

**SUOMI TOISENA KIELENÄ -AIKUISOPPIJAN  
VERBIEN KEHITTYMINEN ALKEISKURSSILLA**

Suomen kielen lisensiaatintyö  
Jyväskylän yliopiston  
kielten laitoksessa  
Marraskuussa 2002

Tarja Puro

# SISÄLLYS

1	Johdanto	1
2	Toisen kielen sanaston oppiminen ja tutkiminen	9
	2.1 Kielitieteen lähestymistavat ja niiden näkökulma sanastoon	10
	2.1.1 Universaaliteoriat	10
	2.1.2 Välikieli	12
	2.1.3 Funktionaalinen lähestymistapa	15
	2.1.4 Kognitiivinen lähestymistapa	17
	2.1.5 Sosiokulttuuriset lähestymistavat	20
	2.1.6 Yhteenveto eri lähestymistavoista ja tutkimuksen viitekehys	22
	2.2 Sanaston tutkiminen ja sanastotutkimuksia	24
3	Sanasto teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen kohteena	30
	3.1 Sanasto rakenteena	30
	3.1.1 Lewisin leksikaalinen lähestymistapa	30
	3.1.2 Psykolingvistiikka ja mentaalinen leksikko	32
	3.2 Sanasto prosessina	38
	3.2.1 Mentaalinen leksikko	38
	3.2.2 Leveltin puheen prosessointimalli	42
	3.2.3 Sajavaaran ja Lehtosen moniprosessointimalli	47
	3.3 Tutkimuksen käsitys sanastosta ja sanastollisesta tiedosta	49
4	Tutkimuksen suorittaminen	55
	4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	55
	4.2 Informantit	57
	4.3 Aineistonkeruu	59
	4.4 Aineiston kuvaus ja aineistoon liittyviä ongelmia	61
5	Informanttien keskustelussa käyttämät verbit	64
	5.1 Keskustelussa eniten käytetyt verbit	68
	5.1.1 Olla-verbi	70
	5.1.2 Ei-kieltoverbi	88
	5.1.3 Opiskella-verbi	95

5.1.4	Tietää-verbi	104
5.1.5	Pitää-verbi	109
5.1.6	Harrastaa-verbi	123
5.1.7	Ymmärtää-verbi	126
5.1.8	Asua-verbi	129
5.1.9	Puhua-verbi	131
5.2.	Muutaman informantin keskustelussa käyttämät verbit	134
5.2.1	Mennä-verbi	135
5.2.2	Tulla-verbi	140
5.2.3	Haluta-verbi	141
5.3	Keskustelussa vähän käytetyt verbit	143
6	Verbien käytön kehittyminen informanteittain	149
7	Tuotostyyppin vaikutus verbien käytön kehittymiseen ja tutkimustuloksiin	157
8	Sanaston kehittyminen	161
9	Lopuksi	170
	Lähteet	176
	Liitteet	
Liite 1.	Sanan osaamisen määritelmät.	
Liite 2.	Kurssimateriaali ja tuotokset.	
Liite 3.	Esimerkkitehtäviä eri tuotostyypeistä.	
Liite 4.	Fisu-keskustelujen litterointiohjeet ja kirjallisten tuotosten koodit.	
Liite 5.	Informanttien keskustelussa käyttämien verbien esiintyminen kirjallisissa tuotoksissa.	
Liite 6.	Informanttien muut kuin keskustelussa käyttämät verbit kirjallisissa tuotoksissa.	
Liite 7.	Informanttien keskustelussa käyttämien eri verbien esiintyminen kirjallisissa tuotoksissa ja kirjallisten tuotosten muiden verbien suhteet.	

## 1 Johdanto

Tutkimus tarkastelee suomi toisena kielenä -aikuisoppijoiden sanaston kehittymistä oppimisen alkuvaiheessa. Kohteena ovat yliopisto-opiskelijat, jotka ovat kotoisin indoeurooppalaisia kieliä puhuvista maista. Sanaston kehittymistä tarkastellaan aivan oppimisen alussa: tutkimusaineistona on oppijoiden alkeiskurssilla tuottama suullinen ja kirjallinen tuotos. Tutkimuksessa halutaan selvittää, mitä tapahtuu oppimisen alkuvaiheessa, miten sanat, erityisesti verbit, tulevat oppijoiden sanastoon sekä miten ne kehittyvät.

Tutkimus käsittelee kolmea tärkeää näkökulmaa: suomea toisena kielenä, sanastoa ja oppimisen alkuvaihetta aikuisilla oppijoilla. Suomen kielen tutkimus toisena kielenä<sup>1</sup> on kansainvälisesti kiinnostavaa ja arvokasta, koska suomi tarjoaa muun muassa universaaleiksi väitettyjen teorioiden tarkasteluun toisella tavalla toimivan kielen kuin englantia tai muut indoeurooppalaiset kielet, joista on tehty suurin osa toisen kielen oppimisen tutkimuksista (Sajavaara 1999b: 76). Suomi toisena kielenä -tutkimus voi joko heikentää tai vahvistaa kielenoppimisen kahta eri näkemystä: kielenoppiminen perustuu synnynnäisille periaatteille ja on kaikille samanlaista tiettyjen vaiheiden kautta tapahtuvaa tai kielenoppiminen on osittain samanlaista ja ympäristö vaikuttaa siihen (Martin 1999: 162 - 163). Suomen tutkimusta tarvitaan myös suomen kielen itsensä opetuksen takia: miten suomea opitaan toisena kielenä ja miten sitä olisi paras opettaa (Latomaa 1996a: 19; Martin 1999: 162 - 163).

Suomi toisena kielen alan kehitystä, joka on ollut nopeaa 1990-luvulla, on kuvattu Martinin (1991, 1999), Latomaan (1996a) sekä Aallon, Sunin ja Latomaan (1997) artikkeleissa. 2000-luvun alussa on jo ilmestynyt ja tehty useita eritasoisia suomi toisena kielenä -tutkimuksia, jotka ovat lisänneet tietoa suomesta toisena kielenä ja sen oppimisesta sekä arvioinnista (esim. Kivelä 2002; Martin 2002; Milovidova 2002; Nissilä 2002; Tarnanen 2002). Alan bibliografia on koottu teokseen *Kolmen vuosikymmenen satoa* (Suni, Latomaa & Aalto 1996) ja sen lisäosaan (*Kolmen vuosikymmenen satoa, päivitetty lisävihko, S2-alan julkaisut 1996-2001 (2001)*). Päivitetty versio löytyy elektronisena osoitteesta [www.solki.jyu/bibliografia.pdf](http://www.solki.jyu/bibliografia.pdf). Kasvavalla opetus- ja tutkimusalalla on vielä monia haasteita edessään ja aukkoja täytettävänä, vaikka tutkimusta tehdään jo runsaasti ja suomi toisena kielenä -opettajien perus- ja täydennyskoulutus on ollut jo jonkin aikaa käynnissä.

---

1

Tutkimuksessani käytän termiä 'toisena kielenä' sekä toisen että vieraan kielen oppimisesta. Tutkimuksen aineisto on kuitenkin oppimistilanteesta, jossa suomi on opittavana kielenä toinen, eli sitä opiskellaan kohdekielisessä ympäristössä.

Sanaston kannalta oleelliset tutkimuskysymykset esiintyvät Martinin (1991: 11) ensimmäisessä suomi toisena kielenä -alan katsauksessa: minkälainen on oppijan sanasto ja kuinka se kasvaa. Sanastotutkimusta tarvitaan erityisesti sen takia, että yhden näkemyksen mukaan suomen sanaston oppiminen on helppoa, koska perussanoja on vähän sekä johdoksia ja yhdyssanoja paljon. Toisen näkemyksen mukaan sanaston oppiminen on vaikeaa, koska suomen kielessä ei ole paljon muista kielistä tuttuja sanoja ja koska sanahahmot vaihtelevat paljon ja ovat outoja. Sanastotutkimuksen lisäksi on kaivattu myös tutkimusta, jossa eri lingvistisiä tasoja tutkittaisiin yhtä aikaa (Latomaa 1996a: 23).

Tässä sanastotutkimuksessa keskitytään oppijan alkuvaiheen sanastoon, sen kehittymiseen ja variointiin. Kielen eri kieliopillisia tasoja tarkastellaan verbien kehittymisen kautta. Käytän termiä kehittyminen oppimisen sijaan, koska on vaikea sanoa, milloin jotain on opittu tai mitkä sanan ominaisuudet on opittu. Jo opittua voidaan myös unohtaa. Yleensä termiin oppiminen liitetään se merkitys, että jotain on pysyvästi jonkun hallussa. Toinen vaihtoehtoinen termi olisi omaksuminen, joka monesti yhdistetään informaaliin oppimiseen ja joka pohjautuu Krashenin kahtiajakoon omaksumisesta (acquisition) ja oppiminen (learning). Tutkimus ei ota kantaa näihin kysymyksiin tai tee eroa omaksumisen ja oppimisen välillä. Omaksumiseen kuten oppimiseenkin tuntuu kuuluvan se aspekti, että jotain on pysyvästi saatu haltuun. Termi kehittyminen ei ota kantaa lopputulokseen tai siihen väylään, jota kautta tieto saadaan. Kehittymistermiä pitää parhaimpana kuvaamaan itse oppimisprosessia Sharwood-Smith (1994: 11 - 12), jonka mukaan termi on tarpeeksi neutraali, koska se ei ota kantaa oppimisen paikkaan, oppimisen motivaatioon tai kontrollointiin.

Tässä työssä keskeiseksi nousee kehittymisen ja variaation suhteen tarkastelu. Kielen kehittyminen ei välttämättä ole koko ajan etenevää vaan astettaista, ja tiettyjen vaiheiden variaatio esimerkiksi verbien merkityksissä tai muodoissa voi olla kehittymisen tasaantumista tai yksi vaihe ennen verbin jonkin ominaisuuden kehittymistä. Itse asiassa variaatio kuten kielenoppijoiden tekemät virheetkin saattaa paljastaa kehittymisen. Variaation ja kehittymisen välinen raja ei ole selkeä eikä sitä todennäköisesti voida asettaakaan (vrt. Pienemann 1998).

Toisen kielen tutkimuskirjallisuudessa käytetään paljon rinnakkain termejä **sanasto** (vocabulary) ja **leksikko** (lexicon). Niitä käytetään joskus toistensa synonyymeinä tai toinen termi on valittu kattamaan molemmat termit, jolloin tarkoitetaan jonkinlaista sanalistaa. Sanasto<sup>2</sup> onkin

---

Sanaston määrittelyä ja sanastotutkimusta olen aiemmin käsitellyt artikkelissani *Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto* (Puro 1999b). Termien jaosta voi katsoa myös Readiltä (2000: 36).

määritelty useasti joko sanavarastoksi tai -luetteloksi, mitä on kritisoitu määrittelemättä sanastoa uudelleen (Carter 1989: 28; Cook 1991: 11; Voionmaa 1993b: 12; ks. kuitenkin Singleton 1999). Varastossa tai luettelossa sanat nähdään yleensä mm. aakkosellisesti, fonologisesti, semanttisesti tai sanaluokkien mukaan järjestäytyneenä ryhmänä, josta niitä sijoitetaan valmiiseen kieliopilliseen rakenteeseen. Termi sanasto käsitetään yleensä suppeasti. Sitä käytetään yleensä opetukseen liittyvässä toisen kielen oppimisen kirjallisuudessa. Usein se yhdistetään myös sanakirjaan tai sanalistoisiin oppikirjojen kappaleiden ja kirjan lopussa.

Termi leksikko esiintyy useammin kielen rakennetta ja toisen kielen omaksumista teoreettisemmin käsittelevässä kirjallisuudessa. Esimerkiksi Juffs (1996: 1) huomauttaa, että näissäkin yhteyksissä se voi tarkoittaa sanalistaa, joksi se yksinkertaisimmillaan määritellään. Juffs (1996) ei kuitenkaan itse määrittele leksikkoa, mutta näyttää sisällyttävän siihen universaalikieliopin parametrien kaltaista kielenkäyttäjän sisäistä tietoa (internal knowledge). Termiä leksikko käytetään myös muun muassa psykolingvistiikan piirissä, jolloin leksikko määritellään mentaaliseksi leksikoksi, joka pyrkii kuvaamaan, miten sanoja vastaanotetaan, miten sanat ovat varastoituneet mieleen ja miten niitä haetaan käyttöön. Eri leksikon kuvauksille ja metaforille on yhteistä termiin sanasto verrattuna se, että tällöin sanasto käsitetään mielen rakenteeksi, joka jollain tapaa järjestää sanoja - muutenkin kuin sanalistaksi. Leksikko nähdään usein myös dynaamiseksi organisaatioksi, joka muuttaa muotoaan uusia sanoja opittaessa ja toisia sanoja unohtaessa. Termiin leksikko kuuluu taas vahvasti se oletus, että kieli on varastoitunut mieleen ja että kielitaito on erilainen kognitiivinen taito kuin muut kognitiiviset taidot.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä sanasto, kuitenkin lähempänä merkitystä leksikko. Sanasto nähdään kielen eri kieliopillisia osa-alueita yhdistävänä tekijänä. Tämän osoittaa tämän tutkimuksen sanastokäsitys (s. 49), jossa on haluttu saada esiin kielen monipuolinen rakenne ja häivyttää sanaston ja kieliopin rajaa. Siihen ei kuitenkaan oteta kantaa, missä kieli sijaitsee ja onko kielitaito erilainen taito kuin muut kognitiiviset taidot.

Sanaston määrittelemiseen on osaltaan vaikuttanut ja sitä on vaikeuttanut pyrkimys erottaa sanasto ja kielioppi (semantiikka ja syntaksi) toisistaan sekä se, että sanastosta ei voida tehdä selviä sääntöjä. Karlsson (1998: 189) kysyykin, mitkä kielen ilmiöistä olisi kuvattava sanastossa ja mitkä kieliopissa, sillä sanastoa ja kielioppia ei voi tarkastella erillään. Hänen mukaansa (Karlsson 1998: 188 - 189) leksikossa kohtaavat fonetiikka, fonologia, grafematiikka, morfologia, syntaksi, semantiikka sekä ensyklopedinen tieto (maailmantieto). Nämä samat alueet ovat myös mentaalisen leksikon organisointiperiaatteita (Aitchison 1987; Channell 1988: 42; McCarthy 1990: 35 - 45; Hatch 1983: 63 - 64).

Sanaston ja kieliopin erottamista vastaan ollaan muun muassa sen takia, että sanastollisia valintoja tehdessään kielenkäyttäjät tai -oppijat ei tarvitse jakoa kielioppiin ja sanastoon (Singleton

2000: 11). Suurin osa kielen oppimisesta onkin sanojen ja niiden ominaisuuksien oppimista (Little 1994: 114, ks. myös Sharwood-Smith 1994: 138 - 139). Näin ollen muodon ja merkityksen erottaminen toisistaan olisi myös kielen omaksumisen ja prosessoinnin luonteen vastaista (Little 1994: 100). Jako on tarpeeton myös siksi, että suurin osa kielestä sisältyy monisanaisiin "jaksoihin" ("chunks"), ja kielioppi on rakenteena alisteinen leksikolle (Lewis 1993: vi, 19).

Toisen kielen sanastotutkimus, joka yrittää jyrkästi rajata sanaston ja kieliopin alueet toisistaan, on tuomittu epäonnistumaan, sillä alueet ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa (Singleton 1999: 37). Ne limittyvät keskenään (Aitchison 1987: 100) jopa niin, että - - - *it is becoming increasingly difficult to pronounce with any confidence on the question of where lexicon ends and syntax begins* (Singleton 2000: 17). Mearan (1993: 69) mukaan toisen kielen sanastoa pitäisi tutkia rakenteena eikä yksittäisten sanojen ja merkitysten kokoelmana. Hän tosin näkee rakenteen lähinnä sanaston sisäisenä rakenteena - ei sanaston ja kieliopin keskinäisenä vuorovaikutuksena.

Sanaston ja syntaksin välisistä suhteista ei ole vielä tutkimusta toisen kielen oppimisen alalta, mutta kun pohditaan sanan käytön ja oppimisen ongelmia ja yhteyttä, joutuu väistämättä tekemisiin sanan semantiikan ja fonologian ohella myös sanan syntaksin ja pragmatiikan kanssa. Suomen kielestä esimerkiksi sopii *pitää*-verbi. Sen merkityksistä ainakin kolme ovat tärkeitä oppimisen alkuvaiheessa sekä sen jälkeen ja ne on tarpeellista erottaa toisistaan: 'tuntea mieltymystä johonkin tai johonkuhun', 'jotain on aiheellista, tarpeellista tms. tehdä' ja 'on ote jostakin'. Syntaktisesti verbistä tarvitsee tietää rektio *pidän sinusta; pitää mennä; pidätkö tästä kiinni?*. Pragmaattisesti verbin käytön kannalta on hyvä tietää, mikä ero on verbeillä *pitää - rakastaa - tykätä* sekä missä tilanteissa ja kenelle voi esittää, että tämän tulisi tehdä jotain. Näitä asioita ovat miettineet lähinnä sanakirjoja ja tietokoneohjelmia tekevät lingvistit (Singleton 2000: 17 - 29).

Sanastosta on valittu tämän tutkimuksen kohteeksi **verbit**, koska sanaluokka on yksi sanaston organisoija (ks. esim. Aitchison 1987: 98 - 106) ja sanaluokan on havaittu vaikuttavan oppimiseen. Verbit nähdään yleisesti keskeiseksi kielen leksikaaliseksi kategoriaksi (Aitchison 1999: 110), mikä osaltaan johtuu kielitieteellisen tutkimuksen syntaksipanoitteisuudesta. Verbeistä tutkimuskohteeksi on valittu finiittiverbit, koska "finiittiverbi on lauseen rakenteellinen napa" (Karlsson 1998: 121) ja koska verbi on "lauseen pumppu" (Aitchison 1999: 110). Verbit on kerätty tässä työssä lauseaseman ja muodon perusteella.

Verbiin itseensä liittyy tietty syntaktinen rakenne (Aitchison 1987: 99 - 100; Aitchison 1999: 110 - 111) ja verbi vaikuttaa koko lauseen rakentumiseen (ks. Juffs 1996: 2). Finiittiverbin luonne vaikuttaa siihen, mitä nominaalisia jäseniä lauseessa on ja missä muodossa. Tämä vaikutus ylittää laajemmalle kuin välttämättömiin määritteisiin (esim. objektiin). Myös mentaalisen leksikon rakenteessa voidaan nähdä semanttisen ja syntaktisen tiedon yhdistyvän tai linkittyvän yhteen.

Syntaksin ohella verbeihin itseensä liittyy tietoa niiden käyttäytymisestä: sanaluokka kertoo muun muassa sen, miten sana voi taipua.

Verbit ovat myös kommunikaation kannalta tärkeitä. Ne ovat kielen frekventeintä ainesta. Ilman frekventeimpiä verbejä ei selviä normaaleista kielenkäyttötilanteista. Suomen kielen taajuussanaston (1979; tästä eteenpäin Taajuussanasto) kaksikymmentä yleisintä verbiä kattaa verbiesiintymistä 45 %, kun taas vastaava ryhmä substantiiveja kattaa vain 8 - 9 % kaikkien substantiivien esiintymistä. Eri kielissä tietyt verbit ovat yleensä frekventtejä, usein monimerkityksisiä sekä usein myös semanttisesti samanlaisia. (Voionmaa 1993b: 3 - 6). Verbejä voidaan näin ollen pitää myös erittäin tärkeinä toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa.

On esitetty, että toisen kielen tutkimuksissa pitää tutkia sanojen syntaktisia ominaisuuksia (Little 1994: 117). Tähän tehtävään sopivat nimenomaan verbit, koska verbit ovat syntaktisen rakenteen keskiössä ja koska vaikuttaa siltä, että mentaaliosassa leksikossa verbit kantavat erityisen paljon syntaktista informaatiota (Aitchison 1987: 101). Tutkimuksen sanastokäsityksellä pyritään siihen näkökulmaan, että sana itsessään sisältää tietoa sen ja muiden sanojen käyttäytymisestä eikä niin kuin generatiivisessa kielitieteessä nähdään, että sana sijoitetaan valmiiseen rakenteeseen.

Tämän tutkimuksen informantit ovat **aikuisia yliopisto-opiskelijoita**. Ikä on yleisin tekijä<sup>3</sup>, joka mainitaan toisen kielen oppimisen menestymisessä tai epäonnistumisessa (Hatch 1983: 188; Sajavaara 1999b: 89). Yleisesti ajatellaan, että lapset ovat parempia kielenoppijoita kuin aikuiset (Gass & Selinker 1994: 239 - 240). Kiistattomimmalta näyttää aikuisten huonompi kielen omaksumistaito fonetiikan ja fonologian alalla: lapset omaksuvat paremmin aksentin (Gass & Selinker 1994: 240 - 241; Singleton 1989: 107). Aikuiset oppijat taas näyttävät etenevän nopeammin alkuvaiheen syntaktisessa ja morfologisessa kehittämisessä kuin lapset, jotka kuitenkin pitkällä aikavälillä saavuttavat paremman kielitaidon (natiivinkaltaisemman) kuin aikuiset (Hatch 1983: 196; Singleton 1989: 117; Long 1993: 198; Gass & Selinker 1994: 244; Singleton 1995b: 5). Iän vaikutusta on kuitenkin vaikea erottaa muiden oppimiseen liittyvien tekijöiden (motivaatio, syötös jne.) vaikutuksesta (Singleton 1989; Singleton 1995b) tai muista syistä, jotka liittyvät ikään (kognitiiviset ja neurologiset muutokset) (Gass & Selinker 1994: 245 - 246; ks. myös Hatch 1983: 192).

Sanaston niin kuin muidenkin kielen osa-alueiden kohdalla pätee sama suuntaus: vanhemmat toisen kielen oppijat oppivat aluksi nopeammin ja paremmin kuin nuoremmat, jotka myöhemmin saavuttavat vanhempana aloittaneiden kielitason ja pääsevät heitä paremmalle tasolle (Singleton 1995b: 14, 20). Joka tapauksessa ei ole ikää, jonka jälkeen olisi mahdotonta oppia toisen kielen

---

3

Oletus, että ikä vaikuttaa kielenoppimiseen, tukee oletusta ihmisen erityisestä kyvystä oppia kieltä eli synnynnäistä ja universaalia kielikykyä (Chomsky ja Krashen) (Singleton 1989: 2 - 3).



sanastoa. Ensikielessäkin sanaston oppiminen jatkuu koko elämän ajan; oppimisen tavat, nopeus ja tehokkuus vain vaihtelevat. (Singleton 1995b: 11- 12.)

Yhteistä ensikielen ja toisen kielen sanaston omaksumiselle on, että niin lasten kuin aikuistenkin pitää pystyä erottamaan kielellisestä aineksesta leksikaalisia yksiköitä ja yhdistämään ne käsitteisiin sekä intentioihin (Singleton 1999: 79). Aikuisilla toisen kielen oppijoilla on joitakin haittoja mutta myös etuja verrattuna lapsiin. (Ks. myös Odlin 1994: 315 - 316.) Aikuisilla oppimista voi vaikeuttaa se, että he joutuvat käyttämään oppimaansa kieltä monella eri tavalla ja eri tarkoitusta varten, he alkavat esimerkiksi yleensä yhtä aikaa puhua ja kirjoittaa toista kieltä (Hatch 1983: 192, ks. myös Voionmaa 1990: 234).

Aikuiset toisen kielen oppijat ovat kuitenkin ensikielen oppijaan verrattuna kehittyneempiä fyysisesti, kognitiivisesti, mentaalisesti ja emotionaalisesti sekä myös lingvistisesti (Singleton 1989: 6; Singleton 1999: 79) ja ovat jo oppineet ainakin yhden kielen. Heillä on siis käytössään äidinkieltä ja mahdollisten muiden osattujen toisten kielen syntaktiset ja semanttiset kategoriat sekä ainakin äidinkieltä rikas ja yksityiskohtainen leksikko (Dietrich 1990: 14 - 15; Singleton 1999: 48, 79). He pystyvät myös tulkitsemaan ja huomaamaan lasta helpommin sanojen merkitysten vaihteluita, äänneiden samanlaisuutta sekä muotojen erilaisuutta (Hatch 1983: 70). Aikuisilla oppijoilla on runsaasti maailmantietoa, kuinka erilaisista kielellisistä tilanteista voi selvitä ja kuinka niissä toimitaan. Heillä on käytössään myös ei-kielellisiä keinoja viestinsä välittämiseksi. (Vetsch-Löyttyniemi 1989: 40, 49, 64.) Oppimista voi helpottaa asioiden tietoisesti mieleen painaminen ja erilaisten oppimisprosessia nopeuttavien strategioiden käyttö (Sajavaara 1999b: 89).

Suomesta toisena kielenä ei ole tehty iän ja oppimisen välistä syy-seuraustutkimusta - yleensä on tutkittu yhtä ikäluokkaa kerrallaan. Sunin (1996) raportissa kouluikäisten maahanmuuttajalasten kielitaidosta nähtiin, että venäläislasten varhaisiän kontakteilla suomen kieleen on enemmän vaikutusta kielitaitoon kuin saapumisiällä. Yleensä saapumisiällä näyttää vaikuttavan ainakin fonologiassa, morfologiassa ja morfosyntaksissa kielen oppimiseen (Long 1993: 199 - 200).

Tämän tutkimuksen kohteena on myös sanaston kehittyminen **toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa**, jolla toisen kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa näyttää yleisesti olevan marginaalinen rooli. Jonkin verran kirjallisuudessa annetaan lähinnä "opetusniksejä", kuten että aluksi opitaan konkreettisia substantiiveja. Oppimisen alkuvaihetta voi lähestyä sitä kautta, mitä psykolingvistiset tutkimukset osoittavat siitä, miten sanoja tunnustetaan syötöksestä (inputista), varastoidaan muistiin ja haetaan muistista. Sillä sitä oppiminen on aluksi: ensin oppijan täytyy tunnustaa ko. kielen sanoja ja ilmaisuja, varastoida ne muistiin ja pystyä käyttämään niitä palauttamaan ne joko reseptiivisesti tai produktiivisesti.

Sanasto on tärkeä oppimisen alkuvaiheen kannalta, koska alusta asti oppija tarvitsee sanoja (Aalto 1994: 93). Ilman sanoja ei voi opettaa kysymistä, pyytämistä tai kielioppia. Readin (2000: 1) mukaan sanat ovat kielen rakennuspalikoita, joista muodostuu isompia rakenteita kuten lausekkeet, lauseet, kappaleet ja kokonaiset tekstit. Kielenoppiminen lähtee liikkeelle sanoista ja niiden suhteiden hahmottamisesta. Nämä sanat ja niiden väliset suhteet luovat sanaston, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan useasta näkökulmasta.

Johdantoa seuraavassa luvussa käsitelen toisen kielen oppimisen eri lähestymistapoja sanaston näkökulmasta. Lähestymistapojen lisäksi toisessa luvussa käsitellään toisen kielen sanaston tutkimusta.

Kolmannessa luvussa rakennetaan tutkimuksen sanastokäsitystä. Tätä varten sanastoa on tarkasteltu joko rakenteena tai prosessina. Sanaston rakennetta tarkastellaan Lewisin (1993) leksikaalisen lähestymistavan kannalta ja psykolingvistien mentaalisen leksikon käsitteen avulla (Aitchison 1987 ja 1999; McCarthy 1990). Sanastosta ja sen tärkeydestä liikkeelle lähteviä kielen tuottamis- tai vastaanottamisprosessointimalleja ovat mentaalisen leksikon prosessointimallit (Aitchison 1987 ja 1999; McCarthy 1990), Leveltin (1989, 1993) puheen prosessointimalli sekä Sajavaaran ja Lehtosen viestin prosessointimalli (Sajavaara 1984). Näiden pohjalta on koottu tutkimuksen sanastokäsitys ja pohdittu sanastollista tietoa. Tämän tutkimuksen käsityksen mukaan sanasto kattaa sekä sanat että niihin sisältyvän fonologisen, morfologisen, syntaktisen, semanttisen, pragmaattisen ja ensyklopedisen tiedon sekä tiedon esiintymistodennäköisyydestä. Tämän suuntaisesti on käsitelty sanastoa ja tehty tutkimusta pro gradu -työssäni (Nissinen & Taivainen (nyk. Puro) 1996; ks. myös Puro 1999b). Tämä kolmas luku pohjautuu osittain artikkeliini *Sanasto toisen kielen tutkimuksessa ja pedagogiikassa* (Puro 1999a).

Neljäs luku esittelee tutkimuksen aineiston. Aineisto kuvataan tarkasti muun muassa siksi, että tällaista tutkimusta ei ole Suomessa ennen tehty. Aineiston käsittelyn ja tulosten tarkastelun lähtökohdaksi on otettu informanttien kurssin lopuksi käymä keskustelu syntyperäisen suomenpuhujan eli natiivin kanssa. Heidän keskustelussa käyttämiensä verbien kehittymistä lähdetään jäljittämään kurssin aikaisista kirjallisista tuotoksista. Tässä luvussa eksplikoidaan myös tutkimuksen tavoitteet. Yhtenä tavoitteenahan on katsoa, millaista tietoa tutkimuksen sanastokäsityksen avulla voidaan saada.

Viides luku raportoi tulokset tutkittujen verbien näkökulmasta. Siinä jokaista informanttien useammin kuin vain muutaman kerran keskustelussa käyttämää verbiä tarkastellaan erikseen. Tulokset raportoidaan verbi kerrallaan, koska näin saadaan näkyviin verbien käytön variaatio ja usean eri osa-alueen yhtäaikainen kehittyminen. Oman lukunsa ansaitsee informanttien käyttämien verbien kehittyminen kunkin informantin omana sanastona ja välikielenä. Seitsemännessä luvussa

tarkastellaan erilaisten tehtävien vaikutusta tuloksiin ja sanaston kehittymiseen. Erilaiset oppijoiden kurssin aikana tekemät tehtävät vaativat erilaisia taitoja ja eritasoista kieliopillista sekä sanastollista huomiota.

Sanaston näkökulmasta verbien kehittymistä on tarkasteltu kahdeksannessa luvussa. Tuloksia käsitellään koko sanaston kehittymisenä - ei vain yksittäisten verbien kehittymisenä. Tuloksia on esitelty lähinnä fonologian ja morfologian näkökulmasta aiemmin artikkelissani *Verbien kehittyminen alkeiskurssilla* (Puro 2000). Lopuksi pohditaan myös koko tutkimuksen sanastokäsitystä.

## 2 Toisen kielen sanaston tutkiminen ja oppiminen

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana sanaston omaksuminen on saanut yhä enemmän huomiota tutkimuskohteena ja pedagogisena ilmiönä. Koko ajan on korostettu oppijan tärkeyttä (Paribakht & Wesche 1997: 174, ks. myös Singleton 1999: 8 - 9), itse asiassa sanastotutkimus on noussut esille toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tärkeäksi teoreettisen ja pedagogisen pohdinnan kohteeksi oppimisen ja opettamisen kommunikatiivisuuden korostumisen myötä. Enää ei juurikaan näe artikkeleita ja julkaisuja, jotka toteavat aluksi, että sanasto on tutkimuksen "tuhkimo" tai periferiassa (Singleton 1995b: 10).

Sanaston nousua toisen kielen oppimisen tutkimuksen täysivaltaiseksi jäseneksi on edeltänyt viime vuosisadalla historia, joka on vahvasti sidoksissa vallinneisiin kielitieteellisiin lähestymistapoihin ja niiden määrittelemiin tutkimuskohteisiin. Toisen kielen tutkimuksen kohteena olivat pääasiassa syntaksi, fonologia ja morfologia. Sanaston tutkimus ja sitä myöten sanaston opetus jäi taka-alalle (Aitchison 1987: 25 - 26; Carter 1989: 145; Hankaniemi 1989: 106; Sauli Takala 1989: esipuhe; Voionmaa 1993b: 1; Singleton 1995a: 1). Tähän on vaikuttanut sanaston määrittelemisen ja kuvaamisen hankaluus (Meara 1984; Cook 1991: 11; Kieli ja sen kieliopit 1994: 217; Singleton 1999) sekä se, että sanastosta ei ole voinut tehdä sääntöjä niin kuin syntaksista, sekä se, että sanaston ilmiöt ovat usein epäsäännöllisiä (Meara 1984: 229 - 230; ks. myös Leino 1993: 30; ). Ongelmana on myös sanaston ydinasioiden rajaaminen syntaksista ja metodologisten termien sekä instrumenttien puuttuminen (Singleton 1995a: 1, 10 - 11; 1995b: 10 - 11; Meara 1984; ks. myös Aitchison 1987: 206).

Eri kielitieteelliset lähestymistavat ovat pyrkineet selittämään, kuinka toisen kielen oppija oppii uutta kieltä, kuinka hän hahmottaa, tunnistaa, varastoi ja käyttää sitä. Toista kieltä oppiessaan (aikuinen) oppija hahmottaa kieltä uudella tavalla tietoisesti tai tiedostamatta. Siitä kuinka ja millä periaatteilla tämä hahmottaminen ja oppiminen tapahtuu, on erilaisia käsityksiä klassisesta universaalista kieliopista (ks. esim. Chomsky 1986 ja 1993, Juffs 1996) sosiokulttuurisiin näkemyksiin ja teorioihin kielen oppimisesta ( ks. esim. van Lier 1996).

Eri kielitieteen teorioiden ja lähestymistapojen asemaa toisen kielen tutkimuksessa on käsitelty useissa kokoomateoksissa. Tässä mainittakoon McLaughlinin (1987) *Theories of Second Language Learning* ja Mitchellin ja Mylesin (1998) *Second Language Learning Theories*, joihin tämän tutkimuksen teoriakatsaus suurimmaksi osaksi pohjautuu. Toisen kielen tutkimusta tarkastelevat puolestaan mm. Larsen-Freeman ja Long (1991), Gass ja Selinker (1994) ja Ellis (1994). Suomeksi on muutama vuosi sitten ilmestynyt myös Hanna Jaakkolan (1997) väitöskirja *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä*, jossa on käsitelty toisen kielen kannalta Krashenin

kielenomaksumisteoriaa, universaalikielioppiteoriaa ja kognitiivisia teorioita. Nämä keskeiset kielenoppimisen teorit Jaakkola (1997: 48 - 52) näkee toisiaan täydentäviksi ja niiden vahvuudeksi sen, että ne selittävät kielenoppimista erilaisista lähtökohdista. Tähän toisen kielen tutkija usein joutuukin turvautumaan tehdessään soveltavaa tutkimusta: yhdistämään tutkimuksensa teoriataustaa ja tulostensa tarkasteluun useampia lähestymistapoja, koska ei ole yhtä yleisesti hyväksyttyä teoriaa toisen kielen oppimisesta (Ellis 1994: 107; Sharwood-Smith 1994: 141) tai koska halutaan tutkia ilmiötä uuden lähestymistavan näkökulmasta.

Tässä luvussa keskityn muutamaa tämän tutkimuksen kannalta oleelliseen kielitieteelliseen lähestymistapaan. Tarkastelen niitä suhteessa sanastoon: miten ne ovat ottaneet huomioon sanaston tai mitä annettavaa niillä on sanaston tutkimiselle. Samalla ne luovat teoreettisen viitekehyksen tälle tutkimukselle. Kielitieteellisten suuntausten jälkeen käsittelen toisen kielen tutkimusta sanaston näkökulmasta ensin yleisemmin ja sitten tarkemmin tutkimusten kautta.

## 2.1 Kielitieteen lähestymistavat ja niiden näkökulma sanastoon

### 2.1.1 Universaaliteoriat

**Generatiivinen kielioppi** on viime vuosisadan tunnetuimpia kielitieteellisiä teorioita. Generatiivisen kieliopin tutkimuksessa on kolme pääkysymystä: 1) mistä kielitieto koostuu, 2) kuinka tieto kielestä omaksutaan ja 3) kuinka tieto kielestä saadaan käyttöön (Chomsky 1986: 3). Sen kiinnostuksen kohteena on kielenomaksumisen universaalit. Kielitaito on osa ihmisen mieltä ja geneettinen. Generatiiviseen kielioppiin sisältyy ajatus siis **universaalikieliopista** (UK), joka perustuu kaikille kielille yhteisiin geneettisesti määräytyneisiin piirteisiin. Kielitaito nähdään ihmismielen sisäiseksi “kielen omaksumislaitteeksi” (language acquisition device), joka tuottaa tietyn kielen vuorovaikutuksessa kokemuksen kanssa. Tutkimuksen kohteena ovat kielen formaalit piirteet (Lightbown 1984: 242). Universaalikielioppia on tutkittu myös toisen kielen oppimisen kannalta, jolloin oletetaan, että toisen kielen kielioppi pitää rakentaa samalla tavalla kuin äidinkielen. Myös toisen kielen kielioppi heijastaa UK:n periaatteita (McLaughlin 1987: 108).

Universaalikieliopissa Chomsky (1986: 81- 86) on erottanut leksikon lauserakenteesta. Viime vuosina leksikko on kuitenkin yhä vahvemmin sijoitettu generatiivisessa kieliopissa transformaatioiden alkulähteeksi (ks. Cook 1996: 157; ks. myös Singleton 2000: 26 - 28). Juffs (1996: 4 - 6) painottaa UK:n jo alunperin sisältäneen sanaston kannalta sen tärkeän näkökulman, että leksikko on lauserakenteen lähde. Universaalikielioppia hallitsee silti kielioppi: *Grammar*

*provides the overall patterns, vocabulary the material to put in the patterns* (Cook 1996: 49). Abstraktit lausekerakenteet ovat tärkein UK:n elementti mielessä. Esimerkiksi lausekkeen *mennä kouluun* verbi sisältää universaalissa kieliopissa tiedon verbin komplementista, mutta verbiin ei sisälly spesifiä tietoa esimerkiksi rektiosta, koska rektio ei kuulu UK:iin.

Chomsky (1993) on minimalistisessa ohjelmassaan muuttanut syntaksin asemaa UK:ssa niin, että sanastosta on tullut oppimisen perusta: kieliopilliset morfeemit opitaan niiden lausekkeiden (phrases) yhteydessä, joissa morfeemit voivat olla, ja samalla opitaan myös universaalien parametrien kielikohtaiset asetukset. Kieliopilliset morfeemit ovat myös kiinnittyneet sanoihin ennen kuin sanat sovitetaan lauseisiin. (Cook 1996: 157.) Juffs (1996: 9) täsmentää, että kaikkien parametrivariaatioiden lähde on leksikko. Myös valmiiden sisäisten rakenteiden nähdään vaikuttavan sanaston oppimiseen (Singleton 1999: 42 - 43.)

Tietylle kielelle ominaiset piirteet on opittava, ja sanat ovat tyypillisesti tällaisia. (Juffs 1996: 28.) Juffs (1996) on tutkinut leksikkoa ja sen semanttista rakennetta UK:n kannalta. Hänen mukaansa niitä voidaan tutkia samoin kuin syntaktisia mekanismeja. Tarkemman analyysin kohteena ovat verbit ja niiden semanttis-syntaktinen vastaavuus (correspondences). Niin kuin syntaksissa niin myös semanttisessa rakenteessa on parametrit, jotka asetetaan tietyn kielen vaatimusten mukaan. Toisen kielen omaksumisessa näyttäisivät tämän mukaan vaikuttavan ensin äidinkielen leksikon semanttiset parametriasetukset, jotka vaihtuvat L2:n asetuksiksi. Tämän jälkeenkin äidinkieli voi vaikuttaa L2:n tuottamiseen. Juffsin tulokset näyttäisivät tukevan oletusta, että UK on saatavilla vain äidinkielen kautta (the indirect access model) (ks. esim. Cook 1996: 156).

Toisen kielen leksikon omaksuminen kulkee Juffsin (1996: 228 - 229) tutkimuksen mukaan kehityksellinen jatkumon eri vaiheiden kautta: 1) Toisen kielen oppija lähtee liikkeelle tietyistä syntaktisesta rakenteesta, esim. [NP [VP NP PP]], josta verbin semantiikkaa omaksutaan. Argumentaatorakenteen, valenssin ja kausatiivisuuden L2:n morfologiset aiheuttajat eivät ole oppijan saavutettavissa tai niitä ei ainakaan vielä prosessoida. 2) Toisen kielen oppijan lekseemeihin vaikuttavat L2:n syötös ja L1:n yhdistämISRakenteet (conflation patters). Verbien argumentaatorakenteita aletaan yksitellen tallentaa/ rekisteröidä. 3) Morfologinen tieto on tärkeää argumentaatorakenteiden muodostamisessa. Lekseemien uudelleen organisointi reflektoi L2:n rakenteiden kanssa. Tässä vaiheessa esiintyy vielä siirtovaikutusta L1:stä. 4) L2:n morfologiset ominaisuudet on omaksuttu ja uudet verbit saavat nopeasti semanttisen rakenteen syntaksin ja muiden verbien analogian avulla. L1:n ja L2:n kieliopit ovat erillään, mutta äidinkieli voi vielä vaikuttaa pintarakenteeseen. Juffsin (1996: 207 - 208) tutkimuksen mukaan siis äidinkielen leksikon parametriasetukset siirretään toiseen kieleen ennen kuin toisen kielen asetukset

omaksutaan. Eniten aikuisoppijoiden äidinkieli vaikuttaa uuden kielen omaksumista alku- ja keskivaiheessa.

Tässä tutkimuksessa sanastoa ja kielioppia lähestytään niiden välisen vuorovaikutuksen ja sanaston ensisijaisuuden näkökulmasta. Tutkimus ei pyri selvittämään universaaleja piirteitä vaan seuraa alkuvaiheen kielen kehittymistä tietyn kielen omaksumisessa.

Cookin (1996: 56) mukaan vielä ei ole tutkimusta, jossa sanaston ja kieliopin - Chomskyn sille antamassa merkityksessä - välisiä linkkejä olisi tutkittu. Tämä olisi tarpeen (ks. myös Juffs 1996: 3), koska sanasta ei riitä tieto, mitä se merkitsee ja kuinka se lausutaan; lisäksi tarvitaan tietoa siitä, miten se sopii lauseisiin. UK:n tutkijoiden on vielä osoitettava, mitä sanaston asemasta seuraa toisen kielen omaksumisen tutkimiselle (ks. myös Pienemann 1998: 20 - 21), etsitäänkö sanaston universaaleja piirteitä (ks. Juffs 1996) vai sanaston ja kieliopin, lähinnä lauserakenteiden, välisiä universaaleja linkkejä.

### 2.1.2 Välikieli

**Välikieliteoria** on vaikuttanut ratkaisevasti toisen kielen tutkimuksen erottautumiseen omaksi tieteenalaksi. Välikieliteoria on nykyään paremminkin lähestymistapa toisen kielen oppimiseen kuin yhtenäinen teoria. Sen alueeseen kuuluu nykyään monenlaista ja eri lähtökohdista nousevaa tutkimusta. Itse termi välikieli on yleisesti käytetty termi kuvaamaan toisen kielen oppijan omaa ja systemaattista kielimuotoa, joka muuttuu koko ajan (ks. esim. Gass & Selinker 1994: 11). Se esiintyy hyvin erilaisissa tutkimuksissa yleisnimityksenä oppijan kielestä sitoutumatta mihinkään varsinaiseen kielitieteelliseen lähestymistapaan. Termin käyttö ja valinta korostaa lähinnä sitä, että tutkitaan itsenäistä kielimuotoa. Esimerkiksi McLaughlin (1987: 60) näkee termin käytön yleistymisen huonona, koska sille on tullut useita merkityksiä ja sitä käytetään synonyyminä toisen kielen oppimiselle. On kuitenkin hyvä, että alalla on joitain näinkin yleisiä termejä, joita voidaan käyttää niiden väljyyden takia ja kuitenkin ymmärretään, mistä on kyse.

Välikieli-termi on peräisin Selinkeriltä (1972). Koko välikieliteoria, joka korostaa sitä, että kielenoppija on aktiivinen oppija ja hänen kielimuotonsa systemaattinen, itsenäinen ja prosessiluonteinen, kehittyi vastareaktionä kieltenvälisille kontrastiiviselle analyysille ja behavioristiselle oppimiskäsitykselle sekä opetusmetodeille (Sato 1990: 3). Välikieliteorian

syntymiseen vaikutti muun muassa **virheanalyysi**, jonka mukaan toisen kielen oppijat<sup>1</sup> näyttivät käyvän läpi samoja kehitysprosesseja riippumatta ensikielystä. Tämä johti aluksi siihen käsitykseen, että toisen kielen oppiminen on samanlaista kuin ensikielen siinä mielessä, että molempiin vaikuttavat universaalit operaatiot. Hyvin nopeasti tuli kuitenkin toisenlaisiakin tuloksia. Yhdeksi virheanalyysin ongelmaksi on nähty se, että virheet voivat olla joko kielen sisäisiä kehitys- tai vaihteluvirheitä, kielten välisiä (äidinkielen vaikutus) tai molempien aikaansaamia. (McLaughlin 1987: 68 - 69.) Menetelmänä virheanalyysi ei ole juurikaan pystynyt vastaamaan siihen, mikä aiheuttaa ongelmia (Sajavaara 1999b: 77).

Virheanalyysi on syytä mainita tämän tutkimuksen yhteydessä, koska tässä tutkimuksessa verbien kehittymistä tarkastellaan osittain katsomalla niitä informanttien tuottamia muotoja, jotka ovat suomen kielen systeemin kannalta oikeita, ja niitä, jotka poikkeavat systeemistä. Systeemistä poikkeavista muodoista käytetään termiä virhe, mutta analyysissa ei sitouduta virheanalyysiin, joka edellyttää järjestelmällistä virheiden tarkastelua. Informanteille virheitä tuottavia kielen ilmiöitä, joita kuvataan kieliopillisin termein ja luokituksin, kutsutaan ongelmiksi. (Ongelma ja virhe - termien käytöstä ja yhteyksistä ks. Ellis 1991: 30 - 31 ja Martin 1995: 38).

Virhe-termi (error) yhdistetään usein kompetenssiin kun taas termi lipsahdus (slip tai mistake) performanssiin (Martin 1995: 38). Tutkimuksessa termi sisältää molemmat puolet, koska usein on vaikea tietää, onko oppijan virheellinen muoto esimerkiksi kirjoitusvirhe vai johtuuko se tiedon puutteesta ja sen sovellusvirheestä kompetenssin tasolla. Usein on myös vaikea tietää, mistä ongelmasta on kyse. (Ks. myös Sajavaara 1999a: 116 - 119.) Virhe voi myös liittyä kielen prosessoinnin tai muistamisen eri vaiheisiin: sisäänottoon (intake), esim. hahmottaminen väärin *olet kovalmis*, varastointiin tai hakuun (retrieval), esim. muodon oikeellisuuden ja virheellisyyden vaihtelu (Martin 1995: 40). Tämän vuoksi tutkimuksessa tavoitteena ei ole virheiden luokittelu (kuten yleensä kielitieteessä (Martin 1995: 39) ja virheanalyysissa tehdään, ks. Åkers 1999): oppijakielen kuvauksessa on kaikki mahdollisuudet otettava huomioon. Åkers (1999: 213) mainitsee tutkimuksensa lopuksi, että virheanalyysi antaa erilaisia tuloksia sen mukaan, miten virheet laskettiin ja mihin ne suhteutettiin.

Vaikka virheanalyysia ei ole suosittu viime aikoina, virheillä on jokin tehtävä oppijan kielessä ovat ja ne osoittavat ja kertovat jotain oppijan systeemistä tai kohdekielen systeemin vastaisuudesta. Virheiden tarkastelu on paikallaan myös, koska niin kuin Martin (1995: 264) huomauttaa, virhe kertoo jotain tuottamisprosessista ja saattaa heijastaa kielen välisiä vaikutuksia. Virhe voidaan

1

---

Välikieliteoria kehitettiin koskemaan nimenomaan aikuisia toisen kielen oppijoita (McLaughlin 1987: 61).



katsoa erottamattomaksi ja luonnolliseksi osaksi oppimisprosessia (Cook 1996: 9; ks. Juffs 1996: 129). Virhe ei kerro vain osaamattomuudesta vaan myös opittavan kielen luonteen hahmottamisesta ja informantin toisen kielen kehittymisestä (ks. esim. Ellis 1994: 67 - 70). Virheanalyysin tuloksia voidaan soveltaa kielenopetuksessa: joissakin tutkimuksissa on havaittu, että kielen oppiminen nopeutuu kun korjataan sellaisia virheitä, jotka liittyvät kielitiedon lisäämiseen, eli kompetenssivirheitä (Sajavaara 1999a: 119). Välikielen kohdalla ei oikeastaan voida puhua virheistä, jos katsotaan välikielen olevan oma systeeminsä.

Sanaston tarkastelu on ollut vähäistä välikielen tutkimuksissa ja keskittynyt lähinnä leksikaalisiin virheisiin (Meara 1984: 225). Tämä ei toimi Mearan (1984: 225) mukaan, koska suurin osa natiivin ja oppijan kielten eroista ei todennu virheissä. Yleisimmin välikielen tutkimukset ovat tehneet selväksi, että ensikieli vaikuttaa siihen, kuinka välikieli kehittyy. Vaikutusta ei voi kuitenkaan aina ennustaa etukäteen. (McLaughlin 1987: 79.) Ensikielen ja muiden toisten kielten vaikutus voi näkyä mm. ääntämisessä, syntaksissa tai leksikossa (esim. sanojen semanttiset siirrot). Äidinkieli voi vaikuttaa myös joidenkin muotojen tai rakenteiden välttämisenä. (Odlin 1989: 37, 110 - 111.) Morfologian oppimiseen ensikielellä (paitsi lähisukukielillä) ei ainakaan vielä ole havaittu olevan suurta vaikutusta tai vaikutus on epäsuoraa (Martin 1995: 41 - 43). Morfologinen siirtovaikutus suomen kielessä on juuri nyt tutkimuksen kohteena (ks. esim. Kaivapalu 1999). Välikieliteoriaa on arvosteltu mm. vähäisestä huomiosta prosessiin, funktioihin, usean tason lingvistiseen analyysiin sekä lingvistiseen ja vuorovaikutukselliseen kontekstiin (ks. Long & Sato 1984).

Tässä tutkimuksessa ei tutkita ensikielen vaikutusta verbien kehittymiselle. Kiinnostukseen kohteena on se, kuinka suomea opitaan yleensä toisena kielenä aivan oppimisen alkuvaiheessa kielitaustasta riippumatta. Kaikki tutkittavien ensikielet edustavat indoeurooppalaisia kieliä, joiden taustalla voidaan katsoa olevan samantyyppinen näkemys kielestä. Samanlaisen ratkaisun on tehnyt Martin (1995: 43) suomen nominitaivutusjärjestelmän tutkimuksessaan, jossa tarkasteltiin taivutusjärjestelmän oppimista kokonaisuutena ja jossa ensikielten erilaisuuden nähtiin rikastuttavan aineistoa. Suomi toisena kielenä -tutkimusten taustalla otetaan kuitenkin huomioon oppijan äidinkieli ja muut hänen osamaansa kielet (Martin 1999: 161), ja näihin kieliin viitataan tarvittaessa (ks. esim. Martin 1995).

Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus toisesta kielestä omana itsenäisenä kielimuotona. Tämä käy yhteen välikieliteorian kanssa. Välikieliteoriassa toisen kielen oppiminen nähdään oppijan omana kehittyvänä kielimuotona. Sen eri muodoilla on oma tehtävänsä, funktionsa, oppijan toisessa kielessä. Tutkimus ei ole kuitenkaan puhdas välikielitutkimus, joka on yleensä tiukemmin sidoksissa kielenoppijaan. Tarkastelun kohteena ovat sanasto ja sanat sekä niiden kehittyminen.

Näkemykseni mukaan sanasto ohjaa toisen kielen oppimista yhdessä muiden tekijöiden kanssa, kuten L1, ympäristö, motivaatio, ikä jne. (ks. esim. Latomaa 1996a: 22).

Välikieltä tutkitaan lisäksi yleensä vapaasta puheesta, mutta välikielen variaatiotutkimuksiin tarvitaan aineisto, joka koostuu erilaisista kirjoitus-, lukemis- tai kuuntelutehtävistä (Ellis 1991: 87 - 89). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu erilaisista luokkahuonekontekstissa tehdyistä tehtävistä. Analyysissa pitää muistaa eri tehtävätyyppien informantilta vaatiman prosessoinnin kuormitus ja tarkkuus. Esimerkiksi aukkotehtävät saattavat ohjata kiinnittämään huomiota muodon oikeellisuuteen, kun kirjoitelmassa sisältö ohjaa enemmän prosessia ja energiaa. Tämä seikka on otettu huomioon jakamalla tehtävät niiden vaatimusten mukaan (ks. s. 62). Yhteistä niille on kuitenkin se, että niitä käytetään opetuksessa ja niissä on enemmän tai vähemmän toistuva sanasto. Taronen (1982: 70 - 71) mukaan tutkimukseen tarvitaan sellaista aineistoa, jossa kieli on sekä välineenä, eli oppijalla on kommunikatiivinen tehtävä, että kohteena, eli oppijan huomio tehtävässä on itse kielessä.

Välikieliteoriassa nähdään toisen kielen oppijan kieli paitsi omana systeeminään myös systemaattisena systeeminä. Kielen kehittämisessä tapahtuu kuitenkin paljon erilaista variaatiota, joka ei välttämättä ole systemaattista. Jatkuvan muutoksen alla välikieli on alati, ja tästäkin osoituksena ovat esimerkiksi verbin eri muotojen variaatiot.

### 2.1.3 Funktionaalinen lähestymistapa

Puhujien ilmaisutarpeiden huomioon ottaminen muodon lisäksi on johtanut omaan lähestymistapaansa toisen kielen tutkimisessa. Toisen kielen tutkijat olivat jättäneet muotojen tehtävän tarkastelun vähälle huomiolle, mutta osa tutkijoista alkoi 1980-luvulta lähtien tarkastella myös kielen ilmaisutarpeiden kehittymistä muodoiksi (form-to-function tai function-to-form) (McLaughlin 1987: 73 - 74; Sharwood-Smith 1994: 91; Mitchell & Myles 1998; ks. myös Long & Sato 1984: 265 - 271).

Funktioita alettiin tarkastella ensin lasten ensikielen kehittämisessä, minkä jälkeen tutkimus laajeni toisen kielen kommunikaatioon ja kehittämiseen (Mitchell & Myles 1998). On syytä huomata, että jostain syystä **funktionaalisen** lähestymistavan yhteydessä puhutaan pitkälti kielen kehittämisestä - ei oppimisesta tai omaksumisesta. Funktionalismin alalla on sanastoa tutkittu vähän, vaikka sen piirissä on noussut esille kielen eri tasojen (leksikon sekä erityisesti kieliopin ja diskurssin) vuorovaikutuksen tärkeys sekä useampisanaisten yksiköiden (chunks) tärkeys syntaktisille rakenteille (Sato 1990: esim. 15 - 16, 108, 118 - 119, 122 - 124). Funktionaalinen

tutkimus on itsessään laajasti kielen ja kielenkäytön huomioon ottava lähestymistapa, mutta se on tähän mennessä tutkinut hyvin pientä alaa toisen kielen oppimisesta eikä se näytä pystyvän tai haluavan selittää, miksi kehittyminen tapahtuu ja mikä osuus syötöksellä ja vuorovaikutuksella on tähän (Mitchell & Myles 1998: 119).

Lähestymistavan piirissä on tehty myös pitkäaikaistutkimus, ESF-projekti (European Science Foundation project), jossa tutkittiin 21 eri lähtökieltä edustavan aikuisen viiden eri kohdekielen oppimista. Tuloksia on tutkittu oppijan kielen sisäisenä rakenteena, omana systeeminään. Kokoavasti tutkimusta käsittelevät toisen kielen tutkimuksen näkökulmasta Mitchell ja Myles (1998) ja tutkimusryhmän koonteja ja yhteenvetoja esittelevät Klein ja Perdue (esim. Klein & Perdue 1993; Perdue 1993). Yhtenä osatutkimuksena tähän projektiin kuuluu Voionmaan (1993b) tutkimus *On the semantics of adult verb acquisition*, jota käsitellään tarkemmin toisen kielen sanastotutkimusten yhteydessä.

ESF-projektin tuloksena oli muun muassa, että oppijoiden ilmausten kehittyminen seurasi samanlaista järjestymistä: nominaaliset ilmaukset, infinitiiviset ilmaukset ja finiittiset ilmaukset. Tutkimuksen mukaan funktionaaliset ja pragmaattiset rakenteet vaikuttavat edellä mainittujen ilmausten järjestäytymiseen ja vaiheesta toiseen (hitaaseen ja asteittaiseen) siirtymiseen. (Klein & Perdue 1993: 25 - 26.) Toinen kokoava huomio tutkimuksesta oli, että lähtökielestä huolimatta oppijat kehittivät ilmaustensa strukturoimiseen tavan, jossa vaikuttivat yhtä aikaa pragmaattiset ja semanttiset rakenteet sekä lauserakenteet (näin kun sanastoa ei oteta huomioon). Tämä tapa nimitettiin perusvaihteluksi (basic variety), ja siihen kuuluu rajattu määrä lauserakenteita (1) NP1 - V- (NP2 (NP2)), 2) NP1 - Cop- {NP2}, {Adj} tai {PP} ja 3) V - NP2). Ennen tätä vaihetta ilmaukset ovat olleet nomineihin perustuvia. Peruskielessä verbit ovat vahvasti mukana ja sen jälkeen oppijat alkavat enenevässä määrin taivuttaa verbejä - muutenkin morfologia tulee selvemmin mukaan. (Klein & Perdue 1993: 30 - 32.) Ensikieli vaikutti tutkimuksen mukaan peruskieleen asti ja ehkä siitäkkin eteenpäin kehittymisen nopeuteen (rate) ja koko kielenoppimisprosessin lopulliseen tulokseen (Perdue & Klein 1993: 257). Sanasto perustui tutkittavilla pitkälti kohdekieleen, mutta oppimisen alussa esiintyi myös lähtökielen sanoja (Klein & Perdue 1993: 38). Mikä aiheuttaa kehittymisen ja miten oppijat siirtyvät ilmausten pragmaattisesta ja leksikaalisesta moduksesta kohti syntaksista modusta, ovat kuitenkin kysymyksiä, joihin Mitchellin ja Mylesin (1998: 116 - 120) mielestä projektin piirissä ja yleensä koko lähestymistavassa ei ole pystytty antamaan selitystä. Funktionalismiin onkin kiinnitetty vähän teoreettista huomiota (McLaughlin 1987: 160).

Funktionalismi on tämän työn kannalta oleellinen lähestymistapa, koska se ottaa huomioon oppijan kommunikatiiviset tarpeet kielen kehittämisessä. Merkityksen ajamat tarpeet ovat toisen kielen kehittämisen, myös kieliopillisten systeemien kehittämisen, alkuunpanija. Kielen formaaleja

puolia elaboroidaan, jotta voitaisiin ilmaista yhä monimutkaisempia merkitysrakenteita. Sen lähtökohtiin kuuluu välikielen muotojen tarkastelu ottaen huomioon ne funktiot, joita oppijat yrittävät ilmaista. (Ellis 1994: 14; Mitchell & Myles 1998: 100 ja 117 - 119; ks. myös Sato 1990: 9 - 14.) Ainakin Sato (1990: 11) pitää function-to-form -lähestymistapaa parempana tutkimuksessa kuin form-to-function, koska jos tarkastellaan tiettyjen muotojen funktioita oppijan kielessä, vain tutkimushetkellä esiintyvät muodot tulevat mukaan tutkimukseen, vaikka oppija voi käyttää muita muotoja tai tapoja ilmaista haluamaansa funktiota (ks. myös Long & Sato 1984: 271). Näiden molempien yhteistarkastelu on kuitenkin Saton (1990: 9, 12 - 13) mukaan vahvin tutkimusote.

Tämä tutkimus ottaa huomioon sen funktionalismin lähtökohdan, että muotojen lisäksi myös funktiot ovat keskeisiä kielenkehittymiselle, mitä pidetään lähestymistavan suurimpana antina toisen kielen tutkimukselle (Ellis 1994: 14; Sharwood-Smith 1994: 93; Mitchell & Myles 1998: 118). Analyysin lähtökohtana ovat kuitenkin enemmän suomenoppijoiden välikielen muodot kuin heidän ilmaisutarpeensa. Ajatus siitä, että merkitys tulee ennen muotoa on houkutteleva ja intuitioon vetoava, mutta vielä funktionalismi ei ole pystynyt osoittamaan ajatustaan myös teoreettisesti kantavaksi. Lähelle funktionalismia tämä tutkimus sijoittuu sen takia, että funktionalismia on tutkittu suurimmaksi osaksi aikuisilla ja varsinkin oppimisen alkuvaiheessa. (Tästä sitä on tosin arvosteltu (Mitchell & Myles 1998: 118).) Funktionalistit tutkivat oppijoiden performanssia, joka on myös tämän tutkimuksen kohteena. Funktionalistit ovat kuitenkin kiinnostuneet pääasiassa luonnollisesta kielenomaksumisesta ja keskusteluista sekä tietyistä kohdekielen muodoista tai kehittymisen jostain osa-alueesta.

#### 2.1.4 Kognitiivinen lähestymistapa

**Kognitiivinen kielitiede** ottaa osan sanaston nousun kunniaista; korostaahan se merkitystä, huomioi kielen kaikki yksiköt (mm. sanat ja idiomit) ja keskittyy yleistettävien sääntöjen sijaan tyypillisyyteen, prototyyppeihin ja skeemoihin (Leino 1993: 30). Yleisesti kognitiivinen kielitiede tai pikemminkin kielenoppimisen kognitiivinen tutkimus on hyvin hajanainen ja erityyppisiin tutkimusongelmiin keskittyvä lähestymistapa, jolle yhteistä on kielen oppimisen katsominen samanlaiseksi kuin muiden kompleksisten kognitiivisten taitojen oppiminen (McLaughlin 1987: 148). Autonominen lingvistiikkahan näkee kielen omaksi ihmismielen moduuliksi, jonka usein käsitetään sisältävän synnynnäisen universaalien oppimisyksikön. Tämä kahtiajako ei välttämättä ole niin mustavalkoinen kuin miltä sen on ymmärretty näyttävän. Mitchellin ja Mylesin (1998: 73 - 74) mukaan nämä kaksi näkemystä edustavat jatkumon kahta eri ääripäätä, ja kognitivismin

keskuudessa ei olla aina täysin suljettu pois sitä, etteikö osa kielestä (lähinnä kai syntaksi) olisi erilaista, eli synnynnäistä, kuin yleiset kognitiiviset taidot.

Kognitivismi on kiinnostunut kielen prosessoinnista ja oppimisesta. Yleisen kognitiivisen näkemyksen mukaan se mitä on helppo prosessoida on helppo oppia (Pienemann 1998: 42). Yksi suuntauksen varhaisimpia edustajia on Slobin (1973), jonka mukaan ensikielen prosessointi ja formaalisten sekä funktionaalisten ominaisuuksien havaitseminen rakentuu toimintaperiaatteista käsin ('operating principles'; esim. huomion kiinnittäminen sanojen loppuun tai sanojen ja morfeemien järjestykseen). Kognitiivisen taidon eli esimerkiksi kielen oppiminen on kognitiivinen prosessi, joka McLaughlinin (1987: 134 - 135, 143) mukaan saavutetaan automaattistumisen (automatization) ja uudelleen strukturoinnin (restructuring) avulla, joista automaattistumisen nähdään vaikuttavan enemmän alkuvaiheen oppimisessa. McLaughlinin työ on ollut urauurtava prosessoinnin huomioon ottamisessa toisen kielen oppimisessa (Pienemann 1998: 39). McLaughlinin lisäksi on myös muita malleja, joista tunnetuin on Andersonin (1983; 2000: esim. 181 -) ACT\*-malli (Adaptive Control of Thought), jossa oppiminen nähdään dynaamisena toimintana. ACT\*-mallin mukaan oppiminen tapahtuu työmuistin, deklarativisen (selittävän) ja proseduraalisen (toiminnallisen) muistin kautta.<sup>2</sup>

Tutkimuksen kohteeksi ovat nousseet mm. oppimisstrategiat (ks. McLaughlin 1987: 145 - 147; Mitchell & Myles 1998: 89 - 92) ja sujuvuus (ks. Mitchell & Myles 1998: 73, 92 - 94). Kiinnostuksen kohteena on ollut myös harjoittelun osuus automaattistumisessa ja sen myötä kontrolloitujen prosessien vapautuminen yhä kompleksisempien kognitiivisten taitojen käyttöön. Toisen kielen oppimiseen vaikuttaa automaattisten osataitojen asteittainen kerääntyminen (accumulation) ja jatkuva sisäisten representaatioiden uudelleen strukturointi. (McLaughlin 1987: 148.) Oppiminen ei kuitenkaan ole täysin lineaarista tai kumuloituvaa, sillä jo opittua voi unohtua tai se voidaan hallita yhtäkkiä aiempaa huonommin (Lightbown 1985: 177)<sup>3</sup>.

Oppimisprosessin kuvauksen lisäksi kognitiivinen lähestymistapa tarvitsee vielä tuekseen lingvististä tutkimusta tai lingvistisen näkökulman toisen kielen oppimiseen (McLaughlin 1987: 150 - 151; ks. myös Pienemann 1998: 43). Kognitiivisen tutkimuksen piirissä on tehty mm. psykolingvistisiä tutkimuksia leksikaalisesta muistista hausta (retrieval) (ks. McLaughlin 1987: 139 - 141). Nämä tutkimukset ovat eksperimentaalisia, ja niiden kokeellisia oloja on joskus kontrolloitu hyvinkin tarkkaan, mistä niitä onkin kritisoitu (Mitchell & Myles 1998: 98).

2

---

Malleja ja niiden kehittymistä on arvioinut Pienemann (1998: 39 - 44). Esittelyjä McLaughlinin ja Anderssonin malleista esim. Jaakkola 1997: 46 - 48 ja Mitchell & Myles 1998: 85 - 89.

3

Tätä ilmiötä kutsutaan myös U-muotoiseksi oppimiseksi (Lightbown 1985: 177).

Kognitiivisen kielenoppimisen tutkimuksen alalle kuuluu viime aikoina esille noussut Pienemannin (1998) prosessoitavuushypoteesi (Processability Hypothesis), jonka mukaan ensikielestä riippumatta kielenoppija käy läpi tietyt kielen rakenteesta riippuvat kehitysvaiheet omaksuessaan toista kieltä. Kehitysvaiheesta toiseen ei voi siirtyä ennen kuin tietyt kielen rakennetta koskevat prosessointiedellytykset on omaksuttu. Pienemannin malli on universaali ja käsittelee kielen omaksumista. Pienemannin mallin toimivuutta suomessa toisena kielenä on tutkinut Martin (Hammarberg, Håkansson & Martin 1999), jonka tulokset ovat osaksi tämänkin tutkimuksen aineistosta.

Niin kognitiivinen kielentutkimus kuin psykolingvistiikkakin ovat kiinnostuneita kielen oppimisesta ja prosessoinnista. Kognitiivinen tutkimus on tämän tutkimuksen kannalta relevantti sen takia, että tutkimuksen sanastokäsityksen taustalla olevista näkökulmista Leveltin (1989) ja Sajavaaran ja Lehtosen (Sajavaara 1984) prosessointimallit ovat luonteeltaan kognitiivisia.

Yksi kognitivismiin liittyvää suuntaus on syytä mainita tässä yhteydessä. **Konnektionismin** mukaan kielen oppiminen niin kuin muukin oppiminen on assosiaatioprosessi, jossa yhä uudelleen ja uudelleen esiintyvät assosiaatiot vahvistuvat, luovat useampia yhteyksiä elementtien välillä ja tulevat osaksi laajempaa verkostoa. Näkökulma poikkeaa yleisestä lingvistisestä lähtökohdasta, jonka mukaan kieli on (joukko) sääntöjä, jota leksikko täydentää. Kielenoppiminen ei siis ole konnektionismin mukaan abstraktien sääntöjen konstruoimista. (Singleton 1999: 121 - 127.) Tutkimuksissa tietokoneet ohjelmoidaan tekemään verkostoja, jotka esittävät ihmisen oppimista. Samoilla aineistoilla tai kokeilla on tutkittu myös sekä tietokoneiden verkoston luomista että ihmisten omaksumista. Nämä tutkimukset ovat kuitenkin toistaiseksi laboratoriokokeita, joissa yksi tai useampi kielen yksityiskohta on erotettu tarkastelun kohteeksi. Kielen käyttö ja kielenoppimisen eri tilanteet jäävät kokonaan huomiotta. (Mitchell & Myles 1998: 79 - 84.)

Konnektionismissa on tämän työn kannalta se antoisa ajatus, että kielen oppimisen voi nähdä verkoston rakentamisena. Sen mukaan tieto koostuu informaatiolosolmuista (nodes), joita yhdistävät verkoksi linkit tai yhteydet (connections). Nämä linkit vahvistuvat tai heikkenevät aktivaation mukaan. (Michell & Myles 1998: 79 - 80; Singleton 1999: 122 - 125.) Toisen kielen oppimisessa riittäisi näin ollen se, että luonnostaan assosiaatioita ja ilmiöiden välisiä suhteita etsivän ihmisen aivot hakevat elementtien välisiä assosiaatioita ja luovat niiden välille linkkejä (Michell & Myles 1998: 79 - 80). Tässä tutkimuksessa katsotaan, että sanasto on se yhteinen tekijä, joka kokoaa erilaisen kielellisen tiedon linkkien eli assosiaatioiden avulla. Sanastonäkökulmasta toisen kielen oppimisessa varmaan tapahtuu konnektionismin kuvailemaa assosiaatio-oppimista ja linkkien muotoutumista, mutta koko kielen oppimisen ei katsota perustuvan assosiaatiolle. Sana kerää

automaattisesti tietoa mm. morfologista, syntaktista sekä frekvenssistä, jotka sijoittuvat sanasto(verkosto)on.

Toisen kielen kohdalla konnektionismia vastaan tuntuu olevan jo se tosiasia, että aikuisilla kielenoppijoilla on paljonkin tietoista tai tiedostamatonta tietoa kielen säännöistä, ellei sitten eri sääntöjen omaksumista katsota vain informaatiokohtien toisiinsa assosioitumiseksi. Joka tapauksessa konnektionismi on useissa yhteyksissä nähty sanastolle oleellisena ja uutta antavana lähestymistapana (Gass & Selinker 1994: 276; Aitchison 1999: 233; Singleton 1999: 126 - 127).

### **2.1.5 Sosiokulttuuriset lähestymistavat**

Sosiokulttuuriset lähestymistavat tarjoavat dialogisen näkemyksen kieleen ja kielenoppimiseen. Tämän lähestymistavan mukaan kielen oppimista tulee lähestyä nimenomaan vuorovaikutuksesta käsin. Kielellisellä vuorovaikutuksella nähdään olevan suuri rooli kielenoppimisessa, joka on samanlaista kuin muidenkin taitojen oppiminen. Oppiminen nähdään ensin sosiaaliseksi, sitten yksilölliseksi. Oppijat ovat aktiivisia oman oppimisympäristön konstruoijia. Lähestymistavan vahvuus onkin sen panostuksessa oppimisprosessin kuvaukseen. (Mitchell & Myles 1998: 162.) Dialogisia näkemyksiä on esitetty muun muassa myös psykologiassa mm. ihmismielestä ja kielestä (ks. Järvilehto 1994).

Dialogisen näkemyksen mukaan kielitieto alkaa rakentua syntymän jälkeen kokonaisvaltaisesti niin aivoihin kuin kehoonkin. Voidaan olettaa, että kyky omaksua kieltä on perinnöllistä, mutta että valmiuksia ei olisi sisäiseen kielioppiin tai mentaaliseen leksikkoon, jotka ohjaisivat kielen omaksumista. Kieltä ei opita ympäristöstä irrallaan vaan osana ympäröivää systeemiä, johon kuuluu mm. sosiaalinen ympäristö. Kieltä opitaan vuorovaikutuksessa itsensä ja muiden ihmisten kanssa sekä suhteessa muuhun ympäristöön. Näin jokainen kielenkäyttäjä kerää valtavasti kokemusta kielen käytöstä: miten sitä käytetään eri tavoilla vaihtuvissa tilanteissa eri ihmisten kanssa. Dialogista lähestymistapaa ja sen historiaa sekä sitä edeltänyttä historiaa esittelee artikkelissaan Dufva (1999), joka näkee lähestymistavan rikastuttavan psykolingvistiikkaa ja yleisemminkin kielen ja mielen tutkimusta.

Pohdittaessa kielen oppimista on valittava jokin oletus, missä kieli sijaitsee ja millaisia representaatioita meillä on. Dufvan (1999) mukaan dialogisuudessa otetaan huomioon seuraavat seikat: 1) Ruumiillisuus: Mieltä ja kehoa ei voi erottaa toisistaan, aivot ei ole rajana aivojen ja kehon, iho ei ole rajana kehon ja ympäristön välillä. Aisteja käytetään hyväksi kieltä tuotettaessa ja vastaanotettaessa. 2) Kontekstuaalisuus: Aivot eivät ole erillään ympäristöstä, vaan ympäristö

vaikuttaa siihen, mitä havaitaan ja miten toimitaan ja käyttäytyään tilanteissa. 3) Dialogi - vuorovaikutus: Jonkun kanssa puhuttaessa käytetään aiempien samanlaisten tilanteiden tietoa. Samalla vastaanotetaan ja "saadaan" kieltä, sanoja jne. toiselta puhekumppanilta, joka motivoi puhumaan tietyistä asioista tietyllä tavalla. Aivot eivät toimi itsenäisesti ottamatta huomioon, mitä kuullaan tai havaitaan. Havaitsemisen aktiivista roolia korostetaan. (Ks. Dufva 1999.)

Edelliset oletukset aiheuttavat sen, että tarve kommunikoida lähtee ympäristöstä, jolla on oma historiansa: muut vastaavat tilanteet ja kokemukset niistä. Ihminen itse on osa tätä ympäristöä. Eri tilanteet ja toiminnot vaativat ihmiseltä aivan erilaisia kykyjä, organisoivat uudelleen tapaa havaita, painaa mieleen, kuunnella sekä puhua ja myös käyttää kehoa.

Sosiokulttuurista lähestymistapaa toisen kielen oppimiseen edustaa mm. van Lier (1996, 1997). Hän puhuu kielenoppimisen ekologisista systeemeistä. Van Lierin (1996) mukaan kielenoppimisprosessi on sitä, että kielenoppijan kognitiivinen systeemi "resonoi" oppijan ympäristössä sosiaalisten ja kielellisten mahdollisuuksien kanssa. Kielen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön eri tasoilla, joita ovat *mikrosysteemi* (kehittyminen välittömän ympäristön kanssa), *mesosysteemi* (kehittyminen tapahtuu eri systeemien välillä; esim. perhe, koulu ja järjestöt), *eksosysteemi* (kehittymisen välittäjinä ovat esim. lait, mainokset tms. kehittyjän itse olematta mukana toiminnassa) ja *makrosysteemi* (kehitystä ohjaa ympäröivän kulttuurin mahdollisuudet ja rajoitukset). Vuorovaikutuksessa havaitaan relevantteja elementtejä. Kielen oppiminen nähdään siis merkitykselliseksi toiminnaksi. Van Lierin näkemykset tukevat sitä dialogista näkökulmaa, että mieli ja psyykinen toiminta tapahtuu yhteistyössä yksilön ja ympäristön välillä. Tällöin kielenoppimistakaan ei voi katsoa muusta kognitiosta tai kehosta irrallisena prosessina. (Dufva 1999: 39.)

Toisen kielen oppimisen kannalta on huomion arvoista se, että aikuisella oppijalla on jo joukko erilaisia tapoja kommunikoida eri tilanteissa, nyt hän saa kokemuksia siitä, kuinka toisella kielellä vastaavissa tilanteissa toimitaan - hän saa uusia tapoja ilmaista itseään ja hänen toimintajärjestelmänsä järjestäytyvät uudelleen. Hän saa ennen kaikkea uusia sanoja representaatioille ja uudet tavat rakentaa ilmauksensa (lähinnä syntaksi, pragmatiikka). Toisen kielen oppimisessa aikuisella oppijalla on tietoa siitä, miten kieli toimii, mitä sillä voi tehdä, millainen kieli (äidinkieli) sopii eri tilanteissa ja ympäristöissä eri ihmisten kanssa jne. Oppiessaan hän havaitsee ja hahmottaa, miten uusi kieli toimii. Hän luo tietoa tavoitteellisesti sen mukaan, mitä hän ympäristöstään tarvitsee ja minkälaisia tuloksia hän haluaa. Havaitseminen mahdollistaa jatkuvan oppimisen. (Järvilehto 1994: 164 - 165.) Kielenoppimisen - niin ensikielen kuin toisenkin kielen - voidaan nähdä jatkuvan koko ihmiselämän ajan, jos kieleksi ja sen oppimiseksi nähdään kielen käyttö ja tehtävät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Sajavaara 1999b: 73).



Toisen kielen oppimisen tutkimus on ollut tähän asti pienimuotoista ja tutkimusta on tehty paljon luokkahuoneympäristössä (Mitchell & Myles 1998: 156, 160 - 161). Tämä lähestymistapa korostaa sanan käytön sosiaalista ulottuvuutta, joka jää huomiotta tai on vanhentunutta oppimateriaaleissa (Gass & Selinker 1994: 277). Suomessa vuorovaikutuksellista tutkimusotetta on käyttänyt mm. Suni (1995). Suni (1995) tutki merkitysneuvotteluja syntyperäisen suomenpuhujan ja kahden eri suomenoppijan käymissä keskusteluissa. Tarkastelun kohteena oli eri puhujien pyrkimys päästä yhteisymmärrykseen jonkin ilmaisun merkityksestä. Molemmat puhujat on tutkimuksessa nähty tasapuolisina keskustelijoina, joiden keskustelussa tärkeintä on (sosiaalinen) vuorovaikutus. Merkityksen ja ymmärtämisen käsitteitä Suni (1995: 5 - 8) on tarkastellut sosiaalisessa kontekstissa - dialogisesti. Merkitystä ei nähdä vakiintuneena tai kirjaimellisena määreenä, joka siirtyy puhujalta kuulijalle sellaisenaan, vaan merkitys on katsottu kontekstisidonnaiseksi ja neuvoteltavissa olevaksi (ks. myös Dufva 1992: 211 - 212).

Tässä tutkimuksessa dialoginen tai vuorovaikutuksellinen lähestymistapa näkyy työn lähtökohdissa. Tarkastelun kohteena olevat sanat tulevat oppijoille luokkahuonevuorovaikutuksessa: opetuspuheessa ja -keskusteluissa, oppijoiden välisissä keskusteluissa ja harjoituksissa sekä jaettavassa kirjallisessa materiaalissa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus mukaan lukien opettajan antama palaute ja oppilaan virheiden korjaaminen korvaavat luokkahuoneessa luonnollisen vuorovaikutuksen (Sajavaara 1999b: 88). Suomea toisena kielenä -oppivilla on mahdollisuus olla kielellisessä vuorovaikutuksessa myös suomenkielisen ympäristön kanssa. Oppijat joutuvat selvittämään suomen sanojen merkityksen ja käytön kaiken edellä mainitun vuorovaikutuksen avulla ja sen kanssa yhteistyössä.

### **2.1.6 Yhteenveto eri lähestymistavoista ja tutkimuksen viitekehys**

Toisen kielen tutkimus on siirtynyt yleisistä teorioista teorioihin, joiden alue on rajatumpi (McLaughlin 1987: 157). Sen alalla on paljonkin deskriptiivistä ja deduktiivista tutkimusta, jotka eivät johda teoreettisiin pohdintoihin, koska esimerkiksi syötöksen vaikutuksen tavasta tai syystä eivät nykyiset teoreettiset lähestymistavat tarjoa riittävää kuvausta (McLaughlin 1987: 158). (Ks. myös Ellis 1991: 248 - 275; Ellis 1994: esim. 3; Gass & Selinker 1994: esim. 1 - 2; Mitchell & Myles 1998.)

Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat joko opittu tai synnynnäinen kielikyky sekä käsitys kielen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Näiden lisäksi siihen vaikuttaa muun muassa sosiaalinen ympäristö, joka tarjoaa ainesta oppimiselle sekä erilaisia tilanteita ja niihin sopivaa kielenkäyttöä. Tutkimuksen suomenoppijat käyttävät suomen kieltä sosiaalisessa ympäristössä, joka on

luokkahuoneympäristönä suhteellisen rajattu. Jotkin tehtävät ei vaadi heitä miettimään tai valitsemaan ilmaisujensa muotoa tai merkitystä, mutta toisissa tehtävissä he saavat tuottaa haluamansa muodon ja merkityksen, jolloin ilmaisujen funktiot katsotaan ensisijaisiksi tuotoksen ohjaajiksi - tosin oppijoiden sana- ja ilmaisuvarasto asettaa rajoituksia.

Oppijoiden kehittyvä suomi on heidän itsenäinen kielimuotonsa, välikieli, jota tulee tutkia omana järjestelmänään. Tässä työssä katsotaan, että toisen kielen oppiminen on aiemman informaation pohjalle rakentamista ja että kielen oppimisessa on universaaleja piirteitä. Universaalius liittyy tässä tutkimuksessa myös verbien yleisyyteen ja semantiikkaan. Tutkimuksen kielenoppijat rakentavat kurssilta saamansa erilaisen syötöksen pohjalta kielitaitoaan ja -tietoaan sekä tietoisesti että tiedostamattaan, ja tämän kehittymisen oletetaan näkyvän kurssituotoksissa. Keskeinen kysymys on, miten toisen kielen sanaston kehittyminen lähtee liikkeelle. Kuten Suni (1995: 9) tähdentää tutkimuksessaan: "Kielenoppimisen näkökulmasta pitäisi olla kiinnostavampaa sen, miten ymmärtäminen tapahtuu, kuin sen, tapahtuuko ymmärtämistä vai ei."

Tietoa kielestä aletaan rakentaa sanoista ja niihin liittyvästä tiedosta niin, että sanojen käytön eri osa-alueet alkavat kehittyä ja tietoa kertyy osa-alueista lisää. Sanasto kehittyi verkostomaiseksi. Apuna suomenoppijalla on oma äidinkiелensä, mahdollisesti muut toiset kielet ja kurssisyötös sekä suomenkielisessä ympäristössä kohdekielinen syötös luokkahuoneen ulkopuolella. Kehittyminen ei välttämättä ole systemaattista vaan variaatiota saattaa esiintyä runsaasti, jolloin on vaikea arvioida, milloin kielenoppijan tuottamat eri muodot tai ilmaukset ovat variaatiota ja milloin kehittymistä on tapahtunut ja mahdollinen virhe enää lipsahdus.

Tässä tutkimuksessa aineiston käsittelyn lähtökohta on vuorovaikutuksellinen: analyysin kohteeksi valitaan ne verbit, joita oppijat pystyvät käyttämään suullisessa vuorovaikutuksessa natiivin kanssa kurssin lopulla. Verbien kehittymistä lähdetään jäljittämään sitten oppijoiden kirjallisista kurssituotoksista. Samalla kun tieto suomen kielestä ja verbeistä kehittyi, kehittyi myös kuhunkin verbiin liittyvä tieto, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan sanastonäkökulmasta. Osa näistä verbeistä on kehittynyt sellaiseksi sanastoksi, jota oppijat pystyvät käyttämään erityyppisessä kommunikaatitilanteessa, kuin mihin he ovat kurssilla tottuneet. He ovat keskenään keskustelleet kurssilla vastaavista asioista kuin tutkimuksen lähtökohtana olevassa keskustelussa, mutta eivät muiden natiivien kuin opettajan kanssa.

## 2.2 Sanaston tutkiminen ja sanastotutkimuksia

Viime aikoina sanasto on tutkimuksessa ollut nousemassa siihen asemaan, jonka kielenoppijat ovat sille jo aiemmin antaneet (Paribakht & Wesche 1997: 174, ks. myös Hatch 1983: 74; Nation 1990: 1 - 2; Gass & Selinker 1994: 270; Read 2000: 1 - 2). Toisen kielen sanastotutkimuksia on tehty enenevässä määrin 1980-luvulta lähtien. Pioneereja toisen kielen sanaston tutkimuksen saralla ovat olleet Levenston, Blum, Kellerman ja Meara (Sharwood-Smith 1994: 138). Tutkimuksen kohteena ovat olleet sanaston jako erilaisiin osiin, kuten aktiivinen ja passiivinen sanasto, sukulaissanat (cognate words) ja niiden siirtovaikutus, leksikaalisten mallien (patterns) siirtovaikutus, sanassosiaatiot, sanalistat, toisen kielen oppijoiden tieto sanoista ja kyky muistaa sanoja (ks. Gass & Selinker 1994: 270 - 289 ja Juffs 1996: 1 - 2). Kuitenkaan vielä ei tiedetä, kuinka sanastoa opitaan tai kuinka sitä olisi paras opettaa (Paribakht & Wesche 1997: 174). Ongelmaksi on nähty se, että soveltava toisen kielen tutkimus on pitäytynyt pitkälti 'sanalistan' tutkimisessa (Juffs 1996: 1 - 2). Sanastotutkimuksen alalla ei myöskään vallitse koherenssia eri tutkimusten ja näkökulmien välillä (Read 2000: 38).

Sanastotutkimus on kehittynyt kielitaidon mittaamisen kautta. Kielitaitoa määriteltäessä ja mitattaessa jouduttiin määrittelemään myös, mitä on sana ja sanan osaaminen. Readin (2000) kirjasta *Assessing Vocabulary* löytyy koonti sanaston mittaamisesta sekä tutkimuksia erilaisista sanastotesteistä. Read (2000: 38) muistuttaa, että sanaston mittaaminen tuottaa tietoa myös sanaston omaksumisen prosesseista.

Leksikko ja sen käyttö on tullut esille 1990-luvun taitteessa myös kommunikatiivisten strategiaturkimusten yhteydessä (Sharwood-Smith 1994: 138). Yhdeksi kiinnostuksen kohteeksi on oltu nostamassa useampiosaisia yksiköitä, jotka ovat suurempia kuin yksittäinen sana mutta pienempiä kuin lauseke. Tällaisia ovat moniosaiset sanat, kollokaatiot ja fraasit. (Gass & Selinker 1994: 287 - 289; ks. Singleton 1999: 36; Read 2000: 13 - 14, 231 - 235.) Näitä ovat tutkineet esimerkiksi Nattinger ja DeCarrico (1992). Myös universaalikieliopin piirissä sanasto on viime vuosina noussut yhä tärkeämmäksi. Muun muassa Cook (1996: 56 - 57) on todennut, että sanaa tulisi tarkastella lauserakenteessa. Esimerkiksi englannin puhuja tietää sanan merkityksen ja ääntämisen lisäksi myös sen, kuinka sana sopii lauseeseen.

Toisen kielen sanastotutkimus, kuten toisen kielen oppimisen tutkimus muutenkin, voidaan jakaa oppimisen tai opettamisen tutkimuksiin (ks. Lightbown 1984)<sup>4</sup>. Oppimista tutkittaessa

---

4

Toisen kielen tutkimuksessa vallitsee myös näkemyksiä, joiden mukaan teoreettinen tutkimus tulisi pitää irrallaan pedagogiikasta (Eubank 1996: 4 - 5).

kohteena on mm. sanaston rakenne ja sen prosessointi sanojen tunnistamiseksi, varastoisiksi ja tuottamiseksi. Toinen tapa jakaa sanastotutkimus on tarkastella sitä informaalina omaksumisena tai formaalina ohjattuna oppimisena (koonti ks. Singleton 1999). Joidenkin mukaan taas koko kielen omaksumisessa on viime kädessä kyse leksikaalisen kompetenssin kehittymisestä (Read 2000: 251).

Teoreettisesti on pohdittu myös kielen ja leksikon rakennetta omana järjestelmänä ja osana koko kielen rakennetta. Lewisin (1993) leksikaalisen lähestymistavan mukaan kieli muodostuu kieliopillistuneesta leksikosta eikä leksikaalistuneesta kieliopista; leksikko ja kielioppi sijoittuvat samaan spektriin. Sanan osaamisen kuvausten pohjalta on virinnyt pohdintaa ja tutkimusta myös yksittäisten sanojen eri komponenteista. Näiden kuvausten heikoksi kohdaksi on katsottu, että niissä ei ole kuvattu eri komponenttien suhdetta toisiinsa tai ettei näitä voi välttämättä tyydyttävästi mitata. Kuvauksiin pohjautuva tutkimus voi auttaa ymmärtämään paremmin leksikaalisen tiedon moninaisuutta, mutta vaarana on ajautua yksittäisten sanojen tutkimiseen. (Read 2000: 247 - 248.)

Gassin ja Selinkerin (1994: 272) mukaan sanaston tutkimuksen suurin tehtävä on selvittää, mitä toisen kielen oppijat tietävät toisen kielen sanastosta, kuinka he oppivat sitä ja miksi kehittyminen tapahtuu tietyllä tavalla. Tutkimuksella pyritään tuottamaan tietoa myös siitä, miten toista kieltä olisi tehokkainta ja oppijalle hyödyllisintä opettaa (ks. esim. Read 2000: 40 - 41). Pulaa on vielä varsinkin tutkimuksista, joissa selvitettäisiin, miksi opitaan; mitä opitaan milloinkin; onko oppimisessa eri osa-alueita, joita opitaan eri järjestyksessä, kuten kollokaatiot, taivutus, rektiot jne.; vai onko sanaston oppiminen holistista, jatkuvaa monipuolista kielen eri osa-alueiden (esim. syntaksin) laajentumista jne.

Kansainvälisesti toisen kielen sanastotutkimus käsittelee tällä hetkellä muun muassa toisen kielen sananmuodostusprosesseja (Broeder, Extra & van Hout 1996; Redouane 1997); passiivisen ja aktiivisen sanaston suhdetta toisen kielen oppimisessa (Laufer & Paribakht 1997); luetunymmärtämisen ja sanaston kehittymisen suhdetta (Paribakht & Wesche 1997); harvinaisia ja moniosaisia sanoja sanastossa (Arnaud & Savignon 1997); sanaston oppimista ja metakognitiota (Schouten-van Parren 1996); sanastoa ja ääntämistä sekä fonologiaa (Singleton 1996; Viberg 1996). Aivan viime aikoina tehtyjen tutkimuksista tehtyjä artikkeleita tai tutkimusten koonteja voi lukea mm. Coadyn ja Huckin (1997), Carterin (1989), Singletonin (1999) ja Readin (2000) kirjoista. Kirjallisuuden bibliografiaa ylläpidetään internetissä Paul Mearan verkkosivuilla osoitteessa <http://www.swan.ac.uk/calsres.html>.

Suomessa sanastotutkimus on käsitellyt lähinnä fennistiikan alalla sanojen historiaa ja äännehistoriaa, jolloin sanan käsitettä ei ole problematisoitu, vaan sana on nähty yksittäisenä historiallisen kehityksen tuloksena (Niemi 1991: 20). Suomessa tehtyä toisen kielen

sanastotutkimusta ovat esitelleet artikkelissaan Aalto, Latomaa ja Suni (1997: 536 - 539). Tutkimus on keskittynyt kirjallisiin tuotoksiin, oppijoiden tuottamaan sanastoon sanastotesteissä ja aineissa. Sanastoa on selvitetty suurimmaksi osaksi suomenruotsalaisten oppimana. Eniten sanaston alalta julkaisuja on Grönholmilla, jonka tulokset ovat pääasiassa kahdesta eri tutkimuksesta: suomenruotsalaisten peruskoululaisten (Grönholm 1993a; 1993b; 1994) ja Åbo Akademin opiskelijoiden ainekirjoituksista (mm. Grönholm 1991; 1992a; 1992b). Hän on tarkastellut sanaston oppimisen taustamuuttujia (esim. Grönholm 1993a; 1993b) sekä sanastoa niin kvalitatiivisesti (esim. Grönholm 1992b) kuin kvantitatiivisestikin. Kvalitatiivisessa tarkastelussa on jonkin verran tulkinnan varaa ja Grönholmin (1992b: 104; 1991: 148) tulkinnat osoittavat, että sanasto on vaikea rajata selkeisiin osa-alueisiin, sillä saman sanan virheellinen käyttö (esim. *näky* kun pitäisi olla *näkö*) voi johtua morfologiasta, fonologiasta tai semantiikasta.

Esittelen tässä yhteydessä muutaman aiheeseeni liittyvän sanastotutkimuksen. Näissä esittelemissäni tutkimuksissa sanasto on nähty muunakin kuin sana- tai merkitysluettelona tai -varastona.

**Paribakht ja Wesche (1997: 183 - 184) ovat tutkineet lukemisen ymmärtämisen ja sanaston oppimisen kasvun suhdetta.** Tutkittavanaan heillä oli joukko yliopistossa opiskelevia nuoria aikuisia, jotka suorittivat keskitason englannin kurssia ja joiden lähtökielet olivat mm. ranska, kiina ja arabia. He tutkivat, kuinka huomion kiinnittäminen merkitykseen lukemisen ohjeissa ja lukiessa vaikuttaa sanaston kasvuun; voidaanko ylipäättään ohjeita antamalla saada "vahingossa" oppimisesta ohjautuvampaa ja tehokkaampaa. Kohderyhmä luki ensin tekstin ja teki sen jälkeen sanastotehtäviä. Nämä tehtävät tutkijat olivat jakaneet viiteen kategoriaan sen mukaan, mikä oletettavasti oli tehtävän vaatiman mentaalisen prosessin aktiivisuus.

Tehtävien kategoriat ja vaatimukset toisen kielen oppijalta ovat: 1 Valikoiva huomio (*selective attention*). Oppijan täytyy ensiksi havaita uusi kohdekielen sana, se on edellytys sanan oppimiselle. Yksi tapa saavuttaa oppijan huomio on antaa oppijalle ennen tekstin lukua lista sanoista, joiden esiintymistä tekstissä oppijan tulee sitten tarkkailla. 2 Tunnistaminen (*recognition*). Oppijaa pyydetään vain tunnistamaan sanoja ja niiden merkityksiä; tätä varten oppijan ei tarvitse tietää kaikkea vaadituista sanoista. 3 Manipulaatio (*manipulation*). Oppijan pitää organisoida annetut elementit uudelleen sanoiksi tai lauseiksi. Oppijan tietoon pyritään näin lisäämään morfologinen ja kieliopillinen kategoria. 4 Tulkinta (*interpretation*). Oppijan pitää analysoida sanojen merkityksiä. Tämä tapahtuu muiden samassa kontekstissa esiintyvien sanojen avulla. 5 Tuottaminen (*produktion*). Oppijan täytyy tuottaa tiettyjä kohdekielen sanoja sopivissa konteksteissa. (Paribakht & Wesche 1997: 183 - 184.)

Tehtävien asteittain vaikeutuva kuvaus sopii myös sanan osaamisen kuvaukseksi; voidaan olettaa, että myös näin oppija etenee sanan osaamisessaan, silloin kun merkitys on oppimisen lähtökohtana. Liikkeelle lähdetään sanojen hahmottamisesta ja tunnistamista, perusmerkityksestä ja sen yhdistämisestä oikeaan tarkoitteeseen. Oppiminen etenee semanttiselta tasolta sanan taivuttamiseen ja morfologiseen käyttöön, ja sen jälkeen semanttisten suhteiden hahmottamiseen. Oppimisen päätepiste on sanan käyttäminen oikealla ja sopivalla tavalla kontekstissa. Sana osataan sijoittaa semanttisesti, pragmaattisesti ja syntaktisesti oikeaan kohtaan ja muotoon.

Paribakhtin ja Weschen (1997) tutkimukset toisen kielen lukemisen harjoittamisen ja sanaston edistymisen suhteesta osoittavat, että huomion kiinnittäminen merkitykseen johtaa merkittävään sanaston omaksumiseen. Tämä omaksumisprosessi on kuitenkin hidas ja mielivaltainen sikäli, että ei voida ennustaa, mitä sanoja oppija oppii ja millä tasolla. Merkityksen korostaminen ei välttämättä johda leksikaalis-semanttis-syntaktisten piirteiden ja suhteiden sisäistämiseen toisessa kielessä. (Paribakht & Wesche 1997: 175.) Sanan vahingossa oppiminen lukemalla riippuu monista tekijöistä. Ensinnäkin oppijan huomion tulisi olla uusissa sanoissa ja esillä täytyy olla selkeät vihjeet sanojen merkityksistä ja suhteista muihin sanoihin. Oppimiseen vaikuttaa myös oppijan aiempi tieto opittavista sanoista, siis osataanko se ehkä jo osittain, onko samanlaisia sanoja tai sukulaissanoja. Myös oppijan kognitiivisen prosessoinnin määrä ja taso vaikuttaa siihen, opitaanko sana. (Paribakht & Wesche 1997: 177.)

Kontekstin tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä sanojen oppimiselle ollaan kahta eri mieltä. McCarthy (1990: 36) pitää todennäköisenä, että toisen kielen oppijat tarvitsevat kontekstuaalista syötöstä voidakseen muodostaa oppimisen alusta asti jonkinlaisen mentaalisen kontekstualisaation sanasta. Sanan merkityksen oppimiseen pelkästään kontekstista pääättelemällä suhtaudutaan kriittisesti, koska konteksti ei aina tarjoa tarpeeksi tietoa, väärin pääteltyjen sanojen merkitykset opitaan väärin ja koska se hyödyttää vain oppijoita, joilla on hyvät ongelmanratkaisutaidot (Hulstijn 1993: 113 - 114).

**Voionmaan (1990 ja 1993b) tutkimukset toisen kielen sanastosta ja erityisesti verbien omaksumisesta** ovat osa laajaa ESF-projektia, jonka yhtenä tuloksena oli muun muassa se, että verbien määrä ja variaatio korreloivat koko sanaston kehittymisen kanssa (ks. esim. Voionmaa 1993b: 2). Siinä kuten tässäkin tutkimuksessa käsiteltiin kehittymistä ja variaatiota.

Voionmaa (1990, 1993b) tarkasteli neljän aikuisen toisen kielen oppijan (kaksi eri lähtökieltä, suomi ja espanja) ruotsin verbien omaksumista eri aikoina tehdyistä keskusteluista ja filmin uudelleenkeronnasta. Vertailuryhmänä oli neljä äidinkieleltään ruotsalaista kielenopasta. Hän halusi selvittää niin tutkittavien käyttämien verbien yleisyyden kuin myös oppijoiden ja natiivien kohdekielen verbisanastojen semantiikkaa sekä kielenoppijoiden yleisimpien verbien semanttisen

rakenteen omaksumista. Yhtenä tarkastelukohteena olivat myös ns. “tri-linguistic verbs” eli eri kielissä semanttisesti samanlaisten ja yleisten verbien esiintyminen kielenoppijoilla.

Voionmaa (1993b), kuten sanastoa tutkinut Vibergkin (1990), näkee kielten välistä universaaliutta semantiikassa. Voionmaan (1993b: 4 - 5) ja Vibergin (1990: 397 - 399), joka tarkastelee verbien merkityksiä kielitypologian kannalta, mukaan eurooppalaisten ja muutamien muiden tutkittujen kielten frekventeillä verbeillä on mm. seuraavia universaaleja piirteitä: niiden perusmerkitykset ovat samanlaiset, niillä on samankaltaisia sivumerkityksiä, niitä käytetään samanlaisissa tilanteissa ja ne ovat yleensä tunnusmerkittäviä verbejä<sup>5</sup> käsittehierarkoiden perustasolta (liikkua - *mennä* - löntystää) (ks. myös Viberg 1993, erityisesti s. 350). Sanojen ydinmerkitys (perusmerkitys (core)) on todettu muuallakin jossain määrin universaaliseksi tai ainakin siirtovaikutusta aiheuttavaksi (Hatch 1983: 71 - 73). Universaalius on tässä tulkittava lähinnä yhteiseksi kulttuuri- ja maailmankuvakäsitykseksi. Joka tapauksessa toisen kielen oppijat muodostavat kohdekielen verbisanastoa mm. käyttämällä hyväkseen leksikaalis-semanttista tietoa sekä sitä tietoa, joka heillä jo on verbeistä (Voionmaa 1993b).

Voionmaan (1990: 250 -251; 1993b: 193 - 197) tulosten mukaan frekventtien, eri kielissä semanttisilta suhteiltaan samanlaisten verbien semanttiset erot ja semanttiset relaatiot ovat oleellisempia kielenoppijoille kuin semanttiset yhtäläisyydet tai verbien eri merkitykset. Niin merkityksiä kuin relaatioitakin (hyponyyminen, kontraarinen tai similaarinen relaatio) luodaan lähtökielen semanttisen perusrakenteen pohjalta. Esimerkiksi relaatioiden esiintymisessä kielenoppijoilla on tietty järjestys, ensin suulliseen tuotokseen tulevat kontraariset suhteet, sitten hyponyymiset ja lopuksi similaariset suhteet. Oleellista verbien kannalta on se, että yleisimpien verbien joukosta monet laajamerkityksiset verbit ovat samoja eri kielissä ja että niiden merkitykset ja relaatiot ovat samanlaisia lähtö- ja kohdekielessä. Spesifisempien verbien kohdalla näin ei enää välttämättä ole, ja lähtökielestä on kielenoppijalle vähemmän apua.

Eri kielissä samanlaisten verbien (“tri-linguistic verbs”) käytölle oli yhteistä se, että ne esiintyivät kaikilla kielenoppijoilla erilaisissa tehtävissä ja olivat yleisimpiä oppijoilla, heidän äidinkielessään ja kohdekielessäkin. Näiden verbien omaksumisessa ei ollut ongelmia, ja niitä käytettiin joskus muiden leksikaalisten ongelmien kiertämiseksi. (Voionmaa 1993b: 196.) Koko verbisanaston omaksumisen kannalta oli oleellista, että kielenoppijat käyttivät niitä omasta tarpeesta lähteviä kohdekielen verbejä, jotka olivat sopivia eri tehtävissä tai aktiviteeteissa. Omaksumista edisti myös sellaisten verbien käyttö, jotka oli helppo yhdistää lähtökielen

5

---

Vibergin (1993: 347) tutkimuksen tunnusmerkittäviä verbejä ovat GO, GIVE, TAKE, MAKE, SEE ja SAY. Tunnusmerkittäviä niistä tekee niiden yleisyys eri kielissä ja merkityksen keskeisyys semanttisessa kentässä sekä hierarkkisissa suhteissa.

vastineisiin ja joita kielenoppijat kohtasivat usein kohdekielisessä syötöksessä. (Voionmaa 1993b: 195 - 196.)

**Linnarud (1986) tutki ruotsalaisten lukioikäisten oppijoiden leksikkoa englanninkielisissä aineissa.** Lähtökohtanaan hän pitää sitä, että vaikeudet vieraalla kielellä kirjoittaessa eivät rajoitu kyseisen kielen kieliopin, oikeinkirjoituksen ja leksikon oikeaan käyttöön. Vähäinen tieto vieraan kielen sanastosta ei johda vain väärään sanavalintaan vaan lisäksi mielikuvituksettomaan, tylsään ja kiinnostamattomaan aineeseen, jossa toistuvat frekventit lekseemit sekä yksinkertainen ja elaboroimaton aihe.

Linnarudin tulosten mukaan (1986: 61, 114) aineiden pituus ja vain yhdellä oppijalla esiintyvien sanojen määrä korreloivat keskenään: mitä enemmän sanoja tekstissä, sitä suurempi osuus vain kyseisellä kirjoittajalla esiintyviä sanoja. Pitkissä aineissa oli enemmän lekseemien toistoa ja virheitä kuin lyhyissä. Mitä korkeammalla monimutkaisuuden tasolla kirjoittajan aine oli, sitä omaperäisempi kirjoittajan leksikko oli ja sitä enemmän tekstissä oli käytetty pientaajuisia sanoja. Tulosten mukaan oppijat, joilla oli paljon virheitä, näyttivät myös käyttävän samoja lekseemejä. Virheet, joita ruotsinkieliset oppijat tekivät englanninkielisissä aineissaan, jakaantuivat seuraavasti: kielioppi 54 %, oikeinkirjoitus 28 % ja sanasto 18 %. (Linnarud 1986: 61, 71) Nämä kaksi tulosta voisi tulkita myös siten, että osa kielioppi- ja oikeinkirjoitusvirheistä on itse asiassa sanastollisia virheitä, sillä jos oppija ei ole vielä omaksunut sanaa sanavarastoonsa kokonaan, siis ei hahmota vielä esim. sanan äänneitä, taivutusta tai funktiota, tämä näkyy kirjoituksessa kielioppi- ja oikeinkirjoitusvirheinä.

Verbeistä kaikkein frekventein oli BE ja muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta myös muut kaikkein frekventeimmät verbit olivat samat oppijoilla ja vertailuaineet kirjoittaneilla natiiveilla. Tämä todistaa sitä frekventeimpien verbien "ylivaltaa", joka niillä on kielessä. Linnarud (1986: 62 - 69) huomasi yleisemminkin, että vieraan kielen kirjoittajat eivät juurikaan varioineet sanastoaan. Lisäksi oppijat välttelivät melkein kokonaan monisanaisia verbejä tai verbejä, jotka muodostavat syntaktisen ja semanttisen yksikön adverbien tai prepositionaalisen partikkelin kanssa, esim. *get up, look up and down*.

Linnarudin tutkimus ja tulokset ovat jo pitkään toista kieltä opiskelleilta nuorilta. Hänen mielenkiintoisimmat tuloksensa antavat viitteitä siitä, että samat ongelmat ovat myös alkuvaiheen oppimisen tuotoksissa: sanaston varioimattomuus, (sanastolliset) virheet kieliopin ja oikeinkirjoituksen alueilla, väärät sanavalinnat ja kiertoilmaukset, kollokaatioiden ja idiomien puuttuminen.



### 3 Sanasto teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen kohteena

Tarkastelen tässä luvussa sanastoa rakenteena ja prosessina. Rakenteen kannalta käsittelen sanastoa Lewisin (1993) leksikaalisen lähestymistavan ja psykolingvistien mentaalisen leksikon käsitteen avulla (Aitchison 1987 ja 1999; McCarthy 1990). Sanastokeskeisistä kielen tuottamis- tai vastaanottamisprosessointimalleista esillä ovat mentaalisen leksikon prosessointimallit (Aitchison 1987 ja 1999; McCarthy 1990), Leveltin (1989, 1993) puheen prosessointimalli sekä Sajavaaran ja Lehtosen viestin prosessointimalli (Sajavaara 1984). Muita malleja on esillä Aitchisonin (1989 ja 1999) sekä Singletonin (1999: luku 3, 83 - 129) kirjoissa. Rakennetta ja prosessointia on tarkasteltu osittain yhdessä; oletukset rakenteesta vaativat oletuksia prosessoinnista ja päinvastoin. Mallit on valittu niiden sanastokeskeisyyden ja monipuolisen sanaston rakennänäkemyksen takia. Nämä esitellyt mallit luovat pohjan tutkimuksen sanastokäsitykselle, jonka esittelen viimeisessä alaluvussa.

Sanastoa olen tarkastellut jaon rakenne-prosessi kautta, koska tutkin, miten kielenoppijoiden sanasto alkaa organisoitua rakenteellisesti ja kuinka tätä organisoitumista tapahtuu eli miten sanastoa prosessoidaan sanaston rakennetta varten. Rakenne-prosessi -jako voisi olla myös jako staattiseen ja dynaamiseen sanastoon.

#### 3.1 Sanasto rakenteena

##### 3.1.1 Lewisin leksikaalinen lähestymistapa

Kirjassaan *Lexical Approach* Lewis (1993; ks. myös 1997) painottaa voimakkaasti sanaston tärkeyttä ja keskeisyyttä kielelle ja toisen kielen oppimiselle. Hänen mukaansa kieli on holistinen organismi, joka kasvaa ja kehittyy kokonaisvaltaisesti: kieli on paljon muutakin kuin oletetuista osista kokoamista. Leksikaalisen lähestymistavan mukaan kieli muodostuu kieliopillistuneesta leksikosta eikä leksikaalistuneesta kieliopista. Leksikaalisen lähestymistavan mukaan kielen jako kielioppiin ja sanastoon on tarpeeton, koska suurin osa kielestä sisältyy monisanaisiin "jaksoihin" ("chunks"), ja kielioppi rakenteena on alisteinen leksikolle (Lewis 1993: vi, 19). Sanasto ja kielioppi sijoittuvat samaan spektriin, jonka toisella laidalla ovat semanttisesti vahvat sanat ja vain joissakin kollokaatioissa esiintyvät sanat, esim. *hemoglobiini*. Spektrin toisella laidalla ovat ns. kieliopilliset sanat, esim. *joka*, joiden merkitys on pääteltävissä lähes kokonaan kontekstista. Suurin osa sanoista sijoittuu spektrin keskelle, esim. *juosta*. (Lewis 1993; ks. myös Lewis 1997.) Spektrin voi ymmärtää myös jatkumoksi.

Kielen jaksomalli on Nattingerilta ja DeCarricolta (1992: 1, 37 - 48), joiden mukaan osa kielestä muistetaan erilaisina jaksoina, joita voi olla useita erilaisia, esim. monisanaiset yksiköt, lauseen rakentajat (sentence heads) ja institutionaalistuneet ilmaukset. Tähän he ovat päätyneet tutkimalla, miten voidaan selittää natiivien puhujan sujuvuutta. Sujuva natiivin puhe on nopeaa ja on erittäin epätodennäköistä, että sitä tuotettaisiin koko ajan tietoisesti kieliopillisen systeemin mukaan. Sujuvuuden takana on heidän mukaansa edellä mainitut muistissa jo valmiina olevat kokonaisuudet, joita voi olla paljonkin. Tällainen esituotettu puhe mahdollistaa puhujan ja kuulijan keskittymisen keskustelun rakenteeseen eikä vain yksittäisiin tuotettaviin/tuotettuihin sanoihin. Toisen kielen oppijan on helppo kuvitella hyötyvän monisanaisten yksiköiden muistamisesta kokonaisina: alusta asti pystytään tuottamaan lauseenkaltaisia ilmauksia, joissa esiintyy kohdekielessä luontevasti yhteen kuuluvia sanoja.

Natiiveilla säilyy kyky tuottaa näitä yksiköitä analysoimattomina, he eivät yritä muodostaa niitä kieliopillisten sääntöjen mukaan joka tilanteessa. (Lewis 1993: 90.) Tässä on nähtävästi yksi oleellinen ero äidinkielen ja toisen kielen hallinnassa ja sujuvuudessa. Toisen kielen oppijat tietävät äidinkielen pohjalta kielessä olevan monisanaisia kokonaisuuksia, joita voi käyttää analysoimatta niiden muotoa, mutta eivät pysty toisessa kielessä hahmottamaan oikeita ja tarpeellisia kokonaisuuksia tai eivät luota niihin.

Lewisin (1993: 98) ajattelun takana onkin vahvemmin termi *leksikko* kuin *sanasto*. Leksikossa kielenkäyttäjällä on suuri määrä keskenään hyvinkin erilaisia leksikaalisia yksiköitä, jotka ovat sosiaalisesti vakiintuneita itsenäisiä yksiköitä, sanoja tai kokonaisia lauseita, joilla on tietty syntaktinen tarkoitus ja jotka ovat saavuttaneet vakiintuneen sosiaalisen tai pragmaattisen merkityksen siinä yhteisössä, jossa niitä käytetään (Lewis 1993: 88–89; Lewis 1997: 255). Tarkemmin jaoteltuna leksikaalisia yksiköitä ovat 1) sanat ja moniosaiset sanat (*look up*), 2) kollokaatiot (yhdessä esiintyvät sanat), 3) institutionaaliset ilmaukset (*I'll get it. If I where you*) sekä 4) lauseen rakentajat ja aloittajat (sentence frames and heads; *secondly,...and finally*).

Leksikaalisiin yksiköihin kuuluu suuri määrä merkitykseltään läpinäkyviä tai läpinäkymättömiä moniosaisia eri sanaluokkiin kuuluvia sanoja, kuten *record player, put off, all at once* ja *in his element* (Lewis 1993: 92; Lewis 1997: 255–260). Suomessa osa näistä on yhdyssanoja (*levysoitin*). Kielessämme on myös englannin *put off*-kaltaisia yksiköitä, esim. *mennä pieleen*, joiden merkitys ei ole pääteltävissä suoraan verbistä. Lisäksi meillä on erilaisia rektioverbejä, esim. *saapua jostakin*, jotka eivät vaadi heti jälkeensä tiettyä sanaa (toki kollokaatorajoitukset rajaavat tietyn verbin kanssa esiintyviä sanoja) vaan ne vaativat jäljessään olevan sanan tiettyyn taivutusmuotoon. Sanastotutkimuksessa molemmat verbitapaukset ansaitsivat tulla huomatuiksi itsenäisinä yksikköinä verbin (*mennä, saapua*) käsittelyn lisäksi.

Lewisin mukaan (1993: 95) tärkeä osa kielen omaksumisessa on kyvyllä tuottaa leksikaalisia ilmaisuja analysoimattomina kokonaisuuksina. Näistä kokonaisuuksista oppijalle tulee sellaista tietoa, jonka avulla aletaan vastaanottaa muita kielen alueita (ns. kielioppia) ja joka on materiaalina syntaktisen systeemin hallinnalle. Varsinkin aikuinen oppija tietää, että kokonaisuuksia voidaan analysoida pienempiin osasiin niillä segmentaatioprosesseilla, joita he ovat omaksuneet uudesta kielestä (Nattinger ja DeCarrico 1992: 28). Toisaalta aikuisen oppimistyyli voi olla "struktuurilistinen": hän oppii ensin uuden kielen systeemiä ja kokeilee sitten, kuinka systeemi toimii kieliaineksella.

### 3.1.2 Psykolingvistiikka ja mentaalinen leksikko

Psykolingvistiikka tutkii kielellistä toimintaa - kielen ymmärtämistä, tuottamista ja omaksumista. Nämä toiminnat nähdään tapahtuvaksi mielessä. Toisen kielen tutkija on yleisten kielen omaksumisen kysymysten lisäksi kiinnostunut mm. oppimisen helppoudesta tai vaikeudesta sekä niiden syistä sekä malleista, joita voidaan rakentaa leksikaalisen muistin hausta. (Ks. Hatch 1983: 1 - 11.) Pääkysymyksiä sanaston alalla ovat sanojen varastoituminen muistissa, joka sijoitetaan mieleen, joka puolestaan sijoitetaan aivoihin, sanojen tuottaminen puheeksi sekä ensikielen ja toisen kielen sanojen yhdistyminen. Psykolingvistit ovat erilaisten mallien avulla pyrkineet jäljittelemään mieltä ja sen organisoitumista. Mallit on koottu erilaisista kokeista ja teoreettisten lingvistien työstä; psykolingvistiikkaa onkin arvosteltu juuri sen käyttämien menetelmien takia (Aitchison 1987<sup>1</sup>: 25 - 26; Sharwood-Smith 1994: 143; Dufva 1999: 27 - 30). Alaa voi myös arvostella siitä, että se kuvaa ja tutkii kielen eri osa-alueita erillään toisistaan (Hatch 1983: 2; Dufva 1999: 18).

Sana on valikoitunut eksperimentaalisen ja empiirisen psykolingvistisen tutkimuksen kohteeksi, koska se on voitu helposti erottaa ja mitata. Sanakeskeisyys on johtanut myös siihen, että kompetenssissa keskeisessä asemassa on mentaalinen leksikko eivätkä syntaktiset säännöt. (Little 1994: 107; ks. myös Aitchison 1987: 25 - 26.) Mentaalinen leksikko käsittelee pääosin sanan perusmuotoa ja abstraktiota eli representaatioita, jolloin se ei tarpeeksi korosta kontekstin vaikutusta sanastoon ja kieleen. Oletetaan, että nämä representaatiot ovat opittujen sanojen jonkinlaisia abstrakteja edustumia (Dufva 1999: 19). Ongelma on myös se, että suurin osa

---

1

Tässä viitataan ensisijaisesti Aitchisonin kirjan ensimmäiseen painokseen. Toiseen laajennettuun painokseen (Aitchison 1999) viitataan silloin, kun siinä on jotain asiaa selvennetty tai käsitelty tarkemmin.

tutkimuksesta on englannin kielestä, jossa sanat esiintyvät lähes aina perusmuotoisina. Suomen kieli on luonteeltaan agglutinoiva ja sen sanat vaihtelevat ortografiselta ja fonologiselta muodoltaan paljon niin kirjoitetussa kuin puhutussakin kielessä.

Sanastosta käytetyistä metaforista tunnetuin on edellä mainittu mentaalinen leksikko, joka käsittää sekä leksikon organisoitumisen että sen toiminnan. Aitchison (1992: 59) määrittelee mentaalisen leksikon ihmismielen sanavarastoksi. Leksikon ja sen toiminnan kannalta mielen on jollain tapaa täytynyt organisoida sanat (Aitchison 1987: 14; McCarthy 1990: 34). Organisointiperiaatteiksi on nimetty sanan fonologinen asu, ortografinen muoto, tavurakenne, erilaiset semanttiset ominaisuudet ja suhteet, sanaluokka, syntaktiset piirteet sekä sanan ensyklopedinen tieto. Niiden tärkeys ja järjestys vaihtelevat eri toiminnoissa. Esimerkiksi sanan tunnistamisessa etsitään fonologiselle tai ortografiselle muodolle merkitys ja muistista haussa etsitään ilmaistavalle merkitykselle muotoa. Toisen kielen mentaaliseen leksikkoon vaikuttaa myös oppijan äidinkielen mentaalinen leksikko, mutta näiden suhde ei ole vielä selvillä. McCarthy (1990: 35 - 45) on jakanut mentaalisen leksikon kolmeen toimintaan: kielen syötökseen (input), muistiin varastointiin (storage) ja muistista hakuun (retrieval).

Sanan muistiin varastoinnissa eli sanaston järjestämisessä jonkinlaiseksi rakenteeksi keskeisiä organisoijia ovat sanan yleisen muodon hahmottajat: sanan ortografinen ja fonologinen muoto. Näistä tärkeimpiä ovat tavurakenne, ensimmäinen ja viimeinen tavu sekä sanan painorakenne. (Aitchison 1987: 123 - 127; Channell 1988; McCarthy 1990: 35–36.) Myös joissakin prosessointimalleissa kielen vastaanottamisen oletetaan alkavan näistä piirteistä. Puhetta prosessoidessa foneettiset piirteet astuvat kuvaan mukaan, ja kirjoitettua kieltä prosessoidessa tarvitaan ortografista erottelua. Natiivit aikuiset tuottavat yksittäissanoja mittaavissa testeissä hyvin usein samalla tavalla kirjoitettuja sanoja, kuten *honey* - *money*, ja myös nähtävästi varastoivat sanoja kirjoitustavan avulla. Myös toisen kielen oppijan toivotaan kehittävän samanlaisia yhteyksiä. (McCarthy 1990: 38 - 39.)

Sanat ovat varastoituneet muutenkin kuin "yleisen muodon" mukaan. Sanan semanttiset piirteet ovat luonnollisesti osa mentaaliseen leksikkoon varastoitunutta tietoa. Semanttisesti oleellisia ovat sanojen yhteydet toisiinsa ja sanat varastoituvatkin semanttisiin kenttiin. Semanttisten kenttien sisällä sanoilla voi olla lisäksi erivahvuisia ja -suuntaisia linkkejä muihin sanoihin. Sana-assosiaatiotestien mukaan natiivit tuottavat assosiaatioita 1) koordinaation (samanarvoiset sanat ja vastakohtat: *suola* – *pippuri* ja *tumma* - *vaalea*), 2) kollokaatioiden (joihin katsotaan kuuluvan yhdessä esiintyvät sanat sekä erilaiset fraasit ja idiomit), 3) synonyymien ja 4) yläkäsitteiden avulla. Näistä kaksi ensin mainittua muodostavat vahvoja linkkejä sanojen välillä. Synonyymit, jotka ovat vaihdettavissa toisiinsa (interchangeable synonyms), muodostavat myös

selvät linkit sanojen välillä samassa semanttisessa kentässä, mutta eri kenttien synonyymit ja sanat, joilla on suunnilleen sama merkitys, eivät ole keskenään vahvasti sidoksissa. Jos yläkäsitteet ovat yleisiä ja usein käytettyjä saman kentän sanoja, ne voivat linkittää sanoja toisiinsa, mutta tätä ei tapahdu kenttien välillä kuten ei synonyymeissäkään. Usein yläkäsitteet ovat harvinaisia sanoja ja näyttää siltä, että sanat eivät varastoidu hierarkisesti. (Aitchison 1987: 73 - 84.) McCarthy (1990: 40) mukaan näin ei kuitenkaan välttämättä ole toisessa kielessä. Toisen kielen oppijalta voi pitkäänkin puuttua kyky tehdä nopeasti kollokaatioassosiaatioita, ja hän assosioi kohdekielen sanoja enemmän äänteiden mukaan. Voionmaan (1990: 236, 250) tutkimuksessa toisen kielen oppimisen alussa yläkäsitteistä ei ollut juuri apua, koska niitä oli vielä vähän.

Kollokaatioilla on tärkeä rooli sanan merkityksen luomisessa (ks. esim. Lewis 1993: 80). Vaikeaksi kollokaatiot tekee merkityksen muuttumisen lisäksi se, että kollakaatiosuhde ei toimi sanojen välillä yhtä voimakkaasti molemmin päin eli symmetrisesti. Esim. sana *tooth* esiintyy todennäköisemmin yhdessä sanan *false* kanssa kuin toisinpäin. Itse asiassa osa sanan *false* merkityksestä muodostuu siitä, että se esiintyy mm. sanojen *tooth*, *eye*, *expectation* ja *passport* kanssa. (Jackson 1988: 97 - 99.)

Kollokaatiot olivat yksi tärkeimmistä eroista oppijoiden ja natiivien kirjallisessa ilmaisussa Linnarudin (1986) tutkimuksessa, jossa selvitettiin ruotsalaisten 17-vuotiaiden ainekirjoitusta englanniksi. Kollokaatioiden käyttö erotti myös menestyviä ja vähemmän menestyviä kirjoittajia. Menestyvät kirjoittajat käyttivät sanoja kollokationaalisissa rakenteissa, kun taas heikommat kirjoittajat näyttivät käyttävän kutakin sanaa yhtenä yksikkönä käyttämättä tai kykenemättä käyttämään niitä sanoja, jotka luonnollisesti esiintyvät sen yhteydessä. Linnarudin mukaan sanastoa pitäisi omaksua kollokationaalisissa rakenteissa enemmän kuin yksittäisinä yksikköinä. Toisen kielen oppijoille kollokaatiot aiheuttavat vaikeuksia enemmän tuottamisessa kuin ymmärtämisessä. Hankaluutena voi olla tuottaa hyväksyttäviä kollokaatioita, kun oppijoilla ei ole keinoja erottaa hyväksyttäviä ei-hyväksyttävistä. (Linnarud 1986: 6, 105 - 118.) Kollokaatiot voivat olla vaikeita vieraan kielen oppijoille myös siksi, että ne antavat merkitysvivahteita jollekin sanalle tai voivat muuttaa sen merkityksen kokonaan.

Tutkimusten mukaan sanoja prosessoidaan välittömästi merkitystä varten, ja siinä vaiheessa merkityksen jakamisella eri komponentteihin (vartalo, taivutuspäätte, johdin jne.) ei ole osuutta prosessointiin (Aitchison 1987: 67 - 69). Suomen kielen sanaa varastoidessaan oppija tai kielenkäyttäjä todennäköisesti tekee kuitenkin jonkinlaista elementtialyysia eli jakaa sanaa leksikaalisiin ja funktionaalisiin (morfologis-syntaktisiin) osiin. Aitchisonin (1987: 107-114) mukaan kaikki lingvistiset ja kokeelliset todisteet näyttäisivät viittaavan siihen, että johdetut sanat, kuten *unforgettable*, on varastoitu äidinkielen mentaaliseen leksikkoon kokonaisina ja itsenäisinä (vrt. Nation 1990: 17). Taivutus sen sijaan lisätään sanoihin puhuttaessa. Jotkin usein taivutettuna

esiintyvät sanat voivat olla varastoituneina myös taivutusaines sanoihin liittyneenä (huom! kyseessä on englanti) (Aitchison 1987: 111). Mentaaliseen leksikkoon oman prosessointimallinsa pohjaavan Leveltin (1989) mukaan johdetut sanat ovat itsenäisiä sanoja (ks. myös Hakulinen & Karlsson 1983: 226), kun taas taivutetut muodot kuuluvat lekseemiin sen eri muotoina. Sanojen taivutetuista muodoista ei ole pystytty kokeellisesti osoittamaan, varastoituvatko sanat vai saneet, eli koostuuko leksikko hakusanoista, joiden avulla sanaa taivutetaan tarpeen mukaan, vai onko jokainen taivutettu ja johdettu muoto itsenäisenä yksikkönä. Suomen kohdalla tuntuu epätodennäköiseltä, että kaikki taivutetut muodot olisivat varastoituneet itsenäisesti<sup>2</sup>.

Toisen kielen oppimisessa sanojen perusmuotojen, taivutettujen ja johdettujen muotojen rajat eivät ole niin selkeät kuin äidinkielisillä. Omaksuessaan esimerkiksi taivutetun ja kysymyssuffiksilla varustetun muodon *oletko* luokkahuonediskurssista tutusta ilmauksesta *Oletko valmis?* oppija voi luulla sen olevan kysymyssanan kaltainen perusmuoto. Siitä tulee todennäköisesti nopeasti osa olla-verbin lekseemiä. Sanoja voi varastoitua oppijan leksikkoon tietyssä muodossa irrallaan muista muodoista, jos kyseinen muoto esiintyy usein tai lähes aina fraasin kaltaisessa ilmauksessa. Johdoksia ja yhdyssanoja toisen kielen sanastossa tarkastelleet Broeder, Extra, van Hout ja Voionmaa (1993: 47) huomattavat, että kohdekieltä muistuttavat muodot kuten 'baker' eivät ole luotettava todiste johtamisesta, koska ei voida olla varmoja, ovatko nämä muodot johdoksia oppijalle. Ne voivat olla analysoimattomia kokonaisuuksia.

Sanan sanaluokka ja sanaluokkaan liittyvät syntaktiset piirteet muodostavat myös tavan luoda ja varastoida mentaalista leksikkoa (Aitchison 1987: 98 - 102 ja 1994: 101 - 105; McCarthy 1990: 42). Siitä ei voida kuitenkaan olla varmoja, kuinka sanat sijoittuvat sanaluokkiin, kuinka monta sanaluokkaa mentaalisisä leksikossa on tai millaisia nuo sanaluokat ovat (esim. sisältö- ja funktiosanat erikseen). Yleensä sanaluokat on nähty syntaksin apuvälineenä niin, että tutkijat katsovat, että puhujan täytyy valita lauseen syntaktinen kehys (frame; N - V - N), jonka aukkoihin sopivat oikean sanaluokan sanat sijoitetaan. Aitchison (1987: 99) huomauttaa kuitenkin, että joskus sanat itse vaativat tietyn kehyksen, esim. suomen verbi *tarjoilla* vaatii pidemmän kehyksen (*tarjoilija tarjoilee ruoan ruualle*) kuin verbi *paistaa* (*kokki paistaa pihvin*). Tässä tutkimuksessa sanaluokka ja yleisemmin sana käsitetään syntaksia ympärilleen luovaksi ytimeksi eikä valmiisiin aukkoihin pudotettavaksi yksiköksi.

Aitchison (1987: 99) näkee sanaluokan yhtä kiinteäksi osaksi sanaa kuin sen merkityksenkin. Aitchisonin (1987: 100, 198; ks. myös 1994: 232 - 233) mukaan sanat ovat kolikoita, joiden toisella puolella on sanan abstrakti merkitys ja sanaluokka ja toisella puolella sanan äännerakenne. Samassa

---

Niemen, Laineen ja Tuomisen (1994) psykolingvistisen ja kokeellisen tutkimuksen mukaan lekseemien keskeiset vartalot olisivat osa mentaalileksikkoa.

semanttisessa kentässä saman sanaluokan sanat ovat lähellä toisiaan - erityisesti nominit linkittyvät. Eri sanaluokkien sanojen välillä ei ole vahvoja linkkejä ellei sitten ole kyse selvistä kollokaatioista. Tämän todistavat hänen mukaansa koordinaatiosanat ja ‘tip of a tongue’- ja assosiaatiotutkimukset, jotka kyllä osaltaan voivat johdatella tuottamaan tietyn sanaluokan sanoja. Verbit eroavat muista sisältösanojen sanaluokista (nominatit ja adjektiivit) siinä, että niihin todennäköisesti sisältyy tietoa niihin tavallisimmin liittyvistä syntaktisista rakenteista. (Aitchison 1987: 99 - 102.) Verbeillä on myös selvemmat hierarkiset suhteet (Aitchison 1999: 104).

Suomen kielessä sanaluokka ja syntaktiset piirteet ovat korostuneemmassa asemassa kuin esimerkiksi indoeurooppalaisissa analyttisissä kielissä, koska nominit ja verbit esiintyvät harvoin perusmuodoissa (esim. substantiivit yksikön nominatiivissa tai verbit aktiivin indikatiivin preesenssin yksikön 3. persoonassa). Sanan sanaluokan tietäminen antaa paljon tietoa sanan syntaktisesta käyttäytymisestä: sanaluokka kertoo, miten sana taipuu, millaisia affikseja siihen voidaan liittää, millaisia ja minkä muotoisia määritteitä ja muita kollokaatiosanoja se voi saada tai minkä sanojen kanssa se itse esiintyy sekä minä lauseenjäsenenä se voi esiintyä. Esimerkiksi suomen kielen sana *auto* voi toimia lauseessa muun muassa subjektina tai objektina, mutta ei predikaattina. Ollessaan yksikkömuotoisena subjektina *auto* vaatii predikaattiverbin yksikön 3. persoonaan, jne. Toisaalta sanat sisältävät syntaktista tietoa myös siitä, miten niihin liittyvien sanojen tulee syntaktisesti käyttäytyä.

Mentaaliseen leksikkoon kuuluu myös ensyklopedista tietoa sanoista. Tämä tieto yhdistää sanat maailmaan ja vaikuttaa siihen, miten kukin kielenkäyttäjä ymmärtää ja tajuaa jonkin sanan. Sanoihin liittyy tietoa niiden etymologiasta, historiallisista tai henkilökohtaisista tapahtumista jne. Ensyklopedinen tieto kerääntyy koko eliniän ajan puhujan elämäkokemuksen mukaan, ja näin sana tämän pohjalta muodostaa assosiaatiota muihin sanoihin. (McCarthy 1990: 41.) Ensyklopedinen tieto luo yleisen kehyksen sanan merkitykselle ja viestin ymmärtämiselle (Aitchison 1987: 61 - 62; 1999: 69 - 71). Jokaisella kielenkäyttäjällä on omat assosiaationsa ja käsityksensä sanojen suhteesta maailmaan kokemustensa, kulttuurinsa ja äidinkieltensä pohjalta. Niistä tulee samansuuntaisia ja yhteneviä, koska kielenkäyttäjät jakavat yhteisen maailman ja samankaltaisia kokemuksia. Esim. sana *koira* tuo minulle heti mieleen sanat *koti*, *lemmikki*, *koulutus*, *metsästys*, *riehuminen*, *ruoka* ja *seisominen*. Nämä sanat ovat omasta kokemusmaailmastani ja sama sana ei varmaan tuo samoja asioita muiden mieleen. Tutkittavana on nimenomaan nuorten aikuisten sanaston oppiminen, jolloin täytyy muistaa, että heillä jokaisella on omat assosiaationsa ja käsityksensä sanojen suhteesta maailmaan kokemustensa, kulttuurinsa ja äidinkieltensä pohjalta.

Sanastoa kuvaa verkosto-metafora, jonka avulla on mahdollista tarkastella sanojen varastoitumista mieleen monilla eri tavoilla. Sanaston kuvaus taksonomioiden avulla peittää alleen

sanaston monipuolisen rakenteen (McCarthy 1990: 41 - 42). Metafora sopii kuvaamaan sanoihin liittyvää tietoa mentaalisisessä leksikossa (Aitchison 1987: 72). Aitchisonin (1987: 191 - 198) mukaan tässä verkostossa on kahtena pääkomponenttina semanttis-syntaktinen ja fonologinen komponentti, jotka toimivat kielenkäytön eri tilanteita varten. Monet tutkijat ovat samaa mieltä jonkinlaisen verkoston olemassaolosta ihmisen mielessä, mutta erimielisyyttä on siitä, kuinka se on organisoitunut ja kuinka sitä pitäisi tutkia. Yhteistä erilaisille tutkimuksille näyttäisi olevan se, että verkoston perustana on semanttiset kentät, jotka tulivat esille jo hiukan aiemmin (ks. Aitchison 1987: 72 - 85). Lähinnä näiden kenttien sisällä sanoilla voi olla erilaisia ja -vahvuisia linkkejä keskenään, kuitenkin niin että linkit eivät välttämättä ole samansuuntaisia tai -arvoisia (esim. *räntä* kollakoituu sanan *sataa* kanssa, mutta *sataa* ei niin voimakkaasti sen vaan sanan *vettä* tai *lunta* kanssa). Eri sanaryhmät (värit, vihannekset, pelit jne.) voivat käyttäytyä eri tavalla verkostossa, mutta jokaisen ryhmän ytimen muodostaa nähtävästi joukko läheisesti linkittyneitä sanoja ja muut sanat kuuluvat tähän ryhmään vapaammin tai löyhemmin (Aitchison 1987: 77). (Ks. lisää Aitchison 1987: 190 - 197.)

McCarthy (1990: 41 - 42) hahmottaa verkon kolmiulotteiseksi: fonologiset verkot risteytyvät ortografisten kanssa ja ristikkäin kulkevat semanttiset sekä ensyklopediset verkot. Mallista puuttuu morfologinen ja syntaktisen ulottuvuus, ja McCarthy (1990: 42) huomauttaakin, että malli ei ole täydellinen, koska myös sanaluokka ja syntaktiset piirteet ovat osa sanan luomista ja ovat varastoituneet mentaaliseen leksikkoon. Sanaluokka on ollut esillä jo aiemmin ja sen voi katsoa olevan myös yksi sanojen järjestäjä mentaalisisessä varastossa (Hatch 1983: 63). Verkosto voisikin olla moniulotteinen niin, että sanasta muodostuu mentaaliseen leksikon muihin sanoihin kolmiulotteisia suhteita fonologisten, ortografisten, morfologisten, syntaktisten ja semanttis-ensyklopedisten linkkien avulla. Moniulotteisuutta ovat sanan linkit ja kolmiulotteisuus kuvaa sitä, että sana on linkeillään yhteydessä muihin sanoihin, jotka puolestaan ovat yhteydessä muihin sanoihin, ja nämä muodostavat yhdessä suuremman verkon.

Aitchison (1999: 233) on pyrkinyt korostamaan mentaalisen leksikon termin verkostomaisuutta toteamalla, että ihmismieltä käsitellään linkkien, ydinalueiden ja yleisten rakenteiden (outline frameworks) avulla, ei tarkkojen sijaintien tai vakiintuneiden rakenteiden (fixed structures) kautta. Kun jotain on saavutettu, tieto on pysyvästi hallussa. Se, että mentaalisisessä leksikossa sanan tunnistaminen tai tuottaminen voi tapahtua mm. fonologian, semantiikan tai ortografian mukaan, johtaa siihen, että jokainen sanan ominaisuus tarvitsisi oman varastointisysteeminsä. Tämä ei välttämättä ole psykologisesti totta tai teoreettisesti taloudellista ja tällöin yksi mahdollisuus on koko mentaalisen leksikon käsitteen hylkääminen. Sanojen (abstrakteilla) objekteilla on kuitenkin jonkinlainen sijainti leksikossa. (Dufva 1992: 153 - 154.)



Kiistelty on myös siitä, minkä sanan ominaisuuden mukaan sanat ovat varastoituneet (ks. esim. Dufva 1999: 19 - 20).

Niin kuin kaikki metaforat ja mallit niin myös mentaalinen leksikko yksinkertaistaa ja osittain saattaa myös häivyttää kuvaamansa ilmiötä. Tällaisten mentaalisten mallien todellisesta olemassaolosta ei kuitenkaan ole varmuutta (Aitchison 1987: 70; 1992: 61), mutta mentaalisen leksikon järjestäytymisperiaatteita on kuitenkin pidettävä yleisinä sanan tunnistamis- ja tuottamisperiaatteina. On vaikea kumota sitä seikkaa, että sanoja muistetaan fonologisten, semanttisten tai molempien suhteiden mukaan<sup>3</sup>.

## 3.2 Sanasto prosessina

### 3.2.1 Mentaalinen leksikko

Mentaalisen leksikon prosessoinnissa tarkastelen erikseen kielellisen aineksen eli syötöksen vastaanottamista ja muistista hakua. Vastaanottaessaan kielellistä ainesta natiiville on tärkeä sanan yleinen muoto ('general shape'), he tunnistavat sanojen ensimmäiset ja viimeiset tavut sekä ottavat huomioon sanan tavumäärän, sen yleisen rytmisen rakenteen ja sanapainon sijainnin (McCarthy 1990: 35 - 36; vrt. Channell 1988). Toisen kielen oppijat kohtaavat sanat joko ortografisessa tai fonologisessa muodossa, joten ne vaikuttavat sanojen hahmottamiseen. Selvää ei kuitenkaan ole, kuinka keskeinen sanan yleinen muoto on toisen kielen oppijalle. (McCarthy 1990: 35 - 36.)

"Pyörii ihan kielenkärjellä" -tutkimukset sekä äidinkielestä että vieraasta kielestä osoittavat, että ilmiö on samantyyppinen molemmissa kielissä (Channell 1988). Ne antavat aiheita olettaa, että sanan yleinen muoto on mentaalisen leksikon oleellinen piirre niin äidinkielessä kuin toisessa kielessä, sen avulla sisäänotto sovitetaan varastoituihin rakenteisiin ja varastosta haetaan tietty yksikkö. Toisen kielen oppijalle voi olla oleellista hyötyä tietäessään sanan tavurakenteen ja painorakenteen "sitaattimuodossa", eli siitä kuinka sana painottuu kontekstissa. (McCarthy 1990: 36.) McCarthyn (1990: 36) esimerkeissä (esim. *sa\_tion; saturation, salutation, sanitation*) merkittäviä ovat tavut ja fonologinen samankaltaisuus sekä sanan alussa että lopussa. Myös sanan tavurakenne pysyy samana. Esimerkin sanat eivät kuitenkaan valikoidu samasta semanttisesta kentästä vaan hyvinkin erilaisia teemoja käsittelevistä kentistä.

---

3

Singleton (1999: 130 - 167) käsittelee tutkimuskatsauksessaan toisen kielen prosessointia fonologisesti ja /tai semanttisesti sekä muodon ja merkityksen suhteen.

Suomen kielessä on usein mainittu ongelmalliseksi toisen kielen oppijalle vokaalikvantiteetti, esim. *tulla - tuulla*. Vaikeaksi sanat tekee se, että ne ovat rakenteeltaan ja fonologiselta asultaan samankaltaisia. Kvantiteetin lisäksi ongelmana saattaa olla semanttinen eriytymättömyys. Jos sana haetaan muistista alkutavun ja tavarakenteen mukaan, huomiota ei kiinnitetä tarpeeksi semanttiseen merkitykseen. Monet toisen kielen oppijat eivät toisaalta erota puhuttua vokaalikvantiteettia, jos sitä ei ole omassa äidinkielessä, jolloin se ei ole oppijalle merkitystä erottava.

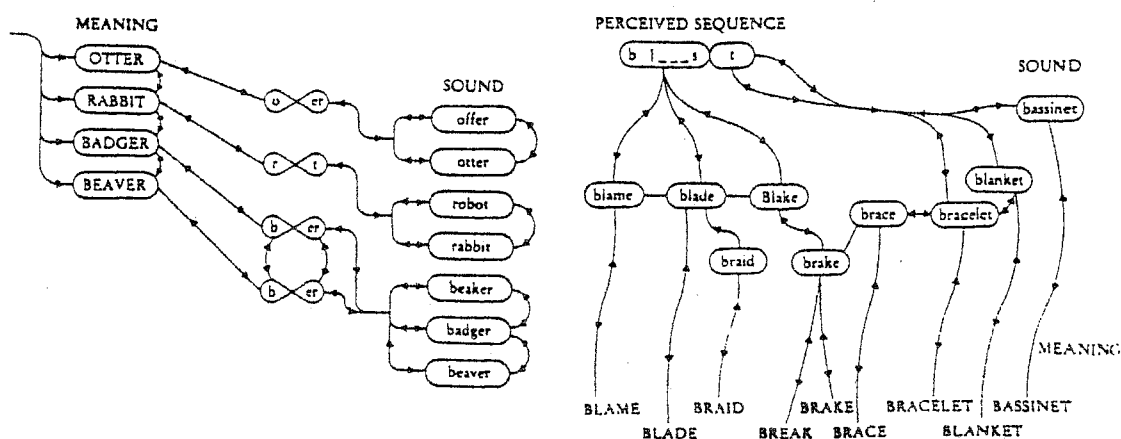
Suomen kielen prosessoinnissa pitää etsiä vihjeitä viestin ymmärtämiseksi sanojen lopusta, sillä sanat sisältävät runsaasti morfologista ja syntaktista tietoa. Englannissa, joista useimmat kokeelliset tutkimukset ovat, vihjeet löytyvät lähinnä yksittäisistä sanoista ja niiden järjestyksestä. (Sajavaara 1984: 388–389; ks. myös Channell 1988: 89.) Suomen kielen sanassa on yleensä niin puhutussa kuin kirjoitetussakin kielessä erilaisia suffikseja, yksi tai useampi. Esimerkiksi *kiittäisimmekö* tai *taloissammeko* -sanoissa on sanavartalon jälkeen kolme samanlaista suffiksia. Toisen kielen oppija ei voi juurikaan käyttää apunaan tavarakennetta tai viimeistä tavua tunnistaessaan sanan merkitystä. Esimerkiksi päätteet *-kö* ja *-mme* voivat liittyä sekä substantiiviin että verbiin, eivätkä auta edes sanaluokan tunnistamisessa. Oppijoiden pitäisi pystyä jollain tapaa erottamaan tietystä äänne- tai kirjainjonosta, joka muodostaa puhutun tai tekstuaalisen sanan, mikä osa kantaa leksikaalista merkitystä ja mikä osa liittyy lauseen syntaktiseen käyttäytymiseen.

Muistista hakeminen voidaan jakaa reseptiiviseen (esim. tunnistetaan kuultu sana) ja produktiiviseen (esim. halutaan tuottaa tietty sana) hakuun. Haku ei tässä tarkoita vain hakemisprosessia vaan myös sitä, että jonkinlainen tulos saavutetaan. Muistista hakeminen ei aina onnistu, vaikka sana osattaisiin tai tiedettäisiin. Reseptiivisessä muistista haussa puhuttu tai kirjoitettu syötös sovitetaan yhteen varastoitujen äänneiden ja ortografisien rakenteiden (patterns) sekä assosiativisten merkitysten kanssa. Sopiva merkitys löytyy, kun verbaalinen syötös yhdistetään haettavan sanan kontekstin piirteiden kanssa ja kun haku onnistuu nopeasti. (McCarthy 1990: 43.) Kun mentaalista leksikosta haetaan sopivaa merkitystä sanalle, kontekstissa olevat "ankkurisanat" rajaavat niitä mahdollisia merkityksiä, joita sanalla on kaiken kaikkiaan. Kielenkäyttäjän kannalta olisi epätaloudellista käydä aina läpi sanan kaikki merkitykset sopivan löytämiseksi. (McCarthy 1990: 44.) Vieraalla kielellä lukiessaan huomaa joskus, että uudessa kontekstissa esiintyvän sanan merkitystä ei "tiedäkään", sillä on tottunut tapaamaan sanan tiettyssä kontekstissa tiettyssä merkityksessä. Sanalle on pääteltävä tai haettava muistista toinen merkitys.

Produktiivinen muistista haku etenee toisinpäin kuin reseptiivinen. Produktiivisessa haussa halutulle merkitykselle haetaan muoto. Nattingerin ja DeCarricon (1992: 1) mukaan osa kielestä muistetaan erilaisina leksikaalis-grammaattisina jaksoina, jotka ovat monisanaisia. Niiden prosessoinnista on hyötyä toisen kielen oppijalle. Hän pystyy hakemaan niitä nopeasti muististaan, ja kielen jaksoiden varastoituminen auttaa häntä jo hyvin aikaisessa oppimisen vaiheessa. (McCarthy

1990: 45; ks. myös Aitchison 1987; Nattinger & DeCarrico 1992.) Kuten aiemmin mainittiin, sanat ja johdetut sanat on varastoitu äidinkielen mentaaliin leksikkoon kokonaisina ja itsenäisinä. Myös idiomien ja vakiintuneiden ilmausten on nähty olevan leksikossa kokonaisina ja analysoimattomina (McCarthy 1990: 44; ks. myös Aitchison 1987: 78).

Kun ihminen käyttää mentaalista leksikköään, hän käsittelee samanaikaisesti semanttista, syntaktista ja fonologista tietoa. Tuottaessaan sanan hänelle täytyy olla merkitys ennen ääntä ja tunnistaessaan sanan hänen täytyy lähteä liikkeelle äänneestä ja etsiä merkitys. Aitchisonin (1999: 202) mukaan merkityksen ja äänneiden prosessointi nähdään yleensä erillisiksi. Tällaisen ajattelun taustalla voidaan nähdä Leveltin vaikutus (ks. s. 42 - 43). Sanojen tuottamiseen mentaalista leksikosta on olemassa ainakin kolme erilaista metaforaa: kiville astuminen, vesiputous ja leviävä aktivointi (tai interaktiivinen aktivointi; an interactive activation model) (Aitchison 1987: 165 - 176; ks. myös Singleton 1999: 125 - 126). Näistä viimeisin on monipuolisin malli (ks. kuvio 1), sillä se ottaa huomioon sen, että merkitys ja ääni näyttävät vaikuttavan toisiinsa eri tavoin. Malli eroaa toisista myös siinä, että sanojen tuottaminen tapahtuu rinnakkaisten prosessien avulla. Kahdessa muussa sanan tuottaminen tapahtuu vaiheittain ilman paluuta prosessin aiempiin vaiheisiin. Malli onkin liitettävissä konnektivismin toimintaperiaatteidensa takia (Singleton 1999: 125 - 126).



Kuvio 1. Tuottamisen ja tunnistamisen leviävä aktivointi -malli (a spreading activation model) (Aitchison 1987: 174, 188).

Leviävä aktivointi -mallin mukaan puheen tuottaminen aloitetaan normaalisti semanttisesta komponentista. Ensiksi puhuja etsii semanttisen kentän ja rajaa sen koskemaan vain tarpeellista

sanajoukkoa. Ennen kuin hän valitsee tuotettavan sanan, hän käsittelee myös aktivoituiden sanojen fonologisia "kenttäkoodeja", jotka aktivoivat uusia sanoja, joita hän tarkastelee semanttisesti. Sanan tuottaminen on siis semanttis-fonologinen vyyhti, jossa sanojen semanttinen ja fonologinen tarkastelu vuorottelevat. Sana, joka loppujen lopuksi tuotetaan, valikoituu usean sanan joukosta. Aktiivisista sanoista ja niiden yhteyksistä virittyvät ne, jotka ovat relevantteja, ja ne, joita ei tarvita, katoavat. Tätä jatkuu niin kauan, että jokin sanoista voittaa (ks. kuvio 1, s. 40). Erilaiset sanat tarvitsevat eritasoisia aktivointeja, esim. hyvin frekventit sanat tarvitsevat suhteellisen vähän huomiota, kun harvemmin käytetyt sanat eivät löydy yhtä helposti.

Hyvin samanlainen malli on kehitetty myös sanojen tunnistamisesta, myös sitä nimitetään leviäväksi aktivoinniksi (Aitchison 1987: 187 - 189; 1999: 218 - 221). Mallin mukaan sanan tunnistaminen alkaa heti kun muutama segmentti sanasta on kuultu. Kuulija alkaa aktivoida heti mahdollisia sanoja. Mikä tahansa tunnistettu ääni muodostaa heti yhteyksiä tilanteessa mahdollisten sanojen kanssa. Äänteistä mieleen tulleet sanat kuulija yhdistää merkitykseen, sanojen semantiikka rajaa ääniä pois. Sanaa lisää kuultuaan tai hahmottaessaan paremmin sanan fonologisen asun äänet vaikuttavat taas merkitykseen jne. (ks. kuvio 1; s. 40). Puheen tunnistaminen on pitkälti arvaamista ja aukkojen täyttämistä. Ihmisillä saattaa olla useampiakin tekniikoita tehdä näitä prosesseja ja ne voivat vaihdella kielen ja tilanteen mukaan. (Aitchison 1987: 179.)

Sanan tunnistaminen tapahtuu osaksi silloin, kun sana kuullaan ja osaksi muun kuullun kontekstin kanssa. Peruserona sanan tuottamisessa ja tunnistamisessa on se, että tuottaminen alkaa merkityksestä ja tunnistaminen äänteistä. Muuten malleissa on hyvin samanlainen periaate: oikean sanan valikoituminen tapahtuu usean mieleen aktivoituneen sanan joukosta äärimmäisen nopeasti niin, että sanojen semanttiset ja fonologiset piirteet vuorottelevat tuoden esille uusia mahdollisuuksia tai rajaten sopimattomia pois. Malleissa pitäisi ottaa paremmin huomioon koko lauseen semantiikka ja syntaksi.

Sanaston kannalta ei ole vielä pystytty osoittamaan, missä sanan prosessointi tapahtuu ja miten se loppujen lopuksi tapahtuu (ks. Aitchison 1999: 121). Mallit ovat vasta kehitysvaiheessa, mutta ne antavat jotain viitteitä siitä, miten sanat ovat organisoituneet mentaaliseen leksikkoon. Mallien takana on ajatus jonnekin sijoittuvasta mentaaliseen leksikosta, joka on pitkäaikaisessa muistissa ja josta tilanteen aktivoimat sanat haetaan lyhytaikaiseen muistiin. Tässä leksikossa sijaitsevat sanojen mentaaliset edustumat eli abstraktit kielelliset representaatiot. (Dufva 1992: 152.) Tällaisten representaatioiden olemassa olosta ei kuitenkaan voida olla varmoja. Toisenlaisten näkemysten mukaan kielellisiä merkkejä ei ole varsinaisesti olemassa mentaalisisina faktoina vaan

ne aktuaalistuvat vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi merkitykset neuvotellaan tai ne rakentuvat vuorovaikutustilanteessa. (Sajavaara 1999a: 123.)

Malleja on tehty erilaisten psykolingvististen tutkimusten avulla. Tutkimuksia on tehty lähinnä erilaisilla kokeilla: reaktioaikoja mittaamalla, silmänliikkeitä tarkkailemalla, epätäydellisten tai epäselvästi kuultujen lauseiden korjaamisella, erilaisilla kuuntelutehtävillä, lipsahduksista jne. Näitä kokeita voi kritisoida siitä, millaista tietoa ne tuottavat, ja siitä, mitä ne loppujen lopuksi mittaavat. Psykolingvistikokeissa on ongelmana myös se, että vaikka ne kertovat tutkivansa leksikaalista prosessointia yleensä, ne saattavat käsitellä vain yhtä prosessin aspektia, esim. puhumista tai kuulemistä. (Dufva 1992: 154.) Pääosa toisen kielen sanaston tutkimuksesta on puheen tuottamisesta ja tuottamisprosesseista, joissa erilaisilla oppijoiden käyttämällä strategioilla voi olla suuri vaikutus lopputulokseen (Gass & Selinker 1994: 279). Toisen kielen oppijoiden kielenkäyttöä ei ole tutkittu psykolingvistiikassa niin paljon kuin syntyperäisten kielenkäyttöä. Syntyperäisiltä saatuja tuloksia on yleistetty myös toisen kielen oppimiseen ja toisen kielen prosessointia on tutkittu samalla tavalla kuin syntyperäisten.

### 3.2.2 Leveltin puheen prosessointimalli

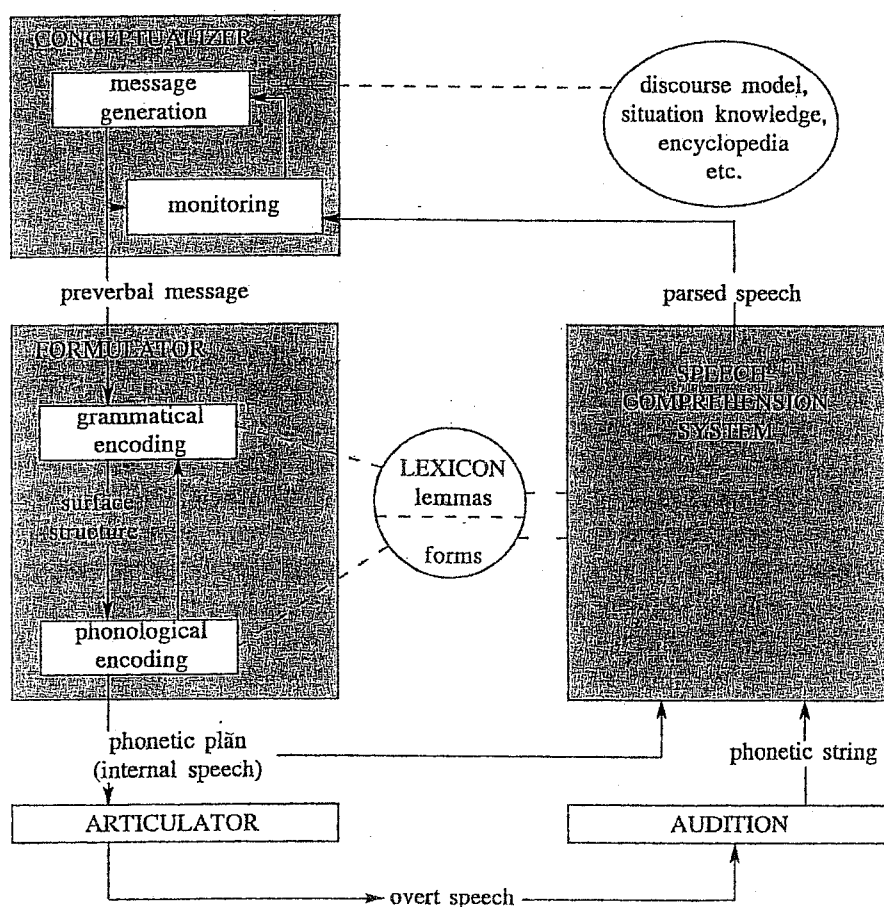
Leksikko ja leksikaalinen yksikkö ovat keskeisessä asemassa Leveltin (1989, 1993) äidinkielen puheen prosessointimallissa, joka koskee aikuista natiivipuhujaa. Leveltin mallissa leksikko toimii välittäjänä käsitteellisessä, kieliopillisessa ja fonologisessa koodaamisessa. Leksikko on aikaansaava voima lauseen tuottamisessa. Leksikon keskeisen aseman takia Leveltin prosessointimallia on tarkasteltu sanastomallien yhteydessä (Gass & Selinker 1994; de Bot, Paribakht & Wesche 1997; Singleton 1999), mutta ei vielä juurikaan Suomessa.

Puheen tuottaminen tapahtuu kolmella eri representaation tasolla (ks. kuvio 2; s. 43): käsitteellisellä tasolla, lemma- ja lekseemitasolla (Levelt 1989). Tuottaminen alkaa käsitteelliseltä tasolta käsitteellistäjässä (conceptualizer), jossa valitaan ja järjestetään tavoitteet sekä ilmaistava tieto. Prosessointiin vaikuttaa mm. puhujan ensyklopedinen tieto, kommunikaatiotilanne sekä diskurssimuoto. Samalla monitoroidaan sitä, mitä sanotaan ja miten, seurataan keskustelua jne. Käsitteellistäjässä muodostuu ns. esiverbaalinen viesti, joka ei ole lingvistinen. Viesti sisältää kaiken tarvittavan tiedon viestin muuttamiseksi seuraavassa vaiheessa kielelliseksi. (Levelt 1989: 4–29.)

Esiverbaalisen viestin tulkitsee seuraavaksi formulaattori (formulator), jolloin viestiä käsitellään leksikaalisten yksiköiden muodostamassa leksikossa. Leksikaalisilla yksiköillä on kaksi

eri edustajaa: lemma sisältää sanan semanttisen ja syntaktisen informaation ja lekseemi lemmaa vastaavan morfofonologisen informaation. Formulaattori jakaantuu kahteen vaiheeseen ja sen aikana viesti muutetaan foneettiseksi suunnitelmaksi. Ensimmäisessä vaiheessa tapahtuu viestin kieliopillinen koodaus lemموjen avulla. Leksikaaliset yksiköt aktivoituvat, kun esiverbaalista viestiä ja lemmaa sovitetaan yhteen. Lemmatasolta lekseemitasolle siirtyy viestin pintarakenne. Lekseemitasolla tapahtuu morfofonologinen koodaus, tuloksena on foneettinen suunnitelma, joka lopuksi realisoituu puheena artikulaattorin (articulator) avulla. (Levelt 1989; 1993.)

The Speaker as Information Processor



Kuvio 2. Leveltin kielentuottamismalli (Levelt 1989: 9).

Toisen kielen kannalta on huomion arvoista, että eri kielet vaativat eri asioiden edustumista käsitteellistäjässä. Leveltin esimerkki on espanjasta, jossa spatiaalisuus ilmaistaan kolmella eri asteella: *aquí* 'tässä', *allí/ ahí* 'tuolla' ja *allá* 'tuolla (kaukana)' (Levelt 1989: x). Suomessa sama spatiaalisuus ilmaistaan kahdella erolla *täällä* ja *tuolla*. Leveltin (1989: 105) mukaan kielenkäyttäjät eivät ajattele eri tavalla tai näe maailmaa eri tavalla vaan käsitteellistäjän pitäisi

koodata eri kielten erilaiset tiedot. Natiivien kohdalla käsitteellistäjä on automaattistunut eikä sen ja formulaattorin välillä tarvita enää palautetta, mikä on ollut äidinkielen oppimisen edellytys.

Levelt (1993) on laajentanut malliaan myös puheen ymmärtämiseen. Ymmärtämisessä artikulaattoria vastaava akustis-foneettinen prosessori (acoustic-phonetic processor) järjestää kuullun ja jatkuvan puhesignaalivirran tunnistettaviksi sanoiksi ja ilmauksiksi. Leksikkoon liittyvät toiminnot tapahtuvat jäsentäjässä (parser), joka ensin foneettisen representaation avulla tunnistaa sanat leksikosta (lekseemit) ja tarjoaa jatkotulkintaa varten prosodista tietoa. Jäsentäjän toisessa vaiheessa edellä saatua tietoa käytetään, kun ilmaus jäsennetään syntaktisesti ja semanttisesti (lemmataso). Tuloksena on jäsennetty puhe/ johdettu viesti, jonka kuulija tulkitsee käsitteellistäjässä puhujan intentioksi.

Mallissa lemma laukaisee muut kielen osa-alueet: semantiikan, syntaksin ja lopulta lekseemitasolla morfologian sekä fonologian. Lemma ja lekseemi eivät vastaa täysin toisiaan: aina ei aktivoidu oikea lekseemi tai lekseemin haku voi jäädä vajaaksi. Lemmaan sisältyy monenlaista tietoa kuten kuviosta 3 näkyy. Konseptuaaliset argumentit esiintyvät viestissä tiettyinä temaattisina rooleina, jotka on saatavissa lemmaan sijoittuvien grammaattisten funktioiden kautta. Tämä johtaa siihen, että verbistä varastoituneen leksikaalisen tiedon täytyy olla yhteistyössä lauseen muiden osasten kanssa. (Pienemann 1998: 63.) Lekseemiin varastoituneena ovat sanan taivutusmuodot; johdokset ovat omia yksikköjään. Taivutusmuotojen lisäksi leksikko on väylä kieliopilliseen tietoon. Sanat ja niiden piirteet määräävät viestin lopullisen syntaktisen muodon – ei siis viesti tai valmis syntaktinen rakenne, johon sanat sijoitetaan. (Levelt 1989: 181–182.)

---

```

give: conceptual specification:
      CAUSE (X, (GOposs (Y, (FROM/TO (X,Z))))))
conceptual arguments: (X, Y, Z)
syntactic category: V
grammatical functions: (SUBJ, DO, IO)
relations to COMP: none
lexical pointer: 713
diacritic features: tense
                   aspect
                   mood
                   person
                   number
                   pitch accent

```

---

Kuvio 3. 'Give'-sanan lemma (Levelt 1989: 191).

Tässä tutkimuksessa ja sen sanastokäsityksessä sijoitetaan kuten Leveltin mallissa sanan käyttöön liittyvä tieto sanaan ja vielä vahvemmin sanastoon. Näkemys poikkeaa siitä suhteellisen yleisestä kielitieteellisestä ajattelusta, että sana sijoitetaan valmiiseen rakenteeseen. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole, sillä esimerkiksi verbien rektio voi toimia kaksisuuntaisesti: toisaalta verbi vaatii määritteensä tiettyyn muotoon, mutta toisaalta toisen kielen oppija voi muistaa verbin muodostettuaan ensin määritteen, jonka taivutus on vinkkinä sopivalle verbille, esim. *Minä \_\_ kauppaan* - *Minä menen kauppaan*. Leveltin mallin vahvana puolena pidetään sen näkemystä leksikon ja kieliopin yhteensulautumisesta (Singleton 1999: 108).

Pienemann (1998) on luonut Leveltin puheen prosessointimallin pohjalta jo aiemmin mainitun prosessoitavuusteorian (Processability Theory) ja hierarkian. Pienemannin (1998: 54) kognitiivinen prosessoitavuuden hierarkisuus liittyy puheen tuottamisen formulaattoriin, joka huolehtii grammaattisesta koodaamisesta, ja jota edeltään käsitteellinen tiedon käsittely ja jota seuraa puhetta fyysisemmin tuottava artikulaattori. Pienemannin (1998: 6 - 9, 82 - 86) mallin mukaan eri prosessoinnin asteet, jotka seuraavat toisiaan ja joista edellisten pitää toteutua, jotta seuraavat voivat kehittyä kielen oppimisessa, ovat (ks. kuvio 4): 1) sanat, 2) kategorioiden prosessointi (leksikaalinen morfologia, esim. monikko), 3) lausekkeiden prosessointi, 4) S-prosessointi (inversio) ja 5) lausekkeiden yhdistäminen. (Ks. myös Hammarberg, Håkansson & Martin 1999.)

<b>Processing prerequisites</b>	<b>Exchange of grammatical information</b>
5 • clause boundary	clause hierarchy; main and subordinate clause
4 • S-procedure/WO Rules	exchange of information between phrases
3 • phrasal procedure	exchange of information within phrases
2 • category procedure	no exchange, diacritic features listed in lexicon
1 • word	no morphology; invariant forms, chunks

Kuvio 4. Pienemannin (1998: 9; ks. myös s. 87) prosessitoimintojen hierarkisuus Hammarbergin, Håkanssonin ja Martinin (1999: 57) mukaan.

Pienemannin (1998) hierarkisessa mallissa lähdetään liikkeelle siis sanoista. Ensimmäisessä vaiheessa niiden oletetaan esiintyvän vaihtelemattomissa (invariant) muodoissa. Sanoja käytetään opitussa muodossa/muodoissa analysoimattomina yksikköinä, koska leksikaalisesta yksiköstä ei ole vielä syntaktista tai edes grammaattista tietoa. Vasta toisessa vaiheessa leksikaalisiin yksiköihin sisällytetään grammaattisia kategorioita ja leksikaalinen morfologia alkaa kehittyä. Kielen käyttö perustuu vielä yksinkertaistamiseen, koska L2:n lausekkeiden, joihin grammaattinen tieto on



sidoksissa, prosessointi ei ole vielä automaattistunut. Oppijan täytyykin luoda L2:n muotojen välille hyvät semanttiset suhteet, yksi tapa on käyttää hyväkseen sanajärjestystä. Loput kolme vaihetta liittyvät lausekkeisiin ja syntaksiin.

Pienemannin (1998: 87) mallissa hierarkisuus tarkoittaa sitä, että prosessoinnin eri vaiheet täytyy käydä läpi niin, että edellinen vaihe on jo läpikäyty ja sen on täytynyt kehittyä, jotta seuraava vaihe voisi kehittyä. Sanojen tulee olla osa L2:n leksikkoa ennen kuin niiden grammaattinen kategoria voi määräytyä jne. Ajattelu perustuu logiikkaan, jonka mukaan sitä ei voi oppia mitä ei voi prosessoida. Oppimiseen ei siis vaikuta prosessoimisen kompleksisuus, koska Pienemannin mukaan lingvistinen kompleksisuus ei ennusta prosessointinopeutta, kun tarkastellaan automaattistuvia toimintoja. Tämä tarkoittaisi sitä, että alkuvaiheessa toisen kielen oppija oppisi vähemmän kompleksisia sanoja, joihin ei liittyisi paljon grammaattista tietoa tai muutoksia. Suomen kielessä tämä aiheuttaisi vinoutuneen sanaston, koska monet suomen keskeisistä ja yleisistä sanoista, varsinkin verbeistä, sisältävät paljon grammaattista tietoa. Oppijaa voi tietenkin auttaa muotojen oppiminen analysoimattomina kokonaisuuksina ja osana fraaseja. Pienemannin prosessoitavuusteoriaa suomi toisena kielenä -alalla ovat tarkastelleet muun muassa Martin (2002) ja Kivelä (2002).

Leveltin mallia toisen kielen oppimisen kannalta ovat pohtineet mm. de Bot (1992), Gass ja Selinker (1994: 271 ja 283), de Bot, Paribakht ja Wesche (1997), Pienemann (1998: 73 - 88) sekä Singleton (1999: 106 - 111). Mallin mukaan toisen kielen oppijan pitäisi luoda kielikohtaiset prosessoijat (Pienemann 1998: 73), eli erottaa eri kieliä varten käsitteellistäjä osittain, formulaattori ja leksikko (Hammarberg, Håkansson & Martin 1999). Miten erillään tai yhdessä tai kuinka paljon yhteistyössä L1 ja L2 prosessoijat ovat, riippuu kielten sukulaisuudesta (de Bot 1992: 9) sekä kieli- ja kulttuurikäsitteiden läheisyydestä. Toisen kielen oppija ymmärtää uuden käsitteellistäjän tarpeen, ja ehkä formulaattorinkin, mutta tukeutuu usein äidinkiellensä formulaattoriin lauseiden tuottamisessa. Pienemann (1998: 81 - 82) olettaa, että L1 formulaattori ei siirry kokonaisuudessa L2:n prosessointiin vaan että oppija luo uuden formulaattorin L2 varten. L1 ei suoranaisesti vaikuta tähän uudelleen luomiseen; siirtovaikutusta esiintyy pikemminkin osana yleistä rekonstruktioprosessia.

Leveltin mallia ovat tutkineet toisen kielen kannalta muun muassa de Bot, Paribakht ja Wesche (1997: 310 - 318; 325), joiden mukaan mallin käsitteelliset ja leksikaaliset tekijät ovat keskeisiä koko kielen prosessoinnille ja malli toimii myös toisen kielen puhutun ja kirjoitetun kielen leksikaalisessa prosessoinnissa ja sovelluttuna myös ymmärtämisessä.

De Botin (1992), Gassin ja Selinkerin (1994) ja Pienemannin (1998) mukaan Leveltin malli voi selittää toisen kielen tuottamista, mikä olisi todistettava vielä empiirisesti. Testaamattomuuden

lisäksi sitä voidaan kritisoida peräkkäisprosessoinnin takia: kun jokin vaihe on suoritettu, prosessoinnissa ei voi palata takaisinpäin. Malli ei mahdollista useamman kielellisen tiedon yhtäaikaissprossointia. Aiemmin esittelemissäni leviävän aktiivisuuden malleissa prosessointia tapahtuu eri kielen osa-alueiden yhteistyössä ja se voi "tarkistaa" itse itseään ja palata takaisinkin. Levelt (1989: 24) on itse puuttunut asiaan toteamalla, että lauseen tuottaminen on osittaista siten, että seuraava prosessori voi alkaa työskennellä, vaikka se saisi vielä keskeneräisen tuotoksen edelliseltä prosessorilta. Taustalle jää kuitenkin peräkkäisprosessoinnin ajatus. (Ks. myös Singleton 1999: 109 - 110.)

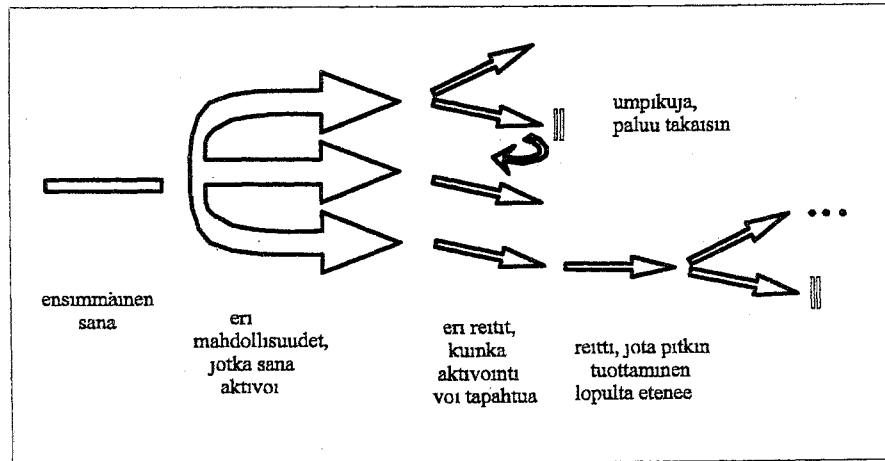
Leveltin mallissa ei myöskään oteta huomioon ainakaan puheen tuottamisessa top-down (käsitteellisen) tiedon ohella bottom-up (signaalin ominaisuuksista lähtevää) tietoa (ks. Dufva 1999: 21; ks. kuitenkin de Bot, Paribakht & Wesche 1997: 316 - 317). Tiedon luonnetta on arvosteltu muutenkin. Levelt pitää leksikaalisen representation tietoa deklaratiivisena (vrt. Anderson 1983), mutta uusien sanojen muodostamiseen ja ymmärtämiseen tarvittavan tiedon täytyy perustua proseduraaliseen tietoon (Singleton 1999: 109). Levelt toisin sanoen näkisi leksikon liian staattiseksi. (Muusta kritiikistä ks. Singleton 1999: 108 - 111, 128.)

### 3.2.3 Sajavaaran ja Lehtosen moniprosessointimalli

Sanaston näkee keskeisenä "moottorina" kielen käytössä myös Sajavaara (1984; 1998). Sajavaaran ja Lehtosen (Sajavaara 1984) hahmottelemassa kielen tuottamisen moniprosessointimallissa prosessointi perustuu vahvasti sanastoon, joka kuljettaa mukanaan mm. lauseoppia ja semantiikkaa. Mallin mukaan prosessointi ei ole hierarkkista vaan puhuja-kuulija käyttää yhtä aikaa hyväkseen kaikkea mahdollista lingvististä tietoa, jota on tarjolla. Prosessointi on myös retroaktiivista: sanoja tai useamman sanan yksiköitä voidaan tulkita uudelleen myöhemmin tulevan tiedon pohjalta. Mallissa (kuvio 5; s. 48) kieltä ei ole jaettu tuottamiseen ja vastaanottamiseen vaan siinä vastaanottaminen on myös tuottamista, koska luomme vastaanottamamme perusteella merkityksiä ja koska vastaanotetut sanat saavat meidät ennakoimaan tulevia sanoja, merkityksiä ja rakenteita.

Kun kielenkäyttäjällä haluaa välittää viestin, prosessointi lähtee liikkeelle kielenkäyttäjän ensimmäiseksi tuottamasta sanasta tai ilmauksesta, joka antaa vihjeen seuraavan elementin kieliopillisesta, semanttisesta ja pragmaattisesta rakenteesta (Sajavaara 1984: 384–385). Eri tilanteeseen ja viestin semantiikkaan sopivat sanat aktivoituvat tai tulevat mahdolliseksi esiintyä; semantiikka vaikuttaa ensimmäisen sanan valintaan. Tämän jälkeen tarvittavat syntaktiset, morfologiset, fonologiset ja tarkentavat semanttiset tekijät muokkaavat sanaa. Tuottamisreitti

vaihtelee sen mukaan, mikä on kielenkäyttötilanne, ja toisen kielen kohdalla, mikä on kielenkäyttäjän kielitaito. (Sajavaara 1998.)



Kuvio 5. Sajavaaran (1998) kielen tuottamisen moniprosessointimalli.

Sanan tai ilmauksen valinta ei aina ole oikea tai tilanteeseen sopiva, ja kieli onkin monesti epätarkkaa, sitä korjataan, aiempaan palataan uudelleen aloittamiseksi tai viestin uudelleen formuloimiseksi jne. Ensimmäisen valinnan jälkeen tuottaminen jatkuu samaan tapaan, niin että toinen sana aktivoi eri mahdollisuuksia, joita sen jälkeen voi olla tai esiintyä sen kanssa erilaisissa konteksteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Näin tuottaminen etenee lineaarisesti ja rinnakkaisesti. Lineaarisuus tarkoittaa sanojen aktivoitumista toisista sanoista ja rinnakkaisuus kielen eri osalueiden yhtäaikaista prosessointia sopivan muodon ja merkityksen tuottamiseksi siinä tilanteessa ja kielellisessä kontekstissa. (Sajavaara 1984; 1998.)

Mallissa sana voidaan käsittää yksittäisten sanojen lisäksi moniosaisiksi yksiköiksi (vrt. Nattinger ja DeCarrico 1992). Joidenkin sanojen väliset suhteet voivat olla niin kiinteät, että yhden sanan ollessa jo osa tuotosta se automaattisesti tuo tuotokseen sen kanssa yleensä esiintyvän tai esiintyvät sanat. Kyse on myös kielenkäyttäjän varmuudesta, että tietyt sanat esiintyvät toistensa seurassa (Nattinger & DeCarrico 1992: 34). Hyvänä esimerkkinä toimii esimerkiksi kollokaatiot tai idiomit.

### 3.3 Tutkimuksen käsitys sanastosta ja sanastollisesta tiedosta

Sanastoa ja sen käsitettä olen käsitellyt aiemmin artikkelissani *Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto* (Puro 1999b). Alunperin sanastonäkökulma koottiin määritelmistä ja käsityksistä toisen kielen sanan osaamisesta (Nissinen & Taivainen 1996). Liitteessä 1 on Richardsin (1976: 77 - 88), Carterin (1989: 187), Nationin (1990: 30 - 33)<sup>4</sup> ja Ringbomin (1990: 143) sanan osaamisen määritelmät koottuna taulukkoon (ks. myös Puro 1999). Nämä sanan osaamisen ovat osana tukemassa tämän tutkimuksen käsitystä sanastosta.

Sanaston katsotaan tässä tutkimuksessa sisältävän sanat ja niihin liittyvän tiedon, joka jakaantuu seuraaviin sanastollisen tiedon osa-alueisiin:

- tieto esiintymistodennäköisyydestä: todennäköisyys tavata sana eri konteksteissa, kokemus sanojen yleisyydestä,
- semantiikka: sanan tavallisimmat merkitykset sekä muut merkitykset, assosiaatiot, kollokaatiot ja sanaan liittyvät muut semanttiset tekijät,
- pragmatiikka: sanan sopivuus ja esiintyminen erilaisissa tilanteissa,
- ensyklopedinen tieto: sanaan liittyvä tieto maailmasta, historiasta, syistä ja seurauksista,
- syntaksi: sanan syntaktinen käyttäytyminen (mm. sanaluokka, määritteiden taivutus ja rektio, sanan esiintyminen tiettyinä lauseenjäseninä ja kongruenssi),
- fonologia ja morfologia: sanan foneettiset ja fonologiset muutokset ja niiden suhteet, taivutus- ja johtamismahdollisuudet puhutussa ja kirjoitetussa muodossa. (Ks. Puro 1999b; Nissinen & Taivainen 1996.)

Näen sanaston moniulotteisena verkostona, jossa eri osa-alueet ovat sanojen välisiä linkkejä toisiinsa. Näiden linkkien avulla sanat muistetaan ja varastoidaan sekä niitä käytetään niin vastaanottaessa kuin tuottaessakin kieltä (ks. Puro 1999a: 153 kuvio 2).

Verkko-metafora on myös yksi mentaalisen leksikon perusideoita. Se sopii myös kognitiivisen kielitieteen näkemykseen, jonka mukaan sanat eivät varastoidu mieleen kiinteinä merkityksinä vaan toimivat ohjeina, joiden avulla kuulijassa käynnistyy päättelyprosessi (Leino 1993: 46). Kognitivismissa päättely liittyy ensyklopediseen tietoon, mutta tämän tutkimuksen

---

4

Readin (2000: 25 -27) mukaan Richardsin ja Nationin sanastotiedon kuvaukset tuovat esille sanaston oppimisen moninaisuuden, mikä on paljon enemmän kuin sanan merkityksen muistamista. Sanaston mittaamiseen Read ei kuitenkaan näe niillä olevan suurta merkitystä, koska niistä on vaikea tehdä sopivia mittareita. Sanan ja sen käytön kehittymisen tutkimukseen kuvaukset taas sopivat hyvin.

yhteydessä voitaisiin nähdä niin, että käynnistyvä päättelyprosessi koskisi kaikkia sanastollisen tiedon eri osa-alueita.

Myös Singleton näkee sanaston vaikuttavan kaikkiin kielen ilmiöihin. Hän tarkastelee kirjassaan *Language and Lexicon*<sup>5</sup> (2000) sanastoa muun muassa syntaksin, fonologian, merkityksen ja variaation kannalta. Sanasto on tullut kielen ja tutkimuksen keskiöön muiden kielen osa-alueiden tutkimuksen kautta: tutkimuksissa on tultu sellaisiin johtopäätöksiin, että hyvin paljon kielen toiminnasta on idiosynkraattista, jolloin huomiota täytyy siirtää yhä enemmän leksikkoon (Singleton 2000: 235). Sanaston tärkeys koko kielelle ja sen prosessoinnille on siis tullut sitä kautta, että esim. syntaksin tutkimuksissa on huomattu, että syntaksin selittämisestä suuri osa liittyy sanoihin, jotka esiintyvät lauseessa tai ilmaisussa.

Singleton (1999: xiii - xiv) on todennut, että sanastotutkimuksissa ja -käsityksissä on tultu niin pitkälle, että lähes kaikki toisen kielen omaksumis- ja prosessointitutkimus voidaan nähdä relevanttina toisen kielen mentaaliseen leksikolle. Tämä ei kuitenkaan johda siihen, että sanastotutkimus ei eroaisi lingvistiksestä tutkimuksesta tai että sanastoa ei voisi määritellä. On olemassa sellaisia lingvistisiä ilmiöitä, joita voidaan kuvata viittaamatta leksikaalisiin ominaisuuksiin. Tällaisia ovat lähinnä universaalit kieliopin periaatteet. (Singleton 1999: 37, ks. myös Singleton 2000: 235 - 236.)

Karlsson (1998: 188 - 189) määrittelee leksikon moniulotteiseksi leksikaalisen ja kieliopillisen tiedon yhtymäkohdaksi. Karlsson ei mainitse erikseen pragmatiikkaa, minkä hän on sisällyttänyt semantiikkaan. Karlssonin mukaan tiedon eri osa-alueet kohtaavat leksikossa, kuitenkin niin, että esimerkiksi leksikkoon kuuluu lekseemin perusmuoto. Allomorfeja ei kuitenkaan luetella leksikossa vaan ne tuotetaan morfologisilla säännöillä. Lekseemin kuuluu kuitenkin sanan taivuttamiseen ratkaisevasti vaikuttavat tiedot kuten taivutustyyppi ja sanaluokka. Karlsson tekee eroa leksikon ja kieliopin välillä, vaikka toteaa, ettei niitä voi koskaan tarkastella erillään. Grönholmin (1994: 309) mukaan sanat limittyvät morfologiaan johtamisen ja taivutuksen kautta, mutta mielestäni sanoilla on monipuolisemmat ja yhtä vahvat suhteet myös muihin kielen osa-alueisiin. Tässä tutkimuksessa ei tietoa yritetä sijoittaa joko leksikkoon tai kielioppiin vaan katsotaan, että sanasto verkoston tavoin pitää tätä kaikkea tietoa yhteydessä toisiinsa niin, että verkoston solmukohtina ovat sanat.

Sana sisältää mahdollisuuden aktivoida eri sanastolinkkejä osa-alueiden mukaan. Hudsonin (1984: 74) mukaan ei ole tiedossa olevaa rajaa sille, kuinka paljon tietoa lekseemissä eli sanassa voi

---

Singletonin kirja (2000) on hyvä johdatus sanastoon ja sen moninaisuuteen. Se ei kuitenkaan ole tarkka tai edes kattava otteessaan tutkimukseen.

olla. Voidaan myös ajatella, että ei ole olemassa rajaa sille, kuinka monta linkkiä ja millaisia linkkejä voi sanalla olla tai sanoilla toisiinsa. Sana on tässä tutkimuksessa funktionaalinen ja kontekstissaan vaihtelevan monimuotoinen ja -selitteinen tekstiyksikkö (ks. Niemikorpi 1991: 20). Näin nähtynä sana on monipuolinen morfologis-syntaktis-semanttinen ilmiö. Sitä voidaan tutkia sanaston osana useasta eri näkökulmasta, mikä soveltuu hyvin myös tutkimuksen sanastokäsityksen kanssa. Näin kuvattuna sana voidaan tässä tutkimuksessa operationaalistaa seuraavasti: oppijoiden tuotoksissa sana on itsenäinen tekstiyksikkö, jota on mahdollisesti taivutettu. Määrittely tekstiyksiköksi ei sovi suulliseen aineeseen, josta yleensä on vaikea erottaa sanoja toisistaan millään mekaanisella keinolla. Tässä työssä sanojen poimiminen erilleen ei kuitenkaan tuottanut ongelmia, sillä oppijoiden suullinen tuotos oli hidasta ja harkittua, minkä vuoksi sanat erottuivat selkeästi toisistaan (Sanan määrittelemisestä ja määritelmien heikkouksista ks. Singleton 1999: 10 - 14; Singleton 2000: 5 - 10.)

Verbillä on samat sanan ominaisuudet kuin sanoilla yleensä. Omaksi kategoriakseen, sanaluokaksi, se voidaan erottaa morfologian ja syntaksin avulla. Tässä työssä tutkittaviksi sanoiksi on valittu finiittiverbit, jotka taipuvat pääluokissa, persoonissa, tempuksissa ja moduksissa. Tämän lisäksi verbien funktio on tyypillisesti predikaatio. (Ks. esim. Voionmaan 1993b: 14 - 15.)

Sanastollinen tieto on jaettu osa-alueisiin (ks. s. 49) kahdesta syystä. Ensiksi kieltä kuvattaessa ja tutkittaessa tarvitaan joitakin apuvälineitä, tässä tapauksessa jakoa osa-alueisiin, jotta aineistosta saadaan jotain esille ja kieltä voidaan ylipäänsä tutkia. Toiseksi jako auttaa tutkijaa järjestämään aineiston ja tarkastelemaan mahdollisimman monta aspektia, joita sanastossa sanan sisällä ja sanojen välillä on.

Sanaan itseensä sisältyvät sen fonologiset ja morfologiset muutokset, eli taivutetut muodot eivät esiinny itsenäisesti sanastossa kuten johdokset, joilla on jo muun muassa oma merkitys ja taivutus. Sana kantaa mukanaan tietoa niistä fonologisista ja ortografisista lähteistä, joista sen muodostuu. Kirjoitetuissa kielissä kirjoitusasu sisältää vihjeen kieliopillisista piirteistä, lähinnä sanaluokasta, ja jopa jotain semanttisesta merkityksestä (ks. Singleton 2000: 85 - 97). Morfologiaa voidaan tarkastella joko leksikaalisena (sanojen johtaminen ja yhdistäminen) tai taivutusmorfologiana (esim. verbin aikamuodon ja persoonan tunnukset). Tämä ei kuitenkaan ole ongelmaton eikä ole kovin hyviä perusteluita niiden erottamiseen, joten jakoa ei tarvitse tehdä. Singleton (2000: 33 - 42) olettaakin, että morfologia ei ole leksikon ulkopuolella, vaan kaikki taivuttaminen vaikuttaa sanojen muotoihin ja on sitä kautta yhteydessä leksikkoon. Myös Leveltin (1989, 1993) mallissa morfologinen tieto nähdään yhdeksi leksikaalisen yksikön piirteeksi. Tässä tutkimuksessa taivuttaminen nähdään osaksi sanan omaa käyttäytymistä ja osana sanastollista tietoa.

Mentaalisessa leksikossa ei esiinny erikseen muistin organisoijana esiintymistodennäköisyyttä eli sanojen frekvenssiä, joka voi olla joko kieliyhteisön tai kielenkäyttäjän käsitys sanojen yleisyydestä. Se on kuitenkin sanastoon sijoittunutta tietoa ja vaikuttaa sanojen käyttöön. Tiedon esiintymistodennäköisyydestä mainitsee yhdeksi sanan omaksumisen alaksi esim. Sharwood-Smith (1994: 138 - 139). Kielenkäyttäjällä on hallussaan tieto siitä, kuinka usein tietty sana, fraasi tai lause voi esiintyä (Halliday 1985: xxii<sup>6</sup>). Esiintymistodennäköisyyden eli frekvenssin mukaan ottamista puoltaa se tosiasia, että monesti opetus ja kielen oppiminen lähtee liikkeelle frekventeimmistä sanoista (Nation 1990: 20 - 21; Voionmaa 1993b). Frekventit sanat esiintyvät usein hyvinkin erilaisissa tilanteissa, kun taas ei-frekventit sanat voivat olla yleisiä jossakin yhdessä tietyssä tekstissä, mutta muuten niitä ei välttämättä käytetä jokapäiväisessä viestinnässä. (Nation 1990: 13.) Ne, erityisesti verbit, ovat hyvin yleisiä vielä pitkällekin edenneillä kielenoppijoilla (Linnarud 1986).

Tässä tutkimuksessa verbin semantiikan katsotaan viittaavan sanojen tavallisimpiin merkityksiin<sup>7</sup>. Sanoilla voi olla perusmerkitys tai perusmerkityksiä siinä mielessä, että suurin osa kielenkäyttäjistä käyttää sanoja tarkoittamaan tiettyä asiaa. Semantiikka voidaan tarkastella myös leksikaalisen merkityksen eri puolien (esim. merkityskentät, syntagmaattiset ja paradigmaattiset merkityssuhteet) sekä semanttisten verkostojen ja kollokaatioiden (ks. Singleton 2000: 56 - 58) avulla. Kollokaatioita ei aina sijoiteta semantiikan alle (ks. esim. Singleton 2000), mutta tässä tutkimuksessa niiden luonnollisin paikka on semantiikan yhteydessä, koska kollokaatiot voidaan nähdä yhdenlaisiksi sanojen väliseksi assosiaatioiksi, jotka järjestäytyvät syntagmaattisesti. Esimerkiksi Sajavaaran ja Lehtosen (Sajavaara 1984; 1998) moniprosessointimallin mukaan puheen tuottaminen ja vastaanottaminen on rinnakkaista, ja varsinkin kollokaatioiden suhteet voivat olla niin kiinteät, että ne esiintyvät yhdessä automaattisesti. Toisen kielen oppija-aineiston tarkastelussa pitää muistaa, että sanan käyttöön oikeassa merkityksessä vaikuttaa oppijoiden äidinkieli ja ensyklopedinen tieto sanoista ja niiden käytöstä. Näin on jokaisen osa-alueen kohdalla.

Kun sanojen merkitys sidotaan sen käyttöön, ei pragmatiikan erottaminen semantiikasta ole välttämättä paikallaan. Toiset taas erottavat ne jyrkästi toisistaan (Kieli ja sen kieliopit 1994: 70 - 71). Esimerkiksi lingvistinen semantiikka rajaa ulkopuolelleen merkityksen tilanteiset aspektit eli pragmatiikan (Karlsson 1998: 204 - 205). Tällöin kielen käyttö on jäänyt vaille huomiota tai arvoa. Muun muassa esitellyissä toisen kielen sanan osaamisen määritelmässä ei yhdessäkään mainita

6

Sanojen ja muiden esiintymismahdollisuudet ovat osa kielisysteemiä kuten Halliday (1985) asian ilmaisee.

7

Merkityksestä ja sen jaottelusta ks. Karlsson 1998: 203 - 205 ja 235.

erikseen pragmatiikkaa, vaikka se selvästi on otettu huomioon osaamiseen vaikuttavana tekijänä. Pragmatiikka on mainittu omana sanastollisen tiedon osa-alueena, koska sanojen käyttö ja käytön vivahteet saadaan näin paremmin esille sekä sanaan itseensä liittyvien muiden sanojen käyttö, esimerkiksi partikkelien käyttö lauseissa tai ilmauksien yhteydessä. Pragmatiikkaan katsotaan kuuluvaksi yleensä sanojen käyttö ja niiden merkitysten tulkinta eri tilanteissa (ks. esim. Channell 1994: 28 - 29).

Omana osa-alueena on lisäksi ensyklopedinen tieto eli maailmantieto. Usein se niin kuin pragmatiikkakin on rajattu erilleen lingvistisestä semantiikasta. Esimerkiksi psykolingvistiikan alalla (McCarthy 1990: 40 - 41) on tähdennetty ensyklopedisen tiedon asemaa kielen prosessoinnissa. Toisissa kielitieteen suuntauksissa kuten kognitiivisessa kielitieteessä (Leino 1993: 44 - 48) ei eroteta leksikaalista merkitystä maailmantiedosta. Siinä ensyklopedinen tieto katsotaan osaksi semantiikkaa. Levelt (1983) mainitsee mallissaan erikseen ensyklopedisen tiedon, minkä takia sitä onkin arvosteltu (Singleton 1999: 108<sup>8</sup>).

Ensyklopedinen tieto on organisoitunut semanttisen tiedon tavoin ja se yhdistää sanat maailmaan tuoden niille historian, syitä ja konteksteja. Usein se voi myös yhdistää sanoja toisiinsa - - - *thus if I associate 'war' with 'gas-masks', 'ration-books', 'certain political beliefs', and 'murder' I am doing more than using semantic information* (McCarthy 1990: 41). Tässä tutkimuksessa ensyklopedinen tieto tarkoittaa jokaisen kielenkäyttäjän maailmantietoa. Maailmantieto laajentaa esim. sanan *koira* semantiikkaa tietoon ja käsityksiin, milloin ihmiset alkoivat pitää koiria, mihin tarkoituksiin niitä on käytetty tai käytetään ja mitä koirien kanssa voi tehdä jne. Siihen kuuluu niin yhteisöllinen kuin yksilöllinenkin tapa hahmottaa asioiden väliset suhteet, esim. saman ensyklopedisen tiedon jakavat ihmiset hahmottavat, että voileipä on lautasen päällä eikä niin että lautanen on voileivän alla. Leinin (1993: 46 - 47) kognitiivisen kielitieteen esittelyssä tätä nimitetään Searlen "intentionaalisten" merkitysten teoriassa taustaksi. Esimerkiksi *ilta* vaatii taustakseen *vuorokauden* ja sen jakautumisen kahteen pääjaksoon ja niin edelleen.

Sanastokäsityksessä ensyklopedinen tieto on erotettu omaksi osa-alueekseen, koska sille on haluttu antaa oma statusensa. Tutkimuksessa on tavallaan erotettu omiksi alueiksi leksikaalinen tieto eli semantiikka ja maailmantieto. Erottamisesta huolimatta jo ensyklopedisen tiedon määritelmä osoittaa niiden lähekkäisyyden ja toisen osa-alueen tiedon tärkeyden toiselle. Monesti on vaikea tietää, mihin sanan merkitys loppuu ja mistä yleinen tieto alkaa (ks. Aitchison 1987: 61-61, 195). Vaikeaa tai mahdotonta on myös määritellä jonkin sanan merkitystä tai erottaa merkitystä ensyklopedisestä tiedosta (Aitchison 1987: 50). Ensyklopedista tietoa ei ole kuitenkaan otettu



verbien analyysissa huomioon, koska tutkittavat verbit ovat kielten yleisimpiä verbejä, joiden kohdalla oppijoilla on todennäköisesti vähemmän ensyklopedista tietoa kuin merkitykseltään spesifisempien verbien.

Tämän tutkimuksen lähtökohdalle ja näkökulmalle sanastosta moniulotteisena verkostona sopii usean eri osa-alueen nimeäminen. Tätä puoltavat itse asiassa kaikki luvussa *Sanasto teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen kohteena* esitellyt näkemykset ja mallit kielestä ja sanastosta. Jako osa-alueisiin ei tarkoita niiden jyrkkää erottamista toisistaan. Itse jako ei toimi selkeänä rajanjakana eri osa-alueiden välillä, koska esimerkiksi semantiikka ja ensyklopedinen tieto sisältävät toisiinsa limittyviä asioista. Tässä mielessä tutkimuksen ja sanastomääritelmän taustaksi sopii hyvin ne psykolingvistiikan ja kognitiivisen kielitieteen käsitykset, jotka näkevät kategoriat liukuvina ja sumearajaisina (ks. esim. Aitchison 1987: 46 - 50; Leino 1993: 35 - 40).

Monet ilmiöt ja kielen käyttötilanteet ja niissä syntyvät tuotokset voidaan ja pitää tulkita useamman sanaston osa-alueen avulla. Tutkimuksen taustalla onkin Lewisin (1993) ajatus kieliopin alisteisuudesta leksikolle, jolloin kieliopillisista piirteistä tulee sanaston osa-alueita. Myös Leveltin (1989, 1993) mallissa niin lemmaan kuin lekseemiinkin, jotka muodostavat leksikaalisen yksikön, sisältyy monipuolista tietoa. Osa-alueita tarkastellaan erikseen, mutta tarkastelun vahvuutena on juuri se, että osa-alueiden vaikutus toisiinsa ja yhtäaikainen kehittyminen saadaan näkyviin. Osa-alueet vaikuttavat toinen toisiinsa ja ovat joskus jopa mahdottomia erottaa toisistaan. Hakulisen ja Karlssonin (1988: 54, 63) mukaan semantiikkaa ei voida selvästi rajata syntaksista eikä pragmatiikasta ja he käyttävät tarpeen tullen syntaktisen kuvauksen apuna semantiikkaa ja pragmatiikkaa, jotka ovat heidän mukaansa täydentäviä komponentteja kieliopin keskeiselle osalle eli lauseopille.

Cookin (1991: 37–38) mukaan kielenoppijalle ja -käyttäjälle sanojen välisten suhteiden tietäminen on yhtä tärkeää kuin sanan merkityksen tietäminen yksinään, koska monet eri suhteet sijoittavat, varastoivat ja auttavat muistamaan sanoja. Jotta sanaa voidaan käyttää oikein, täytyy tietää merkityksen lisäksi, millaisissa suhteissa sana on muiden sanojen kanssa (esim. *istua* ja siihen assosioituvat sanat *kissa* tai *tuoli* sekä sen kanssa kontraarisessa suhteessa olevat *maata* ja *seisoa*) ja kuinka ja milloin sanaa voi käyttää lauseessa. Sharwood-Smith (1994: 138 - 139) korostaa leksikaalisessa omaksumisessa tapahtuvan paljon enemmän kuin yksittäisten leksikaalisten yksiköiden merkityksen vakiinnuttaminen (establishing). Omaksumiseen kuuluu lisäksi käytön sääntöjen löytäminen, yksiköiden esiintymisfrekvenssi ja fonologia. Näiden ohella oppijan pitää vielä selvittää, mitkä osat sanasta ovat kieliopillisesti merkittäviä ja kuinka ne toimivat kohdekieliopissa. Suomen kielessä kaksi viimeksi mainittua kielioppiin liittyvää sanan ominaisuutta ovat erityisen tärkeitä.

## 4 Tutkimuksen suorittaminen

Tarkastelen tässä tutkimuksessa verbien kehittymistä ja variaatiota sanaston näkökulmasta. Kehittymistä lähdän tarkastelemaan verbeistä käsin laajentaen tarkastelua sanaston kehittymiseen luvussa 8. Huomio on verbien kehittämisessä: millainen merkitys verbillä on, miten se laajenee tai muuttuu, miten sen fonologiset, morfologiset ominaisuudet kehittyvät, millaista sen käyttö on lauseissa jne.

Tarkastelun kohteena ovat oppijoiden tuottamat verbit ja niiden esiintymät. Käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä tutkimuksessa ovat keskustelu ja kirjallinen materiaali. Ensisijaisesti verbejä ja niiden käyttöä tarkastellaan informanttien omana kielimuotona, välikielenä. Apuna käytetään niin suomen kielen systeemin kannalta oikeita muotoja kuin myös vääriäkin muotoja eli virheitä. Analyysissä ei kuitenkaan unohdeta, että virheellisilläkin muodoilla on ilmauksissa jokin funktio ja että oppijoille muodot voivat olla oikeita.

### 4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata suomea toisena kielenä opiskelevien aikuisopiskelijoiden sanaston kehittymistä ja variaatiota oppimisen alkuvaiheessa verbien avulla. Tutkittavien verbien kehittymisen kuvauksen lisäksi on tarkoitus selvittää, miten sanasto kehittyy eri osa-alueiden yhteisvaikutuksena sekä millä sanastollisen tiedon osa-alueella tapahtuu kehittymistä, millaista kehittymistä ja miten kehitys vaikuttaa muihin osa-alueisiin. Verbien ja sanaston kehittymiseen liittyvien tavoitteiden lisäksi tavoitteena on selvittää informanttien verbien kehityskaaria ja katsoa, onko informanteilla yhteisiä kehityskaaria ja millaisia nämä mahdollisesti ovat. Tulosten yhteydessä joudun pohtimaan myös sitä, mikä on kehittymistä ja mikä välikielen variointia.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1 Mitä verbejä informantit käyttävät keskustelussa natiivin kanssa?
- 2 Miten informantit käyttivät verbejä keskustelussa, kuinka nämä verbit ovat kehittyneet alkuvaiheen oppimisen aikana ja kirjallisissa tuotoksissa sekä miten niiden käyttö varioi?
- 3 Miten informanttien sanasto on kehittynyt?
- 4 Kuinka tutkimuksen sanastokäsityksen avulla voi tutkia sanastoa ja oppijaineistoa?

Tutkin niin suullisesta kuin kirjallisestakin aineistosta informanttien keskustelussa käyttämiä verbejä. Tarkastelun kohteeksi valitsin ne verbit, jotka esiintyivät keskustelussa alkeiskurssin lopulla vähintään viidellä informantilla. Informanttien keskustelussa käyttämien eri verbien lukumäärä vaihteli kahdeksasta (8) yhdeksääntoista (19). Näitä verbejä tarkastelen niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin. Verbien tarkastelussa tavoitteena on selvittää tarkemmin seuraavia piirteitä sanastollisen tiedon osa-alueilta (ks. s. 49): verbin yleisyys ja tuttuus informanteille (esiintymistodennäköisyys); verbin perusmerkitys, assosiaatiot ja kollokaatiot (semantiikka); verbin esiintyminen osana keskustelua ja tyylierot sekä siihen liittyvät pragmaattiset sanat (pragmatiikka); verbin valenssit, rektiot, esiintyminen erilaisissa syntaktisissa rooleissa ja sen aiheuttamat syntaktiset muutokset muissa sanoissa (syntaksi); verbin kirjoitettu ja puhuttu muoto, taivuttaminen, aikamuodot ja tapaluokat (fonologia ja morfologia).

Muutamien tutkimusten ja näkemysten mukaan voidaan tehdä joitakin oletuksia tutkittavista verbeistä. Olli Nuutisen (1983: 244), joka on *Suomea suomeksi* -kirjasarjan tekijä, mukaan alkuvaiheen sanastossa keskeisiä verbejä ovat abstraktia tuntemista, asioihin suhtautumista, kuvittelua yms. merkitsevät verbit. Nuutisen kirjasarjassa runsaasti esiintyviä verbejä ovat yleisyysjärjestyksessä, *olla, ei, voida, puhua, tulla, haluta, mennä, tietää, huomata* ja *sanoa* (*Suomea suomeksi 1*) sekä *olla, ei, tulla, voida, mennä, tehdä, puhua, pitää, tietää* ja *sanoa* (*Suomea suomeksi 2*). Näiden lisäksi hänen kirjoissaan esille nousevat opetukseen liittyvät verbit kuten *huomata* ja *kerrata* (Nissinen & Taivainen 1996: 54). Samat verbit ovat yleisiä myös toisessa alkuvaiheen oppimisen kirjassa *Aletaan!* (Nissinen & Taivainen 1996: 54).

Oppimiseen liittyviä verbejä on tarkastellut tutkimuksissaan myös Voionmaa (1990; 1993b). Nuutisen käsitys ja Voionmaan tutkimus täydentävät sen kehän, jonka mukaan toisen kielen oppijan tulisi kirjasta ja opettajalta oppia niitä verbejä, joita toista kieltä luonnollisesti oppiva omaksuu (Martin 1996: 25). Voionmaan tutkimuksessa (1993b) tutkittavilla esiintyikin samoja perusverbejä kuin alkeisoppikirjoissa lukuun ottamatta opetuskieleen kuuluvia verbejä (ks. Nissinen & Taivainen 1996). Molemmista löytyy aktiivista tekemistä tai toimintaa ilmaisevia verbejä. Voionmaan tutkimuksessa tutkittavat käyttivät edellisten lisäksi verbejä, jotka liittyivät kielenoppijoiden omaan aktiviteettiin.

Yleensä oppikirjoissa (Nissinen & Taivainen 1996), sanastotutkimuksissa (Linnarud 1986; Voionmaa 1990; 1993b) ja kielessä yleensäkin (Taajuussanasto 1979) pieni joukko verbejä esiintyy runsaasti. Esimerkiksi Taajussanaston (1979) 20 tavallisinta verbiä kattaa 45 % verbiesiintymistä, kun taas vastaava joukko substantiiveja vain 8 - 9 % esiintymistä (ks. myös Voionmaa 1993b: 2 - 3). Alkuvaiheen oppimisen kannalta on oleellista, että tavallisimmat verbit ovat monimerkityksisiä ja että nämä merkitykset ovat samanlaisia eri kielissä (Voionmaa 1993b: 4). Alkuvaiheessa

kielenoppija voi siis suppealla ryhmällä sanoja ilmaista paljon ja voi käyttää hyödykseen äidinkielen ja muiden kielten tietoa (Martin 1996: 26).

Voidaan siis olettaa, että tutkimuksen informantit käyttävät keskeisiä suomen kielen frekventtejä verbejä. Tämän lisäksi heillä todennäköisesti esiintyy opetuskieleen liittyviä sanoja, joita ei ole kovin paljon keskustelussa, joka on tutkimuksen analyysin lähtökohta. Keskustelussa heillä esiintyy myös spesifisempiä verbejä, jotka liittyvät keskustelun aiheisiin ja heidän omaan elämänpiiriinsä.

Martin (1995) on tutkinut nominien taivutuksen oppimista. Hän on tarkastellut tutkimuksestaan saamiaan tuloksia myös verbien kannalta (Martin 1996: 28 - 30). Martin olettaa, että samat seikat, jotka vaikuttavat nominien taivutukseen, vaikuttavat myös verbien taivuttamiseen: sanan morfofonologinen kompleksisuus, vaihteluiden eroteltavuus, sanan, muodon ja sanatyyppin frekvenssi yleensä, sanan tuttuus oppijalle, sanan merkitys, muotojen lähekkäinen sijainti, luokittelun helppous ja ongelmapotentiaali (Martin 1995: 186).

Verbien taivutukseen vaikuttavat oleellisesti ainakin morfofonologinen kompleksisuus ja vaihteluiden eroteltavuus. Verbeistä tulee helposti virheellisiä muotoja, jos verbien vartalot muuttuvat huomattavasti, ja oppiminen on vaikeaa, jos vartalonvaihtelut ovat huomaamattomia. Frekvensseistä tärkeimmät verbeille ovat sanojen ja muotojen frekvenssit. Muut mainituista tekijöistä vaikuttanevat verbien taivutukseen joko samalla tavalla kuin nomineissa tai niiden vaikutusta pitäisi tutkia erikseen, jotta niistä voitaisiin sanoa varmasti mitään (esim. merkityksen ja muotojen lähekkäisen sijainnin vaikutus).

Näitä Martinin (1995; 1996) tutkimuksessa esille tulleita taivutuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan pitää myös tässä tutkimuksessa verbien taivutukseen ja oppimiseen vaikuttavina tekijöinä. Useat näistä tekijöistä vaikuttavat myös yleisemmin verbien oppimiseen. Näin on sanan frekvenssin ja tuttuuden sekä ongelmapotentiaalin kohdalla. Osa näistä tekijöistä vaikuttaa myös muidenkin sanastollisen tiedon osa-alueiden oppimiseen: morfofonologinen kompleksisuus morfologian lisäksi fonologiaan ja syntaksiin, muotojen lähekkäisyys syntaksiin sekä luokittelun helppous (taivutustyyppi) semantiikkaan.

## 4.2 Informantit ja alkeiskurssi

Tutkimusjoukon muodostaa yhdeksän suomea toisena kielenä oppivaa nuorta aikuista, joiden iät vaihtelevat 20 - 25 vuoden välillä. Informantit, joista käytetään tässä tutkimuksessa pseudonyymejä, kävivät Jyväskylän yliopiston Kielikeskuksen järjestämän Suomea ulkomaalaisille 1 -kurssin, joka on tarkoitettu suomen kielen alkeita opiskeleville ja joka kesti noin kolme

kuukautta (13.1. - 17.4.1997; 72 tuntia). Tunteja oli viikottain kuusi. Kurssille tullessaan oppijoilla ei tarvinnut olla aiempaa tietoa suomen kielestä. Kurssilla ei käytetty oppikirjaa vaan oppijat saivat tarvittavat harjoitukset, tekstit, kielioppiasiat jne. monisteina. Opettajana toimi samantasoisia kursseja Kielikeskuksessa ennenkin pitänyt henkilö. Kurssi eteni kuten muutkin vastaavat alkeiskurssit, tutkimusta varten oppijoilla teetettiin vain muutama lisäharjoitus. Poikkeuksena oli minun läsnäoloni tutkijana päiväkirjanpitoa, opettajan puheen nauhoitusta ja harjoitusten monistusta varten.

Opetuskielenä oli sekä suomi että englanti. Kaikki osasivat kertomansa mukaan hyvin englantia, eikä kukaan oppijoista tuntenut, että englannin käyttö yhteisenä kommunikaatiokielenä olisi haitannut ymmärtämistä oppitunneilla. Kurssin tavoitteena oli opettaa kielitaitoa, jolla selviäisi välttämättömistä asioista kohdemaassa ja jolla pystyisi kertomaan itsestään ja perheestään suullisesti sekä kirjallisesti.

Tutkittavista kahdeksan oli saapunut Suomeen yhtä tai kahta viikkoa ennen suomen kielen kurssin alkamista. Yksi tutkittava (Andrei) oli ollut Suomessa jo syksystä asti ja oli käynyt yhden kerran aiemmin Suomessa kuluneen vuoden aikana. Tämä samainen tutkittava oli myös ainoa, joka jäi Suomeen pitemmäksi aikaa kuin muut, jotka lähtivät Suomesta kotimaihinsa noin viiden kuukauden oleskelun jälkeen. Suomeen jäänyt tutkittava aikoi viettää Suomessa kaksi vuotta ja tehdä jatko-opintonsa Jyväskylän yliopistossa. Muutama opiskelija aikoi jatkaa suomen opiskelua kotimaassaan joko itsenäisesti tai kurssilla. Oppijat mainitsivat kurssille osallistumisen motiiveikseen oman yliopistonsa vaatimuksen, kiinnostuksen kieleen tai sen, että maan kulttuurista oppii paljon kielen avulla ja että osaamalla kieltä he pystyisivät kommunikoimaan suomalaisten kanssa.

Tutkittavista kolme on Yhdysvalloista ja kaksi Ranskasta sekä Englannista, Belgiasta, Venäjältä ja Saksasta on yksi oppija kustakin maasta. Äidinkielenään neljällä on englanti (Carol, Charles, Jody ja Sandra) kahdella ranska (Jaques ja Henry) ja muilla hollanti (Kirsten), venäjä (Andrei) tai saksa (Kati). Yhtä opiskelijaa (Sandra) lukuun ottamatta kaikki kurssilaiset olivat opiskelleet muita vieraita kieliä: englantia, espanjaa, ranskaa, saksaa tai venäjää. Yksi opiskelijoista (Kirsten) opiskeli Jyväskylän yliopistossa pääaineenaan vieraita kieliä (englantia ja venäjää) sekä yksi äidinkieltään (saksaa) ja kotimaansa kulttuuria. Muut opiskelivat liikuntatieteitä, kansainvälistä politiikkaa, musiikkia, liiketaloutta tai matematiikkaa.

Informantit edustavat nuoria yliopisto-opiskelijoita hyvin. Tutkimukseni kannalta heidän ei tarvitse edustaa samaa lähtökieltä, koska informanttien äidinkielellä ei ole tässä suurta merkitystä. Informantit käyttivät kieltä aluksi vain oppitunnilla ja myöhemmin oman kertomansa mukaan myös luokkahuoneen ulkopuolella lähinnä keskustellaakseen ja kysyäkseen perusasioita.

### 4.3 Tutkimusaineisto

Tutkijana keräsin koko alkeiskurssilta laajan ASTA-projektin (aikuisten sanasto ja taivutus suomi toisen kielenä -oppimisen alkuvaiheessa) aineiston. Kaikki ASTA-projektin aineisto on kuvattu alla. Tästä aineistosta valitsin tämän tutkimuksen aineistoksi osan, joka on koottuna ASTA-aineiston jälkeen. Projektin aineistoa on käyttänyt esimerkiksi Martin (2000; 2002) Pienemannin prosessoitavuusteoriaa käsittelevässä tutkimuksessaan ja siitä on tehty Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksella eritasoisia opinnäytetöitä, esimerkiksi Kivelän (2002) pro gradu -työ.

Koko ASTA-aineisto koostuu seuraavista osista, jotka kaikki ovat yhdeltä Suomea ulkomaalaisille 1 -alkeiskurssilta sen alusta loppuun asti (13.1. - 17.4.1997):

- 1) Opettajan puhe, jonka tutkija nauhoitti jokaiselta tunnilta.
- 2) Kaikki suullinen ja kirjallinen materiaali, joka annettiin oppijoille. Kurssilla ei ollut kirjaa vaan kaikki materiaali jaettiin monisteina (M01 - M71; liite 2). Tutkija keräsi kalvoilla ja taululla olleen kurssimateriaalin talteen.

Nämä kaksi muodostavat sen syötöksen, jonka oppijat saivat kurssin aikana.

- 4) Oppijoiden (n = 9) tekemät suulliset ja kirjalliset harjoitukset sekä kotityöt (S01 - S38).
- 5) Oppijoiden tekemät tehtävät, jotka liittyvät tutkimukseen (S03, S04, S18 ja S31; S04 ja S18 ks. liite 2 ja liitteen 3 tehtävät ra 04 ja va 18).

Tutkimusta varten tehdyt tehtävät on katsottu osaksi oppijoiden muuta kurssituotosta, koska tehtävät suunniteltiin osaksi kurssia ja tehtäviä käsiteltiin tunneilla, esimerkiksi aukkotehtävä S04 tarkistettiin yhdessä. Oppijoiden kurssien aikana tekemiä kirjallisia tuotoksia tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena.

- 6) Oppijoiden haastattelut englanniksi suomen oppimisesta ja erityisesti sanaston oppimisesta kuukausi kurssin alkamisen jälkeen. Haastattelijana oli tutkija.
- 7) Opettajan haastattelu kurssin tavoitteista, työmuodoista sekä oppimis- ja kielikäsitteistä kurssin jälkeen. Haastattelijana oli tutkija.
- 8) Tutkijan pitämä päiväkirja tuntien rakenteesta ja havainnoista oppijoiden oppimisesta, kysymyksistä, oppimistyyleistä jne.
- 9) Kahden oppijan oppimispäiväkirja.

Tästä aineistosta saadaan selville opetuksen ja oppimisen eteneminen sekä oppijoiden käsityksiä omasta oppimisestaan, suomen kielestä yleensä ja sanastosta.

10) FISU<sup>1</sup>-projektin tehtävät: Oppijoiden (n = 9) videoitu ja nauhoitettu keskustelu natiivin kanssa ja roolipeli, jossa pitää vaihtaa kutistunut villapaita kaupassa. Keskustelua ja roolipeliä seurasi vielä jälkipuinti, jossa natiivi, oppija ja tutkija keskustelivat vuorovaikutustilanteiden onnistumisesta. Jälkipuinneissa käytettiin yleensä englantia.

ASTA-aineistosta olen valinnut tämän tutkimuksen aineistoksi informanttien (n = 9) käymät keskustelut natiivin kanssa, joista saadaan tutkittavat verbit, ja informanttien tekemät kirjalliset tuotokset kurssin aikana (liite 2). FISU-projektin mallin mukaan käydyt keskustelut (n. 15 - 20 min) olivat kurssin lopulla oppituntien jälkeen ennen loppuenttiä. Keskustelussa oppijoille ennestään tuntematon natiivi kyseli ensin informantilta joitakin kysymyksiä ja sitten informantti esitti samanlaisia kysymyksiä natiiville. Keskustelun rakenteesta ja natiivin alkuun esittämistä kysymyksistä oli etukäteen kerrottu informantille englanniksi (*who are you, what is your occupation, where are you coming from, what do you like about Finland*). Nämä samat kysymykset olivat myös keskustelutilana toimineen luokan taululla englanniksi. Opiskelijoille oli kerrottu, että natiivi ei osaa englantia. Keskustelujen loppuosat eivät olleet enää niin haastattelumaisia kuin alkuosat vaan aiheet ja puheenvuorot vaihtelivat vapaammin. Keskustelun aihepiirit sopivat hyvin yhteen kurssin tavoitteiden kanssa. Kaikki keskustelut käytiin suomeksi ja ne nauhoitettiin sekä ääni- että videonauhoille.

Koko ASTA-aineistossa tehtäviä oli yhteensä 56, kun joidenkin tehtävien eri osat lasketaan erikseen. Esimerkiksi S14 on kokonaisuutena oppijoiden tekemä välitentti, mutta sen eri kohdat ovat S14a - e (ks. liite 3). Kaikkia ASTA-aineiston tehtäviä ei valittu tähän tutkimukseen, koska kaikissa oppijoiden ei tarvinnut tuottaa verbejä. Tällaisia tehtäviä oli yhteensä 13. Näin rajattuna eri tehtäviä on 41. Liitteen 2 toiselta sivulta näkee, mitkä tehtävät ovat tämän tutkimuksen aineistona sekä milloin tehtävät on tehty ja tehtävien tekopaikka (kotona tai tunnilla). Kun jokaisen tehtävän eri kohdat lasketaan informanteittain, tuotoksia on yhteensä 269. Jokainen informantti ei ole välttämättä käyttänyt tutkittavia verbejä näistä kaikissa, jolloin tutkittavien tuotosten määrä on tätä hiukan pienempi. Keräsin ja kopioin oppijoiden tehtävät eli tutkimuksen kirjalliset tuotokset ennen kuin ne tarkastettiin tai korjattiin yhdessä opettajan kanssa tunnilla tai ennen kuin ne annettiin opettajalle tarkistamista varten.

Viittaan tässä tutkimuksessa kurssilla pitämäni päiväkirjaan ja tekemiini oppijoiden englanninkielisiin haastatteluihin. Päiväkirjaan olen merkinnyt esimerkiksi tiedot pareina tai

---

1

Finska som universitetsämne i Norden -yhteispohjoismainen projekti, jota on kuvannut tarkkaan Kaarlo Voionmaa (1997). FISU-aineistoa on käyttänyt tutkimuksessaan mm. Martin (Hammarberg, Håkansson & Martin 1999: 70 - 73). Samalla tavalla on aineistonsa kerännyt myös Muikku-Werner (2000), joka tarkastelee tutkimuksessaan äidinkielen vaikutusta suomen oppimisessa.

ryhminä tehdyistä tehtävistä sekä opettajan tehtävänannoista. Englanninkieliset haastattelut (n = 9) kurssin puolella välissä valottavat oppijoiden omia käsityksiä ja ajatuksia oppimisesta ja suomen kielestä. Tämän tutkimuksen aineistosta puuttuvat kokonaan kurssilta nauhoittamani opettajan puhuma syötös ja keräämäni kurssimateriaali, jotka muodostavat sen syötösinformaatioon, jonka informantit kohtaavat kurssin aikana. Syötöstä voin verrata myöhemmin väitöskirjatyössäni informanttien suullisiin ja kirjallisiin tuotoksiin ja tämän tutkimuksen tuloksiin.

#### 4.4 Aineiston kuvaus ja aineistoon liittyviä ongelmia

Tutkimuksessani analysoin oppijoiden eli informanttien keskustelussa käyttämiä eri verbejä. Keskustellessaan suomalaisen kanssa oppijat olivat siinä suomen kielen taidon kehitysvaiheessa, johon he noin kolmen kuukauden kurssin aikana olivat päässeet, sillä keskustelut käytiin samalla viikolla, kun informanteilla oli enää loppupentti. Verbien kehittymistä tarkastelen informanttien kirjallisissa tuotoksissa ja vertaan tuloksia myös verbien käyttöön keskustelussa.

FISU-mallin mukaan kootut keskustelut litteroitiin (ks. liite 4) ensin oppilastöinä, minkä jälkeen tarkastin ne. Tutkittaviksi verbeiksi otin kaikki informanttien käyttämät finiittiverbit, silloinkin kun verbi on merkitty litteroinnissa sulkuihin eli epävarmasti kuulluksi tai kun verbi on jäänyt kesken, mutta niin että sen voi varmasti tietää tietyn verbin esiintymäksi. Laskin kaikki finiittiverbit mukaan aineistoon siitä riippumatta, tuottiko informantti ne ennen natiivin mallia itse tai toistiko hän verbin vain kerran heti natiivin vastaavan verbiesiintymän jälkeen.

*Ei*-sanalla kohdalla jouduin harkitsemaan, onko sanaa käytetty kieltoverbinä vai kieltosananä. *Ei* on mukana aineistossa silloin, kun se on tai sen pitäisi olla taivutettuna joko itsenäisenä verbinä tai pääverbin kanssa:

*N:* joo ä oletko kauvan opiskellut suomea

*Ki:* mm // *EI* / minä o+ opiskelen suomea / äm tämä

Pelkkänä kieltosananä, jota ei ole otettu mukaan tutkimukseen, *ei* on seuraavan kaltaisissa tapauksissa:

*N:* öö / [11 ei]11

*Sa:* [11 ei]11 / ei [12oup]12pera

*N:* [12 ei]12

Erikoistapaus *ei*-verbin kohdalla on sen esiintyminen osana vakiintunutta ilmaisua kuten *ei mitään erikoista*. Näitä tapauksia, joita esiintyy kirjallisissa tuotoksissa muutama, en ottanut mukaan aineistoon. Näissä ilmauksissa *ei* toimii kieltosananä.



Verbin yhdeksi esiintymäksi laskin keskusteluista sanahakujen verbit. Niitä saatettiin prosessoida niin, että verbin eri muotojen välillä oli sana, tauko tai muu elementti: *Ja: öö / ma arrast+ / harrasTAN öö / volley+*. Merkitsin tällaiset sanahaut aineistoon kuten myös kirjallisiin tuotoksiin, jotta niitä voidaan tarkastella analyysin yhteydessä erikseen.

Kirjallisissa tuotoksissa laskin jokaisen verbiesiintymän mukaan aineistoon siitä riippumatta, minkätyyppisessä tehtävässä verbi esiintyi. Informantin prosessoinniksi ja yhdeksi esiintymäksi katsoin kohdat, joissa informantti muutti verbimuotoa (esim. *opiskele>la*; aineiston koodaamiseen käytetyt merkit ovat esillä liitteessä 4). En laskenut esiintymiksi kohtia, joissa esimerkiksi kysymyksiin oli vastattu taivuttamalla ainoastaan haluttua nominia, esim. *Missä Matti käy joka ilta? ravintolassa<sup>2</sup>* (S 23). Perustelen valintaani sillä, että informantti kirjoittaessaan itse verbin jollain tapaa prosessoii verbiä, vaikka sitten vain kopioisi sen. Kyseisessä esimerkissä verbiä ei edes toistettu.

Kirjalliset tuotokset jaoin tarkastelua varten sen mukaan, mitä ne vaativat informantilta: rajatuissa tuotoksissa (jatkossa lyhenne ra) on annettu muoto ja merkitys valmiiksi (yhteensä 17 tuotosta, esim. aukkotehtävä); osittain rajatuissa tuotoksissa (os) on valmiina tarjottu osa muodosta ja merkityksestä (yhteensä 9 tuotosta, esim. kysymyksiin vastaaminen) ja vapaissa tuotoksissa (va) tuotetaan itse muoto ja merkitys (yhteensä 14 tuotosta, esim. kirjoitelma). Esimerkkejä eri tuotostyypeistä on liitteessä 3.

Tuotosten jako on paikallaan myös sen takia, että ne vaativat tekijältään erilaista prosessointia. Rajatuissa tuotoksissa kieltä tuottaessaan kielenoppija tarvitsee Leveltin mallin (1989, 1993) mukaan vain formuloijaa, hänellä on annettu valmiina lekseemi, jota hänen ei välttämättä tarvitse käsitellä käsitteellistäjässä. Osittain rajatuissa tuotoksissa kielenoppija joutuu jo käyttämään vastaanottaessaan kuin tuottaessaankin kaikkea niin lemmaan kuin lekseemiinkin eli koko leksikaaliseen yksikköön kuuluvaa tietoa, ja käsitteellistäjäkin on mukana prosessissa. Vapaissa tuotoksissa tuottaminen lähtee käsitteellistäjältä ja aktualisoituu kirjoituksena formulaattorin kautta.

Oppijoiden systeemejä kuvattaessa täytyy muistaa aineiston rajoitukset ja siitä tehtävien päätelmien laajuus (McLaughlin 1987: 80). Erilainen kirjallinen aineisto mahdollistaa hyvin sanojen erilaisen käytön tarkastelun koko kurssin aikana, mutta samalla täytyy muistaa erityyppisten tehtävien vaatimukset informanteille ja se, mitä tuotoksista voi päätellä ja miten erilaisia tuotoksia voi rinnastaa toisiinsa. Erityyppiset kirjalliset tuotokset vaativat erilaista ja eritasoista prosessointia informanteilta. Analyysissä käsitellään yhtä aikaa kaikkia tuotostyyppisiä, vaikka painotus on

vapaissa tuotoksissa. Informanttien tuotosten ja verbien kohdalla on aina mainittu, mistä tuotostyyppistä kyseinen esiintymä on.

Välikielitutkimuksissa vapaata puhetta tai spontaania keskustelua tutkittaessa informanteilta kerätään yleensä myös muunlaisia, yleensä suullisia tehtäviä. Tämän tutkimuksen analyysin lähtökohta on suullista, mutta suurin osa tutkittavasta aineistosta on kirjallista. Suullisiin aineistoihin perustuvissa välikielitutkimuksissa on huomattu kontrolloidumpien testien (sanalistan lukeminen, imitointi) paljastavan yleensä suuremman määrän kohdekielen variantteja kuin vähemmän kontrolloitujen testien kuten vapaa puhe. (Long & Sato 1984: 277 - 278.) Tämän mukaan tutkimuksen keskustelussa ei esiintyisi suurta fonologisten varianttien vaihtelua, ja tutkimus ei pyrikään fonologiseen tarkkuuteen. Tämä johtuu osaksi litterointisysteemistä ja osaksi siitä, että suurimman osan aineistosta muodostaa kirjallinen materiaali, josta ei voida tarkastella kuin muutamia fonologisia ominaisuuksia.

Aineisto on tutkimuksessa analysoitu oppijan näkökulmasta: millainen verbi hänellä on käytössään ja miten sen hallinta kehittyy. Tätä tavoitetta varten on hyvä, että käytettävissä on paljon erilaisia tuotoksia ja että aineistoa tarkastellaan useasta näkökulmasta.

Aineiston käsittelyssä ja analyysissä on monesti vaikea päätellä, mistä suomesta poikkeava tai virheellinen muoto johtuu. Näin on esimerkiksi moninaisesti tulkittavan muodon *en ymmärä* kanssa. Sitä esiintyy sekä keskustelussa että tuotoksissa. Kyseessä voi olla morfofonologinen astevaihteluvirhe, fonologinen pitkän ja lyhyen erottamisen ongelma tai morfologinen taivutusvirhe ei-kieltoverbin yhteydessä, jolloin ongelma on myös syntaktinen.

Vaikka tarkastelen tutkimuksessa sanaston osa-alueita osittain erikseen, jyrkkiä rajoja en ole tehnyt. Tarkastelen verbien eri muotoja ja mahdollisia virheitä kaikilla sanastollisen tiedon osa-alueilla. Loppujen lopuksi verbien kehittymistä tarkastellaan kaikkien osa-alueiden yhteistoimintana. Tällaisessa tutkimuksessa niin kuin kaikissa oppimistutkimuksissa ongelmana on kehittymisen osoittaminen ja se, onko kehitys pysyvää, ja kuten aiemminkin on jo mainittu, onko verbin eri muotojen esiintyminen tai erilainen käyttö kehittymistä vai variaatiota.

## 5 Informanttien keskustelussa käyttämät verbit

Tämä luku käsittelee oppijoiden keskustelussa käyttämien verbien kehittymistä ja variaatiota. Keskustelussa käytetyt verbit muodostavat tutkittavan perusjoukon. Tutkimus lähtee liikkeelle siitä vaiheesta, johon informanttien sanastot ja verbien käyttö ovat kehittyneet kurssin aikana ennen loppuenttiä. Keskustelussa käytettyjä verbejä tarkastellaan keskustelussa ja niitä seurataan kirjallisissa tuotoksissa kurssin alusta loppuun. Tarkastelun kohteena ovat kaikki sanastollisen tiedon osa-alueet, jotka antavat työvälineet käsitellä verbejä systemaattisesti ja kaikki sanaston aspektit huomioon ottaen. Tässä luvussa tarkastelunäkökulmana on verbit, seuraavassa kehittymistä katsotaan tuotostyypeittäin ja sitten oppijoiden näkökulmasta.

Taulukkoon 1 (s. 65 - 66) on kerätty kaikki informanttien keskustelussa käyttämät verbit. Verbejä käsitellään niiden keskustelusta saadun esiintymisjärjestyksen mukaan. Näitä verbejä informantit olivat oppineet ja pystyivät käyttämään keskustelussa eivätkä niiden yleisyyteen vaikuttaneet kurssitehtävät; kirjallisissa tuotoksissa jotkin verbit esiintyivät usein tehtävän vaatimuksesta. Kuten taulukko 1 osoittaa, suurin osa verbeistä oli informanttien itse keskusteluun tuomia. Kahden viimeisen ryhmän verbit ovat pääsääntöisesti informanttien keskusteluun tuomia. Natiivi käytti ensin verbejä, jotka liittyivät keskustelun rakenteeseen (esimerkissä *olla*), tai verbejä (esimerkissä *soittaa*), joiden aihepiirin informantti toi esille jollakin tavalla, esimerkiksi natiivi: *tuota / öö / onko sinulla harrastuksia // mitä harrastat*, Jody: *aaha mm musiikia tottakai*, natiivi: *mitä sinä soitat // mitä*. Vaikka oppijat eivät käyttäneet kovin monia verbejä ja suurinta osaa vain kerran tai pari, verbit olivat kuitenkin suurimmaksi osaksi heidän itsensä keskusteluun tuomia ja näin osa heidän aktiivista sanastoaan.

Keskustelussa käytettyjen verbien tutkimista puoltaa myös liitteiden 6 ja 7 luvut. Liitteistä näkee, mitä muita verbejä oppijat käyttivät kirjallisissa tuotoksissa keskustelussa käytettyjen verbien lisäksi. Liitteiden lukumäärät ja suhdeluvut kertovat keskustelussa ja vain kirjallisissa tuotoksissa esiintyneiden eri verbien ja esiintymien lukumäärät sekä niiden osuuden kussakin tuotostyyppissä. Oppijoiden keskustelussa käyttämät verbit ovat näiden lukujen perusteella yleisiä myös kirjallisissa tuotoksissa. Lähes kaikki informantit käyttivät keskustelussa käyttamiään verbejä runsaasti vapaissa tuotoksissa (liite 6). Esimerkiksi Andrei käytti yhdeksässä vapaassa tuotoksessaan puolta keskustelussa käyttämistään verbeistä, joiden esiintymiä (55) oli vapaissa tuotoksissa kaksi kertaa niin paljon kuin vain kirjallisissa tuotoksissa esiintyvien verbien esiintymiä (25; esim. *hymyillä* ja *tulla*). Osittain rajatuissa tuotoksissa hänellä oli keskustelussa käyttämien verbien esiintymiä (40) kolme kertaa enemmän kuin vain kirjallisissa tuotoksissa käyttämien verbien esiintymiä (12).

Taulukko 1. Informanttien keskustelussa käyttämät verbit ja niiden esiintymiskerrat. Ensimmäisessä ryhmässä ovat 9 - 8, toisessa 7 - 5, kolmannessa 4 - 3 ja viimeisessä ryhmässä 2 (kursivoitu) - 1 informantilla esiintyvät verbit. Viimeisessä sarakkeessa on verbin kaikki esiintymät yhteenlaskettuna ja viimeisellä rivillä ensin eri verbien määrä ja sitten esiintymien määrä informatilla. \* merkki tarkoittaa sananhakua; useamman haun lukumäärä ilmoitettu merkin jälkeen. Vain informantin käyttämät tai ennen natiivia käyttämät verbit on alleviivattu. Verbit, jotka informantti vain toistaa natiivin jälkeen, ovat suluissa. Jatkuu sivulla 67.

Andrei	Carol	Charles	Henry	Jaques
olla 27*	olla 12	olla 23*	olla 43 *	olla 20*
<u>ei</u> 6	<u>ei</u> 4	<u>ei</u> 7	<u>ei</u> 7	<u>ei</u> 5
<u>opiskella</u> 3	<u>opiskella</u> 5*2	<u>opiskella</u> 1	<u>opiskella</u> 4	<u>opiskella</u> 1
<u>tietää</u> 2		<u>tietää</u> 3	<u>tietää</u> 8	<u>tietää</u> 2
<u>pitää</u> 5		<u>pitää</u> 2*	<u>pitää</u> 3	<u>pitää</u> 3
<u>harrastaa</u> 3		<u>harrastaa</u> 1	<u>harrastaa</u> 10*2	<u>harrastaa</u> 2*
<u>ymmärtää</u> 6	<u>ymmärtää</u> 2*	<u>ymmärtää</u> 1		
<u>asua</u> 2	<u>asua</u> 1	<u>asua</u> 2	<u>asua</u> 2	
<u>puhua</u> 9*2	<u>puhua</u> 1		<u>puhua</u> 1	
<u>tehdä</u> 1	( <u>tehdä</u> ) 1		<u>tehdä</u> 1	( <u>tehdä</u> ) 1
		<u>mennä</u> 5	<u>mennä</u> 3*	<u>mennä</u> 12*
		<u>tulla</u> 1	<u>tulla</u> 10*	
<u>haluta</u> 2			<u>haluta</u> 2	<u>haluta</u> 3
<u>tarvita</u> 2*			<u>tarvita</u> 1*	<u>tarvita</u> 2
		<u>sataa</u> 1	<u>sataa</u> 1*	
<u>matkustaa</u> 1				
<u>voida</u> 5	<u>rakastaa</u> 6*2	<u>kävellä</u> 2*	<u>juoda</u> 3*	<u>sanoa</u> 10*
( <u>ajatella</u> ) 1	<u>luistella</u> 3*2	<u>käydä</u> 1	<u>kohdata</u> 3*2	<u>täytyä</u> 3
<u>hiihtää</u> 1	<u>tanssia</u> 2*2	<u>sanoa</u> 1	<u>täytyä</u> 2	<u>kysyä</u> 2
<u>lukea</u> 1	<u>syödä</u> 2*	<u>tuulla</u> 1	<u>syödä</u> 1*	<u>urheilla</u> 2
<u>kirjoittaa</u> 1			<u>tavata</u> 1*	<u>pelata</u> 1
<u>syntyä</u> 1				
19 / 79	11 / 39	15 / 52	19 / 107	15 / 69

Taulukko 1. Informanttien keskustelussa käyttämät verbit ja niiden esiintymiskerrat. Ensimmäisessä ryhmässä ovat 9 - 8, toisessa 7 - 5, kolmannessa 4 - 3 ja viimeisessä ryhmässä 2 (kursivoitu) - 1 informantilla esiintyvät verbit. Viimeisessä sarakkeessa on verbin kaikki esiintymät yhteenlaskettuna ja viimeisellä rivillä ensin eri verbien määrä ja sitten esiintymien määrä informatilla. \* merkki tarkoittaa sananhakua; useamman haun lukumäärä ilmoitettu merkin jälkeen. Vain informantin käyttämät tai ennen natiivia käyttämät verbit on alleviivattu. Verbit, jotka informantti vain toistaa natiivin jälkeen, ovat suluissa. Jatkoa sivulta 66.

Jody	Kati	Kirsten	Sandra	esiintymiä yht.
olla 19*	olla 13*	olla 6	olla 5	168
ei 5	<u>ei</u> 3	<u>ei</u> 4	<u>ei</u> 3	44
opiskella 2*	opiskella 2	<u>opiskella</u> 2		20
<u>tietää</u> 1	<u>tietää</u> 1	<u>tietää</u> 1	<u>tietää</u> 2	20
<u>pitää</u> 5	<u>pitää</u> 5*	pitää 2		25
	harrastaa 2	harrastaa 1	harrastaa 1	20
<u>ymmärtää</u> 3*	<u>ymmärtää</u> 2	<u>ymmärtää</u> 2	<u>ymmärtää</u> 1	17
asua 2	asua 4		asua 2	15
	<u>puhua</u> 1	<u>puhua</u> 1		13
			(tehdä) 1	5
				20
	tulla 1			12
			(haluta) 1	8
				5
			<u>sataa</u> 2*	4
	<u>matkustaa</u> 1	<u>matkustaa</u> 1		3
<u>laulaa</u> 2	soittaa 1		(juoda) 1	
			(lukea) 1	
			<u>nukkua</u> 1	
			<u>rakastaa</u> 1	
8 / 39	12 / 36	9 / 20	13 / 22	

Oppijat käyttivät keskustelussa paljon samoja verbejä. Verbiesiintymiä hallitsivat viidellä tai useammalla informantilla esiintyvät verbit: taulukon 1 (s. 65 - 66) kahden ensimmäisen ryhmän verbit esiintyivät keskustelussa kaikilla informanteilla 346 kertaa, muut 113 kertaa. Verbien ja esiintymien määrät korreloivat keskenään: mitä useampaa eri verbiä informantti käytti, sitä enemmän hänellä oli esiintymiä ja sitä useammasta verbistä oli yli kaksi esiintymää. Ainoan selvän poikkeuksen yleisestä linjasta teki Sandra, joka käyttää kolmeatoista eri verbiä kutakin keskimäärin kerran tai kaksi. Verbien ja esiintymien määrä täytyy suhteuttaa keskustelun pituuteen, koska lyhyemmissä keskusteluissa määrät jäivät pienemmiksi kuin pitkissä keskusteluissa. Informanttien tuottaman puheen kielipollisesta oikeellisuudesta kyseiset luvut eivät kerro mitään. Esimerkiksi Andrein tuotos oli suurimmaksi osaksi virheetöntä niin kuin Kirsteninkin, kun taas Henryllä oli heitä enemmän virheitä ja hän toisti paljon hakiessaan oikeaa sanaa tai ilmaisua.

Natiivi käytti keskustelussa 5 - 16 useampaa verbiä kuin informantti. Esiintymiä oli kaksi (Charles, Jaques ja Jody), kolme (Carol, Kati ja Kirsten) tai neljäkin (Sandra) kertaa enemmän kuin informanteilla. Andrein ja natiivin esiintymäluvut olivat lähimpänä toisiaan: 80 esiintymää Andreilla ja 124 natiivilla. Mitä vähemmän informantti käytti verbejä, sitä enemmän suhteessa informantin tuotokseen niitä käytti natiivi. Poikkeuksen tästä linjasta tekee Henryn ja natiivin välinen keskustelu, sillä Henryllä esiintymiä oli 107 ja natiivilla 73. Natiivi käytti kuitenkin kuutta eri verbiä enemmän kuin Henry. Tässä tutkimuksessa käsitellään natiivin osuutta keskusteluun silloin kun sillä on merkittävä vaikutus informantin tuotokseen tai keskustelun kulkuun. Natiivin osuutta sekä oppijan ja natiivin välistä kommunikaatiota tarkastellaan seikkaperäisemmin tätä lisensiaatintyötä seuraavassa väitöskirjassa.

Osa verbeistä esiintyi niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin (esim. *olla*, *opiskella* ja *pitää*; ks. liite 5). Joitakin verbejä informantit käyttivät keskustelussa vain muutaman kerran tai rajatun tai osittain rajatun tuotoksen vaatimuksesta (*harrastaa*). Joissain tapauksissa oppijat vain toistivat verbin natiivin perässä selvästi tietämättä tai tunnistamatta sitä. Näin kävi varsinkin *tehdä*-verbin kanssa. Toiston asteelle jäi myös Andreilla *ajatella*-verbi ja Sandralla *haluta*-verbi. Joitakin verbejä informantit toistivat natiivin perässä siten, että he yrittivät itse sanoa verbin, minkä jälkeen natiivi sanoi olettamansa oikean muodon. Informantti saattoi myös toistaa verbin joko vahvistaakseen verbin oikeellisuuden tai ehkä oppiakseen verbin. Toistamisen syyn päättelyminen on tietenkin olettamusta, mutta näillä kahdella toistolla on selvästi erilaiset funktiot: ensimmäinen toisto pyrki kertomaan kommunikaatiokatkoksesta ja toinen toisto tähtäsi verbin tunnistamiseen tai oppimiseen. Tähän viittaavat oppijoiden intonaatio sekä muut tavat osoittaa kysymistä, ymmärtämistään tai ymmärtämättömyyttään ja natiivin tekemä tulkinta toistoista, joihin hän reagoi joko selittämällä tai vahvistamalla verbin tai oppijan sanomaa.

Jokaista 5 - 9 informantilla esiintyvää verbiä käsitellään omassa alaluvussaan. Ainoan poikkeuksen tekee verbi *tehdä*, jota käsitellään keskustelussa vähän käytettyjen verbien yhteydessä (luku 5.3). Verbejä, jotka esiintyivät keskustelussa kolmella tai neljällä informantilla, käsitellään omissa alaluvuissaan, jos verbiä käytettiin useammin kuin kerran keskustelussa ja jos se esiintyi lisäksi kirjallisissa tuotoksissa. Kahdella tai yhdellä informantilla esiintyvät verbit käsitellään yhdessä keskittyen niihin, jotka esiintyivät keskustelussa muuten kuin vain natiivin perään toistettuna kerran tai kaksi ja jotka esiintyivät informanttien kirjallisissa tuotoksissa, erityisesti vapaissa tuotoksissa.

### 5.1 Keskustelussa eniten käytetyt verbit

Tässä luvussa ovat esillä yli puolella oppijoista keskustelussa esiintyneet verbit, jotka näkyvät taulukosta 1 (s. 65 - 66). Oppijoiden yleisimmin käyttämiä verbejä olivat *olla*, *ei*, *opiskella*, *tietää*, *pitää*, *harrastaa*, *ymmärtää*, *asua* ja *puhua*. Samat verbit olivat yleisiä myös kirjallisissa tuotoksissa (liite 5). Kun lasketaan kyseisten verbien esiintymät yhteen keskustelusta ja kirjallisista tuotoksista (taulukko 1 ja liite 5) yleisyysjärjestys on: *olla* (1219 esiintymää), *ei* (247), *pitää* (122), *asua* (101), *opiskella* (100), *puhua* (66), *harrastaa* (46), *tietää* (45) ja *ymmärtää* (36). Järjestys siis muuttuisi hieman keskustelun esiintymisjärjestykseen verrattuna, mutta ei ratkaisevasti. Raportoin tulokset keskustelun frekvenssilukujen mukaisessa järjestyksessä, koska keskustelu on analyysin lähtökohta. Keskustelu oli se vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa informantit joutuivat käyttämään kieltä sosiaalisesti.

Tutkin verbejä keskustelujen lisäksi niiden oppijoiden kirjallisista tuotoksista, jotka käyttivät kyseistä verbiä keskustelussa. Halusin selvittää verbien kehittymistä kurssin alusta loppuun ja niiden käyttöä keskustelussa. Liitteessä 6 on lueteltu sellaiset verbit, joita informantit käyttävät kirjallisissa tuotoksissa mutta eivät keskustelussa. Otan näitä verbejä mukaan tarkasteluun, jos näissä verbeissä ja niiden käytössä on jotain oleellista tai samankaltaista (esim. astevaihtelu) kuin keskusteluissa käytetyissä verbeissä.

Tarkastelen verbien kehittymistä sanastollisen tiedon osa-alueiden avulla siinä järjestyksessä, jossa ne ovat tutkimuksen sanastokäsityksen yhteydessä: esiintymistodennäköisyys, semantiikka, pragmatiikka, syntaktinen käyttö, fonologia ja morfologia. Samoja ilmiöitä oppijankieleessä voidaan kuvata useammallakin tavalla. Esimerkiksi persoonataivutusvirhe voidaan selittää morfologian avulla, mutta myös koko lauseen väärällä tai huolimattomalla tulkinnalla eli syntaksin tai semantiikan väärinhahmottamisella.

Verbeistä olen koonnut taulukot, joissa on käsiteltävän verbin käyttöön ja kehittymiseen liittyviä välikielen piirteitä. Kaikkea tietoa verbin käytöstä aineistossa ei ole tiivistetty taulukkoon, vaan huomio on yleisissä tai kiinnostavissa välikielen piirteissä. Jokaisen taulukon sisältö vaihtelee verbin mukaan. Piirteet on tuotu esille sanastollisen tiedon osa-alueittain, joista kaikki eivät aina ole mukana taulukossa. Joskus osa-alueita on voitu jakaa muutenkin, esim. *opiskella*-verbin taulukkoon on lisätty osa-aluesarakkeeseen sanaluokka. Välikielen piirteet on tuotu esille lähinnä esimerkkien avulla. Informanteilta otetut esimerkit on kursivoitu ja muutenkin koodit ovat samat kuin koko raportissa (ks. liite 4). Esimerkeissä, jotka liittyvät joko keskusteluun tai kirjallisiin tuotoksiin, on erikseen merkitty alkuperä (keskustelu (K) ja kirjalliset tuotokset (T)).

Verbin piirteiden ja esimerkkien jälkeen kolmannessa sarakkeessa on joko suomen kieleen tai välikieleen liittyviä kommentteja, huomioita tai havaintoja. Jokaisen verbin kohdalla on mm. sen järjestysluku Taajuussanastossa (1979) ja eri lausetyypit sekä -rakenteet, joissa verbi esiintyi aineistossa. Viimeisessä sarakkeessa on tulosten kannalta merkittävien muotojen ja lauseiden esiintymismäärät keskustelussa (K) ja kirjallisissa tuotoksissa (T). Esiintymismäärät ja lauseiden määrät eivät ole saman suuruisia, koska verbiä saatettiin kirjallisissa tuotoksissa taivuttaa tai keskustelussa toistaa natiivin jälkeen ilman lausekontekstia.

Taulukon kohdista on syytä mainita erikseen syntaktinen käyttö. Siinä olen käsitellyt verbin syntaktista käyttäytymistä muun muassa erilaisissa lauserakenteissa, verbin esiintymistä tiettyinä lauseenjäseninä ja muiden sanojen syntaktista käyttäytymistä verbin yhteydessä. Tämä verbien tarkastelu erilaisissa ilmauksissa on laajempi kuin kieliopissa yleensä on tapana. Niissä sanojen käyttöä tarkastellaan kieliopillisissa konstruktioissa. Tutkimuksessa halusin ottaa huomioon sanojen laajemman vaikutuksen toisiinsa. Myös rektion alla olen käsitellyt yleensä verbien määritteiden taivutusta. Rektioksi olen katsonut tapaukset, joissa verbi vaatii määritteensä tiettyyn muotoon, tähän sisältyvät siis varsinaiset rektiotaipaukset (*pitää teestä*), verbien objektit (*juoda teetä*) ja muut määritteiden taivutukset (*asua Jyväskylässä*).



### 5.1.1 Olla-verbi

*Olla*-verbi poikkeaa muista tutkimuksen verbeistä, koska sillä ei varsinaisesti ole omaa merkitystä. Se toimii yleensä lauseissa kopulana, jonka tehtävä on toimia persoona-, tempus- ja modussuffiksien kiinnittimenä (ks. Hakulinen & Karlsson 1979: 189), ja sitä tarvitaan suomessa niin kuin monissa muissakin kielissä liittämään yhteen subjekti ja varsinainen predikaatti (*minä olen englantilainen*). (Vilkuna 1996: 90 ja 337.) Suomessa *olla*-verbiä käytetään myös omistussuhteen ilmaisemiseen, koska suomessa ei ole erikseen omistamista ilmaisevaa verbiä (vrt. englantia *I am - I have*, suomi *minä olen - minulla on*). Omistusrakenne onkin yksi suomen kielelle ominainen vaikka vaikeasti rajattava lausetyyppi, joka on kieliopillistunut ja jolla on rakenteena tietty merkitys (Hakulinen & Karlsson 1979: 96 - 97; Karlsson 1998: 182). Samanlaisia rakenteita ovat myös kokijalause (*minulla on kuuma*) ja tilalause (*hänellä on kiire*).

*Olla*-verbin erilaisen luonteen ja tehtävän takia käsittelemme sitä hieman eri tavalla kuin muita tutkimuksen verbejä. Taulukossa 2 on kuten muidenkin verbien kohdalla laskettu *olla*-verbin esiintymät normaali- ja kysymyslauseissa sekä lauseliitoissa ja yhdyslauseissa. Verbejä voi tällöin tarkastella eri tavalla konstruotavissa lauseissa: käytetäänkö verbejä omissa yksittäisissä normaalilauseissa vai yhdistetäänkö lauseita ja samalla asioita toisiinsa ja muodostetaanko kysymyksiä. Normaalilause on väljä nimitys erilaisille myöntö- tai kieltomuotoisille lausetyypeille. Lausetyyppejä ei ole erikseen eroteltu, koska tutkimuksen verbit esiintyvät pääsääntöisesti yhdessä tai vain muutamassa lausetyypissä. Lauseliittoa ovat rinnasteiset lauseet ja yhdyslauseita alisteisen sivulauseen sisältävät lauseet.

Informantit käyttivät *olla*-verbiä runsaasti niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin (ks. taulukko 1 s. 65 - 66 ja liite 5). Keskustelussa se esiintyi 168 kertaa, kun muiden verbien esiintymiä oli yhteensä 293. Kirjallisissa tuotoksissa verbi oli vielä yleisempi. Muiden keskustelussa käytettyjen verbien esiintymiä oli yhteensä 890 eli vähemmän kuin *olla*-verbin esiintymiä (1051). Varsinkin vapaissa tuotoksissa sitä suosittiin, sillä joissakin tuotoksissa oli käytetty vain tai lähes ainoastaan *olla*-verbiä. Esimerkiksi yhdessä pitkässä aineessa (201 sanaa; va 20) oli käytetty vain *olla*-verbiä kaikkiaan 47 kertaa.

*Olla*-verbin keskeisiä piirteitä informanttien välkielessä kuvaa taulukko 2 (s. 71). *Olla*-verbin runsas esiintyminen ei ole yllätys, onhan se suomen kielen frekventein sana. Informanttien kannalta verbi on monikäyttöinen: he voivat käyttää sitä ilmaisemaan ajankohtaa, eksistentiaalisuutta, negaatiota, paikallisuutta, omistamista ja identiteettiä. Se toimii myös erilaisten lausetyyppien predikaattina ja apuverbinä liittomuodoissa. Nämä kaikki ominaisuudet ovat tärkeitä juuri oppimisen alkuvaiheessa (ks. Nuutinen 1994: 25).

Taulukko 2. *Olla*-verbin keskeisiä piirteitä informanttien välikielissä. K= keskustelu ja T= kirjalliset tuotokset. TS = Suomen kielen taajussanasto (1979).

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymis- todenn.	keskustelussa (K) ja kirjallisissa tuotoksissa (T) yleisin verbi	TS: 1.	168 / 1051
Semantiik- ka	lähinnä kopulana predikatiivirakenteissa ja rakenteissa, jotka ilmaisevat • aikaa, omistamista, sijaintia, tilaa ja alkuperää T • aikaa, alkuperää ja omistamista K		
Syntakti- nen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Minä olen Carol. Minä olen amerikkalainen.</i></li> <li>• <i>mistaa / maasta sinä olet kotoisin</i></li> <li>• <i>Henry ja Jaques ovat ranskalainen ja puhuvat ranskaa ja englantia.</i></li> <li>• <i>Minulla on surullinen koska minä istun lähellä Jaques ja Jaques on ranskalainen.</i></li> <li>• fraasit ja nesessiivirakenteet + <i>on hauska</i></li> <li>• <i>olen syntynyt, huolestunut, mieltynyt ja ovat kuolleet;</i> <i>oletko muaa kysynyt / kysymystä</i></li> </ul>	normaalilause kysymyslause lauseliitto (vain va) yhdyslause  muut verbiketjut /perfekti (?)	82 / 595 36 / 169 9 / 83 8 / 84  1 / 20 20 / 23

### *Olla*-verbin ilmaisutehtävät

*Olla*-verbi esiintyi informanteilla kopulana tai apuverbinä. Kopulana se esiintyi informanteilla useimmiten - keskustelussa lähes aina - lauseissa, jotka luonnehtivat subjektia substantiivilla, kirjallisissa tuotoksissa myös adjektiivilla (ks. taulukon 2 normaalilause-esimerkkiä). Jälkimmäiseen tyyppiin rinnastuvat myös *minä olen väsynyt* (kesk.) tai *Minä olen huolestunut koska minä olen noita* (va 07), joiden predikatiiviosa muistuttaa adjektiivia tai on adjektiivi.

*Olla*-verbin sisältämät lauseet ilmaisivat niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissa myös omistamista tai siihen rinnastuvia suhteita, kuten sosiaalisia suhteita, (*minula ei ole ö siskoa // ää // ja veljeä* kesk.) ja alkuperää (*Minä olen kotoisin Pietarista, Venäjältä* va 05). Kirjallisissa tuotoksissa *olla*-verbillä muodostettiin myös ajankohtaa (*Kello on 12:00, mina syön uudelleen! [again]* va 05), paikallisuutta tai sijaintia (*Onko kirja kassissa?* ra 11 ja *Minä olen siellä 12 - 16* ra 04) ilmaisevia lauseita. Muutaman kerran *olla*-verbi ilmaisi kirjallisissa tuotoksissa jonkin tilaa (*Nyt ilma on huono* os 14a) tai jonkun fyysistä tai psyykkistä olotilaa (*Minulla on paha olla / kuuma / kylmä* va 07). Se esiintyi myös muutamissa fraaseissa, esim. *olla naimisissa* (K ja T), *olla myöhässä* (T), *olla kotoisin* (K ja T) ja *oli hauska tutustua* (T).

Todennäköisesti fraaseina oli opittu ilmaukset *olla syntynyt* ja *olla kuollut*. Niissä *olla*-verbi voidaan katsoa myös apuverbiksi, perfektin osaksi ainakin lauseessa *Isä on jo, syönyt* (va 25). Informantit käyttivät *olla*-verbiä apuverbimäisesti tavalla, jota ei ole suomen kielessä: *Te ette ole jutella keittiössä mutta olohuoneessa* (va 25), *minä olen opis-, -kelen - - -* (kesk.) ja *koira on pelkää ...* (va 37f). Vaihtoehtoisesti he olisivat voineet hakea *olla* + partisiippi –rakennetta, mutta se tuntuu epätodennäköiseltä.

*Olla*-verbin sisältämien lauseiden avulla oli muodostettu myös joitakin kiertoilmauksia. *Olla*-verbi toimi keskustelussa eräänlaisena ääneenprosessoinnin tukisanana. Erityisesti tämä tuli esille kysymyksissä, jotka saatettiin aloittaa *olla*-verbillä joko pystymättä jatkamaan lausetta tai hakemalla sen tilalle toinen ilmaisutapa tai verbi. Tämä tuli esille esimerkiksi, kun informantit yrittivät kysyä natiivilta, missä hän on matkustanut - - - *oletko sinä // (...) öm / menit / men(u)tko sinä - - - menitkö / sinä am+ // amerikas+ / amerikkaa*.

Tutkimuksessa olen tarkastellut sanastoa paitsi verbien näkökulmasta myös niiden kontekstin näkökulmasta. Yksi kontekstuaalinen näkökulma on, minkä sanojen kanssa verbit esiintyvät. Muiden verbien kohdalla tämä onnistui, mutta *olla*-verbin kopulatiivisuuden vuoksi ei voida puhua siihen liittyvistä semanttisista kentistä tai kollokaatioista. *Olla*-verbi esiintyi kuitenkin monien eri sanaluokkien sanojen kanssa, kirjallissa tuotoksissa varsinkin eri verbien kanssa. *Olla*-verbin kanssa esiintyvät sanat liittyivät ennemmin lausetyyppeihin tai johonkin teemaan kuin juuri tähän verbiin. Esimerkiksi keskustelussa saatettiin puhua jossakin käymisestä tai matkustamisesta, jolloin *olla*-verbin kanssa samassa lauseessa tai puheenvuorossa esiintyivät verbit *käydä*, *matkustaa* ja *mennä*.

Keskustelussa *olla*-verbi esiintyi erilaisissa esittely- ja luonnehdintalauseissa pronominiin, erisnimien, iänilmausten ja opiskeluun sekä perheeseen liittyvien sanojen kanssa. Samanlaisten lauseiden toistuminen johtui puheenvuorojen lyhyydestä varsinkin informanteilla ja keskustelun luonteesta ja osittain valmiista keskustelun rakenteesta. Vapaissa tuotoksissa *olla*-verbi esiintyi edellisten lisäksi myös ammatti- tai opiskelusanojen (esim. *tarjoilija* ja *opiskelija*) sekä paikanilmausten kanssa. Verbeistä samassa lauseessa saattoivat olla verbit *syntyä* tai *kuolla* ja samassa lauseliitossa tai yhdyslauseessa *asua*, *opiskella* ja *puhua*. Mutta suurimmaksi osaksi molemmissa lauseissa oli *olla*: *Tulla on kolme vuotta ja hänellä on tumma tukka* (va 37f). (Ks. myös taulukon 3 esimerkkejä; s. 73.)

### ***Olla*-verbin syntaktinen käyttö**

*Olla*-verbin sisältämät lauseet on jaettu eri lausetyyppeihin. Lausetyypien jaottelu perustuu pääosin Hakulisen ja Karlssonin *Nykysuomen lauseoppiin* (1979: 93 - 100). Jaottelussa on käytetty apuna

myös *Perussanakirjaa* (1990). Oppijat käyttivät suurimmaksi osaksi predikatiivi-, intransitiivi- ja omistuslauseita kuten alla olevasta taulukosta 3 ja taulukosta 4 (s. 74) näkyy. Kirjallisissa tuotoksissa esiintyi myös kokija- ja tilalauseita sekä eksistentiaalisia lauseita. Taulukosta 3 näkee erikseen myös *olla*-verbin käytön fraaseissa sekä muutamissa muissa rakenteissa. Taulukon 3 alla on esimerkkilauseita eri lausetyypeistä kirjallisissa tuotoksissa.

Taulukko 3. Lauseiden, joissa on *olla*-verbi, esiintymämäärät eri lausetyypeissä kirjallisissa tuotoksissa. NO= normaalilause, KY= kysymyslause, LL= lauseliitto ja YL=yhdyslause. Lausetyyppien ja lauseiden lukumäärät eivät täsmää lauseliitoissa ja yhdyslauseissa, koska lauseliitto tai yhdyslause on laskettu yhdeksi ja niiden eri lauseet omiksi lausetyypeiksi, jos molemmissa on ollut *olla*-verbi. Taulukon alla on jokaisesta lausetyypistä esimerkkilauseita. Kirjallisten tuotosten koodit ovat liitteessä 4.

lausetyyppi	Rajatut tuotokset (n= 166)			Osittain rajatut (n = 187)			Vapaat tuotokset (n =534)				
	NO	KY	YL	NO	KY	LL	NO	KY	LL	YL	
pred:vilause	76		7	48	42		181	41	93	32	520
intransit.l.	21	35	2	58	6		24	18	13	1	178
omistuslause			3	11	1		58	18	11	7	109
kokijalause						18	26	1	4	14	63
tilalause			6	11			2	1		3	23
eksistent.l.				1			15	2			18
fraasit							6	1	1	2	10
nesess.	11		2					2		2	17
on hauskaa			3				1				4
	108	35	23	129	49	9	313	84	83	54	887

- Predikatiivilause: *Minä olen Sandra. Ma olen 23-vuotias. Minä olen amerikkalainen. Isän nimi on David. He ovat iloinen.*
- Intransitiivilause: *Kellx>o on puolli viici. Milloin suomen kurssi on **alkaa**? Minä olen kotoisin Vlaanderenista. Hän on Jukan ja Pekan edessä.*
- Omistuslause: *Heillä on omakotitalo. Tiinalla ja Pertilla on viisi lapset. Ville on ruskea tukka po. Villellä on. Kenellä on reppu?*
- Kokijalause: *Hänellä on kuuma / nälkä. Sinulla on onnea.*
- Tilalause: *Nyt hänellä on kiire, koska hänellä on asukas ravintolassa. Lapsetella **kaikki** on kiire kaikki aikaa.*
- Eksistentiaalilause: *Kohonen perheessä on isä, äiti, yksi tyttö ja yksi poikkaa. Kuvassa he ovat istua sohvas>lla kanssa heidän kissa. Se on yksi kissa ja yksi koira myös po. siinä on.*

- Fraasit: *Nyt minun äiti ja isä eivät ole naimisissa. Miksi sinä olet myöhässä? Minä olen mieltynyt kirjoittaa kirja ja syön suklaa! o>Oli hauska tutustua.*
- Nesessiivirakenne: *Heräämme aikaisin, koska meidän täytyy olla työssä.*
- On hauskaa -rakenne: *Se on hauskaa mutta kylmä. (?)*

Kuten taulukon 3 esimerkkilauseista näkyy, informanttien tuottamat lauseet on laskettu niihin lausetyyppihin, joita he todennäköisesti tavoittelivat. Eksistentiaalilauseiksi on laskettu mm. *se on po. siinä on* kaltaiset muutamat tapaukset. Kirjallisissa tuotoksissa oli kymmenen lausetta, joita ei ole pystytty sijoittamaan lausetyyppihin.

Keskustelusta lausetyyppien jakaminen ja laskeminen (taulukko 4) ei välttämättä ole mielekästä tai edes kovin onnistunutta. Keskustelussa puheenvuorot ja lauseet saattoivat jäädä kesken, noin joka neljäs informantin lause jäi kesken. Useimmiten kesken jääminen johtui oikean tai sopivan sanan puuttumisesta; tämän on eksplikoinut eräs informanttikin: *su+ suomalaisista // mm // m // ovat // - - - ta+ ta+ tarvitaan // oikea sana*. Lauseen kesken jäämiseksi on katsottu myös se, että määritteen tuottaminen on jäänyt kesken. Joskus lauseen katkeaminen saattoi johtua siitä, että informantti ei osannutkaan lopettaa lausetta vaan vaihtoi koko ilmauksensa toiseksi: *minan (h)arrastan // \*or\* min+ ooj vvai minun / minun aastaa on - - - mina ha(raastaa / mina [24harrastan]24 öö // mm // suomea*. Lauseet saattoivat myös jatkua toisen puheenvuoron yli. Taulukko laadittiin kuitenkin aineistojen määrällisten vertailuja varten.

Taulukko 4. Lauseiden, jossa on *olla*-verbi, esiintymämäärät eri lausetyypeissä keskustelussa. NO= normaalilause, KY= kysymyslause, LL= lauseliitto ja YL=yhdyslause.

lausetyyppi	KESKUSTELU				
	NO	KY	LL	YL	
pred:vilause	63	27	6	6	102
intrans.lause	12	6	1	1	20
omistuslause	9	3	2	1	15
kokijalause	1				1
fraasit	1				1
	86	36	9	8	139

Lausetyyppihin ei sijoitettu *olla* syntynyt, *kuollut* tai *väsynyt* kaltaisia ilmauksia. Ne voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: lähes adjektiiviksi (*väsynyt*), fraaseiksi tai vakiintuneiksi ilmauksiksi (*syntynyt*) ja liittomuodoksi (*oletko muua kysynyt / kysymysta*). Kahdessa ensimmäisessä

tapauksessa informanttien ei ole tarvinnut tietää, onko heidän käyttämänsä sana adjektiivi tai verbi. Liittomuodoissa *olla*-verbi on apuverbi.

Suurin osa keskustelujen ja kirjallisten tuotosten<sup>1</sup> *olla*-verbin esiintymistä oli **predikatiivilauseissa**. Tyypillisimpiä olivat tapaukset, joissa kerrottiin nimi, kansalaisuus, ammatti tai ikä. Subjektina oli yleensä erisnimi tai persoonapronomini, kirjallisissa tuotoksissa joskus yleisnimi kuten *kissa*. Subjekti oli yleensä nominatiivissa ja lähes aina oikein muodostettu - myös monikkomuotoisena. Keskustelun erityispiirteisiin kuului muutaman partitiivimuotoisen subjektin esiintyminen: *venäjän kieliää on // vaikeaa vaikeaa puhua ja suomeaa on erilainen öö / mm-, -maa - - - kuin ranskaa*. Ensimmäisessä ilmauksessa partitiivin käyttö on oikein - vaikkakin se on virheellisesti muodostettu - ja toisessa virheellisen muodon valintaan on voinut vaikuttaa muodon esiintyminen usein tuotoksissa (*puhua ja opiskella suomea*) tai suullinen tuottamistapa. Kirjallisissa tuotoksissa informantit viittasivat eläimiin heille tutuilla persoonapronomineilla, kun suomen kielessä demonstratiivipronomit olisivat paikallaan: *He [hanhet] ovat valkoinen ja vanha* (va 20).

Yksi mielenkiintoinen predikatiivilause tyyppi esiintyi niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin. Se on toisaalta suomen kielen lauseopin mukainen, mutta käyttöyhteys paljastaa, että kyseessä voi olla välikielen oma lause tyyppi tai lähtökielen vaikutus. Tällaisia lauseita olivat muun muassa *se on kylmaa* (kesk.), *Se on Kari Virtasen iso perhe* (va 37f) ja *ravintolaa se on öö hyvä* (kesk.). *Se*-pronominilla ei ole viittausuhdetta mihinkään. Nämä lauseet vaikuttavatkin *it is* -tyyppisen rakenteen käyttämiseltä suomen kielessä.

Tyypillisiä predikatiivilauseita olivat iänilmaukset adjektiivin ollessa predikatiivina. Kirjallisissa tuotoksissa vaihtelua oli jokaisella informantilla, jokainen käytti kahta, kolmea tai jopa neljää tapaa ilmaista ikää (*21 vuotias vanha, viisikymmentä-vuotias, kaksi kymmentä kolme vuotta vanha* ja *26-vuotias*). Keskustelussa kukin informantti käytti yhtä tapaa ilmaista ikää: joko pelkkää lukua tai *vuotias*-sanan avulla. Muita adjektiiveja käytettiin kirjallisissa tuotoksissa yhdestä kerrasta kymmeneen kertaa. Suosituimpia adjektiiveja olivat *iloinen, surullinen* ja *likainen*, joka oli kaikilla informanteilla samassa kohdassa todennäköisesti opettajan antamana. Näistä *iloinen* toistui eri tuotoksissa ja yhdellä informantilla *ihana* ja *söpö*. Surullisen tilalla oli yhdessä tuotoksessa *sininen*, jota kaksi informanttia oli käyttänyt lähtökielensä merkityksessä (*blue* 'sininen' ja 'surullinen, masentunut'): *Minä itken, minä olen sininen!* (va 24).

Adjektiivipredikatiivit olivat kirjallisissa tuotoksissa muutamaa partitiivi- ja genetiivitapausta lukuun ottamatta aina nominatiivissa. Partitiivissa olivat adjektiivit, jotka liittyivät ainesanoihin,

1

Lausetyyppien tarkastelussa keskitytään muihin kuin rajattuihin tuotoksiin, joissa tuotettavien sanojen konteksti oli yleensä valmiina.

*ruoka on hyvää / pahaa* (va 25). Ne saattoivat olla tässä tietyssä muodossa tuttuja fraaseista, esim. lauseen *hän on hyvää* adjektiivin on voinut siirtyä lauseesta *se/kahvi on hyvää*. Tällaisissa tapauksissa muoto on voitu myös siirtää muualta tai sitten konteksti vaikuttaa, esim. lauseessa *kissa on harmaa ja mustaa* (va 20) ensimmäinen adjektiivin muoto on voinut vaikuttaa toisen muotoon.

Tuotoksissa olisi muutaman kerran tarvittu monikkomuotoista predikatiivia. Informantit käyttivät systemaattisesti monikkomuotoisen subjektin predikatiivina yksikön nominatiivimuotoja kuten näkyy hanhi-esimerkistä (s. 75) ja taulukosta 2 (s. 71). Myös keskustelussa predikatiivi oli yksikössä: *suomalaiset ihmiset on (ovat) ovat // m // mukava*. Oppijoilla ei ilmeisesti ollut tietoa monikkomuotoisesta predikatiivista. Heidän välikielessään predikatiivilauseita ja ilmauksia oli rakennuttu melko systemaattisesti yksikön nominatiivin muotoihin, ja välittyhän viesti näinkin, koska tieto monikosta on subjektissa.

Kuten normaalilauseista niin myös suurin osa kysymyslauseista oli predikatiivilauseita (ks. taulukko 3 s. 73 ja taulukko 4 s. 74). Osa keskustelun kysymyslauseisiin lasketuista lauseista oli syntaktisesti normaalilauseen muotoisia. Kysymyslauseen niistä teki informanttien intonaatio ja osalla toistuva kyselytekniikka, jota käyttäen he tekivät kysymyksiä elliptisesti vain yhtä sanaa, yleensä substantiivia, käyttäen. Kysymyslauseeksi tulkintaa tuki myös niiden esiintyminen kysymys-vastaus -vierusparin osana. Yksi informantti muutti lauseen *pain on kaupunki* natiivin ihmettelyn jälkeen kysymykseksi *onko pain kaupunki+*. Normaalilausemuotoisten ja elliptisten kysymysten lisäksi keskustelussa oli joko kysymyssanalla tai liitepartikkelilla toteutettuja kysymyksiä.

Keskustelussa kysymyslauseen sanajärjestyksessä oli enemmän vaihtelua kuin kirjallisissa tuotoksissa, joissa kysymyslauseet noudattelivat suoraa sanajärjestystä. Keskustelussa sanajärjestystä sekoittivat mahdollisesti lausetyyppien hallitsemattomuus tai asioiden prosessointijärjestys: *mikä ammatti ö sinä / olet*. Osittain rajatuissa ja vapaissa tuotoksissa predikatiiviin liittyvät kysymykset olivat sellaisia kuten *Mikä sinun nimi on?* ja *Millainen heidän talonsa on?* Kysymyssana saattoi puuttua kokonaankin, niin että *olla*-verbistä oli tehty kysyvä tai sitä oli käytetty kysymyssanana, esim. *onko sun osoite po. Mikä on sun osoite?* Se saattoi olla myös väärä, esim. *Mitä / miten sinä puhelinnumero on?* Tuotoksissa oli hyvin paljon hajontaa, jota ei kuitenkaan esiintynyt enää välitentin jälkeen. Vapaissa tuotoksissa kysymyssanoina olivat edellisten lisäksi mm. *mitä, minkämaalainen ja kuka*. Vain kerran kysymyssana olisi saanut olla toinen: *Mitä Irinan ammatti on?* (va 29).

Predikatiivilauseet olivat yleisimpiä lausetyyppejä myös lauseliitoissa ja yhdyslauseissa kuten taulukot 3 (s. 73) ja 4 (s. 74) osoittavat. Keskustelussa on väljästi tulkittu lauseliitoiksi ja yhdyslauseiksi sellaisia epätäydellisiä yhdyslauseita kuten *joo joo joo // kirjaimet // ää / mutta // mm*

// e+ ze / ei ole // mm latini // kirjaimet. Osa lauseesta saattoi siis olla hyvinkin vaillinainen. Lauseliitoille olikin tyypillistä kesken jääminen, kun taas yhdyslauseet muodostettiin kokonaan. Keskustelussa yhdyslauseissa konjunktiona oli usein myös kirjallisissa tuotoksissa suosittu *koska*.

Rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa lauseliitot ja yhdyslauseet perustuivat tehtäviin. Osa vapaidenkin tuotosten yhdyslauseista annettiin, sillä informanttien piti jatkaa aloitettua lausetta sivulauseella (va 36a). Predikatiivilause oli joko toisena lauseena tai molempina lauseina vapaiden tuotosten lauseliitoissa tai yhdyslauseissa. Predikatiivilauseita ja muita lauseita oli helppo yhdistää toisiinsa: *Ian on minun iso veli ja hän on kaksi kymmentä kuusi vuotias* (va 20) ja *Hän on mies, hän "asuu" pubissa* (va 14e).

**Intransitiivilauseita** oli molemmissa tuotoksissa lausetyypeistä toiseksi eniten. Intransitiivilauseet liittyivät ajan- ja paikailmauksiin kuten taulukon 3 (s. 74) esimerkeistä näkee. Niihin on laskettu myös *olla kotoisin* -lauseet, joissa on kyse jonkin tietyn paikan tai alkuperän ilmaisemisesta ja ne rinnastuvat ilmaisun *minä olen Ranskasta* kanssa. Suurin osa intransitiivilauseista olikin näitä alkuperän ilmauksia, joita informantit käyttivät fraasimaisesti.

Rajatuissa tuotoksissa kaikki *olla*-verbin sisältämät kysymyslauseet olivat intransitiivilauseita tapaan: *Onko kaappi oikealla?* (ra 11). Vapaissa tuotoksissa niin kuin keskustelussakin intransitiivilauseita esiintyi lähes yksinomaan kotipaikkaa ilmaisemassa, muutaman kerran myös kysymyksissä: *Missä sun kotimaa on?* (va 19). Vapaissa tuotoksissa kotipaikkaa ilmaisevien lauseiden määritteet olivat inessiivissä tai elatiivissa. Keskustelussa nämä kaksi sijamuotoa sekoittuivat. Osa informanteista osasi vaihtelun hyvin: *kotoisin venäjältä pietarista - - - helsingistä* ja *missä / sinä olet / sy+ syntyny*. Osalla oli vaihtelua: *kotoisin belgiassa ja mistaa / maasta sinä olet kotoisin*. Yksi informantti käytti inessiivia elatiivin asemasta. Sijamuotojen sekoittuminen ei ole yllättävää, koska molemmilla osoitetaan kuuluminen johonkin paikkaan, *on kotoisin jostakin* ja *on* tai *asuu jossakin*.

Yhdellä informantilla oli kirjava tapa ilmaista paikkaa. Kurssin alussa hän kirjoitti - - - *olen kotoisin ranska ja kotoisin Grenoblessa, Alpitussa* (va 05) ja useasti kirjallisissa tuotoksissa asuttiin jossakin, inessiivillä ilmaistuna. Ainoat kirjalliset elatiivimuodot olivat rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa, joissa taivutukselle oli malli. Keskustelussa tämä sama informantti kertoi olevansa *kotoisin ranskastaa* ja sen sijainnin hän kertoi lyhyesti, *grenoldissa*. Keskustelun aikana hän muutti ilmaisunsa muotoa. Ensimmäinen hän kertoi *ma olin afrikaa - - - capetown* ja kun natiivi antoi oikean muodon, hän käytti sitä ja pystyi itsekin käyttämään sitä: *eteläar+ eteläafrikassa / öö ja / amerikaana jaa / eteläamerikassa*.

Ajanmääritteet informantit sijoittivat intransitiivilauseissa usein lauseen alkuun. Myös lauseiden rajalla ajanmääritteet olivat lauseen alussa: *Minulla ei ole poikaystävää ja vihdoin*



*minulla hyvä ystävä* (va 05). Muutenkin välikielessä adverbit sijoitettiin lauseen alkuun tai loppuun. Toisinaan määritteen paikka ja käyttö oli luontevaa ja suomen kielen kannalta sujuvaa, mutta määritteen paikka olisi voinut olla luontevampikin: *Kuvassa he ovat istua sohvas>lla kanssa heidän kissa* (va 37f).

Paikallisuuden ja sijainnin kertomisessa informantit käyttivät muutaman kerran lohkorakennetta, jossa oli paikanilmaisu ja predikatiivilause: *Sohvan vasemmalla, se on isoäitin toinen poika* (va 37f; ks. liite 3). *Se*-pronomiinilla muodostettu *se on x* -rakennetta käytettiin eräänlaisena esittelyrakenteena, jolla kerrottiin kuka oli kukin. Sama tuotos sisälsi myös kaksi muuta esittelyrakennetta. Alkaessaan kertoa perheestä informantit käyttivät tuttua predikatiivilausetta apunaan, *Se on Kari Virtasen iso perhe*, ja kerran sitä oli jatkettu eksistentiaalisesti, *Rissasen perheessä on...* Molempia tapoja oli käytetty ennenkin, eksistentiaalilausetta varsinkin sen jälkeen, kun se oli esitelty kurssilla (m 33; *Pakkasen perheessä on ...*).

Yksi informantti käytti kuten suomessa yleensä esittelyissä lauseenalkuista paikallissijalauseketta muodossa *Monroe perheessä on ...* kahdessa eri aineessa (va 20 ja 25). Kyseisen rakenteen hän tuotti varsinkin niissä teksteissä, jotka oli tehnyt kotona. Loppupentissä hän käytti predikatiivilausetta esittelyssä ja lauseen alkua *se on* vastineena eksistentiaaliselle *siinä on* (ks. taulukon 3 eksistentiaalilause-esimerkkiä, s. 73). Esimerkiksi *se on* oli todennäköisesti korvannut lähtökielen ilmaisun *there is*, jolle suomen kielessä ei ole suoraa vastinetta.

Muita eksistentiaalilauseita kuin esittelyjä olivat kirjallisissa tuotoksissa muutamat *pöydällä, kuvassa ja talossa*-lauseet (va 25, 37f ja os 32). Pari kertaa oli vaikea tietää, mitä merkitystä informantit hakivat lauseillaan ja mihin lausetyyppeihin sijoittaa lauseet. Esimerkiksi kysymyslauseista *onko sauna kotissa?* ja *onko talossa sauna?* (va 29) ensimmäinen tulkittiin intransitiiviseksi ja toinen eksistentiaaliseksi. Informantit saattoivat hakea samaa merkitystä, mutta sanajärjestys muuttaa lauseiden tulkinnan erilaiseksi.

**Omistuslause** oli kolmanneksi yleisin lausetyyppi, jossa *olla*-verbiä käytettiin. Keskustelussa omistuslause esiintyi kohdissa, joissa puhuttiin perheistä. Kuten aiemmin tuli esille, omistuslause oli tämän teeman käsittelyssä informanteille niin tuttu, että he saattoivat vaihtaa ilmaisunsa predikatiivilauseesta omistuslauseeksi. Muutama informantti käytti omistuslausetta myös kysymyksissä - kuitenkin normaalin väitelauseen sanajärjestyksellä: *sinulla on / kyssyä tai sinulla on // koi-, -ra*.

Kirjallisissa tuotoksissa omistuslause esiintyi ensimmäisiä kertoja jo ensimmäisessä aineessa (va 05), vaikka sitä ei oltu vielä kurssilla käsitelty. Omistuslausetta käytettiin yhdessä rajatussa ja osittain rajatussa tuotoksessa. Informantit päätyivät erilaisiin lausetyyppeihin ja ratkaisuihin.

Esimerkiksi lauseen *Me järjestämme juhlat (Heikki olla syntymäpäivä)* (ra 36a) modifioitavaa osaa oli muokattu eri tavoin: *kun heikkilla > heikilla on syntymäpäivä* tai *kun Heikki on > Heikin syntymäpäivä on*. Toisessa tuotoksessa piti muodostaa lause sanoista *kirja - minä - hylly - olla* (os 37d; ks. liite 3). Viisi informanttia oli päätenyt predikatiivilauseeseen *Minun kirja on hyllylla*, yksi omistuslauseeseen kautta. Kaksi informanttia olivat modifioineet sanat omistuslauseeksi ja kaksi *Minä on hylly kirja (?!)* ja *Minä olen kirja hyllylla*. Ensimmäisestä ei voi tietää, mitä informantti oli tavoitellut, mutta kyseessä oli todennäköisesti muu kuin predikatiivilause, koska *olla*-verbi oli käytetty yksipersonaisesti tai yksikön kolmannessa persoonassa. Tämä informantti hallitsi muuten predikatiivi- ja omistuslauseen.

Vapaissa tuotoksissa ei ollut vastaavaa lauseiden sekaannusta; tuottivathan informantit mitä halusivat ja yleensä sitä mitä osasivat. Muutaman kerran he olivat selvästi tavoitelleet omistuslauseetta, mutta muoto oli predikatiivilauseen kuten taulukosta 3 (s. 73) näkee. Myöntömuodossa<sup>2</sup> omistamisen kohde eli omistuslauseen kieliopillinen subjekti oli keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa yleensä yksikön nominatiivissa (*isoäiti, kissa* ja *pyörä*). Monikkomuoto oli myös edustettuna kirjallisten tuotosten sanoissa, jotka yleensä esiintyivätkin monikollisina (*hiukset* ja *lapset*), ja muutamissa tuotoksiin varta vasten haetuissa sanoissa (*hanhit* ja *huonet*). Ensin mainitut monikkomuodot jotkut informantit olivat käsittäneet jonkinlaisiksi perusmuodoiksi, koska niihin oli suoraan lisätty päätteitä: *minulla ei ole purppuranpunainen hiukseta* (va 05) ja *No niin, lapsetla on [children have] setä* (va 37f).

Omistuslauseen adverbiaali, omistaja, on suomen kielen systeemin mukaan adessiivissa (*minulla*). Tämä muoto toteutui usein informanttien tuotoksissa. Kirjallisissa tuotoksissa tekijä oli muutaman kerran nominatiivissa. Keskustelussa tekijä saattoi olla adessiivissa, tosin muutaman kerran omistusrakennetta oli lähdetty ilmaisemaan predikatiivilausella. Rakenne *minulla on* oli opittu ainakin osittain fraasina, mallina, johon sijoitettiin muita tekijäsanoja kirjallisissa tuotoksissa: *hänulla, heilla* ja *Dallasilla*. Yleensä vokaalisointu ei toteutunut näissä, mutta jotkut olivat tämänkin tiedostaneet (*isoäitillä, hänellä* ja *äidillä*).

**Kokijalause** on suomen kielessä syntaktisesti samanlainen kuin omistuslause. Kurssilla niitä oli käsitelty samoissa monisteissa (m 17 ja 26). On vaikea tietää, miten informantit hahmottivat omistus- ja kokijalauseet, erillisinä vai samana rakenteena. Joka tapauksessa kokijalause sekaantui kurssin alkupuolen kirjallisissa tuotoksissa predikatiivilauseisiin. Kielenoppijan kannalta voi olla vaikea tietää, kumpaa lausetyyppiä milloinkin pitää käyttää, koska kumpikin voi saada määritteekseen adjektiivin tai substantiivin. Varsinkin puhekuplien täyttötehtävässä (va 07) osa

2

---

Kieltomuotoa tarkastellaan erikseen *ei*-verbin yhteydessä.

informanteista oli käyttänyt kokijalauseita välittämättä määritteestä: *minulla on iloinen / surullinen*. Hyvin samantapainen adjektiivi *vihainen* oli taas aina predikaatiivilauseessa. *Jano, kylmä ja nälkä* olivat niitä sanoja, jotka esiintyivät aina kokijalauseessa.

Muista kirjallisten tuotosten kokijalauseista mainittakoon, että osittain rajatuissa tuotoksissa kokijalause esiintyi vain yhdessä tuotoksessa (os 22), jossa valmiiksi taivutetut sanat piti laittaa oikeaan järjestykseen, ja lausetyyppi oli näin ollen valmiina annettu. Keskustelussa se ei esiintynytäkään.

**Tilalauseita** ei ollut monta kirjallisissa tuotoksissa, ja ne esiintyivät tehtävän antamina. Tilalauseet koostuivat rakenteesta *X:lla on kiire* ja muutamasta säätilanilmauksesta, esim. *Nyt ilma on huono* (os 14a). Nämä lauseet ja rakenteet esiintyivät kaikissa tuotostyypeissä ja kurssimateriaalissa useamman kerran, ne ja niiden käyttö voidaan katsoa fraasimaisiksi ja ulkoaopituiksi.

**Fraaseiksi** on taulukoissa 3 (s. 73) ja 4 (s. 74) katsottu ilmaukset kuten *olla naimisissa* (kesk. ja esim. va 20) ja *oli hauska tutustua* (va 24). Fraaseja esiintyi keskustelussa vain yksi ja kirjallisissa tuotoksissakin niitä oli vain vapaissa tuotoksissa. Fraasit olivat kuitenkin runsaasti esillä kurssimateriaalissa ja rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissakin, mutta niin, että informanttien ei tarvinnut tuottaa niitä. Fraaseiksi nimittäminen on siinä mielessä harhaanjohtavaa, että monet muutkin lauseet tai *olla*-verbin sisältämät lausekkeet voivat olla fraaseina, kokonaisuuksina opittuja. Tällaisia voisivat olla esim. *minun nimi on vrt. hän nimi on ja minulla on vrt. hänulla on sekä olen väsynyt, rakastunut tai syntynyt*.

**Nesessiivirakenteessa** *olla*-verbi esiintyi kirjallisissa tuotoksissa yhteensä 17 kertaa. Nesessiivisenä fraasina se oli *on pakko* -rakenteissa kahdella informantilla (ra 31a), jotka vaihtelivat nesessiivisiä ilmauksiaan tässä parityössä, kun muut tyytyivät tekemään mallin mukaan kaikki kohdat *täytyy*-verbillä. Muuten *olla*-verbi oli nesessiivisten verbien *pitää* ja *täytyy* täydentäjänä. Vapaiden tuotosten neljästä nesessiivirakenteesta kolme oli fraasia kuten taulukon 3 (s. 73) esimerkistä näkee. Keskustelussa *olla*-verbin sisältämiä nesessiivirakenteita ei ollut.

### **Olla-verbin asema lauseessa**

*Olla*-verbi esiintyi lähes aina predikaattina; muutaman kerran se oli toisen verbin määritteenä (*pitää olla*) kirjallisissa tuotoksissa. Sitä käytettiin myös liittomuodoissa apuverbinä (*olen ollut* kesk.). Aina *olla*-verbi ei ollut predikaattina ja niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin esiintyi elliptisiä lauseita. Elliptisiä lauseita oli kirjallisissa tuotoksissa kuudella informantilla, esim. osoitekysymyksiin vastattiin pelkällä osoitteella (*EMT 9 B 103*). Tällainen vastaaminen on luontevaa kielenkäyttöä. Suomen kielen systeemin mukaan taas informanttien kysymykset *Mikä sun*

*puhelinumero?* (os 14d) ja *Minkalainen auto?* (os 14d) vaatisivat yksinään esiintyessään predikaatin. Kun tehtävissä valmiiksi annettu vastaus on predikaatillinen, tuntuu luontevalta, että myös kysymys olisi täydellinen lause. Vaillinainen lause kysymyslauseena ei ole yhtä onnistunut kuin vastaus, vaikka puhutussa kielessä vastaavaa eroa ei ehkä ole.

*Olla*-predikaattiverbi puuttui selvästi virheellisesti kuuden informantin lauseista kirjallisissa tuotoksissa. Predikaattiverbi saattoi puuttua normaalilauseesta *Hän nyt iloinen ja terve* (va 14e) tai yhdyslauseen jälkimmäisestä osasta (*Hän asuu Helsingissa koska hänen presidentti suomessa* va 14e). Predikaatittomat lauseet esiintyivät osittain rajatuissa tai vapaissa tuotoksissa. Tapaukset, joissa predikaatin olisi selvästi pitänyt olla lauseessa, olivat vapaissa tuotoksissa. Predikaatti puuttui yhdeksän kertaa<sup>3</sup> sen ollessa kopula predikaatiivilauseissa. Omistuslauseesta predikaatti puuttui viisi kertaa. Pari kertaa *olla*-verbi oli unohtunut myös kieltomuodosta: *Leila ja Pekka eivät kotona* (ra 14c).

Verbittömiä lauseita esiintyi runsaasti juuri keskustelussa ja suuri osa näistä oli *olla*-verbin puuttumisia. *Olla*-verbi puuttui vastausten lisäksi kysymyksistä, mikä erottaa sen muista verbeistä. Muiden verbien elliptisiä poisjäämisiä oli pääasiallisesti vain vastauksissa. Itse asiassa *olla*-predikaattia puuttui yhtä paljon vastauksista ja kysymyksistä. Harvoin tietenkään natiivienkaan välisessä keskustelussa tarvitaan kokonaisia lauseita ja kaiken toistamista. Joskus predikaatin puuttuminen tuntui välttämisystrategialta tai vaikeutti kommunikaatiota.

Predikaatin pois jääminen keskustelussa on helppo tunnistaa kysymyksissä, kun taas vastauksissa se voi olla luonnollista kielenkäyttöä eikä häiritse juurikaan kommunikaatiota. Keskustelun predikaatittomat lauseet voi jakaa kolmeen ryhmään: predikaatittomat vastaukset, predikaatittomat kysymykset ja kokonaiset keskustelujaksot, joissa informantti tai kumpikaan puhuja ei käyttänyt predikaatteja. Osa niistä on luontevaa kielenkäyttöä, mutta toisinaan predikaatittomuus vaikuttaa puutteelliselta kielitaidolta. Puutteelliseksi kielitaidoksi voi tulkita esimerkiksi kysymyksen *mistää masta kotoisin*. Myös ilmaisussa *pitserija marijassa / hyvä paikka* odottaisi predikaattia. Kahdella eri informatilla oli natiivin kanssa muutama pitkä keskustelujakso, joissa ei juurikaan käytetty predikaatteja. Toisen kohdalla syy tähän oli verbisanaston puuttuminen ja puheenaihe, silloin informantti turvautui englantiin ja eleisiin, joita myös natiivi käytti paljon tässä kohdassa. Toisen kohdalla predikaatittomuus johtui kielitaidon puutteesta; koko keskustelua leimasi predikaatittomuus ja natiivin lauseiden sekä sanojen toistaminen.

Jos *olla*-verbi välillä puuttui predikaatin paikalta, sitä saatettiin käyttää liikaa kirjallisissa tuotoksissaan. Tätä tapahtui kahdella äidinkieleltään englanninkielisellä informantilla, mutta se ei

---

3

Lukuun ei ole laskettu verbittömiä vastauksia.

kuitenkaan vielä todista virheen aiheutumista äidinkielestä. Carol esimerkiksi vastasi *Minä olen opiskelee* kysymykseen *Mikä sinä olet ammatiltasi?* (os 14a; ks. liite 3), ja sama rakenne oli myös lauseessa: *Hän on opiskelee Ball State, Indianasta* (va 20). Hän käytti samaa rakennetta myös keskustelussa (*minä olen opis-, -kelen*). Verbien liittoutuminen muistuttaa englannin rakennetta *she is studying*.<sup>4</sup> Myös Charlesilla oli samanlainen rakenne *Koira on pelkää ...* (va 37f), jossa on *olla*-verbi ja “pääverbistä” yksikön 3. persoonana. I infinitiivissä oli “pääverbi” hänen lauseessaan *Kuvassa he ovat istua sohvaa>lla kanssa heidän () kissa* (va 37f). Sandralla oli samoin kieltolauseessa I infinitiivi *Te ette ole jutella keittiössä mutta olohuoneessa* (va 25). Myös nämä vastaavat englannin rakennetta *they are sitting*, jossa preesens muodostetaan apuverbin avulla.

### **Olla-verbin morfologiaa ja fonologiaa**

Aikamuodoista *olla*-verbi esiintyi lähes poikkeuksetta preesensissä. Keskustelussa kolme informantti käytti imperfektiä (*oli, olitko, oliko* ja *olitkos*). Yksi heistä käytti myös *tulla-* ja *kohtasin* -verbejä imperfektissä sekä oikein että väärin muodostettuna (esim. *kodotin* po. *kohtasin* sekä natiivin jälkeen *kota+ kohtasi+ <> kohtasin*). Toinen informantti taas käytti *mennä*-verbiä imperfektissä. Nämä olivat keskustelun ainoat imperfektimuodot. Ne esiintyivät pisimmälle edistyneillä informanteilla, joilla kaikilla oli läheinen kontakti suomen kieleen (tyttöystävä tms.). Kurssilla imperfekti ei tullut esille, ja imperfektin tuottaminen osoittaakin kohdekielisestä ympäristöstä oppimista sekä informanttien kykyä ja tarvetta poimia sekä muovata syötöstä.

Kirjallisissa tuotoksissa *olla*-verbi oli kaksi kertaa imperfektissä: kerran fraasissa *o>Oli hauska tutustua* (va 24) ja kerran lopputentin lauseessa *Se on hauska, koska pappu olii (was?) KGB:n agentti* (va 37f). Lopputentin imperfektin käyttöön on voinut vaikuttaa keskustelu, jossa sama informantti käytti imperfektin yksikön ensimmäisestä persoonana *olin*. Mahdollisesti muodossa *olii* viimeinen *-i* on preesensin mallin mukaan (*hän teke+e*) muodostettu kolmannen persoonan persoonapäätte.

Informantit olisivat muutaman kerran tarvinneet imperfektiä. Charlesilla sen käyttö olisi ollut paikallaan vapaassa tuotoksessa: *Minä olen syntynyt tammikuussa viisi toista, tuhat yhdeksän sataa seitsemän kymmentä neljä, kello on viisi yli yksi aamulla!* (va 05). Keskustelussa Andrei, Henry ja Jaques käyttivät imperfektiä, mutta Carol viittasi menneeseen aikaan ajan määreellä:

Ca: oh / juu / ää / minä // ää / s-syo // minä syon / pitsaa / <> e+ / eillen / (...)  
 <Ca heiluttaa ylhäällä kättään sivulle päin>  
 N: ää

---

Carolilla *opiskella*-verbi (ks. luku 5.1.3) pysyy kirjallisissa tuotoksissa samanmuotoisena (yksikön 3. persoonana) vaikka persoona vaihtuu.

Ca: juu / (yesterday)  
 <Ca naurahtaa>  
 Ca: ää aam <> / sunnuntai  
 <Ca katsoo kelloaan>  
 N: s- /sö-  
 Ca: pitsa **mariija**  
 N: söit pitsaa [13sunnuntaina **mariija+**]13 <>  
 <molemmat nyökyttelevät><sup>5</sup>

Carol turvautui myöhemminkin ajanilmauksiin mennyttä kertoessaan. Keskustelun loppuvaiheessa Carol sai mallin *olla*-verbin imperfektistä mutta ei pystynyt itse käyttämään sitä vaan toisti asian preesensia käyttäen. Myöskään Kati ei ottanut natiivin puheesta imperfektimuotoa käyttöönsä vaikka sellainen tarjottiin. Samoihin keinoihin - ajanilmauksiin ja eleisiin - turvautuivat muutkin imperfektiä käyttäneet informantit viestinsä tukemiseksi. Henry tosin muisti *ensi*-sanan merkityksen päinvastoin. Mutta tilanne selvisi, kun hän pystyi itse tuottamaan jonkinlaisen menneen ajan ilmauksen *kodotIN* ja korjasi partikkelin *viimeksi*.

Imperfektiä käytettiin yleisemminkin menneen ajanmuotona, niin että se korvasi perfektin:

Ja: menitkö / sinä am+ // **amerikas+** / **amerikaa**  
 <Ja heilauttaa oikeaa kättään, osoittaa ulkopuolelle>  
 N: en  
 Ja: en  
 <molemmat pudistavat päätään>  
 N: en / olen käynyt VAIN / öö / **venäjäl**[21 lä / **virossa**]21 ja **kreikassa**

Toinen informantti kysyi saman asian preesensillä ja toisella verbillä: *oletkoo* / *sinä* / *ää* / **amerik-**, **ka** / **amerik-**, **-kassa**. Hän haki oikeaa ilmaisua englanniksi ja sanoikin ongelmansa ääneenkin Ca: *aa* // (we haven't learn past tense yet). Preesenssiin on turvautunut toinenkin informantti: *oletkoo* // *ääm* // *pitää* - - - /om / mat+ *matkusTA*. Eri tempusten käytön lisäksi perfektin käyttöä oli vältetty kokonaan predikaatittomilla lauseilla. Perfektiä oli kuitenkin oli käyttänyt kolme informanttia. Charles tuotti perfektin toistamalla natiivia:

Ch: öö onks sinulla / öö / menet öö **inklanis+** **inklanissa** su+ ennen <>  
 <Ch viittaa kädellään olkansa yli >  
 N: olenko käynyt **englannissa**  
 Ch: joo  
 N: olenko < > [16 ollut **englannissa**]16  
 <N osoittaa itseään sormellaan >  
 Ch: [16 (oletko käynyt)]16 joo öö < >  
 <Ch viittaa olkansa yli kädellään >

Tästä eteenpäin esimerkeissä ja eripituisissa kielinäytteissä on informanteista käytetty lyhenteitä: Andrei = An, Carol = Ca, Charles = Ch, Jaques = Ja, Jody = Jo, Henry = He, Kati = Ka, Kirsten = Ki ja Sandra = Sa. Natiivista käytetään lyhennettä N.

*N: en < >olek käynyt / englannissa  
<N pyörittää päätään kiellon merkiksi >  
Ch: joo*

Charles yritti kysyä natiivin Englannissa käynnistä. Kun hän ei löytänyt sopivaa verbiä ja oletettavasti oikeaa muotoa, hän käytti apunaan aikaa ilmaisevaa partikkelia ja elettä ensimmäisessä lauseessaan. Natiivin puheenvuoron jälkeen hän ilmaisi hyväksyvänsä tai tunnustavansa natiivin tarjoaman lauseen. Charles oli tuottanut ennen keskustelua verbin *käydä* kirjallisesti kaksikymmentäyksi kertaa lähinnä rajatuissa tuotoksissa, joten hänellä oli mahdollisuudet tunnistaa natiivin käyttämä verbi. Natiivi vielä modifioi ensimmäistä lausettaan helpommaksi. Informantti toisti verbiliiton ja sen muodon kuiskaten ja vielä vahvisti, että haluaa tietää tämän asian. *Käynyit*-muodon *i* on todennäköisesti artikuulaation mukaan tuomaa. Toisaalta *i* on menneen ajan tunnus, jota Charles oli käyttänyt juuri *käydä*-verbin kanssa rajatussa tuotoksessa taivuttaen verbiä imperfektissä *kävit*, *kävitte* ja *kävivät*. Muut hänen keskustelussa käyttämänsä verbit eivät olleet suullisesti eivätkä kirjallisesti imperfektissä.

Ilman natiivin mallia liittomuodon tuotti myös Jaques: *oletko muaa kysynyt*. Kaikissa perfektitapauksissa on merkille pantavaa, että informantit taivuttivat liittomuotoa oikein: liittomuodon ensimmäinen jäsen eli apuverbi taipui persoonassa ja toinen osa pysyi nominaalimuodossa.

Kirjallisissa tuotoksissa perfektitapauksia olivat liittomuodot *he ovat kuolleet* (va 20) sekä *Isä on jo, syönyt* (va 25). Liittomuodot *minä olen huolestunut* (va 07), *minä olen masentunut* (va 07) ja *minä olen mieltynyt* (va 05) ovat verbi ja adjektiivi -rakenteen kaltaisia. Nämä on mitä todennäköisimmin katsottu sanakirjasta tai kysytty opettajalta. Ne osoittavat kuitenkin informanttien tarvetta ilmaista asioita hieman monimutkaisemmillä rakenteilla kuin mitä alkeiskurssilla yleensä tarjotaan.

Eniten käytetty persoona *olla*-verbistä oli yksikön kolmas persoona, jossa verbi esiintyi kirjallisissa tuotoksissa 708 kertaa, yleensä rakenteessa *hän / se on jotain tai jokin*. Kaiken kaikkiaan *olla*-verbin esiintymiä oli 1051. Vain muutaman kerran muoto *on* esiintyi toisen persoonan paikalla. Vapaissa tuotoksissa usea tehtävä oli kertomista jostakin tai jostakusta, *on*-muotoa (463 esiintymää) olikin osittain tästä syystä lähes kaksinkertainen määrä muihin (246 esiintymään) verrattuna.

Informantit osasivat siis taivuttaa verbiä persoonamuodoissa, vain muutamissa kohdissa informantti oli valinnut väärän persoonan. Morfologis-syntaktinen oikean persoonan valinta niin *olla*-verbistä kuin muistakin verbeistä tuotti ongelmia tietyille informanteille. Muutaman kerran myös puhekielen yksikön ensimmäinen muoto (*oon*) sekaantui kolmannen persoonan muotoon (*on*).

Morfologisesti *olla*-verbin tuottaminen onnistui siis hyvin. Suomen *olla*-verbillä on sekä vokaali- että konsonanttivartalo. Persoonamuodot muodostetaan lisäämällä infinitiivivartaloon *-e-*; vokaalivartalo *ole-* on persoonamuotojen vartalona. Poikkeuksellista on preesenssin monikon kolmannes muoto *o+vat*, jossa *-le-* katoaa, ja yksikön kolmas persoona, joka on muodossa *on*. (ks. esim. Karlsson 1982a: 214; 1982b: 79 - 80). *Olla*-verbin taivuttamisen onnistumiseen on varmaan vaikuttanut sen epäsäännöllinen taipuminen myös informanttien äidinkiellisissä. Esimerkiksi englannissa verbi *be* taipuu osassa persoonia epäsäännöllisesti *I am, you are, he/ she is* ja saksassa muuttuu loppumorfeemi niin kuin suomessakin *ich bin - du bist* ja tämän lisäksi se taipuu vielä epäsäännöllisesti, esim. *er ist*.

*Olla*-verbistä esiintyi kirjallisissa tuotoksissa 8 - 14 eri muotoa riippuen informantista. Kaikilla esiintyivät *olen, olet* ja *on*. Kielto muodot *ei ole* (ra ja va) ja *eivät ole* (va) esiintyivät useilla informanteilla. Kaikkia persoonamuotoja esiintyi informanttien tuotoksissa niin myöntö- kuin kieltomuotoisenakin ja jotkut liitepartikkelin kanssa (*olemmeko*). Muotojen *onko* ja *olla* esiintymät keskittyivät rajattuihin tuotoksiin. Myös imperfektimuotoja löytyi muutamilta informantteilta. Keskustelussa *on*-muoto oli tavallisin yhdessä *olen*-muodon kanssa. Eri muotoja informanteilla oli kolmesta yhteentoista. Eniten eri muotoja oli informantilla, joka käytti myös puhekielisiä muotoja (*oon, onks* ja *olitkos*).

Onnistuneiden *olla*-verbin persoonamuotojen ja taivutusmuotojen lisäksi tuotoksissa oli suomen kielen systeemin kannalta virheellisiä muotoja, jotka oli muutettu loogisesti: *olevat* (ra 02) ja *ovat* > *et ova* (ra 14c). Monikon kolmannen persoonan muoto oli saatu liittämällä sanavartaloksi hahmotettuun *ole+* suoraan persoonapäätte. Monikon kolmannessa kieltomuodossa ovat mukana kaikki tarvittavat elementit: kieltoverbi *e+*, monikon tunnus *-t* ja pääverbi *ova*. (Vrt. *puhut* > *et puhu*.) *Ovat* saatettiin redusoida pelkkään *vet*-kieltomuotoon (ra 14c). Jollain tasolla tässäkin muodossa ovat kaikki tarvittavat elementit läsnä.

Osa esitetyistä *olla*-verbien virheellisistä muodoista voi johtua syntaksin vaikutuksesta, eli ei ole huomattu mikä on lauseen subjekti. Osa voi olla morfologisia taivutusongelmia (*olevat*) tai yhtä aikaa myös fonologista väärinhahmottamista (*olaa*). Pois ei voi sulkea huolimattomuus- tai kirjoitusvirhettäkään.

Informantit olivat keskustelussa muutaman kerran hakeneet ja prosessoineet ääneen *olla*-verbiä ennen kuin oikea muoto oli saavutettu. Osa informanteista prosessoi verbiä samalla tavalla kuin natiivi, niin ettei verbin muodostaminen tuottanut ongelmia vaan katkonainen prosessointi oli osa luonnollista keskustelua: *o+ olitkos sää opiskelija* ja *on+ onko see / kauNIS*. Muutama informantti prosessoi ääneen hakiessaan oikeaa muotoa: *öö // suomalaiset ihmiset on (ovat) ovat // m // mukava*.



Viimeisessä esimerkissä esillä ollutta puhekielistä mahdollisuutta käyttää monikon kolmannen persoonan kanssa yksikön predikaattiverbiä eivät informantit olleet juurikaan käyttäneet, vaikka se oli kurssilla esitelty. Ainoastaan yksi informantti käytti kahdesti puhekielistä verbin taivutusta: - - - *isa / isa ja aatii asyy jyväs kyläs* ja heti perään *hee [17 opis-, -kelee]*17. Nämä olivat ainoat kohdat, joissa oli mahdollista käyttää verbistä monikon kolmannen persoonan persoonaa, joten on mahdotonta päätellä, kuinka tietoinen valinta yksikön käyttö oli. Natiivi käytti samoista verbeistä monikon kolmannen persoonan muotoa, joten informantilla oli malli monikon persoonapäätteelliseen muotoon. *Asuu*-verbin käyttö tuntuu luontevalta, mutta *opiskella*-verbin kohdalla informantti selvästi haki jotain tiettyä muotoa. Hän joko haki nimenomaan yksikön muotoa ja käytti puhekielistä muotoa tai sitten hän ei saanut muodostettua verbeistä monikkomuotoja ja tyytyi yksikkömuotoihin tietämättä niiden soveltuvuudesta tilanteeseen.

Kirjallisten tuotosten sanahauista yli puolet liittyi *olla*-verbin muotoon ja sen korjaamiseen. Näiden esiintyminen painottui kurssin alkupuolelle, esim. *Leila ja Pekka en ole > eivat ole kotona* (ra 14c) ja ne oli tehty tunneilla tehdyissä kirjallisissa tuotoksissa. Silloin korjauksiin on tietenkin voinut vaikuttaa opettaja tai toinen informantti. Sanahaut olikin tehty yleensä syystä ja oikein, esim. *ole(t) > on* (ra 06). Osa hauista kohdistuikin sekä muodon että lauseen tai koko lauseen merkityksen muuttamiseen, esim. *Sinä olet > Oletko sinä suomalainen* (os 14a) ja *Millainen sinä olet? > ihminen h(ä)n on?* (va 19). Informanttien välikieli oli siis päässyt kehittymään niin pitkälle, että he pystyivät itse tunnistamaan joitain tekemiään virheitä. Takuuta ei kuitenkaan ollut korjauksen oikeellisuudesta: *Oletko > Olenko ruotsalainen? En ole. Olen ruotsalainen.* (os 14a; ks. liite 3). Joskus sekä lauseen merkitys ja muoto vaativat lisäselvennystä, esim. *Hän on vähät hiukset mutta hän on > ole iso jalka* (va 14e).

Fonologisesti ja morfologisesti *olla*-verbi oli tuotettu lähes aina oikein. Vain yhdellä informantilla, Henryllä, oli keskustelussa pitkän ja lyhyen vokaalin sekä konsonantin vaihtelua, esim. *oleet* ja *ollaa*. Hän näyttää käyttävän *olla*-muotoa perusmuotona hakiessaan toista sanaa tai muotoa, esim. - - - *mina aluan öö // bisnes öö / \*businessmen\* öö / mina olen // ollaa \*businessmen\**. Toisaalta hän on voinut taivuttaa *olla*-verbiä aiemman lausumansa *aluan*-verbin vaatiman syntaktisen käyttäytymisen mukaan.

Lyhytkonsonanttinen muoto *olaa* voi olla myös taivutusvirhe. Tästä ei kuitenkaan liene kyse Henryn kohdalla. Kieliopillisesti lyhyeen vokaaliin loppuvien sanojen päättyminen pitkään vokaaliin puheessa oli tyypillistä hänelle läpi keskustelun. Joitakin verbejä ja muidenkin sanaluokkien sanoja hän venytti niin, että ne päättyivät pitkään vokaaliin. On vaikea tietää, onko kyseessä pelkkä foneettinen puheen piirre vai fonologis-morfologinen väärinhahmottaminen.

*Olla*-verbin käyttö oli onnistunut oppijoilla; muutamilla ei ollut lainkaan virheiksi tulkittavia tuotoksia *olla*-verbistä. Ongelmia oli muutaman muodon muodostamisessa sekä persoonan valinnassa. Ne voivat liittyä joko yhden sanastollisen tiedon osa-alueen puutteelliseen tietoon, monen osa-alueen yhteiseen vaikutukseen tai ne voivat olla hahmottamis- tai tuottamisvirheitä.

### 5.1.2 Ei-kieltoverbi

Kieltoverbi *ei* poikkeaa muista verbeistä siinä, että se esiintyy suomen kielessä lähes aina toisen verbin, pääverbin, kanssa. Tämän takia sen on katsottu olevan apuverbimäinen. Tässä tutkimuksessa on erotettu kaksi *ei*-sanaa: kieltosana ja kieltoverbi. Kieltosananä se on silloin, kun se esiintyy partikkelina eli taipumattomana kiellon ilmaisuna, joka voi kohdistua yksittäiseen sanaan tai lauseenjäseneen. Kieltoverbinä *ei* taipuu persoonissa ja moduksista vain indikatiivissa ja imperatiivissa ja se esiintyy yhdessä jonkin muun verbin kanssa predikaattina eri tempuksissa. Apuverbin siitä tekee se, että se ei taivu kuten muut verbit tempuksissa ja kaikissa moduksissa eikä sillä ole nominaalimuotoja.

Suomen kieliopissa *ei*-sanaa on yleensä kohdeltu kieltoverbinä. Ikola Nykysuomen käsikirjassaan (1977: 54) ja White Suomen kielioppia ulkomaalaisille -oppaassaan (1994: 165) sanovat suomessa olevan kieltosanan, jota voidaan kutsua myös kieltoverbiksi. Heidän mukaansa persoonamuodoilla on joko oma muoto tai oma kieltosana. He eivät katso tai ainakaan ilmaise sanan olevan verbi niin, että se taipuisi kuten verbit persoonapäätteissä. Karlsson (1982b: 81) on esitellyt *ei*-sanana taipuvana verbinä, joka kongruoi subjektin kanssa.

Lauseopillisissa yhteyksissä *ei*-sanaa käsitellään yleensä verbinä, muun muassa Virittäjän suomen ja sukukielten kieltoa käsittelevissä artikkeleissa (Bergsland 1960; Rédei 1970; Ikola 1970 ja Savijärvi 1984) ja Lauri Hakulisen Suomen kielen rakenteessa ja kehityksessä (Hakulinen 1979: 252 - 254). Verbinä oleva kieltosana ja sen pääsanana taipumattomuus ovat kantaauralista periytyvä ominaispiirre suomalais-ugrilaisissa kielissä. Suomessa kieltoverbille on kehittynyt vaillinaiset taiputus, tempukset sekä modukset (Savijärvi 1977a: 11 - 26).

Hakulisen ja Karlssonin Nykysuomen lauseopin (1988: 269) mukaan se on vajaaparadigmainen apuverbi, joka taipuu ja jolla on indikatiivin ja imperatiivin modusmuodot. Suomen kielen verbien rektioita ja valensseja tutkineen Pajusen (1999: 41) mukaan *ei* on apuverbimäinen kieltoverbi, jonka avulla suomessa muodostetaan lausekielto, joka suurimmassa osassa maailman kieliä tehdään kieltopartikkelilla. Hän ei itse käsittele sitä ollenkaan verbitutkimuksissaan tai -kuvauksissaan. Tyypillisenä apuverbinä sitä pitää myös Vilkuna Suomen lauseopin perusteissa (1996: 260 - 265).

Sanakirjoista Perussanakirjassa (1990) sen kerrotaan olevan taipuva kieltoverbi ja Nykysuomen sanakirjassa (1978) kieltoverbi, jolla on persoonamuodot ja joka voi olla vastauksena kysymykseen partikkelinomaisesti, mikä ilmenee yksikön kolmanteen persoonaan kangistuneena muotona (*Ei kiitoksia. Ei, sitä en tarkoittanut*). Ulkomaalaisille tarkoitettussa sanakirjassa (Nurmi

1999) sen kerrotaan olevan taipuva kieltoverbi. Myös Suomen kielen taajuussanostossa (1979) sen status on verbi.

Suomen kieltoverbiä on kirjoitetussa ja puhutussa kielessä tutkinut Savijärvi (1977a; 1977b). Hänen (Savijärvi 1977b: 3 - 4) mukaansa suomessa on kieltosana, jolle on tunnusomaista verbin luonne: se ilmaisee kieltoa ja sillä on finiittiverbin tehtäviä. Vaikka kieltosanaa ei voi rinnastaa yleiseen verbintaivutukseen, se käsitetään yleisesti verbiksi. Väitöskirjansa johdannossa Savijärvi (1977a: 11 - 26) käsittelee erikseen kieltoverbiä ja kieltopartikkelia. Ensisijaisesti *ei* kuuluu verbeihin, mutta se esiintyy myös partikkelinomaisesti, mihin liittyvät esimerkit ovat samat kuin Nykysuomen sanakirjassa (1978): *Ei kiitoksia* ja *Ei, sitä en tarkoittanut*. Partikkelinomaiselle käytölle on tunnusomaista taipumaton käyttö, irrallisuus predikaatista ja kiellon kohdentuminen lähinnä yksityiseen lauseenjäseneen, esim. *Sen pohjalta osoittautuvat mm. Katzin tästä aihepiiristä esittämät opit ei vain epätodelliseksi vaan pahasti virheellisiksi* (Helsingin Sanomat 23.9.1973). Esimerkistä huomaa, että tällaisissa tapauksissa kieltoa voidaan korostaa kielteisillä affikseilla tai muilla kieltopartikkeleilla.

Lindén (1963) on kieltolauseen sanajärjestyksestä tarkastelleessaan ottanut selkeästi kantaa sen partikkelinomaisuuden puolesta. Lindénin (1963: 217) mukaan kieltosanalla on osittainen verbin taiputus, mutta sillä ei ole verbin sisällystä eikä se voi toimia predikaattina tai saada määritteitä. Se on koko lauseen kieltäjänä lauseadverbiaalin kaltainen ja sen merkitystä voinee pitää modaalisen adverbien kaltaisena. Hän ei ole kuitenkaan käsitellyt *ei kiitoksia* -tapauksia, joita hän todennäköisesti pitäisi partikkeleina.

Kieliopit, sanakirjat ja tutkimukset puhuvat välillä kieltoverbistä ja välillä kieltosanasta tai -partikkelista. Tämä osoittaa *ei*-sanana paradigmaan sijoittamisongelman ja sen kahtalaisen luonteen. Karlsson (1998: 192) on ratkaissut ongelman toteamalla, että suomen kieltoverbi ja muut kieltosanat voivat muodostaa oman sanaluokan. *Ei*-sana tarjoaa ajankohtaisen ja mielenkiintoisen kielen muuttumista tarkastelevan tutkimuskohteen.

Tässä tutkimuksessa *ei* on jaettu kieltoverbiksi ja -sanaksi. Käytön kannalta se toimii joko taipuvana verbinä tai taipumattomana kieltosanana, joka kohdistuu yksittäiseen sanaan tai ajatukseen. Kieltoverbi *ei* oli silloin, kun se oli pääsanansa kanssa predikaattina tai itsenäisenä vastauksena kysymykseen niin, että sitä pitäisi taivuttaa. Kieltosanaksi se olisi luontevaa katsoa myös vakiintuneissa ilmauksissa kuten *ei se mitään* ja *ei kukaan*. Kieltosanana *ei* oli keskustelussa taipumattomana pelkän kiellon merkityksessä yhteensä yksitoista kertaa. Kieltosanan käyttö rajoittui kahteen perustapaukseen: vastauksiin ja sanan kieltämisiin eli sananegaatioihin. Tällainen oli esimerkiksi *An: - - - kuinka sä // pidät // mm mm // mm // ei pidät // mutta - - - ze // ze oli hyvä*, jossa Andrei täsmensi, ettei hän tätä verbiä tarkoittanut tai ettei se ollut oikea. Kirjallisissa

tuotoksissa kieltosana esiintyi yhdessä vapaassa tuotoksessa, jossa se oli annettu vapaaehtoisesti käytettävien fraasien joukossa valmiina (*Kiitos, ei mitään erikoista* (va 24)).

Tutkimuksen informantit käyttivät *ei*-verbiä verbimäisesti: he taivuttivat sitä ja se esiintyi lähes aina predikaatin kanssa kirjallisissa tuotoksissa. Keskustelussa pelkkä kieltoverbi saattoi korvata koko predikaatin. Aina sitä ei kuitenkaan käytetty verbimäisesti, sitä ei esimerkiksi taivutettu persoonamuodoissa. Verbin käyttöä kuvaa alla oleva taulukko 5.

Taulukko 5. *Ei*-kieltoverbin piirteitä informanttien välikielissä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymistodenn.	kesk. (K) 2. ja kirj. tuot. (T) 2. yleisin verbi	TS: 4.	44 / 202
Semantiikka	1. kieltää koko lauseen sisällön K / T 2. edustaa yksin pred:a kielt. vastauksissa K (3. kieltää yksittäisen sanan tai lauseenjäsenen K) kollokaatiot: verbit <i>tietää</i> ja <i>ymmärtää</i> K	kieltosana keskustelufraasit	
Syntaktinen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>en tiedä kuukausia</i></li> <li>• <i>Mikä hän pitää ja mikä hän ei pitää?</i></li> <li>• <i>Ingella ei ole enää isää eikä äitiä.</i></li> <li>• <i>Ei&gt;n ole naimissa, mutta minulla on kaunis ja ihana suomalainen tyttöystävä.</i></li> <li>• <i>Minulla on nälkä keskos minä en syö ...!</i></li> </ul>	normaalilause kysymyslause omistuslause lauseliitto  yhdyslause	21 / 151 2 / 6 2 / 15 2 / 19  4 / 7
Fonolog. & morfologia	<i>ei</i> -verbi: vokaalisointu ja persoonataivutus pääverbi: pitkään A:han päättyvät verbit ja astevaihtelu		

*Ei*-verbi on suomen kielessä neljänneksi yleisin sana ja toiseksi yleisin verbi. Kirjallisissa tuotoksissa suurin osa esiintymistä keskittyi rajattuihin tuotoksiin (140 esiintymää), mutta silti se oli toiseksi eniten käytetty verbi myös vapaissa tuotoksissa (51 esiintymää) (ks. liite 5).

### Kieltoverbiin liittyvää semantiikkaa

Kieltoverbin varsinaisesta merkityksestä ei voi puhua. Sen sijaan voidaan katsoa mihin kielto kohdistuu. Informantit käyttivät *ei*-sanaa kolmeen eri tarkoitukseen, jotka näkyvät taulukosta 5. Nämä kaikki esiintyivät keskustelussa, jossa korostui kirjallisia tuotoksia enemmän *ei*-sanan kahtalainen luonne ja tehtävä kieltosanan ja -verbinä. Suuri osa keskustelun kieltoverbeistä kieltää koko lauseen. Kielteisenä vastauksena se oli yhteensä seitsemän kertaa, niin että se yksin edusti

predikaattia ja niin että keskustelussa se täydentyi eli sai merkityksensä edellä olevasta kysymyksestä tai puheenvuorosta.

Kirjallisissa tuotoksissa *ei* oli voittopuolisesti kieltoverbinä, ja nimenomaan kieltämässä koko lauseen. Vain muutaman kerran *ei* esiintyi kieltosanana. Elliptisiä esiintymiä ei ollut. Esiintymien jakautuminen eri tavoin johtuu keskustelun ja kirjallisten tuotosten erilaisesta luonteesta ja tehtävästä. Keskimäärin kolmeneljäsosaa *ei*-verbin esiintymistä esiintyi rajatuissa tuotoksissa eli tehtävän vaatimuksesta lähinnä harjoituttamassa kiellon muodostamista. Keskustelussa *ei*-verbi liittyi toisella kielellä keskusteluun funktion, jolla haluttiin kertoa keskustelukumppanille milloin keskinäinen yhteisymmärrys ei toimi.

Keskustelussa *ei*-verbi esiintyi usein verbien *tietää* (13 kertaa) ja *ymmärtää* (8 kertaa) kanssa. *Olla*-verbinkin kanssa se oli vain kahdeksan kertaa. Nämä samat verbit esiintyivät kieltomuotoisina muutaman kerran osittain rajatuissa tai vapaissa tuotoksissa (*tietää* 4 kertaa ja *ymmärtää* 1 kerran). Keskustelussa *ei*-verbin kanssa esiintyi samassa puheenvuorossa yksi kieltä vahvistava sana, *vain*, joka esiintyi kerran myös vapaassa tuotoksessa (va 20). Kirjallisissa tuotoksissa muita kieltöön liittyviä sanoja tai fraaseja olivat *enää*, *huono kiitos* po. *huonoa kiitos*, *ikävä kyllä* ja *liikka* po. *liikaa*. Kaksi informanttia käytti rinnastuksessa paria *ei - eikä*.

### **Kieltoverbin esiintyminen eri lausetyypeissä**

Taulukossa 5 (s. 90) on *ei*-verbin esiintymiä eri lauseissa keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa. Lukumäärien laskeminen oli vaikeaa keskustelussa, koska informantit toistivat usein kieltoverbiä tai vastasivat sillä ja jatkoivat ilmaisuaan niin, ettei voinut tietää oliko kyseessä samaan vai eri lauseeseen kuuluva lauseke tai lause. Normaalilauseisiin laskettiin ilmaisut, joissa oli *ei*-verbin lisäksi muita lauseenjäseniä tai pääverbi sekä ne yksittäiset *ei*-verbit, jotka esiintyivät vastauksena kysymykseen ja täydentyivät edellisestä puheenvuorosta. Molemmat kysymyslauseet olivat muodoltaan normaaleja väitelauseita, mutta niiden funktio ja lauseiden intonaatio olivat kysymyslauseen.

Kirjallisissa tuotoksissa ei ollut vaikeuksia sijoittaa *ei*-verbin esiintymiä lausetyyppeihin. Sen käyttö oli niissä verbimäisempää kuin keskustelussa. Normaali- ja kysymyslauseissa *ei*-verbin käytössä ei ollut mitään poikkeavaa. Huomiota kannattaa kiinnittää omistuslauseisiin, joissa *ei* voi esiintyä *olla*-verbin kanssa. Keskustelussa kaksi informanttia käytti omistuslausetta, esim. *minula ei ole ö siskoa // ää // ja veljeä*.

Omistuslause esiintyi kirjallisista tuotoksista vain vapaissa tuotoksissa. Kahdesti lauseen tekijä oli nominatiivissa adessiivin sijaan, esim. *Hän ei ole hius* po. *Hänellä ei ole hiuksia* (va 37f). Tekijää enemmän väärässä sijamuodossa oli, kuten edellisessä esimerkissä, omistamisen kohde,

jonka pitäisi olla morfosyntaktisten sääntöjen mukaan partitiivissa. Kielteisen omistuslauseen kohde oli seitsemän kertaa partitiivissa (esim. *kotieläintä*) tai partitiivia muistuttavassa muodossa (esim. *hiukseta*)<sup>1</sup>. Kahdeksan kertaa kohde oli nominatiivissa (esim. *kello* ja *tälleinen*). Samalla informantilla saattoi olla ensin *legs* ja myöhemmin *pyörää* tai samassa tekstissä *autoa - talo*. Kukaan ei käyttänyt omistuslausetta niin paljon tai säännöllisesti, että sen kehittymisestä voisi seurata.

Lauseliitoissa *ei*-kieltoverbi esiintyi joko ennen *mutta*-lauseetta (ks. taulukko 5, s. 90) tai itse *mutta*-lauseessa: *He syövät keittoa, leipää, mutta me emme tiedä mitä he juovat* (va 25). *Mutta*-adverbi vaikutti hyvin keskeiseltä lauseiden yhdistäjältä informanttien välikielessä. Yhdyslauseissa suosittu konjunktio oli yleensä *koska*, joka korvattiin kerran konjunktilla *sen vuoksi* (va 25). Erilaisten konjunktoiden ja adverbien käyttö näytti olevan informantikohtaista.

*Ei*-verbin sisältämien erilaisisten lauseiden sanajärjestys oli useimmiten oikein. Kirjallisissa tuotoksissa oli muutama lause, joissa sanajärjestys poikkesi normaalista suomen kielen järjestyksestä. Esimerkiksi lauseessa *Nyt minun äiti ja isä eivät ole naimisissa* (va 20) ei todennäköisesti ollut tarkoitus korostaa aikaa vaikka ajanmääre on sijoitettu koko lauseen alkuun. Itse *ei*-verbi oli samantapaisesti sijoitettu lausekkeen alkuun lauseliitossa *on kyl >minus viisi astetta ja ei aurinko paista* (os 14a).

### **Kieltoverbin morfologis-syntaktinen käyttö**

Keskustelussa esiintyivät kieltoverbin persoonista yksikön ensimmäinen (kahdeksalla informantilla), toinen (yhdeällä informantilla) ja kolmas persoona (viidellä informantilla). Ensimmäisellä persoonalla on esiintymiä eniten. Keskustelussa käytettiin persoonataivutusta molemmissa verbeissä: *en ymmärrään* ja *en ymmärrän*. Siinä vastattiin kysymyksiin välillä muodolla *ei*, kun suomen kielen systeemin mukaan oikea muoto olisi ollut *en*. Toisaalta kukaan informantti ei ollut joutunut käyttämään *ei*-verbiä vastaavassa tilanteessa kirjallisissa tuotoksissa. Tapaukset eivät häirinneet tai haitanneet ymmärtämistä tai sujuvuutta, ja joissakin kohdissa *ei*-muodon käyttö oli luonnollista ja sujuvaa.

Kirjallisissa tuotoksissa *ei*-verbistä esiintyivät kaikki persoonamuodot yksikön kolmannen persoonan ollessa yleisin. Persoonataivutuksessa oli enemmän hapuilua kuin muissa verbeissä (esim. *te et mene* (ra 35h)). Yhdellä informantilla esiintyi vielä lopputentissä muotoja *ei juon* po. *en juo* / *ei pidää* po. *ei pidä* (ra 37b; ks. liite 3), joissa persoonatunnus on pääverbisä.

1

Verbin määrite, esimerkiksi omistuslauseessa *minulla ei ole uusi autoa* (va 05), oli muistettu tai osattu oikeanmuotoisena, mutta pääsanana ja sen määritteen välistä sijakongruenssia ei osattu - todennäköisesti sitä ei edes tiedetty.

Kieltoverbi oli yksi niistä harvoista verbeistä, joiden kohdalla informantit jättivät keskustelussa subjektin sanomatta - aina se ei ollut kieltoverbissäkään. Keskustelussa persoonapronomini oli subjektina yksitoista kertaa, joista kerran kieltoverbi ei taipunut persoonan mukaan (*minä ei ole*). Kolmetoista kertaa persoona oli vain kieltoverbin persoonapäätteenä ja viidesti se oli taipumaton, vaikka vastauksissa sen olisi pitänyt taipua persoonan mukaan. Tendenssinä oli, että jos kieltoverbi esiintyi yksin vastauksena, se ei taipunut, mutta verbin kanssa se taipui.

Taulukon 5 (s. 90) lauseliittoaesimerkki oli ainoa tapaus kirjallisissa tuotoksissa, jossa lauseen tekijä tuli ilmi kieltoverbin persoonapäätteestä. Muuten subjekti oli aina kielennetty. Informantit noudattivat melko mekaanisesti tehtävien antamia malleja, sillä rajattujen tuotosten lausemuuntotehtävissä subjekti pysyi lähes poikkeuksessa samana kuin mallissa, esim. *Leila ja Pekka ovat kotona.* > *Leila ja Pekka eivät ole kotona.* (ra 14c; ks. liite 3).

### **Kieltoverbin morfologiaa ja fonologiaa**

*Ei*-verbin itsensä kohdalla oli muutamia virheitä. Morfofonologian kannalta tarkasteltuna vokaalisointu puuttui muutamista kieltoverbistä. Varsinkin kahdella informantilla vokaalisointu *ei*-verbin kohdalla jäi selkiintymättömäksi kirjallisissa tuotoksissa, vokaalisointu saattoi puuttua kurssin loppupuolellakin (esim. *eivat ole* (ra 14c ja 35h)). Heiltä vokaalisointu saattoi puuttua muistakin verbeistä. Niin kuin *olla*-verbistä niin myös kieltoverbistä oli muutama virheellinen mutta looginen muoto: *eimme*-muodossa ( ra 06) todentuvat sekä kieltoverbi että persoonapäätteenä. Lauseessa *Leila ja Pekka et ova kotona* (ra 14c) monikon kolmannen persoonan *-t* oli siirretty persoonapäätteestä kieltoverbiin.

Keskustelussa ei esiintynyt sananhakuja *ei*-verbistä. Kirjallisissa tuotoksissa niitä oli kolmella informantilla. Kuudesta sananhausta neljässä informantit olivat muuttaneet persoonapäätettä ja pyrkineet kieltoverbillä ilmaisemaan oikean persoonan. Kerran kongruenssi oli jäänyt virheelliseksi, koska vaikka persoona viittasi toiseen persoonaan, lukukongruenssi puuttui: *Te en>t pidäät suklaasta* (ra 06). Muut sanahaut liittyivät muotoon (*ex>ivät* ra 06; ks. liite 3) ja sanajärjestykseen (*Ei, ei minulla ei ole pyörää* va 24).

Kiellon kohdalla suomen kielen vastaisia muotoja aiheutti pääverbin taivuttaminen. Pääverbi on kiellossa ns. kieltoisuuden preesensissä. Tyypillinen virhe kieltoisuuden muodoissa oli pitkään *a*:han tai *ä*:hän 3. persoonassa tai I infinitiivissä päättyvät verbit (esim. *emme harrastaa* (ra 14c) ja *ei pitää* (ra 37b ja va 29)). Näitä muotoja tuotettiin tuotoksissa myös oikein. Samanlaiselta vaikuttaa myös muoto *emme häiritää* (ra 35h), jossa mallina on *Me häiritsemme mummoa*. Informantti on ratkaissut supistumaverbin taivutuksen jättämällä hänelle ehkä oudon tavun *-se-* huomiotta ja on taivuttanut



sitä kolmitavuisten *-ta-*verbityypin mukaan. Myös keskustelussa oli pitkävokaalisia pääverbejä: *en tiedaa* ja *en ymmaraa*.

Osasanelutehtävässä (ra 27) neljä informanttia oli täydentänyt kieltomuodon seuraavasti: *Illalla Tiina ei puhuu puhelimesta*. He ovat voineet kuulla opettajan sanelussa jälkitavun pitkänä, mutta toisaalta teksti antaa vihjeen kieltotaivutuksesta. Tämä oli ainoa verbi, joka päättyi muuhun vokaaliin kuin *A*:han ja jonka kieltotaivutus oli pitkävokaalinen lyhytvokaaliseen sijaan. Tämä puhuu sen puolesta, että kieltotaivutuksen ongelma liittyi juuri kvantiteetin kestoan *A*:ssa. Informantit olivat ehkä välillä hahmottaneet virheellisesti, että kieltomuoto muodostetaan yksikön kolmannen persoonan muodosta eikä yksikön ensimmäisestä niin kuin se kuuluisi muodostaa.

Toisaalta on muutama tapaus, jossa viimeisessä tavussa on yksi vokaali kahden sijaan: *ei tykkä* (va 25) ja *en halu* (ra 06; ks. liite 3), jolle mallina oli *minä halxuun (haluta) syödä*. Ensimmäinen kieltomuoto on nähtävästi muodostettu yksikön kolmannesta myöntömuodosta, mikä toimii muissa verbityypeissä. Toinen kieltomuoto on jo alunperin tehty virheellisen tai puhekielisen muodon *haluun* pohjalta. Siitä on tullut yksivokaalinen niin kuin suurin osa informanttien tekemistä kieltomuodoista oli.

Toinen kieltomuodon pääverbiin liittyvä tyypillinen ongelma oli astevaihteluverbit (esim. *ei pitä*). Kieltomuotoon liittyvän astevaihteluverbin kehittyminen kieltoon liittyneenä ja itsenäisenä astevaihteluverbinä näkyy Kirstenin tuotoksissa esimerkistä 5 (s. 121). Esimerkkiin 5 on otettu kaikki Kirstenin *pitää*-verbin esiintymät. Ensin astevaihtelu puuttui pääverbistä häneltä kieltomuodosta (*ette pitä* ra 06), sitten se tuli tuotoksiin (*poika ei pidä* va 25) ja unohtui välillä uudenaikaisessa ympäristössä (*hän ei pitää* va 29). Myöhemmin hän tuotti kieltomuodon ja sen pääsanana oikein lopputentissä (*hän ei pidä (pitää) siitä* ra 37b; ks. liite 3).

Kaikilla informanteilla oli ongelmia pääverbin astevaihtelussa kieltoverbin kanssa kurssin alkupuolen ensimmäisessä astevaihtelutehtävässä (ra 06; ks. liite 3): esim. *ei nukku*, *ei kunnela>e*; *ei kuu>unnele*; *ei rakasda*; *ei pitä*. Aluksi astevaihtelun alaisia verbejä ei oltu huomattu tai astevaihtelu oli yleistynyt kohtiin, joissa sitä ei ole. Astevaihtelu ja verbin liittäminen kieltoverbiin oli opetettu juuri ennen tätä tehtävää. On vaikea tietää, miten informantit olivat hahmottaneet *ei*-sanana ja sen kaksinaisen tehtävän. Joka tapauksessa sitä käytettiin muodostettaessa pääverbistä kielteistä ja joskus pelkkänä kieltosanaana.

### 5.1.3 Opiskella-verbi

*Opiskella*-verbi esiintyi ensimmäisen kerran keskustelun alkupuolella, kun informantit vastasivat natiivin kysymykseen *mitä sinä teet* tai natiivin uudelleen modifioituun kysymykseen *mitä teet työksesi* tai *onko sinulla ammatti*. Kahdeksan informanttia yhdeksästä käytti *opiskella*-verbiä keskustelussa, ja heistä viisi toi verbin itse keskusteluun (ks. taulukon 1 alleviivatut verbit s. 65 - 66). Yksi informantti haki oikeaa muotoa saavuttamatta sitä. Vastaavanlaisia kysymys - vastaus - pareja oli harjoiteltu ja opeteltu kurssilla runsaasti. Aihepiiri ja siinä yleensä esiintyvät sanat olivat informanteille tuttuja niin suullisista kuin kirjallisistakin konteksteista. Keskeisimmät oppijoiden *opiskella*-verbiin liittyvät keskeiset piirteet on koottu taulukkoon 6.

Taulukko 6. *Opiskella*-verbin keskeisiä piirteitä informanttien välikielissä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymis- todenn.	kesk. (K) 4. ja kirj. tuot. (T) 5. yleisin verbi	TS: 1626.	20 / 80
Sanaluokka	<i>hän opiskelee</i> tai <i>minä olen opiskelija</i> ; mutta <i>hän on opiskelee</i>	verbi ? subst. vai verbi	
Semantiikka	'harjoittaa opintoja' semanttinen kenttä: <i>opiskelija</i> muita verbejä: <i>harrastaa</i> , <i>kirjoittaa</i> jne. kollokaatiot: <i>opiskeluaineet musiikkia</i> , kielet <i>suomea</i> ja opiskelupaikat sanavyyhti: <i>opiskella - opiskelija - ammatti</i> (- tehdä)	<i>opiskella</i> + ___-a	
Pragmatiikka	<i>opiskelee koulussa</i> ja <i>oppikoulussa</i> pragm. määritteitä: <i>vain</i> (K), <i>nyt</i> ja <i>myös</i> (T)	käy koulua	
Syntaktinen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Seppo opiskelee urheilua.</i></li> <li>• <i>ö opiskeletko siinä jväskylässä</i></li> <li>• <i>Pitääkö sinun opiskella yliopistossa?</i></li> <li>• <i>Nyt me opiskelemme ja puhumme suomea.</i></li> <li>• <i>Ma episkelen "Business" johtaminenena, mutta myös suomea, keskos ma harrastan kieliä.</i></li> </ul> rektio ja objekti: <i>minä opiskellan / ää suomia ja poliittika</i> ; rektio ja paikka: <i>Jyväskylässä</i> mutta <i>Ball State, Indianasta</i> kongruenssi: suurin osa oikein; <i>he opiskelee</i> (K)	normaalilause kysymyslause nesessiivirakenn e lauseliitto yhdyslause  <i>opiskella</i> + ___-a;  -ssa tietoinen valinta?	13 / 57 3 / 9 0 / 10 0 / 7 0 / 4

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Fonolog. & Morfologia	<i>minä opiskelee</i> opiskelevat > <i>opiskella</i> , sanahakuja ja <i>opiskelea</i> opiskella > <i>opiskelan</i>	perusmuoto? opiskella >< opiskelen	

*Opiskella*-verbiä ei ollut annettu etukäteen, mutta aihepiiri kuului keskusteluun. Verbi on yleinen oppijakielen sana, joka on opiskelukontekstissa yleisempi kuin suomen kielessä. Kirjallisissa tuotoksissa verbi oli viidenneksi yleisin (ks. liite 5), ja esiintymistä puolet oli rajatuissa tuotoksissa. Osaltaan esiintymiä lisää aukkotehtävä (ra 04; ks. liite 3), jossa verbiä piti taivuttaa kolmessa eri kohdassa. Muista aukkotehtävistä poiketen tässä oli yhtenäinen juoni ja verbit olivat aukkojen jälkeen suluissa yksikön kolmannessa persoonassa eivätkä I infinitiivissä, joka oli yleisesti erilaisten verbiharjoitusten lähtömuoto. *Opiskella*-verbin esiintymistä 34 oli vapaissa tuotoksissa, joiden ainekirjoitusten aiheet suosivat sen käyttöä.

*Opiskella* oli ainoa sana, jonka sanaluokkastatus ei ollut selvä joka käyttökerralla. Lauseissa *Minä olen opiskelee* (os 14a) ja *Hän on opiskelee Ball State, Indianasta* (va 20) verbi on voinut sekaantua substantiiviin *opiskelija* tai lauseisiin on vaikuttanut lähtökielen ilmaisutapa *I'm studying*. Mahdollista on myös kahden finiittiverbin käyttö, mitä ei ollut kuitenkaan tapahtunut muuten. Sekä verbiä *opiskella* että substantiivia *opiskelija* oli käytetty samoissa tuotoksissa samoissa kohdissa. Sekaannuksen voi aiheuttaa joko kahden semanttisesti lähekkäisen sanan erottamattomuus tai sitten kahden eri muodon kiinnittymättömyys merkitykseensä.

### ***Opiskella*-verbin semantiikkaa ja pragmatiikkaa**

*Opiskella*-verbin merkitys oli 'harjoittaa opintoja'. Semanttisen kentän se muodosti *opiskelija*-sanan kanssa. Yleensä eri sanaluokkien sanojen välillä ei katsota olevan vahvoja linkkejä, ellei sitten ole kyse selvistä kollokaatioista (Aitchison 1987: 99 - 102.) Vahvasta kollokaatiosta näyttää kuitenkin olevan kyse näiden sanojen välillä. *Opiskella* ja *opiskelija* esiintyivät samoissa konteksteissa ja eivät olleet selkiintyneet omiksi sanoiksi kaikille oppijoille - ainakaan muodon puolesta. Kollokaatiota tukee sanojen johtosuhde ja siitä johtuva samannäköisyys. Yhdellä informantilla nämä kaksi sanaa eivät sekoittuneet ja keskustelussa hän käytti myös sanaa *jatko-opiskelija*.

Kirjallisissa tuotoksissa *opiskella*-verbin kanssa samoissa lauseissa ja teksteissä esiintyi usein verbit *asua*, *harrastaa* ja *olla*. Niiden lisäksi verbit *haluta*, *harjoitella*, *kirjoittaa*, *lukea*, *mennä*, *opettaa*, *puhua* ja *ymmärtää* esiintyivät kerran *opiskella*-verbin yhteydessä joko selittämässä

opiskelua tai opiskeluun liittyvänä toimintana: *Mä opiskelee suomea kieliä. Minä harjoitelen suomea. Minä en ymmarra, Mun suomea kielaa kurssi on hyvin hyvää.* (va 18). Keskustelussa ei esiintynyt muita verbejä sen kanssa. Sen sijaan tietyt substantiivit esiintyvät usein verbin kanssa ja muodostivat näin ollen kollokaatioita informanttien välikieleen. Monet näistä kollokaatioista olivat kokonaisuuksina opittujen fraasien kaltaisia, mikä näkyy osaksi rakenteen *opiskella* \_\_+a siirtymisenä tuotoksista toisiin opiskeltavan aineen vaihtuessa.

Keskustelussa kukin informantti yritti kertoa, mitä hän opiskeli Jyväskylän yliopistossa. He muistivat kurssilla ainakin kirjallisissa tuotoksissa esiintyneet opiskeluaineet (*opiskelen mateematiikka, liikunta, suomia, saksan kieltä, englantija, venaja, musiikia, musikkia, suomea ja ur(a)illa*). Opiskeluaineet, joita ei esiintynyt kirjallisissa tuotoksissa, kerrottiin joko suomeksi (*suomen polittika*) tai koodinvaihdon avulla englanniksi (*business*). Kirjallisissa tuotoksissa kollokaatio *opiskella suomea* esiintyi rajatuissa tuotoksissa ja ehkä tämän sekä kurssin suullisten harjoitusten vahvistamana myös vapaissa tuotoksissa. Yleensä eri kielet esiintyivät yhdessä *opiskella*-verbin kanssa kaikilla informanteilla (mm. *kieljä, ranskaa, suomea kieliä, sachsa ja venäjää*).

Molemmissa tuotoksissa *opiskella*-verbiin yhdistyi myös paikka. Keskustelussa opiskelu sijoitettiin kolmesti, esim. *täällä opis+ opiskelen ja minä o+ opiskelen suomea / äm / tämä - - - ylioppistoo jyväskeyl-,lässä*. Vapaissa tuotoksissa kuusi informanttia käytti yliopistoa tai Jyväskylää opiskelupaikkana yhteensä 16 kertaa. Yksi informantti liitti melkein aina verbiin *opiskella* paikan (*koulussa, oppikoulussa ja yliopistossa suomalainen*).

*Opiskella*-verbiin yhdistettiin opiskeluaineet ja paikka myös vapaassa tuotoksessa va 18 (ks. liite 3), jossa informanttien piti luetella sanoja (ns. kontekstisanoja), jotka voivat esiintyä verbien *mennä, syödä* ja *opiskella* kanssa. Tämän jälkeen he tuottivat lauseita, joissa kyseiset verbit esiintyvät. Luetelluista kollokaatiosanoista 29 oli kieliä ja / tai oppiaineita; neljä informanttia oli luetellut vain niitä - yksi ei yhtään. Toiseksi yleisin oli opiskelupaikka, Jyväskylä tai yliopisto. Ainoa verbi, joka oli yhden kerran mainitun *opiskelee* lisäksi, oli *ymmarra*. Muina sopivina sanoina mainittiin: *humanistiden, kirja, kurssi, luento, opetaja, papieralla ja suomalainen*.

Pragmaattisesti *opiskella*-verbiä käytettiin lausekonteksteihin ja tilanteisiin nähden sopivasti. Koska sitä käytettiin yhdessä merkityksessä ja koska sen merkitys suomen kielessäkin on yhtenäinen, sen käytössä ei tule tilanteisiin sidoksissa olevia rajoituksia tai muutoksia. Kirstenille *opiskella* merkitsi yleisesti erilaisten ja -tasoisten opintojen suorittamista. Hän käytti sitä myös sanojen *oppikoulu* (va 20) ja *koulussa* (va 37f) kanssa. Verbin semanttinen merkitys oli oikea siinä mielessä, että informantti ei tiennyt suomen kielessä yleisempää ilmaisutapaa (*käydä koulua*), mikä johti verbin käyttöön yläkäsitteenä kaikenlaiselle oppimiselle tietyissä paikoissa.

*Opiskella*-verbin sisältämiin lauseisiin liittyi muutamia pragmaattisia määritteitä, kuten vain: *He: mina opiskelen öö / ssuomea <> / hhh, N: mitä muuta // opiskeletko muuta kun suomea, He: öö vain <> vain vain suomea*. Keskustelussa myös korostettiin pragmaattisella valinnalla lauseiden merkityseroa: *mina opiskelen musiikia // mm // täällä <> opis+ opiskelen / (intercultural studies) / ääm*. Kirjallisissa tuotoksissa vastaavanlaisia pragmaattisia määritteitä olivat *nyt* ja *myös*.

Sanoista *ammatti*, *opiskella*, *opiskelija* ja joissakin tapauksissa vielä *tehdä* (ks. taulukko 6, s. 95) oli syntynyt informanttien välikieleen semanttista, pragmaattista ja samalla ensyklopedista verkostoa. Näiden sanojen käyttö oli kytkeytynyt toisiinsa keskustelussa sekä osittain rajatuissa tuotoksissa. Kyseiset sanat olivat esiintyneet yhdessä kurssilla alusta asti suullisissa harjoituksissa ja kirjallisesti välitentissä, jossa informanttien piti vastata kysymykseen *Mikä sinä olet ammatiltasi?* (os 14a; ks. liite 3). Kaksi informanttia vastasi *mun ammatti on opiskelija / opiskelija*, yksi *minä ope>iskelen matematiikka* ja viisi *minä / mä olen opiskelija / opiskelee / opiskeille / opiskelia*.

Keskustelussa niin natiivi kuin oppijatkin kysyivät osaksi valmiiden kysymysten johdattelemina toistensa ammattia ja opiskeluainetta. Toisille oppijoille aihepiiri selvisi jo kysymyksestä *mitä sinä teet*, toisille natiivi muokkasi kysymystään sanoilla *ammatti*, *työ* tai *opiskella*, joista jonkun oppija yleensä ymmärsi. Itse he käyttivät vastauksissaan lähes yksinomaan *opiskella*-verbiä ja harvoin useampaa sanaa kuten seuraavassa:

*N: joo / tuota / mitä sinä TEET*

*Ja: teet*

*N: öö / mitä sinä teet TYÖKsesi*

*Ja: [6 öö]6*

*N: [6 mikä]6 sinun AMmattisi on*

*Ja: AA / öö / ma olen opiskelija / öö / ma opiskelen / ää / bisnes*

Jokainen informantti kysyi myös natiivilta, mitä hän tekee, mikä kuului keskustelun ennalta annettuun rakenteeseen. Kuusi informanttia kysyi natiivin ammattia ja kaksi käytti *opiskelija*-nominia: *o+ olitkos sää opiskelija*. Informantit käyttivät siis *ammatti*-sanaa, vaikka natiivi käytti sitä vain kahden informantin kanssa ja vaikka se ei ollut valmiiksi annetuissa kysymyksissä. Yksi informantti jopa kysyi, tarkoittaako natiivi kysymyksellään *teetkö jotain työtä / öö // o+ opiskeletko* hänen ammatiaan *ouu / mm // mun <> ammaTI*.

Informantit pystyivät siis muutamassa tuotoksessa yhdistämään ja käyttämään yhdessä sanoja, jotka kuuluivat samaan aihepiiriin. Yleensä opiskelua oli käsitelty vapaissa tuotoksissa yhdessä tai kahdessa lauseessa vain sanojen *opiskella* ja *opiskelija* avulla. Kati oli käyttänyt välitenttin aineessa (va 14e) opiskeluteemaa hyväkseen laajemmin:

*Hän on Seppo. Hän on ranskalainen. Hän asuu Parisissa, mutta nyt hän asuu suomessa, koska hän opiskelee Jyväskylässä. Seppo opiskelee urheilua. Sun ammatti on opiskelija. Seppo on 23 vuotta vanha. Illalla hän ansaitsee paljon rahaa ravintolassa.*

Opiskelun syitä oli perusteltu tai opiskelu itse oli perusteluna seitsemässä vapaassa tuotoksessa. Tällainen lauseiden piteneminen ja yhdisteleminen kertoo verbin pragmaattisen käytön laajentumisesta, ensyklopedisen tiedon laajemmasta hyväksikäytöstä ja samalla koko sanaston ja kielen kehittämisestä.

### **Opiskella-verbin syntaktinen käyttö**

Esimerkkejä *opiskella*-verbin syntaktisesta käytöstä näkyy taulukossa 6 sivulla 87. Keskustelussa verbiä käytettiin vain normaali- ja kysymyslauseissa. Kysymyksissä verbi esiintyi kahdesti. Nämäkin ovat tulkinnanvaraisia kuten esimerkistä 1 sivulla 105 näkyy (*hee [17 opis-, -kelee]17*). Suurin osa kirjallisten tuotosten lauseista oli normaalilauseita, vapaissa tuotoksissa lähes kaikki. Lähes kaikki kysymyslauseet ja nesessiivirakenteet oli tuotettu tehtävän johdantelemina. Nesessiivirakenteissa verbi esiintyy verbiketjussa I infinitiivin muodossa joko valmiina tai itse tuotetun nesessiivisen verbin (*pitää* tai *täytyä*) kanssa rajatuissa tuotoksissa. Finiitti- ja nominaalimuodot sekoittuivat jonkin verran, mistä myöhemmin morfologian tarkastelun yhteydessä.

Oppijat käyttivät varsinkin vapaissa tuotoksissa *opiskella*-verbiä lauseliitoissa ja yhdyslauseissa. Lauseliitossa verbi oli taulukon 6 (s. 95) esimerkin lisäksi tapauksissa kuten *Hän on 'barmaid' myttä hän opiskelaa myös yliopistossa* (va 14e). Yhdyslauseissa verbi esiintyi sekä päälauseessa että selittävässä sivulauseessa. Kuten taulukon 6 yhdyslause-esimerkistä näkyy, joskus tavoitellaan tiettyä ilmaisua tai ilmaisurakennetta eli funktio on muotoa tärkeämpi.

*Opiskella*-verbi oli lähes aina niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin predikaattina. Keskustelussa verbi ei puuttunut predikaatin paikalta kuten verbit *olla* ja *pitää*. Ellipististen ilmausten esiintymättömyys voi johtua siitä, että se on informatiivisempi kuin yleisemmät verbit *olla* ja *pitää*, paremmin kehittynyt osaksi informanttien sanastoa tai sitten sitä ei voi informanttien välkielessä korvata sen pelkällä määritteellä. Verbin käytön on tosin voinut kiertääkin tai sen on voinut korvata toisella ilmaisulla: *olen opiskelija*.

*Opiskella*-verbin ollessa predikaattina sen subjektina oli yleensä persoonapronomini. Kirjallisissa tuotoksissa muutaman yhdyslauseen pronomini oli korvattu jälkimmäisessä lauseessa pelkällä verbin persoonapäätteellä ja kerran erisnimi oli muutettu pronominiksi. Keskustelussa persoonapronomini oli aina subjektina yksittäislauseissa ja kerran pronomini jätettiin toistamatta

pitemmässä suullisessa tuotoksessa (*mina opiskelen musiikia // mm // täällä opis+ opiskelen / (intercultural studies) / ääm*).

Taulukon 6 (s. 95) esimerkeistä selviää, että *opiskella*-verbi on valenssiltaan informanttien välikielissä ensisijaisesti kaksipaikkainen *opiskelee jotain* ja toissijaisesti kolmipaikkainen *opiskelee jotain jossain* (valenssista ks. Pajunen 1988: 15 - 16). *Opiskella*-verbin yhteydessä on nähtävissä jonkinlaista fraasioppimista, tietyn rakenteen kokonaisuutena oppimista: *opiskella* + \_\_\_ -a. Suomen kielessä objektin sijana eli verbin rektiona on partitiivi, joka tavallaan toteutuu tuotoksissa. Taulukossa 6 opiskellaan *suomia ja polittika*. Kokonaisuutena oppiminen näkyy siinä, että informanteilla esiintyi niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin a:han päättyviä sanoja, jotka eivät saa ollessaan partitiiviobjekteina sijapäätetä, esim. *opiskelen enklantija // jaa venaja* (kesk.).

Jaquesin kirjallisissa tuotoksissa *opiskella*-verbin objektimääritteet päättyivät aina yksittäiseen a:han. Jos sana loppui a:han, siihen ei sitä enää lisätty, esimerkkinä tästä on hänen vapaat tuotoksensa: *Hän opiskelaa matematika ja kimelia* (va 14e) ja *suomea, ranska, sachsa ... (kieli), psykologia* (va 18). Suurin osa informanteista tuotti kuitenkin objektin oikein ja sijapäätteettömät objektit saattoivat esiintyä missä vaiheessa kurssia tahansa. Esimerkiksi Kirsten opiskelee ensimmäisen aineen mukaan *venäjaa ja suomea* (va 05) mutta myöhemmin *vähän venäjä* (va 18).

Rakenteen *opiskella* + \_\_\_ -a hahmottaminen näkyy taulukon 6 (s. 95) muodosta *johtaminena*. Muotoon on johdonmukaisesti lisätty partitiivin päätte nähtävästi samassa tekstissä (va 05) kurssilta tutun *suomea* mukaan. Joskus myös itse sanaan kuuluva viimeinen -a on poistettu ikään kuin se olisi sijapäätte. Kirjallisesti Jody tuotti muuten *opiskella*-verbin kanssa esiintyvän objektin partitiivissa, mutta *biologia*-sana on muodossa *biologi*, kun muut luetellut sanat ovat nominatiivissa (*ranska, englanti, matematika*, mutta kuitenkin *kemia, musiikki* (va 18; ks. liite 3)). Tämän saman sanan hän oli tuottanut aiemmin lauseessa näin: *Hänen nimi on Mari ja hän opiskelee biologia* (va 14e). Andrei tuotti kontekstisanat (va 18) nominatiivissa niin, että sanasta *musiikkia* hän oli vetänyt yli a:n. Hän oli joko halunnut, että kaikki olivat nominatiivimuotoisia tai samanmuotoisia. Toisaalta hän oli nähtävästi tehnyt morfologisen päätelmän, koska ei ollut poistanut a:ta sanoista kuten *psykologia*. Sanasta *kieljä* ei ollut hänen kannaltaan järkevää poistaa viimeistä vokaalia, koska sanasta olisi tullut konsonanttiloppuinen. Lause-esimerkissä määrite oli taivutettuna (*Minä opiskelen musiikkia*). Tämä ainoa rektionalainen esimerkki viittaisi siihen, että hän on osannut *opiskella*-verbin määritteen morfologis-syntaktisen käytön. A-loppuinen määrite (*mateematiikka*) oli kuitenkin keskustelussa nominatiivissa eli ääntyi lyhyenä eikä pitkänä.

Kuten taulukosta 6 (s. 95) näkee *opiskella*-verbi sai muiksi määritteikseen objektin lisäksi paikanadverbiaalin. Nämä esiintyivät keskustelussa ja vapaissa tuotoksissa. Paikkaa käytettiin *opiskella*-verbin kanssa keskustelussa kolme ja kirjallisissa tuotoksissa kuusitoista kertaa. Molemmissa paikka oli inessiivissä. Keskustelussa Kirstenillä oli useampi toisilleen alisteinen määrite, joiden järjestys ja taivutus ei ollut suomen kielen mukaista - inessiivi kyllä löytyi: *opiskelen suomea / äm / tämä (N: mm) ylioppistoo jyväskeyl-, -lässä*.

Paikanadverbiaalin oikean muodon yleisyys voi johtua osittain inessiivin esiintymisestä muiden verbin kanssa, esim. *asua Suomessa*. Inessiivin tilalla oli kerran vapaassa tuotoksessa taulukon 6 (s. 95) kertomat muodot (*Hän on opiskelee*) *Ball State, Indianasta* (va 20). Paikka taivutetaan, mikä jo osoittaa välikielen kehittymistä. Taivuttaminen ei vielä toteudu molemmissa adverbiaaleissa, joiden keskinäiset suhteet eivät ole täysin selvät.

Kuten edellä olleesta esimerkistä näkyy, paikanmääritteiden järjestys ei ollut aina selkeä tai oikea (*Mä opiskelen yliopistossa suomalainen* va 18). *Opiskella*-lauseiden argumenttirakenteet ja sanajärjestys olivat kuitenkin informanteilla pääsääntöisesti suomen kielen mukaisia. Heidän lauseensa olivat useimmiten tavallisia väitelauseita, joissa verbiin liittyviä määritteitä ei ollut kovin monta yhtä aikaa. Sekä objektin että adverbiaalin paikka voi vaihdella kuten suomessakin: *Mina olen opiskelija, opiskelen taloustidettä Jyväskylän Yliopistossa* (va 05) ja *Minä opiskelee yliopistossa englanti() venäjää ja suomea* (va 05).

### ***Opiskella*-verbin morfologiaa ja fonologiaa**

Informantit käyttivät *opiskella*-verbiä ainoastaan preesensissä ja indikatiivissa. Niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin yleisin persoona oli yksikön ensimmäinen (15 esiintymää keskustelussa ja 20 kirjallisissa tuotoksissa). Muut molemmissa esiintyvät persoonat olivat yksikön 2. ja 3. persoona (yhteensä 6 kertaa). Kirjallisissa tuotoksissa oli lisäksi monikon 1. ja monikon 3. persoonan muodot samassa rajatussa tuotoksessa (ra 04; ks. liite 3). I infinitiivi esiintyi kirjallisissa tuotoksissa yhteensä 11 kertaa.

Kongruenssi on syntaktis-morfologinen ilmiö, joka onnistui informanteilta hyvin, kuten taulukon 6 (s. 95) muutamista lause-esimerkeistä näkee. Vaikka persoonakongruenssi ei aina ollut informanteilla kohdekielen mukainen, lukukongruenssi oli oikein. Taulukon 6 esimerkki *minä opiskelee* esiintyi vapaissa tuotoksissa (va 05 ja va 18) neljällä eri informantilla. Kyseessä voi olla persoonakongruenssivirhe tai kurssin alkuun liittyvä fraasioppimisen kaltainen tapaus, sillä yhtä informanttia lukuun ottamatta toiset taivuttivat muut verbit samassa tekstissä oikein. Fraasimaiseen



oppimiseen liittyen verbin yksikön 3. persoonamuoto voisi olla jonkinlainen perusmuoto<sup>1</sup>. Myös keskustelussa *opiskelee* esiintyy perusmuodon kaltaisesti kuten esimerkistä 1 on nähtävissä.

Esimerkki 1. Keskustelun kohdat, joissa Carol käytti *opiskella*-verbiä.

N: onko sinulla AMmattia  
 Ca: oo ääm / ääm ääm opiskelee  
 N: joo / mitä sinä opiskelet  
 Ca: ääm minä olen opis-, -kelen / liikunta / (...) [4 liikunta]4 <>  
 ---  
 N: aa minä olen opiskelija  
 Ca: okei // ää / mi+ mikää mitä öö// opis+ ou / <> mi+ mikää opiskel+  
 <Ca pyörittelee kättään ilmassa>  
 N: mitä minä opiskelen  
 Ca: (yes) <>  
 ---  
 N: asuvat molemmat **helsingissä**  
 Ca: a / **helsingissä** <> / (okei) / opiskel+ (oppi+) / aam / opiskelee  
 <N nyökkää>, <Ca nauraa>  
 Ca: hee [17 opis-, -kelee]17  
 N: [17 opiskelevatko]17 he  
 Ca: joo <>

Ensimmäisen kerran muodostaessaan keskustelussa *opiskella*-verbiä Carol ehkä haki ensimmäisen persoonan muotoa mutta tuotti kolmannen. Natiivin taivutettua verbiä hänkin teki niin, jolloin hän joutui hakemaan oikeaa ilmaisua. Myöhemmin hänen yrittäessä taivuttaa verbiä tuotos jää kesken. Hän palasi *opiskelee*-muotoon he-pronomiin yhteydessä. Tämä yksikön muodon käyttö monikon persoonan kanssa oli täysin puhekielen mukaista, mutta laajempi keskustelun konteksti puoltaa sitä tulkintaa, että muotoa käyttävä Carol ei tuottanut kyseistä muotoa tietoisesti puhekielen mukaan.

Joskus kun verbin persoonapäätte oli oikein, sanavartalo oli väärä tai virheellinen. Taulukossa 6 (s. 95) on muutamia esimerkkejä, joissa näin on käynyt: keskustelussa *opiskellan* ja kirjallisissa tuotoksissa *opiskelan*. Finiitti- ja nominaalimuodot sekoittuivat jonkin verran kumpaankin suuntaan. Muotoja on syytä tarkastella tarkemmin informanttien ja yhden kirjallisen (ra 31a) tuotoksen avulla.

Jaquesin tuottamat muodot *opiskelaa* po. *opiskelee* (va 14e) ja *opiskelan* po. *opiskelen* (va 18) voidaan tulkita joko väärin hahmotetuksi tai muistetuksi verbin kirjoitusasuksi tai I infinitiivistä käsin muodostuneeksi persoonataivutukseksi. Ensimmäinen esimerkki on välitentistä, jonka

---

<sup>1</sup> Muikku-Wernerin aineistossa (2000: 290) on vastaavaa: *öm öö minä haluan opiskelee öm sitten em - - -*.

aiemmassa tehtävässä hänellä on ollut mallina persoonataivutteen verbimuoto (*opiskelee - ei opiskele*). Toista esimerkkiä tuottaessaan Jaquesilla on ollut I infinitiivi näkyvillä, joka on saattanut vaikuttaa verbimuodon muodostamiseen. Charles tuotti keskustelussa muodon *opiskellan* ja kirjallisissa tuotoksissa häneltä löytyy sanahaku, jossa hän päätyi persoonataivutetusta sanavartalosta I infinitiiviin: *opiskele>la* (ra 31a).

Charlesin viimeinen esimerkki on rajatusta tuotoksesta 31a. Siinä informantit olivat muuttaneet lauseita nesessiiviseksi: *Maija ja Pekka opiskelevat.* > *Maijan ja Pekan täytyy opiskella.* Kaikki informantit eivät olleet osanneet muuttaa persoonamuotoa infinitiiviksi tai muuttaminen tuotti ongelmia. Esimerkiksi muodot *opiskelxe>la* ja *opiskelea<sup>2</sup>* oli muodostettu joko persoonamuotoa tai persoonamuodon pohjalta infinitiiviä hyväksi käyttäen. Infinitiiviksi muuttamisen vaikeus saattaa liittyä myös verbityyppiin tai -vartaloon. Valitettavasti näitä verbejä ei ollut monta eikä tehtäviä, joissa niitä piti muuttaa, esimerkiksi I infinitiivistä persoonamuotoihin. Mainittakoon, että muut *opiskella*-verbin I infinitiivin muodot olivat oikein ilman sanahakuja vapaissa tuotoksissa (ks. taulukon 6 nesessiivilause-esimerkkiä, s. 95).

Edellä tulivat esille informanttien tekemät sanahaut. Muuten kuin I infinitiivin muodostamiseen ne liittyivät niin kirjallisissa tuotoksissa kuin keskustelussakin muotoon ja taivutukseen (ks. esimerkki 1, s. 102). Keskustelussa esiintyvät sanahaut olivat osaksi puheen ääneenprosessointia (*minä opiskelen musiikia // mm // täällä <> opis+ opiskelen / (intercultural studies)*), jota esiintyi myös natiivin puheessa.

Muuten *opiskella*-verbin kohdalla informanteilla oli virheitä ja hapuilua vähän fonologian ja morfologian kohdalla. Verbistä esiintyi yksi niistä harvoista tapauksista, jossa tunnusmerkkinen -ä on persoonapäätteessä tunnusmerkittömän -a:n tilalla (*opiskelevät* va 18). Ongelmia oli sanan lyhyiden ja pitkien kestojen hahmottamisessa sekä sanan taivuttamisessa vielä kurssin lopulla ja suullisessa tuottamisessa: *opiskellan* (kesk.); *opiskelea* (ra 14c), *opisketko* (os 35a; harvoja tapauksia tutkituista verbeistä, josta puuttui tavu), *opiskee+* (kesk.); *opiskelaa* (va 14e), *opiskelan* (va 18); *opiskkelen* (kesk.). Viimeinen esimerkki on tulkittavissa joko pitkän ja lyhyen opposition virheeksi tai morfologisesti astevaihteluvirheeksi. Vastaavanlaisia virheitä oli muissa kolmannen verbiryhmän kolmitavuisissa verbeissä: *luistee-, -ko // luistetetko, luistet+ / luistetat-, -koo* (Ca kesk.), *luistetä* (Ca va 37f); *kävele+, mennä kävellä kävelei* (Ch kesk.); *urheilaa* (Ja va 14e), *ur(a)illa* (Ja kesk.). Samoilla informanteilla oli muutenkin ongelmia kolmitavuisien verbien (*harrastaa, matkustaa ja ymmärtää*) kanssa koko kurssin ajan. Toisaalta he olivat ainoita, jotka tuottivat niin suullisesti kuin kirjallisestikin tämäntyyppisiä verbejä.

### 5.1.4 Tietää-verbi

Kahdeksan informanttia yhdeksästä käytti *tietää*-verbiä keskustelussa. Niillä viidellä informantilla, jotka käyttivät verbiä keskustelussa muuten kuin toistettuna ja vapaissa tuotoksissa, näkyy myös verbin kehittyminen tai pikemminkin kehittymisen alkaminen. Tarkastelu keskittyy näihin informantteihin ja heidän tuotoksiinsa. Kaiken kaikkiaan verbin esiintymiä oli vain muutamia (ks. taulukko 1, s. 65 -66, ja liite 5).

Taulukko 7. *Tietää*-verbin piirteitä informanttien välikielissä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymistodenn.	4. yleisin K ja 10. yleisin T K: <i>en tiedä</i> 13 ja <i>tiedän</i> 7 esiintymää	TS: 100. / 25. verbi	20 / 25
Semantiikka	'olla selvillä jostain' (K ja T) ja 'olla tietoinen jostain' sem. kenttä: <i>ymmärtää</i> (K) kollokaatio: <i>mutta</i> (T) ero <i>tietää</i> ja <i>ymmärtää</i> -verbeillä	Jaques	0 / 4
Pragmatiikka	selkeä funktio keskustelussa		
Syntaktinen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>en tiedä / tiedän</i> (K)</li> <li>• <i>Mistä sinä tiedät suomea?</i></li> <li>• <i>Isä on FBI:n agentti, mutta perhe ei tiedä!</i></li> <li>• <i>Myttä minä tiedän, että poika haluaa juoda olut!</i></li> </ul>	normaalilause kysymyslause lauseliitto yhdyslause	15 / 4 0 / 10 0 / 4 3 / 3
Fonolog. & Morfologia	astevaihtelu: <i>tiex &gt; t(ä)ätko</i> (T ra) vokaalisointu: <i>tiedän</i> jälkitavun vokaalin kesto: <i>tietäät</i>	vrt. <i>pitää</i>  vrt. <i>pitää</i>	

Kirjallisissa tuotoksissa *tietää*-verbiä oli käytetty vähän. Puolet esiintymistä oli taivutus- tai aukkkotehtävissä. Näistä 13 esiintymästä seitsemän oli ensimmäisessä aukkkotehtävässä (ra 04; ks. liite 3) ja neljä esiintyi yhdellä informantilla taivutusparadigmatehtävässä (ra 02a). Ainoastaan yksi esiintymä oli osittain rajatuissa tuotoksissa. Loput yksitoista esiintymää olivat vapaissa tuotoksissa viidellä eri informantilla. Vähäisestä kirjallisesta käytöstä huolimatta informantit pystyivät käyttämään sitä keskustelussa, jossa se esiintyi kahdessa eri muodossa ja yhdessä funktiossa.

Oppijoiden kielenkäyttöön se kuului osana luokkahuonediskurssia, ja keskustelussa se oli lähinnä asian tai sanan tunnistamisen funktiossa. *Tietää*- ja *ymmärtää* -verbit liittyivät molemmat keskustelun sisäisen rakenteen ja yhteisen puheenaiheen osoittamiseen tai selventämiseen. Verbien

samanlaisesta tehtävästä huolimatta niitä käytettiin kuitenkin hieman eri funktioissa. *Tietää*-verbillä he ilmaisivat, etteivät tienneet, mitä tai miten pitäisi sanoa (*He: joo y mina en tiedaa // mee / ettaa // pitän ö/ sinalt+ sinalt+ // sinaltA*), tai ymmärsivätkö jonkun tietyn sanan. *Ymmärtää*-verbillä informantit ilmoittivat, etteivät tiedä, mistä natiivi puhuu tai mitä hän kysyy. Ero tulee esille kahdesta keskustelujaksosta esimerkistä 2. Ensimmäisen keskustelujakson *tietää*-verbi kohdistuu sanaan, informantti ei tiedä *kuukausi*-sanaa. Toisessa keskustelujaksossa informantti ei tiedä, mistä natiivi puhuu.

Esimerkki 2. *Tietää* ja *ymmärtää* -verbien esiintymät Charlesilla ja Kirstenillä keskustelussa.

N: [5(suomi) ]5 öö / minä kysyn vielä /  
öö kuinka pitkän / aikaa siis < > / öö /  
oletko opiskellut suomea vuoden //  
kaksi vuotta / kuukausija // öö < >  
<N osoittaa sormellaan Ch:n  
rannekelloa >, <N viittoo pöytään >  
Ch: en tiedä kuukausia

N: oletko kauvan / kuinka kauvan olet  
opiskellut suomea  
Ki: kauvan / mm  
N: oletko opiskellut  
< N jaksottaa pöytää käsillään >  
N: v+ vuoDEN vai kuukausija vai // ku  
Ki: ei ymmärä

Näiden kahden verbin funktionaalinen ero tulee esille siinäkin, että niin kuin esimerkistä 2 näkyy, *tietää*-verbin kieltomuotoa informantit taivuttivat joka kerta persoonassa mutta *ymmärtää*-verbin kieltomuotoa eivät. Keskustelussa jälkimmäinen esiintyi fraasimaisemmin kuin edellinen. Verbien käytön erilaisuus ja käyttö eri kohdissa keskustelua viittaa verbien merkitysten selvyteen ja eroamiseen toisistaan.

Kuten taulukossa 7 (s. 104) on mainittu *tietää*-verbin merkitys oli keskustelussa ‘olla selvillä jostain’ (esim. *N: se on hyvin erillaista, Ch: minä teetan*) tai jossain kielteisissä muodoissa ‘tarkoittaa’, mikä on nähtävissä edellisessä esimerkissä 2. Kerran sen käytön voisi tulkita merkitykseksi ‘tuntea joku’, kun Henry yritti kertoa tavanneensa tyttöystävänsä Amerikassa: *tiedän änen*. Todennäköisesti informantti ei tiennyt, että verbiä olisi voinut käyttää näinkin tässä lauseyhteydessä (*tiedän hänet Amerikasta*), koska hän etsi sanakirjasta verbit *tavata* ja *kohdata*. Henryn tarkoittama viesti alkoi selvitä natiiville, kun Henry muodosti näistä imperfektimuodot *taVIIN* ja *kodotIN*. Näin natiivi sai tietää, että Henry oli tavannut suomalaisen tyttöystävän viime kesänä Amerikassa. Ajankohta selvisi, kun Henry sanoi tapamisen olleen *ensii kezaal+ kesal(e)*. Natiivi kysyikin, että tapaavatko he ensi kesänä Amerikassa, minkä Henry korjasi aikaan *viime*<sup>1</sup>. Näin asia saatiin ratkaistua ja molemmilla oli tiedossaan tapahtumien kulku.

1

Ajanmääritteet *viime* ja *ensii* olivat muillakin informanteille toistensa merkityksessä.

Kirjallisissa tuotoksissa verbi esiintyi merkityksessä ‘olla selvillä jostain’ tai ‘olla tietoinen jostain’. Näitä kahta merkitystä on vaikea erottaa toisistaan informanttien tuotoksissa (*Mitä s(in)u >sinä tiedat?* va 19). Lauseissa *Mistä sinä tiedät suomea?* ja *Sinä tiedät suomea suomenista kurrsista* (va 19) verbin merkitys oli ennemminkin ‘osata jotain’ kuin olla selvillä tai tietoinen jostain. Jokainen informantti käytti verbiä lähes yksinomaan yhdessä merkityksessä vapaissa tuotoksissaan. Keskustelussa merkitys ‘olla selvillä jostain’ oli yleisempi kuin kirjallisissa tuotoksissa, mikä johtui juuri suullisesta diskurssista ja sen eteenpäin viemisestä.

Keskustelussa *tietää*-verbi esiintyi lähes aina yksittäisenä lauseena joko persoonapäätteen kanssa tai kieltomuodon kanssa, joten kollokaatioita ei esiinny. Kirjallisissa tuotoksissa *tietää*-verbi esiintyi seitsemän kertaa pitemmässä tekstikontekstissa. *Mutta* oli ainoa sana, joka esiintyi Jaquesilla kolme kertaa ja Henryllä kerran *tietää*-verbin kanssa. Ei ehkä voida puhua kollokaatiosta, mutta jonkinlaisesta sanojen ja funktion yhteenliittymisestä. Kuten taulukosta 7 (s. 104) huomaa, *mutta*-adverbin esiintyminen *tietää*-verbin yhteydessä osoitti kykyä ilmaista suomeksi asioiden yhteyksiä.

Pragmaattisesti *tietää*-verbi oli keskustelussa erilaisissa tehtävissä ja sitä käytettiin erilailla tilanteiden mukaan. Se oli vakuutteluna asiasta selvillä olemisesta, ilmaisemassa ettei jokin sana tai asia ole selvä. Sillä oli myös retorinen tehtävä täyttää aukko, joka syntyi siitä, ettei informantti tiennyt mitä sanoa tai osannut sanoa jotain. Yleensä informantit käyttivät sitä yhdessä merkityksessä. Charles käytti sitä eri tilanteissa kahdessa eri merkityksessä (‘tarkoittaa’ ja ‘olla selvillä jostakin’) ja osoitti verbin pragmaattista hallintaa sekä semanttista kehittymistä.

Verbi kuului usein keskustelussa kohtiin, joissa ennakoitiin sanan- tai merkityksenhakua. Se ennakoi myös pidemmän lausekkeen tai lauseen muodostusyritystä, esim. *He: onnea <> /// sialla onneaa // zialaa // s /// mmm ai // mina en tiedaa / sina olet öö // onNIIaa*. Henry viestittää, että hän yrittää ilmaista jotain, jota hän ei omasta mielestään osaa muodostaa oikein tai jolle ei tiedä tai muista oikeaa sanaa.

Taulukosta 7 (s. 104) näkyy, millaisissa lauseissa verbiä *tietää* on käytetty. Keskustelussa verbi esiintyi yleensä yksittäisissä lauseissa ilman muuta kontekstia tai siihen liittynyttä sanaa tai lauseketta. Lauseiden määrä oli vaikea laskea, koska yhdessä puheenvuorossa informantti haki useaan otteeseen ilmaisua *tietää*-verbin avulla ja toisti sitä. Seuraavat prosessoinnit voidaan tulkita yhdyslauseiksi: *joo y mina <> en tiedaa // mee / ettaa // pitän ö/ sinalt+ sinalt+ // sinalTA ja joo / joo öö / en / en tiedaa // öm // kuinka / öm - - - öm / sano+ öö / sanotkoo sinä / öm / (...) äm öö / ranskaa / öö big hill / öö*.

Kirjallisissa tuotoksissa verbi oli yleinen kysymyslauseissa (ks. taulukko 7, s. 104). Kysymyslauseista seitsemän oli kuitenkin yhdessä rajatussa tuotoksessa (ra 04; ks. liite 3), jossa

verbiä taivutettiin. Kolme kysymyslauseetta oli vapaissa tuotoksissa, taulukon 7 (s. 104) *mistä-*esimerkin lisäksi oli kaksi kertaa kysymys *mitä sinä tiedät?* Kaikki ovat samasta tuotoksesta (va 19) ja osoittavat, että informantit ovat osanneet käyttää oikeaa kysymyssanaa verbin kanssa, ja sitä kautta käyttäneet verbiä hieman eri merkityksessä. Taulukon esimerkin kysymykseen on myös vastattu: *Sinä tiedät suomea suomenista kurrsista*. Persoonapronomini pysyy samana ja tiedon lähteessä esiintyy sama sijapäätte kuin kysymyssanassa. Sijapäätteiden siirtäminen on loogista; mielenkiintoista olisi tietää, miksi sanavartalona on *suomeni+*. Voi olla, että *-i-* on siirtynyt sijapäätteen mukana ja genetiivimuotoa on pidetty vartalona.

Kaikki lauseliitot ja yhdyslauseet esiintyivät vapaissa tuotoksissa. Itse asiassa neljästä lauseliitosta kahdessa olisi pitänyt olla yhdyslause tai osoittaa uusi lauseliitto, esim. *Minä olen kaksi kymmentä kolme vuotta vanha ja minä tiedän olen mies!* (va 05). Esimerkkilauseen funktio on kuitenkin selkeä ja viesti välittyy. Yksi lauseliitto sisältää myös yhdyslauseen. Verbi siis esiintyi muutamilla informanteilla hyvinkin monimutkaisissa lauserakenteissa.

*Tietää-*verbi oli informanteilla varsinkin keskusteluissa valenssiltaan yksipaikkainen saaden määritteekseen vain subjektin. Kirjallisissa tuotoksissa valenssi on merkityksessä 'olla tietoinen jostain' kaksipaikkainen, jolloin subjektin lisäksi määritteenä on se, mitä tiedetään. Määrite, joka saattoi olla sivulause tai sana, ei kuitenkaan aina esiinny (ks. taulukko 7 lauseliittoaesimerkki, s. 104). Kaksipaikkainen valenssi vaikuttaakin toissijaiselta.

*Tietää-*verbi esiintyi informanteilla aina indikatiivissa ja preesensissä. Taulukosta 7 (s. 104) näkee, että keskustelussa persoonamuodoista esiintyi vain yksikön 1. persoona. Kirjallisissa tuotoksissa yleisin muoto oli yksikön 2. persoona (11 esiintymää 25 esiintymästä) enimmäkseen rajatuissa tai osittain rajatuissa tuotoksissa. Puolet informanteista käytti sitä vain tässä persoonassa. Kongruenssivirheitä oli vain yksi *tiedän po. tiedätkö* (ra 04). Huomion arvoista on verbin käyttö yksikössä ryhmäsanan kanssa kuten taulukon 7 lauseliittoaesimerkistä näkyy: *perhe ei tiedä!* (va 37f). Samaa lauseketta oli käytetty kahdesti samassa aineessa.

*Tietää-*verbin muutamien morfologiset ja fonologiset virheet olivat astevaihtelussa, vokaalisoinnussa ja jälkitavun vokaalissa. Astevaihteluvirheet keskittyivät yhteen rajattuun tuotokseen (ra 04; ks. liite 3).

Kurssin alun aukkotehtävässä (ra 04; ks. liite 3 ja taulukko 7, s. 104) informanttien piti taivuttaa yksikön 3. persoonassa annettuja verbejä kontekstin antamassa persoonassa. Yhtä lukuun ottamatta kaikki informantit olivat täyttäneet kohdan ((*Tietää*) \_\_ *sinä, missä posti on?*). Edellisellä tunnilla oli käsitelty I verbiryhmän astevaihtelu; verbiryhmiä oli tarkasteltu jo kaksi kertaa aiemmin. Taulukon 7 esimerkki on Henryltä, joka oli edellisellä tunnilla osannut tehdä *tietää* *-t > d* muutoksen ilman etukäteisneuvontaa tai -ohjetta. Tässä aukkotehtävässä astevaihtelu ei kuitenkaan

toteudu hänellä kuten ei Charlesilla, Kirstenillä tai Carolillakaan. Sandralla -*t* vaihteli kadon kanssa, *tieää*. Hän oli siis huomannut astevaihtelun, mutta hänellä oli väärä vaihtelupari. Pidemmälle oikean muodon saamisessa hän ei ollut päässyt, koska hänen olisi pitänyt taivuttaa sitä yksikön 2. persoonassa ja liittää siihen kysyvä liitepartikkeli. Liitepartikkeli puuttui muiltakin. Koko tehtävän tekemistä on voinut vaikeuttaa verbimuotojen muuttaminen I infinitiivin muodon sijaan yksikön 3. persoonasta, koska muissa samantyyppisissä tehtävissä lähtömuoto oli I infinitiivi. *Tietää*-verbillä nämä muodot ovat tosin samanlaiset.

Tähän tuotokseen (ra 04; ks. liite 3) liittyi myös *tietää*-verbin ainoat sananhaut. *Tiex>t(ä)ätko*-muodosta on mahdoton sanoa, mitä informantti oli ensin kirjoittanut. Hän oli kuitenkin lisännyt yksikön 2. persoonan päätteeseen suoraan sekä I infinitiiviä että yksikön 3. persoonaa muistuttavaan muotoon, johon oli liittännyt kysyvän liitepartikkelin vokaalisoinnuttomana. Samassa kohdassa oli toinen sananhaku, jossa oli selvästi korjattu astevaihtelua: **Tietx** > *Tiedän*. Persoonaa on jäänyt vääräksi ja huomiotta on jäänyt myös verbin sijainti kysymyslauseen alussa.

Charles ei näyttänyt kurssin aikana pääsevän vielä perille *tietää*-verbin muodostamiseen liittyvistä morfofonologisista ja morfologisista muutoksista. Hänen kohdallaan näin kävi myös *pitää*-verbin kanssa. Charlesilta puuttui myös vokaalisointu *tietää*-verbin muodoista, ellei verbi ollut tehtävässä näkyvillä. Henry tuotti keskustelussa kaikki muodot ilman vokaalisointua ja vokaalisointu puuttui myös kerran vapaassa tuotoksessa (*tiedan* va 24) ja verbiin liittyvästä liitepartikkelista kuten taulukon 7 (s. 104) astevaihteluesimerkistä näkyy (*tiex>t(ä)ätko*).

Verbin päättyminen niin I infinitiivissä kuin yksikön 3. persoonassakin pitkään *ä*:hän tuotti ongelmia muutaman kerran. Taulukon 7 (s. 104) vokaalinkestoiesimerkki (*tietäät*) on edellä tarkastellusta tuotoksesta (ra 04). Samalla informantilla (Kirsten) ei ollut muita vastaavia muotoja - hän toisin käytti sitä enää vain kerran vapaassa tuotoksessa ja kerran keskustelussa kieltomuotoisena (*en tiedä*). Keskustelussa Jaques tuotti niin lyhytvokaalisen kuin pitkävokaalisenkin kieltomuodon *en tieda* ja *en tiedaa*.

*Tietää*-verbiä ei käytetty runsaasti kirjallisissa tuotoksissa, mutta se on yleisimpien joukossa keskustelussa. Keskustelussa sen merkitys vaihteli ja sillä oli selkeä funktio. Tämä onkin verbissä kiintoisinta. Kirjallisissa tuotoksissa sen käyttöön liittyi muutamia virheitä lähinnä yhdessä tuotoksessa ja muutamalla oppijalla. Sanaston kehittymisen tarkastelussa sen esimerkit lähinnä vahvistavat muutamissa tapauksissa ensimmäisen verbiryhmän verbityyppiin liittyvää kehittymistä - varsinkin astevaihteluverbien kuten *pitää*-verbin.

### 5.1.5 Pitää-verbi

*Pitää*-verbiä käytti keskustelussa yhdeksästä oppijasta seitsemän. Se oli kolmanneksi yleisin verbi keskusteluissa. Kolme kertaa se oli ollut vastauksena natiivin kysymykseen *mitä sinä pidät Suomesta tai suomalaisista*, muuten informantit käyttivät sitä omasta aloitteestaan (22 esiintymää) lähinnä kysyäkseen natiivilta, mistä tämä piti, tai kertoakseen, mistä itse pitivät. Sen käytön yleisyyteen oppijoilla vaikutti sen kuuluminen keskustelun rakenteeseen ja etukäteen annettuihin kysymyksiin, jotka olivat taululla keskustelun apuna (*What do you like about Finland?*).

Taulukko 8. *Pitää*-verbin piirteitä informanttien välikielissä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymis- todenn.	kesk. (K) ja kirj. tuot. (T) 3. yleisin verbi	TS: 29.	25 / 97
Semantiik- ka	'tykätä' (K ja T) ja 'on pakko' (T (K)) <i>pitää</i> 'olla ote jostakin' vs. <i>rakastaa</i> 'tykätä' sem. kenttä: <i>tykätä</i> ja <i>rakastaa</i> kollokaatiot merkityksessä 'tykätä': paikannimet, <i>musiikki</i> , kysyminen (K); ruoka- ja juomasanat (T)	tulkinta epäselvä sem. valinta  eri kollokaatiot kesk. ja kirj.	
Pragmatiik- ka	<i>pitää</i> 'tykätä' ja <i>täytyy</i> 'on pakko' pragm. määr: ( <i>oikein</i> ) <i>paljon</i> , <i>oikein vähän</i> , <i>nyt ja tottakai</i>	pääsääntöisesti	
Syntakti- nen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Minä pidän suklasta.</i></li> <li>• <i>pidätkö siinä etelä s+ suomessa paljon</i></li> <li>• <i>mina en tiedaa // mee / ettaa // pitän ö / sinalt+ sinalt+ // sinalTA</i></li> <li>• <i>Hän pitää ruuanlaitosta ja hän ei pidä siivoa.</i></li> <li>• <i>Hän pitää kaunisa tyttöä (koska hän on ranskalainen!?) myttä koska hän on nuevo ...!</i></li> </ul> predikaattina puuttuu (K) rektio: I <i>Tyttö pitää makeista, suklasta ja lusikasta.</i> II <i>Minä pidän urheillua. - Minä pidän joulupukki.</i> <i>mikä sinä pidät - - - soomessa</i> kongruenssi: suurin osa oikein; <i>pidäät po. pidätte</i>	normaalilause kysymyslause nesessiivira- kenne lauseliitto yhdyslause  eriytyminen? joskus myös semanttinen tulkinta epäselvä	6 / 49 12 / 5 2 / 5 1? 0 / 9 1 / 13
Fonolog. & Morfologia	astevaihtelu: <i>Te ette pitä - Poika ei pidä - hän ei pitää - hän ei pidä</i> jälkitavun vokaalin kesto: <i>pidäät ja ei pitää</i>	alussa ja kehittymistä vrt. <i>ei</i>	1 / 5



*Pitää* oli kolmanneksi yleisin verbi myös kirjallisissa tuotoksissa (ks. liite 5). Suomen kielessä se on seitsemänneksi yleisin verbi. Oppijat käyttivät verbiä runsaasti rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa - todennäköisesti harjoituttamassa astevaihteluverbin taivuttamista (esim. ra 06; ks. liite 3) tai verbiin liittyvää rektiota (esim. os 35j). Kun verbiä oli joissakin rajatuissa tuotoksissa taivutettu taivutussarjassa (ra 35i), verbi oli vailla kontekstia ja sitä kautta tarkempaa merkitystä tai lauseyhteyttä. Kolmannes eli 31 esiintymää esiintyi vapaissa tuotoksissa. Verbi olikin yksi eniten vapaasti tuotetuista verbeistä informanttien tuotoksissa; edelle menivät *olla* (605 esiintymää vapaissa tuotoksissa), *ei* (52 esiintymää) ja *opiskella* (34 esiintymää). Tosin *pitää*-verbin käyttöön oli vapaissa tuotoksissa ohjannut kaksi kertaa juuri ennen vapaata tuotosta tehdyt rajatut tuotokset. Myös ennen kertomusta kuvasta (va 25; ks. liite 3) oli käsitelty verbin merkitystä ja taivutusta, ja vaikka kuvasta on voinut kertoa mitä haluaa, olivat verbin käsittely ja kuvan aihe todennäköisesti ohjanneet käyttämään kyseistä verbiä.

### ***Pitää*-verbin semantiikkaa**

*Pitää*-verbi opetettiin kurssin aikana merkityksissä 'tykätä' ja 'on pakko'. Muitakin verbin useista merkityksistä (ks. Nykysuomen sanakirja (1978) ja Perussanakirja (1990)) on voinut esiintyä satunnaisesti oppituntien yhteydessä. Informantit käyttivät *pitää*-verbiä keskustelussa lähes aina merkityksessä 'tykätä', joka oli yleisin merkitys myös kirjallisissa tuotoksissa (47 esiintymää). 'Tykätä' merkityksen yleisyys näkyy taulukon 8 (s. 109) esimerkeistä. Merkityksessä 'on pakko, täytyy' *pitää*-verbiä käytti keskustelussa yksi ja kirjallisissa tuotoksissa kaksi informanttia. Merkitysten tulkinta oli selkeä lähes kaikissa esiintymissä, epäselvyyttä aiheutti muutaman kerran muiden sanojen käyttäytyminen eli niiden muodot verbin yhteydessä. Tästä semanttis-syntaktisesta vyyhdistä myöhemmin.

Merkitys 'tykätä' esiintyi runsaasti myös vapaissa tuotoksissa, kun taas 'on pakko' keskittyi muutamaan tuotokseen (ra 31a ja va 31b) ja informanttiin. Taivutustehtävässä ra 31a annettu lause piti muuttaa nesessiiviseksi, esim. *Heikki lukee > Heikin täytyy lukea*. Andrei ja Charles olivat ainoat, jotka olivat käyttäneet mallina olleen *täytyä*-verbin lisäksi *pitää*-verbiä ja nesessiivistä ilmaisua *on pakko*. Tehtävää seuraavassa vapaassa lauseiden jatkamistehtävässä informantit joutuivat harjoittelemaan nesessiivisen verbiketjun jälkimmäisen jäsenen muotoa, esim. *Pitääkö sinun olla söpö?* (va 31b).

Verbin merkitys ja funktio ovat epäselvät lauseessa *Kissan nimi on () Kevyt mutta hän ei ole kevyt koska hän syö pitää syödä pikkulapset joka päivä!* (va 37f). Lause on Charlesilta, joka käytti tuotoksissaan *pitää*-verbiä niin mieltymisen kuin täytymisenkin merkityksessä. Hänellä oli siis käytännössä mahdollisuus käyttää kumpaa merkitystä tahansa. Ensin hän on aikonut kirjoittaa *hän*

syö, mutta on lisännyt *pitää*-verbin. Verbin lisääminen ei ole kuitenkaan johtanut muun lauseen modifioimiseen. Tutumpi vaihtoehto hänen kannaltaan olisi ollut verbin käyttö nesessiivisesti, jolloin persoonapronomini olisi genetiivissä ja pikkulapsen-objekti monikon partitiivissa monikon akkusatiivin sijaan. Tämä olisi muodollisesti mahdollista, mutta rakenne ei olisi pragmaattisesti onnistunut. Tällaista *pitää* + I infinitiivi -rakennetta Charles oli käyttänyt myös muissa tuotoksissaan (ra 31a ja va). Joka tapauksessa informantti oli antanut mielikuvituksensa lentää ja onnistunut tuottamaan yhdyslauseen, jonka relaatiot ovat selkeät.

*Pitää*-verbin merkitys voidaan muutamissa tuotoksissa tulkita kahdella eri tavalla. Tulkintamahdollisuuksia avaa syntaksi: väärä tai puuttuva rektio vaikeutti verbin merkityksen tulkintaa. Esimerkiksi Kirsten käytti samassa kertomuksessa (va 25; ks. liite 3) *pitää*-verbiä todennäköisesti merkityksessä 'tykätä', vaikka ensimmäisen lauseen esiintymän verbin voisi tulkita myös kiinnipitämiseksi *Tytär juo limsa ja syö makkara ja perunat koska hän pitää makkaraa*. Verbi todennäköisesti liittyy makumieltymyksiin, koska kuvassa tyttö ei pitänyt makkaraa kädessään ja koska myös seuraavassa lauseessa verbin rektio puuttui tai oli väärä ja verbiä käytettiin mieltymyksen merkityksessä (*Poika ei pidä liemi sen vuoksi hän syö broileri*). Myös taulukon 8 (s. 109) esimerkin *Tyttö pitää makeista, suklasta ja lusikasta* (va 25; ks. liite 3) verbin vaihtuvaa merkitystä voi pohtia. On vaikea sanoa, onko lause muodostettu tarkoituksella niin, että verbillä oli siinä muista sanoista johtuen kaksi merkitystä. Joka tapauksessa kuvassa tyttö piti kädessään lusikkaa.

Jostakin pitämisen semanttiseen kenttään kuuluvista verbeistä informantit käyttivät *pitää*-verbin lisäksi verbejä *tykätä* ja *rakastaa* (ks. luku 5.3) sekä kerran liittomuotoa *olla mieltynyt*. Andrei käytti *pitää*-verbin ohella kerran *tykätä*-verbiä kertomuksessa perheestä ruokapöydässä (va 25; ks. liite 3): *Hän ei tykkää valkoinen>sesta viinista ja kuumasta omenasta*. Apunaan informantilla oli tunnilla täytetty verbitaivutus ja muutamat kuvan yläpuolella olleet lause-esimerkit *pitää*-verbistä (m 54). Informantti käytti *tykätä*-verbin kanssa samaa rektiota kuin *pitää*-verbin kanssa. Kertomus oli tehty kotitehtävänä, joten ulkopuolisen avun käyttöä ei voida sulkea pois.

Laajempi semanttinen tarkastelu paljastaa, että *pitää*-verbi esiintyi keskustelussa muutamien yksittäisten sanojen kanssa. Kollokaatiosta voidaan puhua sanan *Suomi* kanssa. Tämä johtui osaksi natiivin kysymyksestä *Mitä sinä pidät Suomesta (ja suomalaisista)?* keskustelun alussa. Informantit joko vastasivat tähän käyttäen kyseistä nominia tai kysyivät itse natiivilta saman kysymyksen myöhemmin. Useasti natiivin kysymykseen oli vastattu predikaatittomasti pelkillä nomineilla. Ehkä natiivin kysymyksen johdattelemina informantit kysyivät natiivilta, mitä tämä piti eri paikoista. Jodylla verbi kollokoitui musiikin merkityskentän kanssa (*bändi, musiikki ja rockmusiikki*). Hänen ja myös Katin kirjallisissa tuotoksissa *musiikki* esiintyi *pitää*-verbin kanssa. Yhdessä tuotoksessa

Jody käytti onnistuneesti korvaavaa pronominia *siitä*: *Me kuuntelemme musiikkia, koska me pidämme siitä.*

Muuten verbin kanssa esiintyviä sanoja olivat keskustelussa persoonapronominien *minä* ja *sinä* lisäksi lauseen aluissa taipumattomat kysymyssanat, joita olivat *kuinka*, *kuka*, *mikä*, *millainen* ja *minkävärinen*. Vain kerran *mikä*-pronomini oli elatiivissa. Kysymyslauseista semanttisesti epäselväksi jäi *kuinka*-lauseen merkitys, minkä informantti itsekin tiedosti. Hän yritti kysyä natiivin Venäjän-matkan sujumisesta tai natiivin mielipidettä Venäjän silloisesta tilanteesta (vuonna 1994):

An: *kuinka // sä // kuinka sä // pidät // mm mm // mm // mm ei pidät // mutta — ze // ze oli hyvä - - - o+ on+ on+ // onks se / onks se hyvä*

N: *ää // mikä*

An: *- - - matkostaat pietarissa - - -*

Informantti itse sanoo, että hän ei tarkoittanut verbiä *pitää* vaan tarvitsisi jonkin muun verbin tai että hän ei osaa tämän verbin avulla kysyä. Hän etsikin toisen tavan kysyä, jota selvensi hänen käyttämänsä imperfektimuoto.

Rajattujen ja osaksi osittain rajattujen tuotosten kollokaatiot olivat valmiina. Toisaalta ne ovat osaltaan sitä syötöstä, jota informantit saivat kurssin aikana. Vapaissa tuotoksissa *pitää*-verbi kollokoitui ruoka- ja juomasanojen kanssa, kuten tuotoksessa va 25 (liite 3). Siinä informantit käyttivät ruoka- ja juomasanoja, joita osasivat, välittämättä siitä, näkyikö kuvassa esimerkiksi viiniä tai viinilasia.

### ***Pitää*-verbin pragmaattista käyttöä**

*Pitää*-verbiä oli käytetty korrektisti ja sen käyttö oli aina kohdallaan. Pragmaattisesti on mielenkiintoista tarkastella *pitää* ja *täytyä*-verbejä. *Pitää* oli nesessiivisenä verbinä vain muutamissa tuotoksissa. *Täytyä* esiintyi informanteilla lähinnä yhdessä rajatussa (ra 31a) ja osittain rajatussa tuotoksessa (os 37d) sekä dialogitehtävässä (va 24), jossa sen käyttö oli pakollista. Se täytti 'on pakko' merkityksen semanttisen aukon. *Täytyä*-verbin runsaampi käyttö nesessiivisenä kuin *pitää*-verbin johtui siis osaksi siitä, että *täytyy* oli opetettu nesessiivisenä verbinä ja tehtävät olivat ohjanneet sen käyttöön.

Keskustelussa Henry käytti ainoana informanttina *pitää*-verbiä nesessiivisesti. Hän ei ollut käyttänyt sitä kertaakaan nesessiivisenä kirjallisissa tuotoksissa. Hän käytti keskustelussa myös *täytyä*-verbiä. Pragmaattisesti Henryllä oli onnistunut jako nesessiivisten verbien käytössä keskustelussa, kuten esimerkistä 3 näkyy.

Esimerkki 3. Henryn *pitää* ja *täytyä* verbien esiintymät ja kontekstit keskustelussa.

- (1) He: ää mina en tieda / aa <> mutaa minaa / harrastan // syömässä syömästä  
suomes+ suomiz-, -zezta  
<He osoittaa itseään>  
N: mm  
He: <> mina aluan ö // tai mina <> // mm / minun / täytyy / min+ minu+ [36  
hää]36  
<He viittoo kädellään>, <He virnistää suullaan ja räpyttelee silmiään>  
N: [36 sinun täytyy]36 <>  
<N osoittaa pöytää>  
He: minun minun taytyö syömäaa syömästä syö+ syödä <>syömä+ syömisestaa  
[37 syömi+]37  
<He viittoo kädellään>  
N: [37 sinun täytyy <> syö+]37 // öö
- (2) He: <> ää mm // <> mina en tiedaa / hmm // mm /// mikää mikaa // mina en  
tiedaa // mikaa minaa <> /// mikä en ää /// pitää sinuaa // mika sina <> / mika  
minaa / pitaan ö sinua  
<He mutristaa suutaan>, <He räpyttelee silmiään ja mutristaa suutaan>, <He  
viittaa kädellään ja selaa sanakirjaa>, <He osoittaa itseään ja lukee sanakirjaa,  
viittoo käsillään ja hieroo niskaansa>  
N: öö  
He: (mei+) kuka sina olet <> / missa sina asUT öö  
<N nyökyttää päätään>  
N: aha  
He: <mika amatii sina olet ö>  
<mutristaa suutaan ja väänentelee käsiään>  
N: et <> tiedä enää mitä kysyä vai  
<viittaa kädellään>  
He: joo y mina <> en tiedaa // mee / ettaa // pitän ö/ sinalt+ sinalt+ // sinaltA  
<katsoo sanakirjaa ja raapii niskaansa>

Ensimmäisessä keskustelujaksossa Henry kertoi ensin harrastavansa syömistä toisin sanoen pitävänsä siitä ja perusteli sitä. Jälkimmäisen *täytyä*-verbin esiintymän yhteydessä informantti haki *syödä*-verbistä oikeaa muotoa. Ainakin natiivi tulkitse yrittäksen *sinun täytyy syödä* muodostamiseksi. Viimeinen kokonainen sane on *syömisestaa*, mikä mahdollistaisi tulkinnan, että *täytyä* onkin 'tykätä' -merkityksessä. Mutta tämä on epätodennäköistä, koska informantti oli pystynyt muualla muuttamaan tekijän genetiiviin kuten nesessiivirakenne edellyttää. Jos *täytyä* olisi lainannut merkityksen *pitää*-verbiltä, sen tekijä olisi nominatiivissa ja itse verbiä pitäisi taivuttaa persoonassa.

Toisessa keskustelujaksossa *pitää* sopii käyttöyhteyteensä hyvin, *täytyä*-verbi sen tilalla vaikuttaisi liian voimakkaalta ilmaisulta. Toisin kuin *täytyä*-verbin kohdalla ensimmäisessä keskustelujaksossa, tekijä ei nyt ole genetiivissä ja verbi taipuu persoonassa, vaikka sen ei pitäisi.

Vaikuttaisi siis siltä, että *pitää* ei ollut tälle informantille niin nesessiivinen verbi kuin *täytyä* tai sitten sen eri merkitykset ja sen käyttäytyminen eri merkityksissä (yksipersonainen käyttö vs. taivuttaminen persoonissa) ei ollut selkiintynyt hänelle ja tuotti näin ollen vaihtelua välikielessä.

Taulukosta 8 (s. 109) näkee informanttien *pitää*-verbin kanssa käyttämät määrälliset ja ajalliset määritteet. Niiden käyttö osoittaa pragmaattista kehittymistä. Kirjallisissa tuotoksissa informantit olivat yhdistäneet verbiin adverbit *nyt*, *paljon* ja *tottakai*. Näitä adverbeja he olivat tuottaneet itse. Keskustelussa käytetyn adverbin *paljon* lause-esimerkki on taulukossa 8. Sitä oli käyttänyt informantti, joka oli kurssilla käyttänyt abverbeja *oikein paljon* ja *oikein vähän* (os 35j).

### ***Pitää*-verbin syntaktinen käyttö**

*Pitää*-verbin esiintyminen erilaisissa lauseissa on nähtävissä taulukosta 8 (s. 109). Kirjallisissa tuotoksissa normaalilauseet olivat yleisimpiä ja keskustelussa kysymyslauseet. *Pitää*-verbi esiintyi yleensä yksittäisissä lauseissa niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin. Keskustelussa se oli lähes yksinomaan yksittäisissä lauseissa, ainoastaan Henryn prosessointi voidaan katsoa jonkinlaiseksi yhdyslauseeksi, *joo y mina en tiedaa // mee / ettaa // pitän ö / sinalt+ sinalt+ // sinaltA*. Kirjallisissa tuotoksissa verbi esiintyi usein myös yhdyslauseissa tai lauseliitoissa (ks. taulukko 8). Rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa verbi oli yleensä yksittäisissä lauseissa ja muutaman kerran lauseliitossa. Vapaissa tuotoksissa verbi esiintyy niin lauseliitoissa kuin yhdyslauseissakin. Jokin tekeminen oli selitetty pitämisellä tai sitten pitämistä on selitetty.

Charlesilla esiintyvä monipuolinen lauserakenne, jossa hän käyttää *koska*-sivulausetta, on jo tullut esille semantiikan yhteydessä. Myös Jaques käyttää *koska*-adverbiä *pitää*-verbin yhteydessä. Taulukon 8 (s. 109) esimerkin lisäksi hänellä esiintyi toinenkin lauseliitto (esimerkin viimeinen lause), jonka suhteet eivät olleet selkeät ja jonka pitäisi olla jonkin muun edellisen lauseen upotuksena: *Ma episkolen "Business" johtaminen, mutta myös suomea, keskos ma harrastan kielia! Ma puhun ranska (totta kai!), englantia, sachsa ... ja vähän suomea. Keskos ma pitän s>Suomea ja suomalainen, vaikka suomen kieli on "vaikeakulkuinen"!* Hän oli selvästi halunnut tuottaa ensimmäisessä aineessaan sanakirjan avulla sisällöllisesti mielenkiintoisen tekstin - hän ei ollut tyytynyt kirjoittamaan sitä mitä varmasti osaa. Niinkin vähillä tiedoilla kuin hänellä tähän mennessä oli, hän on pystynyt melko mielekkääseen ja ymmärrettävään tekstiin. Myöhemmin tuotettu yhdyslause on ensimmäiseen verrattuna lauserakenteeltaan selkeämpi ja ymmärrettävämpi.

Keskustelussa esiintyi esimerkissä 3 (s.113) olevat nesessiivirakenteet, joissa *pitää*-verbi on verbiketjun pääsanana ja siihen liittyvä verbin pitäisi olla I infinitiivissä. Henryn keskustelujen verbiketjuissa ei ollut toista osaa (*pitän sinaltA*), joka olisi *kysyä*. Verbiketjussa *pitää*-verbin tulisi

olla yksipersonaisesti käytetty ja lauseen semanttisen tekijän pitäisi olla genetiivissä. Näin ei käynyt Henryllä: hän taivutti verbiä ja tekijä ei ollut persoonapronominin genetiivi *minun* vaan ensin persoona esiintyi kieltoverbissä pelkkänä persoonapäätteenä ja sitten verbiin liittyneenä persoonapäätteenä. Informantti haki selvästi nesessiivistä ilmaisua, mutta ei saanut siitä syntaksin ja morfologian kannalta onnistunutta. Viesti oli kuitenkin ymmärrettävä. Toista nesessiivistä verbiä hän osasi käyttää keskustelussa systeemin mukaan, niin että tekijä oli genetiivissä mutta verbiketju toisen osan muodon kanssa oli ongelmia: *minun / täyty - - - minun minun taytyö syömäaa syömästä syö+ syödä <>syömä+ syömisestaa [37 syömi+ ]37*.

Rajatuissa tuotoksissa verbi esiintyi kolme kertaa nesessiivilauseessa (ra 31a) ja muuten normaalilauseessa (ra 06 ja 37b; ks. liite 3). Nesessiivirakenteissa mallina olleen persoonamuotoisen verbin muuttaminen I infinitiiviksi oli onnistunut, *harrastamme > pitää harrastaa*. Osittain rajatuissa tuotoksissa verbi oli aina normaalilauseessa. Vapaissa tuotoksissa esiintyi normaalilauseista 23 eli lähes puolet, kaikki kysymyslauseet ja nesessiivilauseista kaksi. Kysymyslauseet oli tuotettu tehtävissä, joissa oli pitänyt tehdä kysymyksiä joko kysymyssanoilla (*Mitä sinä piväät?* va 19) tai tekstistä (*pitääkö Irina siivoa?* va 29). Näissä tuotoksissa tehtävänanto ohjasi tiettyyn lausetyyppiin, mutta informanttien itsensä valittavaksi jäi, mitä he halusivat kysyä ja millä sanoilla.

*Pitää*-verbi oli keskusteluissa ja kirjallisissa tuotoksissa predikaattina. Keskusteluissa oli yksi ainoa tapaus, jossa verbin esiintymän status lauseenjäsenenä oli epäselvä: *öö // oletko / am // pitää / om / mat+ matkusTA*. Verbin esiintymiseen predikaattina ja esiintymismääriin vaikuttivat keskustelussa predikaattittomat lauseet tai puheenvuorot. Usein informantti oli vastannut natiivin kysymykseen, mitä pitää Suomesta ja suomalaisista, pelkillä nomineilla. Esimerkiksi Kirsten käytti tätä strategiaa:

*N: joo // öö // m+ mitä // mitä sinä pidät SUOMesta ja suomalaisista*

*Ki: äm // sauna*

*Ki: ö / PULLa*

*N: ää / anteeks mikä*

*Ki: pulla*

*N: pulla / aha*

*Ki: jaa / jaa / mm // ööm // kieli // jaa*

*Ki: mm // mm / opiskelija jaa*

Keskustelujaksosta näkyy, että informantti oli tulkinnut väärin natiivin kysymyksen, ja kertoo, mistä pitää. Verbi ei esiintynyt kurssilla eikä informanttien tuotoksissa kertaakaan merkityksessä 'ajatella jotakin' tai 'olla jotain mieltä'. Informantti oli tunnistanut verbin ja sitä seuraavat määritteet ja vastannut oman sanastonsa varassa. Sanaa voidaan välttää, koska ei olla varmoja sen muodosta, ääntämisestä tai taivuttamisesta (ks. esim. Read 2000: 34). Informanttien keskustelussa

*pitää*-verbin kohdalla on kyse ehkä jälkimmäisestä syystä, koska he tunnistivat verbin ja saattoivat käyttääkin sitä.

*Pitää*-verbi oli molemmissa informanttien käyttämissä merkityksissä valenssiltaan ensisijaisesti kaksipaikkainen: joku pitää jostakin tai jonkun pitää toimia. Informanteilla näyttäisi olevan verbistä myös toissijainen paikkaluku, jolloin valinnaisena argumenttina esiintyy syy kuten taulukon esimerkistä *Hän pitää kaunisa tyttöä (koska ... (va 14e)* näkyy. Esimerkkilauseessa koko sivulause on määritteenä. Verbin ollessa kaksipaikkainen se saa argumenteikseen subjektin ja adverbiaalini.

*Pitää*-verbin ollessa predikaattina lauseen subjektina oli yleensä yksikön persoonapronomini. Keskustelussa muita subjekteja ei ollutkaan. Yhdessä rajatussa tuotoksessa kolme informanttia oli taivuttanut verbiä jokaisen persoonapronominin jälkeen. Kaikki olivat käyttäneet sitä yksikön 3. persoonassa ja monikon 1. sekä 2. persoonassa. Osittain rajatuissa tuotoksissa subjekti oli valmiina tai tehtävä ohjasi tietyn subjektin valintaan. Persoonapronominien lisäksi subjektina oli erisnimi. Vapaissa tuotoksissa variaatiota oli enemmän. Yleisten persoonapronominien lisäksi tekijöinä olivat *Irina, isäntä ja emäntä sekä poika, tyttö ja tytär*.

Lauseliitoissa ja yhdyslauseissa oli yleensä käytetty samaa subjektia ja samaa sanaa kuten taulukon 8 (s. 109) esimerkeistä näkyy. Osittain rajatun tehtävän kysymykseen *Mistä Irina pitää ja mistä hän ei pidä?* (os 32) oli vastattu käyttäen subjekteja samalla tavalla *Irina - hän* tai persoonapronominia molemmissa. Kerran subjekti oli jätetty toistamatta (*hän pitää ruuanlaitosta mutta ei siivoa mielellään*), mutta tähän oli malli tekstissä. Huomion arvoista ehkä onkin, että muut olivat lisänneet subjektin - se oli haluttu tuoda esille omana sanana. Vapaissa tuotoksissa oli usein ensin esiintyvä substantiivisubjekti korvattu jälkimmäisessä lauseessa persoonapronominilla, esim. *Poika ei pidä liemi sen vuoksi hän syö broileri* (va 25). Muuten persoonapronominia oli toistettu, eikä suomen kielen mahdollisuutta jättää lauseliitoissa toista samaa tarkoittavaa subjektia pois ollut käytetty. Muutenkaan ei suomen kielen mahdollisuutta jättää subjekti pois, jos se aktualisoituu verbin persoonapäätteessä, ollut käytetty kirjallisissa tuotoksissa. Keskustelussa Henryllä persoona aktualistui kerran persoonapäätteenä (ks. esimerkin 3 loppu, s. 113).

### ***Pitää*-verbin rektioita merkityksessä ‘tykätä’ ja ‘on pakko’**

Merkityksessä ‘tykätä’ *pitää*-verbin määrite on syntaktisesti adverbiaali, vaikka määritteen semanttinen rooli on pitämisen eli tekemisen kohde. Keskustelussa verbi sai määritteen ruoka- ja juomasanoja. Andrein keskustelussa tuottamat *pitää*-verbin määritteet ja verbin rektio ovat prosessoinnin alla esimerkissä 4.

## Esimerkki 4. Andrein ja natiivin keskustelu oluesta.

An: mm < > // yhm // yhm // ZZZ // yhm // ää // ää // mistä // ä // öö // (voit) // millainen // olutta sää pidät  
 <An nyökyttelee>  
 N: mistä oluesta [ 20 minä pidän ] 20  
 An: 20 [ mi+ mistä ] 20 oluesta sä [ 21 (pidät) ] 21 / joo  
 N: [ 19 ää ] 19 // minä pidän // TUMmasta oluesta  
 An: tummasta < >  
 <N nyökkää>  
 N: mm  
 An: **lapin kulta** < >  
 <N nyökyttelee>  
 N: **lapin** < > **kulta** < > on hyvää olutta  
 ---  
 N: mistä oluesta sinä < > pidät  
 <N nyökkää>  
 An: joo < > // minä pidän **lapin kulta** < > (ja) // joo // joo / jaa // ää // **karhusta**  
 < An nyökyttelee>, <N nyökyttelee>  
 N: **karhusta** < >  
 <N nyökyttelee>  
 An: joo < > // joo // se on oikee hyvää saunassa

Informantti lähti liikkeelle kysymyssanasta *mistä* mutta ei saanut sen avulla tai siitä jatkettua kysymystä. Natiivin tarkentavan kysymyksen jälkeen myös Andrei käytti elatiivia niin kysymyssanassa kuin määritteessäkin. Andrein kertoessa omista mieltymyksistään kaksiosainen erisnimi ei taivu mutta yksiosainen taipuu. Tämä voi johtua erisnimien yksi- ja kaksiosaisuudesta ja nimien tuttuudesta tai useamman asian yhtäaikaisesta kontrolloinnista.

Myös suurin osa muista pitämisen kohteista oli keskustelussa partitiivissa tai nominatiivissa. Paikannimissä oli vaihtelua nominatiivin, *Ruotsi* ja *Suomi*, elatiivin, *minä pidän soomesta*, inessiivin, *pidätkö siinä etelä s+ suomessa paljon* tai jompaakumpaa tavoittelevan paikallissijan välillä, *minää pidän kortepoh- [kortepohja(s)]*. Inessiivin käyttö voi johtua tunneilla paljon käytettyjen ja harjoiteltujen fraasien *minä asun Suomessa* ja *minä opiskelen Suomessa* vaikutuksesta (ks. myös *opiskella*-verbi). *etelä s+ suomessa*-esimerkin natiivi on tulkinnut *mitä-*kysymykseksi, koska hän korjasi informantin muodon muodolla *soomesta*. Informantti piti kuitenkin kiinni alkuperäisestä muodosta ja toisti *soomessa*. Natiivi tulkitse kysymyksen kysymyssanan vääräksi toisella tavalla kuin informantti ehkä tarkoitti. Hän saattoi tavoitella kysymystä *mistä sinä pidät Suomessa*, jolloin informantin erisnimen taivutus olisi oikein.

Toisessa informanttien merkityksessä 'on pakko' verbin pitäisi saada määritteekseen toinen verbi. Mutta niin kuin taulukon 8 (s. 109) nesessiivirakenteen esimerkistä (ks. myös esimerkki 3, s. 113) näkyy, lauseesta puuttui *kysyä*-verbi, vaikka informantti näyttää kuitenkin käyttävän *kysyä-*



verbin määritettä: *pitän* - - - *sinälTA*. Muuten verbi oli kyseisessä merkityksessä rajatuissa tuotoksissa, joissa toinen verbi oli valmiina.

*Pitää*-verbin rektio oli jakautunut kahtia informanttien kirjallisissa tuotoksissa, lähinnä vapaissa tuotoksissa. Osittain rajatut tuotokset joko vahvistivat rektion osaamista tai osaamattomuutta tai antoivat viitteitä kehittämisestä. Andrei ja Kati tuottivat oikean rektion lähes aina - vain kerran Andreilla oli *Kuuntelemme musiikkia, koska me pidämme musiikkia* (va 36a), jossa lauseen alun muoto on voinut vaikuttaa myös Andrein tuotokseen. He käyttivät *pitää*-verbi useammin kuin muut informantit vapaissa tuotoksissa. Melkein kaikki Andrein *pitää*-verbin esiintymät olivat yhdessä kertomuksessa (va 25; ks. liite 3), jonka kieliästä ja korjauksista näkee, että hänellä on ollut apunaan sanakirja tai todennäköisemmin kohdekielinen auttaja. Hän oli muodostanut rektion oikein myös loppuentissä osittain rajatussa tuotoksessa (ra 37a) ja kuten aiemmin tuli ilmi, hän pystyi osittain käyttämään oikeaa rektiota keskustelussa.

Charles, Henry ja Jody olivat tuottaneet verbin vain muutaman kerran ja lähes aina rektio oli oikein. Jodyn tuotoksissa näkyy pronominin rektion oppiminen tai muistaminen: ensimmäisessä aineessa *Minä se pidän paljon* (va 05) ja myöhemmin *me pidämme siitä* (va 36a). Heistä Charlesilla rektio ei toteutunut loppuentissä *Minä pidän joulupukki* (os 37a), kun taas Henry oli tuottanut verbin oikeine rektioineen kymmenen kertaa rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa. Jody tuotti rektion loppuentissä kahdesti oikein, muuten hän ei juurikaan käyttänyt verbiä. (Ks. myös Åkers 1999: 176.)

Toisen ryhmän muodostavat Jaques ja Kirsten, joilla *pitää*-verbin oikea rektio jäi toteutumatta vapaissa tuotoksissa. Heillä pitämisen kohde oli nominatiivissa (*mikä hän pitää ja mikä hän ei pitää?* va 29) tai partitiivissa (*minä pidän urheillua* os 37a). Kirstenillä rektio toteutui kerran myös elatiivissa - *siiderista* - ja tämä oli loppuentissä. Myös keskustelussa määritteet olivat heillä usein nominatiivissa. Myös muutamilla muillakin informanteilla määrite oli nominatiivissa tai partitiivissa keskustelussa. Nominatiivin ja partitiivin esiintyminen *pitää*-verbin määritteiden sijamuotoina on odotuksenmukaista. Nominatiivi oli yleisin informanttien käyttämä ja materiaalissa esiintyvä nominien sija. Partitiivia esiintyi myös runsaasti, koska sitä oli opetettu informanteille kurssin puolestävälisestä lähtien. Partitiivi esiintyi genetiivin ohella objektin sijoina kurssilla. Informanteille opetettiin kohteen sijamuodot, vaikka itse objektista ei niin puhuttu. Tykkäämisen määrite on semanttiselta rooliltaan kohde, joten objektin sijojen käyttäminen asianmukaisten adverbialimääritteiden sijasta ei ole yllätyksellistä. Mainittakoon, että myös Carol käytti kyseisen verbin kanssa partitiivia, mutta hänelle verbin merkityskin oli toinen ('olla ote jostakin') ja sitä myöten myös rektio oikein: *Minä pitän kaksi lasia*.

Kerran rektio oli jäänyt keskustelussa vaillinaiseksi niin, että ensimmäinen määrite oli oikeassa rektiossa mutta muut eivät: *Ch: öö / minä pidä+ minä pidän / öö soomesta joo, N: joo, Ch: öm // suomalaiset / ö eehminen / jaa jaa // ää suomen ilma / ö*. Rektion poisjääntiin on voinut vaikuttaa natiivin välikommentti sekä verbin ja sen muiden määritteiden ajallinen väli. Kirjallisissa tuotoksissa rinnastetut olivat samoissa sijoissa, vain Jaquesilla esiintyi *pitää Suomea ja suomalainen* (va 05). Kumpikaan ei ollut oikeassa rektiossa; ensimmäisen määritteen partitiivimuoto oli todennäköisesti fraasin kautta opittu muoto (*opiskelen suomea, puhun suomea*), jota oli käytetty kurssin alussa useasti. Hän tuskin oli tietoisesti rinnastanut kahta eri sijamuotoa vaan laittanut sanat niissä muodoissa, jotka olivat hänelle tuttuja.

Rektion ollessa oikein määritteessä saattoi olla jokin toinen virhe, joka liittyi taivuttamiseen tai sanan muuhun muotoon, esim. vokaalisointu sanassa *teesta*. Nämä virheet eivät ole kovin oleellisia tai vaikeuta ymmärtämistä niin kuin väärä rektio. Ymmärtämistä ei vaikeuta rektiovirhe, joka on taulukon 8 (s. 109) lauseliiton esimerkkilauseessa *ei pidä siivoa* (s. myös Åkers 1999: 176). Esimerkki on tekstinymmärtämistehtävästä (os 32), jossa tekstin muuntaminen vastaukseksi pareittain oli ongelmallista juuri *siivoa*-verbin kohdalla. *Pitää*-verbi 'tykätä' + verbi -rakennetta ei ollut tullut esille tunneilla, joten se oli informanteille outo. *Siivoa*-muotoa käyttivät Andrei ja Charles, jotka olivat hetkeä aiemmin käyttäneet *pitää*-verbin nesessiivisiä rakenteita. Jos he olivat ottaneet mallia tästä edellisestä tehtävästä, täytyi rakenteen *ei pidä siivoa* olla heidän mielestä täysin oikea. Yksi pari (Jaques ja Kirsten) oli vastannut tekstin tavalla ... *mutta ei siivoa mielellään*, yksi (Henry ja Kati) oli saanut verbimääritteen oikeaan rektiosijaan (*siivoamisesta*), joka oli nähtävästi kysytty opettajalta.

### ***Pitää*-verbin sisältämien lauseiden sanajärjestys ja kongruenssi**

*Pitää*-verbin sisältämät lauseet olivat sanajärjestykseltään ja argumenttirakenteeltaan suomen kielen mukaisia (ks. taulukko 8, s. 109). Keskustelun väitelauseet noudattivat suoraa sanajärjestystä. Lause voi jatkuu kahdessa eri repliikissä, joiden välillä on ollut natiivin kommentti tai kysymys. Kerran kirjallisissa tuotoksissa adverbiaali oli ennen verbiä lauseessa *Minä se pidän paljon* (va 05). Sama ilmaisu esiintyi samalla informantilla myöhemmin lauseen jatkamistehtävässä oikeana argumenttirakenteena, *Kuuntelemme musiikkia, koska me pidämme siitä* (va 36a). Muut adverbiaaliargumentit olivat kirjallisissa tuotoksissa verbin jälkeen suorassa sanajärjestyksessä kuten myös määritteenä olevat sivulauseet.

Muutama liikkuva määrite esiintyi Henryllä ja Katilla osittain rajatussa tuotoksessa (os 35j), jossa kysyttiin *mistä sinä pidät oikein paljon /oikein vähän?* (m 68). Pitämisen kohde oli lisätty valmiina otetun lausekkeen perään: *Minä pidän oikein paljon mukumisest()*. Muuten määrittäjät

olivat lauseen lopussa: *Sinun pitää nukkua nyt* (va 31b) ja *Minä se pidän paljon* (va 05). *Nyt* on koko lauseen määrittäjä, joka voi olla muualla paitsi subjektin ja predikaatin välissä. *Paljon* oli taas verbin määrite, jonka paikka on sidonnainen. Taulukon 8 (s. 109) kysymyslauseen esimerkissä (*pidätkö siinä [sinä] etelä s+ suomessa paljon*) kvanttori on lauseen lopussa koko lauseen määritteenä. Muita vapaita määritteitä ei keskustelussa esiintynyt *pitää*-verbin yhteydessä.

Keskustelussa kysymysten sanajärjestys pysyi oikeana (*minkävärinen sinää pidät*) ja muuttui tarvittaessa käännteiseksi. Kirjallisissa tuotoksissa oli yksi kysymyslause, jossa sanajärjestys oli käännteinen ja verbistä oli tehty kysyvä liitepartikkelilla -kO, *pitääkö Irina siivoa?* (va 29). Muissa kysymyslauseissa sanajärjestys oli OSV, kun lauseen aloitti kysymyssana, joka oli *pitää*-verbin määrite ja rektionalainen (*Mitä sinä piväät?* va 19).

Kuten taulukossa 8 (s. 109) on esitetty, kongruenssi oli lähes aina oikein. Kongruenssivirheitä oli muutaman kerran: *pidäät po. pidätte* (ra 06) ja *pidät, et pidä po. pidätte, ette pidä* (ra 06). Yksikön päätteet olivat monikon päätteiden tilalla, mutta persoonana oli molemmissa toinen persoona. Nämä tapaukset esiintyivät siis vain kurssin alussa. Persoona korostui Sandralla, jolla esiintyi lopputentissä muotoja *ei juon / ei pidää* (ra 37B) po. *ei juo* ja *ei pidä*. Sandra oli kuitenkin tiennyt, että kyseessä oli astevaihteluverbi. Hänelle ei ollut muuten tällaisia muotoja, joten ehkä hän ei ollut aukkotehtävästä hahmottanut kieltomuotoja tarvittavan. Toisaalta *pitää* oli heikkoasteisena niin kuin se olisi kieltotaivutuksessa.

### **Pitää-verbin morfologiaa ja fonologiaa**

Kirjallisissa tuotoksissa ja keskustelussa *pitää*-verbi esiintyi moduksista aina indikatiivissa ja tempuksista preesensissä. Kirjallisissa tuotoksissa persoonista yleisin oli yksikön kolmas persoona myöntö- ja kieltomuodoissa. Tuotoksissa esiintyi myös yksipersonaista käyttöä. Keskustelussa yleisin persoona oli yksikön toinen, johon kolme informanttia oli liittänyt kysyvän liitepartikkelin.

Monet informanttien tuotoksissa esiintyvät virheet olivat fonologis-morfologisia. Fonologis-morfologisesti *pitää*-verbin kohdalla oli ongelmia astevaihtelussa ja jälkitavun vokaalin kestossa. Tuotoksista löytyi muutama astevaihteluvirhe *pitää*-verbistä. Kirstenin astevaihtelun kehittyminen näkyy esimerkistä 5. Samassa esimerkistä näkyy liittyminen kieltoverbiin ja kiellon ilmaisemisen kehittyminen. Esimerkkiin on otettu kaikki Kirstenin *pitää*-verbin esiintymät. Ensin astevaihtelu puuttuu, sitten se tulee tuotoksiin ja unohtuu välillä uudelleenlaisessa ympäristössä (va 29). Myöhemmin informantti pystyy itse korjaamaan virheensä (va 36) ja kurssin lopulla hän tuottaa muodon oikein kirjallisissa tuotoksissa ja keskustelussa.

Esimerkki 5. Kirstenin *pitää*-verbin esiintymät kirjallisissa tuotoksissa ja keskustelussa. Alleviivaus = valmis kieliaines, lihavointi = korjattu aines, kursiivi = korjaava aines, litterointi- ja kirjoituskoodit liitteessä 4.

ra 06	<u>Te pitätte (pitää) suklaasta.</u> <u>Te ette pitä (pitää)suklaasta.</u>
va 25	... koska hän pitää makkaraa. Poika ei pidä liemi ...
va 29	Mikä hän pitää ja mikä hän ei pitää?
os 32	Hän pitää ruuanlaitosta...
va 36	... me pit>dämme musiikkia.
Kesk.	mikä sinä piiDÄT / ääm / pidät joo --- soomessa
os 37a	Minä pidän siiderista. <u>Mistä sinä pidät?</u>
ra 37b	<u>hän ei pidä (pitää) siitä.</u>

Kirstenin tuottama myöntömuoto kieltomuodon tilalla tuotoksessa va 29 voi johtua kontrollin epäonnistumisesta. Tällaista voi tapahtua, kun tietyssä ympäristössä osataan ilmaisu tai rakenne oikein mutta väärin toisessa. Vaikka rakenne periaatteessa hallitaan, rakenteen prosessointi epäonnistuu. (Hyltenstam 1992: 353.) Joihinkin hänen tuottamiin muotoihin on voinut vaikuttaa tuotostyyppi. Esimerkiksi ensimmäisessä rajatussa tuotoksessa on nähtävillä ollut verbistä *t*:llinen muoto. Ennen kertomusta kuvasta (va 25; ks. liite 3) on muutamia lyhyitä *pitää*-kysymyslauseita, mutta ei esimerkiksi kieltolausetta.

Informanteilla oli astevaihteluvirheitä lähinnä kurssin alussa ensimmäisessä astevaihteluharjoituksessa (ra 06; ks. liite 3) niin myöntömuodoissa kuin kieltoverbinkin kanssa, esim. *pidätte > pitäte, ei nukku, ei kuu>unnele, ei rakasda*. Aluksi astevaihtelun alaisia verbejä ei huomattu tai astevaihtelu oli kohdissa, joissa sitä ei ole suomen kielessä. Astevaihtelu ja verbin liittäminen kieltoverbiin oli opetettu juuri ennen tätä tehtävää. Ensimmäinen esimerkki on Andreilta, joka oli heti perään taivuttanut kieltomuodon oikein *ette pit>dä* korjaten *t:n d*:ksi. Muuten astevaihtelu ja persoonat olivat hänellä oikein, kahdesti hän jopa korjasi heikon asteen *d*:lliseksi, lopputentissä ja vapaassa tuotoksessa (va 25).

*Pitää*-verbin astevaihtelu oli vaikea Jaquesille. Kurssin lopputentissä oli vielä muoto *ei pitä* (ra 37b). Hänellä oli kirjallisissa tuotoksissa yhteensä kahdeksan verbin esiintymää, joista kaksi oli yksikön kolmannessa persoonassa *pitää*. Muissa muodoissa astevaihtelun pitäisi toteutua, ja se toteutui vain ensimmäisessä astevaihteluharjoituksessa ja osittain rajatussa tuotoksessa, jossa verbi oli kysymyksessä valmiina heikkoasteisena. Muuten astevaihtelu ei toteutunut. Keskustelussa verbinmuodot olivat heikossa asteessa; natiivi oli ensin tuonut verbin keskusteluun. Muiden verbien kanssa hänellä ei ollut juurikaan ongelmia astevaihtelussa tai kestoasteissa.

Astevaihteluun kohdistui suurin osa informanttien sananhauista tai -korjauksista. Muutaman kerran korjattiin persoonapäätettä. Keskustelussa sananhaut olivat oikean muodon tavoittelua varten suoritettuja, esim. *piiDÄT / äm / pidät*.

Kuten taulukon 8 (s. 109) viimeiseltä riviltä näkee, informanttien tuotoksissa oli virheellisiä muotoja, joissa oli jälkitavussa pitkä vokaali, vaikka lyhyt olisi oikea vaihtoehto suomen kielen kannalta. Näitä muotoja oli niin myöntömuodoissa kuin kieltömuodoissakin. Esimerkissä 5 (s. 121) Kirstenillä oli *ei pitää*. Hänen kohdallaan on havaittavissa kehittymistä. Henryllä esiintyi pitkävokaalisia muotoja eniten, ja hänellä oli vastaavanlaisessa kontekstissa pitkävokaalinen muoto, jossa astevaihtelu esiintyi niin kuin pitääkin *Irina pitää ruuanlaitosta ja hän ei pitää siivoas > siivoamisesta* (os 32). Näissä tapauksissa koko konteksti saattoi vaikuttaa väärän muodon ilmestymiseen tuotokseen. Muuten informanteilla oli kieltotaitavutus oikein. Huomattava on, että tällaisia pitkävokaalisia muotoja esiintyi muistakin A:han päättyivistä verbeistä. Ainoa toiseen vokaaliin päättyvä oli osasanelun *ei puhuu*.

*Pitää*-verbin avulla pystytään käymään toisen kielen opetuksessa läpi niin astevaihtelua, rektiota kuin myös erilaisia lauserakenteita ja ilmaisemaan mielipiteitä (*minä pidän sinusta - minun pitää mennä*). Oppijalle tärkeämpää lienee kuitenkin sen avulla ilmaistavat funktiot ja merkitykset. Siitä oli tullut osa informanttien välikielen sanastoa, ja vaikka sen muodostaminen suomen kielen fonologisen ja morfologisen systeemin mukaan ei aina onnistunut, sitä oli käytetty lähes aina oikeassa merkityksessä ja ymmärrettävästi.

### 5.1.6 Harrastaa-verbi

*Harrastaa*-verbin toi keskusteluun natiivi (ks. taulukko 1, s. 65 - 66). Hän kysyi kahdeksalta informantilta *mitä sinä harrastat* tai *onko sinulla harrastuksia*. Informanteista seitsemän käytti *harrastaa*-verbiä vastauksessaan tai itse kysyessään natiivin harrastuksista. Yksi informantti (Carol) kysyi natiivilta tämän harrastuksista hänelle ominaisella verbillä: *mikä / liikunta mikä ur-, -he-, - (e)illi+ - - - s+ sinää rakastan (or) [rakastat]*. Niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin *harrastaa*-verbiä käytettiin tietyssä rakeenteessa ja samassa merkityksessä kuten taulukosta 9 voi nähdä.

Taulukko 9. *Harrastaa*-verbin keskeisiä piirteitä informanttien välikielessä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymis- todenn.	kesk. (K) 4. ja kirj. tuot. (T) 9. yleisin verbi	TS: 1419.	20 / 26
Semantiik- ka	'puuhata jatkuvasti jonkun kiinnostavan asian parissa' kollokaatiot: harrastettavat asiat, erit. urheilu ja eri lajit		
Pragmatiik- ka	yleensä irrallisissa lauseissa <i>entää hiihtoa ja mitä muuta (K) ja myös (T)</i>		
Syntakti- nen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ää // minä // harrastan // mm// u+ urheilua - - - uinti - - - ja jalkap-, -pallo - - - ja jää-, -kiekkoa</i></li> <li>• <i>mitää / sinää harrastat - - - entää hiihtoa</i></li> <li>• <i>Meidän täytyy harrastaa urheilua.</i></li> <li>• <i>Minä harrastan hiihto ja iso elefantit, mutta minulla ei ole elefanttia.</i></li> <li>• <i>Ma episkelen "Business" johtaminenena, mutta myös suomea, keskos ma harrastan kieliä.</i></li> </ul> rektio: <i>harrastaa kieliä, urheilua, uinti ja snowboard</i> verbiketju: <i>harrastaa hiihtää, tavata ja suomiz-, -zezta</i>	normaalilause kysymyslause nesessiiviraken ne lauseliitto yhdyslause vrt. <i>opiskella</i>	12 / 11 6 / 3 0 / 7 1 / 3 0 / 2
Fonolog. & Morfologia	<i>emme harrastaa - harrastaan</i>	vrt. <i>pidää</i>	

Frekvenssiltään *harrastaa*-verbi näyttää erilaiselta keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa, keskimäärin verbi esiintyi informanteilla niissä molemmissa 1 - 2 kertaa. Kirjallisten tuotosten esiintymistä 15 oli rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa, joissa verbiä itseään on taivutettu

mekaanisesti. Ainoastaan Henryllä on keskustelussa 10 esiintymää (ks. taulukko 1, s. 65 - 66). Verbiä olikin käytetty lähinnä lyhyissä keskustelujaksoissa ja kurssin ensimmäisessä aineessa (va 05) kertomassa jotain informantista itsestään.

Verbin merkitys oli sama kaikissa tuotoksissa, suomen kielessäkään tällä verbillä ei ole muita keskeisiä merkityksiä. Kirjallisissa tuotoksissa *harrastaa*-verbin lauseet olivat irrallisina osina erilaisissa tehtävissä tai teksteissä. Vapaissa tuotoksissa muutama informantti käsitteli aihepiiriä laajemminkin joko kahdella peräkkäisellä *harrastaa*-lauseella tai muiden verbien avulla (esim. *soittaa, uin, hiihdän ja lu en*). Sisällöllisesti toisiinsa liittyviä lauseita tuotti Jaques seuraavasti: *Ma episkolen "Business" johtaminen, mutta myös suomea, keskos ma harrastan kieliä! Ma puhun ranska (totta kai!), englantia, sachsa ... ja vähän suomea. Keskos ma pitän s>Suomea ja suomalainen, vaikka suomen kieli on "vaikeakulkuinen"!* (va 05). Semanttisesta kentästä ei sanojen välillä ole kyse, mutta assosiaatiosta kyllä. *Harrastaa*-verbin kollokaatiot liittyivät harrastamisen kohteisiin (ks. taulukko 9, s. 123). Yleisimmät kollokaatiosanoista olivat *musiikki ja urheilu*. Spesifisemmät urheilulajit ja varsinkin talviset urheilulajit olivat hyvin edustettuina.

Verbin, jolla on selkeä ja konkreettinen merkitys, käyttö oli vakiintunutta, eikä se saanut seurakseen juurikaan muuta kuin määritteen. Lauseiden välistä sitomista osoitti *myös*-adverbin käyttö kahden *harrastaa*-lauseen rajalla: *Minä harastan urheila ja musiikka. Myös minä harastan tavata uusi ystävät ja jutella* (va 05). Jatkokysymyksen *entää hiihtoa* esittäminen keskustelussa oli näyttö luontevasta kielenkäytöstä ja substituution käytöstä.

Erilaiset lauseet, joissa *harrastaa*-verbiä käytettiin, näkyvät esiintymismäärineen taulukossa 9 (s. 123). Keskustelun lauseet olivat harrastuksiin liittyviä vastauksia tai kysymyksiä. Verbin ja lauseiden esiintymismääriä vähensi se, että informantit vastasivat joskus pelkillä harrastuksilla ilman predikaattiverbiä. Näin kävi myös *pitää*-verbin kohdalla. Predikaatti saattoi puuttua paitsi vastauksesta myös silloin, kun eri puheenvuoroissa lueteltiin harrastuksia. Keskustelun lauseliitto oli muodostettu *mutta*-adverbillä, kuten kaikki kirjallisten tuotosten lauseliitotkin.

Lauseliittoja käyttivät yleensä samat informantit läpi koko kurssin. Myös yhdyslauseet keskittyivät tietyille informanteille. Lauseiden rajoilla yleisimpiä olivat *että, koska* ja *mutta*. Kirjallisten tuotosten ja samoin keskustelun normaalilauseet sekä kysymyslauseet olivat rakenteeltaan hyvin samanlaisia kuin taulukon 9 esimerkkilauseet. Lauseet ovat keskustelusta, ja kirjallisten tuotosten lauseista puuttuvat keskusteluun kuuluvat epäröinnit ja sanahaut.

Ensisijaiselta valenssiltaan *harrastaa*-verbi oli informanttien välikielessä kaksipaikkainen - joku harrastaa jotakin. Subjektina oli yleensä persoonapronomini *minä* tai *sinä*. Keskustelussa ei muita subjekteja ollutkaan; vapaissa tuotoksissa subjektina oli kerran *hän* ja rajatuissa tuotoksissa *me*. *Harrastaa*-verbin määrite on kohde eli objekti, jonka sijamuoto on partitiivi. Verbeistä täytyy

suomen kielessä tehdä *-minen*-johtimella deverbaalisia nomineja, jotka sitten taipuvat partitiivissa. Taivutuksen onnistuminen näkyy taulukosta 10. Sijamuodot on laskettu keskustelusta sellaisistakin puheenvuoroista, joissa itse verbi ei realisoidu, mutta sanat esiintyvät kuitenkin sen määritteinä.

Taulukko 10. *Harrastaa*-verbin määritteiden taivutuksen keskustelussa (K) ja kirjallisissa tuotoksissa (T).

	taivutus oikein (kpl)	väärin (kpl)	epäselvät (kpl)	englanti (kpl)
K	<i>televisioaa, olut-, -ta</i> 19 natiivin jälkeen 8	<i>aeropiikka,</i> <i>suomiz-, -sesta</i> 11	<i>kävele+</i> <i>juotaa olutta</i> 4	<i>volley+,</i> <i>snowboard</i> 3
T	<i>mitä, kieliä</i> 10	<i>jutella,</i> <i>jääkiekko</i> 5	<i>musiikka,</i> <i>urheila</i> 3	<i>aerobics</i> 2
yht	37	16	7	5

Informanttien välikielen taivutuksen tarkastelu pitää jakaa *harrastaa*-verbin kohdalla kahtia substantiiveihin ja verbeihin tai oletettuihin substantiiveihin ja verbeihin. Taivutus onnistui keskustelussa hyvin niissä substantiiveissa, jotka olivat jo esiintyneet kirjallisissa tuotoksissa oikein taivutettuina tai taipumattomina: *jääkiekko* (va 05) - *jää-, -kiekkoa* (kesk.). Kaksi informanttia pystyi käyttämään uusia substantiiveja oikein taivutettuna keskustelussa. Informantit tuottivat myös oikean taivutuksen natiivin puheen jälkeen.

Osa *harrastaa*-verbin määritteistä oli englanninkielisiä, ja keskustelussa niitä vielä näyteltiin. Kirjallisissa tuotoksissa epäselviä olivat kaksi taulukossa 10 mainittua muotoa. *Musiikki*-sanasto on vartalon *-i-* pudonnut pois ja kahdella eri informantilla esiintynyt *urheila*-muodosta ei voi tietää, onko se substantiivi vai verbi.

Lähes kaikkiin deverbaalisiin substantiiveihin oli joko natiivin malli tai kotona oli ehkä käytetty sanakirjaa tms. apuna. Yhden kerran informantti yritti deverbaalista nominia kuten taulukosta 10 näkyy (*suomiz-, -zezta*). Ennen tätä tuotostaan hän oli natiivin jälkeen tuottanut muodon *joumistaa*. Informanteilla ei ollut kurssilla opetettua tietoa verbien muuttumisesta *harrastaa*-verbin kanssa, ja he käyttivätkin sen kanssa verbejä. Nämä olivat yleensä I infinitiivissä, mutta muitakin muotoja yritettiin käyttää (*kävele+*). Keskustelussa epäselviin tapauksiin laskettiin kaksi I infinitiivin tapausta. Ne eivät olleet täysin väärin, koska natiivi oli antanut niihin infinitiivimallin. Näyttääkin siltä, että natiivi käytti taivutettuja muotoja sellaisten informanttien kanssa, jotka itse taivuttivat sanoja tai jotka käyttivät muuten runsaasti sanoja. I infinitiiviä hän käytti, jos informantit näyttelivät harrastuksensa tai käyttivät vähän sanoja. Natiivi mahdollisesti tiedostamatta vähensi morfofonologisen ja morfosyntaktisen tiedon minimiin - hän käytti metakognitiivisia strategioita joko tietoisesti tai tiedostamatta (ks. esim. Read 2000: 33 - 35).



Harrastaa-verbiin liittyvä fonologis-morfologinen virhe on tullut esille jo kiellon yhteydessä: pitkään A:han päättyvien verbien systeemi ei ollut vielä selkiintynyt Kirstenille (*emme harrastaa* ra 14c, *harrastaan* va 05 ja *matkustaan* ra 28). Muutamilla muillakin informanteilla oli pari vastaavaa virhettä: Carol *en ymmärrään* (kesk.), Charles *emme harrastaa* (ra 14c) ja Henry *pidäät* (ra 06). Muuten verbin *harrastaa* tuottaminen oli onnistunut lukuun ottamatta muutamia persoonataivutuksia.

### 5.1.7 Ymmärtää-verbi

*Ymmärtää*-verbi esiintyi keskustelussa kuten *tietää*-verbikin (ks. luku 5.1.4) keskustelua eteenpäin vievänä tai epäselvyyttä ilmaisevana verbinä. Informantit toivat sen itse mukaan keskusteluun (ks. taulukko 1, s. 65 - 66). Sitä käytettiin johdonmukaisemmin tietämisen tai tietämättömyyden funktiossa kuin *tietää*-verbiä, joka saattoi kohdistua myös johonkin tiettyyn sanaan. *Ymmärtää*-verbi toimi myös merkinä siitä, että informantti tiesi, mistä oli kyse, mutta tarvitsi aikaa muodostaakseen itse vastauksen. Verbin käytöstä on koottu taulukko 11.

Taulukko 11. *Ymmärtää*-verbin keskeisiä piirteitä informanttien välikielessä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymis- todenn.	kesk. (K) 8. ja kirj. tuot. (T) 12. yleisin verbi	TS: 342.	17 / 18
Semantiik- ka	'olla selvillä jostain'		
Pragmatiik- ka	<i>ymmärtää</i> + <i>anteeksi</i> (K)		
Syntaktinen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ymärrän</i> (<i>ymmärrän</i>)</li> <li>• <i>anteeks en ymmärä</i> (K) / <i>Minä en ymmärrä</i> (T)</li> <li>• <i>Ymmärrätko ruotsia?</i></li> <li>• <i>mutta sinä voit ymmärrä</i></li> </ul>	normaalilause kieltolause kysymyslause verbiketju	9 / 0 8 / 8 0 / 9 1 / 0
Fonolog. & Morfologia	kestosuhteet	Ks. taulukko 12	

*Ymmärtää*-verbi esiintyi lukumääräisesti saman verran keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa, mutta kirjallisissa tuotoksissa esiintymät keskittyvät kolmeen rajattuun ja osittain rajattuun tuotokseen (ra 14c, os 35a ja 37a; ks. liite 3), joista on syytä tarkastella vain verbin

fonologista, morfologista ja osittain syntaktista käyttäytymistä. Vapaissa tuotoksissa sillä oli vain kaksi esiintymää.

Keskustelussa verbin merkitys oli kuten taulukosta 11 (s. 126) näkee 'olla selvillä jostain'<sup>1</sup>. Yhden kerran sitä käytettiin merkityksessä 'saada selvää jostain' (ks. taulukon 11 verbiketjun esimerkkilause). Puheena oli natiivin osaamat kielet ja erityisesti englantia. Natiivi kertoi, ettei hän osaa puhua englantia, ja informantti halusikin tietää, pystyykö hän ymmärtämään sitä. Vapaissa tuotoksissa *ymmärtää* on lueteltu *opiskella*-verbiin liittyviksi kontekstisanoiksi ja se esiintyi myös lauseissa: *Mä opiskelee suomea kieliä. Minä harjoitelen suomea. Minä en ymmarra, Mun suomea kielaa kurssi on hyvin hyvää* (va 18). Ainoa sana, joka esiintyi selkeästi *ymmärtää*-verbin kanssa keskustelussa oli *anteeksi*. Niitä käytti yhdessä kolme informanttia joko myöntölauseessa tai kieltolauseessa, jollainen on esillä taulukossa 11.

*Ymmärtää*-verbi esiintyi keskusteluissa lähinnä yksittäislauseissa ja rajatuissa tuotoksissa ennalta-annetuissa lauseissa ja tiettyyn muotoon haluttuna. Valenssiltaan verbi oli yksipaikkainen. Kongruenssi oli aina oikein kirjallisissa tuotoksissa ja kolmesti virheellinen keskustelussa. Kahdesti kieltomuodossa oli yhdellä informantilla kaksoispersonapäätte (*en ymmärrän*) ja yhdellä informantilta puuttui persoonataivutus (*ei ymmärä*). Verbin persoonamuotojen lisäksi keskustelussa esiintyi muoto *ymmärrä* verbiketjussa (*mutta sinä voit ymmärrä* ks. taulukko 11; s. 126). Verbiketjun muodostaminen osoittaa jo pitkälle kehittynyt kykyä rakentaa lauseita ja ilmaisuja, vaikkakin morfologinen puoli ei olisi vielä täysin hallinnassa. Muoto voi olla I infinitiivi heikkoasteisena tai verbin vartaloksi hahmotettu osa ilman persoonapäätettä. Kyseinen informantti ei ollut käyttänyt verbiä kertaakaan vahva-asteisena. Sama muoto esiintyi myös vapaassa tuotoksessa, jossa piti luetella kontekstisanoja (va 18; ks. liite 3). On vaikea tietää, miksi muodoksi tuotettu verbi oli ymmärretty tai tarkoitettu.

*Ymmärtää*-verbistä oli taulukon 12 (s. 128) esittämiä muotoja. Kuten taulukosta 12 huomaa *ymmärtää*-verbin muodoissa ensimmäinen konsonanttipari saattoi olla lyhyt. Vastaavaa tapahtui toisella informantilla *nukkua*-verbin kohdalla tuotoksissa. Nämä olivat ainoat verbit, joissa ensimmäinen tavu päättyi geminaattaan. Informantti oli ehkä kurssin alussa yleistänyt kaikki tällaiset tapaukset astevaihtelun alaisiksi.

---

<sup>1</sup> Verbin merkitysjako *tietää*-verbin kanssa on esillä *tietää*-verbin kohdalla s. 104 - 105.

Taulukko 12. *Ymmärtää*-verbin vaihtelua fonologis-morfologisesti keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa.

<p>1. KONSONANTTIEN KESTO</p> <p>a) ensimmäisessä konsonanttiparissa  A: <i>ymärrän</i> K  Ki: <i>ymärrän</i> K</p> <p>b) toisessa konsonanttiparissa  A: <i>ymmärän</i> x 3 K (<i>lisäksi voit ymmärrä</i>)  Jo: <i>im+ im+ / immerän, en ymmärä, ymmärän</i> K  Ki: <i>ei ymmärä</i> K  Ka: <i>en ymmärä</i> K, <i>ymmärätkö</i> (os 37A)  Sa: <i>en ymmaraa</i> K</p> <p>→ toinen konsonanttiparesita aina pitkä, tavuluku säilyy</p> <p>2. VOKAALIEN KESTO  Ca: <i>en ymmärrään, en ymmärrän</i> K  (Sa: <i>en ymmaraa</i> K)</p> <p>3. VOKAALISOINTU  A, Ca, Jo, Ki: <i>ymmärrätko</i> T  Ch: <i>ymmarra</i> (va 18)</p>
---

Fonologis-morfologisen keston vaihtelua oli ensimmäistä konsonanttiparia enemmän toisessa konsonanttiparissa. Kyseessä voi olla suulliseen tuottamiseen liittyvä ilmiö: tuottamistilanne oli nopea ja luonteeltaan epätarkka verrattuna kirjalliseen tuottamiseen. Myöskään litterointiin liittyviä tekijöitä ei voida sulkea pois. Toisaalta astevaihtelu oli saatettu yleistää niin, että geminaatta *rr* oli vahva aste ja lyhyt *r* heikkoaste. Informantit olivat tuottaneet verbin kirjallisesti vain heikossa asteessa, kestossa oli virhe kerran. Huomattava on, että jos toinen konsonanttipari lyheni, toinen jäi pitkäksi. Sanan rytmi ei rikkoutunut molemmissa yhtymissä yhtä aikaa.

Vokaalisointuongelmia oli *ymmärtää*-verbin kohdalla niillä informanteilla, joilla vokaalisointu oli muidenkin verbien kanssa ailahtelevainen koko kurssin ajan. Yleensä vokaalisointu puuttui koko verbimuodosta tai verbiin liittyvässä liitepartikkelista.

### 5.1.8 Asua-verbi

*Asua*-verbiä käytti keskustelussa seitsemän informanttia yhdeksästä. Viideltä natiivi kysyy asuinpaikkaa, mihin informantit vastasivat yleensä paikkakunnalla (*jyväskylä*). Useat täsmensivät natiivin tarkentavan kysymyksen jälkeen asuvansa Kortepohjassa tai vieläkin tarkemmin kuten taulukon 13 normaalilauseen esimerkistä näkyy.

Taulukko 13. *Asua*-verbin keskeisiä piirteitä informanttien välikielissä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymistodenn.	kesk. (K) 9. ja kirj. tuot. (T) 4. yleisin verbi	TS: 420.	15 / 86
Semantiikka	'elää jossakin' kollokaatiot: paikannimet ja maat		
Pragmatiikka	pragm. määritteitä: <i>nyt, täällä ja siellä</i>		
Syntaktinen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ään / minä asun kootepohjaasa /äm / taitoniekantielä</i></li> <li>• <i>ahaa joo öö / öö misää sinä (a)sut nyt</i></li> <li>• <i>Hän nimi on Ian ja Ian asuu Chiswickissa, Londonissa.</i></li> <li>• <i>minulla on hyvä olla koska minullaon minä asun suo(messa) nyt.</i></li> </ul> rektio: <i>Minotissa ja tampereELLA</i>	normaalilause kysymyslause lauseliitto yhdyslause	8 / 47 7 / 27 0 / 8 0 / 4
Fonolog. & Morfologia	muutamia tapauksia: <i>assut, hän asun</i> määritteissä: vokaalisointu		

*Asua*-verbin toi keskusteluun yleensä natiivi kysymyksissään. Myös kirjallisissa tuotoksissa se oli usein syötöksen tarjoama: 86 esiintymästä lähes puolet eli 41 oli rajatuissa tai osittain rajatuissa tuotoksissa. Se esiintyi alusta asti vahvasti myös kurssin suullisessa syötöksessä. Ehkä näiden syötösten runsauden ohjaamana mutta myös ilmaisutarpeen ohjaamana verbi oli hyvin yleinen informanttien vapaissa tuotoksissa. Se esiintyi yhdeksässä eri vapaassa tuotoksessa kurssin alusta loppuun yhteensä 45 kertaa.

Verbin merkitys oli taulukon esittämä 'elää jossakin'. Kirjallisissa tuotoksissa *asua*-verbi esiintyi yhdessä *opiskella*-verbin kanssa joko samassa lauseessa tai lauseparissa. Esimerkiksi lopputentin valmiiseen vastaukseen *Koska minä opiskelen suomea täällä* (os 37a) oli muodostettu kahdesti kysymys *Miksi sinä asut suomessa?* Verbipari *olla-asua* oli suosittu lauseliitoissa ja yhdyslauseissa.

Pragmaattisten ilmausten ilmestymistä tai kehittymistä oli nähtävissä *asua*-verbin yhteydessä. Kaksi informanttia käytti sen kanssa keskustelussa *täällä*-adverbiä, ja toinen heistä vielä samassa puheenvuorossa *siellä*-adverbiä. Näiden lisäksi esiintyivät *lähellä* ja *nyt*, joista jälkimmäinen esiintyi paikanmääreen *tuolla* kanssa kirjallisissa tuotoksissa *Tuolla minä asun Würzburgissa, mutta nyt minä asun suomessa, koska minä opiskelen Jyväskylässä* (va 05). Sama informantti käytti samaa lauserakennetta myöhemmin niin, että jätti adverbin lauseen alusta pois.

*Asua*-verbin sisältämät lauseet olivat keskustelussa usein yksittäisiä lauseita tai sitä seurasi toinen samanlainen lause. Kerran *asua*-verbi liittyi laajempaan kokonaisuuteen, kun informantti kysyttyään ensin asuinpaikkaa jatkoi keskustelua synnyinpaikasta (*olet syntynyt*) ja kotipaikasta (*olet kotoisin*). Vapaiden tuotosten aineissa tyypillisiä lauseita olivat: *minä olen x, minä olen kotoisin jostakin, olen jonkinmaalainen ja asun jossakin*. Usein tähän liittyi myös *opiskella* tai *olen opiskelija* sekä muutamilla informanteilla tarkempi *osoite* tai *puhelinnumero*. Hyvä esimerkki tämän rakennekaavan toteutumisesta on seuraavassa aineenalussa: *Minä olen Kati. Mä on saksalainen ja mä on kotoisin saksasta. Tuolla minä asun Würzburgissa, mutta nyt minä asun suomessa, koska minä opiskelen Jyväskylässä. Mun ammatti on opiskelija* (va 05).

*Asua*-verbi esiintyi keskustelussa joko vastaus- tai kysymyslauseessa. Kysymyslauseet olivat onnistuneita muodoltaan ja merkitykseltään. Kysymyslauseiden tekemisessä saattoi osaltaan auttaa se, että niitä esiintyi informanttien kirjallisissa tuotoksissa runsaasti läpi koko kurssin. Kirjallisissa tuotoksissa verbi esiintyi rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa normaalilauseissa (yht. 24 kpl) ja kysymyslauseissa (yht. 17 kpl), joissa lauserakenne oli tehtävän ohjaama. Kuten monen muunkin verbin kohdalla lauseliitot ja yhdyslauseet esiintyivät vapaista tuotoksista. Ne olivat rakenteeltaan ja suhteiltaan onnistuneita.

Informantit käyttivät *asua*-verbi valenssiltaan kaksipaikkaisena: joku asuu jossakin. Paikkaa täsmennettiin keskustelussa kahdesti taulukon 13 (s. 129) normaalilause-esimerkin tapaan *kootepohjaasa / äm / taitoneikantielä*. Yleensä näiden kahden määritteen järjestys oli päinvastainen eli tarkempi ensin ja yleisempi sitten. Tällaisia tapauksia oli yhteensä neljä. Huomattava on, että molempia määritteitä oli taivutettu. *Opiskella*-verbin kohdalla oli muutaman kerran käynyt niin, että vain määritteen pääsana oli taivutettuna.

Verbin määritteen rektio onnistui keskustelussa hyvin: vain kerran rektio puuttui ja oli oikein tai sitä tavoiteltiin (*jyväskyläs*) kolmetoista kertaa. Tämän lisäksi kaksi informanttia käytti myös ulkopaikallissijoja paikannimissä, jotka oli nähtävästi opittu kurssilla. Ainakin ne esiintyivät kurssimateriaalissa. Molemmista rektioista näkyy esimerkkejä taulukossa 13 (s. 129). Rektio onnistui erittäin hyvin myös kirjallisissa tuotoksissa: rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa rektio oli oikein 39 kertaa ja väärin vain kahdesti (*Yökatussa* ja *Suome<ia* po. *Suomessa*).

Rajatuissa tuotoksissa rektiovirheet olivat kohdissa, joissa tehtävä ei tarjonnut mallia edes kysymyssanan muodossa. Vapaissa tuotoksissa rektio oli vain kerran väärin. Tämäkin väärä rektio on virheellinen suomen kielen kannalta mutta ei välttämättä informantin, sillä sen loppu muistuttaa sisäpaikallissijaa: *He asuvat kolme kilometriä keskusta* (va 37f).

Mielenkiintoisia ovat *asua*-verbien määritteiden muodot. Informantit olivat osanneet käyttää määritteissä inessiiviä. Informantit olivat muodostaneet vierasperäisistä sanoista suomenmukaisia taivutusmuotoja. Nimen ja sijapäätteen väliin oli lisätty sidevokaaliksi *-i-* silloin kun nimi päättyy konsonanttiiin. Myös *e:tä* on käytetty kerran sidevokaalina: *Mineheadessa*. Sidevokaalin käyttö oli tullut kerran suullisesti esille kurssin aikana. Määritteiden vokaalisoinnussa ja paikannimien alkukirjaimessa oli muutamia kertoja virheitä. Tunnusmerkkinen vokaalisointu (*-ä-*) puuttui yhteensä kymmenen kertaa kirjallista tuotoksista paikannimistä tai kysymyssanasta.

Kongruenssissa ei ollut kuin muutama virhe. Verbi oli aina preesenssin indikatiivissa. Imperfekti ymmärrettiin kerran keskustelussa, kun natiivi kertoi, että hän asui ennen Kortepohjassa, jolloin informantti kysyi nykyistä asuinpaikkaa (ks. taulukon 13 kysymyslause-esimerkki; s. 129). Verbin kanssa ei informanteilla ollut juurikaan virheitä, vaikka he käyttivät sitä paljon tuotoksissaan. Tämä johtuu ainakin fonologian ja morfologian osalta kyseisen verbin helppoudesta; siinä ei ole astevaihtelua tai muita taivutuksen aiheuttamia muutoksia.

### 5.1.9 Puhua-verbi

*Puhua*-verbiä käytti keskustelussa viisi informanttia. Heistä jokainen toi sen itse mukaan keskusteluun (ks. taulukko 1, s. 65 - 66) joko kysymällä natiivin osaamia kieliä tai kommentoidakseen omaa puhumistaan. Näistä molemmista käyttötarkoituksista on esimerkki taulukossa 14 seuraavalla sivulla. Taulukosta näkyy myös muut keskeiset verbin piirteet informanttien välikielissä.

Informantit olivat tavallisesti käyttäneet *puhua*-verbiä kerran keskustelun aikana. Kirjallisten tuotosten esiintymistä kymmenen oli vapaissa tuotoksissa lähinnä kahdessa eri aineessa (va 05 ja 14e). *Puhua*-verbiä informantit käyttivät taulukon 14 osoittamissa merkityksissä. Näitä merkityksiä oli vaikea erottaa toisistaan, sillä ne muodostavat saman tapahtuman kuvauksen eri näkökulmasta. Taulukon merkitysten lisäksi verbi esiintyi merkityksessä 'keskustella, jutella' kahdessa rajatussa tuotoksessa (ra 27 ja 31a). Näissä tehtävissä informanttien ei välttämättä tarvinnut kiinnittää huomiota merkitykseen.

Taulukko 14. *Puhua*-verbin keskeisiä piirteitä informanttien välikielissä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymis- todenn.	kesk. (K) 10. ja kirj. tuot. (T) 7. yleisin verbi	TS: 120.	13 / 53
Semantiik- ka	'muodostaa puhe-elimillään sanoja ja lauseita' 'ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan suullisesti' kollokaatiot: kielet ja <i>vähän</i>		
Pragmatiik- ka	<i>puhua - olen -lainen - olla kotoisin</i>		
Syntakti- nen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>anteeksi mina puhun vahan suomeaA</i></li> <li>• <i>mm // sinä et tarvi-, -te // et // tarviita // tarvitse // ää // puhua enklantia</i></li> <li>• <i>Täytyykö minun puhua suomea joka päivä?</i></li> <li>• <i>Olen belgialainen ja puhun hollantia, englant(&gt;)ia, venäjä, ranska, saksa ja vähän suomea.</i></li> </ul> rektio: <i>espanjaa ja venaja</i>	normaalilause kysymyslause  nesess.rakenne lauseliitto  puhua + ____ -a	5 / 27 7 / 15  0 / 10 1 / 1

Kollokaatioita *puhua*-verbin kanssa muodostivat ne eri kielet, joita informantit osasivat. Verbin kanssa esiintyi niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin adverbi *vähän* (ks. taulukko 14 lauseliitteesimerkki). Koska verbi esiintyi rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa yksittäisissä lauseissa, ei muita kollokaatioita päässyt syntymään. Vapaissa tuotoksissa *puhua*-verbi esiintyi siis usein samassa kohdassa tekstiä rakenteiden *minä olen -lainen* (ks. taulukko 14) ja *minä olen kotoisin* kanssa.

Keskustelussa yksi informantti ja natiivi keskustelivat useampaan otteeseen eri kielillä puhumisesta. Näissä keskustelujaksoissa informantilla esiintyi *puhua*-verbin lisäksi verbit *olla*, *tarvita*, *voida* ja *ymmärtää*, jotka kaikki liittyvät yleistä *olla*-verbiä lukuunottamatta jonkin kielen osaamisen aihepiiriin. Tällainen laajojen kokonaisuuksien käsittely ja eri verbien käyttö samasta aihepiiristä osoittaa informantin kielitaidon kehittyneen niin, että hän pystyi käyttämään apunaan yleistä tietoa asioiden yhteyksistä. Muillakin informanteilla oli tietenkin käytössään kokemustietonsa ja semanttisten aihepiirien yhteiset sanat, mutta kaikilla suomen kielen taito ei ollut kehittynyt niin pitkälle, että he olisivat voineet käyttää tietojaan.

Informanttien käyttämät lauseet ovat esillä esiintymismäärineen taulukossa 14 (s. 132). Tämän verbin kohdalla lauseet jakautuivat samansuuntaisesti kuin muidenkin verbien: keskustelussa esiintyi lähinnä normaali- ja kysymyslauseita; nesessiivirakenteet sekä lauseliitot olivat kirjallisissa tuotoksissa. Yksi puheenvuoro keskustelussa voidaan katsoa elliptiseksi

lauseliitoksi: *joo / venäjän kieliä on // vaikeaa vaikeaa puhua // ja // mm // [vaikea kirj+]*. Keskustelussa verbi esiintyi useammin kysymyslauseessa kuin normaalilauseessa, minkä osaltaan mahdollisesti se, että informantit olivat joutuneet muodostamaan kysymyslauseita (os 14d, 35a ja 37a) ja vastauksia (os 14a) *puhua*-verbillä. Kysymys-vastaus -pareja *Mitä kieliä sinä puhut? - Minä puhun* X:A oli paljon myös kurssin suullisissa harjoituksissa.

Yhdellä informantilla esiintyi keskustelussa verbiketjuja. Edellisessä kappaleessa oli jo yksi verbiketju esillä, jossa predikaattina on *olla*-verbi ja sen määritteenä *puhua* ja kesken jäänyt *kirj+*. Lause paljastaa informantin tietävän jo paljon suomen kielestä: genetiiviattribuutti oli oikein, subjektissa oli partitiivi vaikkakin virheellinen, pitkä *-a* oli todennäköisesti puheen venyttämistä, ei partitiivin lisäämistä, ja määriteverbi oli I infinitiivissä. Toinen verbiketju oli *sinä et tarvi-, -te // et // tarviita // tarvitse // ää // puhua enklantia*. Tuotoksessa *puhua* oli määritteenä nominaalimuodossa ja sen määritteessä toteutuu rektio. Vaikean *-ita* verbin kieltomuoto oli onnistunut prosessoinnin jälkeen; ainoastaan tekijä oli virheellisessä muodossa, mutta sen taivuttamiseen informantilla ei ollut ainakaan kurssilta saatua tietoa.

Informanttien käyttämissä merkityksissä *puhua*-verbi oli valenssiltaan kaksipaikkainen: joku puhuu jotain kieltä. Sen määritteen tulee olla partitiivissa. Rektio onnistui informanteilta hyvin: keskustelussa 5 tapausta oli oikein ja 2 väärin, kirjallisissa tuotoksissa 62 oikein ja 7 väärin. Rektiolukuihin on laskettu verbiä seuraavat määritteet ja kysymyssanat. Näiden lisäksi oli yksi taivutusvirheeksi katsottu tapaus, jossa taivutus ei toteudu kummassakaan määritteessä: *mikä kieli sinä puhut?* (os 35a). Tässä lauseessa molemmat määritteet ovat johdonmukaisesti nominatiivissa. Sama informantti oli lopputentissä muodostanut saman kysymyksen nyt partitiivia käyttäen - tosin vokaalisointu puuttui kysymyssanasta.

Todennäköisesti osa rektion onnistumisesta oli osaamista ja osa fraasioppimista, jossa rakenteeseen *puhua* + \_\_\_ -a sijoitettiin tarvittava kieli. Tämä näkyy siinä, että muutamilla informanteilla puuttui partitiivin päätte *-A* sanoista, jotka jo loppuivat kyseiseen vokaaliin. Hyvä esimerkki tästä on taulukon 14 (s. 132) lauseliittoaesimerkki. Sama informantti sanoi keskustelussa: *minä puhun venaja*. Muuten hän oli käyttänyt kieliä, jotka eivät päättyneet *-A*:han.

Fonologisesti ja morfologisesti *puhua*-verbissä ei ollut informanteilla juurikaan ongelmia. Yhdellä informantilla oli kahdesti (va 14e ja ra 21) *hän puhu* kun olisi pitänyt olla *hän puhuu*. Jälkimmäinen virheellinen taivutus oli samassa tehtävässä myös toisellakin informantilla. Muodot ovat sanelusta, jossa verbi oli voitu kuulla väärin. Toisaalta lausekontekstin avulla oikea persoonataivutus olisi ollut mahdollista tehdä. Osanelussa (ra 27) oli kerran muoto *ei puhuu*, jossa kieltomuoto on virheellisesti pitkä.



## 5.2 Keskustelussa muutaman informantin käyttämät verbit

Tässä luvussa käsittelen *tehdä*-verbin (5 esiintymää kesk. ja 13 kirj. tuot.) lisäksi niitä verbejä, joita käytti keskustelussa 3 - 4 informanttia (ks. taulukko 1; s. 65 - 66). Näitä verbejä *matkustaa* (3 kesk. ja 7 kirj. tuot.), *sataa* (4 kesk. ja 1 kirj. tuot.) ja *tarvita* (5 kesk. ja 6 kirj. tuot.) käytettiin vähän sekä keskustelussa että kirjallisissa tuotoksissa (ks. myös liite 5), ja käsittelenkin niitä hyvin lyhyesti ennen verbejä *mennä*, *tulla* ja *haluta*. Yhteistä näille kaikille verbeille on se, että informantit olivat lähes poikkeuksetta tuoneet ne itse mukaan keskusteluun (ks. taulukko 1).

*Tehdä*-verbi esiintyi hyvin vähän, vain kerran kussakin keskustelussa. Se tuli esille, kun natiivi kysyi kahdeksalta informantilta *mitä teet työksesi* tai *mitä sinä teet*. Viisi informanttia vastasi joko *Olen opiskelija* tai *Minä opiskelen*. Kolme informanttia toisti verbin natiivin jälkeen selvästi tietämättä tai muistamatta sitä. Kysymyksen muuttaminen muotoon *mikä sinun ammatti on* auttoi informantteja, jotka tämän jatkokysymyksen jälkeen vastasivat olevansa opiskelijoita tai opiskelevansa. Jodykään ei osannut vastata ensimmäiseen kysymykseen, mutta natiivin kysymykseen *teetkö jotain työtä / öö // opiskeletko // oo* hän vastasi kysymällä ensin *ouu / mm // mun ammaTI* ja jatkoi sitten *a joo öö / olen opiskelija*. Sanat *ammatti*, *opiskelija* ja *opiskella* muodostavat semanttis-ensyklopedisen vyyhden (vrt. *opiskella*-verbi), jonka jäsenet sijoittuvat informanttien sanastoissa lähekkäin. Tällaisessa yhteydessä ja kysymys-vastaus -parissa kyseinen verbi oli esiintynyt kurssilla.

Kaksi informanttia, Henry ja Andrei, käytti *tehdä*-verbiä keskustelussa itse, An: *mika sina teet* ja *mitä / mitä sinä / haluat / mitä sinä haluat tekeä zeuraava // seuraava vuote vuotes*. Vain näillä kahdella informantilla *tehdä*-verbi oli kehittynyt niin, että sitä oli voitu käyttää itsenäisesti keskustelussa. Henryllä verbin kehittyminen osaksi sanastoa näkyi lähinnä esiintyminä vapaissa tuotoksissa. Andrei oli käyttänyt verbiä kirjallisissa tuotoksissaan vain kahdesti, mutta se kuului hänen sanastoonsa ja vielä syntaktisesti sekä semanttisesti luovalla tavalla. Hän tuntui tietävän, että *haluta*-verbin kanssa oleva verbi on infinitiivissä. Muodostaminen näyttää tapahtuneen yksikön kolmannen persoonan muodosta käsin: *teke/e + ä*. *Tekeä*-muoto on looginen informantin näkökulmasta.<sup>1</sup>

*Tarvita*-verbin käyttö oli hyvin rajallista. Kirjallisissa tuotoksissa verbi oli vain kahdessa eri kohdassa yhdessä rajatussa tuotoksessa (ra 06). Sen kieltomuoto on tullut jo esille *puhua*-verbin yhteydessä (ks. s. 133). Kielteisen muodon tuottanut informantti käytti verbiä ennen tätä myös

---

<sup>1</sup> Sama muoto oli Sandralla kirjallisissa tuotoksissa *Isä tekee ruokaa* > *Isän täytyy tekeä* > *tehdä ruokaa* (ra 31a).

onnistuneesti passiivimuotoisena: *ta+ ta+ tarvitaan // oikea sana*. Informantti oli saanut kahdesti prosessoinnin kautta oikean muodon, joka oli jäänyt saavuttamatta kahdessa muussa keskusteluesiintymässä: *t(ä)r-, -vit-, -tat* ja *mina / tavi+ taviIN / minä taviIN*. Näistä ensimmäisessä ilmaisu toimi ja oli ymmärrettävä. Natiivi sanoi oikean muodon *tarvitset*, jonka informantti muutti oikein tarkoitustaan varten ensimmäiseen persoonaan *tarvitsen*. Toisesta prosessoinnista ei ole aivan varma, tavoitteliko hän juuri *tarvita*-verbiä sanakirjaa selatessa. *Taviin*-muoto on siinä mielessä mielenkiintoinen, että kirjoitetun kielen normien mukaan siitä puuttuu tavu, mitä ei tapahtunut muilla verbillä, mutta suomen yleispuhekielessä tavalliseen *tarviin*-muotoon verrattuna siinä on jäänyt vain yksi äänne ääntämättä. Jälkimmäisessä tapauksessa informantti olisi siis käyttänyt puhekielistä rekisteriä tai poiminut verbin ja sen muodon puhekielestä<sup>2</sup>.

Kolme informanttia oli käyttänyt *matkustaa*-verbiä kerran keskustelussa (ks. taulukko 1, s. 65 - 66) ja kirjallisissa tuotoksissa kukin kaksi kertaa yhdessä rajatussa tuotoksessa (ra 28), yksi heistä oli myös listannut sen (va 02b). Kirjallisissa tuotoksissa ainoa mainittava seikka on, että yksi informantti oli taivuttanut sen *matkustamme - matkustaan*. Vastaavanlaista tapahtui muutamissa muissakin pitkään A:han päättyvissä verbeissä (ks. *pitää* s. 122 ja *harrastaa* s. 126). Vaikka verbi ei esiintynyt kirjallisissa tuotoksissa, sitä oli käytetty monipuolisesti keskustelussa (*An: kuinka sä pidät - - - onks se hyvä - - - matkustaa pietarista - - - N: oliko hyvä matkustaa pietarista petroskoihin* ja *Ka: mihin sinä matkustat kesällä*). Sen kanssa oli käytetty sekä paikan- että ajanmääreitä ja kysymyssanoja. Kolmannen informantin tuottaman sanan sanaluokasta ei voi olla varma: *oletko / am // pitää / am /mat+ matkusTA // [am], N: [hm], Ki: matka // hm erop+ erop-, -passa*.

Verbit *tarvita* ja *matkustaa* ovat hyvä esimerkki kurssin kirjallisen materiaalin ja informanttien kirjallisten tuotosten ulkopuolelta tulleista verbeistä, joita pystyttiin käyttämään onnistuneesti oikeassa funktiossa. Omissa alaluvuissa esiteltäviä verbejä käytettiin edellisiä runsaammin keskustelussa ja selvästi enemmän kirjallisissa tuotoksissa, *mennä*-verbiä myös vapaissa tuotoksissa.

### 5.2.1 Mennä-verbi

*Mennä*-verbiä käytti keskustelussa vain kolme informanttia, silti se on neljänneksi yleisin verbi keskustelussa yhdessä verbien *opiskella*, *tietää* ja *harrastaa* kanssa (ks. taulukko 1 s. 65 - 66).

Keskustelussa esiintymät keskittyivät yhdelle informantille, joka käytti sitä 12 kertaa. Verbi oli yleinen myös kirjallisissa tuotoksissa, vaikka esiintymämääriin on laskettu vain kolmen informantin esiintymät. Jos määrään olisi laskettu kaikkien informanttien esiintymät, verbi olisi ollut vielä yleisempi. Toki suuri osa esiintymistä keskittyi rajattuihin tuotoksiin, mutta niin oli monien muidenkin informanteille yleisten verbien kohdalla. Verbin yleisyys ja esiintymämäärät näkyvät taulukosta 15.

Taulukko 15. *Mennä*-verbin piirteitä informanttien välikielissä.

Sanaston osa-alue	informanttien välikieli esimerkkejä	kommentteja / huomiota	määrä K / T
Esiintymis- todenn.	kesk. (K) 4. ja kirj. tuot. (T) 6. yleisin verbi	TS: 68. / 14. yleisin verbi	20 / 73
Semantiik- ka	'siirtyä t. lähteä paikasta toiseen' ja 'käydä jossakin' K 'siirtyä t. lähteä paikasta toiseen' T sem. kenttä: <i>tulla</i> K kollokaatiot: paikat, <i>koti</i> ja muutamia ajanilmauksia		
Pragmatiik- ka	<i>mennä</i> (- <i>matkustaa</i> - <i>käydä</i> - <i>olla</i> ) K		
Syntakti- nen käyttö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>minä menen kotiin autolla tai busilla</i></li> <li>• <i>Miten sinä menet yliopiston?</i></li> <li>• <i>sinun TÄYTtyy mennä / ranskassa</i></li> <li>• <i>minaa opiskelen ää suomeaae jaa min+ / jaa menen / jaa minaa tulen / mina tul-, -lin äöö / suo+</i></li> <li>• <i>mutta ma / öö aaluan // öö suomessa / öö / menna suomessa // keskos maa / (...) öö to travel</i></li> </ul> rektio: K 3 oikein ja 11 väärin; T 41 oikein ja 7 väärin K: <i>suomi, inklannille</i> ; T : <i>kotiin - kotin - kotona</i>	normaalilause 9 / 35 kysymyslause 6 / 6 nesess.rakenne 3 / 18 lauseliitto 1 / 6 yhdyslause 1 / 2 va: 15 oikein ja 6 väärin	

Sana on hyvin yleinen suomen kielessä ja verbeistäkin se on 14. yleisin. Osaltaan tähän vaikuttaa verbin monimerkityksisyys ja käyttö moninaisissa yhteyksissä. Suomen kielessä *mennä*-verbillä on hyvin yleinen merkitys 'siirtyä tai lähteä paikasta toiseen', minkä lähelle sijoittuu runsaasti erilaisia siirtymisen tapaa tai kestoja kuvaavia verbejä. Informantit käyttivät *mennä*-verbiä keskustelussa yleisenä verbinä, joka kattoi taulukon 15 esittämien merkitysten lisäksi myös jonkinlaisen 'kulkea jossain' -merkityksen. Tästä ei voi olla varma, koska tämä verbi on hyvä

esimerkki siitä, miten syntaksi ja semantiikka kietoutuvat yhteen. Virhe toisessa - lähinnä syntaksissa - aiheutti myös virheen tai tulkintaongelman toisessa.

Keskustelussa yleisin merkitys oli 'käydä jossakin', jonka paikalla verbi *käydä* olisi ollut luontevampi. Esimerkiksi taulukon 15 nesessiivirakenne-esimerkki olisi luontevinta tulkita jossain käymiseksi kontekstin perusteella, jolloin *ranskassa* olisi *käydä*-verbin rektioon sopiva, mutta informantti saattoi tarkoittaa myös siirtymistä tähän maahan. Suomen kielessä *mennä*-verbillä ei ole merkitystä 'käydä jossain'. Selkeitä siirtymisen merkityksessä olevia verbejä oli noin puolet vähemmän kuin käymisen merkityksessä olevia. Merkityksiä sekoittaa vielä verbin esiintyminen yhdyslause-esimerkin kaltaisissa konteksteissa: halusiko informantti kulkea ympäri Suomea, jolloin lause olisi suomen kielen mukaisempi, vaikka natiivi käyttäisi toista verbiä, vai selittääkö hän, että halusi tulla käymään Suomessa, koska harrastaa matkustamista, jolloin verbin paikalla *tulla* tai *käydä* olisi ollut luontevampi.

*Mennä*-verbin merkityksen yllieleistyminen johtui osaksi siitä, että informantit eivät tieneet tai muistaneet käyttää keskustelussa verbejä *matkustaa* ja *käydä*. Nämä molemmat olivat esiintyneet kurssimateriaalissa ja informanttienkin tuotoksissa, mutta eivät niin paljon kuin *mennä*. Informanteille oli myös outo toinen mahdollinen rakenne, *oletko ollut Ranskassa*. He eivät kuitenkaan osanneet vielä muodostaa perfektia.

Kirjallisissa tuotoksissa *mennä*-verbi oli merkityksessä 'siirtynyt tai lähteä johonkin' kaikissa eri tuotostyypeissä. Kahdesti, kerran rajatussa ja kerran vapaassa tuotoksessa, se oli merkityksessä 'lähteä tekemään jotakin': *mennä nukkumaan*. Tätä käyttöä tavoitteli myös yksi informantti keskustelussa: *se on vaikea / mennä kävellä kävelei*. *Mennä*-verbiä ei käytetty kirjallisissa tuotoksissa käymisen merkityksessä, joten verbin käyttö ja sen merkitykset olivat erilaiset keskustelussa. Joka tapauksessa *mennä*-verbi oli täyttänyt informanttien tietyn ilmaisutarpeen keskustelussa, ja valinta oli sekä semanttisesti että pragmaattisesti toimiva, koska natiivi ymmärsi verbin käytön eri merkityksissä. Natiivi itse muutti informantin käyttämän *mennä*-verbin yleensä *käydä*- tai *olla*-verbin perfektiksi, mistä informantit eivät pystyneet ottamaan sitä omaan käyttöönsä.

*Mennä*-verbin kanssa samaan semanttiseen kenttään kuului keskustelussa *tulla*-verbi. Itse asiassa ne olivat niin lähekkäisiä, että yhdellä informantilla ne sekoittuivat kuten taulukon 15 (s. 136) lauseliittoesimerkin verbivaihdosta näkee. Sama informantti teki samanlaisen vaihdon myös myöhemminkin. Verbien semanttisesta lähekkäisyydestä kertoo jotain se, että Perussanakirjassa (1990) molempien ensimmäisenä yleisenä merkityksenä on 'johonkin päämäärään kohdistuvaa liikkumista'. Vasta tämän jälkeen luetellut verbit kertovat liikkumisen suunnan eron. Nykysuomen sanakirja (1978) tekee eron heti: *mennä* 'poistumista t. joutumista johonkin' ja *tulla* 'saapumista

johonkin'. Lisäksi verbit mainitaan toistensa vastakohtiksi. Edellinen informantti tiesi verbit vastakohtiksi, mutta muodon ja merkityksen yhdistämisessä oli vielä kehittymistä. Hän käytti *tulla*-verbiä keskustelussa enemmän kuin *mennä*-verbiä.

*Mennä*- ja *tulla* -verbien vastapareina oleminen näkyy myös toisesta keskustelusta. Natiivi yritti eri tavoin kysyä informantilta, miten kauan tämä on opiskellut suomea. Hän käytti *olla*- ja *opiskella* -verbejä sekä ilmauksia *kuinka pitkän aikaa* ja *KUUkauden // VUOden // vai vähemmän aikaa*. Lopulta informantti poimi sanan *pitkä* ja kertoi menevänsä takaisin kotimaahansa kesäkuussa. Heti tämän jälkeen natiivi kysyy, milloin hän tuli Suomeen, johon saa vastauksen ja he selvittävät yhdessä oleskelun pituuden siihen asti. Todennäköisesti *tulla*-verbi olisi jo aiemmin auttanut keskustelijat eteenpäin tai sitten *mennä*-verbi laukaisi myös *tulla*-verbin käytön.

*Mennä*-verbi muodosti keskustelussa kollokaatioita maiden nimien kanssa. Maista yleisimmät olivat Suomi ja informanttien kotimaat. Kirjallisissa tuotoksissa *mennä*-verbin yhteydessä esiintyi yleensä taas jokin paikka kuten *keskusta* ja *yliopisto*. Kaikki rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa esiintyneet paikat olivat tämäntyylisiä, ja niitä ja muitakin (esim. *baari*) esiintyi myös vapaissa tuotoksissa. Taulukossa 15 (s. 136) mainittu *koti* oli suosituin *mennä*-verbin kanssa, ne esiintyivät yhdessä 14 kertaa. Kollokaatioiden kohdalla kulminoituu *mennä*-verbin semanttis-syntaktinen vyyhti: kollokaatiot antavat verbille merkityksen, jonka kontekstisidonnainen tulkinta riippuu myös syntaksista eli tässä tapauksessa verbin määritteen muodosta. Näin silloin kun tuotoksia tarkastellaan suomen kielen näkökulmasta.

Informantit käyttivät sekä keskustelussa että kirjallisissa tuotoksissa erilaisia ajanilmauksia *mennä*-verbin kanssa. Keskustelussa näitä olivat *kesäkuu* ja *kolme viik-, -koa*. Menneen ajan yksi informantti ilmaisi imperfektillä (*menitkö*), toinen adverbillä *ennen*. Adverbiä käyttänyt informantti olisi myös tarvinnut imperfektimuotoa verbistä, mutta sai adverbien ja eleiden avulla natiiville selväksi, mitä tarkoitti. Hän oli käyttänyt aiemmin keskustelussa imperfektiä toistaen mutta modifioiden muotoa natiivin jälkeen (*tulit - tulin*). Rajatuissa tuotoksissa esiintyi muutama ajanilmaus, joista myös vapaissa tuotoksissa esiintyi rajatun tuotoksen jälkeen *kello X:ltä*. Tämän lisäksi vapaissa tuotoksissa esiintyivät kerran *nyt*, *ilalla / iltapäivä* ja *tiistaina*.

*Mennä*-verbi oli yksi niistä verbeistä, joiden kanssa yhdessä esiintyviä sanoja ja lause-esimerkkejä kysyttiin vapaassa tuotoksessa va 18 (ks. liite 3). Yksi informantti luetteli ainoastaan erilaisia paikkoja eli verbin määritteitä nominatiivimuotoisina - *kotiin* oli taivutettuna. Toinen informantti luetteli sekä verbin edessä että jäljessä lauseessa esiintyviä sanoja taivutettuina. Kolmas informantti luetteli erilaisia paikkoja ja kulkuvälineitä. Näistä myös *koti* oli ainoa taivutettu sana - tosin muotoon *kotona*. Muodot *kotiin* sekä *kotona* esiintyivät tällä informantilla kerran rajatuissa tuotoksissa (ra 06 ja 14c) ennen tätä tehtävää. Tuotos tuo esille eri oppijatyypit ja ehkä erilaisen

suhtautumisen sanojen perusmuotoon ja taivutettuihin muotoihin. Toiset luettelevat vain verbin tiettyjä määritteitä joko perusmuotoisina tai taivutettuna, toiset sanoja laajemmasta kontekstista. Viimeksi mainitut eivät näytä kiinnittävän huomiota muotoihin tai niiden oikeellisuuteen. Toisaalta tehtävä paljasti myös jonkinasteisen fraasioppimisen. Jotkin sanat ovat taivutetuissa muodoissa, vaikka kaikki muut muodot on kirjoitettu perusmuodossa. Aina voidaan myös kysyä, mikä muoto on oppijalle perusmuoto ja mitkä muodot hän käsittää taivutetuiksi.

Lausetyypit, joissa *mennä*-verbi esiintyi, ja niiden määrät näkyvät taulukosta 15 (s. 136). Jakauma oli samansuuntainen kuin muidenkin verbien kohdalla: keskustelussa oli eniten normaali- ja kysymyslauseita, kirjallisissa tuotoksissa esiintyi myös muita lausetyyppejä. Nesessiivirakenteista 13 oli vapaissa tuotoksissa, mutta näistä suurin osa (10) oli tehtävistä, joissa nesessiivisyys oli valmiina. Taulukon nesessiivilause-esimerkki on informantilta, jolla esiintyivät kaikki keskustelun nesessiivirakenteet.

*Mennä*-verbi oli informanttien tuotoksissa valenssiltaan ensisijaisesti kaksipaikkainen: joku menee jonnekin. Toissijaista valenssia esiintyi muutaman kerran vapaissa tuotoksissa, joku menee jonnekin jollakin tai joku menee jonnekin jolloinkin. Tästä esimerkkinä on taulukon 15 (s. 136) normaalilause. Verbin pakollisen määritteen rektion tulkinta oikeaksi tai virheelliseksi oli vaikeaa, koska rektion, ja sitä kautta syntaksin, tulkinta riippui *mennä*-verbin merkityksestä, joka nähtävästi oli informanteilla yleisempi kuin suomessa. Taulukon 15 rektioluvuissa on virheelliseksi tulkittu kaikki muut kuin illatiivit. Tulkinta voisi olla toisenkinlainen jos *mennä suomessa* katsottaisiin täysin hyväksyttäväksi suomen kielen mukaiseksi rakenteeksi.

Joka tapauksessa kirjallisissa tuotoksissa rektio oli onnistunut hyvin, kun mukana ovat kaikki eri tuostyytit. Pelkkien vapaiden tuotosten tarkastelu paljasti, että rektion hallinta ei ollutkaan ehkä niin hyvin kehittynyt kuin voisi muiden tuotosten perusteella luulla. Keskustelussa rektio olikin oikein vain kolme kertaa. Yhdellä informantilla molemmat keskustelussa esiintyneet määritteet olivat oikein hänelle tutuissa sanoissa *kotiin* ja *ra+ ranskaa+ ranskaan*. Toisella informantilla oli rektio oikein pitkän prosessoinnin<sup>3</sup> (*ylläs / ylläs / ylläsnä / (ä)ssä / ylläsällä*) ja natiivin mallin (*ylläkselle*) jälkeen. Virheellisiä oli seitsemän ja yhden voisi tulkita puhekielen muodoksi (*ruotsii*), mitä se tuskin oli. Määritteiden muodot vaihtelivat suuresti *mennä*-verbin kanssa kuten taulukosta 15 (s. 136) näkee. Näiden lisäksi oli myös partitiivia ja genetiiviä muistuttavia muotoja.

Muutaman kerran prosessoidessaan määritteen muotoa informantit päätyivät virheelliseen muotoon illatiivin kautta, esim. *ruotsiin-, -STA / ruotsisSA*. Määritteen vaihtelevat muodot

3

---

Prosessoinnit laskettiin yhdeksi esiintymäksi.

keskustelussa johtuivat mm. verbin merkityksen yllleistämisestä ja vähäisestä illatiivin opetuksesta ja esiintymisestä. Inessiivi esiintyi tämän kuten muidenkin verbien määritteiden muotona virheellisesti, mikä puolestaan on johtunut osittain sen runsaasta esiintymisestä muiden verbien määritteissä niin kurssilla, opetuksessa kuin informanttien tuotoksissakin.

Fonologisesti ja morfologisesti *mennä*-verbissä ei juurikaan ollut virheitä. Siihen päti sama kuin esimerkiksi verbiin *puhua*. Niiden muodostaminen ja taivuttaminen oli helppoa, koska niissä ei ollut paljon morfofonologisia muutoksia. Yhdellä informantilla esiintyi muutamia virheitä, jotka olivat yleisiä myös muissa verbeissä kaikilla informanteilla: sekä keskustelussa että kirjallisissa tuotoksissa esiintyi taivutusmuoto *meneen* (kesk. ja ra 04). Keskustelussa voi olla kyse myös venyttämisestä ja kirjallisessa tuotoksessa muoto on todennäköisesti tehty yksikön 3. persoonan mallista lisäämällä persoonapäätte suoraan siihen.

*Mennä*-verbi oli yksi niistä harvoista verbeistä, joista esiintyi imperfektimuoto keskustelussa. Menneen ajan ilmaukset ja muodot esiintyivät yleensä keskustelussa. Imperfektia käytti omasta aloitteestaan, ei siis natiivin mallin mukaan, informantti, joka käytti sitä myös verbeistä *olla* ja *tulla* sekä perfektia verbistä *kysyä*: *oletko muaa kysynyt / kysymystä*. Imperfektin käyttö osoittaa informanttien tarvetta ilmaista mennyttä aikaa keskustelussa. Kaikki eivät olleet omaksuneet sitä kohdekielisestä ympäristöstä, mutta muutamat olivat selvästi käyttäneet sitä aiemmin kommunikoinnissaan. Kaikki informantit ymmärsivät natiivin käyttämän imperfektin paremmin kuin perfektin.

### 5.2.2 *Tulla*-verbi

*Tulla*-verbiä käytettiin keskustelussa yhteensä 12 kertaa sen ollessa 11. yleisin verbi useamman kuin kahden informantin käyttämistä verbeistä (ks. taulukko 1, s. 65 - 66). Suurin osa, kymmenen esiintymää, oli yhdellä informantilla. Kaksi muuta informanttia oli käyttänyt verbiä natiivin jälkeen (ks. taulukko 1). Kirjallisissa tuotoksissa verbi esiintyi yhteensä 21 kertaa, joista vain yksi oli osittain rajatussa tuotoksessa muiden oltua rajatuissa tuotoksissa.

Informanteilla *tulla*-verbi ei ollut niin yleinen kuin *mennä*-verbi (ks. taulukko 1 ja liite 5). Suomen kielessä on päinvastoin: *tulla* on 16. ja *mennä* 68. yleisin sana, *tulla* 5. yleisin ja *mennä* 14. yleisin verbi. Erilaiseen frekvenssiin vaikutti kurssin opetus ja informanttien omat tarpeet. *Tulla*-verbi olisi merkitykseltään moninaisempi kuin *mennä*, mutta informanteilla oli käynyt toisin päin - ainakin keskustelussa. *Tulla*-verbiä informantit käyttivät merkityksessä 'saapua johonkin'. Tämän

lisäksi yksi informantti käytti sitä merkityksessä ‘olla kotoisin jostakin’ sekä keskustelussa että kirjallisissa tuotoksissa (*miztä sinä olii+ // tule*).

Rajatuissa tuotoksissa verbi esiintyi lauseliitoissa ja yhdyslauseissa, niin että verbin määrite oli joka valmiiksi taivutettu tai niin että annetut sanat piti taivuttaa. Valmiita määritteitä olivat sana *bussilla* ja taivutettavat sanat *koti*, *ilta* ja *yhdeksän*. *Koti*-substantiivin taivutus illatiiviin onnistui kahdelta informantilta ja yksi käytti ehkä fraasista tuttua *kotona*-muotoa. Ajanmääreistä substantiivi oli taivutettu adessiivissa, kun taas numeraali oli taivuttamattomana. Informanteilla ei siis ollut kovin paljon ainakaan omakohtaista kirjallista kokemusta *tulla*-verbistä ennen keskustelua, mikä näkyikin suullisessa tuottamisessa.

Keskustelussa *tulla*-verbin paikanmääritteistä neljä oli illatiivissa kuten pitäisikin, kaksi näistä tosin natiivin korjausten jälkeen informanttien muodostettua ensin *suomestaa* tai *suomean suomen* tarkoitettuaan kuitenkin ‘tulla Suomeen’. Ajanmäärite tammikuu oli keskustelussa inessiivissä kahdesti. Vaikeampi ilmaus oli *viime jouluna*, jonka natiivi sanoi informantin yrityksen *viimee joo+ joulu* jälkeen.

*Mennä*-verbin yhteydessä oli jo puhetta, että muutamalla informantilla *mennä* ja *tulla* toimivat vastakohtaparina, niin että toisella heistä oli välillä vaikeuksia valita oikea verbi (ks. taulukko 15, s. 136). Kaksi informanttia ei ymmärtänyt natiivin kysymystä *kauanko olet ollut suomessa*, mutta asian selvittäminen *tulla*-verbin avulla onnistui heti. Ilmeisesti verbi oli informanteille tutumpi kuin kysymyssana *kauan* tai perfekti.

Yksi informantti käytti *tulla*-verbistä imperfektimuotoja keskustelussa. Muuten verbi oli kaikilla aina preesenssissä ja yksikön persoonamuodoissa niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin. Tämä imperfektimuotoja käyttänyt informantti käytti verbiä muodossa *tul-*, *-lin*. Hänellä oli muutenkin vastaavaa pitkän ja lyhyen opposition väärin hahmottamista (esim. *assut* ja *täytyt*). Muodot voidaan tulkita myös siten, että pitkät konsonantit ovat väärin sijoitetun astevaihtelun vahvoja asteita. Samalla informantilla oli jonkin verran ailahtelevuutta myös persoonataivutuksen kanssa.

### 5.2.3 *Haluta*-verbi

*Haluta*-verbiä käytettiin keskustelussa kahdeksan kertaa ja näistäkin esiintymistä yksi toistettiin natiivin jälkeen (ks. taulukko 1, s. 65 - 66). Se oli kahdeksanneksi yleisin verbi kirjallisissa tuotoksissa, ja se esiintyi jonkun kerran myös vapaissa tuotoksissa - tosin lähinnä yhdellä informantilla (ks. liite 5). Informantti, joka keskustelussa toisti verbin tietämättä sitä, oli välttelty



verbiä kirjallisissa tuotoksissa. Se esiintyi hänellä vain kerran, kun se olisi pitänyt esiintyä neljä kertaa. Esimerkiksi loppuentissä hän oli jättänyt tekemättä kohdan, jossa verbiä olisi pitänyt käyttää (os 37e).

*Haluta*-verbi oli keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa merkityksessä 'tahtoa jotakin'. Se esiintyi kuten muutkin verbit keskustelussa yhtä yhdyslausetta lukuun ottamatta normaali- ja kysymyslauseissa, joiden lisäksi kirjallisissa tuotoksissa oli myös muutamia lauseliittoja ja yhdyslauseita. Koko aineistossa ei ollut kovin monta sanajärjestysvirhettä, mutta yksi tapaus löytyy *haluta*-verbin sisältämästä lauseesta informantilta, joka muutenkin vältteli verbin tuottamista. Tehtävässä piti laittaa valmiiksi taivutetut sanat oikeaan järjestykseen: *mitä - haluat - tehdä - sinä - illalla?* Kyseisen informantin lause menee näin: *Mitä tehdä sinä haluat illalla?* (os 22). Järjestys oli samankaltainen kuin se olisi hänen äidinkielessään englannissa: *What do you want to do to night?* Informantti oli sijoittanut *tehdä*-verbin apuverbin paikalle ja suomen kielessä subjekti tulee kysymyslauseessa ennen predikaattia.

Erilaisissa lauseissa *haluta*-verbi sai määritteekseen verbin (keskustelussa vain näitä), kerran *isommx>an perheen* (va 20) tai *mitä*-kysymyksen (va 29). Määriteverbit olivat aina I infinitiivin muodossa tai tavoittelivat sitä. Keskustelussa esiintyi verbiketjussa *haluta*-verbin kanssa verbimuodot *mennä*, *tekeä* ja *olen*-muodon prosessoinnin kautta *olla*. Kirjallisissa tuotoksissa verbimääritteen rektio oli valmiina kolme kertaa ja neljästi se piti muodostaa itse.

Verbi esiintyi preesensissä. Andrei tavoitteli keskustelussa jonkinlaista futuuria kysymyksellään *mitä sinä haluat tekeä / ää / mm // ä // zeuraava / seuraava vuote vuotes*. Futuurista merkitystä korosti ajanilmaisu.

Kirjallisissa tuotoksissa verbin muodossa ja muodostamisessa oli vaihtelua: *haluun*, *en halu*; *haluvan*, *ei haluva* (ra 06) ja *halutaa* po. *haluaa* (va 25). Nämä muodot ovat kahdelta eri informantilta, joista toisella oli vielä mielenkiintoinen joko preesenssiä tai imperfektiä tavoitteleva muoto *haluimme* lauseessa *Olette myöhässä, koska me haluimme syödä* (va 36a). Lauseessa oli muutakin häiritsevää, mikä saattoi johtua persoonan vaihtumisesta toisesta ensimmäiseen persoonaan. Lause ei ensilukemalta vaikuta loogiselta. Jos muoto oli imperfekti, se oli johdonmukaisesti muodostettu: viimeinen vartaloon kuuluvaksi hahmotettu vokaali jätettiin pois ja korvattiin menneen ajan tunnuksella *-i*.

### 5.3 Keskustelussa vähän käytetyt verbit

Tässä alaluvussa keskityn niihin verbeihin, jotka esiintyivät keskustelussa yhdellä tai kahdella informantilla. Yhteensä näitä verbejä oli 24 (ks. taulukko 1 s. 65 - 66). Huomio on niissä verbeissä, jotka esiintyivät keskustelussa muuten kuin natiivin perään toistettuna ja kirjallisissa tuotoksissa. Näitä verbejä olivat *juoda*, *syödä*, *rakastaa* ja *täytyä*, joka on käsitelty jo *pitää*-verbin yhteydessä. Koska näitä verbejä oli käytetty vähän, niistä ei tehty taulukoita, ja sanaston osa-alueiden tarkastelussa keskitytään syntaksiin. Luvun lopuksi tuodaan esille verbit *sanoa* ja *voida* esimerkkeinä kielen prosessoinnista keskustelussa ja sanaston kehittymisestä.

Verbit *juoda* ja *syödä* käsitellään peräkkäin, koska ne esiintyivät kirjallisissa tuotoksissa samoissa konteksteissa. **Juoda**-verbin toi yksi informantti keskusteluun käyttäen sitä yhteensä kolme kertaa yksittäisenä sanana ilman muuta kontekstia (ks. taulukko 1, s. 65 - 66) niin, että sen muoto vaihteli muodosta *kyödaa* keskeneräiseen tuotokseen *juö+*. Näistä muodoista ja informantin kaatamisleestä natiivi tulkitse tuotoksen juomiseksi, minkä informanttikin hyväksyi: *N: - - - juomista, He: juomistaa joo*. Toinen informantti käytti verbiä toistettuna natiivin perässä.

*Juoda*-verbi esiintyi yhteensä 24 kertaa kirjallisissa tuotoksissa, seitsemän kertaa vapaissa tuotoksissa (ks. liite 5). *Juoda*-verbin esiintymiselle tuotosten lauseliitoissa ja yhdyslauseissa oli yhteistä se, että seitsemästi samassa lauseessa oli myös *syödä*-verbi: *He syövät keittoa, leipää, mutta me emme tiedä mitä he juovat* (va 25).

*Juoda*-verbi oli oppijoiden välkielessä valenssiltaan kaksipaikkainen: joku joi jotain. Sen rektionalainen määrite on suomen kielen systeemin mukaan objektin sijoissa. Informantit käyttivät seuraavia muotoja *juoda*-verbin määritteistä:

Henry: <i>juon kahvia ja olutta</i> (va 05)	Sandra: <i>Biff juo uksi olut ja uksi viini</i> (va 14e)
<i>Juotko sinä olutta?</i> (va 12)	<i>Biff juo oluta tanaan () ja ylitanaan.</i>
<i>- - - mitä he juovat</i> (va 25)	(va 14e)
	<i>Mutta Biff juo oluta ja viinia.</i> (va 14e)

Informantit käyttivät partitiivia silloin kun objekti oli epämääräinen osa jostain kokonaisuudesta. Tämä onnistui Sandraltakin, vaikkakin hän lisäsi ainesanoihin vain *-a:n* partitiivin päätteeksi. Kaksi oppituntia ennen välitenttiä (T 14) oli kurssilla käsitelty partitiivin päätettä ja sen esiintymistä numeroiden kanssa (m 26). Sandra oli muistanut joko oppitunneilta tai välitenttin tehtävä (1 *pullo* (pullo) *viinia* (viini)) oli auttanut häntä siinä, että numero yksi käyttäytyi eri tavoin objektina. Sandra oli käyttänyt oikein akkusatiivia, mutta ei osannut valita päätteellistä akkusatiivia. Tätä ei ollut kurssilla opetettu, joten sen käyttö olisi ollut yllättävää. Hän oli valinnut aineessaan (va 14e) numeraalin kanssa päätteettömän muodon eikä partitiivimuotoa; nähtävästi hän käytti tässä

*pullo*-sanaa sekä myös I *mehu* -rakennetta mallinaan. Tästä tehtävästä hän oli joka tapauksessa todennäköisesti saanut sanat *olut* ja *viini* aineeseensa.

*Syödä*-verbi esiintyi vain kolme kertaa keskustelussa: yhdellä informantilla keskellä pitkää prosessointia (*minun täytyö syömäää syömästä syö+ syödä <>syömä+ syömisestaa [syömi+]*) ja toisella yhdessä puheenvuorossa (*oh / juu / ää / minä // ää / s-syo // minä syon / pitsaa / <> e+ / eillen / (...)*). Ensimmäinen informantti tavoitteli todennäköisesti muotoa *minun täytyy syödä*, josta muoto *syödä* jo välillä oli hänen prosessoinnissaan. Hän jatkoi kuitenkin muodostaen siitä *-minen*-muotoa muistuttavan muodon, jollaista hän oli käyttänyt keskustelussa aiemmin natiivin jälkeen (ks. *juomistaa*-esimerkki s. 143).

Kirjallisissa tuotoksissa *syödä*-verbi oli yleisempi kuin *juoda*-verbi 31 esiintymällä. Lähes kaikki esiintyvät rajatuissa (15 esiintymää) tai vapaissa (14 esiintymää) tuotoksissa. Verbi on yleisempi sana (TS: 501.) suomen kielessä kuin *juoda*-verbi (TS: 1667.), jotka molemmat sijoittuvat kahden tuhannen yleisimmän sanan joukkoon. Ne ovat juuri sellaisia perusverbejä, joita informanttien olettaisi tarvitsevan jokapäiväisessä elämässä. Kuten aiemmin jo mainittiin, nämä verbit esiintyivät kirjallisissa tuotoksissa usein samassa lauseessa. Tämän takia myös *syödä*-verbi esiintyi usein lauseliitoissa. Se esiintyi rajatuissa tuotoksissa yhtä monessa (neljässä) normaalilauseessa ja lauseliitossa sekä vapaissa tuotoksissa kuudessa normaalilauseessa ja neljässä lauseliitossa.

*Syödä*-verbi esiintyi keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa neljä kertaa verbiketjussa ja kerran nesessiivirakenteessa. Molemmat informantit olivat jatkaneet lausetta *Olette myöhässä, koska* lauseella *me haluemme/ haluimme syödä* (va 36a) ja toinen informantti oli käyttänyt *syödä*-verbin I infinitiiviä itselleen tyypillisen verbin *rakastaa* kanssa: *He rakastavat suödä kalaa ja perunaa* (va 37f). Informantilla ei ollut formaalia tietoa verbin käyttäytymisestä ja muuttumisesta deverbaaliseksi nominiksi, sen takia I infinitiivin käyttö olikin loogista ja luonnollista. Kaiken lisäksi se päättyi *-ä:hän*, mikä muistuttaa *rakastaa*-verbin nominimääritteen rektiota.

Samoin kuin *juoda*-verbin myös *syödä*-verbin valenssi oli kaksipaikkainen ja sen rektion pitäisi olla partitiivi, kun objektina eli kohteena on epämääräinen osa jostain kokonaisuudesta, yleensä vielä ainesanasta. Kuten keskustelun esimerkistä näkyy, toinen informantti oli syönyt *pitsaa*. Kirjallisissa tuotoksissa verbin määrite oli hänellä välillä nominatiivinkaltainen ja välillä partitiivinkaltainen: ensimmäisessä aineessa (va 05) oli vielä *viljalaji [cereal]*, sen jälkeen määritesanat olivat lähes aina partitiivissa varsinkin sanoissa, jotka toistuivat (*leipää ja kalaa*). Nominatiivissa oli kurssin loppupuolella vain *perunamuhennos*, joka esiintyi vain tämän yhden kerran. Toinen informantti käytti määritettä aina partitiivissa.

Kontekstisanoja ja lause-esimerkkejä kysyvässä tehtävässä (va 18; ks. liite 3) , jonka verbeistä yksi oli *syödä*-verbi, molemmat informantit tuottivat sanaluettelon sanat taivutettuna partitiiviin. On myös mahdollista, että sanat oli suoraan opittu tämänmuotoisina. Niin tässä tuotoksessa kuin muissakin esiintyi *syödä*-verbin yhteydessä *leipä*-sana. Se oli itse asiassa jokaisessa toisen informantin tuottamassa *syödä*-lauseessa vapaissa tuotoksissa. Se esiintyi myös toisella informantilla vapaissa tuotoksissa, joissa kollokaation muodosti *syödä*-verbin kanssa sen lisäksi *aamulla* ja *parljon*.

Verbi oli aina preesenssissä, mutta imperfektiäkin olisi tarvittu (*minä syön / pitsaa / <> e+ / eillen*). Informantti sai kerrottua asiansa adverbien *eilen* avulla, minkä natiivi vielä selvensi edellisiksi päiviksi. Kuten keskustelun esimerkistä *syö - syön* näkyy, vokaalisointu puuttui verbistä. Vokaalisoinnun puuttuminen oli ongelmana juuri tällä informantilla. Kirjallisissa tuotoksissa alkukurssin tuotoksista puuttui vokaalisointu kerran persoonapäätteestä (*syövat* ra 02a) ja kerran I infinitiivin päätteestä (*syöda* va 14e). Loppulentissä olivat muodot *suövät* ja *suödä*, jotka eivät ole puhtaasti vokaalisointuilmioita, mutta kertovat jotain vokaalien laadun hahmottamisesta.

**Rakastaa**-verbiä käyttivät keskustelussa Carol ja Sandra (ks. taulukko 1, s. 65 - 66). He käyttivät *rakastaa*-verbiä merkityksessä 'tykätä, pitää jostakin' tai 'tuntea rakkautta', kun *pitää*-verbiä he käyttivät vapaissa tuotoksissa merkityksessä 'on pakko' tai 'olla ote jostakin'. Semanttisesti *rakastaa*-verbi oli lähes aina paikallaan. Muutamassa tapauksessa *pitää*-verbin valinta olisi ollut suomen yleisen käytön kannalta todennäköisempi, esim. *Hän rakastaa hänen ammatti* (va 14e). Carolilla oli selvästi *rakastaa*-verbin "liikakäyttöä", mikä johtui hänen tekemästään semanttisesta merkitysjaosta. Hän olikin laittanut itselleen *pitää*-verbin taivutuksen viereen \*to keep, to hold' ja vain tässä merkityksessä hän verbiä käytti tuottaessaan sen itse, esim. *Ville pitää lusikka* (va 25; ks. liite 3).

*Rakastaa*-verbi esiintyi suomen kielessä sille yleisimmässä merkityksessä 'tuntea rakkautta' yhdessä rajatussa tuotoksessa ja Sandralla kaikissa vapaissa tuotoksissa. Carolilla se esiintyi yhdessä vapaassa tuotoksessa rakkauden merkityksessä (*Mina rakastan sinua* va 07), mutta muuten sen merkitys on tulkittavissa hänen tuotoksissaan 'tykätä, pitää jostakin', joksi myös natiivi käsitti sen. Natiivi saattoi toistaa informantin kysymyksen mutta vastata *pitää*-verbillä:

Ca: ääm <> // aa // aam mikä // aam // mikä (uh wait) / aam /// am am am // (...) // aam (well) mikä / liikunta mikä ur-, -he-, -(e)illi+ <> / ää // aam // ää // aa / s-sinää rakastan / (or) [11 rakastat]11

<Ca katsoo taululle>, <Ca pyörittelee käsiään ilmassa>

N: [11 öö]11 / mitä urheilulajia minä / rakastan

Ca: joo <>

<Ca nauraa ja nyökkää>

N: aa / minä pidän aika MOnista lajeista mutta / ehkä koripallo on rakkain // koripallo

Carolilla näkyi keskustelun vaikutus lopputenttiin, joka oli kaksi päivää keskustelun jälkeen. Keskustelussa hän puhui luistelemisesta ja tanssimisesta ja lopputentin aineessa (va 37f) *isä rakastaa luisteta ja isoisä myös rakastaa tanssia!* Näitä verbejä hän ei ollut käyttänyt kirjallisissa tuotoksissaan ennen keskustelua ja lopputenttiä. Keskustelusta hän oli todennäköisesti myös muistanut verbiketjun *rakastaa* + verbin I infinitiivi, josta on esimerkkejä edellä. Ainoastaan verbiketjua *rakastaa syödä* hän oli käyttänyt kerran aiemmin (va 14e). Lopputentin muoto *tanssia* voisi olla myös substantiivi, mutta on tulkittavissa verbiksi, koska Carol käytti sitä keskustelussa verbinä (ks. taulukko 1, s. 65 - 66) ja samassa tuotoksessa oli kolmea samanlaista verbiketjua (*rakastaa käydä, luisteta ja syödä*).

Keskustelussa *rakastaa*-verbi esiintyi sekä normaalilauseessa että kysymyslauseessa. Carol käytti sitä kysyäkseen natiivilta, mistä tämä piti. Tähän verbiin hän turvautui kohdissa, joissa hän ei voinut tai osannut jatkaa keskustelua enää käsiteltävästä aiheesta. *Rakastaa*-verbi toimi uuden aiheen tuojana. Kaikissa lauseissa verbi sai objektimääritteekseen joko verbin tai nominin. Verbin tulisi olla suomen kielen systeemin mukaan partitiivissa. *-Minen*-nomineista oli puhetta jo *syödä*-verbin yhteydessä. Informantilla ei ollut tietoa verbin käyttäytymisestä *rakastaa*-verbin objektimääritteenä, ja I infinitiivissä olevat verbimääritteet muistuttavat partitiivissa olevia nominimääritteitä päättyessään *-A:han*.

Carolin välikielissä *rakastaa*-verbin rektio ei tosin näyttänyt olevan vielä vakiintunut. Keskustelussa nominimääritteet olivat poikkeuksetta nominatiivissa (*mikä, suomi ja viih-, -dekeskus*) ja lopputentissä toisessa tuotoksessa nominatiivissa (*jäätelö* os 37e) ja toisessa partitiivissa (*monta lapsetta* va 37f), jossa monikon partitiivi oli muodostettu suoraan monikkomuotoon *lapset* siinä mielessä oikein, että konsonanttiloppuiseen sanaan lisättiin partitiivin päätte *-ta*.

Toisella informantilla eli Sandralla objektit olivat kirjallisissa tuotoksissa aina nominatiivissa. Nämä kaikki esiintymät olivat keskustelun jälkeen lopputentissä, jossa hän oli tavoitellut partitiivia ja kysymyssanakin oli oikeassa muodossa: *mitä sinua / ää rakastan suomiJA*. Hän yritti kysyä, mitä tai mistä natiivi pitää Suomessa. Natiivi tulkitsi hänen kysymyksensä tapaan: *ää / mm / mitä minä ajattelen < > suomesta*. Informantin *mitä* on voinut olla ainoa kysymyssana, jonka hän on muistanut, tai sitten partitiivimuodot ovat sattumaa. Myös persoonapronomini oli partitiivissa ikään kuin sekin olisi *rakastaa*-verbin määrite. Tässä tapauksessa lauseessa ontui myös persoonakongruenssi. Lause tai keskustelun puheenvuoro on hyvä esimerkki kyseisen informantin välikielen sekavuudesta ja järjestäytymättömyydestä.

Vain yhden informantin keskustelussa käyttämistä verbeistä nostetaan esille kaksi. Ne ovat esimerkkeinä verbien prosessoinnista ja sellaisesta sanaston kehittymisestä, joka ei näy kirjallisissa tuotoksissa.

Jaques käytti keskustelussa *sanoa*-verbiä, joka ei esiintynyt hänen kirjallisissa tuotoksissaan. Ensimmäisen kerran hän käytti sitä kysyessään suomen kielistä vastinetta: *sano+ öö / sanotkoo sinä / öm / (...)/ranskaa / öö \*big hill\* / öö*. Toisen kerran hän (todennäköisesti) kysyi natiivilta, miten tämä taivutti sanaa Ylläs. Pitkän prosessoinnin aikana hän käytti monta kertaa *sanoa*-verbiä, mutta asia ei selvinnyt natiiville:

*Ja: [12 ylläs]12 / mm // jaa // ää // ää missää öö / sanot / missä sanot / sina / sanoat / saNOT / öö*  
*<Ja viittoilee oikealla kädellään>*  
*N: sanoin*  
*Ja: öö / sanoA öö / sinä sanot*  
*<Ja osoittaa N:a>*  
*N: mm*  
*<Ja napauttaa sormellaan pöydän pintaa>*  
*Ja: öö / \*verb\* sanoa*  
*N: sanoa / öö*  
*<N nyökkää>*  
*Ja: sinä sanot*  
*<Ja osoittaa N:a>*  
*N: minä sanon*  
*Ja: sanon or sinä sanot*  
*N: öö / MINÄ sanon*  
*Ja: mmh*  
*N: sinä sanot*  
*<N osoittaa itseensä; Ja osoittaa N:a>*  
*Ja: sinä sanot okeij / öö / missää sinä sanot / öö / with // enklantin sana (...)*  
*<Ja viittoilee kädellään, osoittaa N; Ja painaa kämmenen rintaansa vasten>*  
*N: minä en [13 nyt]13 ymmärrä*

Yhteisymmärrys löytyi, kun informantti sanoi, mitä halusi taivuttamatta Yllästä ja prosessoimalla sen muotoa ääneen. Saatuaan natiivilta taivutetun muodon hän pääsi kertomaan alkuperäisen viestinsä, johon oli tähdännyt koko ajan:

*Ja: öö // mää / mä menin ylläs*  
*N: joo*  
*Ja: ylläs / ylläsnä / (ä)ssä / ylläsällä*  
*<Ja viittoilee kädellään>*  
*N: YLLÄKSELLE*  
*Ja: ylläkselle / okeij*  
*<Ja viittoilee natiiviin päin; naurua>*  
*Ja: ylläkselle / aa / jaa / mun väli / iSA / öö / ja täiti*

*Sanoa*-verbin prosessoinnista näkee, että informantti pystyi tietoisesti prosessoimaan ja muuttelemaan verbin muotoa ja että hän tiesi eron persoonamuodoilla ja I infinitiivillä. Natiivin

imperfektimuotoa hän ei ehkä tunnistanut, ja tarkistaakin sen takia I infinitiivin avulla, että molemmat tietävät, mistä verbistä on kyse.

*Voida*-verbi esiintyi keskustelussa viisi kertaa Andreilla, joka ei ollut käyttänyt sitä kirjallisissa tuotoksissa. Ensimmäinen esiintymä oli lauseessa *mutta sinä / mutta sinä voit ymmärrä*. Kolme esiintymää oli seuraavassa keskustelujaksossa:

*An: mm // yeah // yhm // joo // joo // ää // mm // voitko sinä puhut // espanjaa // ää //*

*N: < > mitä*

*<N kohottaa kulmiaan kysyvästi ja nojautuu hieman eteenpäin>*

*An: voitko sinä puhu+ // puhua espanjaa*

*N: voinko minä*

*An: VOITko sinä // ä / puhu*

*N: ää*

*An: ää // puhutko // ahaa puhutko sinä < > puhut pusu puhut*

*<An naurahtaa>*

*N: puhun hyvin vä+ / jonkin verran < >*

Kaikista esimerkeistä näkee, että Andrei tiesi, miten käyttää *voida* + verbi -rakennetta. Verbiketjun toinen verbi haki muotoaan, mutta jo ensimmäisessä suullisessa tuotoksessa verbiketjun määriteosalla oli haettu I infinitiiviä (*ymmärrä*). Astevaihtelu jäi toteutumatta, mutta tärkeintä on, että Andrei ei ollut tuottanut persoonamuotoa. Prosessoinnissa määriteverbin muoto vaihteli. Andrei ensimmäinen puheenvuoro oli jo ymmärrettävä. Natiivi sanoikin keskustelun jälkeen, että hän yritti olla ymmärtämättä, koska ei oikeasti osannut espanjaa niin kuin väitti Andreille, joka olisi nyt halunnut kuulla natiivin puhuvan sitä. Verbin käyttö paljasti myös informantin kyvyn muodostaa kysymyslauseita verbillä ja *-ko*-liitepartikkelilla. Viimeinen esiintymä oli lähinnä yksittäinen kuiskaus, jolla ei ollut kontekstia.

*Voida*-verbi ei esiintynyt kertaakaan Andrein kirjallisissa tuotoksissa, ja näinkin hyvin käytettynä keskustelussa kertoo siitä, että verbi oli osa hänen aktiivista sanastoaan ja että hän oli pystynyt omaksumaan kieltä kohdekielisestä ympäristöstä.

## 6 Verbiien käytön kehittyminen informantteittain

Tässä luvussa käyn lyhyesti läpi verbisanaston kehittymistä informanttien näkökulmasta. Välikielen kehittymiseen vaikuttavat opittavan kielen lisäksi monet muut kielelliset, psyykkiset ja fyysiset seikat. Jokaisella oppijalla on esimerkiksi oma tyyliensä tai tapansa oppia. Eroja oppijoiden välillä voi olla myös kyvyssä keskittää huomio relevanttiin tietoon (ks. Juffs 1996: 217 - 218). Luvussa keskityn kehittymiseen niin tulosten kuin oppimistyylinkin näkökulmasta.

Sanaston kehittyminen näkyi informanteilla keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa käytettyjen verbien määränä ja lisääntymisenä. Verbisysteemin kehittyminen ja sanaston laajeneminen näkyi taas keskustelussa paljon käytettyjen verbien kohdalla esimerkiksi eri muotojen lisääntymisenä ja vaihteluna. Nämä verbit saivat ympärilleen koko ajan lisääntyvää tietoa muodoistaan ja käytöstään. Myös niiden kanssa yhdessä esiintyvien sanojen kirjo lisääntyi, kontekstit rikastuivat. Kehittyminen näkyi myös kyvyssä ilmaista enemmän: informanttien tuotoksiin ilmaantui opettamattomia ilmaisuja. Kaikkien keskustelussa runsaasti käytettyjen verbien kohdalla näin ei tapahtunut - ainakaan sanaston eri osa-alueiden laajeneminen ei näkynyt tuotoksissa.

Informanttien sanaston kehittymistä voi tarkastella kahdella eri tavalla: 1) käytettyjen eri verbien ja verbiesiintymien määrien ja informanttien ilmausten virheettömyyden mukaan ja 2) ilmaisujen rakenteiden ja uutuuden mukaan. Näistä ensimmäinen on puhtaasti määrällinen, kielellinen ja virheanalyttinen lähestymistapa, toinen liittyy kielellisen kehittymisen lisäksi oppijatyyppiin ja persooniinkin. Näiden tapojen avulla voi jakaa informantit eri ryhmiin kehittymisen suhteen. Niin kielellistä kuin oppijatyyppiinkin perustuvaa kehittymistä on hyvä tarkastella yhdessä.

Informanttien keskustelussa käyttämien eri verbien ja verbiesiintymien määrät näkyvät taulukossa 1 sivulla 65 - 66 ja liitteessä 5. Kaikkien informanttien käyttämien verbien ja verbiesiintymien määrät ovat liitteessä 6, josta näkee, minkä verran oli vain kirjallisissa tuotoksissa käytettyjä verbejä ja mitä nämä verbit olivat. Verbien jälkeen on keskustelussa käytettyjen ja vain kirjallisissa tuotoksissa käytettyjen verbien ja niiden esiintymien suhdeluvut. Muuten informanttien jaottelu eri ryhmiin perustuu edellä mainitun taulukon ja liitteiden lukujen lisäksi minun tutkijana tekemiini arvioihini virheiden, uusien ilmausten ja rakenteiden määristä. Näistä minulle on muodostunut selkeä kuva käsitellessäni aineistoa. Täytyy muistaa, että määriin vaikuttaa suuresti oppijatyyppi: jotkut ilmaisevat sen, minkä varmasti osaavat, ja toiset taas pyrkivät ilmaisemaan jonkin sisällön välittämättä virheistä. Olen myös arvioinut informanttien tuotoksia suhteessa toisten informanttien tuotoksiin.



Informantteja on helppo arvoida virheiden ja ilmausten oikeellisuuden mukaan. Arviointi on hiukan vaikeampaa, kun arvioi ilmausten ja niiden rakenteiden esiintymistä ja kehittymistä kokonaisuutena (esim. taivutus- ja aikamuodot, yhdyslauseiden käyttö kirjallisissa tuotoksissa ja kysymysten käyttö keskustelussa). Samoin on myös ilmausten uutuuden kanssa. Ilmausten uutuudella tarkoitan sellaisia informanttien käyttämiä ilmauksia, joita ei oltu opetettu kurssilla tai jotka olivat esiintyneet kerran tai pari kurssin kirjallisessa syötöksessä.

Lukumäärien ja arvioinnin mukaan informantit voidaan jakaa neljään eri ryhmään:

1. Informantit, joilla on vähän sanoja ja ilmauksia tuotoksissaan ja jotka tekevät paljon virheitä (Carol ja Sandra).
2. Informantit, joilla on vähän sanoja ja ilmauksia mutta myös virheiden määrä on vähäinen (Jody ja Kirsten).
3. Informantit, joilla on paljon sanoja ja ilmauksia sekä runsaasti myös virheitä (Charles, Jaques ja Henry).
4. Informantit, jotka tuottavat paljon sanoja ja ilmauksia eivätkä tee juurikaan virheitä (Andrei ja Kati).

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat Carol ja Sandra, joiden molempien äidinkieli on englantia. He ovat kotoisin Yhdysvalloista. Molemmat tuottivat tekstiä vähän, esimerkiksi vapaissa tuotoksissa ja keskustelussa he turvautuivat usein yksisanaisiin vastauksiin. Keskustelussa he myös toistivat paljon natiivin ilmauksia sekä käyttivät englantia prosessoidessaan ääneen, mitä haluaisivat sanoa, ja sanoessaan jotain natiiville. Tämän lisäksi Carol käytti välillä strategianaan eleitä.

Carol ja Sandran tuottamat lauseet olivat yksinkertaisia väitelauseita; yhdyslauseita ja lauseliittoja he käyttivät vain tuotoksen vaatimuksesta. Heidän tuotoksistaan näkyi yleisemminkin se, että niissä turvauduttiin kurssimateriaaliin. Esimerkiksi Carolilla oli juuri ennen lopputenttiä käyty keskustelu selvästi vaikuttanut lopputentin aineeseen, jossa ollaan, rakastetaan, luistellaan ja tanssitaan, kuten keskustelussakin. Molemmat käyttivät tuotoksissaan pientä verbijoukkoa (ks. taulukko 1 s. 65 - 66). Pienempiäkin määriä keskustelussa oli, mutta Sandra toisti neljää verbiä natiivin jälkeen tunnistamatta verbiä. Kun Sandran osuus keskustelusta koostui lähinnä natiivin sanojen ja lauseiden toistamisesta myös natiivi muuttui harvasanaisiksi.

Verbien ja niiden esiintymien määrästä kertovat myös liitteen 6 luvut. Carolin verbien ja esiintymien määrät keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa olivat samansuuntaisia kuin muillakin informanteilla (esim. 52 vain kirjallisissa tuotoksissa esiintyvää verbiä). Carol kuuluu kuitenkin ensimmäiseen ryhmään, koska hänen ilmauksensa olivat monesti samanlaisia, lauseisiin ja ilmauksiin ei tullut muita elementtejä kuin subjekti, predikaatti ja verbin pakollinen määräite tai

määritteet. Hän oli myös hyvin lyhytsanainen keskustelussa. Verbien kieliopillisen kehittymisen kannalta Carolilla oli ongelmia kurssin aikana persoonan valinnassa ja taivutuksessa sekä vokaalisoinnussa. Joissakin verbeissä astevaihtelu toteutuu, joissakin ei, esim. *pitää*-verbin kieltomuoto oli koko ajan *ei pitää*. *Olla* ja *rakastaa* -verbit hallitsivat vapaita tuotoksia.

Sandra erosi muista, myös Carolista, siinä, että hän teki kurssin lopullakin paljon kielioppivirheitä. Hän ei käyttänyt monia astevaihteluverbejä, ja jos käytti, astevaihtelu oli yleensä väärin. Hän taivutti joitakin ei-astevaihtelusanoja ikään kuin niissä olisi astevaihtelu. Hänen välikielensä tuntui olevan vaiheessa, jossa ei ollut vielä muodostunut sääntöjä tai analogioita verbien tuottamiseksi. Hänen käyttämänsä verbit esiintyivät yleensä samojen sanojen kanssa samoissa rakenteissa, eikä sanavarasto näyttänyt karttuvan. Liitteen 6 luvuista näkee selvästi, että hänellä oli kaikkein vähiten eri verbejä kirjallisissa tuotoksissa. Hän oli käyttänyt 38 eri verbiä vain kirjallisissa tuotoksissa, ja hänen keskustelussa käyttämistään verbeistä viisi oli ollut hänen vapaissa tuotoksissaan. Hänellä oli myös vähiten verbien esiintymiä kirjallisissa tuotoksissaan. Suhdelukujen mukaan hänellä oli rajatuissa ja vapaissa tuotoksissa paljon muita verbejä kuin keskustelussa käytettyjä, mutta verbien esiintymiä oli paljon enemmän keskustelussa käytetyillä verbeillä.

Carolin ja Sandran välikieli oli vasta kehittymisensä alkutaipaleella. Tästä kertoo pitäytyminen tiukasti muutamissa yleisissä verbeissä ja verbien merkityksistä tehdyt merkitysjaot: *pitää* on vapaissa tuotoksissa merkityksessä 'olla ote jostain', *rakastaa* 'olla mieltynyt johonkin' ja *täytyy* 'on pakko'.

Toiseen ryhmään, eli vähän virheitä mutta suhteessa muihin myös vähän sanoja ja ilmauksia tuottaneisiin informanteihin, kuuluvat Jody ja Kirsten. Jodyn äidinkieli oli englanti ja Kirstenin hollanti. Heidän sanavarastonsa kasvoi kurssin aikana - varsinkin reseptiivisellä puolella. Jody kertoi kuuntelevansa suomalaisia radioasemia ja ymmärtävänsä suurimman osan. Jos näin oli, hänen reseptiivisen ja produktiivisen kielenkäyttönsä välillä oli selkeä ero. Keskustelussa hän näytti ymmärtävän hyvin natiivin puhetta, mutta ei pystynyt tuottamaan itse kovin paljoa. Hän keskeytti useasti natiivin puheen kertoakseen, että ymmärtää. Hän tarvitsi aikaa prosessoidakseen, mitä sanoo. Myös Kirsten näytti keskustelussa ymmärtävän hyvin natiivia, vaikka oli itse niukkasanainen. Oppitunneilla hänellä ei näyttänyt olevan yhtä paljon vaikeuksia ymmärtää opettajan suullisia suomenkielisiä ohjeita ja tekstinymmärtämistehtäviä kuin muilla.

Tuottamisessa Jodylla oli enemmän ongelmia kuin Kirstenillä, vaikka molemmilla virheitä oli vähän. Predikaatit jäivät Jodylta helposti pois suullisesta tuotoksesta, kuten monella muullakin. Kirjallisissa tuotoksissa predikaatti ei jäänyt muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tuottamatta. Jodylla ei ollut kovin paljon kieliopillisia virheitä itse verbeissä eikä myöskään verbien

määritteissä. Hän käytti jonkin verran yhdyslauseita ja lauseliittoja tuotoksissaan. Moniin näistä löytyy malli kurssimateriaalista. Hän oli aktiivisesti laajentanut sanavarastoaan tarpeidensa mukaan, tämän osoittaa varsinkin keskustelu. Sanavarasto laajentui niin verbeissä (*laulaa, soittaa*) kuin muissakin sanoissa (*rummut, rockbändi*).

Jodyn välikieli oli vaiheessa, jossa opittavan kielen systeemi oli hahmottumassa ja osittain jo hyvinkin hahmottunut. Hän oli ainoa informantti, joka keskustelun jälkeen tehdyn roolipelin esittelyssä totesi taululla annetuista sanoista, että sana *pesu*<sup>1</sup> ei ole verbi. Hän sanoi, että verbi ei voi loppua noin, ja kysyi, mikä sana on ja mikä on vastaava verbi. Muut informantit käyttivät sanaa *pesu* verbinä, *minä pesun tämä*. Jodyn joillakin osa-alueilla pitkällekin kehittynyt välikielensä ei kuitenkaan ollut vielä produktiivisessa käytössä.

Kirsten oli informanteista kokenein kieltenoppija, hän osasi äidinkiелensä lisäksi englantia, venäjää, saksaa ja vähän ranskaa. Hän kertoi haastattelussa noin kuukauden opiskelun jälkeen, että hänestä suomen kielen opiskelu oli helppoa, koska suomi on niin looginen kieli. Kirsten on varman päälle pelaavaa oppijatyyppeä: hän tuotti sen, minkä uskoi tuottavansa oikein. Hän sanoikin itse keskustelun jälkeen, että hän nappasi natiivin puheesta jonkin sanan tai ilmaisun, jonka ymmärsi, ja reagoi siihen varmasti tietämällään sanalla. Hänen verbien ja verbiesiintymien määrät eivät olleet keskustelussa kovin suuret, mikä johtuu osittain hänen yksisanaisista vastauksistaan ja predikaatittomista kysymyksistään. Toisaalta hän tuntui ymmärtävän hyvin natiivin puhetta ja hallitsi luontevia strategioita esimerkiksi kysymiseen: *entä sinä?* Hän osasi todennäköisesti hyvin muitakin verbejä, jotka eivät aktualisoituneet keskustelussa, koska hänen kirjallisissa tuotoksissaan esiintyi paljon muita verbejä, joiden esiintymiä oli myös huomattavasti enemmän kuin keskustelussa esiintyneiden verbien (ks. liite 6 ja liite 7).

Kirstenillä oli monipuolisia lauserakenteita ja verbien kanssa esiintyi useita eri sanoja, mutta hän tuotti verbejä ja ilmauksia vähän keskustelussa ja osittain myös kirjallisissa tuotoksissa. Hän käytti jonkin verran kurssimateriaalia ja omia tuotoksiaan uusien kirjallisten tuotosten mallina. Mallin tai lauseiden otto omiin tuotoksiin ei ollut kuitenkaan mekaanista, vaan yleensä ne sopivat hyvin niihin kohtiin ja konteksteihin, joihin hän niitä sijoitti.

Kirsten tuntui hallitsevan hyvin paljon käyttämiensä verbien merkityksen - ainakin niissä merkityksissä, jotka tulivat kurssilla esille. Hän tuottamissaan verbeissä ei ollut kovin monia kieliopillisia virheitä. Verbien astevaihtelu kehittyi kurssin aikana useampien verbien kohdalla; juuri häneltä on *pitää*-verbin kohdalla esitelty astevaihtelun kehittymisen ja verbin kieltomuotoon

1

Taululla oli annettu sanoja ja niiden englannin kieliset vastineet roolipeliä varten. *Pesu*-sanankohdalla luki *wash*, jonka informantit tulkitsivat siis Jodya lukuun ottamatta verbiksi.

liittymisen esimerkki 5 sivuilta 111 - 112. Jonkin verran ongelmia ja variaatiota hänelle tuottivat pitkään a:han tai ä:hän 3. persoonassa päättyvät sanat niin kieltomuodoissa kuin myöntömuodoissakin.

Osa näiden kahden informanttien verbeistä näyttää kehittyneen aineiston pohjalta alkeiskurssin aikana niin, että verbien käytössä toteutuivat suomen kielen systeemin mukaan persoonataivutus ja -valinta sekä osittain vokaalisointu. Atevaihtelu onnistui yleensä näillä informanteilla, mutta joukossa oli vielä variaatiota ja suomen kielen systeemistä poikkeavia muotoja. He saattoivat välillä tuottaa kieltä vaihtelevasti ja runsaastikin, mutta kielen käyttöä leimasi kuitenkin eri verbien, ilmausten rakenteiden ja uutuuden vähyys.

Kolmannen ryhmän muodostavat Charles (äidinkieli englanti), Henry ja Jaques (molempien äidinkieli ranska), jotka tuottivat paljon verbejä, sanoja ja lauseita tuotoksissaan. Heillä oli myös paljon variaatiota ja virheiksi tulkittavia muotoja ja ilmauksia. He olivat kurssin lopulla vaiheessa, jossa esimerkiksi astevaihtelu oli oikein suurimmassa osassa verbejä, mutta se ei ollut vielä vakiintunut tai sitä ei hallittu uusien verbien kanssa. Heillä saattoi esiintyä variaatiota persoonataivutuksessa ja vokaalisoinnussa vielä kurssin loppupuolella tai keskustelussa. He olivat oppijoita, jotka pyrkivät ilmaisemaan, mitä halusivat. Toisin sanoen he kiinnittivät enemmän huomiota ilmaustensa sisältöön kuin niiden kieliopilliseen muotoon.

Heidän tuotoksiinsa tuli verbejä ja muotoja, jotka eivät olleet esiintyneet kurssilla ainakaan opetettuina. Heidän välikielessään saattoi olla selviä vaihtelueroja eri kieliopillisten ilmiöiden hahmottamisessa ja käyttämisessä. Esimerkiksi Charles näytti Andrein lisäksi osaavan inessiivin ja elatiivin eron ilmauksissa *olen kotoisin Englannista* ja *ovat Saksassa* tai *asun -ssa*. Muilla informanteilla oli ilmauksien sijamuodoissa vaihtelua tai vain muutama ilmaus, joiden perusteella ei voi tehdä päätelmiä. Kuitenkin Charlesilla oli esimerkiksi rektio- ja persoonataivutusvirheitä vielä kurssin lopussakin.

Charles oli selvimmin oppija, joka antaa sisällön ohjata tuotoksiaan ja joka ei tuota vain sitä, mitä varmasti tietää osaavansa. Hän käytti eri tyyppisiä lauseita rohkeasti; muoto ei tunnu olevan hänelle niin tärkeä ja virheitä tulikin verbin persoonan valinnassa ja taivutuksessa sekä vokaalisoinnussa läpi kirjallisten tuotosten. Oppijatyypin ja kommunikatiivisuuden näkyi jo kurssin alkupuolella ensimmäisissä vapaissa tuotoksissa: *Minä olen kaksi kymmentä kolme vuotta vanha ja minä tiedän olen mies!* (va 05) ja *minulla on hyvä olla koska x minä asun suo(messa) nyt* (va 07). Näissä lauseissa ja muotojen käytössä on voinut olla apuna sanakirja tai natiivi, mikä ei vähennä ilmausten arvoa toimivana ja tarkoituksellisena kielenkäyttönä.

Charles tavoitteli puhekielistä pronominin käyttöä lauseessa, joka on tuotettu tunnilla ilman minkäänlaista apua, *Minä haluan syödä leippa, omena ja siika koska he on hyvää ruokaa* (va 18).

Kuten Charlesin tuottamista lauseista näkee, hän käytti alusta asti yhdyslauseita - niin rinnasteisia kuin alisteisiakin - mikä elävöitti hänen kieltään. Hän on omaksunut niiden käytön itseeseen kommunikatiivisten tarpeidensa mukaan ilman selvää ohjausta. Hän osoittaa, että hyvin aikaisessa vaiheessa konjunktioiden ja lauseiden yhdistämisen opettaminen tai niiden esittely voi olla hyödyllistä.

Hänen kielitaitonsa ei välttämättä päässyt kehittymään kurssilla niin nopeasti kuin se olisi voinut kehittyä. Hän käyttikin kieltä kurssin ulkopuolella, tästä kertovat hänen imperfektimuotonsa ja se, että keskustelun ja roolipelin jälkeen käydyssä jälkipuinnissa hän vaihtoi kommentointikielensä englannista suomeen. Muut informantit vaihtoivat suomen heti englanniksi tai yrittivät välillä puhua englannin lisäksi sanan tai kaksi suomea. Kielen oppiminen kohdekielisessä ympäristössä mahdollistaa juuri tällaisen sanaston ja tärkeimpien ilmaisujen ja muotojen kehittymisen. Charles on hyvä esimerkki tämän tilaisuuden hyväksikäytöstä.

Myös Henryn kielitaito oli kehittynyt kurssin ulkopuolella. Tällä nuorella miehellä oli suomalainen tyttöystävä, mikä näkyi sana- ja ilmaisuvaraston kehittymisenä, mutta valitettavasti myös joissakin hänen kotona tekemissään tuotoksissa. Ainakin yhdessä tuotoksessa oli selvästi toisella käsialalla oikein korjattuja muotoja. Mutta kontakti kohdekieliseen ympäristöön oli ennen kaikkea rikastuttanut hänen kieltään.

Henryllä oli keskustelussa eniten verbiesiintymiä (109 esiintymää; ks. taulukko; s. 65 - 66) ja yhdessä Andrein kanssa eniten eri verbejä (19). Muutaman verbin hän nappasi sanakirjasta, joka hänellä oli kenenkään tietämättä mukana. Toisaalta hän käytti sanakirjaa apunaan vain kerran. Hän etsi sieltä verbit *tavata* ja *kohdata*, joiden avulla yritti kertoa tavanneensa tyttöystävänsä edellisenä kesänä. Sanakirjasta haettujen verbien taivutus näytti, että informantti taivutti verbejä kuten kolmannen verbiryhmän verbejä, jotka oli kurssilla opetettu. Preesensmuodot verbeistä olivat loogisia, vaikka niissä ei ollut astevaihtelua niin kuin ei ollut imperfektimuodoissakaan, *taviin po. tapasin*.

Henryn kohdalla on erikseen huomattava, että hänen keskustelussa käyttämänsä verbit olivat hyvin yleisiä myös kirjallisissa tuotoksissa (ks. liite 6 ja liite 7). Esimerkiksi hänen vapaissa tuotoksissaan keskustelussa käytettyjen verbien esiintymiä oli seitsemän kertaa enemmän kuin muiden verbien. Henry pystyi käyttämään kirjallisten tuotosten verbeistä suurinta osaa myös keskustelussa. Ne olivat osa hänen aktiivista sanastoaan. Suomen kielen systeemin kannalta Henryllä oli monia kieliopillisia virheitä tuotoksissaan.

Kolmannen ryhmän viimeinen informantti on Jaques, jolla niin kuin Henrylläkin esiintyivät keskustelussa ne verbit, joita hän oli käyttänyt runsaasti myös kirjallisissa tuotoksissa (ks. liite 6). Hän oli ainoa informantti, jonka rajatuissa tuotoksissa oli yhtä paljon keskustelussa käytettyjen ja

muiden verbien esiintymiä (ks. liite 7). Keskustelussa hänellä oli kolmanneksi eniten verbiesiintymiä, vaikka parissa kohdassa keskustelu eteni pitkäänkin ilman predikaatteja pelkillä nomineilla ja eleillä. Toisaalta keskustelussa oli pitkä ongelmanratkaisukeskustelu, jossa Jaques todennäköisesti haki natiivilta imperfektimuotoa verbistä *sanoa*. Hän ja Andrei olivat ainoat, jotka nappasivat natiivin puheesta uuden puheenaiheen ja viittasivat keskustelussa aiemmin esille tulleisiin aiheisiin. Muista informanteista hän erottautui siinä, että hän käytti kysymysten esittämiseen useimmiten kysymyssanaa, kun muut käyttivät nomineja tai *olla*-verbiä. Hän käytti myös imperfektiä kirjallisissa tuotoksissaan.

Viimeisen ryhmän jäsenet ovat Andrei ja Kati, joiden välikieltä voidaan pitää kurssilla pisimmälle kehittyneimpinä. Ainakin heidän tuotoksissaan näkyvät uusien muotojen ja ilmausten käyttö. He olivat kuitenkin keskenään hyvin erilaisia. Venäjänkielinen Andrei tuotti paljon ja moninaisia ilmauksia ja muotoja; tässä suhteessa hän oli ylivoimainen. Sekä hän että saksankielinen Kati tekivät vähän kieliopillisia virheitä. Kati ei tosin ollut yhtä tuottelias kuin Andrei. Hän omaksui ja osasi käyttää monia kurssilla esiintyneitä muotoja ja ilmauksia. Kati oli suhteellisen niukkasanainen keskustelussa ja muotoili tarkoin lauseensa.

Andrein ja Katin tuottamisen ja oppimistyylinkin erilaisuudesta kertovat mm. liitteen 6 luvut. Andrei käytti niitä verbejä keskustelussa, joita oli käyttänyt voittopuolisesti myös kirjallisissa tuotoksissaan. Hän käytti esimerkiksi vapaissa tuotoksissaan kaksi kertaa ja osittain rajatuissa tuotoksissaan kolme kertaa enemmän keskustelussa käyttämiensä verbien esiintymiä kuin vain kirjallisissa tuotoksissa käyttämiään. Kati taas ei käyttänyt keskustelussa kuin pientä osaa kirjallisissa tuotoksissa käyttämistään verbeistä, vapaissa tuotoksissa hänellä oli 7 keskustelussakin käytettyä verbiä ja muita oli 52. Eri verbien suhteen ero on selvä, mutta tasoittuu hieman esiintymien suhteen. Kirjallisissa tuotoksissa käyttämiään verbejä Kati käytti runsaasti myös keskustelussa. Kati kuuluukin oppijatyypiltään lähelle Kirsteniä, varman päälle pelaajaa, kun taas Andrei on kolmannen ryhmän informanttien kaltainen kommunikoija.

Andrein ylivertaisuuteen vaikuttanee hänen aiempi vierailunsa edellisenä kesänä Suomessa. Tämän parin kuukauden aikana hänellä oli jo ollut jonkinlaista kontaktia suomen kieleen. Hänellä oli myös suomalainen tyttöystävä. Andrei käytti kurssin alusta asti tuotoksissaan muitakin verbejä kuin *olla* ja sen varaan rakentuvia lauserakenteita. Hän käytti keskustelussa imperfektiä ja lausekerakenteita *voitko puhua* ja *haluat tehdä*. Niin tuotoksissa kuin keskustelussakin hänen verbituotoksissaan esiintyi fonologis-morfofonologisen keston vaihtumista (esim. *ymmärän - ymännän*, ks. taulukko 12, s. 128).

Katilla oli hyvin samanlaista vaihtelua välikiellessään kuin Jodylla ja Kirstenillä. Verbien käytössä toteutuivat suomen kielen systeemin mukaan astevaihtelu, persoonataivutus ja -valinta

sekä osittain vokaalisointu. Astevaihtelussa saattoi olla vielä variaatiota, *soittaaan* ( kesk.). Nämä muodot esiintyivät keskustelussa, joten ne voivat olla seurausta ääntämisestä, epävarmuudesta tai prosessoinnista. Keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa esiintyvät muodot eivät olekaan täysin verrannollisia keskenään niiden vaatiman erilaisen prosessointitavan ja -nopeuden vuoksi.

Yhteenvetona eri ryhmistä voidaan esittää seuraavaa:

1. Informantit, joilla oli vähän sanoja ja ilmauksia tuotoksissaan ja jotka tekivät paljon virheitä.  
Heillä välikieli ja sanasto olivat vasta kehityksen alkuvaiheessa, osin myös sellaisessa tilassa, jota pyrittiin hallitsemaan omilla säännöillä ja strategisilla valinnoilla ja jossa esiintyi runsaastikin variaatiota.
2. Informantit, joilla oli vähän sanoja ja ilmauksia, mutta myös virheiden määrä oli vähäinen.  
Heillä oli iso passiivinen sanasto ja heidän välikielensä oli kehittynyt niin, että he pystyivät korjaamaan itseään sekä seuraamaan tuotostaan kielellisesti tietoisina. Koko sanaston ja välikielen kehitys ei päässyt kunnolla näkyviin joidenkin informanttien varovaisen oppijatyyppin takia.
3. Informantit, joilla oli paljon sanoja ja ilmauksia sekä runsaasti myös virheitä.  
He olivat oppijatyyppiltään kommunikoijia, jotka pitivät viestin sisältöä kielellistä oikeamuotoisuutta tärkeämpänä. Sanasto oli kehittynyt määrältään ja laajuudeltaan. Eri muotoja käytettiin ja uusia etsittiin aktiivisesti.
4. Informantit, jotka tuottivat paljon sanoja ja ilmauksia eivätkä tee juurikaan virheitä.  
Sanastollisesti kehittyneitä informantteja, joiden välikielen kehitys tuki hyvin sanaston laajentumista ja päinvastoin.

## 7 Tuotostyyppin vaikutus verbien käytön kehittymiseen ja tutkimustuloksiin

Ennen sanaston kehittymisen tarkastelua on aiheellista pohtia tutkimuksen aineiston erityyppisiä aineksia. Ensinnäkin aineisto jakaantuu suulliseen ja kirjalliseen aineistoon, toiseksi kirjallinen aineisto jakaantuu erilaisiin tuotoksiin, jotka asettavat erilaisia vaatimuksia kielenoppijoille. Informanttien kurssin aikana tuottama kirjallinen aineisto jaettiin ennen tehtävien tarkastelua kolmeen eri tuotostyyppiin: rajattuihin, osittain rajattuihin ja vapaisiin tuotoksiin (ks. s. 62). Tehtävätyypin vaikutusta kielenoppijan tuotoksiin on pohtinut muun muassa Tarone (1985; ks. myös Long & Sato 1984: 277 - 279).

Erilaisista aineistoista huolimatta tarkastelin tutkimuksessa informanttien tuottamia verbejä eri tuotoksissa rinnakkain. Lähtökohdaksi otin kurssin lopulla käydyn keskustelun, joka rakenteeltaan ja luonteeltaan vastaa luokkahuoneessa tapahtuvaa keskustelua. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä verbejä informantit käyttivät suullisessa vuorovaikutuksessa kurssin lopulla. Verbien käyttö suullisessa vuorovaikutuksessa, jossa tarvitaan erityyppistä prosessointia kuin kirjallisessa tuottamisessa, osoittaa osan verbeistä tulleen osaksi informanttien aktiivista sanastoa. Keskustelussa käytettyjen verbien kehittymistä tarkastelin kurssin alusta kurssin loppuun asti kirjallisissa tuotoksissa.

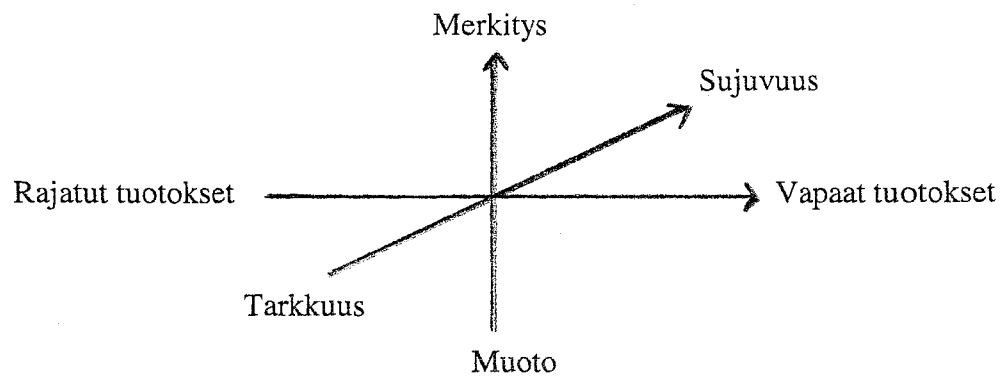
Keskustelussa yleisimmin käytetyt verbit (ks. taulukko 1; s. 65 - 66) olivat myös yleisimmin käytettyjä kirjallisissa tuotoksissa (ks. liite 5). Keskustelussa käytetyt verbit esiintyivät erityisen runsaasti vapaissa tuotoksissa, jotka ovat kirjallisten tuotosten eri tuotostyypeistä lähimpänä keskustelua. Liitteen 7 suhdeluvut kertovat, että vapaissa tuotoksissa käytettiin keskimäärin kaksi ja puoli kertaa enemmän vain kirjallisissa tuotoksissa esiintyviä verbejä, mutta keskustelussa käytettyjen verbien esiintymiä on kaksi ja puoli kertaa enemmän kuin vain kirjallisissa tuotoksissa käytettyjen verbien esiintymiä. Vapaissa tuotoksissa käytettiin siis eri verbejä enemmän kuin keskustelussa, mutta niistä keskustelussa esiintyivät ne verbit, jotka toistuivat tai joiden esiintymiä oli suhteessa enemmän kirjallisissa tuotoksissa.

Rajatuissa tuotoksissa, joiden tarkoitus oli saada informantit tuottamaan tiettyjä sanoja halutuissa muodoissa, esiintyi informanttien tuottamana kahdesta kerrasta jopa kahdeksaan kertaan enemmän vain kirjallisissa tuotoksissa esiintyviä verbejä kuin keskustelussa käytettyjä (ks. liite 6 ja 7). Vaikka eri verbejä oli rajatuissa tuotoksissa selvästi enemmän kuin keskustelussa käytettyjä verbejä, verbiesiintymien suhde oli jo tasaisempi. Vain kirjallisissa tuotoksissa esiintyneiden verbien esiintymiä oli keskimäärin vain kaksi kertaa enemmän. Rajattujen tuotosten verbivalikoimassa oli siis joukko verbejä, jotka toistuivat muita enemmän. Näistä toistuvista verbeistä monet nousivat esiin myöhemmin keskustelussa.



Tiettyjen verbien yleisyys eri tuotoksissa johtuu osittain siitä, että eri kielissä samat verbit ovat yleisimpiä. Vaikka rajatuilla tuotoksilla oli muista tuotoksista poikkeava tehtävä tiettyjen verbien tuottamiseksi, se ei poista sitä tosiasiaa, että alkeisopetuksessa käytetään kielen yleisimpiä verbejä. Keskustelun ja vapaiden tuotosten verbien ja niiden esiintymien jakaantuminen noudattelee Voionmaan tuloksia (1993b: 195 - 196), joiden mukaan kielenoppijat käyttivät tiettyjä verbejä runsaasti erilaisissa suullisissa tuotoksissa.

Tuotoksia voidaan lähestyä sitä kautta, mitä ne vaativat tuottajaltaan. Tämän tutkimuksen keskustelu ja kirjalliset tuotokset vaativat esimerkiksi erilaista prosessointia ja sanaston käyttöä. Tuotokset on jaettu ja niitä voi tarkastella kahden eri keskenään toisiinsa sidoksissa olevan jatkumon avulla: onko huomio muodossa vai merkityksessä, tuotoksen tarkkuudessa vai sujuvuudessa (ks. kuvio 6). Tutkimuksen tuotokset voidaan jakaa näiden jatkumoiden avulla seuraavasti: rajatut ja osittain rajatut tuotokset - huomio muodossa ja tarkkuudessa - ja vapaat tuotokset ja keskustelu - huomio merkityksessä ja sujuvuudessa.



Kuvio 6. Tutkimuksen tuotostyyppien sijoittuminen muoto ja merkitys - sekä tarkkuus ja sujuvuus - jatkumoille.

Tuotokset jaettiin jo ennen analyysiä sen mukaan, mitä informantti joutuu tuottamaan. Rajatut tuotokset vaativat tuottamaan halutun muodon eikä merkitystä joudu pohtimaan. Myös osittain rajatuissa tuotoksissa huomio on muodossa, vaikkakin informantti on joutunut myös miettimään tuotoksensa merkitystä - ainakin sen verran, että on ymmärtänyt valmiin kysymyksen tai vastauksen pystyäkseen vastaamaan siihen. Molemmissa tuotostyypeissä, ja varsinkin rajatuissa tuotoksissa, kielen tuottamisprosessin voi katsoa tapahtuneen lähinnä Leveltin (1989) mallin formulaattorin (ks. s. 42 - 43) tasolla. Prosessointikuormitusta ei oletettavasti ollut niin paljon kuin keskustelussa tai vapaissa tuotoksissa. Toisaalta tuotettavan muodon morfofonologinen kompleksisuus (Martin

1995) on saattanut aiheuttaa prosessointikuormitusta. Informanttien huomio on muodon lisäksi myös ilmauksen tai tuotettavan muodon tarkkuudessa; informantille on selvää, että hänen halutaan tuottavan tietty muoto tai ilmaisu.

Esimerkiksi Aalto (1991: 100 - 101) huomasi suomenoppijan tapaustutkimuksessaan, että astevaihtelutulokset paranivat astevaihtelun muuntamistehtävissä verrattuna esimerkiksi puheeseen. Myös muunlaiset täydennystehtävät ja huomioon kiinnittäminen muotoon johtivat parempiin tuloksiin juuri morfologiassa, ne saivat informantin kiinnittämään huomiota muun muassa astevaihteluun. Kielioppitehtävät saattoivat johtaa myös "liialliseen" prosessointiin tuottaen yliyleistyksiä ja vääriä taivutusmuotoja. Tämän tutkimuksen tulokset noudattelevat samaa linjaa. Rajatuissa ja osittain tuotoksissa verbimuodot ja niiden määritteet olivat yleensä oikein taivutettu ja niissä oli paremmin huomattu esimerkiksi astevaihtelu kuin vapaissa tuotoksissa. Toisaalta rajatuissa tuotoksissa oli myös joitain yliyleistettyjä muotoja kuten *tieää* (ks. s. 107 - 108).

Keskustelussa ja vapaissa tuotoksissa oppijoiden tuottamisen huomio oli muodon sijaan merkityksessä. Molemmat tuotokset vaativat oppijoita itse tuottamaan sekä muodon että merkityksen. Informantit olivat itse saaneet valita sanansa ja sen, mitä olivat halunneet ilmaista. Keskustelussa informanttien käytössä oli natiivin tuotos ja vapaissa tuotoksissa muut kurssimateriaalit ja aiemmat kirjalliset tuotokset. Molemmissa voi olla ongelmana se, että informantit välttävät sellaisia rakenteita, joita eivät osaa. Varsinkin keskustelussa ja vapaassa kirjoittamisessa voidaan käyttää rakenteista parafraseja (Lightbown 1984: 242; Long & Sato 1984: 257). Myös sanoja on helppo välttää. Kiertoilmauksia, elliptisiä ilmauksia ja sanojen välttelyä esiintyi selvästi keskustelussa, vapaista tuotoksista niitä on vaikeampi havaita.

Keskustelussa ja vapaissa tuotoksissa tuottaminen on lähtenyt liikkeelle merkityksestä eli ilmaisun funktiosta, vasta sen jälkeen on tarvinnut prosessoida muotoa. Prosessoidessaan keskustelua ja vapaita tuotoksia informantit joutuivat käyttämään kaikkia puheen tai kirjoittamisen tuottamisen tasoja käsitteellistäjästä artikulaattoriin tai sen kirjallisen tuottamisen vastineeseen (ks. Levelt 1989 ja Leveltin malli s. 42 - 43). Informanttien prosessointikuormitus voi olla suuri sen takia, että huomio on yhtä aikaa useammassa kielen ja prosessoinnin tasossa. Tämä näkyy osittain virheiden määrässä ja ilmausten määrässä keskustelussa. Juuri nämä tuotokset paljastivat informanttien välikielen variaation. Esimerkiksi jonkin verbin muodot saattoivat olla kaikissa rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa oikein, kun ne olivat kuitenkin virheellisiä keskustelussa tai vapaissa tuotoksissa kurssin loppupuolellakin.

Tosin keskustelun ja vapaiden tuotosten välillä oli eroja, koska toinen oli suullista ja toinen kirjallista tuottamista. Keskustelussa oli enemmän virheitä kuin kirjallisissa tuotoksissa ja siinä verbejä käytettiin lyhyemmissä lauseissa ja ilmaisuissa. Suulliseen tuottamiseen verrattuna

kirjallinen tuottaminen on kontrolloidumpaa eikä vaadi niin nopeaa kielen prosessointia. Osa keskustelun virheistä johtuu mahdollisesti suullisesta prosessoinnista, joka saattoi aiheuttaa variaatiota. Variaation esiintyminen keskustelussa ei kumonnut tapahtunutta kehitystä, mutta osoitti, että kehitys ei ole systemaattista tai lineaarista ja koko ajan eteenpäin menevää (ks. esim. Lightbown 1985: 117).

Eroja löytyy myös sujuvuudessa, vaikka keskustelussa ja vapaissa tuotoksissa informanttien tuottamista ohjasi ilmausten sujuvuus enemmän kuin tarkkuus. Keskustelussa oli enemmän semanttisia ongelmia kuin kirjallisissa tuotoksissa, osaksi tämä johtui siitä, että keskustelussa yhteisymmärrys ei vaatinut tarkkaa merkitystä. Kirjallisista tuotoksissa merkitys oli yleensä selvä, koska verbejä käytettiin opitussa merkityksessä kaavamaisesti ja fraasimaisesti. Myös verbien kieliopillisen käytön kanssa oli sama, verbin muotoon tai sen syntaktiseen käyttäytymiseen ei kiinnitetty suullisessa tuottamisessa niin paljon huomiota kuin kirjallisessa. Keskusteluissa informanttien piti saavuttaa sellainen sujuvuus, että keskustelu etenee jonkinlaisessa yhteisymmärryksessä. Vapaissa tuotoksissa taas haetaan todennäköisesti koko tekstille ja ilmauksille sujuvuutta, mutta luokkahuoneympäristössä vaaditaan myös tarkkuutta.

Lähes kaikki keskustelussa esiintyneet verbit esiintyivät myös kirjallisissa tuotoksissa. Ne verbit, joita oli käytetty paljon erityisesti vapaissa tuotoksissa, olivat kehittyneet niin, että niitä pystyttiin käyttämään keskustelussa, joka oli informanteille uusi tilanne niin sosiaalisesti kuin kielellisestikin. Keskusteluun siirtyivät varsinkin hyvin frekventit ja merkitykseltään yleiset suomen kielen verbit; spesifisempiä verbejä käytettiin runsaammin vapaissa tuotoksissa. Vähemmän yleisiä ja spesifisempiä verbejä oli varsinkin osittain rajatuissa ja rajatuissa tuotoksissa, jotka olivat informanttien kannalta tarpeellisia, koska ne ohjasivat tiettyjen verbien ja muotojen käyttöön. Osittain rajatuissa ja rajatuissa tuotoksissa kieliopillinen tarkkuus oli parempi kuin vapaissa tuotoksissa tai keskustelussa, mutta niissä ilmeni myös yliyleistämistä. Keskustelussa oli eniten kieliopillista vaihtelevuutta, olihan se tilanteena nopea ja yhteisymmärrys saavutettiin ilman kieliopillista tarkkuuttakin. Keskustelu paljasti sellaisia välikielen piirteitä, jotka eivät olisi tulleet näkyviin kirjallisissa tuotoksissa. Näitä olivat muun muassa imperfektin ja perfektin sekä verbiketjujen käyttö. Myös tiettyjä rakenteita, esimerkiksi omistus rakenne, hallittiin keskustelussa paremmin.

## 8 Sanaston kehittyminen

Tutkimuksessa oletettiin, että oppijoiden tuotoksista voi nähdä verbisysteemin kehittymistä. Näin kävi paljon käytettyjen verbien kohdalla: ne keräsivät ympärilleen koko ajan laajenevaa tietoa käytöstään. Sanaston kehittyminen näkyi verbien eri muotojen lisääntymisenä ja vaihteluna, merkityksien ja syntaktisen käyttäytymisen selkiytymisenä sekä verbeihin yhdistettävien sanojen lisääntymisenä. Kaikkien verbien kohdalla näin ei kuitenkaan tapahtunut - ainakaan sanaston eri osa-alueiden laajeneminen ei näkynyt tuotoksissa. Myös variaatiota esiintyi runsaasti.

Oppijat pääsivät sanaston kehittymisen ja kielen oppimisen alkuun joukolla sanoja, joita he oppivat fraaseina tai jotka tulivat tutuiksi, kun he tuottivat niitä kirjoitelmissa, keskusteluissa jne. Oppijoilla keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa esiintyvät verbit olivat melko yhtenäisiä. Tiettyjen verbien poimiminen omaan sanavarastoon kurssimateriaalista tai kurssin ulkopuolelta (esim. Carol ja Sandra *rakastaa*, Kati *soittaa* ja Charles *kävellä*) ja verbien käytön laajentaminen (esim. Andrei, Henry ja Jaques imperfekti) olivat oppijoiden omasta tarpeesta lähtevää merkityksellistä toimintaa, johon he olivat joutuneet sosiaalisessa kanssakäymisessään kurssin ulkopuolella.

Kaikki informanttien keskustelussa käyttämät verbit olivat yleisiä suomen kielessä (ks. taulukko 1; s. 65 - 66). Useimpien informanttien käyttämät verbit olivat hyvinkin yleisiä, sillä vähintään viiden informantin käyttämistä verbeistä *opiskella*-verbillä on Taajussanastossa (1979) isoin järjestysluku 1626. Keskustelun yleisimmät verbit olivat myös yleisiä kirjallisissa tuotoksissa, varsinkin vapaissa tuotoksissa (ks. liite 5). Nämä verbit olivat kehittyneet niin, että oppijat pystyivät käyttämään niitä uudessa kielellisessä tilanteessa; he tunnistivat verbejä, toivat niitä itse mukaan keskusteluun ja käyttivät niitä lähinnä normaali- tai kysymyslauseissa. Näiden suomen kielessäkin frekventtien verbien käyttö onnistui informanteilta hyvin kaikilla sanastollisen tiedon osa-alueilla. Joitain systemaattisia tai toistuvia virheitä oli, mutta onnistumisen takana on osaksi alkeisoppimisvaiheen fraasimainen kielenkäyttö ja rajallinen tuottaminen. Usein kielen käyttöä leimasikin fraasimaisuus (ks. myös Kivelä 2002: 47, 72 - 73).

Kaikkien verbien esiintymiä hallitsi *olla*-verbi, jonka esiintymiä oli kirjallisissa tuotoksissa 1051, kun muiden keskustelussa käytettyjen verbien esiintymiä oli yhteensä 891 (ks. liite 5). Tämä johtui osittain vapaiden tuotosten *olla*-verbien runsaudesta. Keskustelussa *olla*-verbin esiintymiä oli 168 ja muiden verbien esiintymiä 293 (ks. taulukko 1; s. 65 - 66). Keskustelu ei rakennu yhtä vahvasti *olla*-verbin ympärille kuin vapaat tuotokset. Toiseksi yleisin verbi oli *ei*-kieltoverbi, jonka esiintymät kirjallisissa tuotoksissa keskittyivät rajattuihin ja osittain rajattuihin tuotoksiin, joissa sen avulla harjoitettiin kiellon muodostamista. Vapaissa tuotoksissa informanteilla ei ollut tarvetta

käyttää kieltoa. Keskustelussa kiellon muodostamisessa olikin enemmän vaihtelua kuin kirjallisissa tuotoksissa.

Yleisimpien *olla-* ja *ei-*verbien jälkeen oppijat käyttivät tasaisesti verbejä *opiskella*, *tietää*, *pitää* ja *harrastaa*, joilla oli selkeä merkitys tai merkitykset ja joita oli käytetty saman verran (20 - 25 esiintymää) keskustelussa (taulukko 1; s. 65 - 66). Muiden keskustelussa käytettyjen verbien käyttö jakaantui lähinnä siten, että joku informantti käytti tiettyä verbiä useasti ja muutama informantti pari kertaa. Lisäksi oli vielä joukko verbejä, joita käytti vain yksi informantti. Vaikka keskustelun rakenne oli osittain ennalta määrätty, niin suurin osa informanttien käyttämistä verbeistä oli heidän itsensä keskusteluun tuomia.

Tiettyjen verbien runsas esiintyminen useammalla informantilla johtui osittain keskustelun luonteesta ja rakenteesta sekä osittain informanttien osaamien verbien määrästä. Keskustelua ohjasivat tietyt peruskysymykset, joiden lisäksi keskustelua oli laajennettu oppijan kyvyn ja halun mukaan. Keskustelun perusrakenteeseen liittyivät verbit *olla*, *ei*, *opiskella*, *pitää*, *harrastaa* ja *asua*. Keskusteluun vieraalla kielellä ja keskustelun eteenpäin viemiseen liittyivät verbit *tietää* ja *ymmärtää*. *Puhua* ja *tehdä*-verbit olivat ainoat kahden ensimmäisen ryhmän verbeistä, jotka eivät kuuluneet edellä mainittuihin ryhmiin. *Puhua*-verbin informantit olivatkin tuoneet itse mukaan keskusteluun: he osasivat sen ja kurssilla paljon käytettynä muistivat.

Osasta keskustelussa käytetyistä verbeistä oli siis muodostunut informanttien verbisanaston frekventein osa. Nämä olivat niitä verbejä, joita informantit olivat oppineet tunnistamaan ja käyttämään. Verbien avulla informantit pystyivät kertomaan itsestään yleisellä tasolla. Jonkin verran informantit olivat omaksuneet verbejä myös kurssin ulkopuolelta. Frekventeimmät verbit mahdollistivat myös erilaisten lause- ja ilmaisurakenteiden käytön, vaikka kovin pitkälle näitä mahdollisuuksia informantit eivät käyttäneet hyväkseen, tai heidän välikielensä ei ollut vielä kehittynyt niin, että esimerkiksi *olla*-verbiä olisi käytetty predikaatiivilauseiden lisäksi vaihtelevasti myös muissa lausetyypeissä (ks. taulukko 3; s. 73).

Oppijoiden käyttämät verbit olivat sanaluokaltaan selvästi verbejä. Kleinin (1986: 81) mukaan alkuvaiheen oppijat eivät pysty tarkasti analysoimaan sanaluokkien piirteitä (suullisesta) syötöksestä. Tämän tutkimuksen oppijoiden käyttämät verbit olivat kuitenkin lauseissa predikaatteina, taipuivat persoonissa, saivat lähes aina ilmituodun subjektin sekä määritteitä. Heillä olikin käytössään paljon kirjallista syötöstä ja sanat tulivat esille luokkahuoneympäristössä ja osaksi opetuksessa. Joidenkin verbien kohdalla alkoi myös kehittyä eri aikamuotojen ilmaiseminen. Ainoa verbi, jonka sanaluokkastatus ei ollut täysin selvä muutamalla opiskelijalla oli *opiskella*-verbi. Informantit todennäköisesti tiesivät, että merkityksille 'harjoittaa opintoja' ja 'opintojen harjoittaja' oli eri sanaluokkaa edustavat sanat, mutta ne eivät olleet heidän välikielessään vielä täysin

selkiytyneet. Tästä kertovat niin *opiskella*-verbin kuin *opiskelija*-nominin vaihtelevat kirjoitus- ja ääntöasut sekä verbin käyttö lauseissa tapaan *minä olen opiskelee*.

Informantit käyttivät frekventtejä verbejä niissä merkityksissä, jotka olivat tulleet kurssin aikana esille. Yleisimmin verbejä käytettiin yhdessä tai kahdessa eri merkityksessä tai lausetyypissä (*olla*-verbi). Tyypillistä oli, että monimerkitykset verbit oli varattu jotain tiettyä merkitystä varten ja verbien välillä oli selkeät merkitysjaot. Näin oli esimerkiksi *pitää*-verbin kohdalla, sitä käytettiin merkityksessä 'tykätä jostakin', kun taas merkitys 'on pakko' oli *täytyä*-verbillä. Ne informantit, jotka käyttivät *rakastaa*-verbiä merkityksessä 'tykätä jostakin', saattoivat käyttää *pitää*-verbiä kolmannessa merkityksessä 'olla ote jostakin'. Vain muutama informantti käytti *pitää*-verbiä useammassa kuin yhdessä merkityksessä keskustelussa tai vapaissa tuotoksissa.

Oppijoiden frekventeimmät verbit keskustelussa ja osaksi kirjallisissa tuotoksissa olivat merkitykseltään yleisiä, joten he tarvitsevat niiden seuraksi spesifisempiä nomineja ilmausten merkityksiä tarkentamaan. Jotkin verbit keräsivät ympärilleen, lähinnä määritteikseen, vaihtelevan joukon substantiiveja, mutta monesti määritteet olivat samoja läpi tuotosten. Määritteiden esiintymistä rajoittaa paitsi opittujen sanojen määrä myös ilmaisutarve. Harva opiskelija opiskelee monta ainetta tai asuu monessa paikassa. Sanaston laajenemisen kannalta otollisimpia olivatkin verbit, joiden määritteitä eivät informanttien oma tilanne tai ilmaisutarve niin selvästi rajoittanut (esim. *asua* ja *opiskella*).

Varsinkin vapaissa tuotoksissa määritteet ja kollokaatiot saattoivat olla vähäisiä, siksi olikin hyvä, että muut tuotokset tarjosivat mahdollisuuden joko tuottaa tai vastaanottaa muita määritteitä ja kollokaatioita. Samanlaista semantiikan ja samalla pragmatiikan laajentumattomuutta oli havaittavissa osalla informanteissa vapaiden tuotosten tekstuaalisuudessa. Samoissa teksteissä ei esiintynyt samoihin aihepiireihin liittyviä verbejä tai muita sanoja, vaan kukin lause käsitteli yhden asian yleensä normaalilauseessa ja seuraavassa siirryttiinkin jo uuteen asiaan. Lauseiden välillä ei ollut juurikaan sidoksisuutta. Tämä ilmiö voi johtua oppijatyypeistä tai alkeisoppimisen tuottamistavasta ja -mahdollisuuksista: tuotetaan sitä mitä osataan eikä vielä ole keinoja yhdistää asioita kielellisellä tasolla. Osa informanteista rakensi vapaista tuotoksistaan tekstuaalisestikin toimivan kokonaisuuden ja käytti normaalilauseiden lisäksi myös lauseliittoja ja yhdyslauseita.

Joidenkin verbien kohdalla oli vaikea tietää, missä merkityksessä informantti käytti verbiä, koska verbiin liittyvät määritteet saattoivat antaa erilaisia tulkintamahdollisuuksia. Yleensä ne aiheutuivat verbin määritteiden muodosta, eli syntaksi ja määritteen morfologia avasivat tulkintamahdollisuuksia sitä kautta, että määritteen rektio oli virheellinen (esim. *pitää* - - - *lusikasta*, verbi merkityksessä 'tykätä' vai 'ote jostakin'; ks. s. 109 ja 111). Muutaman kerran lause oli aivan oikea, mutta tieto siitä, ettei informantti muuten käyttänyt kyseistä verbiä tässä

merkityksessä, antoi viitteen virheellisestä lauseen muodostamisesta ja rektiosta. Tällaiset merkityksen tulkintaongelmat ja -mahdollisuudet osoittavat, että semantiikan ja syntaksin tulkinta kulkevat käsi kädessä ja että sanaston osa-alueiden tarkastelu yhtä aikaa on antoisaa ja paljastavaa.

Verbejä käytettiin pragmaattisesti sujuvasti ja luontevasti. Vain muutaman kerran verbien käyttö lauseissa ei ollut aivan onnistunutta suomen kielen kannalta (esim. *rakastaa*-verbi). Informanttien tuottamat lauseet olivat yleensä neutraaleja asiatyylisiä normaalilauseita. Muutama informantti tavoitteli varsinkin vapaissa tuotoksissaan pragmaattisesti voimakkaampia ilmauksia. Näissä lauseissa sisältö oli muotoa tärkeämpi, vaikkakin lauseet olivat useimmiten ymmärrettäviä. Muutaman kerran ilmaisut saattoivat olla epäselviä, mikä johtui yrityksestä käyttää ilmaisuisia monimutkaisia lauseita ja uusia sanoja. Oppijoille tuttuja pragmaattisia ilmauksia olivat muun muassa *myös*, *tottakai* ja *vain*. Niitä esiintyi jonkin verran keskustelussa ja tietyillä informanteilla vapaissa tuotoksissa läpi kurssin.

Verbien syntaktinen käyttö kehittyi kurssin aikana siten, että kurssin alkupuolen hyvinkin kaavamaisesta ja fraasimaisesta kielen ja lauseiden käytöstä päästiin eteenpäin niin, että lauseet pitenivät kirjallisissa tuotoksissa. Ne saattoivat saada pakollisten määritteiden lisäksi valinnaisia määritteitä ja joidenkin verbien rektioiden käyttö läheni oikeaa. Kaikkien verbien kohdalla kehittymistä ei voinut seurata, koska verbin runsaskin käyttö oli koko kurssin ajan kaavamaisista ja sitä saatettiin käyttää aina samojen määritteiden kanssa, jolloin ei nähnyt, oliko käyttö hallittua, ulkoa opittua tai tapahtuiko ilmauksen syntaksin käytössä kehittymistä. Kehittyminen ei myöskään näkynyt välttämättä kaikilla informanteilla, koska osa tuotti sen minimin mitä osasi. Tämä on juuri alkeisoppimiseen liittyvä ongelma, tuotoksista ei voi aina päätellä, mitä on opittu ja mitä kielenoppijoiden kielen kehitykselle tapahtuu.

Alkeisoppimisessa verbien syntaktinen käyttö lähtee liikkeelle verbien muotojen ja niihin liittyvien määritteiden muotojen harjoittelusta sekä verbin käytöstä yksinkertaisissa, selkeissä lauseissa. Suurin osa oppijoiden tuottamista lauseista oli normaalilauseita kaikissa tuotostyypeissä. Informantista riippuen alusta asti tai kurssin lopulla alettiin vapaissa tuotoksissa käyttää myös kysymyslauseita, lauseliittoja ja yhdyslauseita. Varsinkin kysymyslauseita oli esillä ja niitä tuotettiin rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa. Osa vapaiden tuotosten kysymyslauseista, lauseliitoista ja yhdyslauseista oli tehtävänannon ohjaamia. Merkille pantavaa on kuitenkin, että nimenomaan lauseliittoja ja yhdyslauseita alkoi esiintyä informanttien vapaissa tuotoksissa alusta asti yhä enenevässä määrin, vaikka niitä ei juurikaan ollut muissa tuotostyypeissä. Toki niitä saattoi olla esillä muussa kurssimateriaalissa.

Lauseliittojen ja yhdyslauseiden käyttö liittyi osittain oppijatyyppeihin, joka antaa enemmän sisällön kuin muodon ohjata tuotostaan. Osittain niiden käyttö lisääntyi kurssin loppua kohden,

vaikkakaan keskustelussa niitä ei juurikaan esiintynyt. Puhuttu kieli onkin erilaista lausesuhteiltaan. Lauseliittojen ja yhdyslauseiden käyttö oli siinä mielessä hyvin onnistunutta, että rinnasteisten ja alisteisten lauseiden väliset suhteet olivat selkeät. Onhan aikuisilla oppijoilla äidinkieltensä ja muiden oppimiensa kielten pohjalta tietoa, kuinka lauseita voi yhdistellä toisiinsa. Opittavana on, kuinka ja millä sanoilla lauseiden yhdistäminen tehdään opittavassa kielessä. Jos lauseiden suhteet olivat selkeät, saattoi lauseiden sisäinen syntaksi olla virheellinen ja kaikista lauseista ei tiennyt, mitä niillä pyrittiin sanomaan.

Erilaisia lausetyyppejä esiintyi suhteessa enemmän vapaissa tuotoksissa kuin rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa kuten lauseliittoja ja yhdyslauseitakin. Selkeän poikkeuksen tekevät nesessiiviset lauseet, joita esiintyi lähinnä rajatuissa ja osittain rajatuissa tuotoksissa. Esimerkiksi *olla*-verbin taulukosta 3 sivulla 73 näkee, että eri lausetyyppejä käytettiin huomattavasti enemmän vapaissa tuotoksissa kuin muissa tuotoksissa. Tämä voi johtua verbin runsaammasta esiintymisestä vapaissa tuotoksissa, mutta myös siitä, että rajattujen ja osittain rajattujen tuotosten funktiona oli harjoittaa nimenomaan verbien ja niihin läheisesti liittyvien määritteiden muotoja.

Mistä eri lauserakenteiden ja lausetyyppien monipuolisempi käyttö sitten tulee tai kertoo? Niitä on voitu poimia kurssimateriaalista tai opettajan suullisesta syötöksestä. Tosin esimerkiksi juuri *olla*-verbin kohdalla kurssimateriaalissa on eksistentiaali- ja tilalauseita, joita ei kuitenkaan käytetty vapaissa tuotoksissa. Mutta joka tapauksessa kurssimateriaali on ollut lähde, josta informantit olivat ottaneet niin sanoja kuin kokonaisia lauseita tuotoksiinsa. Toinen lauserakenteiden ja lausetyyppien käyttöön vaikuttanut seikka on informanttien tarve ilmaista erilaisia asioita, funktiot ohjasivat tuotosta. Silti informanttien kielen käyttö oli kokonaisuutena kaavamaisista ja oppijakielimäistä.

Lauseenjäsenenä informanttien käyttämät verbit olivat lähes aina predikaattina. Muutaman kerran verbit saattoivat olla esimerkiksi nesessiivisen rakenteen määritteenä. Yleensäkin normaalilauseet oli tuotettu rakenteen subjekti-predikaatti-predikaatin määrite avulla. Myös sanajärjestys noudatti tätä rakennetta. Informantit olivat tuottaneet lähes poikkeuksetta subjektin omana määritteenään. Suomen kielen mahdollisuutta jättää subjektin ilmaiseminen predikaattiin ei käytetty, ei edes keskustelussa. Subjektit olivat paikallaan myös lauseliitoissa ja yhdyslauseissa, joissa samakin subjekti oli yleensä ilmaistu molemmissa lauseissa samalla nominilla. Harvoin subjekti korvattiin persoonapäätteellä tai toisella nominilla kuten lauseessa *Minä olen "kaunis ja rohkea", mutta en katso paljon televisiota.* (va 05). Yleensä tällaisissa lauseissa persoonapronomi toistettiin, mutta tässä tuotokseen on voinut vaikuttaa kohdekielinen apu päätellen kieltolauseen määritteen onnistuneesta taivuttamisesta. (ks. myös Kivelä 2002.)



Keskustelussa käytetyt verbit olivat lähes aina predikaatin paikalla kirjallisissa tuotoksissa, elliptiset tapaukset löytyvät lähinnä keskustelusta, jossa niitä oli enemmän. Kirjallisissa tuotoksissa oli vain muutama lause, josta puuttui predikaatti. Osa predikaateista puuttui selvästi virheellisesti ja osa oli luontevaa kielenkäyttöä. Keskustelussa elliptisesti oli käytetty erityisesti *olla*-verbiä; se jäi pois useasta vastauksesta sekä kysymyksestä. Muita verbejä ei puuttunut kysymyksistä. Tämä voi johtua siitä, että muilla verbeillä oli selkeä merkitys, joka myös kantoi suuren osan koko lauseen merkityksestä, kun taas *olla*-verbillä ei ole samassa mielessä merkitystä ja se toimi kopulana, jolloin lauseen merkitys on pääteltävissä muista sanoista. Keskustelun vastauksista puuttui myös *harrastaa*- ja *pitää*-verbejä. Lähes kaikki keskustelun elliptiset lauseet olivat luontevaa kielenkäyttöä.

Lauseisiin alkoi ilmestyä kurssin alusta asti muun muassa ajan- ja paikanmääreitä (*nyt*, *huomenna* ja *täällä*). Näiden käyttö oli kaavamaista, ne sijoitettiin yleensä lauseen alkuun tai loppuun (*Se on yksi kissa ja yksi koira myös* (va 37f)). Monet lauseenalkuiset määritteet olivat suomen kielen kannalta oikeassa paikassa, mutta kaikkien sijoittaminen tiettyyn paikkaan kertonee tietystä strategiasta, ydinlausetta ei uskallettu rikkoa. Muutamalla informantilla nämä pragmaattiset ilmaukset löysivät paikan lauseen keskeltäkin; tosin aina lauseesta ei ollut tullut luonteva (*Minulla nyt on kiire* (os 22)). Tämän huomasi tutkimuksessaan myös Kivelä (2002: 35): subjektin ja predikaatin yhteenkuuluvuutta ei rikottu, vaan aikaa tai paikkaa ilmaiseva adverbi oli joko ennen tai jälkeen subjekti - predikaatti -kokonaisuuden.

Informantit käyttivät tutkittuja verbejä niissä valensseissa, jotka ovat niille suomen kielessä ensisijaisia. Esimerkiksi *pitää*-verbi ja *mennä*-verbi olivat valensseiltaan kaksipaikkaisia, joku pitää jostakin ja joku menee jonnekin. Muutamilla informanteilla esiintyi myös toissijaisten valenssien käyttöä. Vaikka yleensä joku opiskeli jotain, saattoi myös joku opiskella jotain jossakin.

Informanttien tuottamien rektioiden kehittymistä voi tarkastella esimerkiksi *pitää*-verbin tai *opiskella*-verbin avulla. *Pitää*-verbin rektio merkityksessä 'tykätä' jakaantui niin, että määrite oli joko nominatiivissa, partitiivissa tai suomen kielen mukaisesti elatiivissa. Osa informanteista oli tuottanut rektion oikein lähes joka kerta, he olivat oppineet sen niin, että rektio toteutui myös keskustelussa. Osa informanteista käytti verbiä harvoin ja rektio oli oikein, mutta vähäisten esiintymien takia on vaikea sanoa, osasivatko he rektion osana verbiin kuuluvaa tietoa vai oliko tieto vielä rakenteen kokonaisuuden hallitsemisen asteella, jolloin rektiota ei olisi osattu tuottaa oikein uusista sanoista tai uusissa tilanteissa. Loput informantit taas eivät näyttäneet kurssin aikana pääsevän selville *pitää*-verbin rektiosta. Määrite oli nominatiivissa tai partitiivissa vapaissa tuotoksissa ja keskustelussa. Partitiivin käyttö kertoo, että heillä oli jonkinlaista tietoa siitä, että verbin määritteen tulisi taipua.

*Opiskella*-verbin kohdalla, kuten myös verbien *harrastaa* ja *puhua*, näkee rakenteen oppimisen kokonaisuutena: *opiskella* + \_\_\_ -a. Kokonaisuutena oppiminen näkyy siinä, että informanteilla esiintyi niin keskustelussa kuin kirjallisissa tuotoksissakin a:han päättyviä sanoja, jotka eivät saa partitiiviobjekteina ollessaan sijapäätettä, esim. *opiskelen enklantija // jaa venaja* (kesk.) ja ... *puhun hollantia, englantia(>ia, venäjä, ranska, saksa ja vähän suomea* (va05)<sup>1</sup>. Suuri osa partitiiviobjekteista oli kuitenkin oikein. Pääteettömiä akkusatiiveja saattoi esiintyä kurssin loppupuolellakin ja niitä oli myös keskustelussa. Tietty rakenne oli opittu, mutta vielä ei oltu välttämättä hahmotettu, että sananloppuinen -a ei vastannut tai korvannut rektion päätteeseen vaatimaa -a:ta. (Ks. myös Kivelä 2002: 58 - 59).

Morfologian ja fonologian osalta osa oppijoiden verbeistä näytti kehittyneen aineiston pohjalta alkeiskurssin aikana niin, että verbien käytössä toteutuivat suomen kielen systeemin mukainen astevaihtelu, persoonataivutus ja -valinta sekä osittain vokaalisointu. Yleensä informanttien astevaihtelu onnistui, mutta joukossa oli vielä muotoja *ymmärän* (kesk.) ja *soittaan* (kesk.). Nämä muodot esiintyivät keskustelussa, joten ne voivat olla seurausta ääntämisestä, epävarmuudesta tai prosessoinnista (esim. sanojen venyttäminen). Keskustelussa ja kirjallisissa tuotoksissa esiintyvät muodot eivät olekaan täysin verrannollisia keskenään niiden vaatiman erilaisen prosessointitavan ja -nopeuden vuoksi. Osa oppijoista oli kurssin lopulla vaiheessa, jossa esimerkiksi astevaihtelu oli oikein suurimmassa osassa verbeistä, mutta se ei ollut vielä vakiintunut tai sitä ei hallittu uusien verbien kanssa. Tällä osalla persoonataivutus- ja vokaalisointuvirheitä esiintyi kurssin loppupuolella tai keskustelussa.

Astevaihteluverbit (*pitää, ymmärtää*) tuottivat ongelmia informanteille. Lisäksi vaikeuksia oli astevaihteluverbien tunnistamisessa tai astevaihtelun paikantamisessa kaksi konsonanttiyhtymää sisältävissä astevaihteluverbeissä (ks. esim. Aalto 1991: 42, 100). Astevaihtelu aiheuttaa yleisesti virheellisiä muotoja suomea toisena kielenä opiskeleville (Martin 1995: 185, ks. Aalto 1991: 13). Näiden muotojen voidaan nähdä aiheutuvan tuottamisprosessista, esim. yhdistämisestä tai analogiasta (Martin 1995: 154). Oletettujen virheiden lisäksi ongelmia oli myös AA:han yksikön 3. persoonassa päättyvissä verbeissä (*harrastaa, pitää, ymmärtää*).

Verbityypistä riippumattomia virheitä olivat persoonapäätteen valitseminen ja vokaalisoinnun toteutumattomuus. Yleensä vokaalisointu puuttuu, kun ä:n tai ö:n pitäisi olla verbin lopussa (eniten Charles, Henry varsinkin verbeissä *pitää* ja *tietää*, Jaques kesk. ja Sandra) tai liitepartikkelissa

---

<sup>1</sup> *Puhua*-verbin kohdalla virheellisiä rektioita oli vain kurssin alussa. Molemmat esimerkit ovat samalta informantilta, jolle -a:han päättyvät sanat tuottivat ongelmia, mutta *opiskella*-verbin kohdalla rektiovirheitä oli muillakin informanteilla.

(Andrei, Carol, Jody ja Kirsten; ks. taulukko 12 s. 128). Vokaalisoinnalla ei ole oppijoiden kielen käytön kannalta välttämättä vielä merkityksiä erottavaa tehtävää, esim. *tietääkö - tietääkö*.

Verbin morfofonologinen monimutkaisuus (esim. astevaihtelu) aiheutti ongelmia oppijoille useinkin käytettyjen verbin kanssa. Martinin tutkimuksessa (1995: 125 - 126, 186 -193, ks. myös Martin 2002) nominien morfofonologinen kompleksisuus yhdessä muiden tekijöiden, kuten vaihteluiden erottuvuuden sekä sanan, sanamuodon ja sanatyypin frekvenssin kanssa, vaikuttivat nominien taivutuksen omaksumiseen aikuisilla suomi toisena kielenä -oppijoilla. Ongelmat voivat johtua myös prosessointikuormituksesta: oppijat pystyvät kiinnittämään huomion rajalliseen määrään asioita (ks. esim. Klein 1986: 142 - 145). McCarthyn (1990: 35 - 36) mukaan sanoja varastoidaan ja prosessoidaan muun muassa sanan alkujen ja loppujen mukaan. Jos oppijan huomio on sanojen aluissa ja suomen kieli toimii morfologisesti ja syntaktisesti suurimmaksi osaksi sanojen loppuissa ja lauseen merkitys riippuu morfologian ja syntakstin tulkinnasta, voi käydä niin, että sanojen loppuun ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Suomen kielen prosessointiin ja tuottamiseen vaikuttaa todennäköisesti myös suomen kielen agglutinoiva luonne, joka tekee sanojen loppuista keskeisiä. Informanttien äidinkielet ovat isoaloivampia kieliä kuin suomi (ks. esim. Karlsson 1998: 116 - 118).

Mitä virheitä verbeissä sitten olikin, yksi oli ja pysyi - nimittäin tavuluku. Virheelliset muodot ja sanahaut päätyivät aina oikeaan tavulukuun tai oikean tavuluvun tavoitteluun. Tämä näkyy muun muassa *opiskella*-verbissä ( ks. esimerkki 1 s. 102). Martinin (1995) tutkimustuloksissa natiivien ja toisen kielen oppijoiden nominien taivutuksesta tavuluku näytti säilyvän oppijoiden tuottamisessa nomineissa. Psykolingvistiikan oletusten mukaan mukaan natiivit ja myös toisen kielen oppijat prosessoivat ja varastoivat sanoja "yleisen muodon" mukaan, johon kuuluu ainakin sanan tavumäärä ja yleinen rytmisen rakenne (McCarthy 1990: 35 - 36). Tärkeitä ovat nimenomaan sanojen ensimmäiset ja viimeiset tavut sekä sanan tavumäärä, sen yleinen rytmisen rakenne ja sanapainon sijainti (Channell 1988).

Toinen pysyvä elementti oli toisen pitkän konsonanttiyhtymän säilyminen verbeissä, joissa oli kaksi konsonanttiyhtymää: jos toinen konsonanttiyhtymä lyheni, toinen jäi pitkäksi (ks. taulukko 12, s. 128). Esimerkiksi keskustelussa Jodyllä ja Katilla on lyhyt kesto muodossa *en ymmärä*. *Ymmärtää*-verbiä esiintyy myös myöntömuodossa lyhytkestoisena. Martinilla (1995: ks. esim. 155) on samankaltaisia esimerkkejä nomineista, *tyttöile* ja *eläkellä*, joissa taivutuspuutteen mukanaan tuoma pitkä konsonantti on heikentänyt jompaakumpaa yhtymää.

Aineiston pohjalta näyttää siltä, että yksikön 3. persoonan muoto olisi ollut jonkinlainen perusmuoto (ks. Pimiä 1986: 81, Numminen-Jalava 1994: 44 - 49; Kivelä 2002: 39), jonka varassa

uusia muotoja tehtiin tai haettiin (ks. esimerkki 1, s. 102)<sup>2</sup>. Kirsten tuotti muotoja kuten *harrastaan*, *haluaan*. Anton kysyi keskustelussa *mitä sinä haluat tekeä*. Muutaman kerran kolmas persoona esiintyi korvaten jonkin muun persoonan, *minä opiskelee* (Charles va 18). Tämän lisäksi se oli selvästi yleisin persoona tuotoksissa. Karlssonin (1982: 207 - 210) mukaan kielenkäytön kannalta suomen kielessä on perusmuotona yksikön 3. persoonan muoto ja leksikkomuotona aktiivin indikatiivin preesensin vahva vokaalivartalo (*harrasta+a*, *opiskele+e*).

Joissakin tapauksissa kehittymisen tarkastelua tukivat saman verbityypin eri verbit. Samantyyppisissä verbeissä esiintyi samanlaisia virheitä fonologiassa, morfofonologiassa ja morfologiassa: esim. Andrei *harastan* - *ymärrän* ja Kirsten *haluaan* - *kirjoittaa* - *matkustaan*. Täytyy muistaa, että informanttien verbijoukot ovat pieniä ja kovin monta samantyyppistä verbiä ei ole päässyt mukaan. Tulosten tulkinta ja havaintojen yleistettävyyttä täytyy suhteuttaa aineiston suppeuteen sekä informanttien ja tutkittujen verbien pieneen määrään.

On vaikea sanoa, milloin verbien käyttö on hallittua ja kehittynyt niin, että käytön voidaan sanoa olevan opittua. Toisen kielen kehittyminen ja oppiminen vie aikaa. Esimerkiksi astevaihtelun hallitseminen muutamassa verbissä ei vielä takaa ilmiön osaamista. Osalla verbeistä oli hyvät mahdollisuudet päästä kehittymään tämän alkeiskurssin aikana, osa taas ei esiintynyt kurssilla tarpeeksi usein erimuotoisina tai muiden sanojen yhteydessä. Sanaston kehittymisen ja muutenkin kielen oppimisen kannalta sanojen tulisi esiintyä useamman kerran erilaisten sanojen kanssa, mutta ei kuitenkaan niin, että koko ajan tulisi uutta tietoa tietystä sanasta. Jo esitetyn ja opitun täytyy toistua, jotta se voidaan hahmottaa kunnolla ja varastoida mieleen. (Nation 1990 : 43 - 45.)

---

2

Kajander (2002) on gradussaan tarkastellut sanalistoistoissa esiintyvien nominien palauttamista perusmuotoihin.

## 9 Lopuksi

Tässä suomi toisena kielenä -tutkimuksessa olen selvittänyt aikuisoppijoiden sanaston kehittymistä kolmen kuukauden alkeiskurssin aikana. Sanastoa olen tarkastellun verbien kehittymisen kannalta. Aineiston ja analyysin pohjana ovat olleet keskustelut, jotka käytiin alkeiskurssin tuntien jälkeen ennen loppuenttiä. Tarkastelin, miten informantin keskustelussa käyttämät verbit kehittyivät ja varioivat alkuvaiheen oppimisen aikana kirjallisissa tuotoksissa. Tutkimuksen keskeinen kysymys on toisen kielen kehittymisen, tässä sanaston kehittymisen alkuvaiheen tarkastelu.

Keskustelu natiivin kanssa sopi aineiston tarkastelun lähtökohdaksi, koska keskustelu tarjosi oppijoille mahdollisuuden kokeilla suullista taitoaan niissä asioissa, joita kurssilla oli opetettu ja jotka olivat kurssin tavoitteita: itsensä esittelyä ja itsestään kertomista sekä perusasioiden kysymistä keskustelukumppanilta. Oppijat suoriutuivat keskustelusta niin kommunikatiivisesti kuin kielen systeeminkin kannalta hyvin. He pystyivät kertomaan perustiedot itsestään, ymmärsivät keskustelun aiheet ja pystyivät itsekin tuomaan keskusteluun uusia aiheita. He olivat saavuttaneet aineiston valossa kurssin tavoitteet myös kirjallisessa ilmaisussa. Keskustelussa runsaasti esiintyneet verbit olivat yleisiä myös kirjallisissa tuotoksissa, varsinkin vapaissa tuotoksissa.

Keskustelu paljasti niitä verbejä, joita toisen kielen oppijat pystyivät käyttämään uudessa sosiaalisessa tilanteessa, osan opittuina, osan natiivin puheesta poimittuina. Yleisimmät informanttien keskustelussa käyttämät verbit olivat yleisyysjärjestyksessä *olla, ei, pitää, harrastaa, mennä, opiskella, tietää, ymmärtää, asua, puhua, tulla, haluta, tarvita, tehdä, sataa* ja *matkustaa* (ks. taulukko 1 s. 65 - 66). Näitä verbejä oli käyttänyt keskustelussa vähintään kolme informanttia. Näiden lisäksi informanteilla oli kaksikymmentäneljä muuta verbiä. Keskustelussa esiintyneet verbit olivat myös kirjallisissa tuotoksissa yleisimpien verbien joukossa (ks. liitteet 5, 6 ja 7). Informantit käyttivät keskustelussa varsinkin niitä verbejä, joita he tuottivat runsaasti myös kirjallisissa tuotoksissa, varsinkin vapaissa tuotoksissa. Muutamia verbejä informantit poimivat itse aktiiviseen käyttöön joko kurssilta tai kohdekielisestä ympäristöstä oman kommunikatiivisen tarpeensa mukaan (esim. Carol ja Sandra *rakastaa*, Kati *soittaa* ja Charles *kävellä*).

Voinmaan tutkimuksessa (1993b: 203) ruotsin kieltä luonnollisesti omaksuneiden kielenoppijoiden yleisimmiksi verbeiksi tuli samoja verbejä: *vara, säga, gå, komma, veta, ha, tor, ta, ha-own 'minulla on' ja kunna*. Kahdenkymmenen yleisimmän verbin joukossa on lisäksi monia tässäkin tutkimuksessa yleisiä verbejä. Yleisimmiksi verbeiksi tulee niin luonnollisessa kuin luokkahuoneoppimisessa samoja verbejä. Samoja verbejä esiintyy runsaasti myös esimerkiksi alkeisoppikirjoissa (Nissinen & Taivainen 1996) ja niitä tarvitaan ja opitaan oppimisen alkuvaiheessa (Viberg 1990; Voionmaa 1990; 1993a; 1993b, Aalto 1994, Martin 1996). Tämä

johtuu verbien merkitysten yleisyydestä ja osaksi merkitysten monimerkityksisyydestä ja perusilmaisutarpeiden samanlaisuudesta. Yleisyyteen vaikuttaa myös se, että eri kielissä samat samamerkityksiset verbit ovat kielissä yleisiä (ks. myös Voionmaan 'tri-linguistic' verbit 1993b: 52), sekä se, että yleisimpien verbien esiintymät hallitsevat kaikkia verbiesiintymiä kielessä yleensä (Voionmaa 1993b: 3).

Tutkimuskysymyksiin, miten informanttien keskustelussa käyttämät verbit ja sanasto ovat kehittyneet alkeiskurssin aikana kirjallisissa tuotoksissa, voi vastata samalla. Verbien kehittyminen katsotaan tutkimuksessa nimenomaan sanaston kehittymisen kuvaajaksi, jota on selvitetty sanastollisen tiedon osa-alueiden avulla. Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa mainitun ESF-projektin (ks. s. 16) tutkimusten mukaan verbien ja niiden lemموjen määrän nousu kertoo myös leksikaalisen rikkauten lisääntymisestä (Broeder & Extra & van Hout 1993: 157).

Informanttien verbisanasto koostui aluksi suppeasta joukosta yleisiä verbejä, jotka tulivat kurssilla esille. Osa näistä verbeistä kehittyi kurssin aikana niin, että informantit pystyivät käyttämään niitä runsaasti vapaissa tuotoksissaan ja kurssin lopulla keskustelussa natiivin kanssa. Yleisten verbien määrä oli kuitenkin suppea eikä varsinkaan vapaissa tuotoksissa käytettyjä verbejä juuri varioitu. Suuri osa verbeistä esiintyi vain muutaman kerran.

Verbien kehittyminen alkaa kurssilla esitettyjen verbien fonologisen ja ortografisen hahmon ja verbeihin liittyvien erilaisten määritteiden hahmottamisesta ja oppimisesta. Kehittyminen lähtee liikkeelle jonkin verbimuodon käytöstä, myöhemmin muodot lisääntyvät ja niitä opitaan verbien yhteydessä. Pienemannin (1998: 102) mukaan juuri tämä kertoo siitä, että alkeisoppiminen ohjautuu sanastosta: sanavartalon muutokset opitaan vain tietyn sanan yhteydessä eikä niitä osata yleistää muihin sanoihin. Alun jälkeen oppijat tuottivat verbejä erilaisissa tuotoksissa erimuotoisina ja myös niiden määritteitä harjoitellaan. Melko pian oli myös huomattavissa samanlaisten verbien muodostamisen ja käytön yleistämistä.

Näyttää siltä, että alusta asti yleisimmät verbit tuotettiin semanttisesti, pragmaattisesti, syntaktisesti, morfologisesti ja fonologisesti onnistuneesti. Informanttien virheet eivät juurikaan haitanneet ymmärrettävyyttä, vaikka joitain semanttisia ja syntaktisia epäselvyyksiä oli havaittavissa. Virheet olivat oleellinen osa aineistoa ja koko tutkimusta, sillä ilman niitä ei aina voinut tietää, toistiko informantti ulkoaopittua kokonaisuutta eli fraasia tai jotain rakennetta vai oliko hän oppinut käyttämään verbiä osana sanastoa (ks. myös Martin 1995: 264; 2002). Täydellinen virheettömyys voi olla myös osoitus oppimisesta. Virheet kuitenkin paljastivat kielen ilmiöiden ja muutenkin kielen hahmottamisen kehittymistä. Tällaisia olivat muun muassa virheet, joita oli persoonataivutuksessa, vokaalisoinnussa, astevaihtelussa ja verbien rektioissa, lähinnä määritteiden sijoissa ja muodoissa (ks. myös Kivelä 2002).

Verbit esiintyivät yleensä tietyssä tai tietyissä merkityksissä. Varsinkin aluksi ne oli tuotettu lyhyissä normaalilauseissa, joissa käytetään tiettyä syntaktista rakennetta, joka muistuttaa Juffsin (1996: 228 - 229) syntaktista rakennetta [NP [VP NP PP]]. Tämä rakenne oli Juffsin mukaan se, josta toisen kielen oppija lähtee liikkeelle omaksuessaan verbin semantiikkaa ja toisen kielen leksikkaa. Tämän tutkimuksen informanttien käyttämä syntaktinen rakenne oli kehittymisen alussa [NP [VP NP]], johon lisättiin PP joko alkuun tai loppuun (ks. myös Kivelä 2002: 28 - 30). Tämä näkyi muun muassa rakenteiden käyttönä ja siirtämisenä kokonaisuuksina tai sääntöinä omiin tuotoksiin ja siinä, että vapaat tuotokset koostuvat pitkälti yksittäisistä normaalilauseista, joissa ilmaistiin vain lauseen tärkeimmät elementit. Juffsin (1996: 207 - 208) mukaan toisen kielen oppija lähestyy syntaktista rakennetta äidinkieltensä universaalisista parametriasetuksista käsin. Siihen ei tämän aineiston avulla voi ottaa kantaa, mutta mikään ei väitä sitä vastaan, että aikuisella kielenoppijalla on käytössään tietoa kielestä, sen rakenteesta ja käyttäytymisestä. Millaista tämä tieto on, abstrakteja universaaleja sääntöjä vai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittua, on jo aivan eri kysymys.

Oppijoiden sanasto kehittyi uusien sanojen mukaan tulolla, useampien muotojen käyttönä, lisääntyneiden määritteiden ja muiden ilmausten käyttönä. Verbejä käytettiin myös enenevässä määrin lauseliitoissa ja yhdyslauseissa. Sanaston kehittymistä oli verbien käytön lisäksi se, että informantit oppivat kielen eri ilmiöiden olemassaolon. Esimerkiksi informantit näyttivät oppivan hyvin suomen kielen agglunatiivisen luonteen, jonka mukaan sanojen loppuun sijoitetaan koko lauseen ymmärtämisen kannalta oleellista tietoa, ja hahmottavan, että morfologia on lauseen merkityksen kannalta merkityksellinen kuten syntaksikin. Myös suomen kielelle tyypillinen astevaihtelu ja vokaalisointu alkoivat kehittyä. Näin ollen toisen kielen oppijat pystyvät kiinnittämään huomiota sanojen loppuun ja viimeisiin tavuihin ( ks. s. 38 ja 168; ks. myös McCarthy 1990: 35 - 36).

Informanttien sanaston ja samalla välikielen kehittyminen oli eri vaiheissa. Osalla informanteista verbien käyttö ja välikieli kehittyi tai oli suomen kielen mukaista usealla sanastollisen tiedon osa-alueella. Heidän välikieltensä oli osaksi systemaattista ja osassa oli näkyvissä, kuinka sääntöjä tai kielen ilmiöitä muodostettiin parhaillaan. Osa kielen oikeasta käytöstä oli ulkoaopittua tai fraasioppimista. Osalla oli vaikeuksia jollakin sanastollisen tiedon osa-alueella tai sanasto ei kehittynyt usealla rintamalla; verbien käyttö oli fraasimaista ja epäsystemaattista, kielenkäyttö kaavamaista ja esimerkiksi lauseet olivat suureksi osaksi yksittäisiä normaalilauseita, joihin ei sijoitettu ylimääräisiä verbin tai koko lauseen määritteitä.

Informanttien sanaston ja välikielen kehittymistä voi kuvata myös niin, että osalla ne kehittyivät systemaattisesti ja tasaisesti laajenevassa spiraalissa. Osalla kehittyminen ei ollut

systemaattista vaan spiraalin voi kuvata hyvin kapeaksi sydänfilmikäyräksi, joka tempoilee ylös ja alas. Epäsystemaattisuudesta kertoi muun muassa verbien käytön variaatio. Sitä esiintyi kaikilla informanteilla ja se osaltaan osoitti kehittymistä tapahtuneen. Joillakin informanteista variaatiota oli niin paljon, että tuotoksista ei voi päätellä, oliko kehittymistä tapahtunut.

Ylipäättään variaatiota oli sen verran, että sanaston kehittymisen kohdalla on vaikea sijoittaa kehittyminen johonkin vaiheeseen tai kohtaan kuten esimerkiksi Pienemannin prosessoitavuusteoriassa ajatellaan. Sen mukaan merkinä tietyn ilmauksen omaksumisesta on ensimmäinen oikein tuotettu muoto sopivassa kontekstissa, kunhan se ei ole kokonaisuutena eli fraasina opittu (Martin 2002). Tämä tutkimus ei näyttäisi vahvistavan tätä omaksumisen kriteeriä, koska oikein tuotetun muodon jälkeenkin saattoi esiintyä variaatiota (ks. myös Martin 2002). Tietyn verbin tai sen ominaisuuden omaksumisen vaihe ei olekaan kovin tärkeä, kun tutkitaan koko sanaston kehittymistä, jota voidaan katsoa tapahtuvan koko ajan, myös syntyperäisellä puhujallakin.

Kehittymistä leimasi variaation lisäksi monien verbien ja niiden määritteiden sekä muiden ilmausten kokonaisuuksina oppiminen, ns. fraasioppiminen. Verbejä käytettiin runsaasti tietyn muotoisina samojen määritteiden kanssa tai sitten jokin rakenne, esimerkiksi *opiskella* + *\_\_a*, esiintyi kaavamaisesti. Jotain ilmausta tai lausetta toistettiin tai tiettyyn rakenteeseen sijoitettiin samaan "sarjaan" kuuluvia sanoja, kuten kieliä, ruokia tai oppiaineita (ks. myös Kivelä 2002: 47, 72 - 73). Fraasioppiminen eli holistinen oppiminen selittää osan informanttien kielimuodon vastaavuudesta suomen kielen systeemin kanssa sekä verbien käytön kaikilla sanastollisen tiedon osa-alueilla aina oikein. Holistisella oppimisella tarkoitetaan sitä, että informantit voivat käyttää muotoja, joita he eivät osaa muodostaa (ks. myös Hakuta 1976).

Toisen kielen alkuvaiheen oppimista kuvaa myös U-muotoinen oppimiskäyrä. Sen mukaan alkuvaiheessa oppijalle ovat yleisiä kokonaisina tuotettavat yksittäiset taivutusmuodot, kuten *vettä*, *mennään*, *en tiedä*. Tämän jälkeen hän alkaa analysoida näitä analysoimattomia muotoja, minkä seurauksena hän tuottaa kieliopin kannalta väärinä muotoja, kuten *en tiedän*. Saatuaan analysoitua ja omaksuttuaan käyttöä ohjaavan säännön oppija pystyy käyttämään muotoja oikein. Odotettavissa on alkuvaiheessa myös vasta opitun ylläleistäminen konteksteihin, joihin opittu muoto tai sääntö ei sovi (Latomaa 1996b: 98 - 99). Tämänkaltaista kehittymistä oli havaittavissa myös aineistossa.

Tutkimuksen oppijoiden kielenoppimisessa luokkahuonevuorovaikutus korvaa luonnollisen vuorovaikutuksen ympäristön kanssa, mutta todisteita oli luokkahuoneen ulkopuolisestakin vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutus näkyi oppijoiden itse käyttöönsä ja sanastoonsa ottamista verbeistä ja ilmaisuista sekä niiden syntaktisen käytön laajenemisesta opetuksen ulkopuolelle,



esimerkiksi imperfektin käyttönä. Vaikutus näkyi myös siinä, että ne oppijat, joilla oli kontakti ympäröivään kohdekieleen, kehittivät eniten kurssin aikana.

Toisaalta sosiaalisena ympäristönä luokkahuone ja opetus vaikuttivat myös siihen, mitkä verbit ja ilmaisut informantit näkivät vuorovaikutuksessa tärkeimmiksi. Informanttien sanaston kehittymiseen ja sinne valikoituviin sanoihin on vaikuttanut muun muassa kurssimateriaali ja opetus sekä opettajan käyttämien sanojen toistuminen (Nation 1990: 7, 38, 44 - 45). Tästä vuorovaikutuksesta kehittivät myös informanttien yleisimmin käyttämät verbit, he oppivat, mitä sanoja uudessa opittavassa kielessä on, mitä ne ilmaisevat ja miten ne käyttäytyvät.

Sosiaalisen lähestymistavan voi kääntää myös funktionaaliseksi lähestymistavaksi: informantit ilmaisivat varsinkin juuri aiemmin mainituilla omilla sanoillaan ja ilmaisuillaan itselleen merkityksellisiä asioita. Luokkahuonetutkimus ei kuitenkaan anna hyviä mahdollisuuksia tutkia funktionaalisuutta tai sitä, kuinka ilmausten merkitys on ensisijainen tuottamisen lähtökohta. Luokkahuoneessa opetetaan tiettyjä asioita ja informanttien tuotoksista rajatut ja suurimmaksi osaksi osittain rajatut eivät vaatineet oppijoita miettimään tai valitsemaan ilmaisujensa merkitystä, ja monesti myös muoto oli valmiiksi ohjattu. Funktioiden voidaan katsoa olevan ensisijaisia tuottamisen ohjaajia osassa osittain rajattuja tuotoksia, vapaissa tuotoksissa ja keskustelussa. Tosin näitä funktioita rajoittavat oppijoiden sana- ja ilmaisuvarasto. Mutta kun pohditaan sitä, mikä saa aikaan sanaston kehittymistä niin aluksi kuin myöhemminkin, niin funktiot, informanttien ilmaisutarpeet, ovat keskeisessä osassa.

Sanastosta siis lähdetään liikkeelle. Voidakseen harjoitella ja oppia toisen kielen kielioppia, oppijalla täytyy olla sanoja (Little 1994:106 - 108). Oppijat alkoivat käyttää sanoja tietyissä muodoissa erilaisissa ilmauksissa ja rakenteissa ja siinä samalla opitaan muitakin osa-alueita, kuten syntaksia, pragmatiikkaa jne. Sanaston osa-alueiden tarkastelu osoitti verkostoajattelun tarpeellisuuden, joka löytyy muun muassa konnektionismista. Verbejä käytettiin tietyssä merkityksessä, jolloin verbeihin linkittyi tietyt semanttiset, syntaktiset ja morfologiset linkit. Kun verbi kehittyi, linkkejä saatiin lisää, ja kun esimerkiksi verbille opittiin uusi ilmaisurakenne tai merkitys, siihen alkoivat kehittyä uudet semanttiset, syntaktiset ja morfologiset linkit. Alussa kun verbin eri käytöt tai merkitykset eivät olleet vielä selkiintyneet tai saattoivat sekaantua toisiinsa, saattoivat väärät syntaktiset ja morfologiset linkit aktivoitua. Sanaston verkostoitumattomuus tai väärät linkit näkyivät yleensä virheinä informanttien tuotoksissa.

Tutkimuksen sanastokäsitys ja sen avulla tutkiminen paljasti sen, että kielen eri osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Sanastotutkimus tällä sanastokäsityksellä kannatti ja tulee kannattamaan. Sanastoa ei ole tiettävästi ennen tutkittu näin usean kielen osa-alueen yhteisvaikutuksena. Monet tutkijat ja kielitieteilijät ovat viime vuosina korostaneet sitä, että toisen kielen osaamisen

tutkimuksen ei pitäisi erottaa toisistaan sanastoa ja kielioppia (Meara 1993: 69; Singleton 1995a; Cook 1996: 56; Paribakht & Wesche 1997; Read 2000). Tarvitaan siis toisen kielen tutkimusta, joka etsii sanaston ja syntaksin ja laajemminkin syntaksisen käytön välisiä yhteyksiä, sillä opetuksessa ei riitä, että oppija oppii sanojen merkitykset ja ääntämisen vaan hänen täytyy oppia myös, kuinka käyttää sanoja.

Sanastotutkimuksella on paljon annettavaa koko toisen kielen oppimisen problematiikalle. Sanaston avulla oppimista voi tutkia kielen monen osa-alueen yhtäaikaisena, rinnakkaisena kehittymisenä. Sanastoa ei pitäisi nähdä kieliopista irrallisena kielen osana, jonka toisen kielen oppija omaksuu kieliopin opetuksen sivussa tai muuten vaan opetuksen sivutuotteena. Sanastoa pitäisi tutkia nimenomaan verkostomaisena rakenteena, ei yksittäisten sanojen tai merkitysten kokoelmana. Singletonin (1999: 37 - 38) mukaan näyttää vahvasti siltä, että sanaston kautta joudutaan tarkastelemaan lähes kaikkea muuta tutkimusta. Tämä tutkimus ei vielä verrannut tuloksiaan kovinkaan kattavasti toisen kielen oppimisen tutkimuksiin, joita on tehty eri osa-alueilta (fonologia, morfologia, syntaksi jne.)

Tutkimuksen sanastokäsitys avaa erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia ja -tarpeita. Tutkimuksen sanastokäsityksen avulla pitäisi tutkia myös erilaisissa luokkahuoneympäristöissä pidemmälle kehittyneitä kielenoppijoita ja luonnollisesti kieltä omaksuneita kielenoppijoita. Monesti kielenoppiminen on näiden kahden eri puolen yhdistymistä, ensi opitaan ohjatusti ja sitten kieli kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Tämä tutkimus avaa mahdollisuuksia monille eri jatkotutkimuksille ja tämän tutkimuksen syventämiselle. Tutkimusta voi laajentaa kahteen eri suuntaan. Toinen suunta on lisätä suullista aineistoa ottamalla mukaan myös kurssin lopulla keskustelun jälkeen tehty roolipeli ja jälkipuinti ja mahdollisesti myös FISU-aineisto, jossa on 18 informantin suulliset tuotokset eri Pohjoismaista. ASTA- ja FISU -aineistot (koottu samalla tavalla) luovat hyvän pohjan suomi toisena -kielenä ja suomi vieraana -kielenä oppimisen vertailevalle tutkimiselle, koska molemmissa informantit ovat nuoria yliopisto-opiskelijoita, jotka ovat juuri aloittaneet suomen opinnot. Toinen suunta on ottaa tuloksien tarkastelussa huomioon oppijoiden saama syötös, niin kurssimateriaali kuin suullinenkin materiaali, jota olivat opettajan puhe ja natiivin osuus keskustelussa. Luulen, että näistä jälkimmäinen suunta on se, joka tulisi selvittää ensimmäisenä, jotta tämä tutkimus saataisiin kattavammaksi.

## LÄHTEET

- AALTO, EIJÄ 1994: Alussa on sana – Systemaattisuutta sanaston opettamiseen. Teoksessa Suni, Minna & Aalto, Eija (toim.) *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 93 - 117.
- AALTO, EIJÄ, LATOMAA, SIRKKU & SUNI, MINNA 1997: Suomi toisena ja vieraana kielenä - tutkittua ja keskusteltua. *Virittäjä 201*, s. 530 - 562.
- AITCHISON, JEAN 1987: *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- AITCHISON, JEAN 1992: *Introducing Language and Mind*. Penguin English Linguistics.
- AITCHISON, JEAN 1999 [1994]: *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Second edition, repr. Oxford: Blackwell.
- ANDERSON, JOHN R. 1983: *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- ANDERSON, JOHN R. 2000 [1980]: *Cognitive Psychology and Its Implications*. Fifth edition. New York: Worth Publishers.
- ARNAUD, PIERRE J. L. & SAVIGNON, SANDRA J. 1997: Rare Words, Complex Lexical Units and the Advanced Learner. Teoksessa Coady, James & Huckin, Thomas (toim.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROEDER, PETER, EXTRA, GUSS & VAN HOUT, ROELAND 1993: Richness and Variety in the Developing Lexicon. Teoksessa Perdue, Clive (toim.) *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Volume I. Field Methods. Cambridge: University Press, s. 145 - 163.
- BROEDER, PETER, EXTRA, GUSS & VAN HOUT, ROELAND 1996: Word-Formation Processes in Adult Language Acquisition: A Multiple Case Study on Turkish and Moroccan Learners of Dutch. Teoksessa Sajavaara, Kari & Fairweather, Courtney (toim.) *Approaches to Second Language Acquisition*. Jyväskylä Cross-Language Studies 17. University of Jyväskylä.
- BROEDER, PETER, EXTRA, GUSS, VAN HOUT, ROELAND & VOIONMAA, KAARLO 1993: Word Formation Processes in Talking about Entities. Teoksessa Perdue, Clive (toim.) *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Volume II. The Results. Cambridge: University Press, s. 41 - 72.
- BERGSLAND, KNUT 1960: Lapin kieltöverbien taivutuksesta. *Virittäjä 64*, s. 327 - 330.
- CARTER, RONALD 1989 [1987]: *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Unwin Hyman.
- CHANNELL, JOANNE 1988: Psycholinguistic Considerations in the Study of L2 Vocabulary Acquisition. Teoksessa Carter, Ronald & McCarthy, Michael (toim.) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, s. 83 - 96.
- CHANNELL, JOANNE 1994: *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.
- CHOMSKY, NOAM 1986: *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- CHOMSKY, NOAM 1993: A Minimalist Program for Linguistic Theory. Teoksessa Hale, K. & Keyser, S. J. (toim.) *The View from Building 20. Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge: MIT Press, s. 1 - 52.
- COADY, JAMES & HUCKIN, THOMAS (toim.) 1997: *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, VIVIAN 1991: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- COOK, VIVIAN 1996 [1991]: *Second Language Learning and Language Teaching*. Second Edition. Toinen, toimitettu painos. London: Arnold.

- DE BOT, KEES 1992: A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics* 13, s. 1 - 24.
- DE BOT, KEES & PARIBAKHT, T. SIMA & WESCHE, MARJORIE 1997: Toward a Lexical Processing Model for the Study of Second Language Vocabulary Acquisition. Evidence from ESL Reading. *SSLA* 19, s. 309 - 329.
- DIETRICH, RAINER 1990: Nouns and Verbs in the Learner's Lexicon. Teoksessa Dechert, Hans (toim.) *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Multilingual Matters 51. Clevedon, s. 13 - 22.
- DUFVA, HANNELE 1992: *Slipshod Utterances: A Study of Mislanguage*. Studia Philologica Jyväskyläensia 26. University of Jyväskylä.
- DUFVA, HANNELE 1999: Kieli, mieli ja konteksti: Psykologiviestisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 11 - 44.
- ELLIS, ROD 1991 [1985]: *Understanding Second Language Acquisition*. Sevent Impression. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, ROD 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EUBANK, LYNN 1996: Letter to the Editor. *The Clarion*. Newsletter of the European Second Language Association Vol. 2 no.1, s. 4 - 5.
- GASS, SUSAN M. & SELINKER, LARRY 1994: *Second Language Acquisition: An Introduction course*. Hillsdale: Erlbaum.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1991: Käsité or käsitys - on slips of the pen made by Swedish-speaking students in Finnish. Viikuna, Maria. & Anttila, Arto (toim.) *SKY 1991*. Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja 1991. Helsinki, s. 141-154.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1992a: Ruotsinkielisten leksikaalisista virheistä suomen kielessä. Koski, Mauno (toim.) *Kontrastiivista kielentutkimusta II*. Fennistica 10. Turku: Åbo Akademi, s. 21-59.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1992b: Semanttinen ekvivalenssi ja ruotsinkielisten tekemät sanastovirheet suomen kielessä. Teoksessa Nyysönen, Heikki & Kuure, Leena (toim.) *Acquisition of Language - Acquisition of Culture*. AFinLA:n vuosikirja 1992. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 50. Jyväskylä: AFinLA, s. 97-112.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1993a: Inläring av det finska lexikonet som andraspråk i grundskolan: några signifikanta bakgrundsvariabler. Teoksessa Golden, A. & Hvenekilde, A. (toim.) *Rapport fra det andre forskersymposiet om Nordens språk som andrespråk i Oslo den 19.-20. mars 1993*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske fag, s. 161-171.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1993b: *Tv on pang pang - verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 4. Vaasa: Maxi Copy.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1994: Sanojen ja muotojen oppiminen - tasatahtiako toisessa kielessä? Teoksessa Laurinen, Leena & Luukka, Minna-Riitta. (toim.) *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*. AFinLA:n vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 52. Jyväskylä: AFinLA, s. 307-319.
- HAKUTA, KENJI 1976: A Case Study of a Japanese Child Learning English as a Second Language. *Language Learning* 26, s. 321 - 351.
- HANKANIEMI, ANTTI 1989: Semanttisten relaatioiden hyväksikäyttö oppimisen tehostajana. Teoksessa Takala, Sauli (toim.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 106 - 130.
- HAKULINEN, LAURI 1979: *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Neljäs, korjattu ja lisätty painos. Helsinki: Otava.

- HAKULINEN, AULI & KARLSSON, FRED 1988: *Nykysuomen lauseoppia*. Toinen painos. SKST 350. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HAMMARBERG, BJÖRN, HÅKANSSON, GISELA & MARTIN, MAISA 1999: Cognitive and Functional Aspects of Second Language Development. Teoksessa Pietilä, Päivi & Salo, Olli-Pekka (toim.) *Multiple Languages - Multiple Perspectives. Texts on Language Teaching and Linguistic Research*. AFinLA:n vuosikirja 57, s. 55 - 82.
- HATCH, EVELYN MARCUSSEN 1983: *Psykolinguistics: A Second Language Perspectives*. Los Angeles: University of California.
- HUDSON, RICHARD 1984: *Invitation to Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- HULSTIJN, JAN H. 1993: Retention of Inferred and Given Word Meanings: Experiments in Incidental Vocabulary Learning. Teoksessa Arnaud, Pierre J. L. & Béjoint, Henri (toim.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. Basingstoke: Macmillan, s. 113 - 125.
- HYLTENSTAM, KENNETH 1992: Non-native Features of Near-native Speakers: On the Ultimate Attainment of Childhood L2 Learners. Teoksessa Harris, Richard J. (toim.) *Cognitive Processes in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland, s. 351 - 368.
- IKOLA, OSMO 1970: Kieltoverbin ellipsistä. *Virittäjä* 74, s. 193 - 196.
- IKOLA, OSMO (toim.) 1977: *Nykysuomen käsikirja*. Uudistettu laitos. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- JAAKKOLA, HANNA 1997: *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- JACKSON, HOWARD 1988: *Words and Their Meaning*. London: Longman.
- JUFFS, ALAN 1996: *Learnability and the Lexicon: Theories and Second Language Acquisition Research*. Language Acquisition & Language Disorders Volume 12. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- JÄRVILEHTO, TIMO 1994: *Ihminen ja ihmisen ympäristö. Systeemisen psykologian perusteet*. Oulu: Pohjoinen.
- KAIVAPALU, ANNEKATRIN 1999: Monikko kontekstissa ja kontekstista. Virolaisten ja venäläisten taivutustestin tuloksia. Teoksessa Martin, Maisa & Voionmaa, Kaarlo (toim.) *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä*. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 116 - 128.
- KARLSSON, FRED 1982a: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Porvoo: WSOY.
- KARLSSON, FRED 1982b: *Suomen peruskielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 378. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- KARLSSON, FRED 1998: *Yleinen kielitiede*. Uudistettu laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja* 1994: Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- KLEIN, WOLFGANG 1986: *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIN, WOLFGANG & PERDUE, CLIVE 1993: Utterance Structure. Teoksessa Perdue, Clive (toim.) *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Volume II. The Results. Cambridge: Cambridge University Press, s. 3 - 40.
- Kolmen vuosikymmenen satoa* 2001. S2-alan julkaisut 1996-2001. Päivitetty versio löytyy elektronisena osoitteesta [www.solki.jyu/bibliografia.pdf](http://www.solki.jyu/bibliografia.pdf).
- LARSEN-FREEMAN, DIANE & LONG, MICHAEL H. 1991: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Applied Linguistics and Language Study. London: Longman.

- LATOMAA, SIRKKU 1996a: Finnish as a Second and Foreign Language: Perspectives on Teaching and Research. Teoksessa Martin, Maisa & Muikku-Werner, Pirkko (toim.) *Finnish and Estonian - New Target Languages*. Proceedings of the Fenno-Ugric Languages as Second and Foreign Languages Symposium. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 10 - 30.
- LATOMAA, SIRKKU 1996b: Matkalla uuteen kieleen. Teoksessa Ruuska, Helena & Tuomi, Sanna-Marja (toim.) *Moneja baareja: Tiellä toimivaan kaksikielisyyteen*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1996. Helsinki: AOL, s. 97 - 106.
- LEINO, PENTTI 1993: Suomen kielen kognitiivista kielioppia 1. Polysemia - kielen moniselitteisyys. *Kieli 7*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- LEWELT, WILLEM J. M. 1989: *Speaking: From Intention to Articulation*. London: A Bradford Book.
- LEWELT, WILLEM J. M. 1993: The Architecture of Normal Spoken Language Use. Teoksessa Blanken, Gerhard & Dittman, Jürgen, Grimm, Hannelore, Marshall, John C. & Béjoint, Henri (toim.) *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook*. Berlin: de Gruyter, s.1-15.
- LEWIS, MICHAEL 1993: *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- LEWIS, MICHAEL 1997: Pedagogical Implications of The Lexical Approach. Teoksessa Coady, James & Huckin, Thomas (toim.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 255 - 270.
- LIGHTBOWN, PATSY M. 1984: The Relationship Between Theory and Method in Second-Language-Acquisition Research. Teoksessa Davies, Alan, Cripser, Clive. & Howatt A. P. R. (toim.) *Interlanguage*. Edinburgh University Press, s. 241 - 252.
- LIGHTBOWN, PATSY M. 1985: Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching. *Applied Linguistics 6*, s. 173 - 189.
- LINNARUD, MOIRA 1986: *Lexis in Composition. A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English*. Lund Studies in English 74. Lund: Wallin & Dalholm Boktryckeri AB.
- LINDÉN, EEVA 1963: Kieltolauseen sanajärjestyksestä suomen kirjakielissä. *Virittäjä 67*, s. 214 - 226.
- LITTLE, DAVID 1994: Words and their Properties: Arguments for a Lexical Approach to Pedagogical Grammar. Teoksessa Odlin, Terence (toim.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge University Press, s. 99 - 122.
- LONG, MICHAEL 1993: Second Language Acquisition as a Function of Age: Research Findings and Methodological Issues. Teoksessa Hyltenstam, Kenneth & Viberg, Åke (toim.) *Progression & Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological & Linguistic Perspectives*. Cambridge: University Press, s. 196 - 221.
- LONG, MICHAEL H. & SATO, CHARLENE J. 1984: Methodological Issues in Interlanguage Studies: An Interactionist Perspective. Teoksessa Davies, Alan, Cripser, Clive. & Howatt A. P. R. (toim.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, s. 253 - 279.
- MARTIN, MAISA 1991: Suomi kohdekielenä ja tutkimuskohteena. *Finlance*. The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching. Volume IX (toim. Grönholm, Maija & Muikku-Werner, Pirkko). Language Centre for Finnish Universities. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, s. 3 - 16.
- MARTIN, MAISA 1995: *The Map and the Rope. Finnish Nominal Inflection as a Learning Target*. *Studia Philologica Jyväskyläensia 38*.

- MARTIN, MAISA 1996: Olli, minä ja verbit. Teoksessa Hahmo, Sirkka-Liisa & Nikkilä, Osmo *Vieraan ymmärtäminen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 656. Helsinki: SKS, s. 24 - 32.
- MARTIN, MAISA 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 157 - 178.
- MCCARTHY, MICHAEL 1990: *Vocabulary*. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education. Oxford University Press.
- MCLAUGHLIN, BARRY 1987: *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- MEARA, PAUL 1984: The Study on Lexis in Interlanguage. Teoksessa Davies, Alan & Criper, C. & Howatt A. P. R. (toim.) *Interlanguage*. Edinburgh: University Press, s. 225 - 235.
- MEARA, PAUL 1993: Network Structures and Vocabulary Acquisition in a Foreign Language. Teoksessa Arnaud, Pierre J. L. & Béjoint, Henri (toim.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. Basingstoke: Macmillan, s. 62 - 70.
- MITCHELL, ROSAMOND & MYLES, FLORENCE 1998: *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- MUIKKU-WERNER, PIRKKO 2000: Saksalaiset suomenoppijoina - tapaus nimeltä Elke. Teoksessa Kalaja, Paula & Nieminen, Lea (toim.) *Kielikoulussa - kieli koulussa*. AFinLA:n vuosikirja 58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 281 - 301.
- NATION, I.S.P 1990: *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- NATTINGER, JAMES R. & DECARRICO, JEANETTE S. 1992: *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NIEMI, JUSSI, LAINE, MATTI & TUOMINEN, JUHANI 1994: Cognitive Morphology in Finnish: Foundations as a New Model. *Language and Cognitive Processes* 9, s. 432 - 446.
- NIEMIKORPI, ANTERO 1991: Suomen kielen sanaston dynamiikkaa. Acta Wasaensia 26, *Kielitiede* 2. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- NURMI, TIMO 1999: *Suomen kielen sanakirja ulkomaalaisille*. Jyväskylä: Gummerus.
- NUUTINEN, OLLI 1983: Suomen opettaminen muunkielisille. Teoksessa Ruusuvuori, Raija (toim.) *Kielemme tuntemus: Näkökulmia suomen kielen tutkimukseen ja opetukseen*. ÄOL:n vuosikirja XXX. Helsinki: ÄOL.
- NUUTINEN, OLLI 1994: *Hetkisen pituus ja muita kirjoituksia kielestä*. Tietolipas 128. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Nykysuomen sanakirja* 1978 [1951 - 1961]: *Nykysuomen sanakirja I - VI*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Porvoo: WSOY.
- ODLIN, TERENCE 1989: *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, TERENCE (toim.) 1994: *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAJUNEN, ANNELI 1988: *Verbien leksikaalinen kuvaus*. Publications of the Department of General Linguistics, University of Helsinki, No. 18. Helsinki: Yliopistopaino.
- PAJUNEN, ANNELI 1999: *Suomen verbirektiosta*. Yleisen kielitieteen julkaisuja 1. Turun yliopisto. Åbo: Åbo Akademis Tryckeri.
- PARIBAKHT, T. SIMA & WESCHE, MARJORIE 1997: Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition. Teoksessa Coady, James & Huckin, Thomas (toim.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Applied Linguistics. Cambridge: University Press, s. 174 - 200.
- PERDUE, CLIVE (toim.) 1993: *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Volume II. The Results. Cambridge: Cambridge University Press.

- PERDUE, CLIVE & KLEIN, WOLFGANG 1993: Concluding Remarks. Teoksessa Perdue, Clive (toim.) *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*. Volume II. The Results. Cambridge: Cambridge University Press, s. 253 - 272.
- Perussanakirja* = Suomen kielen perussanakirja.
- PIENEMANN, MANFRED 1998: *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Studies in bilingualism vol. 15. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PURO, TARJA 1999a: Sanasto toisen kielen tutkimuksessa ja pedagogiikassa. Teoksessa Martin, Maisa & Voionmaa, Kaarlo (toim.) *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä*. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 143 - 158.
- PURO, TARJA 1999b: Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. *Virittäjä* 103, s. 2 - 26.
- PURO, TARJA 2000: Verbien kehittyminen alkeiskurssilla. Nieminen, Lea & Kalaja, Paula (toim.) *Kielikoulussa - kieli koulussa*. AFinLA:n vuosikirja 58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 303 - 323.
- READ, JOHN 2000: *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RÉDEI, KÁROLY 1970: Kiellon ilmaisemisen alkuperästä unkarissa. *Virittäjä* 74, s. 47 - 51.
- RICHARDS, JACK C. 1976: The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly* 10.
- RINGBOM, HÅKAN 1990: On the Relation between Second Language Comprehension and Production. Teoksessa Tommola, Jorma (toim.) *Foreign Language Comprehension and Production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*. A FinLA:n vuosikirja. A FinLA:n julkaisuja 48. Turku: A FinLA, s. 139 - 148.
- SAJAVAARA, KARI 1984: Psycholinguistics Models, Second Language Acquisition, and Contrastive analysis. Teoksessa Fisiak, Jacek (toim.) *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*. Berlin: Mouton, s. 379-408.
- SAJAVAARA, KARI 1999a: Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 103 - 128.
- SAJAVAARA, KARI 1999b: Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, s. 73 - 102.
- SATO, CHARLENE J. 1990: *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- SAVIIÄRVI, ILKKA 1977a: *Itämerensuomalaisten kielten kieltoverbi. I Suomi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 333. Helsinki: SKS.
- SAVIIÄRVI, ILKKA 1977b: *Redundanssi ja kieltoverbin ellipsi suomen kielen negaatiojärjestelmässä*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylä.
- SAVIIÄRVI, ILKKA 1984: Fakultatiivisten kieltöainesten ja kieltoverbin ellipsin suhteesta itämerensuomalaisissa kielissä. *Virittäjä* 88, s. 145 - 161.
- SCHOUTEN-VAN PARREN, CAROLINE 1996: Vocabulary and Metacognition. Teoksessa Sajavaara, Kari & Fairweather, Courtney (toim.) *Approaches to Second Language Acquisition*. Jyväskylä Cross-Language Studies 17. University of Jyväskylä.
- SHARWOOD-SMITH, MICHAEL 1994: *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- SELINKER, LARRY 1972: Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, s. 219 - 232.
- SINGLETON, DAVID 1989: *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.



- SINGLETON, DAVID 1995b: Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research. Teoksessa Singleton, David & Lengyel, Zsolt (toim.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1 - 30.
- SINGLETON, DAVID 1996: Formal Aspects of the L2 Mental Lexicon: Some Evidence from University-Level Learners on French. Teoksessa Sajavaara, Kari & Fairweather, Courtney (toim.) *Approaches to Second Language Acquisition*. Jyväskylä Cross-Language Studies 17. University of Jyväskylä.
- SINGLETON, DAVID 1999: *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: University Press.
- SINGLETON, DAVID 2000: *Language and the Lexicon*. London: Arnold.
- SUNI, MINNA 1996: *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Opetushallitus. Moniste 11/1996.
- SUNI, MINNA, LATOMAA, SIRKKU & AALTO, EIIA (toim.) 1996: *Kolmen vuosikymmenen satoa. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suomen kielen perussanakirja* 1990: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Suomen kielen taajuussanasto* 1979: Toim. Saukkonen, Pauli & Haipus, Marjatta & Niemikorpi, Antero & Sulkala, Helena. Porvoo: WSOY.
- Taajuussanasto* = Suomen kielen taajuussanasto.
- TAKALA, SAULI (toim.) 1989: *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TARNANEN, MIRJA 2002: *Arvioija valokielissä: Suomen toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- TARONE, ELAINE E. 1982: Systematicity and Attention in Interlanguage. *Language Learning* 32, s. 69 - 84.
- TARONE, ELAINE E. 1985: Variability in Interlanguage Use: A Study of Style-shifting in Morphology and Syntax. *Language Learning* 35, s. 373 - 403.
- VAN LIER, LEO 1997: *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.
- WHITE, LEILA 1994: *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- VIBERG, ÅKE 1990: Svenskans lexikala profil. Teoksessa Andersson, Erik & Sundman, Marketta (toim.) *Svenskans beskrivning 17*. Förhandlingar vid sjuttonde sammankomsten för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning. Åbo den 18 - 19 maj 1989. Åbo: Åbo akademis förlag, s. 391 - 408.
- VIBERG, ÅKE 1993: Crosslinguistic Perspectives on Lexical Organization and Lexical Progression. Teoksessa Hyltenstam, Kenneth & Viberg, Åke (toim.) *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological, and Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 340 - 385.
- VIBERG, ÅKE 1996: The Study of Lexical Patterns in L2 Oral Production. Teoksessa Sajavaara, Kari & Fairweather, Courtney (toim.) *Approaches to Second Language Acquisition*. Jyväskylä Cross-Language Studies 17. University of Jyväskylä.
- VILKUNA, MARIA 1996: *Suomen lauseopin perusteet*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Helsinki: Edita.
- VOIONMAA, KAARLO 1990: Aikuiset sanaston oppijoina. Teoksessa *Foreign Language Comprehension and Production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen* (toim. Tommola, Jorma). AFinLA:n vuosikirja. AFinLA:n julkaisuja 48. Turku, s. 227 - 256.

- VOIONMAA, KAARLO 1993a: Frekventtien verbien asemasta kielenoppimisessa ja -opetuksessa. Teoksessa *Suomeksi maailmalla: kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta* (Toim. Kalliokoski, Jyrki & Siitonen, Kirsti). Castrenianumin toimitteita 44. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos ja suomalais-ugrilainen laitos ja Suomalais-Ugrilainen seura. Helsinki: Yliopistopaino, s. 63 - 75.
- VOIONMAA, KAARLO 1993b: *On the Semantics of Adult Word Acquisition*. Gothenburg Monographs in Linguistics 12. Göteborg: Kompendiet.

#### JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

- AALTO, EIIJA 1991: *Astevaihtelun ja paikallissijojen oppiminen - tapaustutkimus aikuisen amerikkalaisen kielenoppijan suomen kielen taivutuksen alkeiden oppimisesta ja taivutusstrategioista*. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen pro gradu -työ.
- LAUFER, BATIA & PARIBAKHT, T. SIMA 1997: The Relationship Between Passive and Active Vocabularies: The Effect of Language Learning Context. *Eurosla'7*. Views on the Acquisition and Use of a Second Language. Abstracts. Barcelona, 22. - 24. 5. 1997.
- KAJANDER, MIKKO 2002: *Sanoista, miestä, sarvesta ja härkää — suomenoppija nominatiivin jäljillä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- KIVELÄ, SIRPA 2002: *Alkuvaiheen suomenoppijoiden kirjoitusten tarkastelua prosessoitavuusteorian näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- MARTIN, MAISA 2000: *Syntax and Morphophonology at Odds. First Verb Markers of Learner Finnish*. Käsikirjoitus Krakovan EUROSLA 10 -konferenssin esitelmän pohjalta 7.-9.9.2000. Julkaistaan EUROSLAn vuosikirjassa. (Kustantaja Benjamins).
- MARTIN, MAISA 2002: *The Acquisition of Adjective Agreement in Finnish as a Second Language - And Other Thoughts on The Processability Theory*. Esitelmä Reykjavikissa 24.5.2001 Nordiske sprog som andet- og fremmedsprog -kongressissa. Ilmestyy syksyllä 2002 kongressijulkaisussa.
- MILOVIDOVA, OLGA 2002: *Pietarilaisen lukion suomen kielen oppilaiden kommunikatiivinen kompetenssi*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- NISSILÄ, LEENA 2002: *Läheisen sukukielen tuottamisen ongelmia*. Lisensiaatintyö. Oulun yliopisto.
- NISSINEN, ANNI & TAIVAINEN (PURO) TARJA 1996: *Sanasto suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- NUMMINEN-JALAVA, MINNA: 1994: *Suomi toisena kielenä: persoonan ilmaiseminen thaimaalaisen spontaanioppijan välikielessä*. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen pro gradu -työ. Turun yliopisto.
- PIMIÄ, PÄIVI 1986: *Suomi - kuurojen koululaisten toinen kieli*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- REDOUANE, RABIA 1997: The Order of Acquisition of Word Formation Processes by L2 Adult Learners. *Eurosla'7*. Views on the Acquisition and Use of a Second Language. Abstracts. Barcelona, 22. - 24. 5. 1997.
- SAJAVAARA, KARI 1998: *Toisen kielen oppiminen*. Luento kevät 1998. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- SINGLETON, DAVID 1995a: *First Catch Your Lexicon: The Tribulations of the L2 Vocabulary Acquisition Researcher*. Plenary paper 10.9. Dublin: Fifth Eurosla Annual Conference.

- SUNI, MINNA 1995: *Muoto, merkitys ja yhteisymmärrys. Merkitysneuvottelut syntyperäisen suomenpuhujan ja suomenoppijan keskusteluissa*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- VAN LIER, LEO 1996: *Towards a Curriculum for Educational Linguistics: The Ecology of Language Learning*. Alustus Soveltavan kielentutkimuksen kesäkoulussa. Jyväskylän yliopisto.
- VETSCH-LÖYTTYNIEMI, PÄIVI 1989: *Välikielinen kerronta ja aikaan vittaaminen*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- VOIONMAA, KAARLO 1997: *FISU-projektin aineistonkeruu syksyllä 1996 ja keväällä 1997*. Julkaisematon raportti. NOH-H Project 113101/541.
- ÅKERS, ANN-MARIE 1999: *Alku aina hankalaako? Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten tarkastelua*. Lisensiaatintyö. Vaasan yliopiston nykysuomen ja kääntämisen laitos.

Liite 1. Sanan osaamisen määritelmät. Sanan osaaminen (knowing a word) Richardsin (1976: 77 - 78), Carterin (1989: 187), Nationin (1990: 30 - 33 ja Ringbomin (1990: 143) mukaan (ks. Nissinen & Taivainen 1996: 11).

osa-alue	Richards	Nation	Ringbom	Carter
fonologia ja morfologia	sanan muodot ja johdokset (underlying forms)	sanan puhutut ja kirjoitetut muodot	kaikki muodot (puhutut, kirjoitetut, taivutetut)	sanan muodot ja johdokset
syntaksi	syntaktinen käyttäytyminen	rakenteet (patterns), joissa sana esiintyy ja joissa sen tulee esiintyä	syntaktiset rajoitukset (constraints)	syntaktiset rakenteet (frames), joihin sana voidaan sijoittaa
semantiikka (pragm.)	käytön rajoitukset tarkoituksen ja tehtävän mukaan	sanan merkitys	sanan merkitys	sanan ydinmerkitys sekä laajentuneet merkitykset
	assosiaatioverkostot	assosiaatiot	assosioatiiviset rajoitukset (constraints)	sanaan assosioituvat merkitykset
	semanttinen arvo			
	polysemia	kollokaatiot	kollokatiiviset rajoitukset	kollokatiiviset rakenteet (patterns)
	sanat, joihin sana todennäköisesti liittyy	sanan sopivuus eri yhteyksissä		sanan suhteet toisiin sanoihin toisessa kielessä ja äidinkielessä  sana vakiintuneena sanontana tai osana sitä
esiintymistodennäköisyys	todennäköisyys tavata sana	frekvenssi		todennäköisyys tavata sana joko puhutussa tai kirjoitetussa kontekstissa tai molemmissa
(muisti ja käyttö)		reseptiivisyys produktiivisuus	sanan saatavuus	sanan mieleen palauttaminen)

## Kurssimateriaali

- M01 Hyvää päivää -sarjakuva  
M02 Moi! (puhekuplat) (> va 07)  
M03 asuminen & ammatti + ammattiristikko  
M04 Writing and pronunciation  
M05 numerot  
M06 Missä se Väinö on? -laulu + henkilötiedot  
M07 ajanilmaiseminen: Mitä kello on?  
M08 Tiina, Mika ja Christian (teksti)  
M09 Paljonko maksaa pihvi?  
M10 kuunteluharjoituksen pohja: kuvia ja sanoja  
M11 verbimoniste + verbityypit  
M12 Kaupungilla (teksti)  
M13 Millainen? (kuvia ja adjektiiveja)  
M14 astevaihtelu verbeissä (> ra 02a)  
M15 verbien tunnistaminen (> va 02b)  
M16 verbien aukkkotehtävä (> ra 04)  
M17 omistaminen  
M18 ruumiinosat (kuvat)  
M19 kuunteluharjoituksen moniste  
M20 verbien muuttaminen kielteisiksi (> ra 06)  
M21 Hei! Hauska nähdä! (teksti)  
M22 Mitä hän tekee? (kuvat) + puhekuplat (> va 07)  
M23 Minkälainen ilma tänään on? (teksti)  
M24 Kolme cowboya -laulunsanat  
M25 -ko/-kö -kysymys (> va 12)  
M26 Maisa menee kauppaan (luettelo) + -ko kysymys (> ra 11)  
M27 kuunteluharjoitus: Ravintola Herkku  
M28 Juhlat (teksti)  
M29 välitentti (> 14)  
M30 suomalainen kalenteri  
M31 kielioppia + partitiivi  
M32 kysymyssanat (> va 19)  
M33 Kuka sinä olet? sukulaiset (teksti)  
M34 kontekstisanat (> va 18)  
M35 partitiiviverbit  
M36 sanajärjestys (> os 22)  
M37 Bussissa (teksti)  
M38 substantiivien taivutusta: iness + adess  
M39 huoneiden esineitä ja huonekaluja  
M40 Sanoja ja fraaseja ...  
M41 kuunteluharjoitus  
M42 kuva A  
M43 kuva B  
M44 Ajoneuvot (kuvat + nimitykset)  
M45 käydä-verbi (> ra 23)  
M46 substantiivien taivutusta: elat + ablat  
M47 dialogi (> va 24)  
M48 Rautatieasemalla (teksti)  
M49 Minne / mihin  
M50 Lukemista (teksti)  
M51 Missä ja minne? (kuvat + adverbejä)  
M52 kartta  
M53 oppijoille tehtävät kaupungille  
M54 pitää-verbi (> va 25)  
M55 järjestysluvut  
M56 osaneluharjoitus (> ra 27)  
M57 Minne? Mihin?  
M58 Minä matkustan (kuvia + nimiä) (> ra 28)  
M59 lausetyyppejä  
M60 Irina asuu Suomessa (teksti) (> va 29)  
M61 astevaihtelu substantiiviveissa  
M62 kuunteluharjoitus  
M63 pakkoverbit (> ra 31a ja va 31b)  
M64 verbien tunnistaminen II  
M65 kysymyksiä tekstistä M60 (> os 32)  
M66 vaateristikko  
M67 Matkailun (mainos)  
M68 kertaustehtävät (> ra 35e, g, h ja i; os 35 a ja j)  
M69 sivulauseita (> va 36a ja ra 36b)  
M70 tentin kuuntelun kysymykset  
M71 lopputentti (> 37)

Muodoltaan ja merkitykseltään rajatut tuotokset

S02a	verbien taivutukset	3.2. kotona
S04	verbiaukkotehtävä	3.2. tunnilla
S06	verbien kielteisten ja myösteisten muotojen harjoitus	6.2. tunnilla
S11	M23 kysymyksiksi muuttaminen	13.2. tunnilla
S14c	välikoe: kielteisestä myönteiseksi ja päinvastoin	20.2. tunnilla
S21	sanelu	3.3. tunnilla
S23	käydä-verbin harjoitus	11.3. tunnilla
S27	osasanelu	24.3. tunnilla
S28	harjoitus: vastaa kysymyksiin	25.3. tunnilla
S31a	täytyy-verbin harjoitus	7.4. tunnilla
S35e	vastaa kysymyksiin	10.4. kotona
S35g	verbimuotojen taivuttaminen	10.4. kotona
S35h	negatiiviset verbimuodot	10.4. kotona
S35i	täydennä	10.4. kotona
S36b	<i>sivulauseita</i> -harjoitukset	10.4. tunnilla
S37b	tentti: täytä aukot	17.4. tunnilla
S37c	tentti: mikä verbiryhmä	17.4. tunnilla

Muodoltaan ja merkitykseltään osittain vapaat tuotokset

S14a	välikoe: vastaa kysymykseen	20.2. tunnilla
S14b	välikoe: mitä kello on	20.2. tunnilla
S14d	välikoe: kirjoita kysymykset	20.2. tunnilla
S22	sanajärjestykseen oikeiden muotojen laittaminen	3.3. kotona
S32	tekstistä oppijoiden tekemien kysymysten vastaukset	7.4. tunnilla
S35a	kirjoita kysymykset	10.4. kotona
S35j	vastaa kysymyksiin	10.4. kotona
S37a	tentti: kysy tai vastaa	17.4. tunnilla
S37d	tentti: sanajärjestys ja muodot	17.4. tunnilla

Muodoltaan ja merkitykseltään vapaat tuotokset

S02b	verbit kuville	3.2. kotona
S05	Minä-aineet	6.2. kotona
S07	puhekuplien täyttö	10.2. tunnilla
S12	-ko kysymyksiä	17.2. kotona
S14e	välikoe: aine	20.2. tunnilla
S18	verbien kontekstuaaliset sanat	27.2. tunnilla
S19	kysymyksiä kysymyssanoilla	27.2. tunnilla
S20	perhe-aine	3.3. kotona
S24	dialogi annetuista sanoista	11. ja 13.3. tunnilla / kotona
S25	kertomus kuvasta	24.3. kotona
S29	tee itse kysymykset tarinasta	3.4. kotona
S31b	täytyy-verbin harjoitus	7.4. tunnilla
S36a	<i>sivulauseita</i> -harjoitukset	10.4. tunnilla
S37f	tentti: aine	17.4. tunnilla
S38f	uusintatentin aine	29.4. tunnilla

Rajatut tuotokset

Ra 04

2. Pane annetut sanat oikeaan muotoon. = Write the given words in correct form.

John ja Lisa (opiskelee) opiskelevat suomea. Myös minä (opiskelee)  
opiskelen suomea. Me (opiskelee) opiskelemme maanantaina, tiistaina ja  
torstaina. Tuija ja Tarja (opettaa) opettavat suomea. Minä  
(opettaa) opetan englantia.  
Aamulla minä (nukkuu) nukun. Sitten (herää) herään ja (syö)  
syön leipää ja (juo) juon kahvia. Sitten minä  
(lukee) luen ja (kirjoittaa) kirjoitan. Kello 11.30 minä  
(menee) menen yliopistolle. Minä (on) olen siellä kello 12–16. Kello  
16 (lähtee) lähten postiin. (Tietää) Tiedät ko sinä, missä posti on?  
Minä (haluaa) haluan ostaa postimerkkejä, mutta miten minä (löytää)  
löytän postin? Jos sinä (neuvoo) neuvot, missä posti on, minä (käy)  
käyn siellä ja sitten (ui) uin ja (urheilee) urheilen  
illalla.

Ra 06

Malli:

Minä \_\_\_\_\_ (asua) Jyväskylässä. =>

Minä asun Jyväskylässä. => Minä en asu Jyväskylässä.

1. Sinä \_\_\_\_\_ (mennä) kotiin. => Sinä \_\_\_\_\_ kotiin.
2. Raija \_\_\_\_\_ (olla) sairas. => Raija \_\_\_\_\_ sairas.
3. Mika ja Mikko \_\_\_\_\_ (pelata) jääkiekkoa =>  
Mika ja Mikko \_\_\_\_\_ jääkiekkoa.
4. Me \_\_\_\_\_ (syödä) jäätelöä. => Me \_\_\_\_\_ jäätelöä.
5. Pekka \_\_\_\_\_ (nukkua) aamulla pitkään. => Pekka \_\_\_\_\_  
aamulla pitkään.
6. Taina \_\_\_\_\_ (rakastaa) Michaelia. => Taina \_\_\_\_\_  
Michaelia.
7. Te \_\_\_\_\_ (pitää) suklaasta. => Te \_\_\_\_\_ suklaasta.
8. He \_\_\_\_\_ (tarvita) apua. => He \_\_\_\_\_ apua.
9. Minä \_\_\_\_\_ (haluta) syödä. => Minä \_\_\_\_\_ syödä.
10. Tiina \_\_\_\_\_ (kuunnella) musiikkia. => Tiina \_\_\_\_\_  
musiikkia.

Ra 14c (välitentti)

Tee kielteisistä lauseista myönteisiä ja myönteisistä lauseista kielteisiä. Write affirmative verb in negative form and negative verb in affirmative form.

1. Minä en puhu englantia.

\_\_\_\_\_

2. Minä ymmärrän.

\_\_\_\_\_

3. Sinä juot teetä.

\_\_\_\_\_

4. Hän ei opiskele ranskaa.

\_\_\_\_\_

5. Me harrastamme musiikkia.

\_\_\_\_\_

6. Leila ja Pekka ovat kotona.

\_\_\_\_\_

/10

Ra 37b (loppuentti)

B. Kirjoita oikeat verbimuodot. Write the right verb forms.

malli: Minä \_\_\_\_\_ (olla) Cresilda. => Minä olen Cresilda.

Joka aamu minä \_\_\_\_\_ (herätä) seitsemältä. Sitten minä \_\_\_\_\_ (peseytyä) ja \_\_\_\_\_ (syödä) aamupalan. Minä \_\_\_\_\_ (juoda) paljon kahvia, mutta minun mieheni ei \_\_\_\_\_ (juoda) kahvia, koska hän ei \_\_\_\_\_ (pitää) siitä. Kun minä \_\_\_\_\_ (laittaa) aamupalaa, minun mieheni \_\_\_\_\_ (lukea) lehteä. Minä en \_\_\_\_\_ (lukea) lehteä aamulla, minä \_\_\_\_\_ (lukea) sen vasta illalla. Aamulla minulla ei ole aikaa. Puoli yhdeksältä minä \_\_\_\_\_ (lähteä) työhön. Me \_\_\_\_\_ (mennä) autolla, mutta illalla minä \_\_\_\_\_ (tulla) bussilla, koska minun mieheni työt loppuvat seitsemältä minun viideltä.



Osittain rajatut tuotokset

Os 14a (välitentti)

Vastaa kysymykseen. Answer to the question.

1. Kuka sinä olet? \_\_\_\_\_
2. Minkämaalainen sinä olet? \_\_\_\_\_
3. Mitä kieliä sinä puhut? \_\_\_\_\_
4. Mistä maasta sinä olet kotoisin? \_\_\_\_\_
5. Missä sinä asut? \_\_\_\_\_
6. Mikä sinä olet ammatiltasi? \_\_\_\_\_
7. Millainen ilma nyt on? \_\_\_\_\_

Os 37d (lopputentti)

F. Kirjoita lauseita. Write sentences.

1. täytyy - minä - mennä - koti.

\_\_\_\_\_

2. Maija - ostaa - kaksi - haluta - paita.

\_\_\_\_\_

3. jäätelö - hän - rakastaa.

\_\_\_\_\_

4. aamu - Tiina - käydä - ja - joka - Tarja - uimahalli.

\_\_\_\_\_

5. kirja - minä - hylly - olla.

\_\_\_\_\_

Vapaat tuotokset

Va 14e (välitentti)

Katso kuvaa ja kirjoita pieni tarina. Käytä mielikuvitustasi. Look at the picture and write a short story.

Use your imagination.

Esimerkiksi: Kuka hän on?

Missä hän asuu?

Mikä hänen ammatti on?

Minkämaalainen hän on?



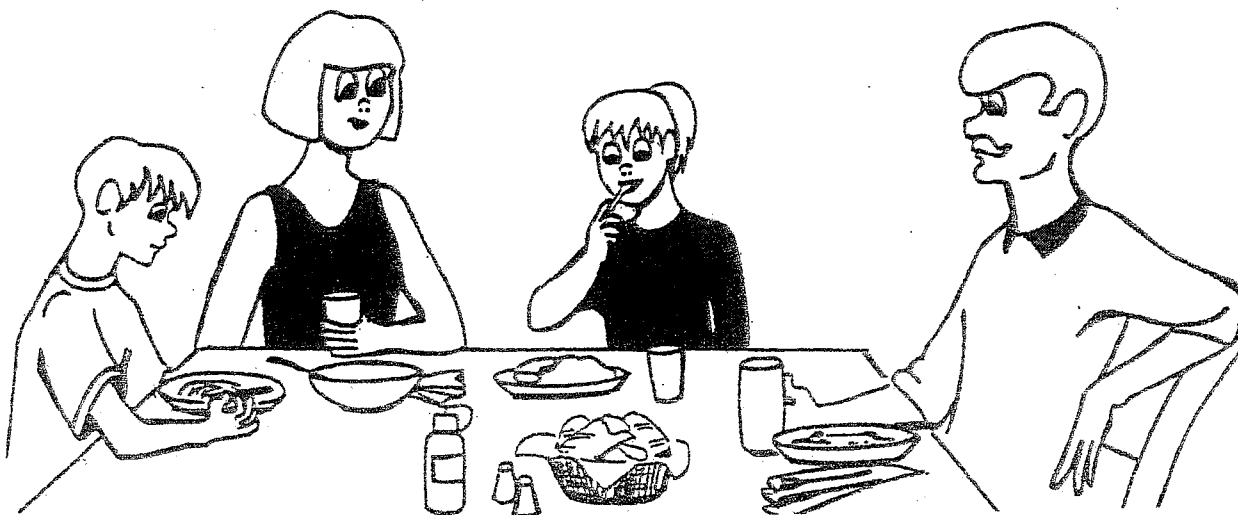
Va 25 (Opettajan antama suullinen ohje: Kirjoita kuvasta tarina. Ennen kuvaa ollut verbilaatikko ja kysymykset käsiteltiin sillä tunnilla, jonka jälkeen kirjoitustehtävä tuli kotitehtäväksi.)

PITÄÄ	
minä / mä _____	me _____
sinä / sä _____	pidetään _____
hän _____	te _____
	he _____

Mistä sä pidät?

Pidätkö sä lihasta? Entä kalasta?

Mistä sä et pidä?



Va 18

nimi:

1) Luettele sanoja, joita voi mielestäsi käyttää seuraavien verbien kanssa samassa lauseessa tai tekstissä.

Please, give words that can be used with following verbs in sentences or in text.

mennä

---

---

---

syödä

---

---

---

opiskella

---

---

---

2) Anna kustakin verbistä lause-esimerkkejä. Toistaminen, kuten *minä juon teetä, sinä juot teetä* ei ole tarpeellista.

Give examples of these verbs in sentences. Repeating like *minä juon teetä, sinä juot teetä* is not necessary.

---

---

---

---

---

---

---

---

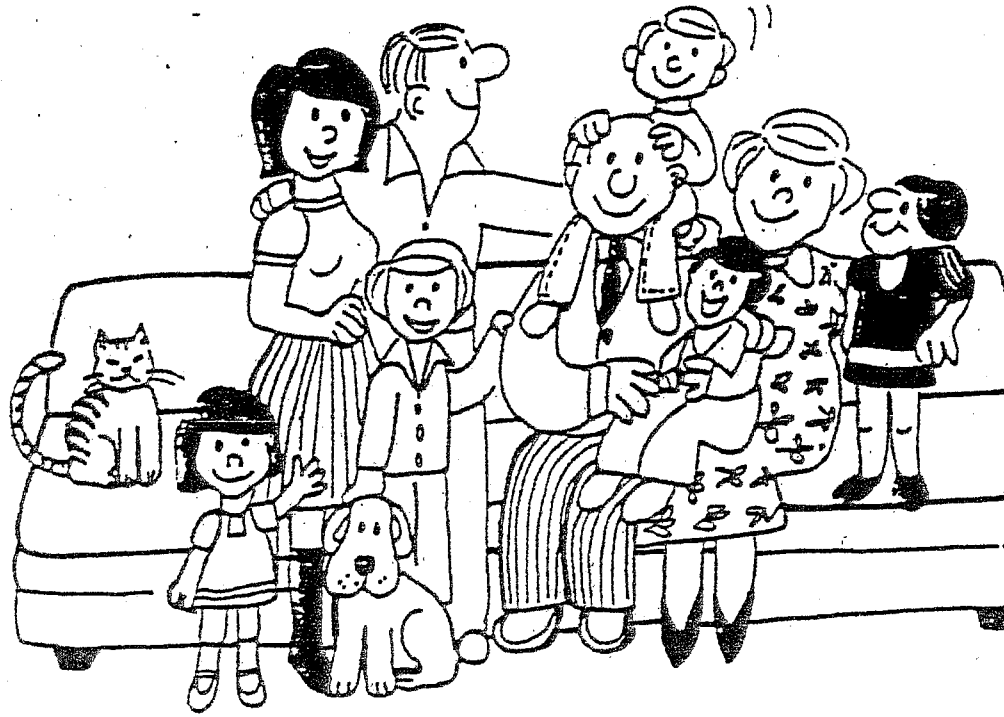
---

---

Voit jatkaa toiselle puolelle./ You can continue to the other side.

Va 37f (lopputentti)

Katso kuvaa ja kirjoita tarina. Käytä mielikuvitustasi. Look at the picture and write a story. Use your imagination.



## FISU:n litterointiohjeet

- Pitemmät keskustelujaksot, joissa puhutaan tietystä aiheesta, aloitetaan §-merkillä, jonka jälkeen jaksolle annettu nimi, esim. esittely tai villapaita.
- Puhejaksot ja kommenttirivit erotetaan toisistaan. Puhejaksorivi alkaa \$-merkillä ja kommenttirivi @-merkillä.
- Fonologinen litterointi (äänteet paikalleen, lyhyt ja pitkä kuten suomessa yleensä)
- Loppu-n:n assimilaatio merkitään, äng-äännettä ei, jos se ei ole poikkeuksellinen
- Loppukahdennus merkitään, jos se esiintyy (esim. tulet tänne, anna' 'olla)
- Tauot merkitään seuraavasti / = alle yksi sekunti, // noin 1–5 sekuntia, /// yli 5 sekuntia.
- Intonaatiota ei merkitä. Erityisen voimakkaasti äännetty tavu merkitään KAPITEELIKIRJAIMIL
- Kesken jäänyt sana merkitään +-merkillä: mi+
- Epäselvästi äännetty sana sulkeisiin (...)
- <Tällaisten merkkien väliin pannaan litteroijan huomautukset kommenttirivillä>
- Kommentteja saa mielellään viljellä, esim: <yskii>
- Päällekkäispuhunta [n speech]n (n = päällekkäispuhutajakson numero), ks. esimerkkiä
- Erisnimet **lihavoidaan**
- Isoja kirjaimia ei käytetä puhejaksojen alussa eikä erisnimissä
- Ota huomioon molemmat puhujat tasaveroisesti
- Tarkista ääninauhalta tehty litterointi videon kanssa ja merkitse siihen oleelliset liikkeet, esim. <osoittaa pöytää>, <piirtää käsillään ilmaan villapaidan kuvan>
- Käytännön vinkki: jos olet epävarma, miten jokin kohta pitäisi merkitä, pane siihen vaikkapa ZZ tai muu merkki, jolla ei ole muuta käyttöä, jatka litterointia ja kerää sitten epäselvät kohdat etsi-  
käsken avulla yhteen ja tule kysymään.
- Litteroinnin alkuun seuraavat tiedot:
  - @ Aktiviteetin tunnus: Jätetään tässä tyhjäksi, lisätään myöhemmin.
  - @ Nauhoituspäivä: pppkvv
  - @ Nauhoituksen otsikko: (esim. haastattelu; huom. haastattelu ja roolinäytelmä litteroidaan eri tiedostoihin)
  - @ Otsikon lyhenne: (Jos tarpeen, sovitaan myöhemmin)
  - @ Nauhatunnus: (Tunnus, joka sovitaan myöhemmin)
  - @ Nauhoitukseen osallistuja: esim. R = Reidun
  - @ Nauhoitukseen osallistuja: esim. K = Kaarlo
  - @ Litteroinnin tunnus: (tunnus, joka sovitaan myöhemmin)
  - @ Litteroija: Tähän oma nimi
  - @ Litteroinnin päivämäärä: pppkvv
  - @ Litteroidut jaksot: Kaikki
  - @ Litterointisysteemi: (merkitaan mahdollisesti myöhemmin)
  - @ Merkkisysteemi: WP
  - @ Litteroinnin tarkastaja: (assistentti)
  - @ Litteroinnin tarkastuspäivämäärä:

Muista tehdä varakopio ja tallentaa työsi riittävän usein! Kun saat sen valmiiksi, tulosta se ja vie korppu ja paperituloste assistenteille.

§ Introduction

# 00:00:00 ← KIRJALLISEN NAUKKUN LASKEVISTA

\$P: ha de lugnat ner sej

\$D: de här kommer du nog att få ha kvar därför [1 att (...)]1

\$P: [1 men doktorn ]1 e de inte inne i banet ja tycke de känns så /// och  
här på [2 sidan ]2

\$D: [2 ja ]2 bëj lite (...) < >

@ < event: examination >

Osittain rajatut tuotokset sekä vapaat tuotokset

- () epäselvä kohta, kirjain tai kirjaimet on kirjoitettu suttuisesti; suluissa voi olla tulkinta, mitä siinä mahdollisesti lukee, esim. puhun englanti(a)
- (x) kokonaan epäselvä sana
- (x x) kaksi peräkkäistä sanaa on epäselvää
- (engl.) sana englanniksi tai jollain muulla kielellä
- \* oppija on itse merkinnyt kohdan ja lisännyt tekstiä/ sanan sivun reunaan tai alalaitaan; tässä lisäys on aina tekstin jälkeen, esim. Mun ammatti on opiskelija.\*  
\* Minä opiskelee yliopistossa englanti(a) venäjää ja suomea.
- kursiivi* oppija on lisännyt sanan jälkeen sanojen ja rivien väliin sanan, sanoja tai taivutuspäätteitä tms.  
esim. Me opimme *numerot*, *kello* ruokia ja verbityyppi. *hänellä*
- ss > ll sanan kirjaimia on muutettu jälkeinpäin; lihavoitu on mikä on sanassa ja kursivoitu millä on korvattu  
esim. isoäitin > d (tässä esimerkissä on lisätty jälkeinpäin myös genetiivin -n sanan loppuun)
- [summer] oppija on kirjoittanut käännäksi tai muita selvennöksiä tehtäviin
- [?] oppija on merkinnyt itse jonkin kohdan epäselväksi, vaikeaksi tms. kysymysmerkillä
- alleviivaus mallina tai valmiiksi oleva kirjoitettu aines sekä tehtävän ohjeet tms.

Esim. va 24 Dialogitehtävä (osittain)

K: Mä ()>kävelen *tänään* kotiin. *Tänään* Mä täytyn tehdä kotitehtävä[t]. (homework)

Minne sinä menet pyörällä?

R: Mä menet kauupungilla koska mä tarvitsen sininen. (xx) \* Anteeksi, mitä kello on?

\* Ila>lalla on Katy()n syntymäpäiväjuhlat.

Rajatut tuotokset

- () epäselvä kohta, kirjain tai kirjaimet on kirjoitettu suttuisesti; suluissa voi olla tulkinta, mitä siinä mahdollisesti lukee, esim. puhun englanti(a)
- (x) kokonaan epäselvä sana
- (x x) kaksi peräkkäistä sanaa on epäselvää
- alleviivaus oppijan kirjoittama tuotos
- lihavointi** sanan kirjaimia on muutettu jälkeinpäin; lihavoitu on mikä on sanassa ja kursivoitu millä on korvattu
- kursiivi* oppija on lisännyt sanan jälkeen sanojen ja rivien väliin sanan, sanoja tai taivutuspäätteitä tms.
- tavallinen mallina tai valmiiksi oleva kirjoitettu aines sekä tehtävän ohjeet tms.
- [summer] oppija on kirjoittanut käännöksi tai muita selvennöksiä tehtäviin
- [?] o ppiija on merkinnyt itse jonkin kohdan epäselväksi, vaikeaksi tms. kysymysmerkillä
- (engl.) sana englanniksi tai jollain muulla kielellä sen sanan perässä, jonka jälkeen tai päälle se on kirjoitettu.
- >¤ oppija on muuttanut sanaa niin, että hän on poistanut suttaamalla jonkin kirjaimen, mutta ei ole korvannut sitä toisella kirjaimella. Esim. luk>¤en eli luen

Esim. Ra 04 (osittain) Pane annetut sanat oikeaan muotoon.

John ja Lisa (opiskelee) opiskelette suomea. Myös minä (opiskelee) opiskelee>n suomea.

Me (opiskelee) opiskelemme maanantaina, tiistaina ja torstaina. Tuija ja Tarja (opettaa)

opettatte suomea. Minä (opettaa) opettaa englantia. Aamulla minä (nukkuu) nukkun. Sitten

(herää) herän ja (syö) \_ leipää ja (juo) \_ kahvia. Sitten minä (lukee) luken ja (kirjoittaa)

kirjoittan. Kello 11.30 minä (menee) meneen yliopistolle. Minä (on) olen siellä kello 12 -

16.

Ljite 5. Informanttien keskustelussa käyttämien verbien esiintymisen kirjallisisa tuotoksissa. Taulukossa ensinmmainen luku verbin perässä on esiintymien määrä rajallisissa tuotoksissa, toinen luku osittain rajatuissa tuotoksissa ja kolmas vapaisa tuotoksissa. Peikkä nolla verbin perässä tarkoittaa, että verbi ei esiinny kirjallisissa tuotoksissa. Alleviivattujen verbien kohdalla on sananhaku kirjallisissa tuotoksissa. Alleviivattu luku tarkoittaa, että verbiä on mekaanisesti taivutettu yhdessä tehtävässä 4 - 9 kertaa.

Andrei	Carol	Charles	Henry	Jaques	Jody	Kati	Kirsten	Sandra	esint.
olla 15, 25, 30	olla 26, 20, 69	olla 22, 33, 73	olla 29, 31, 64	olla 10, 24, 58	olla 24, 22, 103	olla 30, 35, 69	olla 23, 28, 83	olla 17, 22, 66	1051
ei 14, 1, 5	ei 14, 0, 2	ei 20, 2, 9	ei 20, 2, 8	ei 14, 2, 5	ei 14, 0, 7	ei 20, 3, 5	ei 14, 1, 6	ei 10, 0, 4	202
opiskella 5, 1, 2	opiskella 5, 1, 4	opiskella 5, 0, 3	opiskella 6, 1, 3	opiskella 6, 0, 5	opiskella 4, 1, 5	opiskella 5, 1, 6	opiskella 5, 0, 6		80
tietää 1, 0, 0	tietää 2, 0, 3	tietää 2, 0, 3	tietää 1, 1, 2	tietää 0, 0, 3	tietää 5, 0, 2	tietää 2, 0, 0	tietää 1, 0, 1	tietää 1, 0, 0	25
pitää 4, 3, 10	pitää 11, 3, 4	pitää 11, 3, 4	pitää 2, 6, 1	pitää 3, 2, 3	pitää 3, 1, 3	pitää 2, 7, 5	pitää 3, 2, 5		97
harrastaa 2, 0, 2	harrastaa 2, 0, 1	harrastaa 2, 0, 1	harrastaa 2, 1, 1	harrastaa 2, 0, 3		harrastaa 2, 1, 1	harrastaa 2, 0, 2	harrastaa 2, 0, 0	26
ymmärtää 1, 1, 0	ymmärtää 1, 1, 0	ymmärtää 1, 2, 2			ymmärtää 1, 2, 0	ymmärtää 1, 2, 0	ymmärtää 1, 1, 0	ymmärtää 1, 0, 0	18
asua 2, 3, 3	asua 2, 2, 4	asua 1, 3, 11	asua 3, 4, 5		asua 3, 3, 9	asua 2, 5, 11		asua 2, 6, 2	86
puhua 5, 3, 2	puhua 4, 3, 3		puhua 4, 4, 1			puhua 6, 4, 0	puhua 6, 3, 5		53
tehdä 1, 1, 0	tehdä 0, 1, 0		tehdä 1, 1, 2	tehdä 1, 1, 1				tehdä 1, 2, 0	13
		mennä 16, 2, 8	mennä 14, 4, 8	mennä 13, 2, 6					73
		tulla 2, 0, 0	tulla 8, 1, 0			tulla 10, 0, 0			21
haluta 3, 2, 0			haluta 9, 2, 4	haluta 3, 2, 1				haluta 0, 1, 0	27
tarvita 2, 0, 0			tarvita 2, 0, 0	tarvita 2, 0, 0					6
		sataa 0	sataa 0					sataa 0, 1, 0	1
matkustaa 2, 0, 0						matkustaa 2, 0, 0	matkustaa 2, 0, 1		7
voida 0	rakastaa 2, 1, 9	kävellä 0, 0, 1	juoda 11, 1, 3	sanoa 0	laulaa 0, 0, 1	soittaa 1, 0, 3		juoda 4, 1, 4	
ajatella 0	luistella 6, 0, 2	käydä 20, 1, 1	kohdata 0	täytyä 10, 1, 0				lukea 5, 0, 1	
hiihtää 0	tanssia 0, 0, 1	sanoa 0	täytyä 10, 1, 3	kysyä 1, 0, 0				mukkaa 4, 0, 0	
lukea 5, 0, 2	syödä 10, 1, 9	tuulla 0	syödä 5, 1, 5	urheilla 0, 0, 2				rakastaa 2, 1, 2	
kirjoittaa 2, 1, 0			tavata 0	pelata 2, 0, 0					
syntyä 0, 0, 1									
170 esiintymää	202 esiintymää	264 esiintymää	305 esiintymää	186 esiintymää	213 esiintymää	248 esiintymää	201 esiintymää	162 esiintymää	

Liite 6. Informanttien kirjallisissa tuotoksissa käyttämät verbit. Verbin perässä on lyhenteet osoittamassa, missä tehtävyyppissä (ra rajattu, os osittain rajattu ja va vapaa tuotos) kyseinen verbi esiintyy ja luku, joka kertoo kokonaisesiintymämäärän. Jos rajattu tuotos on alleviivattu (ra), kyseistä verbiä on yhdessä tehtävässä tarvinnut mekaanisesti taivuttaa 6 - 7 kertaa.

Andrei (43)

alkaa	ra	1	luulla	ra	1	päästä	ra	1
auttaa	ra	1	lähteä	ra	4	rakastaa	ra va os	6
hakata	ra	1	löytää	ra	1	riidellä	ra	1
herätä	ra os	4	mennä	ra va os	19	sataa	va	1
hymyillä	va	1	merkitä	ra	1	seisoa	ra	2
hypätä	ra	1	myydä	ra	1	siivota	os	1
istua	ra os va	6	neuvoa	ra	1	syödä	ra va os	7
juoda	ra va os	6	nousta	ra	1	tavata	va	1
jutella	va	1	nukkua	ra va	5	tulla	va ra os	6
katsoa	va	1	opettaa	ra	2	tykätä	va	1
kuunnella	ra	2	ostaa	os	1	*työdä	va	1
kysyä	ra	1	pelata	ra	2	täytyä	<u>ra</u> va os	8
käydä	ra va os	3	peseytyä	ra	1	uida	ra	1
laittaa	ra	1	pysäköidä	ra	1	urheilla	ra	1
						valita	ra	1

Verbien esiintymien suhde keskimäärin eri tehtävyypeissä;

(keskustelussa käytettyjen verbien esiintymät / tehtävien lukumäärä) : (muiden verbien esiintymät / tehtävien lukumäärä)

vapaa tuotos                      osittain rajattu                      rajattu tuotos  
**2 : 1 (55 / 9) : (25 / 9)    3 : 1 (40 / 7) : (12 / 7)    1 : 1 (66 / 11) : (73 / 11)    (161 / 110)**

eri verbien suhde keskimäärin

vapaa tuotos                      osittain rajattu                      rajattu tuotos  
**1 : 1 (20 / 9) : (21 / 9)    2 : 1 (21 / 7) : (12 / 7)    3 : 5 (33 / 11) : (51 / 11)**

eri verbien suhde kaikissa samassa tehtävyyppissä; ensin keskustelussa käytetyt verbit, sitten muut

vapaa tuotos                      osittain rajattu                      rajattu tuotos  
**1 : 2 (9 : 16)                      1 : 1 (10 : 11)                      1 : 2 (15 : 34)**

Carol (52)

alkaa	va	1	kuulua	va	1	nousta	ra	1
antaa	ra	1	kuunnella	ra	2	nukkua	ra	4
auttaa	ra	1	kysyä	ra	1	nähdä	va	1
hakata	ra	1	käydä	<u>ra</u> os va	12	ostaa	os	1
haluta	ra os va	7	laittaa	ra	1	opettaa	ra va	3
harrastaa	va ra	3	lukea	<u>ra</u> va	14	pelata	ra	2
herätä	<u>ra</u> va os	14	luulla	ra	1	peseytyä	ra	1
hiihtää	<u>ra</u> va	9	lähteä	ra	4	pestä	<u>ra</u>	6
hypätä	ra	1	löytää	ra	1	piirtää	<u>ra</u>	6
istua	ra va	3	matkustaa	ra	2	pitää	ra va os	7
itkeä	va	1	mennä	<u>ra</u> va os	30	purra	<u>ra</u>	6
juoda	<u>ra</u> va os	13	merkitä	ra	1	pysäköidä	ra	1
katsoa	va	2	myydä	ra	1	päästä	ra	1
kirjoittaa	<u>ra</u> va os	10	neuvoa	ra	1	riidellä	ra	1



sataa	os	1	tietää	ra va	3	uida	ra	1
seisoa	ra	2	tulla	<u>ra</u> va	9	urheilla	ra	1
siivota	va	1	täytyä	va os	3	valita	ra	1
tarvita	ra	2						

Verbien esiintymien suhde keskimäärin eri tehtävätyypeissä:

vapaa tuotos	osittain rajattu	rajattu tuotos
<b>3 : 2</b> (102 / 12) : (41 / 12)	<b>5 : 2</b> (31 / 6) : (12 / 6)	<b>1 : 2</b> (70 / 12) : (151 / 12) (203 / 204)

eri verbien suhde keskimäärin

vapaa tuotos	osittain rajattu	rajattu tuotos
<b>1 : 1</b> (37 / 12) : (34 / 12)	<b>1 : 1</b> (16 / 6) : (12 / 6)	<b>1 : 3</b> (20 / 12 : 66 / 12)

eri verbien suhde kaikissa saman tehtävätyypin tuotoksissa

vapaa tuotos	osittain rajattu	rajattu tuotos
<b>1 : 2</b> (12 : 21)	<b>1 : 1</b> (8 : 10)	<b>1 : 5</b> (9 : 42)

Charles (56)

alkaa	ra	1	lukea	<u>ra</u> va	13	peseytyä	ra	1
auttaa	ra	1	luulla	ra	1	piirtää	<u>ra</u>	7
hakata	ra	1	lähteä	ra	7	puhua	va ra os	13
haluta	ra va os	13	löytää	ra	1	päästä	ra	1
harjoitella	va	1	matkustaa	ra	2	pysäköidä	ra	1
herätä	ra os	5	merkitä	ra	1	rakastaa	<u>ra</u> os	9
hiihtää	<u>ra</u>	7	metsästää	va	1	riidellä	ra	1
hypätä	ra	2	myydä	ra	1	siivota	os	1
häiritä	ra	1	neuvoa	ra	1	soittaa	ra	1
istua	va os	3	nousta	ra	1	syntyä	va	1
juoda	<u>ra</u> va os	15	nukkua	ra va	6	syödä	ra va os	10
järjestää	ra	1	nähdä	va	1	tarvita	ra va	3
katsoa	va	1	opettaa	ra va	3	tehdä	os va	2
kirjoittaa	<u>ra</u> os va	12	ostaa	os	1	tutustua	va	1
kuolla	va	1	paistaa	os	1	täytyä	<u>ra</u> va os	10
kuulua	va	1	palata	va	1	uida	ra	1
kuunnella	ra	2	pelata	ra	2	urheilla	ra	1
laittaa	ra	1	pelätä	va	1	valita	ra	1
leikkiä	va	1				voida	va ra	2

Verbien esiintymien suhde keskimäärin eri tehtävätyypeissä:

vapaa tuotos	osittain rajattu	rajattu tuotos
<b>3 : 1</b> (108 / 11) : (42 / 11)	<b>2 : 1</b> (47 / 8) : (17 / 8)	<b>3 : 4</b> (97 / 15) : (123 / 15) (252 / 184)

eri verbien suhde keskimäärin

vapaa tuotos	osittain rajattu	rajattu tuotos
<b>1 : 1</b> (39 / 11) : (37 / 11)	<b>1 : 1</b> (20 / 8) : (17 / 8)	<b>1 : 2</b> (40 / 15 : 69 / 15)

eri verbien suhde kaikissa saman tehtävätyypin tuotoksissa

vapaa tuotos	osittain rajattu	rajattu tuotos
<b>1 : 2</b> (11 : 23)	<b>1 : 2</b> (7 : 13)	<b>1 : 4</b> (11 : 39)

Henry (45)

alkaa	va	2	erota	va	1	herätä	<u>ra</u> va os	11
antaa	ra	1	hakata	ra	1	hiihtää	<u>ra</u>	7

hypätä	ra	2	lukea	ra va	19	peseytyä	ra va	2
häiritä	ra	1	lähteä	ra	4	pestä	ra	6
istua	ra os va	4	löytää	ra	1	piirtää	ra	7
katsoa	va	1	merkitä	ra	1	purra	ra	6
kirjoittaa	ra os	11	myydä	ra	1	pysäköidä	ra	1
kuulua	va os	2	neuvoa	ra	1	rakastaa	ra va os	12
kuunnella	ra	2	nousta	ra	1	riidellä	ra	1
kävellä	va ra	7	nukkua	ra va	6	saada	ra	6
käydä	ra va os	11	odottaa	va	1	sanoa	ra	6
kysyä	ra	1	opettaa	ra	2	seisoa	ra	2
laittaa	ra	1	ostaa	os	1	syntyä	va	1
luistella	ra	6	pelata	ra	2	valita	ra	7
						ymmärtää	ra os	3

Verbien esiintymien suhde keskimäärin eri tehtävätyypeissä;

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**7 : 1** (115 / 12) : (16 / 12)    **6 : 1** (62 / 9) : (11 / 9)    **1 : 1** (134 / 15) : (146 / 15)    (311 / 173)

eri verbien suhde keskimäärin

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**4 : 1** (52 / 12) : (15 / 12)    **3 : 1** (35 / 9) : (11 / 9)    **1 : 1** (53 / 15) : (56 / 15)

eri verbien suhde kaikissa saman tehtävätyypin tuotoksissa

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**1 : 1** (14 : 14)    **2 : 1** (15 : 8)    **1 : 2** (16 : 35)

Jaques (40)

alkaa	ra	1	lähteä	va ra	4	rakastaa	ra os	3
asua	va ra os	7	löytää	ra	1	ratsastaa	va	1
auttaa	ra	1	matkustaa	ra	2	riidellä	ra	1
hakata	ra	1	merkitä	ra	1	seisoa	ra	2
herätä	ra os	4	myydä	ra	1	siivota	os	1
hypätä	ra	1	neuvoa	ra	1	syntyä	va	1
istua	va ra os	4	nousta	ra	1	syödä	va ra os	13
juoda	va ra os	7	nukkua	ra	4	tavata	va	1
kirjoittaa	ra va os	4	opettaa	ra	2	tulla	ra	1
kuunnella	ra	2	ostaa	os	1	*työ	va	1
käskeä	va	1	peseytyä	ra	1	valita	ra	1
käydä	ra va os	4	puhua	va os ra	12	ymmärtää	ra	1
laittaa	ra	1	päästä	ra	1			
lukea	ra	5	pysäköidä	ra	1			

Verbien esiintymien suhde keskimäärin eri tehtävätyypeissä;

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**3 : 1** (87 / 10) : (27 / 10)    **2 : 1** (35 / 7) : (15 / 7)    **1 : 1** (67 / 10) : (61 / 10)    (189 / 103)

eri verbien suhde keskimäärin

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**3 : 2** (30 / 10) : (23 / 10)    **1 : 1** (18 / 7) : (14 / 7)    **1 : 2** (28 / 10 : 46 / 10)

eri verbien suhde kaikissa saman tehtävätyypin tuotoksissa

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**1 : 1** (14 : 13)    **1 : 1** (7 : 11)    **1 : 3** (10 : 32)



siivota	va	1	tavata	va	2	uida	va ra	3
syntyä	va	2	tehdä	os va ra	3	urheilla	ra	1
syödä	<u>ra</u> va os	19	tulla	<u>ra</u>	8	valita	<u>ra</u>	7
tanssia	va	1	tutustua	va	1	viruttaa	va	1
tarvita	ra va	3	täytyä	va <u>ra</u> os	17	voida	va ra	3

Verbien esiintymien suhde keskimäärin eri tehtävätyypeissä;  
esiintymien suhde keskimäärin

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**5 : 4** (99 / 14) : (80 / 14) **3 : 1** (51 / 9) : (15 / 9) **1 : 3** (82 / 16) : (240 / 16) (232 / 339)

eri verbien suhde keskimäärin

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**1 : 2** (33 / 14) : (72 / 14) **3 : 2** (23 / 9) : (15 / 9) **1 : 3** (32 / 16) : (86 / 16)

eri verbien suhde kaikissa saman tehtävätyypin tuotoksissa

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**1 : 7** (7 : 52) **1 : 1** (12 : 14) **1 : 7** (7 : 47)

### Kirsten (62)

alkaa	va ra	2	laulaa	va	1	piirtää	<u>ra</u> va	8
asua	va os	9	luistella	<u>ra</u> va	7	purra	<u>ra</u>	6
auttaa	ra	1	lukea	ra va	13	pysäköidä	ra	1
hakata	ra	1	luulla	ra	1	päästä	ra va	2
haluta	ra os	5	lähteä	ra	5	rakastaa	ra va os	6
herätä	<u>ra</u> va os	12	löytää	ra	1	riidellä	ra	1
hiihtää	va ra	9	mennä	<u>ra</u> va os	27	sataa	os va	2
hypätä	ra	1	merkitä	ra	1	siivota	os	1
imuroida	va	1	mieltyä	va	1	soittaa	va ra	2
istua	os va	2	myydä	ra	1	syntyä	va	2
juoda	<u>ra</u> va os	15	neuvoa	ra	1	syödä	<u>ra</u> va os	20
järjestää	ra	1	nousta	ra	1	tarvita	ra va	3
katsella	va	1	nukkua	va ra	5	tanssia	va	1
keittää	va	1	nähdä	va	1	tehdä	os va ra	4
kirjoittaa	<u>ra</u> va os	12	opettaa	ra	2	tietää	ra	1
kuulua	va os	2	oppia	va	1	tulla	ra va	11
kuunnella	ra	2	ostaa	os	1	täytyä	va <u>ra</u> os	14
kävellä	va	1	pelata	ra	2	uida	va ra	2
käydä	<u>ra</u> va os	12	peseytyä	ra	1	urheilla	ra	1
käyttää	va	1	pestä	<u>ra</u> va	7	valita	ra	1
laittaa	ra	1				voida	ra	1

Verbien esiintymien suhde keskimäärin eri tehtävätyypeissä;  
esiintymien suhde keskimäärin

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**3 : 2** (101 / 13) : (66 / 13) **5 : 3** (35 / 7) : (21 / 7) **1 : 3** (56 / 12) : (175 / 12) (192 / 262)

eri verbien suhde keskimäärin

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**2 : 3** (35 / 13) : (54 / 13) **2 : 3** (13 / 7) : (20 / 7) **1 : 5** (21 / 12) : (103 / 12)

eri verbien suhde kaikissa saman tehtävätyypin tuotoksissa

vapaa tuotos osittain rajattu rajattu tuotos  
**1 : 4** (8 : 36) **1 : 3** (6 : 16) **1 : 5** (8 : 43)

Sandra (38)

alkaa	ra	1	laittaa	ra	1	puhua	va os ra	16
auttaa	ra	1	lähteä	ra	3	päästä	ra	1
hakata	ra	1	mennä	ra va os	15	pysäköidä	ra	1
herätä	ra os	5	merkitä	ra	1	riidellä	ra	1
hypätä	ra	1	myydä	ra	1	seisoa	ra	2
istua	ra os va	4	nousta	ra	1	siivota	va	1
itkeä	va	1	nähdä	va	1	syntyä	va	2
jutella	va	1	opettaa	ra	2	syödä	ra va os	8
kirjoittaa	os ra	2	opiskella	ra va	7	tarvita	va	1
kuulua	va os	2	paistaa	va	1	tulla	ra	1
kysyä	ra	1	pelata	ra	2	täytyä	va ra os	13
kävellä	va	1	peseytyä	ra	1	valita	ra	1
käydä	ra os	6	pitää	ra va	4			

Verbien esiintymien suhde keskimäärin eri tehtävätyypeissä;  
esiintymien suhde keskimäärin

vapaa tuotos                      osittain rajattu                      rajattu tuotos  
**3 : 1** (80 / 11) : (30 / 11)      **3 : 1** (31 / 7) : (13 / 7)      **2 : 3** (50 / 11 : 72 / 11)      (161 / 115)

eri verbien suhde keskimäärin

vapaa tuotos                      osittain rajattu                      rajattu tuotos  
**1 : 1** (20 / 11) : (24 / 11)      **1 : 1** (15 / 7) : (12 / 7)      **1 : 2** (2,1 : 4,2)(23 / 11) : (47 / 11)

eri verbien suhde kaikissa saman tehtävätyypin tuotoksissa

vapaa tuotos                      osittain rajattu                      rajattu tuotos  
**1 : 3** (5 : 16)                      **1 : 1** (7 : 9)                      **1 : 3** (12 : 29)

Liite 7. Informanttien keskustelussa käyttämien eri verbien esiintyminen kirjallisissa tuotoksissa ja kirjallisten tuotosten muiden verbien suhteet. Ensimmäisenä suhdelukuna on eri verbien suhde ja toisena keskustelussa käytettyjen ja muiden verbien esiintymien suhde eri tuotostyypeissä.. Viimeisessä sarakkeessa on ensin muiden kuin keskustelussa käytettyjen verbien määrä ja sitten verbien määrä yhdessä keskustelussa esiintyvien verbien kanssa. Taulukossa on lihavoitu muutamien oppijoiden tuloksia, jotka poikkeavia muiden oppijoiden tuloksista.

Informantti	Tuotos	Eri verbien suhde K / T	Esiintymien suhde K / T	Muita verbejä / yht. verbejä T / K + T
Andrei	va	1 : 2	2 : 1	16 / 25
	os	1 : 1	3 : 1	11 / 21
	ra	1 : 2	<b>1 : 1</b>	34 / 49
Carol	va	1 : 2	3 : 2	21 / 33
	os	1 : 1	5 : 2	10 / 18
	ra	1 : 5	1 : 2	43 / 52
Charles	va	1 : 2	3 : 1	23 / 34
	os	1 : 2	2 : 1	13 / 20
	ra	1 : 4	3 : 4	40 / 51
Henry	va	<b>1 : 1</b>	<b>7 : 1</b>	14 / 28
	os	<b>2 : 1</b>	<b>6 : 1</b>	8 / 23
	ra	1 : 2	<b>1 : 1</b>	36 / 52
Jaques	va	<b>1 : 1</b>	3 : 1	13 / 27
	os	1 : 2	2 : 1	11 / 18
	ra	1 : 3	<b>1 : 1</b>	33 / 43
Jody	va	1 : 3	5 : 3	19 / 25
	os	1 : 4	3 : 2	14 / 18
	ra	<b>1 : 8</b>	2 : 5	<b>46 / 52</b>
Kati	va	<b>1 : 7</b>	5 : 4	<b>52 / 59</b>
	os	1 : 1	3 : 1	14 / 28
	ra	<b>1 : 7</b>	1 : 3	<b>47 / 54</b>
Kirsten	va	1 : 4	3 : 2	<b>36 / 44</b>
	os	1 : 3	5 : 3	16 / 20
	ra	1 : 5	1 : 3	<b>43 / 51</b>
Sandra	va	1 : 3	3 : 1	16 / 21
	os	1 : 1	3 : 1	9 / 19
	ra	1 : 3	2 : 3	29 / 41