

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. *Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 113–140.*

Marjo Yli-Piipari
Helsingin yliopisto

Venäjänkielinen alakoululainen suomen rakenteiden oppijana: omistuslauseen ja kieltolauseen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa

This article examines, how two Russian-speaking children (ages 9 and 11) learn Finnish morpho-syntactic structures in interaction in a transitional classroom at primary school. It also discusses whether the influence of the mother tongue is observable in the learning process. The study focuses on the development of prototypical possessive structure and standard negation. The data consist of 15 lessons, video-recorded during one school year. The episodes, including the structures used by the children, are analysed by drawing on the principles of conversation analysis. The analyses show that for both children the possessive structure appears to be more complex to learn than the standard negation. However, the children's acquisition of these structures follows different paths. At the end of the semester, the younger child's possessive has not become established in Finnish, whereas the older child has begun to use it in accordance with the target language norms. The negation, however, follows the target language norms, in both children's speech.

Keywords: morpho-syntactic structure, Finnish as a second language, Russian language, transitional classroom, primary school

Asiasanat: morfosyntaktinen rakenne, suomi toisena kielenä, venäjän kieli, valmistava luokka, alakoulu



1 Johdanto

Tämän artikkelin tarkoituksena on lisätä ymmärrystä suomen kielen morfosyntaktisten konstruktoiden oppimisesta. Tutkimuksen kohteena on kahden äidinkieleltään venäjänkielisen alakoululaisen suomen oppiminen valmistavalla luokalla. Lapset ovat vastasaapuneita ja jatkavat muualla aloitettua koulutietä Suomessa. Päähuomio on siinä, miten suomen kielen omistuslause (*x:llä on y*, ks. VISK § 895) ja kieltolause (NEG + leksikaalinen verbi) kehittyvät lasten puheessa luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa lukuvuoden aikana. Termillä *kieltolause* viitataan yksinomaan stardardi-kieltoon (ks. Miestamo 2004, 2005).

Nämä morfosyntaktiset rakenteet olen valinnut tarkasteltaviksi siksi, että ne ovat tavallisia kielenkäytössä ja siis myös tarpeellisia jo oppimisen alkuvaiheessa (ks. Korhonen 2012: 89; Kajander 2013: 45, 210; VISK § 898, § 1615). Toiseksi ne ovat kiinnostavia venäjän ja suomen rakenteellisen erilaisuuden tai samanlaisuuden näkökulmasta. Suomi ja venäjä muistuttavat toisiaan enemmän kuin suomi ja englantia, varsinkin mitä tulee prepositioiden ja sijojen määrään sekä omistuslauseen rakenteeseen. (Mustajoki 2012: 49–50, 68–69.) Kolmanneksi omistuslausetta ja kieltolausetta on tutkittu oppijansuomessa niukasti, etenkin lasten ja kieliparin venäjä-suomi osalta. Lisäksi opittavan kielen ja oppijankielen syntaksin ilmiöiden tarkastelu tarjoaa pedagogisia sovellusmahdollisuuksia (ks. esim. Ivaska 2011: 66; Kajander 2013: 199–202).

Artikkelin tehtävänä on lisäksi saada tietoa siitä, onko lasten suomenkielisten rakenteiden kehittämisessä havaittavissa venäjän kielen vaikutusta. Taustaoletuksena on, että ensikieli (äidinkieli) ja muu kielitaito vaikuttavat kielenoppimisprosessiin (ks. esim. Odlin & Jarvis 2004: 123–125; Ringbom 2007a: 1–2; Kaivapalu 2013: 193–194; De Angelis 2019). Kieltenvälisen vaikutuksen (*crosslinguistic influence*) (esim. Kaivapalu 2005: 28; Paulasto ym. 2014; De Angelis ym. 2015: 1–2, De Angelis 2019) tutkimukselle on tyypillistä määrällinen analyysi isoista aineistoista. Käsillä oleva analyysi on kuitenkin laadullinen tapaustutkimus, jossa näkökulma on lähinnä venäjää ja suomea toisiinsa peilaava.

Artikkelin päätavoitteena on keskustelunanalyysin keinoin selvittää, miten venäjänkieliset alakoululaiset Aleksei ja Mihail käyttävät ja alkavat tavoitella suomen omistuslausetta muotoa *x:llä on y* ja kieltolausetta, jossa on vähintään kieltoverbi ja leksikaalinen verbi (NEG + verbi). Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Miten ja missä tahdissa suomen omistus- ja kieltolauseet kehittyvät lapsilla oppimisen alkuvaiheessa? 2) Näkykö lasten tuotoksissa ja oppimisprosessissa venäjän kielen vaikutus, ja jos, niin miten?

Seuraavaksi tarkastelen sitä toisen kielen oppimisen tutkimuskenttää, johon tutkimukseni liittyy. Sitä seuraa metodin ja aineiston esittely, jonka jälkeen syvennyn luvuissa 4 ja 5 omistuslauseen ja kieltolauseen tarkasteluun: siihen, millaisia nämä

konstruktiot suomessa ja venäjässä prototyyppisinä ovat ja miten ne kehittyvät Suomeen vasta saapuneiden lasten suomen kielessä luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa.

2 Keskustelunanalyttinen toisen kielen oppimisen tutkimus ja kieltenvälinen vaikutus

Keskustelunanalyysiä on hyödynnetty toisen kielen oppimisen tutkimuksessa viimeisten parinkymmenen vuoden ajan (Kuruhila ym. 2019: 12). Se on vakiinnuttanut paikkansa myös luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimuksessa (Tainio 2007). Etnometodologinen keskustelunanalyysi (Heritage 1996; Tainio 1997, 2007; Pekarek-Doehler 2018) on ollut metodina lukuisissa suomi toisena kielenä -oppimista käsittelevissä opinnäytteissä ja tutkimuksissa (esim. Lilja 2010; Kotilainen & Kurhila 2020; Routarinne & Ahlholm 2021). Soveltamalla menetelmää pitkittäisaineistoon on mahdollista saada uutta tietoa muun muassa toisen kielen rakenteiden kehitymisestä (ks. esim. Hellermann 2008; Savijärvi 2011; Pekarek-Doehler 2018), ja juuri siihen tämä tutkimus kahden alakoululaisen osalta pyrkii.

Toisen kielen oppimista käsittelevissä keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa on Kotilaisen ja Kurhilan (2019: 36–37) mukaan usein ollut erotettavissa seuraavia näkökulmia, toisinaan kaksikin samassa tutkimuksessa: 1) oppijoiden vuorovaikutuksen kehittymistä on tarkasteltu pitkittäisesti, 2) fokuksessa on ollut se, miten oppijat itse orientoituvat oppimiseen, tai 3) tarkastelussa on painottunut vuorovaikutus luokkahuoneessa tai muissa ympäristöissä, joissa nimenomaan tähdätään oppimiseen. Käsillä oleva tutkimus edustaa ensimmäistä ja kolmatta näkökulmaa: tarkastelen kahden eri lauserakenteen kehittymistä pitkittäisesti luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Omistuslause ja kieltolause tavanomaisissa merkityksissään (omistus- tai hallintasuhteen ilmaiseminen ja kieltäminen tai kiistäminen) voivat toteutua monenlaisissa tilanteissa ja toimintajaksoissa, eivät vain niissä, joissa osallistujat suuntautuvat oppimiseen. Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti muutamia aiempia tutkimuksia, jotka ovat pitkittäisiä ja käsittelevät toisen kielen oppimista.

Cekaite (esim. 2007, 2008) on pitkittäistutkimuksissaan keskittynyt Ruotsiin vasta saapuneiden alakouluikäisten ruotsin oppimiseen valmistavalla luokalla. Hänen aineistonsa vastaa siis pääpiirteissään tämän tutkimuksen alakouluaineistoa. Tilanteisen oppimisen teoriaa (Lave & Wenger 1991) soveltaen Cekaite näkee lasten toisen kielen oppimisen lisääntyvänä osallistumisena opettajajohtoisissa ja monenkeskisissä tilanteissa ja kielenkäyttönä, jossa ilmaisut monipuolistuvat ja rakenteet konventionaalistuvat. Erityisesti oma-aloitteiset vuorot ilmentävät lasten aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan täysivaltaisina toimijoina. Kielenoppiminen on siis sosiaalista toimintaa, joka pitkällä aikavälillä muuttaa muotoaan toimijuuden

ja osallistajuuden kasvaessa. Tämä näkökulma painottuu myös Savijärven (2011) ja Kauniston (2019) keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa.

Savijärvi (2011) tarkastelee suomenkielisten lasten ruotsin kielen oppimista kahden lukuvuoden aikana kielikylpypäiväkodissa. Tilanteista lähtevä sekä sanallisten että ei-sanallisten resurssien tulkitseminen näytti hänen tutkimuksensa valossa olevan avain ruotsia puhuvien opettajien puheen ymmärtämiseen ja toisen kielen oppimiseen. Ymmärryksen kasvaessa lapset alkoivat reagoida myös ruotsin kielen ilmausten merkitykseen ja kieliopilliseen rakenteeseen. Toisen vuoden aikana monet lapset muuntelivat poimimiensa ruotsin ilmausten semanttista sisältöä ja syntaktista rakennetta. (Savijärvi 2011: 216–219.) Savijärven (2011) päiväkotiaineistossa oppimistilanteet liittyivät muuhun toimintaan kuin kielen oppimiseen. Oman tutkimukseni alakouluaineisto on osittain samantyyppistä: kieltä opitaan usein muun toiminnan lomassa. Toisinaan oppitunneilla kuitenkin puhutaan kielestä ja sitä varta vasten harjoitellaan.

Kauniston (2019) selvitys tarkastelee pyyntöilmausten kehittymistä venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa ja pureutuu suomenkielisten lasten venäjän kielen oppimiseen luokkahuoneen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kaunisto (2019: 99, 112) havaitsi, että 6–8-vuotiaiden oppilaiden pyynnöt muuttuivat lähes kokonaan venäjänkielisiksi ensimmäisen opiskeluvuoden kevään aikana ja että kahdessa vuodessa pyyntöjen rakenteet moninaistuivat. Routarinne ja Ahlholm (2021) tutkivat puolestaan 9-vuotiaan venäjänkielisen oppijan pyyntörakenteiden kehittymistä monikielisessä luokassa valmistavassa opetuksessa. Pitkittäisaineistoon sovellettu ja multimodaalinen keskusteluanalyysi osoitti, että kaoottiseltakin vaikuttavissa ryhmäaktiiviteettitilanteissa oppilaiden vuorovaikutus eteni jäsentyneesti ja venäjänkielisen oppilaan suomenkieliset pyynnöt kehittivät yksisanaisista ilmauksista kokonaisiksi lauseiksi (Routarinne & Ahlholm 2021: 6, 23).

Erona edellä esitelyihin tutkimuksiin tässä tutkimuksessa on muun muassa se, että keskiössä on kahden erilaisen syntaktisen rakenteen kehittyminen, ei siis kielen kehittyminen laaja-alaisemmin eikä tietty puhefunktio, kuten pyyntö tai käsky. Kosketuspintaa rakenteiden kehittymiseen antaa Pekarek Doehlerin (2018) keskusteluanalyttinen tutkimus, jossa hän selvittää kolmen erilaisen rakenteen käytön kehittymistä osin jo varsin edistyneillä ranskan kielen oppijoilla, nuorilla aikuisilla. He olivat au-paireina ranskankielisissä perheissä opiskeltuaan ranskaa koulussa 4–12 vuoden ajan. Tutkimuksen mukaan kielen rakenteiden käytön kehittyminen (ks. *grammar-for-interaction*, Pekarek Doehler 2018: 6–8) tapahtui varsin myöhään edeltäneestä monivuotisesta kielen opiskelusta huolimatta. Pekarek Doehler (2018) osoittaa, että toisen kielen konstruktiot saivat uusia merkityksiä vuorovaikutuksen jäsentäjinä ja niiden käyttö monipuolistui ajan myötä luokan ulkopuolisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. myös Pekarek Doehler 2019). Oppijat saattoivat käyttää oppimiaan konstruktioita vuoronsa päättämiseen tai jatkaa omaa vuoroa tai osoittaa herkkyyttä sille, miten puhekuppani reagoi tai oli reagoimatta vuoroon.

Vaikka käsillä olevan tutkimuksen toisen kielen oppimisen konteksti on hyvin erilainen kuin Pekarek Doehlerin (2018) tutkimuksessa ja vaikka tutkimushenkilöt ovat suomen oppimisessaan aivan alussa, vuorovaikutustilanteen merkitystä ei luonnollisesti voi tässäkin tarkastelussa ohittaa. Näen kielenoppimisen käyttöpohjaisen lähestymistavan mukaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi (ks. Tomasello 2003: 94, 99; Mustonen 2015: 44–47). Konstruktioiden kehittyminen tapahtuu kielenkäyttötilanteissa (Tomasello 2008: 85–86; Mustonen 2015: 266–267), joissa oleellista on se, minkä kielellisen elementin aktiivinen oppija ympäristössään havaitsee ja näkee itselleen merkitykselliseksi tai tarpeelliseksi (van Lier 2000: 252–253; Suni 2008: 24; vrt. Tomasello 2003: 327–328). Ekologisen oppimiskäsityksen piirissä (van Lier 2000: 257; Suni 2008: 24; Savijärvi 2011: 214) tällaista suhdetta yksilön ja ympäristön ominaisuuksien välillä nimitetään *affordanssiksi*. Omassa luokkahuoneaineistossani *affordanssi* tulee näkyväksi, kun oppijat tukeutuvat toistuvasti ympäröivän vuorovaikutuksen tarjoamaan kielelliseen materiaaliin.

Kielenkäyttötilanteen lisäksi ensikieli ja muut oppijan osaamat kielet vaikuttavat oleellisesti toisen tai vieraan kielen oppimiseen. Toisen kielen oppimista onkin tutkittu laajasti myös kieltenvälisen vaikutuksen näkökulmasta (ks. esim. Jarvis 2015; De Angelis ym. 2015; Angelis 2019). Aiemmat selvitykset, joissa on tutkittu tai sivuttu ensikielen vaikutusta oppijansuomeen, ovat käsitelleet muun muassa nominien taivutusta (Kaivapalu 2005; Spoelman 2013), verbien ja niiden rektioiden oppimista (Nissilä 2011), lauserakenteiden oppimista (esim. Ivaska 2011, 2014; Kajander 2013) tai laajemmin fonologisten, kieliopillisten ja sanastollisten piirteiden omaksumista (Korhonen 2012). Nämä tutkimukset keskittyvät aikuisten kielenoppimiseen, nojautuvat kirjoitettujen tekstien korpuksiin, haastatteluihin ja testiasetelmiin ja edustavat pääosin kvantitatiivista kieltenvälisen vaikutuksen tutkimusta. Vaikka en omassa tutkimuksessani tarkastelekaan ensisijaisesti kieltenvälistä vaikutusta, pidän ensikielen ja muiden mahdollisten kielten resursseja merkittävinä uuden kielen oppimisen näkökulmasta ja pohdin myös mahdollista venäjän kielen vaikutusta lasten suomen kielen oppimiseen.

3 Menetelmät ja aineisto

Pitkittäistarkasteluni ytimessä on autenttinen luokkahuoneaineisto, jota lähestyn keskustelunanalyysin välinein. Oppimisen tutkimuksessa keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus voi valottaa vuorovaikutustilanteissa tapahtuvia kehitysprosesseja (Hellermann 2008; Suni 2008; Voutilainen & Savijärvi 2016: 349–351, 369; Wagner ym. 2018: 28–29). Muun muassa kieliopillisten rakenteiden oppimista on mahdollista paikantaa pitkittäisaineiston ja keskustelunanalyysin avulla (Savijärvi 2011: 16–19; Gardner 2013: 602; Pekarek Doehler 2018). Härmävaara ym. (2013: 138–141) painottavatkin, että autenttiseen aineistoon perustuvalla keskusteluntutkimuksella on an-

nettavaa niin kielen käytön kuin kielen rakenteiden oppimisen tutkimukselle. Tältä pohjalta pitkittäisesti suuntautunut keskusteluanalyysi on sopiva lähtökohta valmistavalla luokalla opiskelevien lasten lauserakenteiden kehittymisen tarkastelussa.

Käyttämäni aineisto käsittää 15 monikielisellä alakoulun valmistavalla luokalla videoita oppituntia, jotka ovat osa laajempaa, 2010-luvun alkupuolella nauhoitettua oppijasuomen Long Second -aineistoa (48 tuntia videoituja oppitunteja). Olen valinnut tarkasteltavaksi seitsemän oppituntia syyslukukaudelta ja kahdeksan kevätlukukaudelta (ks. liite 1). Pääperiaatteena on ollut, että jokaiselta kuukaudelta (syyskuusta huhtikuuhun) on tarkasteltavana vähintään yksi tunti, useimmiten kuitenkin kaksi tuntia. Pyrin valitsemaan aineistoksi erityisesti niitä tunteja, joiden litterointiin olin itse osallistunut.

Tarkastelemallani luokalla opiskelee vakituisesti (lähes) koko lukuvuoden ajan viisi oppilasta: kaksi venäjänkielistä ja kolme vironkielistä. Tilanteissa, joissa yhteinen kieli puuttuu, lapset käyttävät venäjän ja viron lisäksi lingua franca -englantia. Opettajat puhuvat lähes yksinomaan suomea, ja opetuksen pääasiallisena tarkoituksena onkin tukea lasten suomen kielen kehittymistä (tarkemmin valmistavasta opetuksesta esim. Ahlholm & Lomama, tulossa; OPH 2004).

Keskityn analyysissä 9-vuotiaan Mihailin (MIH) ja 11-vuotiaan Aleksein (ALE) suomenkielisiin tuotoksiin, erityisesti omistuslauseen ja kieltolauseen kehittymiseen. Nämä kuten muut käytetyt nimet ovat pseudonyymejä (suluissa olevia lyhenteitä käytän litteraateissa).

Omistuslauseita tai omistuslauseeksi tulkittavia konstruktioita lasten puheessa esiintyy harvakseltaan ja selkeästi vasta keväällä. Valitsin analysoitavaksi sellaisia jaksoja, jotka valaisevat rakenteen kehittymistä. Omistuslauseita tiheämpifrekvenssisten kieltolauseiden kohdalla olen valinnut tarkasteluun sellaisia jaksoja, joissa Aleksei ja Mihail käyttävät kieltoverbiä suomen kielestä poikkeavalla tavalla itselleen tyypillisesti tai joissa kieltoverbi on asettunut suomelle ominaiseen muotoon.

Aleksein ja Mihailin lisäksi valmistavan luokan pysyviä oppilaita ovat vironkieliset lapset: 12-vuotiaat Leevi (LEE) ja Kertu (KER) ja 11-vuotias Jaan (JAA). Erityisesti Leevi osallistuu paikalla ollessaan aktiivisesti yhteisiin keskusteluihin. Näin ollen hän on mukana useissa tässäkin esitetyissä katkelmissa. Luokassa on yleensä opettajan (OPE) lisäksi koulunkäynninohjaaja (KOU).

Aleksei puhuu kotona äitinsä kanssa venäjää ja isäpuolensa kanssa englantia, jota hän on myös opiskellut koulussa. Mihail taas puhuu kotona yksinomaan venäjää, mutta aiemmin Virossa asuessaan hän on opiskellut viroa, vaikka ei sitä juurikaan käytä. Molemmat lapset ovat asuneet Suomessa noin kaksi kuukautta ennen valmistavan luokan alkamista. Suomen kielen taitoa heillä ei entuudestaan ole, mutta heillä on molemmilla monikielisiä resursseja, minkä voi olettaa johtuvan heidän taustastaan. Aleksei on jo selkeästi monikielinen, ja Mihail alkaa käyttää englannin sanoja ja ilmauksia hakiessaan pääsyä vertaiskeskusteluun (Ahlholm 2015). Samojen

lasten puhetta tutkineet Routarinne ja Ahlholm (2021) ovatkin todenneet lasten usein vaihtavan kieltä sen mukaan, kenelle he puheensa suuntaavat.

Luokkahuoneessa lapset istuvat joko ryhmätyöpöydän ääressä tai pulpettiriiveissä. Ilmapiiri on varsin rento, ja etenkin ryhmätyöpöydän ääressä lasten keskinäinen vuorovaikutus on sidoksissa toiminnalliseen tekemiseen. Opettajat patistavat lapsia toistuvasti puhumaan suomea, mutta nämä hyödyntävät melko vapaasti kaikkia kieliresurssejaan, ja toisaalta heillä on myös mahdollisuus tehdä niin (ks. monikielisyyden tukemisesta OPH 2014). Voi sanoa, että käytännössä tämä valmistava luokka edustaa institutionaalisen ja arkisen kontekstin välimaastoa, jossa on tilaa oppilaiden aktiivisuudelle ja oma-aloitteisuudelle (ks. Lehtimaja 2007: 139; Vepsäläinen 2007: 156; vrt. Pekarek Doehler 2018: 19). Opetuskeskustelun lomassa käydään vapaamuotoisia, sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevia keskusteluita. Useimmissa tarkastelemissani keskustelujaksoissa käsitellään meneillään olevaa tehtävää tai siitä nousutta puheenaihetta, mutta kaiken kaikkiaan tilanteet ovat vaihtelevia, samoin kuin osallistumiskehikot eli puhetilanteiden erilaiset osallistujaroolit (ks. osallistumiskehikosta esim. Peräkylä & Stevanovic 2016: 39).

4 Omistuslause ja sen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa

4.1 Omistuslause suomessa ja venäjässä

Omistuslause on arkisessa kielenkäytössä usein esiintyvä rakenne (vrt. Kajander 2013: 210–211). Suomen kielessä omistuslauseetta *x:llä on y* voi käyttää omistus- tai hallintasuhteen ilmaisemisen lisäksi esimerkiksi aktiviteettien, sairauksien ja olotilan ilmaisemisessa (VISK § 898; ks. myös Alho & Kauppinen 2015: 123–124). Venäjän kielen vastaavasta konstruktiosta on suomen kielessä käytetty seuraavia termejä: *omistusrakenne* (Nikunlassi 2011: 241), *possessiivilause* (Mustajoki 2012: 69) (vrt. ven. *posessivnaja konstruktsija*¹, LES s.v. *posessivnost*) tai *rakenne "u + genetiivi"*, jossa prepositio *u* ('luona') liittyy omistajaa tarkoittavaan sanaan (Ojanen 1980: 171). Venäjässä omistusrakenne voi omistamisen ohella esiintyä aktiviteettien ja sairauksien muttei yleensä olotilojen yhteydessä. Näin ollen suomen omistuslause on funktioiltaan jonkin verran laaja-alaisempi kuin venäjän vastaava rakenne. Käytän jäljempänä termejä *omistuslause* ja *omistusrakenne* synonyymisesti.

1 Artikkelissa on noudatettu kansallista translitterointikaavaa (Nikunlassi 2011: 401). Venäjänkielinen kyrillinen kirjaimisto on korvattu latinalaisella läpi koko artikkelin.

120 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

VISK (§ 895) luokittelee suomen omistuslauseen syntaktisesti kiteytyneisiin lausetyyppeihin. Omistuslause alkaa adessiivimuotoisella NP:llä, joka ilmaisee omistajaa. Verbinä on *olla* yksikön kolmannessa persoonassa, ja sitä seuraava NP eli omistettava on yleensä joko nominatiivissa tai partitiivissa. (VISK § 895, § 898.) Tällaista omistuslauseita edustavat esimerkiksi seuraavat aineistosta poimitut vironkielisen oppilaan, koulunkäynninohjaajan ja opettajan lausumat: *minulla on hyvä idea; mulla on punapigmenttiä; onks sulla pikkusisko; teil on matematiikan tunti.*

Venäjän kielen omistuslause on pääpiirteissään samankaltainen kuin suomen omistuslause. Kun suomessa omistajaa ilmaiseva lauseke on adessiivimuotoinen NP, venäjässä omistaja ilmaistaan preposition *u* ('luona') ja genetiivin avulla (Mustajoki 2012: 68; Alho & Kauppinen 2015: 124). Taulukko 1 kuvaa venäjän ja suomen omistuslauseiden perusrakennetta. Kaikki esimerkit ovat Alekseihin tuottamista vuoroista. Muista indoeurooppalaisista kielistä kuten englannista, saksasta ja espanjasta poiketen venäjässä ei tavallisesti käytetä omistamista ilmaisevaa verbiä (ks. Mustajoki 2012: 68), vaan kopulana on verbi *byt* ('olla'), joka saa preesensissä muodon *jest* ('on') (Ojanen 1980: 171). Preesensissä kopula jää kuitenkin usein pois (ks. tarkemmin esim. Ojanen 1980: 171–172; Šeljakin 2006; 246–248).

TAULUKKO 1. Omistuslause preesensissä venäjässä ja suomessa.

Omistuslause	Omistaja	Verbi (Kopula)	Omistettava ²
Venäjän kieli	u-prepositio + gen.	byt (jää usein pois preesensissä)	nom.
Myönteinen lause	u menja	∅	takoje oštšuštenije (tšto...)
	'minulla' (kirjaimellisesti 'minun luonani')	'on'	'sellainen tunne (että...)'
	u menja 'minulla'	jest 'on'	karitšnevyi 'ruskea (väri)'

2 Tässä tutkimuksessa en keskity erityisesti tarkastelemaan omistettavan muotoa. Venäjässä omistettava on nominatiivissa, jos lause on myönteinen, ja suomessa vastaavasti joko nominatiivissa tai partitiivissa. Kielteisessä omistuslauseessa omistettava on venäjässä genetiivissä ja suomessa yleensä partitiivissa (venäjässä ei ole partitiivia).

Venäjän kieli	u-prepositio + gen.	kieltosana net(u) (netu usein puhekielessä)	gen.
Kielteinen lause	u menja 'minulla'	netu 'ei ole'	pulsa 'pulssia'
Suomen kieli	adessiivi (-IIA)	olla	nom./partit. (akk.)
Myönteinen lause	minulla	on	kynä
Suomen kieli	adessiivi (-IIA)	kieltoverbi ei + olla	partit.
Kielteinen lause	mulla	ei ole	päätä

Suomen kielessä habitiivinen ja lokatiivinen merkitys ovat omistajaa ilmaistaessa hyvin lähellä toisiaan (VISK § 987), ja samaa voi sanoa venäjstä (vrt. *minulla on kynä – pöydällä on kynä; u menja karandaš* 'minulla on kynä', *u kompjutera – karandaš* 'tietokoneen vieressä/luona on kynä'). Voidaan siis todeta, että venäjän omistusrakenne on samankaltainen kuin suomen omistuslause, vaikka venäjässä kopula jääkin usein ilmaisematta.

4.2 Oppilas hakee tai käyttää omistuslausetta

Asian tai esineen kuuluminen jollekulle tai puuttuminen joltakulta ovat varsin tavallinen puheenaihe tarkasteltavassa luokkahuoneessa. Opettajien puheessa omistuslause esiintyy usein etenkin kysymyksissä, ja vironkieliset lapset käyttävät omistuslauseissaan joustavasti suomea ja viroa, toisinaan myös sekaisin. Opettajat, koulunkäynninohjaajat ja vironkieliset oppilaat käyttävät omistuslausetta keskimäärin 15–20 kertaa oppitunnin aikana. Verrattuna vironkielisiin vertaisiinsa venäjänkieliset lapset käyttävät suomen omistuslausetta huomattavasti myöhemmin ja harvemmin.

Tarkastelemillani syyslukukauden tunneilla (7 kpl) Mihail ja Aleksei eivät kumpikaan käytä suomen kielen omistuslausetta varmuudella havaittavasti (puhe on toisinaan hiljaista ja toisinaan päällekkäistä), mutta ainakin viitteitä sen ymmärtämisestä on. Esimerkiksi opettajan kysymykseen *Mihail niin tämä mikä miehellä on* Mihail vastaa venäjäksi *eto* [tauko] *boroda eto* 'se on [tauko] se on parta', ja Aleksei puolestaan vastaa painokkaasti ja venyttäen *joo* opettajan tiedusteluun *Aleksei onks sulla onks*

122 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

sulla huono päivä. Edelleen, kun opettaja kysyy Mihaililta *siskolla oli yskä vai sinulla*, tämä vastaa *minu ja sisko* ilmeisesti hakien omistajan adessiivia. Opettaja tulkitsee-kin vastausta vuorossaan *sinulla molemmilla* [tauko] *onks sulla pikkusisko*. Myös tämän vuoron lopussa olevan kysymyksen Mihail osoittaa ymmärtävänsä ilmoittamalla siskon iän. Tällaisia hetkiä, jolloin lapset vastaavat opettajan kysymysmuotoiseen omistuslauseeseen, on selvästi enemmän kuin niitä tilanteita, jolloin lasten reaktio implikoi, että kysymystä oli vaikea ymmärtää.

Ensimmäiset kokonaan suomenkieliset omistuslauseensa Aleksei tuottaa tammikuussa, jolloin hän alkaa käyttää rakennetta harvakseltaan mutta sujuvasti. Käyttämäni määritteet *kokonaan suomenkieliset* tai *suomenkieliset* viittaavat tässä lausumiin, joissa ei ole muiden kielten leksikaalisia elementtejä; määritteet eivät siis viittaa siihen, että lausumat olisivat aina kieliopillisen normin mukaisia. Lausumat *minulla on bee* (*bee* viittaa asuintalon rappuun) ja *minulla oli musta* (*musta* viittaa mustaan sormeen tai mustelmaan sormessa) ovat Aleksein ensimmäiset varmuudella havaittavat suomenkieliset omistuslauseet. Ensimmäinen lausumista on vastaus opettajan kysymykseen, kun taas toinen on oma-aloitteinen mutta liittyy edeltävään keskusteluun.

Seuraavaksi käsittelen keskustelujaksoa, jota ennen opettaja on antanut lapsille kirjoitustehtävän. Hän on esitellyt mallitekstin ja antanut ohjeen siitä, miten tekstiä hyödynnetään kirjoitustehtävässä. Hän on antanut myös esimerkin mallitekstin hyödyntämisestä sijoittamalla tekstiin (ainakin suullisesti) omat tietonsa. Lopuksi hän vielä toistaa lyhyesti tehtävän (*eli siitä vaan kaikki lauseet matkit omaan elämäsi*). Lisäksi Aleksei on kysymällä opettajalta selvittänyt *huone*-sanan merkitystä. Sanaa tarvitaan kirjoitustehtävässä, ja se on esiintynyt tehtävänannon ja keskustelun yhteydessä useita kertoja.

Katkelma osoittaa, että Aleksei alkaa käyttää oppimaansa *huone*-sanaa. Lisäksi hän tavoittelee suomen kielen omistuslauseita käytettyään ensin englannin kielen omistusrakennetta (*she has one small*).

(1) Oma huone (26.1.)

- 01 LEE ↑onko sinulla oma huone, (Leevi puhuu opettajalle)
02 OPE yhteinen huone, (.) ei oo yksin minun huone,
03 (1.5)
04 LEE sinu ja miehen m- [m-
05 OPE [ja mun lapsen oma huone kun meil on pieni koti,
06 (1.6)
07 OPE ei ole omaa huonetta meillä, (1.2) kenelläkään (.) vielä,
08 LEE mm. .mt siis on nagu yksi (.) iso. (suomi ja viro)
09 OPE niin makuuhuone (.) mis on sänky (.) joo,
10 (1.6)

- 11 OPE noniin.
 12 (1.1)
 13 ALE **she has one small** (1.5) (ih vot) [(.) NO (nothing),]
 14 LEE [minulla on (.) kolme huonetta]
 15 (1.0)
 16 OPE kol[me huonetta.]
 17 LEE [iso talo]
 18 OPE [joo (opettaja katsoo Leeviä)
 19 ALE **[minu- [ää me-**
 20 LEE [no,
 21 (0.6)
 22 OPE [meillä on]
 23 ALE [(- -)] (0.5) **meillä on (1.6) pien- (0.7) y- yksi pieni huone** mutta
 24 sitten me (-) Herttoniemessä.
 25 (0.5)
 26 ALE ää (tsitte)
 27 OPE millon te muutitte Herttoniemeen.
 28 ALE m?
 29 OPE MILLOIN (.) Herttoniemeen?
 30 (1.6)
 31 ALE (- -)
 32 (1.1)
 33 LEE hän sanoi et hänen talo on aika lähellä mun talo[le, (0.5) pu-]
 34 OPE [mut onko sun siis uusi] koti,
 35 ALE ei oo.
 36 OPE Herttoniemessä (.) siel [on isompi huone. (Aleksi nyökkää opettajalla)
 37 ALE [ja sie se on [(--) **minulla on**
 38 OPE nonii kiva.
 39 (0.5)
 40 ALE **kaksi huone[ta.**
 41 OPE [kiva. (0.5) kiva.

Katkelman alussa Leevi esittää opettajalle kysymyksen *onko sinulla oma huone* eli saman kysymyksen, jonka opettaja on aiemmin esittänyt tehtävänasettelussa (*ja sä voit kertoa mistä huo- onks sulla oma huone tai...*). Näin oman huoneen olemassaolo tulee yhteiseksi topiikiksi. Aleksi toistaa vuorossaan opettajan huoneiden määrän käyttämällä englannin kielen omistusrakennetta *she has one small* (rivi 13). Leevin kerrottua, että hänellä on kolme huonetta, Aleksi vaihtaa oma-aloitteisesti kielen englannista suomeen ja alkaa hakea sanoja ja muotoja kertoakseen oman perheensä kodista (rivi 19). Puheenaihe liukuukin välillä omasta huoneesta oman perheen asuntoon. Katkelman loppupuolella Aleksin vuoroissa (rivit 23, 37 ja 40) hahmottu-

124 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

vat jo varsinaiset omistuslauseet *meillä on pien-y- yksi pieni huone ja minulla on kaksi huoneta*.

Keskustelu etenee melko nopeassa tahdissa ja siinä on päällekkäispuhunutta. Aleksei hakee omistuslausetta kuitenkin hitaasti ja pitää vuoroissaan melko pitkiä taukoja. Katkonaisesta puheestaan huolimatta hän osallistuu tilanteeseen aktiivisesti ja muotoilee sanottavaansa sinnikkäästi. Omistusrakenteen tuottamista helpottaa tässä useampi seikka. Aleksei saa mallia sekä Leevin että opettajan puheesta (rivit 1, 5, 7 ja 14). Merkille pantavaa on erityisesti opettajan tarjoama tuki (rivi 22), jonka avulla hän pysyy joustavasti mukana keskustelussa. Opettaja täydentää Aleksein hapuilevaa omistusrakenteen alkua *minu- ää me-* tarjoilemalla adessiivimuotoisen omistaja-NP:n ja oikeassa muodossa olevan *olla*-verbin (vrt. esim. Wong Fillmore 1979: 212–213; Kaunisto 2019: 103). Tämä opettajan lausuma *meillä on antaa* Alekseille kehyksen, jonka hän toistaa ja jota hän jatkaa pitkäkhön tauon jälkeen kertomalla, että heillä on (tai oli) yksi pieni huone. Tämän jälkeen hän selvittää vielä nykyistä tilannetta ja varioi konstruktiota kohdekielen mukaisesti muodossa *minulla on kaksi huoneta*.

Vertaisten ja opettajan tarjoama malli ja oikea-aikainen tuki (*scaffolding*, ks. esim. Thorne & Hellermann 2015) ovat tässä tilanteessa merkittäviä (ks. Suni 2008: 116–124; Savijärvi 2011: 169, 184–190; Kaunisto 2019: 110–112). Tarjotut ilmaukset toimivat Alekseille affordanssina, joka on hänelle merkityksellistä ja käyttökelpoista (ks. van Lier 2000: 252–253). Tällainen syntaktisten rakenteiden kierrättäminen ja muokkaaminen kertovat hyvästä osaamisesta (Savijärvi 2011: 212, 219).

Seuraavan keskustelun oppilaat käyvät kuukautta myöhemmin. Esimerkissä Aleksei käyttää suomen kielen kielteistä omistuslausetta täysin oma-aloitteisesti ja normin mukaisesti. Vertaisten keskustelu muuttuu vauhdikkaaksi ja ilmapiiri vitsaillevaksi. Aluksi Leevi osoittaa viestinsä selkäkivusta opettajalle. Opettajan ja Kertun välillä alkaa kuitenkin keskustelu muista etäämmällä. Aleksei tulkitsee Leevin vuoron kujeiluksi (rivi 3), mutta tämä kieltää kujeilevansa, jolloin Jaanin ja Aleksein vitsailu jatkuu (riviltä 5 eteenpäin).

(2) Ei päätä (28.2.)

- 01 LEE opettaja mun selkä sattuu.
02 (1.7) (opettaja keskustelelee Kertun kanssa)
03 ALE you are joking=
04 LEE =no I`m not.
05 JAA you are joking with da:: (.) penisman.
06 (1.7) (opettaja keskustelelee Kertun kanssa)
07 ALE **OPETAJA mulla ei ole PÄÄTÄ?** prkh OO (.) OOH HE EHH (.) VÖHHÖH
08 JAA now you`re joking with the RABBIT?

Rivillä 7 Aleksei intoutuu kovaääniseen vitsailuun. Samalla kun hän leikittelee tilanteella, hän puhuttelee Leevin tavoin opettajaa ja leikkii menettäneensä päänsä. Hän näyttää saavan kimmokkeen Leevin vuorosta ja toistaa sanan *opettaja*, mutta esittää sitten jotakin selkäkipua reilusti raflavampaa (*mulla ei ole päätä*) ja lyö näin leikkisi (ks. Cekaite & Aronsson 2014: 196–198). Vitsailun tuoksinassa hänen omistuslauseensa on siis täsmälleen muotoa *x:llä ei ole y:tä*, ja hän on lisäksi oppinut puhekielisen muodon *mulla*. Kieltomuoto *ei ole* pysyy kuitenkin kirjakielisessä muodossaan, jollaisena se yleensä esiintyy luokassa sekä opettajien että vertaisten puheessa.

Tässäkin katkelmassa Aleksei vaihtaa kielen englannista suomeen, vaikka Jaan on mukana vitsailumoodissa englannin kielellä. Aleksei näyttää ottavan tässä vertaiskeskustelussa huvittajan roolin ja ehkä myös ilkkuu Leeville, joka ei lähde vitsailuun mukaan. Tällainen leikittely ja improvisaatio vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa voidaan nähdä toisaalta toisen kielen harjoitteluna ja toisaalta keinona vahvistaa toimijuutta ryhmän jäsenenä (Philp & Duchesne 2008; Cekaite & Aronsson 2014).

Mihailin kohdalla analyysi antaa viitteitä siitä, että hän ymmärtää opettajan käyttämää omistusrakennetta pääsääntöisesti jo syyskuun lopusta lähtien. Lisäksi omistuslauseen hakemisesta on viitteitä. Esimerkiksi vuoro *mina poro muurahainen* ilmaisee kontekstissaan todennäköisesti omistusta (*minulla on poro muurahainen*)³ (vrt. Lauranto 1997: 123–126).

Mihail on poissa paitsi syyslukukauden alussa myös tammikuun lopussa, mikä vähentää hänen altistumistaan suomen kielelle. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että tarkastelluilla tunneilla hän ei tuota yhtään kieliopillisen normin mukaista omistuslauseita. Helmikuun alussa hän tuottaa kuitenkin selkeästi omistusrakenteeksi ymmärrettävän vuoron, kuten esimerkki 3 osoittaa. Katkelmassa opettaja kertoo, että hänellä on viisi lasta. Leevi huomauttaa naurun säestyksellä ja osittain viroksi, että luokassakin on viisi lasta (*siinon viisi lasta* 'tässä/täällä on viisi lasta'). Tämä edeltävä keskustelu saa Mihailin jatkamaan lapsi-aiheesta, mutta hän suuntaa viestinsä koulunkäynninohjaajalle.

(3) Vanaisä (2.2.)

- 01 OPE (kuule) mä kerron sulle mä kerron teille kaikille mul on viis (.) viis lasta kotona (.)
 02 kaksyhtyksuotias ↑isoin (.) kymmenvuotias pienin (.) ja tyttöjä ja poikia eli mä
 03 oon nähny pa::ljo lapsia ja mul on [omia lapsia] mä oon .hh riidelly niitten
 04 LEE [wow.]

3 Lapset opiskelevat ravintoketjua laittamalla saamiaan eläinten ja kasvien kuvia yhteiselle paperialustalle. Mihail osoittaa alustalle laitettua poron kuvaa ja laittaa sitten muurahaisen kuvan alustalle. Tunnilla on aiemmin todettu, että Mihaililla on Virossa kotieläimenä poro, joten ainakin *mina poro* viittaa omistuslauseeseen.

126 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

- 05 OPE kanssa ja halattu ja kaikkee et mä kyllä osaan teijän kans olla hm no mitäs [sul.
06 LEE [no
07 siinon. (.) vi- viisi ↑lasta (.) [heheheh .hh heheh .hh heh]
(Leevi käyttää osin viroa)
08 OPE [nonii siinähän te ootte just nii hyvä heh] (.)
09 no mitäs sä keksit (1.4) mikä on hyvää [sussa.
10 KER [urheilu.=
11 OPE =urheilu? [(.) hienoo? (.) hyvä,
12 MIH [op- (1.0) [opetaja (1.4) (minä) (1.4) vanaisän on .hh (1.0) yk- (.)
13 yksi- (0.6) toistaa lapsia, (Mihail puhuttelee koulunkäynninohjaajaa opettajaksi,
käyttää osin viroa, ja opettaja, Leevi ja Kertu jatkavat omaa keskusteluaan)
14 KOU o::nko? (0.8) missä te (-)
15 MIH joo .mt

Mihailin vuoro *vanaisän on yk- yksi- toistaa lapsia* (rivit 12 ja 13) on aiempiin hänen vastaaviin muotoiluihinsa nähden kieliopillisesti täydentyneempi, sillä siinä on selkeästi ilmaistu *olla*-verbi. Kuten edellä on viitattu, venäjän kielessä presensissä kopula jää usein pois omistusrakenteesta. Mihail jättää usein *olla*-verbin tuottamatta suomenkielisissäkin vuoroissaan – ei vain omistuslauseen yhteydessä.

Tässä esimerkissä omistaja on puolestaan selkeästi genetiivimuodossa *vanaisän* (vrt. viron kielen *vanaisa* 'isoisä'). Muissakaan Mihailin omistusrakennetta hakevissa muotoiluissa omistaja ei ole adessiivissa vaan esimerkiksi muodoissa *minu*, *minoo* tai *minun*. Opettajat ja vertaiset tuottavat muotoja *minulla*, *sinulla* jne. ja he käyttävät myös puhekielisiä lyhyitä muotoja *mul(la)*, *sul(la)* jne. Tässäkin esimerkissä opettaja käyttää puhekielen muotoja *mul on viis lasta*, *mul on omia lapsia* ja *mitäs sul*. Mihailin käyttämät omistajaan viittaavat muodot *minu* ja *minoo* ovat kuitenkin lähellä genetiivimuotoja (vrt. viron *minu* ja suomen *minun*). Edelleen maaliskuun lopulla hän käyttää genetiiviä *minun* todennäköisesti juuri merkityksessä 'minulla on'. Hänellä näyttää siis olevan käsitys suomen kielen genetiivin ensisijaisesta, omistajuuteen liittyvästä, merkityksestä.

Aleksein ja Mihailin kohdalla silmiin pistää se seikka, että vaikka opettajat, koulunkäynninohjaajat ja vironkieliset vertaiset tuottavat suomen kielen omistuslauseita melko usein, he itse tuottavat niitä verrattain vähän. Molemmat lapset kuitenkin osoittavat vastauksissaan jo syyslukukauden aikana usein ymmärtävänsä opettajan omistuslauseet, jotka ovat monesti kysyviä.

Taulukko 2 tiivistää, miten Aleksein ja Mihailin omistuslause kehittyi lukuvuoden aikana. Kevätlukukaudella molempien kielenkäytössä näkyy edistysaskelia. Aleksei alkaa tammikuusta lähtien tuottaa kokonaan suomenkielisiä omistuslauseita harvakseltaan mutta kuitenkin tasaiseen tahtiin. Sen sijaan Mihail ei tuota tarkastelluilla tunneilla yhtään täysin kohdekielen mukaista omistuslauseita ensimmäisen

koululukuvuoden aikana. Hän tekee itsensä kuitenkin ymmärretyksi genetiivialkuisilla ja osin kopulattomilla lausumillaan.

TAULUKKO 2. Aleksein ja Mihailin omistuslauseen kehittyminen suomen kielessä lukuvuoden aikana karkeasti kuvattuna.

Omistuslause	Syksy	Kevät
Aleksei	osoittaa ymmärrystä; yksittäinen tuotos, joka on mahdollista tulkita omistuslauseeksi	alkaa tuottaa normin mukaisia omistuslauseita tammikuusta lähtien (esimerkit 1 ja 2)
Mihail	osoittaa ymmärrystä ja tavoittelee omistuslausetta: omistaja perusmuodossa tai genetiiviä muistuttavassa muodossa, ei <i>olla</i> -verbiä	alkaa helmikuussa käyttää <i>olla</i> -verbiä, omistaja edelleen genetiivissä tai genetiiviä muistuttavassa muodossa (esimerkki 3)

Näyttää siis siltä, että Aleksei ottaa vähitellen haltuun suomen kielen omistusrakenteen toisen lukukauden aikana. Myös hänen aloitteellisuutensa ja suomen kielen käyttönsä lisääntyy niin opettajajohtoisessa keskustelussa kuin vertaiskeskustelussa. Mihailin omistusrakenne puolestaan hakee vielä hahmoaan erityisesti adessiivin osalta. Hänelle puutteet suomen kielessä eivät kuitenkaan näytä asettavan esteitä osallistua keskusteluun oma-aloitteisesti.

5 Kieltolause ja sen kehittyminen oppimisen alkuvaiheessa

5.1 Standardikielto suomessa ja venäjässä

Kielto esiintyy tunnusmerkisydestään (VISK § 1616) huolimatta kielenkäytössä taajaan. Suomen kieltoa käytetään sekä partikkelimaisesti yksisanaisena (*ei*) tai lausumanalkuisena (*ei, en ole*) että kokonaisena lauserakenteena (*minä en halua*). Kielto ilmaantuu lapsen ensikieleen yleensä jo varhain vanhempien antaman mallin myötä (Kauppinen 1982: 160–161; Protassova 1997; Kauppinen 1998).

Suomen kielessä kieltolauseen predikaatti muodostuu persoonissa taipuvasta kieltoverbistä *ei* ja pääverbin kielto muodosta, joka on kaikissa persoonissa sama (*en tee, et tee, ei tee, emme tee* jne.) (VISK § 1615). Kyseessä on asymmetrinen kielto, jossa kieltoverbin jälkeen tuleva pääverbi eli leksikaalinen verbi ei ole samassa muo-

128 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

dossa kuin myönteinen verbi (Miestamo 2004: 365–367). Venäjässä standardikielto on sen sijaan symmetrinen: taipumattoman kieltopartikkelin *ne* ('ei') jälkeen verbi taipuu persoonissa samoin kuin myönteisissä muodoissa. Tätä eroa havainnollistaa taulukko 3.

TAULUKKO 3. Venäjän verbin *znat* ('tietää') ja suomen verbin *tietää* taivutus preesensissä.

Standardikielto (vrt. myönteiset muodot)	Venäjä		Suomi	
Yksikkö	Kielt. muoto	Myönt. muoto	Kielt. muoto	Myönt. muoto
1	<i>ne znaju</i>	<i>znaju</i>	<i>en tiedä</i>	<i>tiedän</i>
2	<i>ne znaješ</i>	<i>znaješ</i>	<i>et tiedä</i>	<i>tiedät</i>
3	<i>ne znajet</i>	<i>znajet</i>	<i>ei tiedä</i>	<i>tietää</i>
Monikko	Kielt. muoto	Myönt. muoto	Kielt. muoto	Myönt. muoto
1	<i>ne znajem</i>	<i>znajem</i>	<i>emme tiedä</i>	<i>tiedämme</i>
2	<i>ne znajete</i>	<i>znajete</i>	<i>ette tiedä</i>	<i>tiedätte</i>
3	<i>ne znajut</i>	<i>znajut</i>	<i>eivät tiedä</i>	<i>tietävät</i>

Keskityn tarkastelussani tällaisiin leksikaalisen verbin sisältäviin kieltoihin eli standardikieltoihin (ks. Miestamo 2004: 364–365), joita Aleksei ja Mihail tuottavat. Käytän näistä standardikielloista jatkossa yksinkertaisesti termiä *kieltolause* (ks. VISK § 1615).

5.2 Oppilas hakee tai käyttää kieltolauseita

Tarkastelen seuraavaksi sellaisia aineistoesimerkkejä, jotka kuvaavat Aleksein ja Mihailin kieltolauseen kehittymisen päälinjoja. Esimerkissä 4 näkyy Aleksein suomenkielisessä puheessa joulukuun alusta lähtien usein toistuva muoto *minä ei*, johon hän liittää pääverbin lähes aina kohdekielen mukaisessa muodossa. Katkelma on oppitunnin loppupuolelta ja siinä Aleksei keskittyy aiemmin tekemänsä tehtävän korjaamiseen. Tehtävässä on sana, jonka merkitystä hän ei tiedä, minkä takia hänen on vaikea päätellä sen oikea taivutusmuoto.

(4) Tehtävän korjaaminen (1.12.)

- 01 OPE voitko Mihail nyt tehdä ne kaksi kohtaa ni sit lähetää välitunnille
02 ja sun pitää korjata nämä? (opettaja napauttaa sormilla Aleksein pulpetilla olevaa tehtäväpaperia)

- 03 ALE joo mut [minä ei tiedä] missä o [what is] [(- -) (.) le] (.) alle.
 04 MIH [iso kiviä] (0.8) [isom?]]
 05 OPE [EI KUN PÄÄLLE, (0.2) katso,]
 (opettaja puhuu Mihailille)

Tehtävän korjaaminen ja vieraan sanan näkeminen tekstissä toimii kimmokkeena Aleksein vuorolle. Aloitus *joo mut* sitoo vuoron opettajan vaatimukseen ja osoittaa ainakin osittaista erilinjaisuutta opettajan vuoroon nähden. Vaikka kiello on muodossa *minä ei tiedä*, tästä lähtien hän alkaa tuottaa toistuvasti kokonaisia kieltolauseita suomeksi.

Muoto *minä ei* on Aleksein puheessa melko vallitseva myös tammi- ja helmikuussa, kunnes maalisi- ja huhtikuussa kieltoverbi vakiintuu muotoon *en* yksikön ensimmäisessä persoonassa. *Ei*-muodon sitkeähdössä käytössä saattaa näkyä venäjän kielen vastaavassa rakenteessa kaikissa persoonissa käytettävän kieltopartikkelin *ne* ('ei') vaikutus. Lisäksi *ei*-muodon frekvenssi on huomattava luokan vuorovaikutuksessa verrattuna kieltoverbin muihin muotoihin, mikä johtuu runsaista yksisanaisista ja lausumanalkuisista kielloista, myös Aleksein omassa puheessa. Myös vironkielisten vertaisten puheessa esiintyy usein *ei*, joka on viron kielessä taipumaton. Huomiota herättää se, miten Aleksein puheessa kieltoverbiä seuraava leksikaalinen verbi on lähes aina tuotettu kohdekielen mukaisessa muodossa eikä siis persoonapäätteellisenä, kuten muoto venäjässä kuuluisi (*ja ne znaju*).

Esimerkki 5 on huhtikuulta, jolloin Aleksei tuottaa lukuisia kielloja sekä partikkelimaisina että pidempinä lausumina, joista melkein kaikki ovat kokonaisia lauseita. Niistä kymmenen on *minä*-muotoisia ja niistä puolestaan yhdeksässä kieltoverbikin on muodossa *en*.

Katkelmassa lapset pelaavat Alias-sananselityspeliä. Leevi arvuuttelee sanaa, jonka Aleksei arvaa nopeasti. Hän lausuu haetun verbin 3. infinitiivin muodossa *hiih-tämää* (rivi 3), jonka opettaja hyväksyy oikeaksi vastaukseksi. Samaa muotoa Aleksei käyttää kieltolauseessaan (rivi 7).

(5) Aleksei ei hiihdä Lapissa (10.4.)

- 01 LEE ää ↑mitä sä käysit (.) Lapimaalla tekemässä. (suomi ja viro)
 02 MIH mitä,=
 03 ALE =hihtämää,
 04 (0.6)
 05 OPE hyvä?
 06 (0.3)
 07 ALE mutta mä en mene hihtämään Lapissa,

130 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

Tässä esimerkissä Aleksei ilmoittaa oma-aloitteisesti, että vaikka Lappiin mennään yleensä hiihtämään, hän ei sitä tee. Hän ilmaisee kiellon hapuilematta ja täysin kohdekielen mukaisesti. Tässä vaiheessa Aleksein puheessa *en*-muodon käyttö *minä*-persoonan kanssa on selkeästi systemaattistunut. Lisäksi kontrastiivisen konjunktion *mutta* käyttö lausuman alussa (vrt. esimerkki 4) kytkee vuoron Leevin ja Aleksein arvuuttelu–arvaus-sekvenssiin ja osoittaa laajemman syntaktisen rakenteen hahmottamista.

Mihailin negaation oppimisen prosessi seuraa selkeästi toisenlaista polkua. Hänen kieltolauseensa kehittymiselle on tyypillistä *en*-muodon ylikäyttö, mitä kuvaa seuraava esimerkki. Ennen katkelman tilannetta opettaja kävelee Mihailin luo ja kysyy tältä *mikä maidossa on hyvää*. Mihail kiistää sen, että maito olisi hyvää (*en en hyvää*). Opettaja jatkaa kysyen kaikilta *mitä maito tekee meille*. Leevi vastaa (*luut kovaksi*), mutta Mihail perustelee venäjäksi, miksi maito ei ole hyvää (rivi 1).

(6) Maito (2.2.)

- 01 MIH eto (.) eto korovnaja motša, (.) jejo nelzja pit, (venäjä)
se se on lehmän pissaa sitä ei saa juoda
- 02 LEE hähähähähäh[hähähähähä
- 03 OPE [eli (.) nyt mä haluisin [€tän suomen kielellä€] (0.3)
- 04 ALE [but but it's true I said] it to him. (.)
- 05 OPE [sano,
- 06 KOU [MIHAIL Mihail [sano se ihan huom- suomeksi sano vaan se Mihail]
- 07 ALE [I said it to him. (.) [but it's TRUE ↑vo:t]
(ven. vot 'no niin')
- 08 MIH [potšemu::] (venäjä)
miksi
- 09 ALE [it's [true:,]
- 10 OPE [sano (.) se kuuntele] (.) kuuntele (.) mä haluun ymmärtää sua? ja sen takii
- 11 KOU [NYT puhu suomea,]
- 12 OPE jos ö sen takii kun mä en osaa (0.5) tota sä puhut sä >niinku sä puhut<
- 13 [venäjää eiks vaa.]
- 14 MIH [se (.) se en] hyvä, (.) maito on (.) en hyvä.

Mihailin venäjänkielisen kannanoton jälkeen opettaja ja koulunkäynninohjaaja kehittävät häntä sanomaan asiansa suomeksi, mihin hän reagoi venäjäksi kysymällä valittavalla äänellä *potšemu* ('miksi'). Samaan aikaan Aleksei kertoo englanniksi Leeville, että hän kertoi kyseisen ajatuksen maidosta Mihailille ja että se on totta (rivit 7 ja 9). Opettaja ja koulunkäynninohjaaja jatkavat kehotteluaan, ja osittain päällekkäin opettajan vuoron kanssa Mihail toistaa teesinsä (rivi 14): *se se en hyvä maito on en hyvä*. Paitsi että kieltoverbi on tässä yksikön ensimmäisen persoonan

muodossa nämä rakenteet *se en hyvä* ja *maito on en hyvä* ovat kiinnostavia kieltenvälisen vaikutuksen näkökulmasta. Rakenteet vastaavat pääpiirteissään venäjän tavanomaisia rakenteita *ono ne horoshee* ja *moloko ne horoshee* (kirjaimellisesti 'se ei hyvä' ja 'maito ei hyvä'). Venäjässä kopula jää siis pois. Mihail kuitenkin lisää *olla*-verbin lausumaansa (*maito on en hyvä*). Kieltoverbi pysyy edelleen yksikön ensimmäisen persoonan muodossa.

Kieltoverbin muoto *en* yhdistyy Mihailin puheessa yksikön ensimmäiseen persoonaan jo marras-joulukuussa. Hän alkaa käyttää *en*-muotoa myös yksikön kolmannessa persoonassa, mutta helmikuun loppupuolelta lähtien *en*-muodon ylikäyttö väistyy ja *ei* näyttää konventionaalistuvan. Tätä kuvaa seuraava katkelma, joka alkaa Mihailin kysymyksellä. Venäjän kielen partikkeli *a* 'entä' painottaa lausuman kysyvää merkitystä. Väitelauseen muoto vastaa tässä muutoinkin venäjänkielisen kysymyksen muotoa. Opettajan vuoron (rivi 2) ja osoittavan eleen jälkeen Mihail päättelee, että kyseessä ei ole juomalasi (rivi 4) vaan jotakin muuta.

(7) Juomislasi (22.3.)

- 01 MIH opettaja (1.4) a- a se on JUO[mislasi,] (a on tässä ilmeisimmin ven. partikkeli, 'entä'; Mihail osoittaa kuvaa, toisaalla koulunkäynninohjaaja puhuu nauraan ja opettaja ja Kertu nauravat, sitten opettaja keskittyy Mihailin kysymykseen)
- 02 OPE [heh] .hh ei kun toi on se mikä oli tämä
- 03 (0.6) (opettaja osoittaa lappua, jossa on ilmeisesti kannun kuva)
- 04 MIH **se ei oo juomaslas se on**
- 05 (0.4)
- 06 OPE minkä sä sanoit et tämä on.

Opettajan pronominitäyteinen lausuma *ei kun toi on se mikä tämä oli* ei liene helposti ymmärrettävä kielenoppimisen alkuvaiheessa, mutta Mihail ymmärtää sen ainakin liitettynä puhujan osoittaviin eleisiin (vrt. Savijärvi 2011: 94–97). Mihail reagoi vastaukseen vahvistamalla sen päätelmällään *se ei oo juomaslas* ja kierrättää kieltoverbiä opettajan tarjoaman mallin mukaisessa muodossa. Näin hän jatkaa opettajan selittävää ja vihjaavaa vastausta eksplikoimalla itse, että kyseessä ei ole juomalasi (ks. Savijärvi 2011: 116; Voutilainen & Savijärvi 2016: 366). Vuoronsa lopussa (rivi 4) Mihail lähtee vielä hakemaan sanaa, jota opettaja ei paljasta. Opettaja esittää puolestaan kysymyksen Mihailille (rivi 6).

Analyysi osoittaa, että Aleksei ja Mihail oppivat kohdekielisen kieltolauseen lukuvouden loppuun mennessä preesensissä ja vähintään yksikön ensimmäisessä ja kolmannessa persoonassa. Ensimmäisiä oleellisia muutoksia lasten negaation käytössä ja oppimisessa tapahtui joulukuussa: molemmat alkoivat tuottaa suomenkielisiä kieltolauseita (ks. taulukko 4).

132 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

TAULUKKO 4. Aleksein ja Mihailin suomen kielen kieltolauseen kehittyminen lukukauden aikana karkeasti kuvattuna.

Kieltolause	Syksy	Kevät
Aleksei	alkaa tuottaa säännönmukaisemmin kokonaisia kieltolauseita joulukuun alussa; kieltoverbi on <i>minä</i> -persoonassa muodossa <i>ei</i> (esimerkki 4)	alkaa tuottaa tammikuussa <i>minä en</i> -muotoa, joka vakiintuu maaliskuun huhtikuussa (esimerkki 5)
Mihail	käyttää joulukuusta lähtien <i>en</i> -muotoa yksikön ensimmäisessä ja kolmannessa persoonassa (esimerkki 6)	alkaa helmikuussa käyttää <i>ei</i> -muotoa yksikön kolmannessa persoonassa (esimerkki 7)

Kevätlukukauden alkupuolella kieltoverbi alkoi asettua kongruenssiin mainituissa persoonamuodoissa: Mihaililla *en*-muodon ylikäyttö väistyi, kun taas Aleksei alkoi käyttää *en*-muotoa *minä*-persoonassa. Maalis-huhtikuussa muodot olivat vakiintuneita. Tällöin molempien lasten osallistuminen yhteiseen suomenkieliseen keskusteluun oli jo varsin spontaania ja aloitteellista, eikä ero vironkielisten ja venäjänkielisten lasten aktiivisuudessa ja opettajan viestien ymmärtämisessä ollut niin selkeä kuin syksyllä.

6 Yhteenveto

Tässä analyysissä olen käsitellyt kahden venäjänkielisen alakoululaisen omistuslauseen (*x:llä on y*) ja kieltolauseen (NEG + leksikaalinen verbi) kehittymistä suomen kielessä. Tarkastelukontekstina käytin valmistavan luokan vuorovaikutustilanteita. Pohdin myös lasten ensikielen merkitystä morfosyntaktisten rakenteiden oppimisprosessissa. Tarkasteltavana oli 15 oppituntia, jotka sijoittuvat kahdeksan kuukauden mittaiselle jaksolle. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: 1) Miten ja missä tahdissa suomen omistus- ja kieltolauseet kehittyvät lapsilla oppimisen alkuvaiheessa? 2) Näkyykö lasten tuotoksissa ja oppimisprosessissa venäjän kielen vaikutus, ja jos, niin miten?

Omistuslause rakentuu venäjässä ja suomessa samantyyppisesti, kun taas standardikielto on venäjässä symmetrinen ja suomessa asymmetrinen. Siksi onkin yllättävää, että molemmilla lapsilla omistuslauseen kehittyminen näytti hitaammalta kuin kieltolauseen kehittyminen (ks. taulukot 2 ja 4). Rakenteen kompleksisuus ei siis ole suoraan verrannollinen sen oppimisnopeuteen. Syynä kieltolauseen selkeälinjaisempaan kehittymiseen voi olla rakenteen suurempi esiintymistiheys. Lapset kuitenkin osoittivat jo syyslukukaudella ymmärtävänsä opettajan kysymysmuotoisia omistuslauseita. Myös muutamia omistuslauseen tavoittelun hetkiä on havaitta-

vissa. Omistuslauseiden niukka esiintyminen lasten puheessa ei välttämättä tarkoita sitä, että rakenne olisi heille vaikea oppia (vrt. Kaunisto 2019: 113), koska kielenkäyttö on sidoksissa vuorovaikutustilanteeseen ja yksilön ilmaisutarpeeseen (Tomasello 2008: 85–86; van Lier 2000: 252–253). Lisäksi muutokset kielenkäytössä ovat usein vähittäisiä, ja jo käytetyt uuden kielen resurssit voivat ajoittain kadota ja sitten taas palautua (Wagner ym. 2018: 25).

Aleksei alkoi tuottaa suomen kielen mukaisia omistuslauseita tammikuusta lähtien. Käytännössä hän siirtyi ilman välivaihetta syksyn ymmärryksen ilmauksista – olivatpa ne sitten aitoja tai eivät (ks. Wong-Fillmore 1979: 208–211; Savijärvi 2011: 217; Voutilainen & Savijärvi 2016: 362–364) – suomen kielen mukaisiin omistuslauseisiin. Kohdekielinen omistuslause vakiintui hänen kielenkäytössään kevätlukukauden aikana.

Mihail tavoitteli suomen omistuslauseita rohkeasti jo lokakuusta lähtien, mutta rakenne ei saavuttanut täysin kohdekielistä muotoa lukukauden aikana. Hänen lausumissaan omistaja oli aluksi merkitsemätön (*minä*) (ks. Lauranto 1997: 123–127), mikä ei kuitenkaan kerro venäjän kielen vaikutuksesta. Omistaja pysyi keväällä genetiivimuotoisena tai genetiiviä muistuttavana (*minu, vanaisän*) (vrt. Korhonen 2012: 49). Lisäksi verbi *olla* jäi pitkään ilmaisevaksi. Venäjän kielessä vastaavassa rakenteessa kopula ei pääsääntöisesti ole ilmi pantuna (ks. taulukko 1), mikä saattaa vaikuttaa siihen, että Mihailin omistuslauseessa (ja muissakin lauserakenteissa) *olla* alkoi reaalistua vasta helmi-maaliskuussa.

Laurannon (1997: 124–127) mukaan suomen omistusrakenteen hankaluus kytkeytyy juuri omistajan ilmaisemiseen ja johtuu siitä, että oppija ei aluksi pysty käsittelemään omistusrakennetta kokonaisuutena vaan pilkkoo sen hallittavampiin osiin. Tästä syystä monet oppijat käyttävät adessiivin sijasta merkitsemätöntä omistajaa oppimisen alkuvaiheessa.⁴ Tämä vaihe toteutui myös Mihailin kohdalla. Venäjän ja suomen omistusrakenteiden semanttisesta samankaltaisuudesta ei näyttänyt olevan hänelle tukea alkuvaiheen oppimisessa. Alekseilla tätä vaihetta ei ollut, mistä herää kysymys, voisiko hän tukeutua ensikieleensä. Englantia voi käytännössä pitää hänen toisena kielenään, mutta *I have* -rakenne ei näytä heijastuvan suomen kieleen.

Kieltolause kehittyi lapsilla pääpiirteittäin samassa tahdissa. Molemmat lapset käyttivät toistuvasti ja tarpeesta muun muassa itsereflektioivia kieltolauseita *minä en tiedä* ja *minä en ymmärrä*. Merkille pantavaa kieltolauseen oppimisprosessin alkuvai-

4 Kajanderin (2013) tutkimuksessa yläkoulu- ja yki-aineiston omistajateemaisissa eksistentiaalilauseissa kaikilla taitotasolla kouluaineiston B2-tasoa lukuun ottamatta adessiivi on yleisin adverbiaalin sija vähintään 80-prosenttisesti. On kuitenkin huomattava, että Kajanderin käyttämä aineisto koostuu oppijoiden kirjoituksista, ja he edustavat taitotasoa A1–C2. He ovat myös vanhempia kuin tässä tutkimuksessa. Kiinnostava yksittäinen tulos Kajanderin tutkimuksessa on muun muassa se, että yki-aineiston erityyppisistä eksistentiaalilauseista puuttuu verbi peräti 15 prosentissa tapauksista. Kajander on kuitenkin rajannut tutkimuksensa ulkopuolelle äidinkielen vaikutuksen tarkastelun, joten johtopäätöksiä verbin/kopulan puuttumisesta ei voi tehdä suhteessa käsillä olevan tapaustarkastelun venäjänkielisiin osallistujiin.

heessa molemmilla lapsilla oli kieltoverbin taipumattomuus, mikä voi heijastaa venäjän kielen vaikutusta (*ne*-partikkelin käyttöä kaikissa persoonissa). Tässä vaiheessa he kuitenkin käyttivät suomen kieltoverbiä eri tavoin: Aleksei ylikäytti muotoa *ei*, kun taas Mihail ylikäytti muotoa *en*. Lukuvuoden lopussa standardikiellon muoto oli automaattistunut molemmilla lapsilla.

Sytä Aleksein ja Mihailin osin toisistaan poikkeaviin oppimisjatkumoihin voi luonnollisesti olla monia, esimerkiksi ikä ja aiemmat kieliresurssit. Aineiston perusteella monikielisempi ja noin kaksi vuotta vanhempi Aleksei on taipuvainen metalingvistisiin pohdintoihin, mikä osaltaan kertoo hänen kielitietoisuudestaan. Metalingvistisen tietoisuuden ja useamman kielen omaksumisen on todettu edistävän kielenoppimista (esim. De Angelis ym. 2015: 1; De Angelis 2019: 168). Joka tapauksessa molempien oppijoiden omistus- ja kieltolauseen käyttö kohdekielellä alkoi lisääntyä kevätlukukaudella. Havainto on samansuuntainen kuin Kauniston (2019: 101–102, 105, 112) tutkimuksen tulos, jonka mukaan oppilaiden pyynnöt muuttuivat arkikokemuksista lähtevän ymmärryksen kasvaessa suomenkielisistä venäjänkielisiksi lähes kokonaan ensimmäisen vuoden keväällä – ja moninaistui-
vat muodoiltaan toisena vuonna (vrt. myös Savijärvi 2011: 216–219; Routarinne & Ahlholm 2021: 7–8).

Kotilaisen ja Kurhilan (2020: 648–650, 658) mukaan muutos kielenkäytössä ei vielä kerro oppimisen dynamiikasta. Se, miten osallistuja suuntautuu oppimiseen ja keskustele kielestä, täydentää kuvaa kielenoppimisesta. Kotilaisen ja Kurhilan (2019, 2020) tutkimusten digitaalinen kielikeittiö ”opettajattomana” ympäristönä avaakin oppimisen (lyhyen aikavälin) dynamiikkaa ja osoittaa lisääntyneiden affordanssien merkityksen. Kiinnostavaa näissä tutkimuksissa on muun muassa osallistujien suuntautuminen merkityksen lisäksi tai sen sijaan kielelliseen muotoon (Kotilainen & Kurhila 2019: 42, 2020: 656).

Tutkimukseni valottaa lasten omistus- ja kieltolauseiden vähittäistä emergoitumista lukuvuoden aikana luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Oppijoina ovat lapset, jotka eivät merkittävässä määrin keskustele kielestä, sen rakenteista tai aiemmista oppimiskokemuksistaan. Aleksein ja Mihailin kielenoppimisen voi nähdä käyttöpohjaisesti Kurhilan ym. (2019: 11) sanoin ”tilanteeseen ankkuroituna sosiaalisena toimintana”. Lasten oppimisjatkumot ovat keskenään osin erilaiset, mutta molemmilla muutokset kielen rakenteissa, vuorovaikutuksen sujuvoitumisessa ja aloitteellisuuden lisääntymisessä kertovat siitä, että oppiminen on käynnissä ja jatkuu.

Vaikka keskusteluanalyttisen metodin käyttö pitkittäisessä tarkastelussa poikkeaa perinteisestä linjasta, tuo se esiin oppijan konstruktoiden dynamiikkaa. Kuten Pekarek Doehler (2018: 4) pitkittäisessä analyysissään painottaa, on tärkeää vahvistaa ymmärrystä siitä, mikä merkitys kieliopillisilla resursseilla on toisen kielen vuorovaikutuskeinojen kehittämisessä. Koska konstruktioit kehittyvät vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutustarpeita varten, on syytä ottaa huomioon oppimisympäristöjen tarjoamat affordanssit tai niiden puute (Pekarek Doehler 2018: 4, 18–19;

Kotilainen & Kurhila 2020: 658). Keskusteluanalyysin avulla – oli se sitten perinteisesti synkronista tai pitkittäisesti suuntautunutta – affordansseja ja niihin liittyviä rajoituksia saadaan näkyväksi.

Kielenoppimiseen vaikuttavat oleellisesti paitsi ympäristö ja sen vuorovaikutus myös aikaisemmat kieliresurssit. Yhä enemmän tutkitaankin monikielisten henkilöiden arkista monikielistä vuorovaikutusta. Tutkimusparadigmojen muutosten ja laajenemisen myötä on havaittu, että ensikieli ei ole ainut uuden kielenoppimiseen vaikuttava tekijä, vaan mikä tahansa ensikielen jälkeen opittu kieli voi olla merkityksellinen. Oleellinen kysymys tällöin on kuitenkin kieltenvälinen typologinen etäisyys. (De Angelis 2019.) Rothmanin (2011) mukaan typologinen läheisyys vaikuttaa vahvasti uuden kielen syntaksin kehittymiseen. Kieltenvälisen vaikutuksen tutkimus on myös osoittanut, että kielen oppimisessa kielten samankaltaisuus nousee tärkeämmäksi tekijäksi kuin oppijan taipumus tukeutua muuhun kieleen kuin ensikieleensä (Odlin ja Jarvis 2004). Kiinnostavaa on luonnollisesti se, miten oppija havaitsee samanlaisuuden (havaitusta samanlaisuudesta ks. Ringbom 2007b; Kaivapalu 2013: 308–309). Lisäksi kieltenvälinen samanlaisuus ei aina tarkoita typologista samanlaisuutta (Mustajoki 2012: 50; De Angelis 2019). Tästä näkökulmasta olisi avartavaa tutkia tarkemmin kieliparia venäjä-suomi.

Koska kyseessä on laadullinen analyysi ja koska fokuksessa on vain kaksi oppijaa, tämä tutkimus antaa luonnollisesti vain viitteitä mahdollisesta venäjän kielen vaikutuksesta suomen kielen oppimisprosessissa. Herää ajatus, voisivatko empiiriseen aineistoon nojautuva keskusteluanalyttinen pitkittäistutkimus ja erilaisista aineistoista ja määrällisistä analyyseistä ammentava kieltenvälisen vaikutuksen tutkimus keskustella keskenään enemmän. Uusi tieto sellaisista vähemmän tutkituista kielipareista kuin suomi ja venäjä olisi tervetullutta, kun suomea tarkastellaan toisena kielenä oppimisen ja opettamisen näkökulmasta.

Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLa-e: Suomen soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112. <https://journal.fi/afinla/issue/view/3634>
- Ahlholm, M. & S. Latomaa (tulossa). Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit.
- Alho, I. & A. Kauppinen 2015. *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Cekaite, A. 2007. A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 45–62.
- Cekaite, A. 2008. Developing conversational skills in a second language: Language learning affordances in a multiparty classroom setting. Teoksessa J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (toim.) *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's play?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 105–129.

136 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

- Cekaite, A. & K. Aronsson 2014. Language play, peer group improvisations, and L2 learning. Teoksessa A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (toim.) *Children's Peer Talk. Learning from Each Other*. Cambridge Book Online, 194–213. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139084536>.
- De Angelis, G. 2019. Cross-linguistic Influence and Multiple Language Acquisition and Use. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 163–177.
- De Angelis, G., U. Jessner & M. Kresić 2015. The Complex Nature of Crosslinguistic Influence in Multilingual Learning. Teoksessa G. De Angelis, U. Jessner & M. Kresić (toim.) *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury, 1–11.
- Gardner, R. 2013. Conversation Analysis in the Classroom. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell, 593–611.
- Hellermann, J. 2008. *Social Actions for Classroom Language Learning. New Perspectives on Language and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heritage, J. 1996 [1984]. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Härmävaara, H.-I., A. Vatanen & M. Frick 2013. Keskusteluntutkimus ja kieltenvälinen vertailu yhteistyössä. Teoksessa L. Kolehmainen, M. Miestamo & T. Nordlund (toim.) *Kielten vertailun metodiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 135–167.
- Ivaska, I. 2011. Lausetyyppien sekoittuminen edistyneessä oppijansuomessa – näkökulmana eksistentiaalilause. *Lähivertailuja*, 21. Tallinn: Eesti rakenduslingvistika ühing, 65–85.
- Ivaska, I. 2014. Edistyneen oppijansuomen avainrakenteita. Korpusnäkökulma kahden kielimuodon tyypillisiin rakenteellisiin eroihin. *Virittäjä*, 118 (2), 161–193. <https://journal.fi/virittaja/article/view/9368/12373>.
- Jarvis, S. 2015. Influences of Previously Learned Languages on the Learning and Use of Additional Languages. Teoksessa M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (toim.) *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Educational Linguistics 23. Cham: Springer, 69–86. DOI 10.1007/978-3-319-11496-5_5.
- Kaivapalu, A. 2005. *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaivapalu, A. 2013. Kielten järjestelmien vertailusta kieltenvälisen vaikutuksen tutkimukseen. Teoksessa L. Kolehmainen, M. Miestamo & T. Nordlund (toim.) *Kielten vertailun metodiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 293–323.
- Kajander, M. 2013. Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla. Jyväskylä Studies in Humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaunisto, M. 2019. "Saako mustan tussin?" Oppilaiden pyynnöt venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. *Puhe ja kieli*, 39 (1), 99–118.
- Kauppinen, A. 1982. Kuinka negaatio kasvaa. *Virittäjä*, 86 (2), 140–163.
- Kauppinen, A. 1998. *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Helsinki: Kielikeskuksen julkaisuja 3.
- Kotilainen, L. & S. Kurhila 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. Teoksessa S. Kurhila, L. Kotilainen & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 33–60.
- Kotilainen, L. & S. Kurhila 2020. Orientation to Language Learning Over Time: A Case Analysis on the Repertoire Addition of a Lexical Item. *The Modern Language Journal*, 104 (3), 647–661.

- Kurhila, S., L. Kotilainen & J. Kalliokoski 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa S. Kurhila, L. Kotilainen & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 7–30.
- Lauranto, Y. 1997. *Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Kakkoskieli 2. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtimaja, I. 2007. Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- LES = Jartseva, V. N. (toim.) 1990. *Lingvistitšeski entsiklopeditšeski slovar*. Moskva: "Sovetskaja entsiklopedija".
- Miestamo, M. 2004. Suomen kieltoverbikonstruktio tyologisessa valossa. *Virittäjä*, 108 (3), 364–388.
- Miestamo, M. 2005. *Standard negation. The negation of declarative verbal main clauses in a typological perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mustajoki, A. 2012. *Kevyt kosketus venäjän kieleen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikunlassi, A. 2011. *Johdatus venäjän kieleen ja sen tutkimukseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Nissilä, L. 2011. *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimiseen*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora B 99. Oulu: Oulun yliopisto.
- Odlin, T. & S. Jarvis 2004. A Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism*, 1 (2), 123–140. <https://www.tandfonline.com/libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1080/14790710408668183>.
- Ojanen, M. 1980. *Opi venäjää 3. Kielioppi*. Porvoo: WSOY.
- OPH 2004. *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallituksen määräys 2/011/2004, 16.1.2004. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paulasto, H., L. Kolehmainen, M. Kumpulainen, L. Meriläinen & H. Riionheimo 2014. Interferenssi – termi tutkimussuuntausten törmäyksessä. *Virittäjä*, 118 (3), 408–434. <https://journal.fi/virittaja/article/view/9177/13841>.
- Pekarek Doehler, S. 2018. Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9 (1), 3–24. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/19463014.2018.1437759>.
- Pekarek Doehler, S. 2019. At the Interface of Grammar and the Body: *Chais pas* ("dunno") as a Resource for Dealing with Lack of Recipient Response. *Research on Language and Social Interaction*, 52 (4), 365–387. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1657276>.
- Peräkylä, A. & M. Stevanovic 2016. Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 32–46.
- Philp, J. & S. Duchesne 2008. When the gate opens: The interaction between social and linguistic goals in child second language development. Teoksessa J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (toim.) *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's play?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 83–103.

138 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

- Protassova, E. 1997. The first steps in Russian negation. *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics ISAPL 97, 353–357. http://ler.letras.up.pt/site_uk/default.aspx?qry=id03id129&sum=sim.
- Ringbom, H. 2007a. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 2007b. Actual, perceived and assumed cross-linguistic similarities in foreign language learning. Teoksessa P. Kalaja, T. Nikula & O.-P. Salo (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 183–196.
- Rothman, J. 2011. L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research* 27 (1), 107–127.
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction. A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 2021, 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Šeljakin, M. 2006. *Spravotšnik po russkoj grammatike*. Moskva: Drofa.
- Spoelman, M. 2013. *Prior linguistic knowledge matters: The use of the partitive case in Finnish learner language*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora B 111. University of Oulu.
- Stevanovic, M. & C. Lindholm (toim.) 2016. *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tainio, L. (toim.) 1997. *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thorne, S. L. & J. Hellermann 2015. Sociocultural Approaches to Expert–novice Relationships in Second Language Interaction. Teoksessa N. Markee (toim.) *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Oxford: Wiley Blackwell, 281–297.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2008. The usage-based theory of language acquisition. Teoksessa E. L. Bavin (toim.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: The Cambridge Handbook of Child Language, 69–88.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- VISK = Hakulinen, A., M. Viikuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>.
- Voutilainen, L. & M. Savijärvi 2016. Keskusteluanalyttinen pitkittäistutkimus. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 345–371.

- Wagner, J., S. Pekarek Doehler & E. González-Martínez 2018. Longitudinal Research on the Organization of Social Interaction: Current Developments and Methodological Challenges. Teoksessa S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (toim.) *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 3–35.
- Wong Fillmore, L. 1979. Individual Differences in Second Language Acquisition. Teoksessa C. J. Fillmore, W. S. Y. Wang & D. K. Kempler (toim.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 203–228.

LIITE 1: Tarkastellut oppitunnit

- 1) 15.9.2011 (Mihail poissa)
- 2) 27.9.2011
- 3) 18.10.2011
- 4) 27.10.2011
- 5) 10.11.2011
- 6) 17.11.2011
- 7) 1.12.2011
- 8) 19.1.2012
- 9) 24.1.2012 (Mihail poissa)
- 10) 26.1.2012 (Mihail poissa)
- 11) 2.2.2012
- 12) 16.2.2012
- 13) 28.2.2012
- 14) 22.3.2012
- 15) 10.4.2012

LIITE 2: Aineistoesimerkeissä käytetyt litterointimerkit (ks. Stevanovic & Lindholm, 2016, s. 441)

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta
(0.6)	hiljaisuus sekunteina
(.)	0,2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	laskeva sävelkulku
,	tasainen sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
sa-	sana jää kesken
sana	tavun painottaminen

140 VENÄJÄNKIELINEN ALAKOULULAINEN SUOMEN RAKENTEIDEN OPPIJANA:
OMISTUSLAUSEEN JA KIELTOLAUSEEN KEHITTYMINEN OPPIMISEN ALKUVAIHEESSA

sa:na	äänteen venyttäminen
SANA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
€sana€	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
.hh	äänekäs sisäänhengitys
hh	äänekäs uloshengitys
↑	nuolen jälkeinen sana tai tavu lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalla äänellä
>sana<	ympäröivää puhetta nopeammin lausuttu jakso
(sana)	epäselvästi kuultu sana
(-)	sana, josta ei saatu selvää
(nousee)	(harmaa kirjasinväri) litteroijan selityksiä tilanteesta ja puhujien kehollisesta toiminnasta