

Vaihtelu vahvuutena

Neljän suomi toisena kielenä -oppijan kielenkehittyminen dynaamisesta käyttöpohjaisesta näkökulmasta

SIRKKU LESONEN

Väitöksenalkajaisitelmä Jyväskylän yliopistossa 25. elokuuta 2020

Meillä on taipumus arvioida omia tuntemuksiamme ja meitä ympäröivää maailmaa. Mielessämme pyörii ajatuksia, kuten *tämähän menee hyvin* tai *olipas se kivaa*. Usein myös kuvailemme ympäristöämme, esimerkiksi *täälläpä on tungosta*. Väitöskirjassani olen keskittynyt tällaisiin arvioinnin ja jossakin on jotakin -tyyppisiin ilmauksiin. Olen kerännyt kirjoitettuja tekstejä ja puhenäytteitä neljältä ulkomaalaiselta yliopisto-opiskelijalta viikoittain yhdeksän kuukauden aikana ja tutkinut, miten he ilmaisevat näitä kahta asiaa.

Arvioinneilla tarkoitan sellaisia ilmaisuja, jotka kertovat, että jokin asia on hyvä tai huono. Käytämme ja kohtaamme arvioivaa kieltä jatkuvasti. Pääministeri Sanna Marin kommentoi naimisiinmenoaan muutama viikko sitten Instagramissa kauniisti: *Olen onnellinen ja kiitollinen, että saan jakaa elämäni rakastamani ihmisen kanssa*. Myös tutkimukseni osallistujat kertovat teksteissään ja puhenäytteissään omista ihmissuhteistaan ja esittävät niistä arvioita. Aineistonkeruun kolmannella viikolla Khadiza kirjoittaa miehestään seuraavasti: *Rafi on mun aviomies. Hyvä mies*. Asia käy selväksi, mutta kielitaito näyttää vielä rajoittavan Khadizan ilmaisua siinä määrin, että arvio Rafista jää huomattavasti yksinkertaisemmaksi kuin Marinin kuvaus hääpäivän tunnelmista. *Hyvä mies* -ilmaus onkin oivallinen esimerkki alkeistason oppijan esittämästä arviosta, jossa *hyvä*-adjektiivi muodostaa arvion ytimen.

Yksi tutkimukseni päätulos on se, että kaikki tutkimani neljä oppijaa käyttävät pääasiassa kahta kielellistä keinoa ilmaistessaan arvioita: adjektiiveja ja verbejä. *Hyvä mies* -ilmaus on esimerkki arvioivasta eli evaluoivasta adjektiivikonstruktiosta, samoin ilmaus *mun suomi on hieno*. Arvioivia verbikonstruktiota puolestaan ovat ilmaukset kuten *rakastan suomesta* ja *tykkään tomaatista*. Pienessä kontrollitutkimuksessa tuli

esille, että äidinkieliiset puhujat käyttävät muunkin tyyppisiä kielellisiä keinoja arviointien ilmaisemiseen. Käytössä on myös substantiiveja, kuten ilmaisussa *varsinainen kuntoilu tuottaa minulle tuskaa* tai *ne ovat ominaisuuksia, joista ei ole paljoa hyötyä*. Lisäksi äidinkieliiset ilmaisevat arvioita ilmauksilla, joista on vaikea osoittaa selkeää arvioivaa elementtiä, kuten ilmaisussa *työ oli jopa sellainen, että sitä kehtaa näyttää muillekin*. Alkeistason oppijoilla arviot ovat puolestaan yhden, selkeästi arvioivan sanan ympärille rakentuvia ja melko yksinkertaisia – kuten nyt ilmaus *hyvä mies*.

Sen lisäksi, että olen tutkinut niitä kielellisiä keinoja, joita oppijat käyttävät arviointien ilmaisemiseen, olen tutkinut myös näiden kielellisten keinojen kehittymistä yhdeksän kuukauden aikana. Keskeinen tulos on se, että viikoittain kerätystä aineistosta kaikki oppijat käyttävät verbejä ja adjektiiveja melko selkeissä vaiheissa. Noin ensimmäiset kymmenen viikkoa kaikki käyttävät paljon ja monipuolisesti verbejä, kuten *tykkään, pidän, rakastan* ja *haluan*. Tällöin adjektiivien käyttö on vähäistä. Tämän verbivaiheen jälkeen jokaisella oppijalla on myös adjektiivivaihe, jolloin adjektiivien käyttö lisääntyy ja monipuolistuu selvästi. *Hyvä*-adjektiivin rinnalle tulee paljon muitakin adjektiiveja, kuten *hieno, kiva, hauska, onnellilainen* ja *masentulinen*. Kiinnostavinta tässä adjektiivivaiheessa on se, että verbien käyttö vähenee ja yksipuolistuu näillä viikoilla. Uuden kielellisen keinon käyttöönotto siis aiheuttaa taantumaa jo opitussa taidossa. Oppijoilla verbien käyttö ja adjektiivien käyttö ovat yhteydessä toisiinsa, ja siksi käyttämässäni teoreettisessa viitekehyksessä, dynaamisten systeemien teoriassa, puhutaankin kielen osajärjestelmien vuorovaikutuksesta (esim. de Bot & Larsen–Freeman 2011: 10; van Geert & Verspoor 2015: 539). Tässä tapauksessa on kyse kilpailevasta vuorovaikutussuhteesta, koska toista kielellistä keinoa käytetään toisen kustannuksella (van Geert 1991: 5, 21–23; Verspoor & van Dijk 2011: 86).

Kahteen asiaan keskittyminen samaan aikaan on siis oppijalle vaikeaa. Tilanne on haastava myös opettajalle. Tulisiko opetuksessa keskittyä siihen asiaan, jota oppija käyttää, vai tulisiko koettaa ujuttaa opetukseen myös sitä toista asiaa? Tutkimukseni mukaan on järkevämpää keskittyä kilpailua johtavan elementin kehityksen tukemiseen. Tutkimukseni osallistujat kävivät seuranta-aikana kolme kielikurssia, ja käytettävissäni oli näiden kurssien materiaalit ja sisällöt. Kun oppijoilla oli verbivaihe, opetuksessa otettiin esille myös adjektiiveja. Kukaan oppija ei kuitenkaan oikein pystynyt ottamaan niitä käyttöönsä, eli opetuksen vaste ei tältä osin ollut erityisen hyvä ainakaan välittömästi. Myös aineistoni määrällinen analyysi tukee tätä tulkintaa. Verbivaiheessa verbien määrässä esiintyi enemmän vaihtelua viikosta toiseen kuin adjektiivien määrässä. Adjektiivien määrä pysyi siis viikosta toiseen tasaisempana kuin verbien määrä, jossa tapahtui hyppäyksiä ja pudotuksia. On ehdotettu, että juuri tällaisessa suuren vaihtelun vaiheessa pedagoginen interventio, eli siis asiaan keskittyvä opetustuokio, olisi kaikkein tehokkain. Liikkeessä olevaa asiaa on helpompi tönäistä kovaan vauhtiin kuin paikallaan jököttävää.

Olen analysoinut väitöskirjassani tarkemmin kahden arvioinnin ilmaisemiseen käytetyn verbikonstruktion kehittymistä. Kaikki oppijat käyttivät tiheästi verbejä *haluta* ja *tykätä*, ja näiden verbien käyttö ja kehitys haastavat mielenkiintoisella tavalla joitakin käyttämäni toisen teoreettisen viitekehysten, käyttöpohjaisten kielenoppimisen mallien (esim. Langacker 1999; Barlow & Kemmer 2000; Tomasello 2000)

olettamuksia. Käyttöpohjaisuuteen perustuvassa kielenoppimisen tutkimuksessa on vakuuttavasti osoitettu, että lapset oppivat kieltä aloittaen ilmaisuilla, jotka ovat keskenään hyvin samanlaisia tai jopa identtisiä. Lapsi saattaa kielenoppimisen alkuvaiheessa käyttää toistuvasti esimerkiksi ilmausta *anna maitoa*. Ajan myötä lapsi kuulee myös muita ilmauksia, kuten *anna vettä* tai *otatko maitoa*. Pikkuhiljaa lapsi oppii erottelemaan näistä ilmauksista eri osia ja näiden osien funktioita. Lapsen kielessä ei siis enää olekaan vain könttämäisiä kokonaisia ilmauksia eli chunkoja, kuten *anna maitoa*, vaan nämä ilmaukset rakentuvat osista, eli esimerkiksi *anna* ja *maitoa*, ja koska näin on, näitä osia voidaan tilanteen vaatimusten mukaan myös vaihdella. Lapsi pysyykin siis pyytämään maidon lisäksi myös vettä ja myöhemmin varioimaan ilmauksiaan yhä enemmän ja esimerkiksi ymmärtämään kysymyksen *otatko vettä*. (Ks. esim. MacWhinney 1975; Tomasello 2000; Dąbrowska 2001.) Aikuisten kielenoppimisessa on havaittu samankaltaista pilkkomattomien ilmausten käyttöä (Mellow 2006; Eskildsen 2009, 2012, 2018), ja myös väitöskirjani aineistossa tällainen oppimispolku löytyi. Lenan *haluta*-konstruktio alkaa rakentua könttämäisestä ilmauksesta *Haluaisin matkustaa Saksaan*, ja vasta noin viiden viikon jälkeen *haluta*-verbi alkaa saada erilaisia täydennyksiä, kuten *Marja haluaisi oppia englannin kieli* ja *Haluan myös kirjoittaa blogissa*. Merkillepantavaa on kuitenkin se, että myös hyvin erilaisia oppimispolkuja löytyi. Toisella osallistujalla, Alvarolla, *haluta*-konstruktio on heti ensimmäisistä viikoista alkaen vaihteleva, eikä Alvarolla oppiminen näytä perustuvan pilkkomattomiin rakenteisiin. Samansuuntaisia tuloksia on löydetty vasta muutamassa aiemmassa kansainvälisessä tutkimuksessa (Mellow 2006; Eskildsen 2009, 2012, 2018), ja tämä löydös onkin tärkeä kielenoppimisen teorioiden eteenpäin kehittämisessä. Tätä tietoa voidaan hyödyntää myös opetuksessa. Sen lisäksi, että opetusmateriaali ja käytetyt harjoitukset sisältävät paljon kielellistä aineista, joka toistuu useasti samanlaisena, voi oppijoita jo melko varhaisessa vaiheessa auttaa huomaamaan ilmaisujen eri osien funktioita.

Tykätä-konstruktion kehitys puolestaan osoittaa, miten oppijat ovat hoksanneet suomen kielen toimivan. Jungo kirjoittaa viikolla seitsemän suomalaisista seuraavalla tavalla: *Suomalainen ei tykkää venäjäläisestä*. Vaikka ilmaus ei ole suomen kielen normien mukainen, se itse asiassa osoittaa, miten Jungo on napannut idean suomen kielen päätteiden käytöstä. Kun maan nimeen *Venäjä* liittyy päätteiden *-läinen*, muodostuu adjektiivi, Jungon kielessä siis *venäjäläinen*. Koska *tykätä*-verbi vaatii elatiivin päätteiden *-sta*, laittaa Jungo tämän päätteiden suoraan sanan perään eli siis *venäjäläisestä*. Jungo käyttää siis selkeästi sääntöjä apunaan kertoessaan suomalaisista. On epätodennäköistä, joskaan ei tietenkään täysin poissuljettua, että Jungo olisi kuullut tällaisen ilmauksen ja napannut sen omaan kielenkäyttöön. Tällainen kielen normien vastainen ilmaus voi kertoa kielentutkijalle paljon oppijan käyttämästä logiikasta, ja se voi kertoa myös opettajalle paljon siitä, mitä oppija jo osaa.

Toinen tutkimani merkitys on eksistentiaalisuus. Eksistentiaalisuuden ilmaisuissa kerrotaan, että jossakin on jotakin. Eksistentiaalikonstruktio on esimerkiksi ilmaus *Suomessa on paljon järviä*. Tämä konstruktio on suomen kielessä monessa mielessä erikoinen (VISK § 893). Esimerkiksi verbi on yksikössä, vaikka subjekti onkin monikossa. Emme siis sano *Suomessa ovat paljon järviä*. Erikoista on myös se, että subjekti on joskus partitiivissa. Eli siis *Suomessa on paljon järviä*, ei *Suomessa on paljon järvet*.

Näiden syiden takia eksistentialikonstruktioita on pidetty usein vaikeasti opittavana. Myös väitöskirjani osallistajat alkavat käyttää eksistentialirakennetta melko myöhään, vasta suunnilleen seitsemän kahdeksan kuukauden jälkeen. Kaksi osallistujaa koettaa kuitenkin ilmaista tätä merkitystä paljon aikaisemmin, mutta heillä ei ole vielä käytössään suomen kielen konventionaalista eksistentialikonstruktioita. He käyttävätkin epäkonventionaalisia eli äidinkielen puhujan korvaan hassulta kuulostavia ilmauksia, kuten *se on paljon järviä Suomessa, Suomi on maa paljon järvien kanssa, siellä on paljon järviä Suomessa* tai *on olemassa paljon järviä*.

Tutkimukseni on ensimmäinen, joka systemaattisesti tutkii näitä oppijoiden omia eksistentialisuuden ilmaisuja niiden omista lähtökohdista. Eksistentialikonstruktioita on kyllä tutkittu aikaisemminkin (esim. Kajander 2013), mutta tällöin analyysin ulkopuolelle ovat jääneet nämä epäkonventionaaliset oppijankielen ilmaisut, sillä analyysiin ovat päässeet mukaan vain ne ilmaisut, jotka täyttävät tietyt ehdot konstruktion muodosta, kuten sen, että ilmaus alkaa paikkaan viittaavalla sanalla. Omassa tutkimuksessani analyysi on aloitettu merkityksestä, eli aina kun oppija ilmaisee, että josakin on jotakin, ilmaus on otettu mukaan analyysiin, vaikka se olisi miten kummallinen. Tämä onomasiologinen lähestymistapa (ks. Grzega 2012; Fernández-Domínguez 2019) etsii siis kielellisiä ilmauksia tietyille ajatukselle tai ilmiölle, ja sen käyttäminen oppijankielen tutkimuksen lähtökohtana on kansainvälisestikin uutta.

Onomasiologisen lähestymistavan käyttö mahdollisti siis uusien oppijankielen konstruktioiden tunnistamisen, mikä on jo sinällään arvokasta. Tuloksilla on myös pedagogista sovellusarvoa. Tutkimukseni osoittaa, että osa oppijoista yrittää ilmaista sitä, että jossakin on jotakin, jo paljon ennen ensimmäistä aiheeseen keskittyvää opetus-tuokiota. Ensimmäinen epäkonventionaalinen eksistentialikonstruktio ilmestyy yhden osallistujan, Lenan, tekstiin jo viikolla 10, kun eksistentialirakenne tuli opetuksessa esille viikolla 15 ja oli toden teolla opetuksen teemana vasta viikolla 26. Opetus siis laahasi Lenan ilmaisutarpeita jäljessä viikkoja, jopa kuukausia. Olisi tietenkin järkevää opettaa eksistentialikonstruktio silloin, kun oppijalla on tarve tämän rakenteen käytölle. Ja kuten jo arviointien ilmaisujen kohdalla tuli esille, opetus on tehokkainta silloin, kun oppijankielessä on paljon vaihtelua. Esimerkiksi Lenan kohdalla opetuksen vaste voisi olla erinomainen niinä viikkoina, kun hän kokeilee useita erilaisia tapoja ilmaista sitä, että jossakin on jotakin.

Vaihteluun liittyy vielä yksi keskeinen väitöskirjani tulos. Lena, joka kokeilee useita erilaisia keinoja ilmaista eksistentialisuutta, ja jonka kielessä on siis eniten vaihtelua, kehittyi suomen kielessä neljästä oppijasta selvästi eniten yhdeksän kuukauden aikana. Vaihtelun määrän on osoitettu olevan yhteydessä menestykselliseen kielenoppimiseen myös muutamassa muussa viimeaikaisessa dynaamisten systeemien teoriaan perustuvassa tutkimuksessa (esim. Lowie & Verspoor 2018). Näyttääkin siltä, että erilaisten ilmaisutapojen vaihtelu vie oppijaa eteenpäin ja valmistaa täsmällisempään suoritukseen. Kielenoppimista voi verrata voimisteluun. Uutta liikettä opetteleva voimistelija horjuu puomilla, ja juuri tämä horjuminen valmistaa hänen kehoaan liikkeen vaatimuksiin. Myös kielenoppimisessa horjuminen on hyödyllistä.

Tutkimukseni tulokset siis osoittavat, että kokeilunhalu ja seikkailumieli ovat kielenoppijalle vahvuus. Yksi esimerkki tällaisesta seikkailumielestä on Lenan arvio

hänen omasta oppimisprosessistaan aineistonkeruun viimeisellä viikolla. Kuten muutkin oppijat Lena oli tähän saakka käyttänyt lähes yksinomaan adjektiiveja ja verbejä arvioidessaan asioita, mutta viimeisellä viikolla hän käyttääkin uutta kielellistä keinoa, substantiivia *seikkailu* arvioidessaan kokemustaan suomen oppimisesta: *se oli seikkailu minulle, mennä tuntematon maahin ja oppia tuntematon kieli*. Kielenoppiminen voi siis olla oppijalle seikkailu, mutta myös tutkijan näkökulmasta oppijankielen analyysi voi paljastaa jännittäviä piirteitä. Hollantilaiset tutkijat van Dijk ja van Geert (2007) kuvaavat osuvasti, miten oppijankielessä voi esiintyä ”horjumista, kumpareita ja yllättäviä loikkauksia” eli ”wobbles, humps and suddens jumps”. Väitöskirjani osoittaa, että juuri näiden yllättävien muutosten eli kielessä esiintyvän vaihtelun tutkiminen voi avata uusia ikkunoita oppijoiden tapaan ilmaista ajatuksiaan ja käyttää suomen kieltä.

Lähteet

- BARLOW, MICHAEL – KEMMER, SUZANNE 2000: Introduction. A usage –based conception of language. – Michael Barlow & Suzanne Kemmer (toim.), *Usage-Based Models of Language* s. vii–xxviii. Stanford: the Center for the Study of Language and Information (CSLI) Publications.
- BOT, KEES DE – LARSEN-FREEMAN, DIANE 2011: Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. – Marjolijn Verspoor, Kees de Bot & Wander Lowie (toim.), *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques* s. 5–23. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DĄBROWSKA, EWA 2001: From formula to schema. The acquisition of English questions. – *Cognitive Linguistics* 11 s. 83–102. <https://doi.org/10.1515/cogl.2001.013>.
- DIJK, MARIJN VAN – GEERT, PAUL van 2007: Wobbles, humps and sudden jumps: A case study of continuity, discontinuity and variability in early language development. – *Infant and Child Development* 16 s. 7–33. <https://doi.org/10.1002/icd.506>.
- ESKILDSSEN, SØREN 2009: Constructing another language. Usage-based linguistics in second language acquisition – *Applied Linguistics* 30 s. 335–357. <http://doi.org/10.1093/applin/amn037>.
- 2012: L2 negation constructions at work. – *Language Learning* 62 s. 335–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00698.x>.
- 2018: L2 constructions and interactional competence. Subordination and coordination in English L2 learning. – Andrea Tyler, Lihong Huang & Hana Jan (toim.), *What is applied cognitive linguistics?* s. 63–98. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110572186-003>
- FERNÁNDEZ –DOMÍNGUEZ, JESÚS 2019: The onomasiological approach. – Mark Aronoff (toim.), *Oxford research encyclopedia of linguistics*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.579>.
- GEERT, PAUL VAN – VERSPOOR, MARJOLIJN 2015: Dynamic systems and language development. – Brian MacWhinney & William O’Grady (toim.), *The handbook of language emergence* s. 537–555. Hoboken: Wiley Blackwell.
- GEERT, PAUL VAN 1991: A dynamic systems model of cognitive and language growth. *Psychological Review* 98 s. 3–53. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.1.3>.
- GRZEGA, JOACHIM 2012. Lexical-semantic variables. – Juan Hernández-Campoy & Juan Conde-Silvestre (toim.), *The handbook of historical sociolinguistics* s. 271–292. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

- KAJANDER, MIKKO 2013: *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Jyväskylä Studies in Humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5530-4>.
- LANGACKER, RONALD 1999: *Grammar and conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- LOWIE, WANDER – VERSPOOR, MARJOLIJN 2018: Individual differences and the ergodicity problem – *Language Learning* 69 s. 184–206. <https://doi.org/10.1111/lang.12324>.
- MACWHINNEY, BRIAN 1975: Pragmatic patterns in child syntax. – *Stanford Papers and Reports on Child Language Development* 10 s. 153–165.
- MELLOW, J. DEAN 2006: The emergence of second language syntax. A case study of the acquisition of relative clauses – *Applied Linguistics* 27 s. 645–670. <https://doi.org/10.1093/applin/amlo31>.
- TOMASELLO, MICHAEL 2000: First steps toward a usage-based theory of language acquisition – *Cognitive Linguistics* 11 s. 61–82. <https://doi.org/10.1515/cogl.2001.012>.
- VERSPoor, MARJOLIN – DIJK, MARIJN VAN 2011: Visualizing interactions between variables. – Marjolijn Verspoor, Kees de Bot & Wander Lowie (toim.), *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques* s. 85–98 Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA & ALHO, IRJA 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk>.
URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

Sirkku Lesonen: *Valuing Variability: Dynamic Usage-Based Principles in the L2 Development of Four Finnish Language Learners*. Groningen Dissertation in Linguistics. 184. Groningen: University of Groningen 2020. Kirja on luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-94-034-2675-4>.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@jyu.fi