

SÄÄNNÖT JA TUNTEET KIELENOPPIJOIDEN KUVAUKSET TAIVUTUSPROSESSISTA TUTKIMUSAINEISTONA

Maisa Martin
Jyväskylän yliopisto

RULES AND FEELINGS. LEARNERS' DESCRIPTIONS OF THEIR INFLECTIONAL PROCESSES AS RESEARCH MATERIAL

The research reported in this paper is based on the view that at least a small part of information retrieval is declarative and accessible for verbalization. 18 adult learners of Finnish were interviewed about how they believe they produce inflectional forms of Finnish. The advantages and disadvantages of the method are discussed. The interviews are analyzed in the framework of three main types of production processes (MacWhinney 1978): retrieving ready-made forms from memory, combining items mechanically and employing analogy. It is concluded that the interviewees as a group use all three production types (as well as some others), but analogical strategies seem to be quite common. Great differences are also found between the informants in the degree of awareness and ability to verbalize about their production processes.

O. JOHDANTO

Aikuiset vieraan kielen opiskelijat tuovat oppitunnille mukanaan aikaisemmat oppimiskokemuksensa ja käsityksensä itsestään kielen oppijoina ja käyttäjinä. Harvoin heiltä kuitenkaan kysytään, miten he mielestään parhaiten oppisivat jonkin kielellisen ilmiön. Vielä harvemmin tämäntapaiset kyselyt kohdistuvat tietyn kielellisen muodon tuottamiseen.

Oppijan oman kokemuksen ohittaminen liittyy pedagogisiin perinteisiin: oppija nähdään lapsena ja hänen edellytetään olevan riippuvainen opettajasta ja oppimateriaalista. Usein myös korostetaan sitä, että kielenomaksumisprosessi

on täysin tiedostamaton eikä siten ole sen enempää oppijan kuin opettajankaan hallittavissa (Stern 1987: xi–xii).

Oppijoiden kommentit voivat myös kuulostaa kliseiltä, perustua puutteellisiin tietoihin tai olla vallitsevan kielenoppimisenäkemyksen vastaisia (Fanselow 1987: x), tai ne voivat olla joskus ilmiselviä ja joskus hyvin yllättäviäkin (Cohen 1987: 83). Joka tapauksessa ne kuvastavat oppijan näkemystä ja vaikuttavat sitä kautta hänen oppimiseensa: on todennäköistä, että ihminen oppii paremmin tavalla, jolla hän uskoo oppivansa, kuin tavalla, jonka hän kokee intuitiivisesti hankalaksi tai vastenmieliseksi. Tietoisista strategioista voidaan myös keskustella ja niitä voidaan pyrkiä muuttamaan, jos ne ovat oppimisen esteenä, kun taas tiedostamattomien oppimisprosessien kulku jää väistämättä hämäräksi: vaikka kenties voimmekin niihin opetuksella vaikuttaa, emme tarkkaan tiedä, miten ja millaisin tuloksin.

1. AINEISTO

Käsittelen tässä esityksessä 18 ulkomaalaisen suomen kielen oppijan näkemystä suomen kielen taivutusmuotojen tuottamisprosessistaan. Materiaali on osa laajemmasta, suomen kielen oppimista koskevasta korpuksesta, johon sisältyy eri tilanteissa ja eri tavoin tuotettua kieltä, ja joka liittyy tutkimukseeni suomen nominien taivutuksen oppimisesta.

Aineisto on kerätty heinäkuussa 1992 kahdella ulkomaalaisten suomen kielen kurssilla. Kursseilta valittiin opettajien arvion perusteella ne henkilöt, jotka pystyivät ainakin jotenkuten jo keskustelemaan suomeksi ja jotka eivät olleet puhuneet lapsena suomea. Suomen kieli oli siis opittu kurssilla, lukemalla ja oleskelemalla Suomessa aikuisiällä. Jotkut haastateltavat tosin olivat kuulleet hieman suomea lapsuuden ympäristössään.

Ensin teetettiin luokassa testi, jossa piti kirjoittaa 60:n aakkosjärjestyksessä annetun nominin yksikön genetiivi ja monikon partitiivi. Alussa oli ohje, josta kävi ilmi, millaiseen lauserakenteeseen sanan voi sijoittaa kyseisen muodon

löytämiseksi ja lisäksi oli kaksi esimerkkisanaa, joiden muodot oli valmiiksi kirjoitettu. Sijamuotojen nimiä ei siis tarvinnut tuntea. Sanoista puolet oli hyvin tavallisia suomen kielen sanoja, joista useimmat olivat haastatelluille tuttuja. Toinen puoli taas oli sanoja, joita ei ole olemassa ja jotka oli tehty vaihtamalla ensimmäinen äänne (esim. silta–rilta). “Oikeat” ja “väärät” sanat olivat listassa sattumanvaraisesti sekaisin sen mukaan mihin ne aakkosjärjestyksen mukaan osuivat. Koehenkilöitä pyydettiin kirjoittamaan niin nopeasti kuin he pystyivät. Taivutustehtävän tuloksia en tässä yhteydessä esittele.

Tämän jälkeen koehenkilöitä pyydettiin yksi kerrallaan haastatteluun.¹ Haastattelun kulku oli aina sama: aluksi lämmiteltiin keskustelemalla haastateltavan ammatista, kotiseudusta, suomen kielen opinnoista ja muista yhteyksistä suomen kieleen.

Lämmittelyn jälkeen kysyin, millainen edellä kuvattu tehtävä heidän mielestään oli. Testilomake oli esillä. Kysyin, miten he olivat menetelleet löytääkseen tarvittavan muodon. Useimmat eivät oikein osanneet selittää menettelyään, jolloin kysyin, miten he yleensä toimivat, kun he tietävät jonkin sanan yhden muodon, mutta eivät toista, esimerkiksi kuultuaan sanan keskustelussa tai etsittyään sen sanakirjasta. Annoin heille esimerkkisanoja, tavallisimmin sanan *mesi*, joka osoittautui oletukseni mukaisesti kaikille tuntemattomaksi. Yritin saada heitä tuottamaan sanan genetiivin, partitiivin tai molemmat antamalla lauseen, johon muoto oli sijoitettava. Useimmat kommentoivat omaa vastaustaan sen jälkeen pyytämättäkin ja kertoilivat muutenkin omista taivutus- ja oppimisstrategioistaan. Jos selittäminen suomeksi tuntui olevan ylivoimaista, kannustin haastateltavia vaihtamaan kieltä. Erityisesti pohjoismaalaiset, jotka tiesivät minun osaavan ruotsia, tekivätkin näin, ja muutamat muut käyttivät englantia.

¹Ensimmäisellä kurssilla heidät tapasi vielä ennen haastattelua opiskelija, joka omaa oppinäytettään varten pyysi heitä lukemaan ääneen tekstin. Tekstissä oli aukkoja, joita varten oli annettu perusmuotoinen nomini ja aukon lopussa oli tarvittava sijapäätte. Opiskelijan oli siten vain tuotettava kyseisen sanan oikea vartalo ja liitettävä siihen annettu päätte. Kaikki tämän testin sanat olivat e- tai i-vartaloisia.

Kun näytti siltä, ettei lisätietoa enää heru, pyysin haastateltavia vielä lukemaan kahdeksan lyhyen lauseen muodostaman tekstin, jonka aukkoihin piti sijoittaa oikeassa muodossa sanat talo, perhe, tyttö, punainen, joki, aurinko, vesi. Tarpeellinen sijapääte oli annettu, samoin sanan perusmuoto. Useimmat tajusivat heti, mitä piti tehdä, eikä tehtävätyyppi tuottanut kenellekään vaikeuksia. Jotkut koehenkilöt lukivat tehtävän epäröimättä alusta loppuun. Heiltä kysäisin sen jälkeen parista kohdasta, millä perusteella he tiesivät kyseisen muodon. Epäröiviltä kysyin jokaisen lauseen jälkeen perusteluja sille, miksi he olivat kyseistä muotoa käyttäneet.

2. INTROSPEKTIO TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa introspektiivisten menetelmien käyttö on viime vuosina lisääntynyt ja monipuolistunut. Erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat aikuiset ja melko pitkälle koulutetut kielenoppijat, tuntuikin luontevalta kysyä heiltä itseltään, miten he toimivat kielellisissä ongelmatilanteissa ja millaisena he näkevät oppimansa kielen ja oman oppimistapansa.

Introspektion tieteellisenä tutkimusmenetelmänä ottivat käyttöön viime vuosisadan lopun psykologit, jotka myös arvioivat sitä metodologisesti. Sen jälkeen se on ollut kovan kiistelyn kohteena. Behavioristinen tieteenkäsitys hylkäsi introspektion täysin epätieteellisenä. Kognitiivisen suuntauksen voimistuttua keskustelu sen käyttökelpoisuudesta alkoi jälleen. Psykologiasta lingvistiikkaan introspektio on tullut lähinnä kielen oppimista koskevan tutkimuksen kautta. Menetelmää on tarkasteltu monipuolisesti esimerkiksi Coulmasin toimittamassa kirjassa *A Festschrift for Native Speaker* (1982) sekä Faerchin ja Kasperin toimittamassa teoksessa *Introspection in Second Language Research* (1987).

Faerch ja Kasper (mts. 10–11) luokittelevat introspektiivisiä menetelmiä mm. seuraavien kriteerien avulla:

- * introspektion kohde (esim. kognitiivinen vs. affektiivinen tieto, deklaraatiivinen vs. proseduraalinen tieto, yleinen tai spesifi tieto)
- * liittyminen konkreettiseen toimintaan
- * ajoitus (samanaikainen, välittömästi seuraava, viivästetty)
- * informanttien tehtävään harjaannuttamisen aste
- * elisitaatiotapa (avustaako haastattelija, onko apuvälineitä tms.)

Samantapaisia asioita ottaa esille luokittelussaan myös Cohen (1987: 86). Puheena olevassa pikku kokeilussa pyrittiin hankkimaan kognitiivista, deklaraatiivista tietoa sekä taivutusprosesseista yleensä että tiettyjen sanojen taivutuksesta. Haastattelua edeltänyt konkreettinen taivutustehtävä oli haastattelun lähtökohtana, koska sen avulla pyrittiin saamaan koehenkilöt ymmärtämään tehtävän luonne, mutta se ei ollut varsinaisesti haastattelun aiheena. Koehenkilöillä ei ollut tilaisuutta harjoitella haastattelua varten eivätkä he tienneet etukäteen mistä keskustellaan. Apuvälineinä olivat aiemmin tehty testi sekä kynä ja paperia. Haastattelija avusti koehenkilöitä melko paljon, koska he joutuivat selviämään keskustelusta pääasiassa heille vieraalla kielellä. Joissakin tapauksissa jopa luetteloin heille muutamia mahdollisia toimintatapoja, joista haastateltava saattoi valita omansa, ellei hän muuten pystynyt lainkaan kuvaamaan taivutusmenettelyään.

Kyseessä oli viivästetty retrospektio, sillä taivutustehtävän suorittamisesta oli viimeisillä haastateltavilla ehtinyt kulua jo useita tuntejakin. Aineistossa on kuitenkin myös esimerkkejä ääneen ajattelusta niissä kohdin, joissa olen antanut jonkin sanan, jonka muotoa kysyn. Muutamat koehenkilöt ajattelivat ääneen myös tehdessään haastattelun lopussa annettua tehtävää²:

²Näytteiden tarkekirjoitus on sangen karkeaa, koska tässä on kyse pääasiassa haastateltavien sanoman sisällöstä, ei heidän kielestään. Vieraskieliset sanat on kirjoitettu kyseisen kielen mukaisesti. Koehenkilön lukeman tekstin taivutettaviksi tarkoitetut sanat on kursivoitu, samoin kielen ainekset myöhemmissä esimerkeissä.

- (1) vm: virtasen *perheessä* on neljä tyttöä. hmm, tässä on, (elehtii) en tiedä mitä.
 mm: suluissa. se on suluissa.
 vm: ei. perhe. (tekee kädellä loppukahdennuksen merkin)
 mm: ahaa, joo joo, siitä, siinä on loppukahdennus
 vm: kaikilla *tyttöillä* on punainen tukka.
 mm: miten tiedät että on *tyttöillä*?
 vm: *tyttöillä*. konsonanttivartalo, hmm, ei, vokaalivartalo on *tytö*, hmm, astevaihtelu, kaksi yksi tee, on *tyttöillä*. pidätkö sinä hmm, mikä mitä jaa juu elatiivi, onko elatiivi, *punai punaisesta* tukasta.
 mm: miksi sinä kysyt onko se elatiivi kun se on *sta*?
 vm: elatiivin päätte on päätä *sta stä*. hmm, konsonanttivartalo on *punais*, genetiivi on *punais*, genetiivin vartalo on *punaise, punaisesta*.
 mm: hmm, hyvä. ja
 vm: ja *tu tukka*, astevaihtelu, kaksi kaksi kokko (= koota) on tukkasta
 mm: hyvä hyvä
 vm: virtasen talo on, on *jo, en* rannalla. *kaa, koo* kato katoaa katoaa astevaihtelu
 mm: *joen*, mistä
 vm: öö, *ii, ii* muuttaa *e*:ksi. *joki* on varmasti vanha sana. niin kuin *suomi suomen*

Kaiken kaikkiaan introspektiivisten menetelmien hyödyllisyys ja käyttökelpoisuus riippuu tutkimustehtävästä ja tutkijan kielenoppimis- ja -prosessointinäkemyksestä. Jos lähtökohtana on se, että kaikki kielenomaksuminen on tiedostamatonta, ei introspektiolle tietenkään ole käyttöä (Cohen 1987: 84), samoin jos taustalla on puhtaasti neurologinen kielikäsitys (Grotjahn 1987: 69).

Monet introspektion heikkoudet liittyvät muistiin. Kun henkilö pyrkii panemaan sanoiksi juuri käyttämäänsä strategiaa, saattaa olla, että muistissa aktivoituvat myös muut samantapaisissa tilanteissa käytetyt muistirakenteet (Ericsson & Simon 1987: 41). Tämä ei mielestäni omassa aineistossani ole ongelma, koska pyrin nimenomaan löytämään oppijoiden yleensä käyttämiä taivutusstrategioita. Pikemminkin aikaisempien vastaavien tapausten aktivoituminen voi lisätä yhtä sanaa koskevan taivutusstrategian kuvauksen yleistettävyyttä.

Oma näkemykseni on, että aikuisen kielenoppimiseen liittyy tiedostamattomien prosessien lisäksi paljonkin sellaista, joka voidaan tiedostaa, jos huomio

kiinnitetään siihen (vrt. esim. White 1980). Tämän näkemyksen taustalle postuloitavia oletuksia yleisistä kognitiivisista prosesseista ovat käsitelleet mm. Ericsson ja Simon (1987), Grotjahn (1987) ja Dechert (1987), joka toteaa, että

“Human information retrieval is partly declarative, and, as such, accessible for verbalization, and partly proceduralized and, therefore, not accessible for verbalization.” (Mts. 97.)

Tästä seuraa, että ihmisten selostukset kognitiivisista prosesseistaan ovat auttamaatta epätäydellisiä, mutta niistä voidaan kuitenkin saada validia ja hyödyllistä tietoa kielen prosessoinnista.

Kielentutkimuksen ongelmana on usein se, että jokin ilmiö esiintyy niin harvakseltaan, ettei siitä observoimalla voi saada riittävää määrää esiintymiä (Cohen 1984: 10; 1987: 83). Tämä voi koskea niin tiettyä muotoa kuin jotakin prosessointistrategiaakin. Lisäksi kielenoppijoiden omat huomiot voivat myös johdattaa tutkijaa havaitsemaan aineistonsa puutteellisuuksia, joita voidaan korjata esimerkiksi erilaisen testiaineiston keruulla. Introspektion hyödyllisyys onkin usein rajattu tähän. Ericsson ja Simon (1980: 247) ovat kuitenkin laajan metodologisen tarkastelunsa perusteella valmiita antamaan sille itsenäisemmänkin aseman:

“— verbal reports, elicited with care and interpreted with full understanding of circumstances under which they were obtained, are valuable and thoroughly reliable source of information about cognitive processes.”

3. TULOKSIA

Koehenkilöiden haastatteluista voi löytää kolmentyyppisiä kommentteja suomen kielestä ja sen oppimisesta. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat suomen kielen ominaisuuksia, sen vaikeutta tai helppoutta kuvaavat maininnat: monikko on vaikeampi kuin yksikkö, imperfekti ja partitiivi ovat helppoja, pitkien ja lyhyiden äänteiden erottamisen ongelmat vaikeuttavat taivuttamisen omak-

sumista, sijamuotojen nimien muistaminen on vaikeaa jne. Näitä en tässä yhteydessä käsittele.

Toiseen ryhmään kuuluvat yleiset huomiot, joita koehenkilöillä oli omasta suomen kielen (ja muidenkin kielten) oppimisstrategiastaan ja itsestään oppijoina. He kuvailevat, miten he hyötyvät tai eivät hyödy kursseilla saamastaan kieliopillisesta tiedosta tai sanakirjan käytöstä. Yksi henkilö selittää, kuinka hänellä on suomen kielen systeemi päässä, vaikka se ei aina näy tuotoksessa. Toinen taas kertoo korteista, joille hän on koonnut muistin avuksi taivutus-tyyppejä. Koehenkilöt kuvailevat myös, kuinka he kiertävät ongelmallisia sanoja:

- (2) hh: mutta useinhan minä sitten yritän käyttää eri sanoja että en ota sen sanan sitten jos on mahdollisuus käyttää mitä me sanomme norjaksi omskrivning
- (3) iw: jo man försöker å använda de ord man känner till tidigare

Kaiken kaikkiaan tämän ryhmän kommentit ovat hyödyllisiä opetuksen kehittämisen näkökulmasta, eikä rajaa tämän ja seuraavan ryhmän, spesifien taivutusta koskevien kommenttien välille ole helppo vetää.

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavimpia ovat kuitenkin ne tavat, joilla tutkittavat selittävät päätymistään tiettyyn taivutusmuotoon. Tarkastelen niitä aluksi Brian McWhinneyn esittämien kielenomaksumisperiaatteiden valossa (McWhinney 1978: 1–6; ks. myös Leiwo 1982: 64–66). Hänen mukaansa kielenomaksumisessa käytetään kolmenlaisia kykyjä: (1) mekaanista prosessointia (analysoimattomien muotojen osaamista ulkomuistista), (2) yhdistämistä (esim. vartalon ja päätteen liittämistä toisiinsa) ja (3) analogiaa. Näistä ensimmäinen ja kolmas mainitaan usein haastateltavien kommentteissa.

Esimerkkejä ulkomuistin käytöstä:

- (4) as: millä tavalla. ei no se on se on niin että muistaa minkälainen muoto se pitää olla.

- (5) ha: joo mutta *vettä* täytyy muistaa, se kyllä ei mene ei käy lain ajatella — se kyllä täytyy muistaa.
- (6) pr: vissa ord får man lära utanom.
- (7) vk: se vaan tulee, automaattisesti melkein tulee.

Esimerkkejä analogian käytöstä:

- (8) mm: miten sinä tiedät että se on *punaisesta*?
 mn: aa, en muista kielioppia.
 mm: mutta tiedät kuitenkin
 mn: kyllä on sama kysymy— *suomalainen suomalaisen*, niin edelleen
- (9) mm: mutta jos sinulla on uusi sana esimerkiksi on sellainen sana kuin *mesi* sanakirjassa
 km: aja ajatele se se on kuin *vesi*
- (10) mm: jos sulle on ihan outo sana niin kuin täällä (testissä) on, on paljon outoja sanoja, vieraita sanoja, niin miten sä ajattelet mikä se voisi olla?
 k: minä etsi suomalaisen sanat joku kuunne, kuunnelee vähän samallai
 mm: joo joo
 k: alzo, esimerkis siellä (testissä) oli, mitä se oli aaa, et *hesi* sit mä mä a, mä ajattelin *vesi* ja jotai, ja niin etelleen
- (11) nt: — kun näin sanat joka oli niinku samanlaiset niinku *kenkä henkä* mitä se nyt oli niin tuota niin minä pani niin minä panin ne samanlais

Yksi haastateltava jopa nimeää analogisen prosessinsa:

- (12) vm: hmm, on paljon (katsoo sanakirjasta), minun mielestäni on paljon, on paljon (löytää sanan) *poikkeus* mm: poikkeuksia
 vm: poikkeuksia
 mm: no nyt sinä opit uuden sanan, se on *poikkeus* (kirjoittaa sanan paperille). miten sinä tiedät mikä on sen genetiivi, esimerkiksi, tai partitiivi?
 vm: hm, tää on hmm, konsonanttivartalo, mmm, on minun mielestä nyt *poikkeuden*
 mm: sä panet sinne *den*?
 vm: onko hyvä?
 mm: se on *poikkeuksen*
 vm: oo
 mm: ei se mitään
 v: onks se *rakennus rakennuksen*, joo, analoogia

Huomionarvoista tässä katkelmassa on, että edellä sopivaa sanaa etsittäessä esiintynyt muoto *poikkeuksia* ei auta puhujaa löytämään oikeaa genetiiviä – huomio on ilmeisesti kiinnittynyt sanan merkitykseen. Kun huomio siirtyy muotoon, puhuja toimii oppimiensa sääntöjen mukaan ja tuottaa muodon *poikkeuden*. Kun hänelle annetaan oikea muoto, hän osaa heti yhdistää sen omassa systeemissään olevaan mallisanaan *rakennus* ja jopa nimetä käyttämässä strategian, analogian.

Jo pari vuotta Suomessa asuneella, mutta juuri ensimmäisen suomen kielen kurssinsa aloittaneella sujuvalla puhujalla on selkeä kuva omasta analogian käytöstään:

- (13) vk: sitä mä tein niillä sanoilla mitä oli siinä kokeessaki että mä vertasin että jos oli semmonen sana mikä mä tiesin mikä oli kumminkin aika samanlainen ja niitä oli monta siinä että sillai vaan että vertasin niitä että ku ei voi olla eri sääntö jos on niin samanlainen sana.
 mm: mistä kohti sen sanan pitää olla samanlainen, alusta vai lopusta vai keskeltä?
 vk: no ei voi olla hyvin paljon siihen eroo että no tää on aika helppo kun tää (mesi) on aika lyhyt sana mutta se alkuvaihe vois, alkupäää vois olla vähän erilainen mutta jos loppupäää on erilainen niin sitte ei se yleensä toimi että ja keskeltäkin, riippuu sanan pituudestaki, että ei se aina.

Mielenkiintoista on, että pelkkää perusmuodon ja päätteen yhdistämistä ei mainita käyttökelpoisena tapana tuottaa taivutusmuotoja, vaikka se suomessakin usein johtaa oikeaan tulokseen – esimerkiksi niinkin suuren ryhmän kuin kaikkien astevaihteluttomien, muuhun vokaaliin kuin e:hän tai i:hin päättyvien nominien yksikön sijat voi tuottaa pelkästään yhdistämällä. Suomen kielen kuvauksetkin alkavat usein tämän periaatteen esittelyllä. Monet haastateltavat myös tuottavat muotoja nimenomaan tällä tavalla, yksi koehenkilöistä jopa tuotti testissä lähes kaikki vastauksensa näin. Ilmeisesti konsonantti- ja vokaalimuutosten runsaus vie kuitenkin oppijoilta heti alkuvaiheessa uskon yhdistämisen mahdollisuuksiin ja heistä tuntuu, että aina on muistettava etsiä mahdollisia muuttuvia äänteitä:

- (14) mm: mites olis esimes taide jos ois vaikka genetiivi?
 hh: se tulis vaan se än tai, mutta se on se täytyy myös mieltää onko se vahva tai heikko, miten ne.

McWhinneyn mukaan edellä esitetty järjestys on myös prosessien prioriteetti-järjestys. Analogiaa hän pitää mutkikkaimpana ja sangen harvinaisena tuottamistapana. Haastateltavien kommentoissa se on kuitenkin ylivoimaisesti yleisin toimintatapa. Tämä voi johtua osittain siitä, että useimmat opettajat ja oppimateriaalit perustavat taivutustyyppien opetuksen analogiamallien mieleenpainamiseen ja soveltamiseen, vaikka äänne muutoksia koskevia sääntöjäkin esitellään. Toisaalta aika harvoin mallin soveltamista erikseen harjoitellaan, niin opettajat kuin kirjatkin näyttävät oletavan, että analogiset prosessit ovat ihmiselle luontaisia. Esimerkin (13) henkilön kohdalla selvästi näin onkin. Kaikki eivät kuitenkaan tähän vieraassa kielessä ilman muuta kykene, kuten käy ilmi edellä kuvatun "yhdistäjän" tapauksesta.

Koska McWhinneyn malli on alun perin luotu lasten kielen omaksumisen kuvaukseen, prosessien joukossa ei ymmärrettävästi esiinny eksplisiittisten kieliopillisten sääntöjen käyttöä. Muutamat haastateltavat mainitsivat kuitenkin tämän ensisijaisena strategianaan:

- (15) mm: joo. kun sun pitää taivuttaa jokin sana niin miten sä sen teet, millä tavalla sä ajattelet sitä asiaa?
 i: jaa sääntöjen mukaan
- (16) as: altså men vet du det att där är ju regler om hur den blir tre vokaler -- om man har gemen (?) och så där. och de känner jag ju --
 mm: så du tänker på sådana regler
 as: hmm
 mm: men om det är ett ord som du inte känner till, som du har inte sett förr, tänker du då, hur vet du då vilka regler du behöver?
 as: jo det är det där med vokalertal eller stammen vilken, vilke bokstaver stammen sluter
- (17) mm: kuinka sä tiedät että se on joen rannalla?
 pr: niin kuin minä tiedän että koo menee nolliin.
- (18) mm: esimerkiksi sellainen sana kuin taide?
 km: aa se on ee-nomen

- (19) km: -- talo on *jokin* rannalla eller *joken* det vet jag inte *jokin* eller *joken* men det är nog ett äkt finskt ord det där *jokin* säger nej då blir det *joken joken*.
 nyt *jokessa* on vain vähän vettä.

Säännöt voivat perustua paitsi opetukseen myös omiin havaintoihin:

- (20) hh: no minä katson tietysti sen sanan ja yritän miettiä että miten, en minä ossaa selittää, että minkälainen sana se on, minkälaisia ääniä siellä on ja mitä me ruukaamme muuttaa

Kun epäilin, ettei monimutkaisia äännevaihtelusääntöjä ehdi soveltaa puhuesaan, pari sääntöjen kannattajaa oli eri mieltä:

- (21) mm: no tuota kun sä puhut niin ethän sä silloin oikeestaan voi jouda ajattelemaan niitä sääntöjä vai ajatteletko sä puhuessaa
 i: kyllä määh vähän ajattelen
 mm: että kun sä puhut niin sä ajattelet että mikäs, tuleeko astevaihtelu vai ei
 i: vähän vähän ajattelen sitäkin
 mm: hmm
 i: no kyllä tutuilla sanoilla se ei enää enää nyt niin pitkä aika se ajatteleminen vaadi mutta periaatteessa mä lähten nin perustietoista
- (22) mm: mutta sinä osait kaksii sääntöä, astevaihtelu ja *i e* vaihtelu (sanan *joki* taivutuksessa), ja ne tulivat niin nopeasti. kuinka sinä voit osata ne säännöt niin nopeasti?
 v: hmm, minulla on, minä, ei hmm minä suoritin tenttiä unkarissa öö suomen kieliopista vielä tämä kesällä tämä kesällä.

McWhinney väittää kielenoppimisen etenevän siten, että jollakin edellä lueteluista tavoista muodostettua muotoa kokeillaan ja siitä saadaan palautetta joko puhekuppanilta tai siten, että tuotettua muotoa verrataan omaan sisäiseen kielitietoon. Jälkimmäistä tapaa useat haastateltavat näyttävät tietoisesti käyttävän:

- (23) vk: ei se jos minä sanon *perhessä* ei se kuulosta ollenkaan että se voisi olla oikeen.
- (24) ha: jaa mutta siellä ei kyllä on *mesitä*, ei, se pitää se täytyy olla jaa *mes mesitä*
 mm: *mesitä*. sä niin kuin lisäät siihen sen joo. ja ajatteletko sä niin että sä katsot sitä sanaa ja yrität päättää minkälainen päätte tulee vai vertaatko toisiin sanoihin?

ha: mutta siellä ei sopi me mesitä, ei se sopi
 mm: se ei kuulosta hyvältä?
 ha: ei se kuulosta hyvältä.

Esimerkin 24 puhuja luottaa kielikorvaansa, vaikka hänelle suorastaan tarjotaan muitakin vaihtoehtoja. Oikean muodon kuuleminen irrallisena voi olla vaikeaa:

- (25) k: hmm, minä vaan, jos siel on vaan sana minä en osaa kuunnella mutta
 hmm jos se on lause sitten minä kuunne kuuntelen että onko se oikea mutta
 ei mutta siellä (testissä) ei oli lause ja minulle oli ja vaikea.

Kielenoppijat eroavat selvästi siinä, miten paljon sisäiseen palautteeseen luotetaan. Haastatteluissa oli sattumoisin kaksi ruotsalaista naista, jotka olivat kieltenoppimistaustaltaan harvinaisen identtisiä (suomi oli vieras kieli, sitä ei tarvittu työssä tai perhe-elämässä, kumpikin oli harrastanut sitä suunnilleen saman verran, ammatit ja koulutus olivat hyvin samantapaiset). He esittivät asiasta täysin vastakkaisia mielipiteitä:

- (26) iw: ibland har jag känsla, kan ha viss känsla för (finska), jag har en känsla
 in det är otroligt att när jag började finska att känna att det här är nånting
 som stannar som i mitt inre, det finska sätt att finska känner det är nånting
 och det --
 mm: det är intresant att du har en känsla
 iw: en känsla för språket
 mm: hur det går när
 iw: nånting ja, det kan ta mig fel men nånting så har jag känsla för
 mm: så du kan kanske gissa hur det skulle vara och lyssna på om det
 iw: låter rätt, ja det gör jag, det märker jag ganska tidigt när började läsa
 finska det så det började och jag blev mer och mer intresserad
- (27) mm: tycker du att du har utvecklat något öra för finska så att du kan gissa
 hur det skulle gå och sen tänka vilka form låter bäst?
 km: nej inte riktigt nej det tycker jag inte utan att det är mera att jag känner
 igen vissa typord i bästa fall och jag att inte känner igen dom fel, inget öra,
 nej

Yleensä koehenkilöt pystyivät kuvaamaan taivutusstrategiaansa suhteellisen hyvin kielitaitonsa puutteellisuuksista huolimatta. Useimmat käyttivät ainakin joitakin kursseilla ja kirjoista opittuja termejä: astevaihtelu, sääntö, vartalo.

Lisäksi käytettiin yleiseen kognitiiviseen toimintaan liittyviä sanoja: osata, muistaa, kuulla, oppia. Kolmas tapa selviytyä kuvauksesta oli siirtyä äidin- kieleen.

4. POHDISKELUA

Haastateltavat tuntuivat olevan melko hyvin perillä omista kielenoppimis- tavoistaan. Heidän kuvauksensa heijastui myös kielellisen tuotoksen antamasta ensivaikutelmasta: ne, jotka sanoivat oppivansa parhaiten puhumalla ja kuuntelemalla paljon, myös ymmärsivät kysymyksiä melko hyvin ja tuottivat kieltä sujuvasti, vaikka useimmiten hyvin epätarkasti. Ne taas, jotka sanoivat oppivansa kieltä sääntöjen tai taivutustyyppien mallisanojen avulla, tuottivat kieltä hitaasti, mutta melko oikein. Heille oli selvästi tärkeää nähdä kieliopillinen järjestelmä kokonaisuutena, eivätkä he välttämättä odottaneetkaan puhuvansa kieltä sujuvasti ennen kuin opintojen myöhemmässä vaiheessa. Ne pari puhujaa, joiden kieli oli sekä sujuvaa että melko virheetöntä, olivat kumpikin kuulleet suomea lapsuuden ympäristössään ja saivat ilmeisesti tukea tällä tavalla hankitusta passiivisesta kielitaidostaan. He olivat myös selvästi muita pitemmällä sekä sanavaraston että rakenteiden hallinnassa. Koska sujuvuuden ja kielellisen tarkkuuden määrittäminen on ongelmallista eikä kuulu tutkimukseni alaan, en kuitenkaan puutu tähän ongelmakenttään sen enempää.

Kaiken kaikkiaan introspektio toteuttamassani muodossa näyttää olevan hyödyllisempi yleisten oppimisstrategioiden kartoituksessa (ks. esim. Wenden 1986) kuin spesifien kognitiivisten strategioiden löytämisessä. Pahin ongelma haastattelujen käytössä tutkimusaineistona on kuitenkin se, että opettajien ja oppikirjojen näkemykset vaikuttavat selvästi oppijoiden näkemyksiin taivutusstrategioistaan. Jos on opetettu sääntöjä, opiskelijat arvioivat toimivansa niiden varassa. Jos taas on lähdetty mallisanoista, opiskelijat käyttävät niitä. Tässä mielessä tulokset eivät tue sen enempää McWhinney kuin muidenkaan näkemyksiä kielenoppimisesta.

Kiintoisaa on kuitenkin se, että analogiaa käytettiin huomattavan runsaasti. Se voi johtua opetuksesta, mutta toisaalta oppikirjojen ja kokoneiden opettajien näkemys analogian käyttökelpoisuudesta taas ilmeisesti perustuu kokemukseen siitä, että sen avulla oppiminen edistyy parhaiten. Suomen kielen kuvauksethan perustuvat yleensä sääntöjärjestelmiin, samoin kuin vanhimmat ulkomaalaisille tarkoitetut oppikirjatkin. Ainoa varsinaisesti analogiaan perustuva perinteinen suomen kielen kuvaus on Nykysuomen sanakirjan alussa oleva taivutustyyppiluokittelu, jossa käytetään mallisanoja.

Ääntenmuutossääntöihin perustuva oppiminen näyttää toimivan joidenkin oppijoiden osalta, mutta on kokemukseni mukaan selvästi työläämpi tapa omaksua taivutusjärjestelmä, eikä sovi ollenkaan kaikille, koska se vaatii hyvin abstraktia kielellistä ajattelua. Yleensä sitä haluavat käyttää opiskelijat, jotka ilmoittavat, että he "pitävät kieliopista". Sen viehätys lienee systemaattisuudessa; jotkut näistä opiskelijoista lähestyvätkin kieltä kuin matemaattista ongelmaa. Niin näiden haastattelujen kuin muunkin kokemukseni perusteella näyttää kuitenkin siltä, että todellisuudessa sääntöjä sovelletaan, kun uusien sanojen taivutusta tietoisesti opetellaan. Puheen tuottamisessa ensi sijalla ovat kuitenkin ulkoa opitut tai analogisesti tuotetut muodot, ja sääntöjärjestelmään turvaudutaan vain, jos ulkoinen tai sisäinen palaute antaa siihen aihetta.

On myös mahdollista, että analogia on kyky, joka kehittyy kognitiivisen kehityksen myötä niin, että analogisten suhteiden näkeminen on aikuisille helpompaa kuin lapsille. Vieraan kielen spontaanissa oppimisessa analogian käyttöä rajoittaa kuitenkin mallien vähäisyys. Opetustilanteessa voidaan kuitenkin vähin vaivoin antaa joukko analogiamalleja, joihin uudet sanat vertautuvat pelkän äänneasun perusteella tai joihin voidaan ambivalenteissa tapauksissa suoraan viitata.

Edelleen on mahdollista, että suomen morfologinen rakenne on sellainen, että analogia on muita kuvaustapoja taloudellisempi ja elegantimpi, vaikka sitä on usein pidetty hätävarana, johon turvaudutaan silloin, kun sääntöjärjestelmässä on aukkoja, joita ei kyetä täyttämään. Tämänsuuntaisen näkemyksen on esittä-

nyt Royal Skousen (1987, 1992), jonka laskennallinen analogiamalli näyttää toimivan suomessa erityisen hyvin.

Tarkoitukseni on jatkossa tarkastella muiden menetelmien avulla, pitääkö oletukseni analogian tärkeydestä suomen kielen taivutuksen oppimisessa paikansa. Toistaiseksi yhdyin kuitenkin Dechertin mielipiteeseen (1987: 107):

“To conclude, language processing in general, and second-language processing in particular, in so far as it is not proceduralized, is not a smooth linear sequence of events regulated by a rule but rather a multidirectional top-down/bottom-up reconstructive search for meaning.”

Tärkeän totuuden tutkimuksen nykytilanteesta lausui myös eräs haastateltavani:

hh: kaikki se on mitä muistaa ja mitä ossaa.

LÄHTEET

- Cohen, A.D. 1984. Studying Second-Language Learning Strategies: How Do We Get the Information? *Applied Linguistics* 5:2, 101–112.
- Cohen, A.D. 1987. Using Verbal Reports in Research on Language Learning. In C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matter Ltd. Exeter, U.K., 82–95.
- Coulmas, Florian (ed.) 1982. *A Festschrift for Native Speaker*. Mouton. The Hague.
- Dechert, H.W. 1987. Analyzing Language Processing Through Verbal Protocols. In C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matter Ltd. Exeter, U.K., 96–112.
- Ericsson, K.A. and H.A. Simon 1980. Verbal Reports as Data. *Psychological Review* 87, 215–251.
- Ericsson, K.A. and H.A. Simon 1987. Verbal Reports on Thinking. In C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matter Ltd. Exeter, U.K., 24–53.
- Faerch, C. and G. Kasper 1987. From Product to Process – Introspective Methods in Second Language Research. In C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matter Ltd. Exeter, U.K., 5–23.

- Fanselow, John F. 1987. Foreword. In Anita Wenden and Joan Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Language Teaching Methodology Series. Prentice Hall International. University Press, Cambridge, U.K, ix-x.
- Grotjahn, Rüdiger 1987. On the Methodological Basis of Introspective Methods. In C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matter Ltd. Exeter, U.K, 54-81.
- Leiwo, Matti 1982. Kieliopillinen ja psykologinen produktiivisuus. Teoksessa K. Sajavaara - M. Kalin - M. Leiwo (toim.) *Psykolinguvistisiä kirjoituksia III*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 34, 63-76.
- MacWhinney, Brian 1978. *The Acquisition of Morphophonology*. Monographs of the Society for Research in Child Language Development 43.
- Skousen, Royal 1987. An Analogical Description of Morphological Variation in Finnish. In Pirkko Lilius and Mirja Saari (eds.) *The Nordic Languages and Modern Linguistics 6*. Helsinki University Press, 337-355.
- Skousen, Royal 1992. Analogy: A Non-Rule Alternative to Neural networks. A Paper Delivered at the 21st Annual Linguistics Symposium "The Reality of Linguistic Rules". The University of Wisconsin at Milwaukee. 12 April 1992.
- Stern, H.H. 1987. Foreword. In Anita Wenden and Joan Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Language Teaching Methodology Series. Prentice Hall International. University Press, Cambridge, U.K, xi-xii.
- Wenden, Anita 1986. What Do Learners Know about their Language Learning? *Applied Linguistics* 7:2, 186-201.
- White, P. 1980. Limitations on verbal report of internal events. *Psychological Review* 87:1, 105-112.