle.
Onnellisuus ja hyvä vointi	15a. Jos kuuntelen musiikkia, minä olen todella onnellinen.
Kiertoilmaus, kysymys - vastaus	11a. Minulla ei ole yksi lempielokuvaa, koska minä menen niin usein elokuvateatteriin, että minulla on aina erilaiset lempielokuvat.
Haluan	1a. Minä haluan kuule Electro ja House-musiikki.
Mielelläni	22a. Luen aina sen kirjan mielelläni, koska se on hyvin mielenkiintoinen.
Olen iloinen	15a. Muuten en soita valitettavasti mitään ja olen iloinen, että voin nähdä orkesterin oikein.
Yksittäiset ilmaukset	17a. He rokkavat myös.

Aineistoa olisi ollut mahdollista käydä läpi erilaisten korpus-ohjelmien avulla, mutta hylkäsin sen vaihtoehdon, sillä riski siitä, ettei ohjelma tunnista kirjoitus- tai kielivirheellisiä muotoja oli liian suuri. Päätin käsitellä aineistoa sähköisesti sekä konkreettisesti paperilla.

Kun ilmaukset oli jaoteltu kimppuihin, laskettiin kaikki ilmaukset. Tämän vaiheen jälkeen on tutkimuksen edetessä käyty erilaiset kimput lävitse useita kertoja, sillä aineistoa täytyi käydä läpi monesta eri näkökulmasta. Näin myös laskennat on tarkistettu useasti.

Tämän jälkeen A-tekstien ilmauksia vertailtiin B-tekstien ilmauksiin. Aineiston yleisen vertailun jälkeen vertailtiin yksittäisten kirjoittajien A- ja B-tekstejä toisiinsa. Vertailua tehtiin sekä määrällisesti että laadullisesti.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan aineistoa kahdesta näkökulmasta. Vertaillaan yleisellä tasolla A- ja B-tekstejä toisiinsa. Tutkitaan:

1a) Minkälaisia mielipiteen ilmauksia näillä kielitaitotasoilla näissä teksteissä käytetään?

1b) Millaisia ilmauksia käytetään A-teksteissä ja ovatko B-tekstien ilmaukset samanlaisia vai erilaisia?

Aineistoa tarkastellaan myös joitakin ilmauksia, tai niiden piirteitä, yksityiskohtaisemmin kartoittaen laadullisesti kielitaidon kehittymisen näkökulmasta:

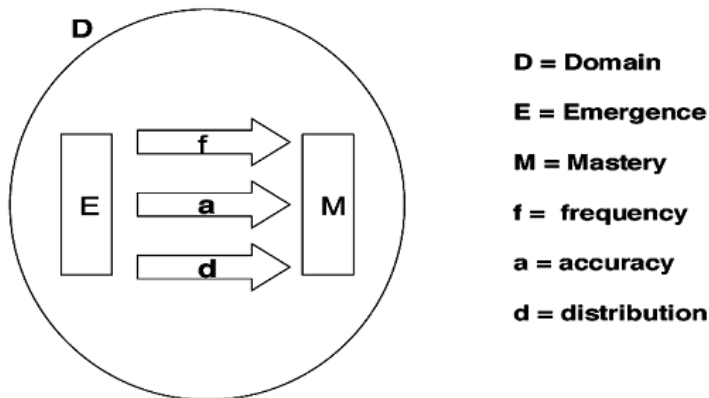
2a) Miten ilmausta osataan käyttää, onko rakenne oikein?

2b) Lisääntyykö variaatio?

Analyysissa mukana ovat vain kirjoittajan omaa mielipidettä ilmaisevat ilmaukset. Analyysissa ei huomioida yksittäisiä pieniä kirjoitusvirheitä. Jos ilmauksesta selvästi ymmärtää, mitä kirjoittaja on yrittänyt sanoa, se on mukana tutkimuksessa. Rakenteen hallitsemisen tarkastelussa ollaan tarkempia ilmauksen tarkkuudesta. Kirjoitus- tai huolimattomuusvirheillä voi olla merkitystä ainoastaan, kun analysoidaan *pitää*-verbin rektion käyttöä. Näiden virheiden merkitystä on kuitenkin minimoitu luokittelemalla rektion osaaminen kolmeen eri tasoon: täysin oikein, osittain oikein ja väärin.

Yhtenä tämän tutkimuksen lähtökohtana sovelletaan Skehanin (esim. Skehan 1998) alkupe-
räistä ideaa kielitaidon kehittymisestä, jossa oppimisessa **sujuvuus**, **tarkkuus** ja **kompleksisuus** kehittyvät rinnakkain ja jossain määrin vuorotellenkin. Taajuus/sujuvuus (frequency), tarkkuus (accuracy) ja kompleksisuus (complexity) kuvaavat kielitaidon kehittymistä.

Tätä mallia on edelleen kehitetty Cefling- ja Topling-hankkeissa luomalla DEMfad-malli. DEMfad on teoreettinen malli, jonka avulla pyritään ikään kuin ankkuroimaan kielitaidon kehittyminen vastaavanlaiseksi eri taitotasolla, kielitaidon kehittymisen alueilla ja eri kielissä (Martin et al. 2010: 58–59). Tässä tutkimuksessa ei sovelleta suoraan tätä mallia, mutta sen sisältämä oletus kielitaidon kehittymisestä on tämän tutkimuksen taustalla. Alla on esitetty DEMfad-malli.



Kuvio 2. DEM-fad malli (Martin et al. 2010).

Mallin mukaan yksittäiset kielelliset piirteet ilmaantuvat oppijan kieleen tietyllä kielitaidon tasolla ja ennen pitkää kielitaidon kehittyessä näitä piirteitä osataan käyttää kohdekielen mukaisesti. Domainilla (D) tarkoitetaan yksittäisiä kielen piirteitä. Näiden yksittäisten kielen piirteiden oletetaan ilmaantuvan (Emergence = E) kieleen tietyllä kielitaidon tasolla ja vaiheittaisen kehittymisen jälkeen sen käyttö hallitaan kohdekielisesti (Mastery = M) (Martin et al. 2010: 59–60).

Taajuudella (f) kuvataan sitä, miten usein tietty kielen piirre esiintyy oppijantuotoksessa 1000 sanaa kohden. Tuotteliaisuus on yksi sujuvuuden indikaattoreista, joten taajuus liittyy sujuvuuteen. Tarkkuudella (a) mitataan kielen piirteen esiintymien kohdekielisyyttä eli sitä, miten usein piirre on osattu tuottaa oikein. Taajuus ja tarkkuus määritetään kvantitatiivisen analyysin avulla. Kompleksisuuden kehitystä tarkastellaan distribuution (d) avulla. Tällainen tarkastelu on kvalitatiivista (Martin et al. 2010: 60–61).

DEMfad-mallin haasteena on ”kohdekielisen” taitotason vaihtelevuus. Kuten luvussa 3 todettiin, myös äidinkielisten kielitaidoissa on suuria eroja ja sekä natiivit että toisen kielen oppijat tekevät myös samanlaisia virheitä. Jotta saadaan riittävästi tietoa siitä, mikä on ”kohdekielinen” taso, tarvitaan lisää tutkimusta. Vertaamista ei kuitenkaan tarvita aina, vaan oppijankielen omaa tutkimusta ja määrittämistä voidaan tehdä ilman rinnastamista natiivin kieleen.

Tämän tutkimuksen aineiston kirjoittajien taitotasot vaihtelevat alkeistasolta itsenäisen kielenkäyttäjän tasolle; tällöin tarkastellaan aineistoakin sujuvuuden näkökulmasta ja vain kielen rakenteeseen liittyviä seikkoja tarkasteltaessa asetetaan kriteeriksi myös tarkkuus ja variaatiota tarkasteltaessa kompleksisuus.

Tämän tutkimuksen aineistona on tekstejä, jotka kirjoittaja on tarkoittanut kokonaisuuksiksi. Koska tutkimuksen tavoite on kartoittaa tavat, joilla mielipidettä ilmaistaan tällä kielitaidon tasolla sekä tarkastella muutamien yksittäisten piirteiden ja niiden osaamisen hallinnan kautta sitä, kehittyvätkö ilmaukset intensiivikurssin aikana, rajattiin tekstin osat irrallisiksi virkkeiksi. Tutkimuksen toteuttamisen kannalta on päädytty ratkaisuun, jossa tutkimuksen kannalta epärelevantit aineistot eli osa teksteistä on suljettu pois. Virkkeet on eroteltu ja tutkimuksessa ovat mukana vain virkkeet, joissa on kirjoittajan omaa mielipidettä ilmaisevia asioita, ovatpa ne sitten suoria mielipiteenilmauksia tai epäsuoria kirjoittajan tekemiä arvioita asioista. Mukana on luonnollisesti myös virkeitä, joihin sisältyy useampia mielipiteen ilmauksia. Kukin niistä on laskettu omiin kimppuihinsa.

Tarkastelussa mukana ovat kaikki kirjoittajan omaa mielipidettä ilmaisevat arviot, käsitykset ja mielipiteet. Mikäli mielipiteenilmaus ei ollut henkilökohtainen (9–11), jätettiin ilmaus pois tutkimuksen kohteena olevasta aineistosta. Tällaisia ovat esimerkiksi:

- (9) 15a. Se ei ole suosittua olleenkaan, koska monta ihmisiä harrastavat aika pop- tai hip-hopia
- (10) 1a. Monet sairallinen ihminen eivät pidää Dr. House, koska hän en ole kiva heille.
- (11) 20a. Kaikki pitää musiikista ja kaikilla on hyvä olo.

6 MITEN SUOMENOPPIJAT ILMAISEVAT MIELIPIDETTÄ?

Aineistossa olevat mielipiteen ilmaukset on jaoteltu ryhmiin eli kimppuihin. Aineistosta eriteltiin kaikki ilmaukset, joissa kirjoittaja ilmaisee jollakin tavalla omaa mielipidettään. Ilmaukset merkittiin värein, jotta ne ovat tunnistettavissa, sekä jaoteltiin ryhmiin, jotka muotoutuivat ryhmitteilyn aikana. Seuraavaksi esittelen A-teksteissä ja B-teksteissä olevat kimput, eli vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen esittelemällä tavat, joilla tällä kielitaidon tasolla ilmaistaan mielipidettä.

6.1 Kimput A-teksteissä

Tässä luvussa esitellään A-tekstien mielipiteen ilmauksista kootut kimput. Ensin esitellään ilmaukset taulukkomuodossa, sen jälkeen seuraa analyysiosio esimerkkeineen.

Taulukko 5. Mielipideilmaukset kimputettuina A-teksteissä.

A-tekstit	
Tilalauseet	98
Lempi-alkuiset ilmaukset	86
Pidän	72
Tykkään/rakastan	25
Olen kiinnostunut	7
Elämäni	6
Minusta	5
Kokemuksellisuus	5
Onnellisuus ja hyvä vointi	4
Kiertoilmaus, kysymys - vastaus	3
Haluan	2
Mielelläni	2
Olen iloinen	1
Yksittäiset ilmaukset	4
Yhteensä	320

A-teksteissä määrällisesti suurin joukko ilmaista pitämistä on tilalauseiden joukko. Tämä syntaktisesti yhtenäinen, mutta paljon erilaisia ilmauksia sisältävä joukko esitellään myöhemmin tässä luvussa, koska suurimmaksi joukoksi sen tekee ainoastaan yhtenäinen rakenne.

Sanastollisesti ja niin ollen ilmaisultaan yhtenäisin ja suurin joukko on *lempi*-alkuiset ilmaukset. Näitä käytettiin yhteensä 82 kertaa, jonka lisäksi joukossa on yksittäisiä ilmauksia, kuten *mieli*-alkuisia yhdyssanoja, *suosikki*-alkuisia yhdyssanoja yhteensä 4 kappaletta. Tämän ilmauksen suosiota selittänee, että sanaa on käytetty tehtävänannossa. Teksteissä *lempi*-alkuinen ilmaus on siis usein esseen otsikkona (12–13). Se on myös suhteellisen helppo ilmaus rakenteellisesti, joten sitä on käytetty tekstissäkin usein (14–15).

- (12) 18a. Lempikirjani
- (13) 1a. Lempimusiikkini.
- (14) 7a. Minun lempiruokani on lohi, peruna ja tomaatti
- (15) 29a. Minun lempiband on The Gathering.

Toiseksi useimmin käytettiin *pitää*-verbiä. Sitä käytettiin A-teksteissä 72 kertaa. Sen avulla ilmaistiin pitämistä 70 kertaa (16) ja 2 kertaa ettei pidä jostakin (17). Seuraavaksi eniten mielipidettä ilmaistiin tunneverbeillä *tykätä* ja *rakastaa*. *Tykätä*-verbiä käytettiin 13 kertaa (18), ja *rakastaa*-verbiä 12 kertaa (19). *Olla kiinnostunut* jostakin -ilmausta käytettiin 7 kertaa (20). Puhekielessä tavallinen *minusta* (*musta*) tai *minun mielestäni* (*mun mielestä*) -ilmausta käytettiin vain 5 kertaa (21).

- (16) 16a. Minä pidän englannin ja slovakian bandit, jotka eivät ole suosikka paljon.
- (17) 19a. Minä en pidä Hip-Hopia tai Rapa, muttaa minä tiedän humppa.
- (18) 15a. Vapaa-aikana tykkän rentoutua
- (19) 14a. Ja rakastan myös käydä elokuvissa katsomassa uutta filmiä.
- (20) 29a. Minä opiskelen musiikkitiede Göttingenissä, niin minä olen hyvin kiinnostunut musiikissa.
- (21) 12a. Minusta hän on hyvä näyttelijä.

Suuren syntaktisesti yhtenäisen, mutta paljon eri ilmauksia sisältävän ryhmän muodostavat tilalauseet; kun jokin *on kiva*, *hauskaa* tai vaikkapa *mielenkiintoista*. Näitä ilmauksia käytettiin yhteensä 98 kertaa. Alla olevassa taulukossa on eritelty ryhmään kuuluvat erilaiset laatusanat ja niiden esiintymiskerrat.

Taulukko 6. Tilalauseet A-teksteissä.

A-tekstit Tilalauseet	
on hyvä/hyvin/parempi/paras/huono	25
on mielenkiintoinen /ei ole mielenk.	14
on kaunis	12
on hauskaa	11
on kiva	9
on vaikea / helppo	7
on tärkeä	5
on mukava	3
on + muita laatusanoja	12
Yhteensä	98

Taulukossa on ensimmäisenä ryhmä, johon on koottu kaikki *on hyvä*, *on hyvin* -ilmaukset sekä *hyvä*-adjektiivin komparatiivi- ja superlatiivimuodot *parempi* ja *paras*. Suurin yhtenäinen tapa ilmaista mielipidettä on *on hyvä* -ilmaus, jota on käytetty 16 kertaa. Muita ilmauksia on käytetty seuraavasti: *hyvin* (2 kpl), *hyvältä* (1 kpl), *ei ole hyvä* (2 kpl), *parempi* (1 kpl), *paras* (2 kpl) ja *huono* (1 kpl). Alla esitetään *on hyvä* -ilmauksen positiivinen ja negatiivinen esimerkki (22–23).

(22) 7a. Tämä musiikki on hyvä ja mielenkiintoinen

(23) 17a. Se on epäterveellisesti mutta se ei ole hyvä kun syömaan joskus

Muut tilalause-ryhmään lasketut ilmaukset muodostavat yhtenäisiä ryhmiä. Jokin *on mielenkiintoista* 13 kertaa (24–25), vastaavasti jokin *ei ollut mielenkiintoista* vain kerran. *On hauskaa* -ilmausta käytettiin 11 kertaa (26), *on kaunis* -ilmausta 12 kertaa (27). Hieman vähemmän käytettiin seuraavia ilmauksia: 7 kertaa *on vaikea/helppo* (28), 9 kertaa *on kiva* (29), 5 kertaa *on tärkeä* (30) ja kolme kertaa *on mukava* (31).

(24) 15a. Se on hyvin mielenkiintoista, jos ei saa mennä itse konserttiin

(25) 23a. – – Minulle se oli niin mielenkiintoinen

(26) 1a. Se oli hauskaa

(27) 22a. Vain Helsinki Vampires soittavat goth ´n´rollia ja se on kaunis

- (28) 15a. Musiikin kanssa on kaikki helppo ja näyttää kauniilta
- (29) 19a. Suomessa on monta kivaa yhtytettä
- (30) 4a. Musiikki on paljon tärkeä elämässäni
- (31) 11a. Se on mukava, jos vain istuu siellä ja kuultu

Taulukon viimeiseen ryhmään on koottu yksittäisiä laatusanoja, niitä on käytetty yhteensä 12 kertaa. Lähes yksinomaan yksittäisiä käytettyjä laatusanoja ovat *loistava, iloinen, hienompi, mahtava, viisas, ihana, uskollinen, erilainen, vanha, hölmö* (32–33).

- (32) 25a. Minä luin tämä kirjaa paljon aika sitten, mutta „Matka Tandadrikaan” on loistava kirja.
- (33) 18a. Mahtava on Esmeraldain ja Kvazimodin rakkaustarina, Klodin tunnetukset.

Mielipidettä ilmaistiin myös muilla tavoin. Teksteissä käytettiin *haluta*-verbiä (34), *mielelläni*-sanaa (35) tai sitten mielipidettä ilmaistiin jonkinlaisella kuvailulla onnellisuudesta tai hyvästä olotilasta (36–37). Myös kokemuksellisuudella (38), erilaisilla kiertoilmauksilla tai kysymys – vastaus -asettelulla saatettiin ilmaista omaa mielipidettä (39). Mielipidettä, pitämistä ja asian tärkeyttä itselle vahvistettiin esimerkiksi ilmaisemalla sen olevan kirjoittajan *elämää* (40) tai välttämätöntä elämälle. Joukossa on myös yksittäisiä ilmauksia, jotka eivät kuulu mihinkään olemassa olevaan ryhmään tai muodosta keskenään yhtenäistä ryhmää (41– 42).

- (34) 1a. Minä halua kuule Electro ja House-musiikki
- (35) 2a. Silloin, katsoin usein ja mielelläni MTV ja laulu video näytetään erittäin usein
- (36) 15a. Jos kuuntelen musiikkia, minä olen todella onnellinen
- (37) 1a. Mutta vikko en voida olkaa hyvä ilman yksi kuppi kahvia ilman aamulla
- (38) 15a. Kun puhumme musiikkista, en voi unohtaa kassikkallista musiikkia. [Kirjoittajan eritellessä lempimusiikkityylejään]
- (39) 14a. Onko minulla lempikirja? En tiedä, on 1000 hyvää kirjaa maailmassa!
- (40) 10a. Musiikki on elämäni.
- (41) 17a. He rokkaavat myös.
- (42) 15a. Se ei sovi minulle.

6.2 Kimput B-teksteissä

Seuraavaksi esitellään B-tekstien kimput. Vertailtavuuden vuoksi taulukossa on noudatettu samaa järjestystä kuin A-tekstien kimppujen esittelyssä eikä suuruusjärjestystä. Kun tekstien ilmauksia verrataan myöhemmin toisiinsa, on helppoa todeta eroavuudet A- ja B-ryhmien kimppujen välillä. Tilalauseita ei lasketa suurimmaksi ryhmäksi, koska ryhmä on yhtenäinen vain syntaktisesti; sanastollisesti se on hyvin vaihteleva ja sisältää eroavuuksia.

Taulukko 7. Mielipideilmaukset kimputettuina B-teksteissä.

B-tekstit	
Tilalauseet	135
Lempi-alkuiset ilmaukset	94
Pidän	91
Tykkään/rakastan	13
Olen kiinnostunut	3
Elämäni	1
Minusta	32
Kokemuksellisuus	10
Onnellisuus ja hyvä vointi	4
Kiertoilmaus, kysymys - vastaus	8
Haluan	4
Mielelläni	4
Olen iloinen	0
Yksittäiset ilmaukset	11
Yhteensä	410

Mielipidettä ilmaistiin B-teksteissä useimmiten *lempi*-alkuisella yhdyssanalla, sitä käytettiin eri muodoissaan 94 kertaa. Tyypillistä oli otsikoida teksti tehtävänannon mukaan alkamaan *lempi*-määreellä (43), mutta kuten A-teksteissäkin *lempi*-alkuista ilmausta käytettiin myös tekstissä (44). Myös B-teksteissä suuri yhtenäinen tapa ilmaista mielipidettä on käyttää *pitää*-verbiä (45–46). Sekä positiivisissa että negatiivisissa ilmauksissa sitä käytettiin yhteensä 91 kertaa.

(43) 1b. Lempielokuva.

(44) 29b. Se on minun lempielokuva, koska minä pidän surulista elokuvista ja minä pidän itkemistä hyvästä elokuvasta.

(45) 4b. Pidän erilaisesta musiikista.

(46) 17b. Pidän keittio leipa kanssa.

Seuraavassa taulukossa esitetään tilalauseet ja niiden käyttö B-teksteissä.

Taulukko 8. Tilalauseet B-teksteissä.

B-tekstit Tilalauseet	
on hyvä/hyvin/parempi/paras/huono	46
on mielenkiintoinen /ei ole mielenk.	25
on kaunis	7
on hauskaa	9
on jännittävä	6
on vaikea / helppo	16
on tärkeä	10
on mukava	2
on + muita laatusanoja	14
Yhteensä	135

Tilalauseista (jokin on jotakin) eniten käytettiin *on hyvä* -ilmaisua, 27 kertaa. Myös *hyvin* (2), *hyvältä* (1), *sekä hyvä* [sikahyvä] (1) ja *ei ole hyvä* (1) -ilmauksia käytettiin (47–48). Samaan, taulukossa ylimpänä olevaan ryhmään on laskettu myös *hyvä*-adjektiivin taivutusmuodot. B-teksteissä oli *hyvä*-sanana komparatiivimuotoja *parempi* ja *paras* sekä *hyvin*-adverbin komparatiivi *paremmin*; jokin oli tai ei ollut *parempi* tai *paremmin* 4 kertaa (49), ja jokin *oli parasta* 10 kertaa (50).

- (47) 17b. Se on tosi hyvin nukumaan lähellä.
 (48) 20b. Saksan televisiossa ei ole hyvää musiikkia.
 (49) 20b. Minun paremmin konsertti oli bändistä ”Thesion”
 (50) 11b. Paras on tietysti myöhemmin syöminen.

On mielenkiintoinen -ilmausta käytettiin 23 kertaa (joukossa yksi *sekämielenkiintoinen*) (51) ja sen rinnalle tuli ilmaus *ei ole tylsä(ä)*, jota käytettiin kaksi kertaa (52).

- (51) 12b. Siis, se on tosi mielenkiintoinen kirja, vaikka jotkut episodit ovat vastamielisiä [vastenmielisiä]
 (52) 10b. Se on tärkeä, että se on mielenkiintoinen ja ei tylsä.

Yhtenäisiä tilalauseiden kimppuja ovat: *on hauskaa* oli käytetty yhdeksän kertaa, *on vaikea/helppoa* ja *ei ole vaikeaa/helppoa* oli käytetty 16 kertaa (53), *on kaunis* oli käytetty seitsemän kertaa, *on tärkeä* oli käytetty 10 kertaa (54) ja *on mukava* oli käytetty kaksi kertaa. B-teksteissä *on* käytetty ilmausta *on jännittävää* kuusi kertaa (55).

- (53) 9b. Italian kieli on hyvin helppo, helpposti kuin suomen kieli.
 (54) 8b. Todennäköisesti elokuvan otsikko ei ole niin tärkeä minulle.
 (55) 16b. Jottu on kirjoitettu hyvältä ja jännittävältä.

Muita B-tekstien tilalauseiden ryhmän mielipideilmauksissa käytettyjä laatusanoja on 14 ja ne ovat yksittäisiä ilmauksia. Niitä ovat esimerkiksi *hieno, romanttinen, traaginen, suosittu, loistava* (56), *mahtava* (56), *ihana, kiinnostava, söpö* (57) ja *salaperäinen*.

(56) 5b. Mutta, se on myös loistavia vastaesimerkkejä: Ensin suomalainen ruisleipä on mahtava ja piimän käyttö todistaa hyvästä makusta.

(57) 12b. Ja mä ihailen Samuli Varuamosta, se on niin söpö.

B-teksteissä merkittävä joukko on *minusta* ja *minun mielestäni* -alkuiset ilmaukset. *Minusta*-ilmaisua käytettiin 22 kertaa (58), *minun mielestäni* 4 kertaa. Myös *mun mielestä* (3 kpl), *minun mielipide on*, (1 kpl) *ajattelen* (1 kpl) ja *luulen* (1 kpl) -alkuisia ilmauksia käytettiin (59–60).

(58) 12b. Minusta mun äidin piirakat ovat maailman parhaita

(59) 12b. Mun mielestä se on vähän samanlainen kuin venäläinen pop-musiikki, ehkä sen takia pidin hänestä niin paljon

(60) 7b. Lisäksi, ajattelen, että suomen kieli sopii tähän musiikkiin.

Verbeillä *tykkään* (4 kpl), *rakastan* (9 kpl) ja *haluan* (4 kpl) ilmaistiin omaa mielipidettä myös (61–62). Myös *mielelläni*-ilmausta käytettiin neljä kertaa (63), *Olen kiinnostunut* -ilmausta käytettiin myös kolme kertaa.

(61) 7b. Sitten minä rakastan hedelmiä

(62) 26b. Minä tykkän Harrystä koska hän on hyvä, antelias ja aito.

(63) 16b. Minä luen mielelläni.

Onnellisuuden ja hyvän voinnin avulla ilmaistiin myös omaa mielipidettä B-teksteissä viisi kertaa (64). Myös kokemuksellisuuden tai merkityksen selittämisen avulla ilmaistiin yhdeksän kertaa (65–66).

(64) 6b. Tulee hyvä olo kun kuuntelen sitä

(65) 2b. Olen ollut jo noin kymmenen vuotta tosi hulluna hänestä

(66) 14b. Kun katson sellaisia elokuvia nyt, minä muistan lapsuuttani ja elokuvan merkitystä minulle.

Erialaisten kiertoilmausten avulla ilmaistiin myös omaa mielipidettä (67–68).

(67) 7b. Aamiaisena minä syön usein juusto, mutta Suomessa juusto ei maistuu juustolta ja siksi minä söin vain leipää ja jugurttia Kuopiossa

(68) 5b. Esimerkiksi pissa ei ole mitään kuin Italiassa ja sen lisäksi Suomessa on kummallinen tapa että paljon ruokaa on rasvaton, sokeriton j.n.e.

Taulukossa viimeisenä olevaan yksittäisten ilmausten (11 kpl), ryhmään kootut ilmaukset esitellään seuraavaksi. Kaksi kertaa käytettiin ilmausta *tehdä jotenkin* (69); samoin kaksi kertaa käytettiin verbiä *kuulostaa* (70). B-teksteissä ilmaistiin myös nesessiivirakenteen – kun *jonkin*

täytyy olla jotakin – avulla omaa mielipidettä viisi kertaa (71–72). *Sopia*-verbiä käytettiin kaksi kertaa (73).

(69) 4b. Ja „Apocalyptican” pojat tekevät sen oikean kaunis.

(70) 15b. Vaikka lulojen tekstit ovat yksinkertaisia ja banaalia, heillä on melodia, joka kuullostaa loistavalta

(71) 7b. Musiikin täytyy olla äänekäs!

(72) 9b. Kaikki täytyy lukea pari kirja vuoden

(73) 7b. Minusta se elokuva ja sen henkilöt sopii kirjaan.

6.3 Mielipiteen ilmaukset suomenoppijoiden teksteissä

Kuten edellä on osoitettu, mielipidettä ilmaistaan tällä kielitaidon tasolla hyvin monella tavalla. Näiden oppijoiden eniten käyttämä tapa ilmaista mielipide jostain asiasta tässä aineistossa on käyttää erilaisia tilalauseita. Seuraavaksi eniten käytettiin *lempi*-määreellä alkavaa yhdyssanaa ja kolmanneksi yleisin tapa ilmaista mielipidettä oli käyttää *pitää*-verbiä. Neljäntenä tulevat tavalliset pitämistä ilmaisevat verbit *tykätä* ja *rakastaa*.

Muut tavat ilmaista mielipidettä ovat huomattavasti vähemmän käytettyjä. Voidaan todeta, että aineiston kirjoittajat käyttävät kuitenkin hyvin monenlaisia tapoja ilmaista mielipidettä, sillä pienempiä mielipiteenilmauskimppuja sekä yksittäisiä ilmauksia on monenlaisia.

7 KEHITTYVÄTKÖ TAVAT ILMAISTA MIELIPIDETTÄ KIELEN OPISKELUN INTENSIIVIJAKSON AIKANA?

Tässä luvussa siirrytään toiseen tutkimuskysymykseen, ja sen myötä määrälliseen ja laadulliseen sisällönanalyysiin. Edellisessä luvussa tarkasteltiin, millaisia ilmauksia S2-oppijat käyttävät tällä kielitaidon tasolla ilmaistessaan mielipidettään. Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan ilmaisujen määrää, laatua ja kehittymistä sekä yleisellä että yksilöllisellä tasolla.

Lähemmin tarkastellaan muutamia kielellisiä ja rakenteellisia yksityiskohtia. Niitä ovat *mi-nä*-pronominin käyttö, ilmaisujen erilaisuus, muun muassa kirjakielisuus ja puhekielisuus, possessiivisuffiksin käyttö sekä *pitää*-verbin rektion hallinta. Sisällöllisesti tarkastellaan mielipiteen ilmaisujen eroavuutta sekä sitä, miten kirjoittajat ovat käyttäneet *koska*-konjunktioilla alkavaa sivulausetta mielipiteen perustelemiseen.

7.1 Määrällinen vertailu

Tässä luvussa kartoitetaan yleisesti tekstien sanamäärät ja mielipiteen ilmausten määrät. Tarkastellaan, käyttävätkö kirjoittajat erilaisia vai samanlaisia ilmauksia A- ja B-teksteissään, ja muuttuvatko käytettävien ilmausten määrät.

7.1.1 Sanamäärä

Sanamäärä A- ja B-tekstien välillä ei juuri muutu. Seuraavana on taulukko, jossa esitellään aineiston kirjoitelmien sanamäärät.

Taulukko 9. Sanamäärä ja sen muuttuminen A- ja B-teksteissä.

	A-tekstit	B-tekstit	Vaihteluväli
Sanamäärä (KA)	205	205	
Keskihajonta	51	48	
Sanamäärän kasvu (kpl/kirjoittaja)			1–114
Sanamäärän lasku (kpl/kirjoittaja)			3–142

Keskimäärin sanamäärä oli molemmissa teksteissä noin 205 sanaa. Sanamäärä kasvoi 17 kirjoittajan, pysyi samana yhden ja laski 13 kirjoittajan teksteissä. Tekstiin A verrattuna tekstin B sanamäärä kasvoi keskimäärin 45 sanaa, ja niillä kirjoittajilla, joilla sanamäärä laski, se laski 40 sanaa. Yksilölliset erot kuitenkin ovat suuria, ja sanamäärä kasvoi 1–114 sanaa ja laski 3–142 sanaa.

7.1.2 Mielenpitoen ilmausten määrät

Määrällisesti tarkasteltuna sekä A- että B-teksteistä löytyy samanlaisia ilmauksia. Molemmissa teksteissä suurimmat mielenpitoen ilmaisun tyypit eli kimput olivat samanlaisia, mutta ryhmien ilmauksissa on myös eroavuuksia.

Taulukko 10. Mielenpitoen ilmausten määrät A- ja B-teksteissä.

Mielenpitoen ilmaus	A	B
Tilalauseet	98	135
Lempi-alkuiset ilmaukset	86	94
Pidän	72	91
Tykkään	25	13
Olen kiinnostunut	7	3
Elämäni	6	1
Minusta	5	32
Kokemuksellisuus	5	10
Onnellisuus ja hyvä vointi	4	4
Kiertoilmaus, kysymys - vastaus	3	8
Haluan	2	4
Mielelläni	2	4
Olen iloinen	1	0
Yksittäiset ilmaukset	4	11
Yhteensä	320	410

Voidaan todeta, että mielenpitoen ilmausten lukumäärä kasvaa. A-teksteissä mielenpitoen ilmauksia on yhteensä 320 kappaletta, kun B-teksteissä ilmauksia on 410 kappaletta. Kasvu on merkittävää, ilmausten kappalemäärä kasvaa 28 %. Tämä tulos on merkille pantavaa erityisesti siinä mielessä, että tekstien sanamäärät eivät kasvaneet. Näyttää siltä, että tekstit muuttuvat sisällöllisesti, eli variaatio kasvaa.

Kun tarkastellaan jokaista ilmaustyyppiä, eli kimpua, muutokset näkyvät niissäkin. Kaikissa kolmessa suuressa kimpussa, eli *lempi*-alkuisten, *pitää*-verbin ja tilalauseiden avulla ilmaistujen mielipiteiden ilmausten määrä kasvaa. *Lempi*-alkuisten määrä kasvaa 9,3 %, *pitää*-verbin käyttö kasvaa 26,4 % ja tilalauseiden käyttö 37,8 %. Muissa, pienemmissä ryhmissä, muutoksia tapahtuu molempiin suuntiin, esimerkiksi A-teksteissä *tykätä* ja *rakastaa* -verbeillä ilmaistiin pitämistä useammin kuin B-teksteissä, mutta kokemuksellisuus-kimpun ilmausten määrä kasvaa, samoin kiertoilmaus sekä yksittäisten ilmausten kimpujen ilmausten määrät kasvavat B-teksteissä.

Merkityksellinen muutos tapahtuu puhekielessä tyypillisen *minusta, minun mielestä* -ilmauksen käytössä. Sitä käytettiin A-teksteissä 5 kertaa, kun B-teksteissä sitä käytettiin 32 kertaa. Käyttö kasvaa siis 640 %. Tämä on selkeä merkki siitä, että oppimisympäristö vaikuttaa myös kirjoitettuun kieleen. On todennäköisintä, että kirjoittajat ovat saaneet suomenkielisessä ympäristössä oleskelemalla ja puhekieltä käyttämällä vaikutteita omaan oppijankieleensä ja omaksuneet näin uuden, mutta puhekielessä tuiki tavallisen tavan aloittaa mielipiteenilmaus suomen kielellä.

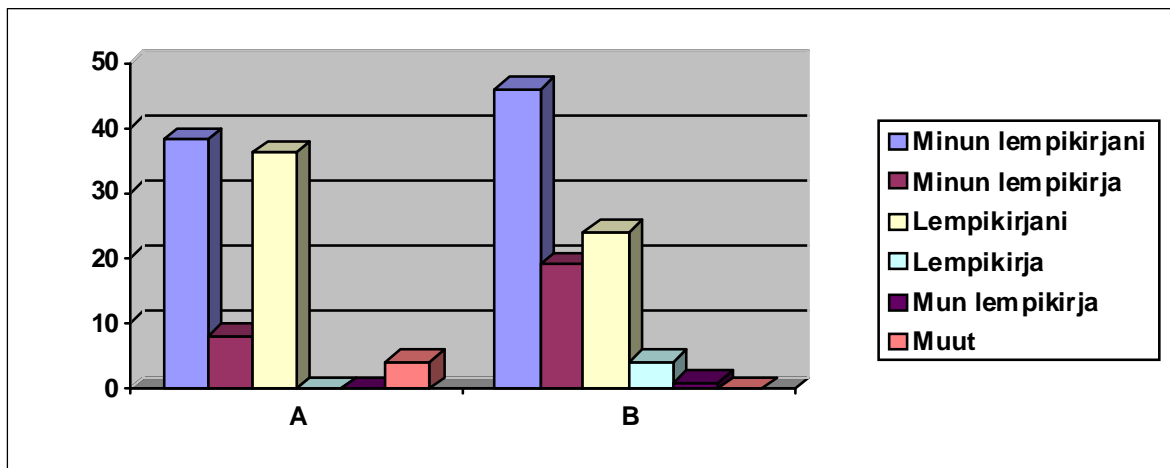
7.2 *Lempi*-alkuiset ilmaukset

Edellisessä luvussa esitettiin yleisesti numeerisia tuloksia, kuinka paljon yleisimpiä ilmauksia teksteissä käytettiin. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, ovatko A- ja B-tekstien ilmaukset samanlaisia vai erilaisia. Erityisesti tarkastellaan, onko käytetty erilaisia ilmauksia, ja onko samantyyppisissä ilmauksissa erilaisia variaatioita.

Taulukko 11. *Lempi*-alkuiset ilmaukset A- ja B-teksteissä.

Ilmaus	A	B
Minun lempikirjani	38	44
Minun lempikirja	8	19
Lempikirjani	36	24
Lempikirja	0	4
Mun lempikirja	1	3
Muut	3	0
Yhteensä	86	94

Lempi-määreellä alkavissa yhdyssanailmauksissa on eroavuuksia. A-teksteissä yleisin tyyppi on *minun lempikirjani* -aloitus. Tässä ilmauksessa on siis kirjakielinen *minä*-pronominin genetiivimuoto ja ensimmäisen persoonan possessiivisuffiksi *-ni* yhdyssanaosan lopussa. B-teksteissä sama ilmaus on myös yleinen. *Minun lempikirja* -ilmausta – sama ilmaus ilman possessiivisuffiksia – on käytetty A-teksteissä huomattavasti vähemmän kuin B-teksteissä. Tekstin otsikkona usein ollutta *lempikirjani*-yhdyssanaa on käytetty useammin A-teksteissä kuin B-teksteissä. *Lempikirja*-sanaa – jossa ei ole possessiivisuffiksia – ei esiinny A-teksteissä lainkaan, mutta B-teksteissä neljä kertaa. A-teksteissä on kerran ja B-teksteissä kolme kertaa myös puhekielinen ilmaus *mun lempikirja*. Muita samassa tarkoitteessa käytettyjä ilmauksia ovat A-teksteissä esiintyvät *suosikki*- ja *mieli*-alkuiset yhdyssanamuodot sekä yksittäinen *lempini*-ilmaus.



Kuvio 3. *Lempi*-alkuisten ilmausten käyttö A- ja B-teksteissä.

Kuten yllä oleva diagrammi havainnollistaa, ilmausten käyttö muuttuu hieman, kun vertailaan B-tekstien ilmauksia A-tekstien ilmauksiin. Merkille pantavaa on, että *minun lempikirjani* -ilmauksen käyttö lisääntyy. Samoin *minun lempikirja* -ilmaus, joka on puhekielessä tavallisempi, lyhyempi muoto, josta on tiputettu *-ni*-possessiivisuffiksi pois. *Lempikirjani*-muodon käyttö vähenee myös, ja tilalle tulevat possessiivisuffiksittomat *lempikirja* ja *mun lempikirja* -muodot.

Kaikissa *lempi*-alkuisissa muodoissa A-teksteissä possessiivisuffiksia on käytetty 86 % ilmauksista, B-teksteissä 75 % ilmauksista. Voidaan siis todeta, että possessiivisuffiksin käyttö vähenee. Vaikka kirjoitetussa kielessä possessiivisuffiksin käyttö on suositeltavaa, kirjoittajat näyttävät luopuvan siitä. Yhtenä syynä tähän voi olla, että kirjoittajat ovat ennen B-tekstien kir-

joittamista olleet paljon puhekieltä ja puhumisen taitoja vaativissa tilanteissa kesäkurssin aikana. Puhekielessä possessiivisuffiksi usein tipahtaa pois; voidaan todeta kurssin aikana käytetyn puhekielen vaikuttaneen myös kirjoittajien kirjalliseen ilmaisuun tehden siitä vähemmän muodollisen.

7.3 Pitää-verbin käyttö ja verbin rektion hallinta

Rakenteiden hallintaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa erityisesti *pitää*-verbin rektion hallintaa tutkimalla. Alla olevassa taulukossa on jaoteltu verbin positiivisen muodon rektion hallinta kolmeen eri kategoriaan.

Taulukko 12. *Pitää*-verbin rektion hallinnan kolme eri luokittelukategoriaa ja aineistoesimerkit.

pidän + rektio oikein	1b. Niin, minä pidän perunasta, salaattista, hedelmiästä, spagettista, ja leivästä mutta ei suomaleisesta leivästä, koska se ei ole herkullinen.
pidän + rektio osittain oikein	8b. Pidän hirveästi čekkilaiselta ja skandinavilaiselta huumorintajusta, joten katson mielelläni sellaisia filmejä.
pidän + ei rektiota/väärin	9a. Minä pidän lukeminen.

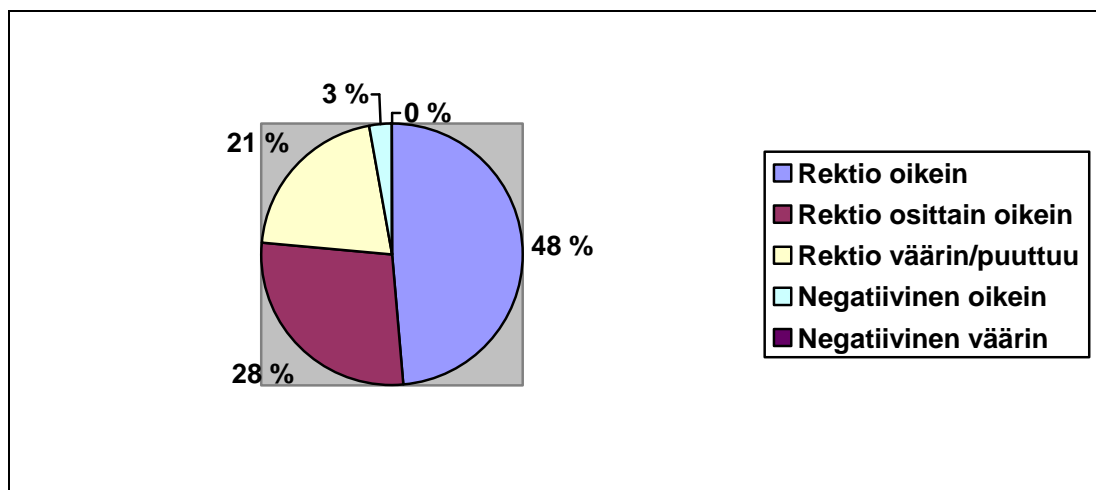
Ensimmäisessä (taulukossa ylin) verbin rektiota on käytetty täysin oikein. Ryhmään kuuluvat kaikki ne muodot, joissa rektio on oikein; huomiotta on jätetty pienet kirjoitus- ja esimerkiksi astevaihteluvirheet, jotka eivät vaikuta rektiopäätteeseen tai ilmaisun ymmärtämiseen. Toisessa ryhmässä (taulukossa keskellä) rektio on osittain oikein tai kirjoittaja on yrittänyt tavoitella oikeaa rektiomuotoa siinä onnistumatta. Kolmannessa ryhmässä (taulukossa alin) kirjoittaja ei ole pyrkinyt tuottamaan rektiopäätettä tai se on täysin vääränlainen. Negatiivisessa muodossa *en pidä* on ryhmitelty vain oikeat ja väärät rektiomuodot.

Seuraavaksi esitetään *pitää*-verbin käyttö sekä A- että B-teksteissä.

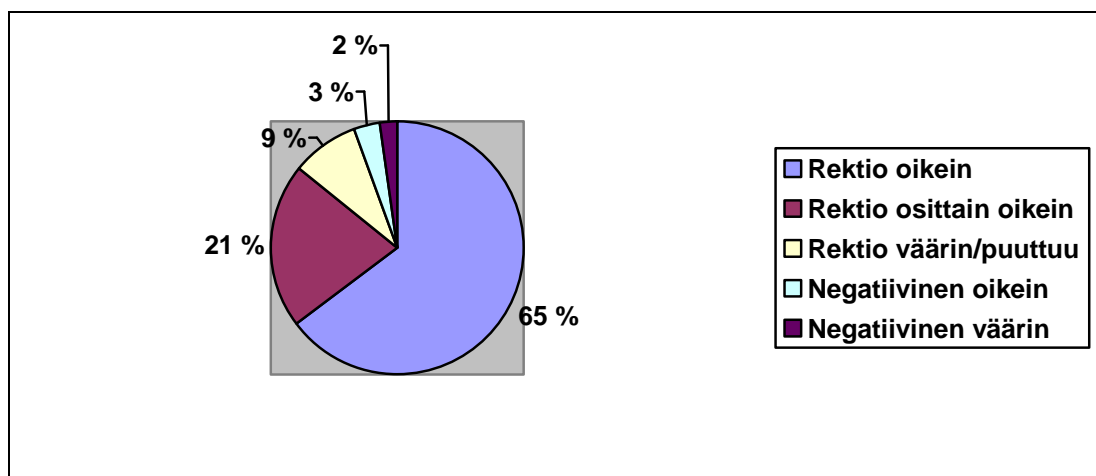
Taulukko 13. *Pitää*-verbin rektion käyttö A- ja B-teksteissä.

Pitää-verbin käyttö	A	B
pidän + rektio oikein	35	59
pidän + rektio osittain oikein	20	19
pidän + ei rektiota/väärin	15	8
en pidä oikein	2	3
en pidä väärin		2
Yhteensä	72	91

Kuten yllä olevasta taulukosta voi todeta, myös *pitää*-verbin käytössä tapahtuu kehittymistä. Sitä käytetään enemmän B-teksteissä ja se osataan paremmin. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin rektion hallintaa, ensiksi seuraavat diagrammit rektion hallinnasta sekä A- että B-teksteissä, ja sitten analyysi rektion käytön eroista.



Kuvio 4. *Pitää*-verbin rektion hallinta A-teksteissä.



Kuvio 5. *Pitää*-verbin rektion hallinta B-teksteissä.

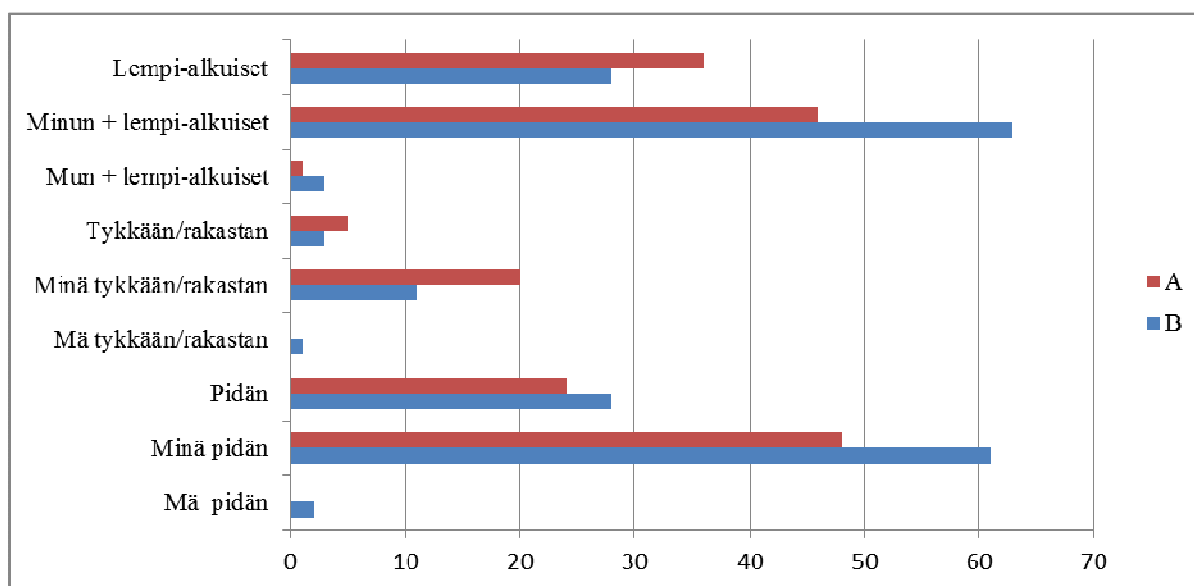
Kuten yllä olevista diagrammeista voi nähdä, *pitää*-verbin rektion hallinta paranee, kun verrataan B-tekstejä A-teksteihin. Kun A-teksteissä rektio osataan täysin oikein 48 %, B-teksteissä vastaava luku on 65 %. Rektion käytön osaamisen horjumisen vähenee, A-teksteissä rektio on osittain oikein 28 %, B-teksteissä 21 %. Rektio on väärin tai puuttuu kokonaan A-teksteissä 21 %, B-teksteissä 9 %. Negatiivista ilmaisua on käytetty hieman useammin B-teksteissä kuin A-teksteissä; prosentuaalisesti se osataan samalla tavalla molemmissa teksteissä, mutta B-teksteissä on lisäksi myös vääriä muotoja. Näyttää siltä, että negatiivista ilmaisua uskaljetaan käyttää hieman rohkeammin B-teksteissä, vaikka sitä ei hallitakaan. Tämä vahvistaa aiemmin esitettyä teoriaa siitä, että oppijat poimivat kieleensä aineksia, joiden käyttöä harjoitellaan ja testataan. Tulos vahvistaa myös, että oppija ei opi jotain asiaa välttämättä lineaarisesti, vaan uusi taito voidaan hallita eri tavoin eri konteksteissa.

Voidaan todeta, että *pitää*-verbin rektion hallinta paranee A-tekstien ja B-tekstien välillä. Rektio osataan paremmin täysin oikein, ja osittain oikein olevien ja väärin rektioiden määrät vähenevät. *Pitää*-verbin rektio muuttuu kohdekielisemmäksi, ja se on virheettömämpää B-teksteissä kuin A-teksteissä, eli DEMfad-mallin (s. 31) yhteydessä esitetty tarkkuus (accuracy) lisääntyy.

7.4 Minä-pronominin käyttö

Minä-pronominin käyttöä tarkastellaan *lempi*-alkuisten ilmausten sekä *pitää*, *tykkää* ja *rakastaa* -verbien käytön yhteydessä. Voitaisiin olettaa, että *minä*-pronominin käyttö vähenee kielitaidon kehittyessä, sillä yleensä alkeisoppija käyttää *minä*-pronominia korostetusti. Tarkastellaan siis ensimmäisen persoonan kirjakielisten ja puhekielisten muotojen käyttöä sekä ilmaisuja, joissa ei käytetä persoonapronominia lainkaan.

Ensimmäisen persoonan pronomini esiintyy teksteissä siis myös kirjakielisen *minä* ja *minun* -muotojen lisäksi yksittäisiä kertoja puhekielisenä *mä* ja *mun* -muotoina. Kirjakieliset muodot on erotettu puhekielisistä muodoista. Alla on diagrammi *minä*-pronominin käytöstä. Ylhäältä lähtien esitetään ensin *lempi*-alkuiset ilmaukset ja *minä*-pronominin käyttö niissä, seuraavaksi *tykkää* ja *rakastaa* -verbit ja *minä*-pronominin käyttö niissä, ja alimpana *pitää*-verbi ja *minä*-pronominin käyttö siinä. Määrää ilmaisevat palkit ovat pareittain: ylempänä on A-tekstien ja alempana B-tekstien määrää ilmaisevat palkit.



Kuvio 6. *Minä*-pronominin käyttö (kappalemäärät) A- ja B-teksteissä.

Minä-pronominia käytetään sekä A- että B-teksteissä yhtä lailla. *Pitää*-verbin ensimmäisen persoonan taivutusmuotoa edeltää A-teksteissä 67 % ja B-teksteissä 69 % *minä*-pronomini. *Pitää*-verbiä yksistään, ilman persoonapronominia, käytettiin A-teksteissä 33 % ja B-teksteissä 31 %. Puhekielistä *mä*-muotoa ei *pitää*-verbin kanssa esiintynyt lainkaan A-teksteissä lainkaan, mut-

ta B-teksteissä kaksi kertaa. *Pitää*-verbin käyttö oli kuitenkin kaiken kaikkiaan lisääntynyt; A-teksteissä sitä käytettiin 72 kertaa ja B-teksteissä 91 kertaa.

Tykätä ja *rakastaa* -verbien yhteydessä käytetyn ensimmäisen persoonapronominin käyttötaajuus oli molemmissa teksteissä samanlainen; *minä*-pronominia käytettiin sekä A- että B-teksteissä 79 % ilmauksissa. Puhekielistä *mä*-muotoa käytettiin B-teksteissä kerran. Näiden verbien käyttö oli kaikkiaan vähentynyt; kun A-teksteissä niitä käytettiin 25 kertaa, B-teksteissä vain 13 kertaa.

Lempi-alkuisten yhdyssanailmausten yhteydessä ensimmäisen persoonapronominin omistusmuotoa, eli genetiiviä, käytettiin hieman eri tavalla. A-tekstien *lempi*-alkuisissa ilmauksissa 55 % käytettiin persoonapronominia, B-tekstien ilmauksissa 69 %. Puhekielinen *mun*-muoto esiintyi A-teksteissä kerran ja B-teksteissä kolme kertaa. *Lempi*-alkuisten ilmausten käyttö oli hieman lisääntynyt; A-teksteissä niitä oli käytetty kaikkine – myös virheellisine – variaatioineen 86 kertaa ja B-teksteissä 94 kertaa.

Alla olevassa taulukossa on eritelty *minä*-pronominin käyttö näissä ilmaustyypeissä, sekä näiden ilmaustyyppien kokonaismäärät.

Taulukko 14. *Minä*-pronominin käyttö *lempi*-alkuisissa ilmauksissa sekä *pitää*, *tykätä* ja *rakastaa* -verbien yhteydessä.

	Minä + minun	Ei pers. pronominia	Mä/mun	Ilmaukset yhteensä
A	114	65	1	180
B	135	59	6	200

Kun tarkastellaan *minä*-pronominin käyttöä kokonaisuudessaan, voidaan todeta, että näissä tarkasteltavissa ilmauksissa *minä*-pronominin kirjakielistä muotoa käytettiin A-teksteissä 114 kertaa ja B-teksteissä 135 kertaa. Puhekielistä *mä*/*mun*-muotoja käytettiin A-teksteissä kerran ja B-teksteissä yhteensä kuusi kertaa. Ilmauksia, joissa ei ollut käytetty persoonapronominia lainkaan, oli A-teksteissä 65 kpl ja B-teksteissä 59 kpl. Kaikkiaan tässä tarkasteltavia ilmauksia oli yhteensä A-teksteissä 180 ja B-teksteissä 200.

Näyttää siltä, että vaikka ilmausten lukumäärä kasvaa, niiden *minä*-pronominin käytössä ei tapahdu erityisen suuria muutoksia. Formaalia *minä*-pronominia käytetään yhä B-teksteissä tajaan, kun taas persoonapronominin käyttö muuten vähenee. Puhekieliset *mä* ja *mun* -muodot lisääntyvät, eli oppijat poimivat kohdekielestä ilmauksia kieleensä.

7.5 Tilalauseet

Tilalauseet muodostavat suuren, mutta paljon erilaisia laatusanoja sisältävän ryhmän. Yhteistä tälle ryhmälle on, että lauserakenne on samanlainen, jokin *on hyvää, mielenkiintoista, hauskaa* tai vaikkapa *hölmöä*.

Taulukko 15. Tilalauseet ja niiden käyttö A- ja B-teksteissä.

A-tekstit		B-tekstit	
on hyvä/hyvin/parempi/paras/huono	25	on hyvä/hyvin/parempi/paras/huono	46
on mielenkiintoinen	13	on mielenkiintoinen	23
ei ole mielenkiintoinen	1	ei ole tylsä(ä)	2
on kaunis	12	on kaunis	7
on hauskaa	11	on hauskaa	9
on kiva	9	on jännittävä	6
on vaikea / helppo	7	on vaikea / helppo	16
on tärkeä	5	on tärkeä	10
on mukava	3	on mukava	2
on + muita laatusanoja	12	on + muita laatusanoja	14
Yhteensä	98	Yhteensä	135

Kuten aiemmissakin mielipiteen ilmausten ryhmissä, myös tilalauseiden kohdalla voidaan todeta, että ilmausten kokonaismäärä kasvaa. Kun A-teksteissä tilalauseita käytettiin 98 kertaa, B-teksteissä niitä käytettiin 135 kertaa.

Suurin ryhmä on sekä A- että B-teksteissä *on hyvä* -ryhmä. A-teksteissä ryhmän ilmaisuja käytettiin 25 kertaa ja B-teksteissä 46 kertaa. Ryhmään kuuluu kuitenkin monta laatusanaa, joten on syytä tarkastella sitä lähemmin. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on ryhmään sijoitetut ilmaukset. Jotta eroavuudet tulisivat ilmi selkeästi, on verrokkiryhmässä esiintyvä ilmaus jätetty toisen ryhmän kohdalla kokonaan tyhjäksi, mikäli ilmausta ei ryhmässä ole.

Taulukko 16. *On hyvä* -kimpun ilmaukset A- ja B-teksteissä.

A-tekstit		B-tekstit	
hyvä	16	hyvä	27
		sekä hyvä	1
parempi	1	parempi	2
paras	2	paras	10
ei ole hyvä	2	ei ole hyvä	1
		ei ole parempi	1
hyvin	2	hyvin	2
		paremmin	1
hyvältä	1	hyvältä	1
huono	1		
Yhteensä	25		46

Kuten yllä olevasta taulukosta voidaan todeta, *on hyvä*-ilmausta käytetään A-teksteissä 16 kertaa ja B-teksteissä 27 kertaa, B-teksteissä on myös yksittäinen *sekä hyvä* [sikähyvä] -ilmaus kerran. *Hyvä*-adjektiivin komparatiivimuotoa *parempi* käytetään A-teksteissä kerran, B-teksteissä kaksi kertaa. A-teksteissä käytetään superlatiivimuotoa *paras* kaksi kertaa, mutta B-teksteissä jokin *on paras(ta)* 10 kertaa.

On hyvin (2 kpl) ja *on hyvältä* (1 kpl) -ilmausten määrät ovat samanlaiset molemmissa ryhmissä, B-ryhmässä *hyvin*-adverbi saa rinnalleen komparatiivimuodon *paremmin* (1 kpl).

Negatiivisia ilmauksia on joukossa muutamia. A-teksteissä jokin *on huono* kerran, B-teksteissä vastaavaa ei esiinny. A-teksteissä jokin *ei ole hyvä* kaksi kertaa, B-teksteissä vain kerran; B-teksteissä puolestaan käytetään kerran ilmausta *ei ole parempi*.

On hyvä -ryhmät ovat siis melko samanlaisia ilmauksiltaan. Ilmausten määrä kasvaa B-teksteissä, ja erityisesti *paras*-superlatiivin käyttö kasvaa A-teksteihin verrattuna. Tulos toistaa jo aiemmin tässä tutkimuksessa todettuja ilmiöitä: ilmausten määrä ja variaatio kasvavat.

7.6 Intensiteettipartikkelien käyttö

Puhekielisyyttä tarkasteltiin possessiivisuffiksin käytön lisäksi myös ilmaisua voimistavien partikkelien avulla. Tässä tarkastellaan aineistossa yleisimpinä käytettyjä *tosi*, *todella*, *hyvin*, *oikein* ja *paljon* -partikkelien käyttöä.

Jantunen (2009) on tutkinut fraseologisia yksiköjä suomen kielen opetuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan muun muassa *aivan*-adverbin käyttöä. Jantusen korpuspohjaisessa tutkimuksessa selvitetään, miten *aivan*-määritettä käytetään ja miten toisen kielen oppijan käyttämät muodot eroavat natiivin käyttämistä muodoista; vastataan kysymykseen miksi ”Minulla on aivan paljon rahaa” -virke on ymmärrettävyydestään huolimatta epätyypillinen ja näin ollen myös kenties opetustyössä ”virheellinen” muoto. (Ks. Jantunen 2009: 362). Tällaisiin opittuihin rakenteisiin sijoitettavan sanaston käyttöön ei ole juurikaan ohjeita, joten suomenoppija joutuu melkoisiin haasteisiin arvaillessaan sopivaa määritettä. Jantusen mukaan tämä haaste koskee nimenomaan suomea vieraana kielenä opiskelevia, joilla ei ole tukenaan ympäröivän kieliyhteisön tarjoamaa mallia. (Jantunen 2009: 356)

Ison suomen kieliopin (§ 615) mukaan intensiteettipartikkelit ja vastaavasti intensiteettimääritteinä käytettävät adjektiivin ja voimasanan genetiivimuodot ovat tyypillisiä adjektiivin (ja adverbin) etuasemaisia astemääritteitä. Niiden avulla ominaisuuden asteen voi esittää olevan normaalia tai odotuksenmukaista korkeampi tai alhaisempi (VISK: § 615), esimerkiksi *musiikki on oikein tärkeää minulle* tai *minusta se on tosi mielenkiintoinen kirja* tai *Nightwish soittaa hyvin hyvää musiikkia*. Seuraavana on taulukko, jossa on esitetty intensiteettipartikkelien käyttö tutkimuksen aineistossa.

Taulukko 17. Intensiteettipartikkelien käyttö A- ja B-teksteissä.

	A	B
Tosi	3	11
Todella	3	0
Hyvin	7	1
Paljon	6	0
Oikein	6	3
Sika	0	2
Yhteensä	25	17

Edellisellä sivulla olevassa taulukossa on koottuna näiden tarkasteluun otettujen partikkelien käyttö. *Tosi*-sanalla puheessa usein tehostetaan sanoman voimakkuutta, *se oli kiva päivä!* vs. *se oli tosi kiva päivä!* A-teksteissä tyypillisin ilmaisua voimistava sana oli *hyvin*, usein käytettiin myös *paljon* ja *oikein* -sanoja. *Todella* ja *tosi*-sanat toistuivat A-aineistossa kumpikin kolme kertaa. B-tekstien tyypillisin voimistava sana oli *tosi*, jota oli käytetty 11 kertaa, myös *oikein* ja *paljon* -sanoja oli käytetty, mutta huomattavasti vähemmän kuin A-teksteissä. B-teksteissä myös yksittäinen kirjoittaja oli napannut tekstiinsä puhekielestä tutun *sika*-alkuisen ilmaisun (sukahyvä, sikamielenkiintoinen).

Voidaan todeta, että nämä ilmaisua voimistavat partikkelit muuttuvat kohdekielen mukaisemmiksi: *paljon*-partikkeli häviää ja *tosi*-partikkeli lisääntyy. Kun A-teksteissä intensiteettipartikkeleja käytetään monipuolisemmin ja enemmän, B-teksteissä tyydytään puhekielellä tavalliseen *tosi*-partikkeliin. Tämä on todennäköisesti seurausta siitä, että kesäkurssin aikana kirjoittajat ovat käyttäneet puhekieltä ja kuulleet *tosi*-sanaa käytettävän taajaan. Aiemmin esitetyt Swainin Output hypothesis (s. 11) ja Martinin ym. luoma DEMfad-malli (s. 30–31) toteutuu myös intensiteettipartikkelien käytön kohdalla; oppija poimii kohdekielestä piirteitä, jotka hän ottaa testaamisen ja kokeilemisen kautta käyttöön. Kohdekielessä erittäin tavallinen ilmaus syrjäyttää aiemmat muodot.

7.7 Mieli-pide ja sen perusteleminen *koska*-konjunktion avulla

Mielipiteen ilmauksia tarkastelemalla on tässä tutkimuksessa voitu tuottaa tietoa siitä, miten mielipidettä tällä kielitaidon tasolla ilmaistaan. Kielitaidon kehittyessä on kielenoppijan kyettävä argumentoimaan ja tuottamaan mielipiteelleen perusteluja. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten tämän aineiston kirjoittajat perustelevat mielipidettään *koska*-sivulauseiden avulla. Ei ole olemassa yksiselitteistä tapaa perustella mielipidettä, mutta *koska*-konjunktio on suomen kielessä yleinen ja perinteinen, etenkin alkuvaiheen kielenoppijan käyttämä tapa aloittaa perusteleva sivulause esitetylle väittämälle.

Tässä tutkimuksessa ei siis pureuduta kaikkiin mahdollisiin olemassa oleviin tapoihin perustella mielipidettä. Kirjoittajat ovat käyttäneet myös erilaisia argumentointitapoja, kuten alla olevista näytteistä voi todeta (74–78). Jatkotutkimukselle erilaisista kielenoppijoiden käyttämistä ilmauksista, tässä tapauksessa perustelemisesta, olisi kenties tulevaisuudessa tilaa.

- (74) 4b. Se on tosi hyvä minulle, että kuntelen aamulla uutiset, jotka vaihtelevat erilaisia lauluja.
 (75) 2a. Minusta hänellä on kaunein ääni maailmassa, kukaan toinen ei voi koskea niin minun sydän.
 (76) 6a.. Semmosesta musiikista pidän ihan paljon vain meloodeja ja lauluja, jotka voi helposti oppia.
 (77) 7b. Aamiaisena minä syön usein juusto, mutta Suomessa juusto ei maistuu juustolta ja siksi minä söin vain leipää ja jugurttia Kuopiossa.
 (78) 8a. Hassuja sanoja ja sananpäätteitä tekevät filmin yhä mielenkiintoisemmaksi.

Seuraavaksi esitellään *koska*-konjunktion käyttöä tutkimuksen aineistossa ja tarkastellaan käytön muuttumista. Alla olevassa taulukossa on esitetty *koska*-konjunktion esiintyvyys sekä kuinka moni eri kirjoittaja on *koska*-konjunktilla alkavaa perustelua teksteissään käyttänyt.

Taulukko 18. Mielenilmauksen perustelun aloittavan *koska*-konjunktion käyttö.

	A	B
mielipiteen ilmaus + <i>koska</i> -lause	40	40
eri kirjoittajaa käyttänyt	22	19

Mielenilmausta perusteltiin sekä A- että B-teksteissä *koska*-sivulauseen avulla 40 kertaa molemmissa. A-teksteissä *koska*-sivulauseita käytti hieman useampi, 22 kirjoittajaa kuin B-teksteissä sitä käytti 19 eri kirjoittajaa. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että B-teksteissä kieli-aidon kehittyessä kirjoittajien taidot kehittyvät, ja he luovat erilaisia tapoja perustella mielipidetä.

Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on eritelty yksilöittäin *koska*-sivulauseen käyttöä. Vasemmalla on kirjoittajan tunnustenumero, seuraavana on A-teksteissä ja sitä seuraavana B-teksteissä käytettyjen *koska*-sivulauseiden määrät. Oikeanpuolimmaisessa lokerossa on muutos.

Taulukko 19. *Koska*-sivulauseen käyttö yksilöittäin.

Kirjoittaja	A määrä	B määrä	Muutos
1	1	3	2
2	1	0	-1
3	2	1	-1
4	0	2	2
5	0	0	0
6	1	2	1
7	1	3	2
8	0	1	1
9	0	0	0
10	0	1	1
11	3	1	-2
12	2	0	-2
13	2	0	-2
14	0	1	1
15	1	1	0
16	2	3	1
17	0	3	3
18	1	0	-1
19	1	0	-1
20	1	0	-1
21	2	2	0
22	4	0	-4
23	1	0	-1
24	2	1	-1
25	1	2	1
26	4	2	-2
27	1	3	2
28	0	4	4
29	0	0	0
30	2	0	-2
31	4	3	-1

Voidaan todeta, että vain kolme kirjoittajaa eivät käytä lainkaan *koska*-sivulausetta. 12 kirjoittajan teksteissä *koska*-lauseen käyttö lisääntyy ja 14 kirjoittajan teksteissä se vähenee. Kahden kirjoittajan teksteissä *koska*-lauseen käyttö pysyy samana.

Kun tarkastellaan tuloksia tilastollisesti, voidaan todeta, ettei *koska*-sivulauseen käytössä tapahdu suuria muutoksia. *Koska*-konjunktion käyttö opiskellaan kielen opetuksen alkuvaiheessa, ja se on kielenoppijan ensimmäisiä tapoja ilmaista perustelua mielipiteelleen. Tämän tutkimuksen aineisto ei siis sisällä tämän taidon oppimisen ajankohdan kannalta vastauksia. Aineiston kirjoittajat ovat pääosin oppineet *koska*-konjunktion käytön jo aiemmin.

Topling-hankkeen projektikurssin yhteydessä tekemässämme tutkimuksessa (Ahonen, Kaajan, Nyman, Pynnönen 2012) tarkasteltiin A1-tason kirjoittajien sanastoa, ja mitä sanoja A1-tason kielen käyttäjä käyttää kielestä riippumatta. Tutkimuksessa tarkasteltiin suomen, ruotsin ja englannin kielen oppijoiden sanastoja. Tutkimuksessa havaittiin, että suomi toisena kielenä -oppijat osaavat käyttää *koska*-konjunktiota ja sillä alkavia sivulauseita jo A1-taitotasolla. Eurooppalaisessa viitekehysessä *koska*-konjunktion käyttö kuuluu kielenoppijan taitoihin taitotasolla A2 (ks. taulukko 1). Suomen kieli ja suomen kielen oppijat näyttävät siis olevan tässä suhteessa muiden kielten oppijoihin verrattuna edistyneitä. Syynä tähän voi olla, että suomen kielen alisteiset sivulauseet ovat rakenteeltaan samanlaisia kuin peruslause (esim. *Saara on tosi kiva, koska Saara on iloinen*), joten se on helppo muodostaa. Myös oppimiskonteksti voi vaikuttaa. Alla on osa tutkimuksen taulukosta ja lainaus tutkimuksen tulosten analyysiosasta.

Taulukko 20. Yleisimmät sanat alkeisoppijoiden teksteissä. (Ahonen et. al 2012.)

	englanti	ruotsi	suomi
1.	I (87)	jag (75)	olla (57)
2.	be (87)	vara (61)	minä (18)
3.	and (54)	inte (28)	koska (13)

Koska oli kolmanneksi yleisin sana suomen teksteissä, joissa sitä esiintyi yhteensä 13 kertaa. Englannin kielessä puolestaan sanaa *because* käytettiin vain neljä kertaa, kun taas ruotsin teksteissä sana *eftersom* ei esiintynyt ollenkaan. *Koska*-sanana yleisyyttä voi selittää myös tehtävätyyppi (viesti opettajalle tai ystävälle), jossa piti selittää, miksi ei pääse tulemaan sovittuna aikana tai miksi on ollut pois koulusta. Tehtävät tosin olivat samat kaikissa kielissä, joten suomen oppijat käyttivät *koska*-konjunktiota ahkerimmin. Suomen oppijat siis osaavat tehdä sivulauseen ja perustella viestiään. Englannin ja ruotsin osalta perustelemista joko ei ollut tai se tehtiin erillisillä päälauseilla. (Ahonen et al. 2012.)

Kun tässä käsillä olevassa tutkimuksessa muutoksia tarkastellaan yksilön näkökulmasta, voidaan todeta, että kuuden kirjoittajan teksteissä *koska*-sivulauseen käyttö kasvaa kaksi, tai enemmän kuin kaksi, ilmausta. Myös kuuden kirjoittajan teksteissä *koska*-sivulauseen käyttö kasvaa yhden ilmauksen verran. Alla esitetään kahden sellaisen kirjoittajan *koska*-sivulauseiden käyttö (79–82 kirjoittaja 7, 83–85 kirjoittaja 17), joiden teksteissä *koska*-konjunktion käyttö lisääntyy kahdessa tai useammassa ilmauksessa.

- (79) 7a. Minusta pohjoiset musiikkiryhmät soittavat hyvää musiikkia koska se on piimeä Pohjoisessa.
 (80) 7b. Minusta kaikki voi lukea tämän kirjan, koska se on hauska, jännittävä, mielenkiintoinen ja myös vähän romanttinen.
 (81) 7b. Minun lempielokuvani on myös ”Lord of the Rings”, koska pidän kirjasta.

- (82) 7b. Minusta ne elokuvat auttavat, kun haluaa rentouttaa, koska ne eivät ole niin vaikea ja ei tarvitse ajatella paljon.
- (83) 17b. Minä en mene paljon festivaaliin mutta ensimmäisen kesällä minä haluan mennä Suomeen ja olla työssä festivaalilla koska pidän olla työssä Hollantilaisista festivaalista.
- (84) 17b. Minun lempiravintola Suomessa on "Harrald's" koska heillä on paljon erilainen kaloja kuin Hollannissa.
- (85) 17b. Minun lempi ravintola kotona on Japanilainen ja Kiinalainen koska heidän ruoka on erilainen ja "exotikalainen".

Koska-sivulauseen käyttö vähenee puolestaan kuuden kirjoittajan teksteissä kahden, tai enemmän kuin kahden, ilmauksen verran. Yhden ilmauksen verran sen käyttö vähenee kahdeksan kirjoittajan teksteissä. Näyttää siltä, että *koska*-sivulauseen käyttö kirjoittajan perustellessa mielenilmaustaan vähenee hieman, kun verrataan B-tekstejä A-teksteihin. Alla esitetään kolmen sellaisen kirjoittajan *koska*-sivulauseiden käyttö, joiden teksteissä *koska*-konjunktion käyttö vähenee kahdessa tai useammassa ilmauksessa (86–93).

- (86) 12a. Jos minulla on paha olo, minä aina haluan kuunnella musiikkia, varsinkin Maksimia, koska hän laulaa kaunisti, rauhallisesti, ja hänellä on helläinen ääni.
- (87) 12a. Minä pidin tästä elokuvasta heti kun näin levyä, koska minä pidän Ville Haapasalosta.
- (88) 13a. Minä todella pidän lukemisesta, ehkä sen tähden, koska minun äidinillä on pieni kirjakauppa meidän kaupungissa kaksikymmesen vuoden ajan ja hän myös rakastaa lukemisesta.
- (89) 13a. Se on vaikea sanoa, mikä on mun lempikirjani, koska montaa kirjaa on hyvää.
- (90) 22a. Luen aina sen kirjan mielelläni, koska se on hyvin mielenkiintoinen.
- (91) 22a. En ollut konsertissa Varsovassa, koska vuonna pidi muusta musiikista, esimerkiksi H.I.M.istä ja The Rasmusista.
- (92) 22a. Pidän the 69 Eyesistä koska he tekevät kaunista musiikkia.
- (93) 22a. Voin sanoa myös, että pidän heistä, koska he ovat suomalaiset ja minä harrastan Suomea ja suomalaista musiikkia.

On huomattava, että nämä yllä esitetyt kirjoittajat eivät käytä *koska*-konjunktiota lainkaan B-teksteissä. Kaikki kirjoittajat, joiden teksteissä *koska*-konjunktion käyttö vähenee, eivät kuitenkaan lakkaa käyttämästä sitä kokonaan. Niistä kirjoittajista, joiden teksteissä *koska*-konjunktion käyttö vähenee, viisi kirjoittajaa käyttää *koska*-konjunktiota myös B-tekstissä, mutta 9 kirjoittajaa ei käytä sitä lainkaan B-tekstissään. Seuraavassa esimerkki kirjoittajasta, jonka teksteissä *koska*-konjunktion käyttö vähenee; A-tekstissä *koska*-konjunktiota kirjoittaja on käyttänyt neljä kertaa (94–97) ja B-tekstissä kaksi kertaa (98–99).

- (94) 26a. Minä tykkään tämöstä kirjasta koska se on kertomus ystäviä ja magiaa.
- (95) 26a. Harry on mukava ja minä tykkään Harrystä koska hän on hyvä.
- (96) 26a. En tykkää Voldemortista koska hän on musta ja huono.
- (97) 26a. "Harry Potter" on myös elokuva, mutta minä tykkään kirjasta, koska minä harrastan lukemista.
- (98) 26b. Minä tykkään Harrystä koska hän on hyvä, antelias ja aito.
- (99) 26b. "Harry Potter" on myös elokuva, mutta en tykkään Harry Potterin elokuvasta, koska minä harrastan lukemisesta.

Miksi *koska*-konjunktion käyttö vähenee? -kysymys olisi aivan uuden tutkimuksen aihe, mutta tarkastellaan tässä kuitenkin lyhyesti esitettyjen kahden kirjoittajan mielipiteenilmaukset *koska*-konjunktion käytön näkökulmasta. Seuraavaksi esitellään kirjoittajien 12 ja 13 ilmaukset, joiden B-teksteissä ei ole lainkaan *koska*-konjunktion käyttöä. Ensin esitetään taulukko, jossa on kirjoittajan mielipiteenilmaukset, ja sitä seuraa analyysi kyseisen kirjoittajan mielipiteenilmausten perustelemisesta ja *koska*-konjunktion käytöstä.

Taulukko 21. Kirjoittajan 12 mielipiteenilmaukset ja *koska*-konjunktion käyttö.

A-tekstien mielipiteenilmaukset	B-tekstien mielipiteenilmaukset
12a. Minun lempimusiikkini on poppi.	12b. Minä pidän kuuntelemisesta musiikkia.
12a. Esimerkiksi minä pidän Maksimia, Alla Pugachjovaa, Valeriaa ja paljon muita.	12b. Kun mä kuulin ensimmäisen kerran Jenni Vartiaista, niin pidin heti.
12a. Jos minulla on paha olo, minä aina haluan kuunnella musiikkia, varsinkin Maksimia, koska hän laulaa kaunisti, rauhallisesti, ja hänellä on helläinen ääni.	12b. Mun mielestä se on vähän samanlainen kuin venäläinen pop-musiikki, ehkä sen takia pidin hänestä niin paljon.
12a. Minun lempielokuvani on „Vieraalla maalla”.	12b. Ja mun mielestä kun kuuntelen suomalaista musiikkia, se on apua opiskella suomea.
12a. Minä pidin tästä elokuvasta heti kun näin levyä, koska minä pidän Ville Haapasalosta.	12b. Niin, mun lempielokuvani on „Tyttö, sinä olet tähti”.
12a. Minusta hän on hyvä näyttelijä.	12b. Ja mä ihailen Samuli Varuamosta, se on niin söpö.
12a. Tämä elokuva on hauskaa ja [epäselvä].	12b. Myös mä pidin „Vieraalla maalla”, „Lupaus”, „Menolippu Mombasaan” elokuvista.
12a. Minä pidän lukemisesta Minä pidän Pushkinista, Turgenevista, Lermontovista.	12b. Mun lempikirjani on Raisa Lardetin „Elämellisten tarinoita”.
12a. Myöskin minä pidän udmurtalaisesta kirjallisuudesta	12b. Mun mielessä se on hyvin suomalais-ugrilainen kirja, se kertoo suomalais-ugrilaisista kansoista.
12a. Minä pidän makeasta ruoasta.	12b. Siis, se on tosi mielenkiintoinen kirja, vaikka jotkut episodit ovat vastamielisiä.
	12b. sitten jos lapsuudesta minä pidän „Nexnajka” kirjasta.
	12b. Se on hauskaa.
	12b. Mun lempiruoka... Mulla on niitä paljon.
	12b. Mutta halusin sanoa, että mä en pitänyt yhtään kalakukosta, vaikka kaikki suomalaiset sanoivat, että se on niin hyvä. :) Ei. Anteeksi. Minä en pitä nyt.
	12b. Minusta mun äidin piirakat ovat maailman parhaita.

Kirjoittaja 12 on ilmaissut mielipidettään monella eri tavalla molemmissa teksteissä. A-teksteissä kirjoittaja perustelee mielipidettään lähinnä *koska*-sivulauseen avulla, kun taas B-

teksteissä *koska*-lauseita ei ole. Taulukossa on tummennettu virkkeet, jotka sisältävät argumentointia, joka vahvistaa mielipiteenilmausta. Kun kirjoittaja 12 tyytyy A-teksteissä *koska*-lauseisiin, B-teksteissä hän rinnastaa päälauseita, jolloin toisesta mielipiteenilmauksesta tulee perustelu toiselle (100–101). Lisäksi kirjoittaja 12 argumentoi kirjan mielenkiintoisuuden puolesta rinnastamalla negatiivisen ilmauksen kirjan sisällöstä vaikka-alistuskonjunktion avulla (102). Hän käyttää B-tekstissä erilaisia lauserakenteita, jotka ovat monipuolisempia A-tekstin lauserakenteisiin verrattuna (103–104).

(100) 12b. Ja mä ihailen Samuli Varuamosta, se on niin söpö.

(101) 12b. Mun mielessä se on hyvin suomalais-ugrilainen kirja, se kertoo suomalais-ugrilaisista kansoista.

(102) 12b. Siis, se on tosi mielenkiintoinen kirja, vaikka jotkut episodit ovat vastamielisiä.

(103) 12b. Mun mielestä se on vähän samanlainen kuin venäläinen pop-musiikki, ehkä sen takia pidin hänestä niin paljon.

(104) 12b. Ja mun mielestä kun kuuntelen suomalaista musiikkia, se on apua opiskella suomea.

Taulukko 22. Kirjoittajan 13 mielipiteen ilmaukset ja *koska*-konjunktion käyttö.

A-tekstien mielipiteenilmaukset	B-tekstien mielipiteenilmaukset
13a. Lempikirjani	13b. Minun lempikirjani
13a. Minä todella pidän lukemisesta, ehkä sen tähden, koska minun äidinillä on pieni kirjakauppa meidän kaupungissa kaksikymmenen vuoden ajan ja hän myös rakastaa lukemisesta.	13b. Minä tosi pidän lukemisesta, ehkä siksi, kun olin nuorempi, meillä asunnossa oli paljon kirjoja ja me – lapsiksi – lukeimme niin paljon.
13a. Se on vaikea sanoa, mikä on mun lempikirjani, koska montaa kirjaa on hyvää.	13b. Se on tosi vaikea sanoa, mikä kirja on minun lempikirjani, mutta yritän sanoa.
13a. Pidän kirjat Suomesta ja suomen kirjailijasta, mutta nyt haluaisin kirjoittaa erästä ranskalaisesta kirjasta, joka nimi on Le Petit Prince (Pikku Prinssi suomeksi:)) Antoidne de Saint-Exupérylta.	13b. Kun olin nuorempi minun kirjastossa on ollut Petit Prince Antoine de Saint-Exupérylta.
13a. Tämä satu on todella kaunis ja tottuudenmukainen.	13b. Minä pidän myös suomalaisia kirjailioista, minun lempikirjailia on Juhani Aho ja yliopistossa minä kirjoitan lopputyö Juhani Ahosta.
13a. Minä pidän kolmas kertomus, koska täällä planeetilla asuu „lamppu-mies”, joka on työssä aamulta iltaan asti, illalta aamun asti ja pitää olemista työssä.	13b. Mitä minä pidän eniten hänen kirjoissa? Se todella mielenkiintoinen, kun he kirjoittaa uudesta ja vanhasta, kaupungeista ja kylästä, nämä erilaisiat ovat niin aktuaalinen myös nykyajassa.
13a. Mutta parast kertomus on maailmasta.	13b. Luulen, että Rautatie on paras, myös „Siihen aikaan kun isä lampun osti” on tosi hyvä monelle: Minusta hänen ensimmäiset novellit ovat parempia kuin esim. Juha, mutta se on vain minun ajatus.
	13b. A. Paasilinna on hyvä kirjailija, mutta minusta esim. Jäniksen vuosi on kirja, joka voimme lukea kun emme haluame ajatella niin paljon :).
	13b. Mielenkiintoinen on myös „Autobus Sebevnahu” (en muista suomalainen nimi).
	13b. Paasilinna osaa kirjoittaa isosta suomalaisesta ongelmasta hyvin.

Kirjoittaja 13 käyttää teksteissään monipuolisempaa ilmaisua kuin alkeistason kirjoittaja. Virkkeet ovat pidempiä kuin yksinkertaisia peruslauseita. Hän käyttää ilmaisuja *ehkä sen tähden* ja *ehkä siksi* aloittaessaan perustelevan osan (105–106) sekä A- että B-tekstissä.

(105) 13a. Minä todella pidän lukemisesta, ehkä sen tähden, koska minun äidinillä on pieni kirjakauppa meidän kaupungissa kaksikymmesen vuoden ajan ja hän myös rakastaa lukemisesta.

(106) 13b. Minä tosi pidän lukemisesta, ehkä siksi, kun olin nuorempi, meillä asunnossa oli paljon kirjoja ja me – lapsiksi – lukeimme niin paljon.

Kirjoittaja 13 käyttää B-tekstissä myös kysymys – vastaus -rakennetta ilmaistessaan mielihyvyyttä. Samalla kysymystä seuraava virke perustelee jo kysymykseen sisältyvän oletuksen siitä, että kirjoittaja pitää paljon Ahon kirjoista (107). 13 toteaa myös Paasilinnan olevan hyvä kirjailija, mutta jatkaa kuvailemalla kirjailijan työtä mutta-alistuskonjunktioilla alkavalla sivulauseella kertomalla Jäniksen vuosi -kirjan olevan kepeämpää luettavaa (108). Näin kirjoittaja 13 käyttää *koska*-sivulauseen sijasta monipuolisempaa, kuvailevampaa ja vivahteikkaampaa kieltä.

(107) 13b. Mitä minä pidän eniten hänen kirjoissa? Se todella mielenkiintoinen, kun he kirjoittaa uudesta ja vanhasta, kaupungeista ja kylästä, nämä erillaisiat ovat niin aktuaalinen myös nykyajassa.

(108) 13b. A. Paasilinna on hyvä kirjailija, mutta minusta esim. Jäniksen vuosi on kirja, joka voimme lukea kun emme haluame ajatella niin paljon :).

Kuten edellä esitetyistä esimerkeistä voidaan todeta, mielipiteenilmausjien määrän kasvaessa niiden laatu muuttuu. *Koska*-lauseiden käytöstä siirrytään monipuolisempaan ja kuvailevampaan ilmaisuun. Virkkeet pitenevät ja lauserakenteet muuttuvat. Alkuvaiheessa opitusta yksinkertaisesta *koska*-lauseen käytöstä (109) siirrytään kielitaidon kehittyessä enemmän variaatiota sisältäviin ilmauksiin (108, 110).

(109) 13a. Se on vaikea sanoa, mikä on mun lempikirjani, koska montaa kirjaa on hyvää.

(110) 13b. Paasilinna osaa kirjoittaa isosta suomalaisesta ongelmasta hyvin.

Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia suomi toisena kielenä -oppijoiden mielipiteen perustelemista yleisesti sekä *koska*-konjunktin käyttöä laajemmin ja erityisesti sitä, miten kielen käyttäjän korvaavat *koska*-konjunktin ja mitä vaihtoehtoisia tapoja perustella mielipidettä he käyttävät. Vertailevaa tutkimusta olisi syytä tehdä myös eri kielten välillä; miten tavat perustella eroavat muiden kielen oppijoiden tavoista.

8 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin S2-oppijoiden tekstejä siitä näkökulmasta, mitä tapahtuu, kun vieraan kielen oppijasta tulee toisen kielen oppija. Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle siitä lähtökohdasta, että kieli kehittyy vuorovaikutuksessa ja että kielitaidon eri osa-alueet eivät ole irrallisia toisistaan. Kielitaidon eri osa-alueet voivat kehittyä ja – tämänkin tutkimuksen mukaan – kehittyvät rinnakkain.

Aineistona on intensiiviselle kesäkurssille tulleiden opiskelijoiden tekstejä, joista toinen oli kirjoitettu suomi vieraana kielenä opiskelijana omassa opiskelumaassa ja toinen Suomessa intensiivisen kesäkurssin jälkeen.

Aiemman tutkimuksen puuttuessa ensimmäinen tutkimuskysymys on: Miten mielipidettä ilmaistaan tällä kielitaidon tasolla? Tähän kysymykseen tutkimus antaa kattavan vastauksen oppijoiden tavoista ilmaista mielipidettään. Oppijat käyttivät hyvin monia erilaisia tapoja ilmaista mielipidettään, vaikkakin suurimmat ilmausryhmät olivat tilalauseiden, *lempi*-alkuisen yhdyssanan, *pitää*-verbin sekä *tykätä* ja *rakastaa* -verbien avulla ilmaistut mielipiteet.

Toisessa tutkimuskysymyksessä pureuduttiin siihen, kehittyvätkö nämä tavat ilmaista mielipidettä intensiivisen kesäkurssin aikana. Tarkasteltiin kehittymistä kartoittaen monia mielipiteen ilmauksia, ja niiden käyttöä tutkien. Tutkimuksessa näytettiin, että mielipiteen ilmaisujen määrät kasvavat huomattavasti, vaikka tekstien sanamäärät pysyivät keskimäärin samoina. Myös erilaisien ilmausten määrät kasvoivat, eli variaatio lisääntyi. Kun tarkasteltiin *lempi*-ilmausten käyttöä, ja erityisesti niiden kirjakielisiä ja puhekielisiä piirteitä, voitiin todeta, että puhekieliset ilmaukset lisääntyivät formaalien muotojen vähentyessä. *Pitää*-verbin rektion hallintaa tarkasteltaessa huomattiin, että rektion hallinta paranee. *Minä*-pronominin osalta voitiin todeta, että pronominin käytössä variaatio kasvaa ja joitakin puhekielisiä ilmauksia ilmaantuu myös teksteihin.

Intensiteettipartikkelin käytössä tutkimuksen mukaan tapahtui ”jähmettymistä”, kun A-teksteissä käytettiin monia erilaisia – ”virheellisiäkin” – intensiteettipartikkeleita, niin B-teksteissä kirjoittajat tyytyivät puhekieliseen *tosi*-partikkeliin. Tulos kuitenkin kertoo siitä, että vaikka eri partikkelien määrät vähenevät, kirjoittajat ottivat käyttöönsä suomen puhekielessä tavallisesti käytetyn partikkelin. Puhumisen taidon kehittyminen vaikuttaa siis myös kirjoittamisen taidon kehittymiseen.

Koska-konjunktion käytöstä mielipiteen perustelussa todettiin, että sitä käytetään aktiivisesti jo A-teksteissä, huolimatta siitä, että se kuuluu kielitaidon taitotasoasteikossa tasolle A2 ja osa kirjoittajista oli arvioitu tasolle A1–A2. Sen käyttö pysyy määrällisesti samana B-teksteissä, mutta rinnalle tulee muita tapoja perustella mielipidettä.

Tässä tutkimuksessa on vastattu kahteen tutkimuskysymykseen ja tämän tutkimuksen mukaan kieli todellakin kehittyy vuorovaikutuksessa. Todelliset kielenkäyttötilanteet pakottavat oppijan käyttämään kieltään, ja tuottaessaan oppija prosessoi ja oppii. Vaikka suomen kielen intensiivikurssi oli ajallisesti lyhyt, ja vaikka sen keskiössä oli puhumisen taitojen kehittäminen, sillä on selviä vaikutuksia kirjoitetunkin kielitaidon kehittymiseen. Se, että oppijat oleskelivat suomenkielisessä ympäristössä, joka tarjosi rajattomasti mahdollisuuksia suomen kielen käyttämiseen, oli vaikutusta oppijoiden taitoihin, myös teksteihin ja kirjoittamistaitoihin. Sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus kulkevat kielen kehittämisessä rinnakkain ja etenevät sykäyksittäin limitäin tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan. Tuottamalla ja käyttämällä opitaan kieltä. Erityisesti autenttisessa ympäristössä toimimalla opitaan tekemään tilanteisiin sopivia kielellisiä valintoja, kuten aiemmin intensiteettipartikkelien käyttöä tarkastellessa todettiin (s. 52).

Jatkotutkimushaasteena on tutkia sitä, miten eri kielitaidon osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että puhumisen taitojen kehittyminen vaikuttaa myös kirjoittamisen taitojen kehittymiseen. Taitojen integrointi on tärkeää sekä oppimisen, opettamisen että opetuksen suunnittelemisen näkökulmasta. Olisi myös syytä tehdä vertailevaa tutkimusta muiden kielten oppijoiden kesken. Mielipiteen ilmausten kartoittamisessa laajemmin, ja S2-oppijoiden ilmaisukeinojen kehittämisessä olisi tutkittavaa vastakin. Tässä tutkimuksessa ei menty argumentoinnin tutkimukseen, vaan tarkasteltiin kielellisiä piirteitä; S2-oppijoiden argumentointia olisi syytä tutkia jatkossa. Oppijan taitojen karttuessa ilmaisut, ja niiden perusteleminen, kehittyvät ja variaatio kasvaa. On edelleen tärkeää jatkaa tutkimusta siitä, mitä taitoja oppijalla on, ja mitä kielen aineksia hän osaa käyttää kielitaidon eri tasoilla.

LÄHTEET

- Aalto, E. 1998: *Mielipiteen vuorovaikutuksellinen rakentaminen syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan keskustelussa*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Ahola, E., Kajaan, P., Nyman, K., Pynnönen, J. 2012. *Yhteiset sanat, eli mitä sanoja A1-tason kirjoittajat käyttävät kielestä riippumatta? Käyttävätkö toisen kielen oppijat eri kielissä (suomi, englanti, ruotsi) samoja vai eri sanoja?* Alkeistason oppijan sanasto -projektikurssi, Jyväskylän yliopisto 2012
- Aikuiset maahanmuuttajat. Suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2012. Helsinki. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf 30.11.2012
- AMM OPS 2012 = *Aikuiset maahanmuuttajat. Suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2012*.
- Cefling-hankkeen internetsivut: juu.fi/cefling 30.11.2012
- CEFR 2001 = *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment 2001*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136WS.pdf> 30.11.2012
- Churchill, E & DuFon, M. A. 2006: Evolving threads in study abroad research. – Churchill, E & DuFon, M. A. (toim.), *Language learners in study abroad contexts. Second language acquisition*. Clevedon, England. Multilingual matters, xiii.
- CIMO = Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön asiantuntija- ja palveluorganisaation internetsivut: <http://www.cimo.fi/> 30.11.2012
- Collentine, J. 2004: The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. – *Studies in second language acquisition* 26 (2), s. 227–248. Cambridge Journals.
<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=214868>
 30.11.2012
- Cumming, A. 2002: Learning to write in a second language: two decades of research. – *International Journal of English Studies* 1 (2), s. 1–23.
<http://revistas.um.es/ijes/article/view/48331/46301> 30.11.2012
- 2009: The contribution of studies of foreign language writing to research, theories and policies. – Manchoń, R. M. (toim.), *Writing in foreign language contexts: learning teaching and research*. Second language acquisition 43. Bristol, Multilingual matters.

- Dewey, D. P. 2004: A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. – *Studies in second language acquisition* 26 (2), s. 303–327.
<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=214877>
 30.11.2012
- Ellis, R. & Roberts, C. 1987: Two approaches for investigating second language acquisition. – Ellis, R. (toim.) *Second language acquisition in context*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- EVK 2003 = *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. – Huttunen, I. & Jaakkola, H. (käänt.). Helsinki: WSOY.
- Gass, S. M. & Selinker, L. 2008: *Second language acquisition: an introductory course*. Hoboken, 3. painos. Taylor & Francis.
- Grönholm, M. 1993: *TV on pang pang: verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Vasa: Åbo Akademi.
- Hinkel, E. 2005: *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Juntunen, J. H. 2009: ”Minulla on aivan paljon rahaa” – fraseologiset yksiköt suomen kielen ope-
 tuksessa. – *Virittäjä* 113 (3), s. 356–381.
- Kalliokoski, J. 1996: Puhe, kirjoitus, tekstilajin normit ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Ruuska, T. & Tuomi, S. (toim.) *Moneja baareja: tiellä toimivaa kaksikielisyyteen*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 42. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Karlsson, F. 1982 (toim.) *Suomi vieraana kielenä*. Porvoo: WSOY.
- Karper, G. 2009: L2 Pragmatic development. – Ritchie, T. & Bhatia, T. K. (toim.) *The new handbook of second language acquisition*. 2. painos. s. 259–293. Bingley, U.K.: Emerald.
- Korkman, C. 1995: *Tvåspråkighet och skriftlig framställning: en undersökning av tvåspråkiga elevers uppsatser i den finlandssvenska grundskolan*. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Lapkin, S., Hart, D. & Swain, M. 1995: A Canadian interprovincial exchange: Evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. – Freed, B. (toim.) *Second language acquisition in a study abroad context*. Studies in bilingualism (SiBil) 9, Benjamins: Amsterdam.
- Latomaa, S. & Tuomela, V. 1993: Suomi toisena vai vieraana kielenä? – *Virittäjä* 97 (2), s. 238–245.
- Luoma, P. Henkilökohtainen tiedonanto. Kuopio 5.8.2008.

- Luukka, M. 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?: Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4> 30.11.2012
- Lähdemäki, E. 1995: *Mikä meni pieleen?: ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa*. Turku: Åbo Akademi, finska institutionen.
- Martin, M., Mustonen, S., Reiman, N. & Seilonen, M. 2010: On becoming an independent user. – Bartning, I., Martin, M. & Vedder, I. (toim.) *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla monographs series 1, s. 57–79. European second language association.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. 2005: *The language evaluation: appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mikkonen, I. 2010: “Olen sitä mieltä, että...”: lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0> 30.11.2012
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004: *Second language learning theories*. London: Arnold.
- OPS = Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. Opetushallituksen internetsivut. http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet 9.12.2012
- Pavesi, M. 1987: Variability and systematicity in the acquisition on spatial prepositions. – Ellis, R. (toim.) *Second language acquisition in context*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Pälli, P., Latomaa, S. 1997: *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito: maahanmuuttajakoulutuksen arviointia*. Helsinki: Opetushallitus, Hakapaino.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010: *Osallisena Suomessa: kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ramanathan, V. & Kaplan, R. B. 2000: Genres, authors, discourse communities: theory and application for (L1 and) L2 writing instructors. – *Journal of second language writing* 9 (2), s. 171–191.
- Sajavaara, K. 1982: Vieraan kielen oppiminen. – Karlsson, F. (toim.) *Suomi vieraana kielenä*. Porvoo: WSOY.
- Segalowitz, N. & Freed, B. F. 2004: Context, contact and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. – *Studies in second language acquisition* 26 (2), s.173–199. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263104262027> 30.11.2012

- Selinker, L. & Lakshamanan, U. 1992: Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. – Gass, S. M. & Selinker, L. (toim.) *Language transfer in language learning. Language acquisition & language disorders* 5, s. 197–236. Amsterdam: John Benjamins.
- Simões, A. R. M. 1996: Phonetics in second language acquisition: An acoustic study of fluency in adult learners of Spanish. – *Hispania* 79 (1), s. 87–95. American association of teachers of Spanish and Portuguese. <http://www.jstor.org/stable/345617> 28.11.2012
- Skehan, P. 1998: *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Suni, M. 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomea – Finnish 2008 CIMOn ohjelmat suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoille. Pdf-tiedosto.
- Swain, M. 2000: The output hypothesis and beyond. – Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*, s. 97–114. Oxford: Oxford University Press.
- 1995: Three functions of output in second language learning. – Cook, G. & Seidlhofer, B. (toim.) *Principle & practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*, s. 125–144. Oxford: Oxford University Press.
- & Deters, P. 2007: New mainstream SLA theory: expanded and enriched. – *The modern language journal* 91, s. 820–836.
- Tarnanen, M. 2002: *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Topling-hankkeen internetsivut: jyu.fi/topling 30.11.2012
- VanPatten, B. & Benati, A. G. 2010: *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R. Koivisto, V., Heinonen T. R. & Alho, I. 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 30.11.2012
- Vygotskij, L. S. 1962: *Thought and language*. – Hanfmann, E., Vakar, G. (toim. ja käant.). Cambridge, Mass: The Massachusetts Institute of Technology.
- Yleisten kielitutkintojen internetsivut: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/yki> 30.11.2012