

Tapaustutkimus kolmen suomenoppijan kompleksisista verbikonstruktioista

LEENA NIIRANEN

Høgskolen i Finnmark

Tiivistelmä. Esittelen artikkelissani kolmen pohjoisnorjalaisen suomenoppijan verbien ja niihin liittyvien kompleksisten konstruktioiden osaamista. Tiina ja Anna ovat oppineet suomea myös kotona, kun taas norjankielinen Berit on oppinut suomea vain koulussa. Pohdin, kuinka erot informanttien saamassa kielellisessä syötteessä ja kontakteissa suomea puhuvien kanssa vaikuttavat suomen kielen verbien ja niihin liittyvien kompleksisten konstruktioiden osaamiseen.

Verbit voidaan jakaa konkreettisiin, mentaalisiin ja abstrakteihin verbeihin, jotka saavat erilaisia täydennyksiä. Tiina ja Anna eroavat Beritistä siinä, että he käyttävät kaikkien semanttisten pääkategorioiden verbejä. He käyttävät myös useita verbiketjuja ja lausetäydennyksiä. Berit käyttää eniten konkreettisia verbejä, ja hän tuottaa pelkästään yhteen verbiin liittyviä verbiketjuja ja lausetäydennyksiä suullisissa tehtävissä.

Erot informanttien välillä näyttävät johtuvan informanttien saaman kielellisen syötteen määrästä ja mahdollisuuksista käyttää suomea muuallakin kuin koulussa. Tiina, joka on informanteista ollut eniten kosketuksissa suomen kielen kanssa, tuottaa eniten verbejä ja niihin liittyviä konstruktioita. Anna, jolla on ollut Tiinaa vähemmän kontakteja suomenkielisten kanssa, toistelee usein konstruktioita samojen verbien kanssa. Beritin käyttämät toistaiseksi vain yhteen verbiin liittyvät kompleksiset konstruktiot

kertovat siitä, että hän on suomen kielen oppijana vasta-alkaja huolimatta siitä, että on ollut mukana suomen kielen opetuksessa useita vuosia.

Avainsanat: toisen kielen oppiminen; kaksikielisyys; verbien oppiminen; *item based* -konstruktio; kielenoppimisympäristö; kielellinen syöte; suomi; norja

1. Johdanto

Artikkelin materiaali perustuu väitöskirjaani (Niiranen 2008), jossa kuvaan yhteensä kymmenen informantin suomen verbien osaamista. Viisi heistä on kaksikielisiä, ja viisi suomen kieltä vain koulussa opiskelevia. Väitöskirjassa kuvaan oppilaiden verbisanaston ja -taivutuksen osaamista. Tässä artikkelissa esittelen verbeihin liittyviä kompleksisia konstruktioita ja niiden osaamista.

Väitöskirjassa esitellyistä informantista olen tähän artikkeliin valinnut kolme informanttia. Valinnan perusteena on näiden informanttien erilainen kielenoppimisympäristö, joka vaikuttaa siihen, miten paljon ja millaista kielellistä syötettä informantit ovat saaneet suomen kielessä ja millaisia mahdollisuuksia heillä on ollut käyttää suomea muuallakin kuin opetuksen yhteydessä. Tiina (13 vuotta) ja Anna (12 vuotta), kuuluvat molemmat kaksikielisten ryhmään, mutta eroavat sen suhteen, kuinka paljon he ovat käyttäneet suomea erityisesti kotona. Kolmas informantti, Berit (16 vuotta), on käyttänyt suomen kieltä vain koulupetuksen yhteydessä. Informanttien nimet ovat pseudonymejä.

Kaikki oppilaat ovat saaneet suomen kielen opetusta peruskoulussa. Sekä Anna että Tiina ovat saaneet suomenopetusta aluksi äidinkielenä. Opetussuunnitelman uudistamisen jälkeen 1997 suomea on äidinkielenä voinut opiskella vain sellainen oppilas, joka ei osaa norjaa. Opetussuunnitelman uudistamisen jälkeen myös kaksikieliset oppilaat ovat osallistuneet suomi toisena kielenä -opetukseen, vaikka joissakin kunnissa suomea aktiivisesti osaavat lapset muodostavatkin omia opetusryhmiään. (Niiranen 2008: 32–35.)

Suomi toisena kielenä -opetus alkaa opetussuunnitelman mukaan 1. luokalla. Esitän seuraavassa taulukossa tuntimäärät suomi toisena kielenä -aineessa koko peruskoulun aikana vuoden 1997 (L97) ja nykyisen opetussuunnitelman (K06) mukaan. Vertailun vuoksi esitän myös tuntimäärät norjan, englannin ja muun vieraan kielen opetuksessa. Vuoden 1997 opetussuunnitelmän mukaan tunnit olivat 45 minuutin pituisia opetustunteja, mutta nykyisen tuntijaon mukaan tunnit ovat 60 minuutin pituisia. (L97: 81; Utdanningsdirektoratet 2009.)

TAULUKKO 1. Kokonaistuntimäärä koko peruskoulun aikana suomi toisena kielenä -oppiaineessa ja muissa kieliaineissa norjalaisessa peruskoulussa.

Kieliaine	L97 (tunti = 45 min)	Nykyinen tuntijako (tunti = 60 min)
suomi toisena kielenä	1111	780
norja	2033	1212 (suomi toisena kielenä -oppilailla) 1770 (oppilailla, joilla ei ole erityisiä aine- ja tuntijakoja)
englanti	703	593
muu vieras kieli	304	227

Koska suomi toisena kielenä -oppilaat on vapautettu norjan toisen kirja-kielen, useimmiten uusnorjan, opetuksesta, on näillä oppilailla vähemmän tunteja norjan kielessä. Kuitenkin oppilaat siirtyvät suomi toisena kielenä -opetukseen myös muiden aineiden kuin norjan oppitunneilta. Opetussuunnitelman mukaiset tuntimäärät suomi toisena kielenä -aineessa ovat varsin korkeat muihin kieliaineisiin verrattuna. Kaikki oppilaat, jotka osallistuvat suomi toisena kielenä -tarjontaan, eivät kuitenkaan käytännössä saa opetussuunnitelmassa esiintyvää tuntimäärää. Esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden opettaja huomautti, että hänen oppilaansa menettivät oppitunteja, koska oppilaat jäivät pois suomen opetuksesta esimerkiksi silloin, kun jonkin muun

oppiaineen yhteydessä oli menossa projektityö tai muuta ohjelmaa, joka kiinnosti oppilaita enemmän kuin suomen kielen opetus.

Vertaan tässä artikkelissa näiden kolmen oppilaan suomen kielen verbien ja niihin liittyvien kompleksisten konstruktioiden osaamista. Lisäksi vertaan verbien osaamista tietoihin oppilaiden suomen kielen käyttämisestä kouluopetuksen ulkopuolella. Tiedot kielen käyttämisen strategioista kotona ja oppilaiden kielikontakteista suomea puhuvien kanssa olen kerännyt vanhemmille lähetetyn sosiolingvistisen kyselylomakkeen avulla. Pohdin myös informanttien saamaa kielellistä syötettä ja sen merkitystä verbeihin liittyvien kompleksisten konstruktioiden oppimiselle.

Luvussa 2 esittelen verbeihin liittyviä kompleksisia konstruktioita ja sitä, millä tavalla kielenoppiminen käsitetään *usage based* -mallissa. Luvussa 3 esittelen sosiolingvistisen kyselylomakkeen ja sen tulokset ja luvussa 4 aineiston ja informanttien käyttämät verbeihin liittyvät kompleksiset konstruktioita. Luvussa 5 pohdin, voiko informanttien kielellisellä taustalla olla vaikutusta siihen, kuinka he tuottivat kompleksisia konstruktioita. Luku 6 kokoaa artikkelin tulokset.

2. Verbeihin liittyvät kompleksiset konstruktio ja konstruktioiden oppiminen

2.1. Sanaston oppimisesta konstruktioiden oppimiseen

Sanaston oppimista on tutkittu omana kielen oppimisen alueenaan (esim. Meara 1996 ja Puro 2002). Suomen sanaston oppimista on tutkinut esimerkiksi Grönholm, joka on muun muassa paneutunut suomenruotsalaisessa koulussa suomea oppivien verbien oppimiseen (1993). Hänen lisäksi esimerkiksi Puro (2002) on tutkinut sitä, kuinka suomea toisena kielenä oppivat omaksuvat suomen kielen verbejä opintojensa alkuvaiheessa.

Laaja sanasto käsitetään yleensä hyvän kielitaidon tärkeäksi osaluueksi. Kielitaito on kompleksinen taito, jonka sisältöä on pohdittu

lähtien Canalen ja Swainin 1980-luvulla määrittelemistä kielitaidon osa-alueista. Eurooppalaisia kielitaitotasojen kuvauksia voi pitää kielitaidon teoreettisten pohdintojen käytännön sovelluksina. Kokkonen ja Tanner korostavat, että pragmaattinen kielitaito, jonka he määrittelevät kyvyksi käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa ja erilaisiin tarkoituksiin, on tasokuvauksissa keskeinen. Kielitaidossa voidaan erottaa sujuvuus, eli kielen tuottamisen helppous ja toisaalta laajuus, johon liittyy monipuolinen sanaston hallinta ja toisaalta kieliopillisten muotojen tarkkuus. (Kokkonen & Tanner 2008: 11–12.)

Sanaston oppiminen ei ole vain yksittäisten sanojen mieleen painamista. Sanaston oppimisen haastellisuus käy ilmi sen pohtimisesta, mitä kaikkea sisältyy äidinkielen puhujan sanastolliseen tietoon. Sanasto voidaan nähdä muodostavan verkoston, jossa sanat liittyvät toisiinsa fonologian, morfologian, syntaksin, semantiikan, pragmatiikan ja ensyklopedisen eli maailmantiedon välityksellä. Sanan osaaminen tarkoittaa sitä, että oppija tietää paitsi sanan merkityksen, myös esimerkiksi sanan taivutuksen ja sanan käyttäytymisen syntaktisesti ja pragmaattisesti. (Puro 1999.)

Sanaston osaamisessa olisi kiinnitettävä huomiota ei vain yksittäisten sanojen osaamiseen vaan myös siihen, millä tavalla sanasto on organisoitunut sanastolliseksi rakenteeksi ja minkälaisia suhteita vallitsee sanaston eri osien välillä. Tärkeä on myös sanojen suhde kielen muihin alueisiin. Oppijan kielen sanaston tulisi vähitellen muokkautua kohdekielen äidinkielen puhujan sanastoa yhä enemmän muistuttavaksi. Kuitenkaan ei ole tarpeeksi tietoa siitä, miten kielenoppijan sanastot kielenoppimisen alkuvaiheessa ovat organisoituneet verrattuna edistyneempien kielenpuhujien tai natiivien sanastoon. (Meara 1996; Puro 2002: 30–38.)

Edellä esitetyn laaja-alaisen sanasto-käsityksen mukaisesti sanaston oppiminen on samalla kielen konstruktoiden oppimista. Konstruktio on muodon ja merkityksen yhteenliittymä. Sanat ovat siten konstruktioita, mutta toisaalta termillä viitataan sekä sanaa suurempiin että pienempiin kielen rakenteellisiin yksiköihin, joissa muoto ja merkitys

yhdistyvät. Siten myös lausetyypit ja sidonnaiset morfeemit voidaan käsittää konstruktioiksi. Konstruktiolla on vakiintunut merkitys, joka ei ole koostunut osiensa merkityksestä. Esimerkiksi omistusrakenteen merkitystä ei voi koostaa sen rakenteellisista ominaisuuksista eli adessiivissa olevasta omistajaan viittaavasta nominista, *olla*-verbistä ja nominatiivissa olevasta omistettavaan viittaavasta nominista, vaan merkitys hahmotetaan kokonaisuudesta. Konstruktionäkemyksen mukaan perinteisesti tehty ero sanaston ja kieliopin kuvaamien kielen rakenteiden välillä on vain aste-ero; kielen rakenteet vain ovat kompleksisempia konstruktioita kuin sanat. (Goldberg 1995: 4; 2006: 3; Kotilainen 2007: 15–18.)

2.2. Kompleksiset verbikonstruktiot

Verbien oppiminen tarkoittaa oppijan lisääntyvää tietoa siitä, millaisissa konstruktioissa niitä käytetään. Verbit muodostavat erilaisia konstruktioita sen perusteella, millainen niiden argumenttirakenne on. Argumenttirakenteella viitataan semanttisiin rooleihin, joita verbiin liittyvät täydennykset saavat. Tällaisia rooleja ovat esimerkiksi agentin ja patientin roolit. Argumentit toimivat erilaisissa syntaktisissa funktioissa kuten subjektina tai objektina; semanttiset roolit ja syntaktiset funktiot eivät kuitenkaan vastaa toisiaan niin, että agentti aina olisi subjekti tai patientti objekti. (Pajunen 2001: 82–84.) Argumentit edustuvat lauserakenteessa täydennyksinä (Vilkuna 2000: 27).

Verbit voidaan luokitella konkreettisiin, mentaalisiin ja abstrakteihin semanttisiin pääkategorioihin. Eri ryhmiin kuuluvat verbit saavat erilaisia täydennyksiä. Konkreettiset verbit saavat täydennyksiksi nominaalisia lausekkeita. Ne viittaavat konkreettisiin tiloihin, toimintoihin tai tekoihin. (Pajunen 2001: 94–96; Hakulinen ym. 2004 : 437.)

Mentaaliset verbit voivat saada täydennyksiksi sekä nominaalisia lausekkeita että infinitiivejä ja lauseita. (Hakulinen ym. 2004: 437–438; Pajunen 2001: 24, 83.) Mentaaliverbejä käytetään referoitaessa mentaaleja toimintoja ja tiloja, ja niillä on yleensä elollistarkoitteinen subjekti.

Pajunen (2001: 296–300) jaottelee ne psykologisiin verbeihin, joihin kuuluvat emootioverbit ja kognitioverbit, perkeptioverbeihin ja puheaktiverbeihin.

Abstraktit verbit puolestaan modifioivat toisia verbejä ja ne saavat täydennykseksi infinitiivejä. Abstraktit verbit eivät itse viittaa asiantiloihin, vaan niitä käytetään jonkin toisen verbin kanssa, joka viittaa johonkin asiantilaan. Abstraktien verbien keskeisin ryhmä on modaaliverbit, jotka ilmaisevat puhujan asennetta sanottavaan. Modaaliverbeiksi olen ryhmitellyt verbit, jotka ilmaiset dynaamista, deonttista tai episteemistä mahdollisuutta tai välttämättömyyttä. Dynaaminen modaalisuus ilmaisee fyysistä pakkoa tai mahdollisuutta toimia, deonttinen modaalisuus puhujan tahtoa tai puheyhteisön normeja ja episteeminen puhujan uskoa tai tietoa ilmaisun mahdollisuudesta tai todennäköisyydestä. (Hakulinen ym. 2004: 1480–1488; Kangasniemi 1992.) Muita abstrakteja verbejä ovat esimerkiksi aspektuaaliset verbit, jotka ilmaisevat jonkin tilan alkamista tai jatkumista (Pajunen 2001: 52).

Kompleksiset verbikonstruktiot, joissa verbiin liittyy argumenttiasemassa oleva infinitiivi, ovat joko mentaaliin tai abstrakteihin verbeihin liittyviä konstruktioita. Käytän nimitystä **verbiketju** tällaisesta kahden tai useamman verbin muodostamasta konstruktioista. Infinitiivi verbiketjussa on tavallisesti A-infinitiivi (1. infinitiivi), mutta se voi myös joissakin tapauksissa olla MA-infinitiivi (3. infinitiivi). (Hakulinen ym. 2004: 493–495; Hakulinen & Karlsson 1979: 230–235.)

Informantit tuottivat mentaali- ja abstraktiverbeihin liittyvien verbiketjujen lisäksi myös muunlaisia infinitiivirakenteita. Tällaisia ovat erityisesti tila- ja liikeverbeihin liittyvät adverbialitäydennykset kuten *olen syömässä, menen syömään*. En kuitenkaan käsittele niitä tässä artikkelissa, koska niitä ei käsitetä verbiketjuiksi (Hakulinen ym. 2004: 492–494). Tällaisia infinitiivilausekkeita esiintyy vain kaksikielisten ryhmässä.

Kielenoppijan käyttämät kategoriat eivät ole identtisiä kieliopin kategorioiden kanssa. Esimerkiksi kielenoppijan käyttämä verbiketju saattaa olla kahden persoonamuodossa taivutetun verbin muodostama ketju.

Verbiketjuksi analysoin silloin tällaisen kahden tai joskus useamman verbin yhdistelmän, joka näyttää toimivan suomen verbiketjun funktiossa, vaikka se muotonsa puolesta poikkeakin suomen kielen verbiketjuista.

Määrittelen kompleksiseksi konstruktioksi sellaisen konstruktion, jossa verbi saa täydennykseksi infinitiivin tai lauseen. Mentaaliverbit ja niistä erityisesti puheaktiverbit ja perkeptioverbit mutta myös kognitioverbit saavat usein lausetäydennyksiä. (Pajunen 2001: 359.) Käytän termiä **lausetäydennys** sellaisesta finiittimuotoisesta lauseesta, joka on toisen lauseen täydennys. Lasetäydennyksiä ovat Vilkkunan mukaan *että*-lauseet ja alisteidet kysymyslauseet (2000: 66). Myös muistamis- tai havaintoverbien objektina oleva *kun*-lause on täydennys (Hakulinen ym. 2004: 1098–1099).

2.3. Kielenoppiminen ja konstruktiot

Kielenoppimisesta on olemassa monta eri mallia, ja eräs erottava tekijä on se, miten syötteen ja kielellisen interaktion ajatellaan vaikuttavan kielenoppimiseen (esim. Mitchell & Myles 1998: 14–16). *Usage based* -malli on lähtökohdiltaan funktionalistinen, ja sen mukaan kielenoppimisessa on kyse kommunikatiivisten intentioiden ilmaisemisesta ja ymmärtämisestä lapsen ja aikuisen välisessä kielellisessä interaktiossa. Vaikka kielellinen syöte ja interaktio muiden kielenkäyttäjien kanssa ovat kielen oppimisen perusedellytykset, on kielenoppiminen myös tulos sekä kommunikatiivisista että kognitiivisista prosesseista. (Tomasello 2000; Tomasello 2003: 323–328.)

Kielenoppiminen perustuu tämän mallin mukaan kielellisten konstruktioiden vähittäiseen oppimiseen. Kuulemansa syötteen perusteella lapsi omaksuu aluksi konkreettisia kielellisiä ilmauksia. Syntaktisen kehityksen alkuvaiheessa lapsen tuottamat verbikonstruktiot liittyvät aluksi vain yhteen verbiin (*item-based-construction*), jossa tietty syntaktinen konstruktiotyyppi osataan tuottaa vain yhteen verbiin liittyen. Sanaston laajetessa konstruktiot muuttuvat kompleksisemmiksi ja abst-

raktimmiksi. Kompleksiset syntaktiset rakenteet, joissa verbit saavat täydennyksekseen toisia verbejä tai lauseita, ilmaantuvat lapsenkieleen sen jälkeen kun verbit, joihin tällaiset konstruktiot voivat liittyä, on omaksettua. (Tomasello 2003: 243–281; Goldberg 1995: 1–7; Lieko 1992.)

Usage based -malli ottaa huomioon myös kielenoppimisympäristön merkityksen kielenoppimisessa (Tomasello 2000: 161). On tavallista erottaa muodollinen ja epämuodollinen tai luonnollinen kielenoppimisympäristö, mutta jako on siinä mielessä keinotekoinen, että monet oppivat kieltä molemmissa ympäristöissä yhtä aikaa. Se, miten kieltä opitaan luokkahuoneessa riippuu käytetystä opetusmetodista, ja kielenoppiminen voi esimerkiksi kommunikatiivisessa opetuksessa muistuttaa oppimista luonnollisissa ympäristöissä. (Ellis 1994: 214–216.) Kuitenkin vain muodollisessa ympäristössä kieltä oppivien ongelma on usein kielellisen syötteen ja kielellisten vuorovaikutusmahdollisuuksien vähäinen määrä ja erilainen laatu verrattuna niihin, jotka oppivat kieltä luonnollisissa ympäristöissä. (Abrahamsson 2009: 188.) Erilaisissa luonnollisissa kielenoppimisympäristöissäkin voi olla suuria eroja sen mukaan, opitaanko kohdekieltä maassa, jossa se on enemmistökieli, vai maassa, jossa kohdekieli on vähemmistökieli tai vieras kieli. Sekä kielellisen syötteen laadun että määrän ja kielen käyttämisen määrän otaksutaan vaikuttavan siihen, kuinka erityisesti kaksikielinen oppii ympäristössä vähemmän käytetyn kielen (Hyltenstam & Abrahamsson 2003: 545; Svonni 1993: 180).

Tässä artikkelissa vertaan erilaisissa kielenoppimisympäristöissä suomea oppineiden informanttien verbisanaston rakennetta sen eräällä osa-alueella. Analyysin kohteena ovat verbit, joihin voi liittyä kompleksia konstruktioita. Informanttien erilaisia mahdollisuuksia kielellisen syötteen saamiseen ja kielen käyttämiseen analysoin oppilaiden vanhemmille lähetetyn sosiolingvistisen lomakkeen perusteella.

Pyrin artikkelissani vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten oppilaat tuottavat eri semanttisten pääkategorioiden verbejä (konkreettiset, mentaaliset ja abstraktit verbit)?
2. Millaisia verbiketjuja oppilaat tuottavat?

3. Millaisten verbien kanssa ja millaisia lausetäydennyksiä he tuottavat?
4. Miten oppilaiden kielenoppimisympäristön perusteella voi selittää oppilaiden verbien osaamista?

3. Informanttien kielenoppimisympäristöt

Lähetin oppilaiden vanhemmille sosiolingvistinen kyselylomakkeen, jossa tiedustelin perheen kielellistä taustaa, suomen kielen käyttöä perheessä ja kontakteja muiden suomen kielen puhujien kanssa Norjassa ja Suomessa. Lisäksi pyrin kyselylomakkeen avulla saamaan selville, kuinka paljon perheessä seurattiin suomenkielisiä medioita: suomenkielisiä televisio- ja radio-ohjelmia, suomalaisia sanoma- ja aikakauslehtiä ja kirjoja. Lomakkeessa on myös kysymyksiä oppilaan saamasta suomen kielen opetuksesta.

Lomakkeessa vanhemmille annetaan neljä tai viisi eriasteista vaihtoehtoa, joista he saattoivat valita sopivimman. Vanhemmilla oli mahdollisuus myös esittää omia kommentteja lomakkeen lopussa erityisesti lapsen suomen kielen opetuksesta koulussa. Tietoja oppilaiden kaksikielisyydestä ja mahdollisuuksista käyttää suomen kieltä tuli esiin oppilaiden kanssa tekemäni haastattelunkin yhteydessä.

Tiina ja Anna ovat oppineet suomea myös kotona kouluopetuksen lisäksi. Molemmat näistä oppilaista ovat aloittaneet suomen kielen käyttämisen jo lapsuudessa, ja he kuuluvat siten kaksikielisten oppilaiden ryhmään. Tiina, joka materiaalin keräämisen aikaan oli 13-vuotias, on käyttänyt suomea jatkuvasti kotikielenään päivittäin. Haastattelussa hän kertoi, että hän on aina käyttänyt äidin kanssa puhuessaan suomea. Kaksikielisyyden strategiana Tiinan perheessä on ollut se, että suomenkielinen vanhempi on käyttänyt pelkästään suomea lasten kanssa puhuessaan. Äiti on myös lukenut Tiinalle pelkästään suomen kielellä. Aineiston keräämisen aikaan perheen norjankielinen isä ei asunut yhdessä muun perheen kanssa, mikä myös vaikutti perheen kielitilanteeseen. Tiinan kaksikielisyyttä kuvaa se, että hän esimerkiksi haastat-

telussa kertoi kirjoittavansa tekstiviestit aina suomeksi äidille. Tiinan perheessä myös sisarukset puhuvat keskenään suomea. Perhe tapaa äidin Pohjois-Suomessa asuvaa sukua useita kertoja vuodessa, ja vierailut kestävät muutamia päiviä.

Anna oli 12-vuotias tutkimukseen osallistuessaan. Sosiolingvistisen lomakkeen perusteella suomenkielinen äiti ei ole käyttänyt suomea Annan kanssa jatkuvasti, vaan perheessä on ollut käytössä kaksikielisyiden strategia, jonka mukaan suomenkielinen vanhempi on käyttänyt sekä suomea että norjaa lapsen kanssa kommunikoidessaan. Lasten kasvettua perhe on kuitenkin alkanut käyttää enemmän norjaa kuin aikaisemmin. Anna vastaa enimmäkseen norjaksi silloin, kun äiti puhuu hänelle suomea. Sisarustensa kanssa Anna puhuu vain norjaa. Haastattelun yhteydessä kävikin ilmi, että Anna on käyttänyt suomen kieltä aktiivisesti lähinnä suomen opettajan kanssa. Sen lisäksi hän puhuu suomea tavatessaan suomalaisia sukulaisiaan. Anna perheessä matkustetaan Suomeen vain kerran vuodessa, mutta matka kestää muutamia viikoja. Erityisesti suomalainen mummo on Annalle tärkeä henkilö. Joskus hän kirjoittaa mummolleen kirjeen. Anna vieraillee kesäisin toisinaan yksin Suomessa, ja hänen äitinsä kuvaakin kyselylomakkeessa, kuinka Annan suomen kieli tällaisen vierailun jälkeen on tullut sujuvammaksi. Nämä kaksi oppilasta olivat luokkatovereita, mutta eivät oman kertomansa mukaan käyttäneet suomea keskenään.

Kolmas oppilas, Berit, oli materiaalin keräämisen aikaan 16-vuotias. Hän on norjankielinen ja on aloittanut suomi toisena kielenä -opinnot peruskoulun toiselta luokalta ja suomen kieli on hänelle koulussa opittu kieli. Hänen isovanhempansa osasivat kveeniä, mutta hän ei ole koskaan käyttänyt koulussa oppimaansa suomea vielä elossa olevan isoäitinsä kanssa. Beritin perhe kuitenkin matkustelee Suomessa kerran vuodessa muutaman päivän ajan. Suomessa käydessään Berit saattaa käyttää vähän suomea.

Analysoin myös suomenkielisen median käyttöä informanttien perheissä. Sekä Tiinan että Annan kotona sekä katsotaan Suomen televisiota että kuunnellaan suomalaisia ohjelmia radiosta. Tiinan perheessä

suomalaisia medioita seurataan usein, mutta Annan perheessä vain silloin tällöin. Molemmissa perheissä kuunnellaan suomenkielistä musiikkia ja katsellaan suomalaisia videoita, mutta määrällisesti enemmän Tiinan perheessä. Tiinan perheessä luetaan jonkin verran enemmän suomalaisia sanoma- ja aikakauslehtiä Annan perheeseen verrattuna. Kuitenkin molemmissa perheissä luetaan usein suomalaisia kirjoja. Kyselylomakkeessa ei kuitenkaan tarkemmin määritellä sitä, kuka perheen jäsenistä käyttää suomenkielisiä mediatuotteita. Kun haastattelun yhteydessä kysyin informanteilta heidän lukuharrastuksistaan, ei kumpikaan kertonut lukevansa suomenkielisiä kirjoja. Tiina oli kyllä aikaisemmin lukenut joitakin kirjoja suomeksikin, mutta haastattelussa hän totesi, että ei enää ehdi lukemaan. Tiina luki kuitenkin jonkin verran suomalaisia lehtiä, joita hänen äitinsä tilasi, ja seurasi joitakin suomalaisia sarjoja televisiosta. Anna ei kertonut lukevansa suomeksi, mutta hän katsoi joskus suomalaista televisiota. Myös Beritin perheessä kuunnellaan suomalaista musiikkia, mutta sen sijaan muita mediatuotteita ei käytetä.

Tiinan, Anna ja Beritin suomenkielinen ympäristö on siten varsin erilainen. Tiina käyttää näistä informanteista eniten suomea: se on hänelle päivittäinen toinen kieli norjan lisäksi. Kuitenkin hän itse arvioi haastattelussa osaavansa norjaa paremmin kuin suomea. Anna sen sijaan käyttää suomea lähinnä vain suomen opetuksen yhteydessä ja suomalaisten sukulaisten kanssa, ja Beritille suomi on vieraan kielen opetuksen yhteydessä opittu kieli, vaikka hänen perheessään ja suvussaan onkin jäseniä, jotka osaavat tai osasivat suomea lähellä olevaa kveeniä.

4. Informanttien tuottamat verbilekseemit ja niihin liittyvät kompleksiset konstruktiot suullisissa tehtävissä ja aineissa

Esittelen alaluvussa 4.1 aineiston ja alaluvussa 4.2 informanttien tuottamien verbilekseemien kokonaismäärän molemmissa tehtävätyypeissä. Sen lisäksi esitän analyysin siitä, kuinka verbilekseemit jakautuvat eri semanttisiin pääryhmiin (konkreettiset, mentaaliset ja abstraktit verbit)

kullakin informantilla. Luvussa 4.3 esittelen mentaalisiin ja abstrakteihin verbeihin liittyviä infinitiivitäydennyksiä eli verbiketjuja. Alaluvussa 4.4 puolestaan esittelen mentaalisiin verbeihin liittyviä lausetäydennyksiä.

4.1. Suulliset ja kirjalliset tehtävät

Oppilaiden tekemät tehtävät koostuvat suullisista ja kirjallisista tehtävistä. Nämä tehtävät kuuluvat osana niihin tehtäviin, jotka teetin oppilailla kerätessäni materiaalia väitöskirjaani. Tutkimus on poikittais-
tutkimus, joten keräsin materiaalin vain kerran, koska päämääränä oli verrata kahta erilaista oppijaryhmää.

Suullisiin tehtäviin kuuluu kaksi sarjakuvaa (S1 ja S2). Niissä esiintyy perhe, johon kuuluu äiti, isä ja tytär. Ensimmäisessä sarjakuvassa hahmot ovat ensin aamutoimien parissa ja myöhemmin iltapäivällä kengäkaupassa ostoksilla. Toinen sarjakuva esittää samaa perhettä konfliktitilanteessa: isän mielestä tyttären pitäisi tehdä jotain muuta kuin lukea sarjakuvalehteä, mutta äiti puolustaa tyttärtä. (Liite 1.)

Informantit selostivat ensin sarjakuvien tapahtumat ja sen jälkeen keksivät sarjakuvien henkilöhahmoille vuorosanat. Oppilaat osallistuvat sarjakuvatehtävien lisäksi suomenkieliseen haastatteluun (H), jossa kyselin heidän perheestään, tavallisesta päivästä, harrastuksistaan jne. Kyselin myös oppilaiden lukuharrastuksesta, ja siitä, missä määrin he käyttivät suomea kotonaan. Nämä tehtävät nauhoitin ja videoin.

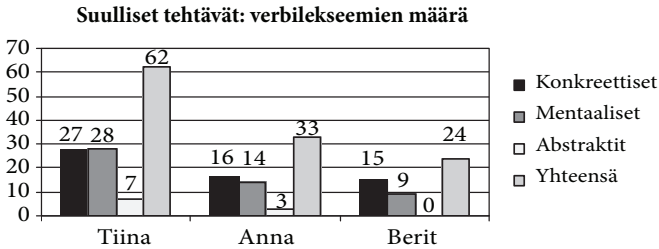
Kirjoitin aineiston puhtaaksi analyysia varten. Litterointiin merkitsin informanttien pitämät tauot seuraavasti: / normaali tauko, // pitkä tauko, /// erittäin pitkä tauko. Epäröinnin merkitsin kolmella pisteellä (...).

Kirjalliset tehtävät ovat kaksi ainetta (A1 ja A2), joiden aiheet ovat “Eräs hieno päivä” ja “Tulevaisuuden koulu”. Aineet oppilaat kirjoittivat opettajansa johdolla. Kaikilla oppilailla oli mahdollisuus aineita kirjoittaessaan käyttää sanakirjaa. Aineen otsikon lisäksi oppilaat saivat suomen- ja norjankielisen tehtävänasettelun, jonka avulla pyrin antamaan heille ideoita siitä, miten otsikoista voisi kirjoittaa.

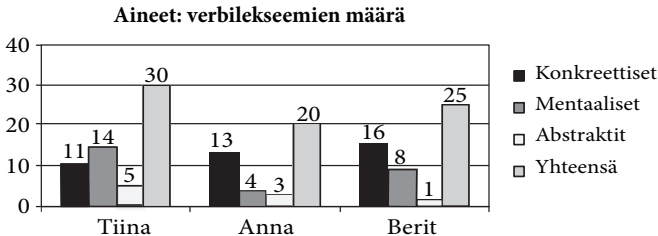
4.2. Informanttien verbilekseemien määrä semanttisissa pääkategorioissa

Informantit eroavat toisistaan sen suhteen, kuinka monta verbilekseemiä he käyttävät erityisesti suullisissa tehtävissä. Informanttien verbilekseemien kokonaismäärä myös aineissa vaihtelee, mutta eri tavoin kuin suullisissa tehtävissä.

Tässä alaluvussa esittelen tarkemmin, kuinka informanttien verbilekseemit ovat organisoituneet suhteessa semanttisiin pääkategorioihin. Kuvioissa 1 ja 2 informanttien verbilekseemit on esitetty kokonaismäärän lisäksi myös jaoteltuna konkreettisiin, mentaalisiin ja abstrakteihin verbeihin:



KUVIO 1. Informanttien verbilekseemien määrä suullisissa tehtävissä kokonaisuudessaan ja jaoteltuna semanttisiin pääkategorioihin



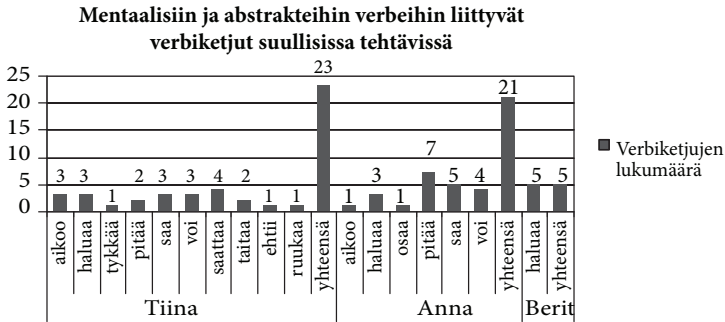
KUVIO 2. Informanttien verbilekseemien määrä aineissa kokonaisuudessaan ja jaoteltuna semanttisiin pääkategorioihin

Tiina tuottaa informanteista kaikista eniten verbileksemejä sekä suullisissa että kirjallisissa tehtävissä. Beritillä on suullisissa tehtävissä pienempi, mutta aineissa suurempi määrä verbileksemejä kuin Annalla.

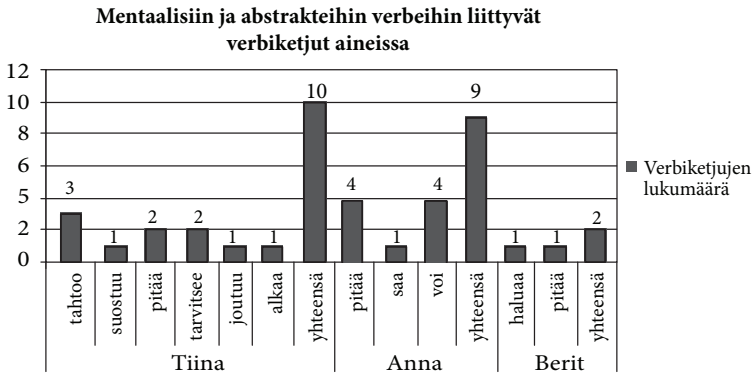
Verblekseemien määrä ei ole ainoa erottava tekijä informanttien välillä, sillä analyysi eri semanttisiin kategorioihin osoittaa myös eroja. Tiina käyttää informanteista eniten sekä mentaalisia että abstrakteja verbejä molemmissa tehtävätyypeissä. Tiina ja Anna eroavat Beritistä siinä, että heidän tuotukseensa kuuluu verbejä kaikista semanttisista pääkategorioista molemmissa tehtävätyypeissä. Berit sen sijaan käyttää eniten konkreettisia verbejä erityisesti suullisissa tehtävissä verrattuna muihin informantteihin. Häneltä puuttuvat abstraktit verbit kokonaan suullisesta tuotoksesta, ja kirjallisessakin tuotoksessa hänellä on huolimatta kohtalaisen suuresta verbilekseemien kokonaismäärästä käytösään vain yksi abstraktiksi kategorisoitu verbi. Kuitenkaan Annan ja Beritin verbilekseemien määrällinen ero ei ole kovin suuri edes suullisissa tehtävissä, ja aineissa Berit tuottaa jopa enemmän konkreettisia ja mentaalisia verbileksemejä Annaan verrattuna. Semanttinen analyysi informanttien verbileksemeistä osoittaa siis, että informanttien väliset erot eivät ole pelkästään eroja verbilekseemien määrissä, vaan siinä että verbilekseemit ovat eri tavoin organisoituneet heidän sanastoissaan.

4.3. Verbiketjut informanttien suullisissa ja kirjallisissa tuotoksissa

Kuviot (3) ja (4) esittelevät vain sellaiset informanttien käyttämät mentaaliset tai abstraktit verbit, joihin liittyy jokin infinitiivi suullisissa tehtävissä ja aineissa.



KUVIO 3. Informanttien käyttämät verbiketjut suullisissa tehtävissä



KUVIO 4. Informanttien käyttämät verbiketjut aineissa

Tiinalla on informanteista eniten verbileksemejä, ja hänellä on myös eniten sellaisia verbileksemejä sekä suullisissa että kirjallisissa tehtävissä, jotka saavat täydennykseksen infinitiivin. Annalla on vähemmän kuin Tiinalla käytössään eri verbejä, jotka saavat infinitiivin. Hän kuitenkin käyttää melkein yhtä usein verbiketjuja kuin Tiina, mutta hän toistaa enemmän samoja finiittiverbejä. Beritillä konstruktiot, joissa esiintyy verbiketju, koostuvat suullisessa tuotoksessa vain sellaisista rakenteista,

joissa finiittiverbinä on kognitiivinen verbi *haluta*, ja aineissakin hän käyttää tämän saman verbin lisäksi vain kerran modaaliverbiä *pitää*.

Kognitiiviset verbit *aikoa* ja *haluta* esiintyvät molemmissa sarjakuvissa, kun informantit referoivat, mitä hahmot aikovat tai haluavat tehdä, mutta myös silloin, kun Tiina kertoo aikomuksistaan haastattelussa. Anna käyttää kognitiivista verbiä *osata* haastattelussa puhuessaan suomen osaamisesta. Verbit *ehdiä* ja *ruukata*, jotka olen analysoinut abstrakteiksi verbeiksi, ovat käytössä haastattelussa, kun Tiina kertoo siitä, ettei ehdi lukemaan ja toisaalta äitinsä tavasta kuunnella suomalaista radiota.

Suomen kielessä keskeisiä modaaliverbejä ovat *nesessiiviverbit pitää* tai *täytyy*, joiden käytössä on muurrealueittain eroa siten, että *täytyy* esiintyy enimmäkseen länsimurteissa ja *pitää* pohjalaismurteissa ja itämurteissa (Laitinen 1992: 39). Informantit käyttävät ainoastaan verbiä *pitää*, mikä Annan ja Tiinan kohdalla voi johtua siitä, että he käyttävät samaa *nesessiiviverbiä*, joka on tavallinen suomenkielisen vanhemman ja suomalaisen suvun puheessa tai mahdollisesti myös opettajan puheessa. Suullisissa tehtävissä Anna käyttää usein erityisesti *pitää*-verbiin liittyvää modaalirakennetta (esimerkit 1–2), ja sama rakenne esiintyy useamman kerran myös aineissa (esimerkki 3).

- (1) Ja sitte se äiti sanoo että / se pitää mennä nukkumaan (Anna S1)
- (2) Minä pitää mennä ostamaan kenkiä. (Anna S1)
- (3) Huono puoli on ellä koulu on aika iso ja kun se on niin iso pitä kävellä aika pitkästi. Siksi kaikki pitä otta pyöra sisälle ja pyöräillä. (Anna A2, ellä = että)

Esimerkit (1–3) osoittavat, että Annan käyttämässä *nesessiivisissä* modaalikonstruktioissa lauseen subjekti on nominatiivissa eikä *genetiivissä* kuten suomen kielessä on tavallista. Myös *suomea oppivan* kielessä on aikaisemmin havaittu vastaavanlaisia *nesessiivikonstruktioita* (Koivisto 1992: 67–68; Lähdemäki 1995: 168–169). Niin Koivisto kuin Lähdemäkikin pohtivat sekä muiden kielten interferenssin mahdollisuutta tällaisen konstruktion synnyssä että suomen murteissa esiintyvien

esimerkkien vaikutusta. Vaikka asiasubjekti esiintyy nesessiivilauseessa nominatiivissa suomen murteissa, on nominatiivimuotoinen henkilösubjekti nesessiivilauseessa Lähdemäen mukaan ruotsinkielisillä esiintyvä ilmiö. Verbin kanssa kongruoimaton subjekti nesessiivilauseessa kuten esimerkissä (2) esiintyy Laitisen mukaan (1992: 50) ruotsin ja suomen kontaktialueilla.

Nesessiivisen verbin lisäksi tavallisimmat modaaliverbit ovat *voida* ja *saada*. (Hakulinen & Karlsson 1979: 232; Hakulinen & Sorjonen 1989: 74.) Verbit *pitää*, *voida* ja *saada* kuuluvat kaikkein frekventeimpien sanojen joukkoon suomessa Taajuussanakirjan mukaan (Saukkonen ym. 1979). Taajuussanakirja on koottu lähinnä kirjallisen materiaalin perusteella, mutta silti siinä esiintyvät hyvin frekventit sanat mitä todennäköisimmin ovat frekventtejä myös puhutussa kielessä. Anna käyttää pelkästään näitä kolmea tavallista modaaliverbiä infinitiivitäydennyksen kanssa aineissa.

Modaaliverbit esiintyvät aineistossa erityisesti sarjakuvissa, joissa ne liittyvät informanttien sarjakuvahahmoille keksimiin vuorosanoihin. Informantit ilmaisevat niillä usein erityisesti deonttista modaalisuutta, kuten esimerkissä (1), jossa Anna modaalikonstruktioita käyttämällä referoi auktoriteetin eli äidin tahdon. Deonttista modaalisuutta ilmaisemassa informantit käyttävät erityisesti sarjakuvassa 2 verbiä *saada*, jolloin kyse on siitä, saako sarjakuvan tyttö lukea sarjakuvaa vai ei. Verbiä *voida* informantit käyttävät sarjakuvissa ilmaisemassa sekä deonttista että dynaamista modaalisuutta, mutta se esiintyy joskus myös haastattelussa. Dynaamista modaalisuutta eli fyysistä pakkoa ilmaisee nesessiivinen konstruktio esimerkissä (3), jossa olosuhteista johtuva pakko aiheutuu koulun suuruudesta. Tämä esimerkki on peräsin aineesta “Tulevaisuuden koulu”, jossa informantit tuottavat runsaasti modaalisia konstruktioita. Esimerkiksi kaikki Annan modaaliset konstruktiot kirjallisissa tuotoksissa ovat peräisin tästä aineesta.

Frekventit verbit *pitää*, *saada* ja *voida* esiintyvät myös Grönholmin suomenruotsalaisilta oppilailta keräämässä materiaalissa jo neljäsluokkalaisilla kirjoittajilla sekä ruotsinkielisten että myös vastaavanikäisen

suomenkielisen kontrolliryhmän kirjoitelmissa. Tosin aineistossa ei ole erikseen koodattu *pitää-* ja *saada-*verbien muita kuin modaalisia käyttöjä. Erityisesti verbiä *voida* esiintyy tässä materiaalissa runsaasti. Sen sijaan Tiinan käyttämä modaalinen verbi *joutua* on Grönholmin materiaalissa harvinainen. (1993: 224–236.)

Tiina, jonka verbilekseemien määrä on suurempi kuin Annan, käyttää kolmen tavallisimman modaaliverbin lisäksi suullisissa tehtävissä myös episteemisiä verbejä *saattaa* ja *taitaa*.

(4) Sitte saatan siellä olla kaheksaan yheksään maihin asti. (Tiina, H)

(5) Äitiki taitaa olla vähä huonolla tuulella / (Tiina, H)

Episteemiset verbit ilmaisevat puhujan arviointia asiantilojen mahdollisuudesta, todennäköisyydestä tai varmuudesta (Hakulinen ym. 2004: 1483). Nämä verbit esiintyvät sarjakuvissa silloin, kun Tiina pohtii, mitä henkilöahmot mahdollisesti tekevät; toisaalta hän käyttää näitä verbejä myös haastattelussa. *Saattaa* on frekvenssisanakirjan perusteella tavallinen verbi suomen kielessä, sillä se kuuluu sadan tavallisimman sanan joukkoon. Episteemiset modaaliverbit voivat esiintyä jo varhain lapsen puhutussa kielessä. Esimerkiksi Toivainen (1980: 87–88) esittää esimerkkejä episteemisistä modaaliverbeistä *taitaa* ja *mahtaa* lastenkielessä.

Kukaan informanteista ei käytä näitä verbejä aineissa. Kirjallisessa ilmauksessa ne mahdollisesti kehittyvät vasta myöhemmin myös suomenkielisillä. Esimerkiksi Grönholmin aineistossa verbit *taitaa* ja *saattaa* esiintyvät suomenkielisilläkin aika harvoin (1993: 239).

Seuraavat verbiketjut ovat esimerkkejä Beritiltä:

(6) Hän isä isa // hmm / haluaa / ens luee sarjaa /// sarjakuvaa ensin. (Berit, S2)

(7) Ymm. Isa / ja äiti ei halua lue luevat sarjakuvaa. Ymm. (Berit, S2)

(8) Ehh minä haluan lue / luen tuo sarjakuva. (Berit, S2)

(9) Ymm. / Haluat sinä / lue luet tämä / kirja? / (Berit, S2)

Beritin käyttämissä verbiketjuissa kaikki verbit ovat finiittimuotoisia. Hän toistaa useamman kerran samaa ilmausta *joku haluaa lukea jotakin*. Hänen tuotoksensa osoittaa kuitenkin luovaa kielenkäyttöä sikäli, että hän taivuttaa finiittiverbiä verbiketjussa eri persoonissa, ja tuottaa myönteisten muotojen lisäksi sekä kielteisen että myös kysyväksi muodoksi tulkittavan muodon, joskin viimeksi mainitusta muodosta puuttuu kysymyspartikkeli *-ko*. Finiittiverbin paikka lauseen alussa kuitenkin osoittaa, että kysessä on kysymys (esimerkki 9). Kaikissa Beritin verbiketjuissa suullisessa tuotoksessa esiintyy vain yksi ainoa mentaali-verbi, nimittäin verbi *haluta*. Olen tulkinnut tämän osoittavan sitä, että kyseessä on yhteen yksittäiseen verbiin liittyvä eli *item based* -konstruktio, jollaisia Tomasellon mukaan esiintyy lasten kielenkehityksen alkuvaiheessa. (Tomasello 2003: 309.) Sama ilmiö olisi siis myös havaittavissa toisen kielen kehityksen alkuvaiheessa.

Voi tietysti kysyä, onko verbin *haluta* käytössä kyse myös siitä, että Berit ilmaisee *haluta* verbin avulla paitsi haluamista, myös futuurisuutta, jolloin kyse olisi negatiivinen transferi norjan kielestä. Norjan kielen verbiä *ville* käytetään sekä semanttisesti täytenä verbinä ilmaisemassa haluamista että apuverbinä ilmaisemassa futuurisuutta (Store norske ordbok, *ville*). Transferin todentaminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista (Kaivapalu 2005: 27–33). Kuitenkin myös Puro (2002: 142) tulkitsee futuuriseksi *haluta*-verbin käytön venäjänkielisen informantin tuotoksessa, tosin vain yhdessä esimerkissä.

Beritin käyttämien oppikirjojen (Slotte 1987, 1991) perusteella *haluta*-verbiin liittyvä verbiketju ei ole erityisemmin frekventti verrattuna esimerkiksi verbiketjuun, joka liittyy *saada*-verbiin, jota oppikirjassa käytetään ilmaisemassa paitsi omistusta myös modaalisuutta, jolloin siihen liittyy toinen verbi. Samoin oppikirjassa käytetään modaalista konstruktiota, jossa esiintyy *voida*-verbi. Huolimatta oppikirjan esittelemästä syötteestä ei kumpaakaan verbiä esiinny Beritin tuotoksessa. Näiden verbien käyttäminen tuntuisi luontevalta erityisesti sarjakuvahahmojen replikeissa, ja kaksikieliset käyttävätkin niitä. Ei siis ole helppo löytää selitystä siihen, miksi juuri verbi *haluta* näyttää olevan keskeinen verbi-

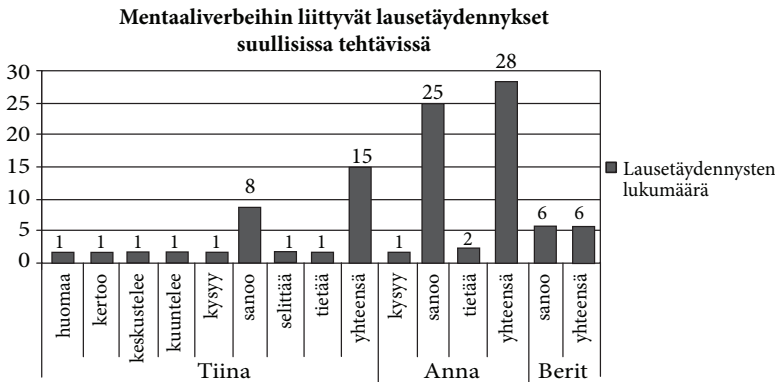
ketjujen tuottamisessa Beritillä, kuten se myös on muilla informanteilla, jotka oppivat suomen kieltä pelkästään formaalissa ympäristössä. (Niiranen 2008: 181, 296.)

Aineissa Berit käyttää vain kahta verbiketjua. Toinen näistä liittyy *haluta*-verbiin, toinen modaaliverbiin *pitää*. Nesessiivinen modaaliverbi esitellään Beritin käyttämissä Slotten kirjoissa (1987, 1991) vasta varsin myöhään, eli kirjasarjan toisen osan viimeisessä kappaleessa. Tosin nesessiivinen modaaliverbi kirjassa on *täytyy*, eikä *pitää*-verbi esiinny kirjassa lainkaan modaalisisä mekityksessä. Ehkä *pitää*-verbi kuitenkin on esitelty oppilaille vaihtoehtona *täytyä*-verbille, koska Berit käyttää modaalikonstruktiota genetiivisubjektin kanssa aineessaan. Kirjan syöte saattaa olla syy siihen, että Berit käyttää nesessiivistä modaaliverbiä ainoastaan kerran. Toisaalta hän ei käyttänyt aineessa muita syötteessä useammin esiintyviä modaaliverbejä.

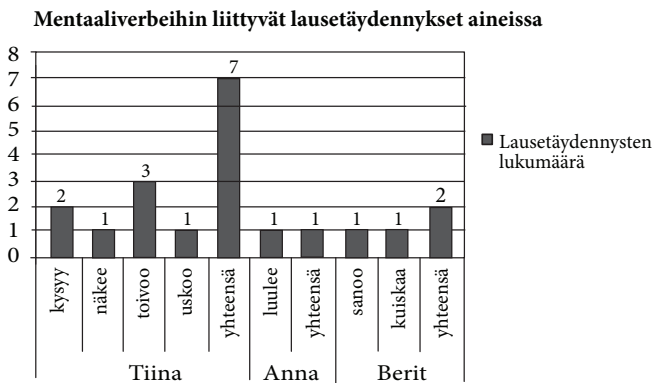
4.4. Lausetäydennyksiä saavat verbit informanttien suullisessa ja kirjallisessa tuotoksessa

Mentaaliverbeistä erityisesti puheaktiverbit saavat usein lausetäydennyksen. Finiittinen lausetäydennys on tavallisesti objektina oleva itseenäinen lause, alisteinen *että*-lause tai kysymyslause. Alisteinen *että*-lause on erityisesti puheaktiverbien tyypillinen lausetäydennys, ja alisteinen kysymyslause on usein paitsi puheaktiverbin myös kognitio- tai aistihavaintoverbin täydennys. (Pajunen 2001: 363–375; Hakulinen ym. 2004: 466.) Myös *kun*-lause, silloin kun se on muistamis- tai havaintoverbin täydennys, voi esiintyä objektina (Hakulinen ym. 2004: 1098–1099). Tarkastelen tässä alaluvussa, millaisia lausetäydennyksiä informanteilla esiintyy ja millaisiin mentaaliverbeihin ne liittyvät.

Informantit tuottavat runsaasti verbeihin liittyviä lausetäydennyksiä erityisesti suullisissa tehtävissä. Onkin luonnollista, että erityisesti sarjakuvatehtävissä, jossa keskustelunaiheena on se, mitä sarjakuvahahmot sanoisivat, tuotetaan enemmän erityisesti puheaktiverbeihin liittyviä lausetäydennyksiä kuin aineissa.



KUVIO 5. Lausetäydennyksen saavat mentaaliset verbit suullisissa tehtävissä



KUVIO 6. Lausetäydennyksen saavat mentaaliset verbit aineissa

Pyysin myös informanteja keksimään sarjakuvien henkilöille vuorosanat. Kiinnitän seuraavissa esimerkeissä huomiota myös siihen, millä tavalla informantit toteuttavat vuorosanat eli käyttävätkö he suoraa vai epäsuoraa esitystä vai näiden yhdistelmää. (Hakulinen 2004: 1403–1474.)

Esittelen seuraavaksi esimerkkejä siitä, millaisia lausetäydennyksiä informantit käyttävät suullisessa tuotoksessa ja millaisiin verbeihin ne liittyvät. Tiina käyttää suullisessa tuotoksessa informanteista eniten sellaisia verbejä, joihin liittyy lausetäydennys.

- (10) Tyttö tietenki selittää että aikoo lähteä kenkäkauppaa(n). (Tiina, S1)
- (11) Nii ja äiti kyssyy että onko sopivat kengät ja... (Tiina, S1)
- (12) Sit mie oon huomannu että oppii helpommiten / ku kattoo englantilaisia tota / sarjoja ja eikä kato tekstiä vaan kuuntelee vain että mitä ne sanoo. (Tiina, H)

Lausetäydennys liittyy Tiinan tuotoksessa paitsi seuraaviin puheaktiverbeihin (*sanoo, kertoo, selittää, kysyy, keskustele*) myös kognitiverbiin (*tietää*) ja perkeptiota ilmaiseviin verbeihin (*huomaa, kuuntelee*). Kaikki Tiinan käyttämät puheaktiverbit edustavat ns. varsinaisia puheaktiverbejä, joita käytetään toden tai epätoden väitteen esittämiseen. (Pajunen 2001: 344.) Näistä verbeistä tavallisimmin on *sanoa*, joka kuuluu 100 frekventeimmän sanan joukkoon suomessa frekvenssisanakirjan perusteella (Saukkonen ym. 1979), mutta Tiina käyttää tavallisimman puheaktiverbin lisäksi myös monta muuta verbiä. Puheaktiverbit esiintyvät Tiinalla pelkästään sarjakuvissa; sen sijaan perkeptiota ilmaisevia verbejä hän käyttää haastattelussa kertoessaan tavastaan oppia englantia televisiosta.

Tiinan puheaktiverbiin *selittää* liittyvä lausetäydennys on merkitty alisteisiksi *että*-konjunktiolla (esimerkki 10). *Että*-lause referoi tytön repliikkiä ja verbi on epäsuorassa esityksessä 3. persoonassa. Esimerkissä (11) lausetäydennys liittyy puheaktiverbiin *kysyä*. Tässä esimerkissä alisteinen kysymyslause on äidin suoran esityksen referointia; kuitenkin alisteinen lause on merkitty *että*-konjunktiolla, kuten puhekielessä on tavallista (Hakulinen ym. 2004: 1405). Esimerkissä (12) on kaksi lausetäydennystä, joista ensimmäinen liittyy perkeptiota ilmaisevaan verbiin *huomata* ja jälkimmäinen myös perkeptiota ilmaisevaan verbiin *kuunnella*. Myös esimerkissä (12) verbiin *kuunnella* liittyvä täydennyksenä

oleva epäsuora kysymyslause on lisäksi merkitty *että*-konjunktiolla, vaikka kyse ei olekaan referoinnista.

Anna käyttää suullisessa tuotoksessaan vain kolmea verbiä, joihin liittyy lausetäydennys:

- (13) Se äiti lukee ja / sit ymm ja se sanoo: Okei sinä saat lukea tämä. Sitte se sanoo hyvä. Ja sitte / se oli aika hieno kirja. Ja sitte se sanoo: Mä tiän./ Ja / ymm sitte / ymm/ se sanoo että kohta sinä saat lukee tämä kirjan mitä se lukee / ja sitte se sanoo: Mää haluan lukea tämä kirjan. (Anna, S2)
- (14) Ja sitte se tyttö sanoo hmm että eiku se kysyy voiko se toinen tyttö tulla / sen kotia mutta sitte se... (Anna, S1)
- (15) ja sitte se toinen sanoo että / ne vois / eh että että // mmm mä en tiä miten ne sen vois sanoa... (Anna, S1)

Verbit, joihin Annan suullisissa tuotoksessa liittyy lausetäydennys, ovat puheaktiverbit *sanoa* (esimerkit 13–15), *kysyä* (esimerkki 14) ja kognitiivinen verbi *tietää* (esimerkki 15). *Tietää*-verbi kuuluu sadan tavallimmman verbin joukkoon kuten *sanoa* verbikin, ja verbi *kysyä* on samoin tavallinen verbi suomessa. Frekvenssisanakirjan mukaan se kuuluu 500 tavallisimman sanan joukkoon (Saukkonen ym. 1979).

Annan käyttämät lausetäydennykset ovat paitsi alisteisia *että*-lauseita myös alisteisia kysymyslauseita (esimerkit 14 ja 15). Annalla esiintyy täydennyksenä myös itsenäisiä lauseita, toisin sanoen lauseita, joita ei ole merkitty alisteiseksi *että*-konjunktiolla (esimerkki 13). Molemmissa tapauksissa itsenäiset lauseet ovat *sanoa*-verbiin liittyviä lausetäydennyksiä. Anna käyttää sekä suoraa (esimerkki 13) että epäsuoraa esitystä. Esimerkeissä (14) ja (15) on alisteisessa *että*-lauseessa käytetty 3. persoonaa, eli on kyse epäsuoran esityksen käytöstä referoinnissa.

Beritin suullisessa tuotoksessa vain verbi *sanoa* saa lausetäydennyksen:

- (16) Ehhh mikä äiti sanoo: Mikä sinä / teet koulussa tänään? Me laulamme ja... / ja eh // luemme. (Berit, S1)

(17) Äiti sanoo: Minkävärinen sinä / haluan / haluat / kengät kengällä...
(Berit, S1)

(18) Äiti sanoo: Osta // tuo kengät./ He / se en ovat kallis. (Berit, S1)

Lausetäydennykset, jotka liittyvät *sanoa*-verbiin Beritin suullisessa tuotoksessa ovat alisteisia kysymyslauseita, kuten esimerkeissä (16–17). Esimerkissä (18) täydennys on itsenäinen lause, jota ei ole merkitty alisteiseksi konjunktion avulla. Berit käyttää pelkästään suoraa esitystä henkilöhahmojen repliikeissä.

Seuraavaksi esittelen ja kommentoin informanttien kirjallisessa tuotoksessa käyttämiä mentaaliverbejä, joihin liittyy lausetäydennyksiä.

(19) Silloin tuli eräs mies ja kysyi että tahdonko muuttaa holywoodiin.
(Tiina, A1)

(20) Minä toivoisin myös, että ei kukaan kirjottaisi käsin. (Tiina, A2)

(21) He olivat nähneen kun olin ollut laulamassa ungdommens kultur-
mönstringissä. (Tiina, A2)

(22) Minä luulen että se uusi koulu on hyvä koulu, koska siellä on paljon
tietokoneita, ja siellä on uusia touleja ja pulpetteja. (Anna, A2)

(23) - Katso, Stine ratsastaa, Eilif sanoo. (Berit, A1)

(24) - Minä rakastan sinua, minä kuiskan. (Berit, A1)

Lausetäydennys liittyy Tiinan aineissa puheaktiverbiin *kysyä* (esimerkki 19) ja kognitioverbeihin *uskoa* ja *toivoa* (esimerkki 20), ja aistihavaintoverbiin *nähdä* (esimerkki 21). Esimerkissä (19) alisteinen lause on kysymyslause, ja lisäksi kysymyslauseessa esitettyä puheen referoimista osoitetaan puhekielenomaisesti myös konjunktiolla *että* (Hakulinen ym. 2004: 1405). Alisteisen lauseessa persoonamuoto on yksikön 1. persoona, eli referaatti on mukautettu kertojan näkökulmaa vastaavaksi (Hakulinen ym. 2004: 1406–1408). Esimerkissä (20) täydennys on alisteinen *että*-lause, ja esimerkissä (21) aistihavaintoverbiin *nähdä* liittyy objektina oleva lausetäydennys. Annalla esiintyy vain yksi esimerkki mentaaliverbiin liittyvästä lausetäydennyksen käytöstä (esimerkki 22).

Tässä esimerkissä finiittiverbi on kognitiivinen verbi *luulla*, johon liittyy alisteinen *että*-lause. Beritillä esiintyy kaksi lausetäydennystä saavaa puheaktiverbiä, verbit *sanoa* ja *kuiskata* (esimerkit 23 ja 24). Näihin verbeihin liittyvä täydennys on itsenäinen lause, joten Berit käyttää sekä kirjallisessa että suullisessa tuotoksessa vain suoraa esitystä. Hän oli myös merkinnyt suoran esityksen aineeseensa käyttämällä ajatusviivaa. Esimerkissä (23) Berit käyttää lisäksi rakennetta, jossa imperatiivimuotoista verbiä *katso* seuraa lause. Koska imperatiivia *katso* on mahdollista käyttää myös partikkelina, ei sanaa *katso* seuraavaa lausetta ole analysoitu verbin täydennykseksi. (Hakulinen ym. 2004: 1562; ks. myös Nieminen 2007: 245.) Berit käytti sanaa *katso* samalla tavalla kerran myös suullisessa tuotoksessa.

Tiinalla ja Annalla on aineissa vähemmän kuin suullisissa tehtävissä lausetäydennyksen saavia verbejä. Erityisesti Tiina käyttää monia lausetäydennyksen saavia puheaktiverbejä suullisessa tuotoksessa. Anna käyttää suullisessa tuotoksessa enimmäkseen vain sellaisia lausetäydennyksiä, jotka liittyvät verbiin *sanoa*, ja Beritillä tämä verbi on ainoa, joka saa lausetäydennyksen suullisessa tuotoksessa. Beritin tuottamat kompleksiset konstruktiot suullisessa tuotoksessa vaikuttavat siten sellaisilta, jotka hän toistaiseksi pystyy tuottamaan vain yhden yksittäisen verbin avulla (*item based* -konstruktio, Tomasello 2003). Aineissa Berit kuitenkin käyttää *sanoa* verbin lisäksi myös toista puheaktiverbiä, joka saa lausetäydennyksen.

Berit käyttää lausetäydennyksenä kysymyslauseen lisäksi ainoastaan itsenäistä lausetta sekä suullisessa että kirjallisessa tuotoksessa. Hän – toisin kuin sekä Tiina että Anna – ei siis toistaiseksi käytä epäsuoraa esitystä referoinnissa eikä merkitse alistusta käyttämällä *että*-konjunktiota. Toisaalta pyysin informanteja esittämään henkilöhahmojen repliikit kuten nämä henkilöt ne sanoisivat. Informantit kuitenkin eroavat sen suhteen, kuinka he kielellisesti toteuttavat nämä repliikit. Epäsuora esitys on kielellisesti vaativampaa tuottaa kuin suora esitys, koska se edellyttää monien deiktisten elementtien, kuten persoona- ja demonstratiivipronominien, muokkaamista niin, että niitä tarkastellaan

puhujan näkökulmasta. Lapsenkielessä suoran esityksen onkin havaittu edeltävän epäsuoraa tai sekaesitystä, ja ennen *että*-konjunktion käyttöä myös lapsi käyttää lausetäydennyksenä itsenäistä lausetta. (Lieto 1992: 54, 261–274.) Beritin saama oppikirjan syöte voi tietysti myös selittää sitä, että hän ei käytä epäsuora tai sekaesitystä, koska oppikirjassa esiintyvissä dialogeissa usein käytetään suoraa esitystä.

5. Kielenoppimisympäristö ja kompleksisten konstruktioiden oppiminen

Sekä Tiina että Anna ovat käyttäneet suomea myös oppituntien ulkopuolella. Nämä molemmat informantit ovat olleet kosketuksissa erityisesti suullisen suomen kielen kanssa. Tämä näkyy myös heidän kirjoittelmis- taan, joissa esiintyy suullisen kielen piirteitä. Kumpikaan heistä ei kertonut lukevansa erityisemmin paljon suomeksi vapaa-ajallaan. Kouluopetuksen yhteydessä he tietenkin ovat joutuneet lukemaan suomea, mutta kolmen viikkotunnin aikana ei ole mahdollista lukea kovin laajasti. Kirjoitustai- don oppiminen suomen kielessä on kuitenkin kouluopetuksen tulosta. Kouluopetuksella on ollut merkitystä myös Annan suullisen kielitaidon ylläpitämisessä, koska hän kotona enimmäkseen käyttää norjaa.

Tiinan ja Annan verbit ovat Taajuussanakirjan mukaan suomen kie- len tavallisia verbejä, jotka ovat luultavimmin frekventtejä myös suulli- sessa kielenkäytössä. Verbimäärän ero kertoo kuitenkin näiden kahden informantin kielitaidon erosta kielitaidon laajuuden osa-alueella, johon siis kuuluu sanaston osaaminen (Kokkonen & Tanner 2008: 10). Tiinan sanaston laajuutta osoittaa se, että hän käyttää tehtävissä monia erilaisia mentaalaisia ja abstrakteja verbejä ja pystyy siksi varioimaan ilmaisuun. Annalla on käytössään suppeampi valikoima verbejä, joihin liittyy kompleksisia konstruktioita, ja hän toistaa siksi usein samoja rakenteita. Hänen käyttämänsä verbit ovat usein suomen kielen kaikkein tavallisim- pia verbejä.

Ero näiden kahden informantin välillä näyttäisi johtuvan heidän suomenkielisen ympäristönsä eroista. Tiinalle suomi on kieli, jota hän

käyttää joka päivä; sen sijaan Annan kontaktit suomenkielisiin ovat vähäisempiä. Vaikka myös Anna osaa suomen kielen perussanaston- ja rakenteet niin hyvin, että hän pystyy kommunikoimaan suomeksi, muistuttaa hänen suomen kielensä enemmän toista kieltä kuin äidinkieltä, kun taas Tiinan suomi on hyvin äidinkielenomaista. Suppean sanaston lisäksi Annan kielessä esiintyy muitakin piirteitä, jotka vaikuttavat olevan seurausta vähäisistä kosketuksista suomen kielen kanssa. Eräs näistä on kongruoimattoman nominatiivisubjektin käyttö nessesivisessä modaalirakenteessa (esimerkki 2); tämän ilmiön on aikaisemmassakin tutkimuksessa todettu johtuvan kielikontaktista. (Lähdemäki 1995: 169; Laitinen 1992: 50.) Samanlaista konstruktiota ei esiinny muilla kaksikielisillä informanteilla väitöskirjani aineistossa (Niiranen 2008: 200).

Tiinan ja Annan erot komplekstisten konstruktioiden tuottamisessa näyttäisivät siis johtuvan syötteen ja kielen käyttämisen määrän eroista. Kielellisen lahjakkuuden arvellaan kuitenkin myös vaikuttavan kielen oppimiseen. Sitä en kuitenkaan tutkimuksessani ole mitannut. Abrahamssonin (2009) mukaan kielellinen lahjakkuus voi vaikuttaa ensikielen oppimisen nopeuteen, mutta silti kaikki lapset saavuttavat äidinkielessään natiivin kompetenssin. Kielellisen lahjakkuuden on todettu vaikuttavan erityisesti toisen kielen oppimisessa. Abrahamsson kuitenkin toteaa, että kielellisen lahjakkuuden vaikutusta on tutkittu eniten silloin, kun kieltä opitaan muodollisessa ympäristössä, mutta vähemmän silloin kun toista kieltä opitaan luonnollisessa oppimisympäristössä. Kielellinen lahjakkuus vaikuttaa hänen mukaansa aikuisten toisen kielen oppimiseen luonnollisessa kielennäköisympäristössä. Kuitenkin silloin, kun on kyse jo lapsena alkaneesta toisen kielen oppimisesta, ei kielellinen lahjakkuus Abrahamssonin mukaan näytä vaikuttavan kielen oppimiseen (2009: 217–234).

Kaksikieliset lapset eivät kuitenkaan opi aina molempia kieliä kuten ensikieltä opitaan huolimatta siitä, että molempien kielten oppiminen on alkanut jo varhaisessa lapsuudessa. Oppimisprosessin erilaisuuteen voi olla syynä se, että mahdollisuus kielellisen syötteen saamiseen ja kielen käyttämiseen jää kovin pieneksi siinä kielessä, jota ympäristössä käytetään vähemmän. Kaksikielisyyden kehittymiselle molempien kielten jatkuva

käyttäminen näyttääkin olevan olennaista. Myös Huss (1991) toteaa tutkimuksessaan kaksikielisyyden kehittymisestä ruotsalais-suomalaisissa kaksikielisissä perheissä Ruotsissa, että strategia, jossa molemmat vanhemmat jatkuvasti käyttävät omaa kieltään lapsen kanssa, tuottaa tuloksen, jossa lapsi spontaanisti puhuu myös vähemmistökieltä vanhemman kanssa. Juuri tämä strategia on ollut käytössä Tiinan perheessä.

Vähemmistökielen käyttämistä painottaa myös Svonni (1993: 175, 180) tutkimuksessaan koululaisten saamen oppimisesta Ruotsissa. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että lapset, jotka käyttävät saamea myös kouluopetuksen ulkopuolella jokapäiväisissä kontakteissa, kotona ja myös kodin ulkopuolella, oppivat kieltä paremmin kuin ne lapset, joilla on vain vähän kontakteja saamen kielen puhujien kanssa. Tiinan sanavaraston laajuuteen on vaikuttanut kodin kaksikielisyysstrategian lisäksi sekin, että jatkuvat kontaktit suomalaisiin sukulaisiin ovat myös vahvistaneet kielitaitoa. Hyltenstam ja Abrahamsson (2003: 545) toteavatkin, että kaksikielisen vähemmän käytetyn kielen taidossa voi olla yksilöllisiä eroja, jotka johtuvat kielellisen syötteen määrästä ja mahdollisuuksista kielelliseen interaktioon. Tämä havainto näyttäisi pitävän paikkansa, kun verrataan Annaa ja Tiinaa.

Beritin verbien osaamista voi osittain selittää kielellinen syöte eli luokassa käytetyt oppikirjat (Slotte 1987; 1991), joissa suomen kielessä frekventit mutta kompleksiset konstruktiot kuten modaalikonstruktio on säästetty esiteltäväksi vasta myöhäisessä vaiheessa. Melkein kaikki Beritin suullisessa tuotoksessa käyttämät verbit ovat peräisin oppikirjan ensimmäisestä osasta (Niiranen 2008: 84); ne luonnollisesti myös toistuvat oppikirjan myöhemmässä osassa. Berit käyttää vain kahta kompleksista konstruktioita suullisessa tuotoksessaan. Hän tuottaa lauseketjun *haluta*-verbin ja lausetäydennyksen *sanoa*-verbiin liittyen. Nämä molemmat edustavat *item based* -konstruktioita, koska tällaisessa konstruktiossa tietty syntaktinen konstruktioyhteyksi osataan tuottaa vain yhteen verbiin liittyen. (Tomasello 2000: 157.)

Sen, että Berit tuottaa lausetäydennyksen *sanoa*-verbin yhteydessä, voi myös selittää syötteen avulla: lausetäydennykset liittyvät usein puhe-

aktiverbeihin, joista *sanoa* on tavallisin, ja myös oppikirjassa usein esiintyvä verbi. Toisaalta oppikirjassa esitetetyn syötteen avulla ei voi selittää kaikkia Beritin tuotoksessa esiintyviä ilmiöitä. Oppikirjan toinen osa esittelee erityisesti modaaliverbeihin *saada* ja *voida* liittyviä verbiketjuja, mutta siitä huolimatta Berit ei käytä kumpaakaan näistä verbeistä tuotoksessaan. Verbin *haluta* runsasta käyttöä verbiargumentin kanssa ei sitäkään voi selittää oppikirjan avulla. Eräs mahdollinen selitys on negatiivinen transferi norjan kielestä, mutta sitä ei voi todentaa pelkästään tämän aineiston avulla.

Olen arvioinut Beritin saamaa kiellistä syötettä vain oppikirjan perusteella, vaikka hänen saamaansa syötteeseen kuuluu myös opetus-tunneilla saatu syöte, jonka laatu saattaa riippua esimerkiksi käytetystä opetusmenetelmästä (vertaa Ellis 1994: 214–216). Luokkahuoneen syötteen määrää ja laatua en kuitenkaan ole tutkimuksessani analysoinut, koska en seurannut Beritin saamaa opetusta. Vaikka syöte on merkittävä tekijä kielenoppimisessa, ei käytännön syistä aina ole mahdollista perin pohjin selvittää, millaista syötettä on ollut tarjolla.

Beritin verbeihin liittyvät kompleksiset konstruktiot osoittavat, että perussanaston ja -rakenteiden aktiivista osaamista ei ole helppo saavuttaa traditionaalisessa kielenopetuksessa, jos opetusta tarjotaan vain muutama tunti viikossa. Kielen käyttäminen muodollisessa opetuksessa jää usein vähäiseksi eikä suomen kieltä Norjassa ole kovin usein mahdollista kuulla eikä käyttää luokkahuoneen ulkopuolella.

Poikkileikkaustutkimus, jollainen tutkimukseni on, asettaa rajoituk-sia materiaalista tehtäville päätelmille. Koska keräsin materiaalin vain ker-ran, ei materiaalista voi saada vastausta esimerkiksi siihen kysymykseen, miten kielen piirteet kehittyvät oppijankielessä. Vastaus siihen, johtuuko esimerkiksi modaaliverbien puuttuminen Beritin tuotoksista toistaiseksi siitä, että ne opitaan muita verbejä hitaammin, on todennettavissa vain seurantatutkimuksen avulla, jossa yksittäistä oppijaa seurataan pitemmän aikaa. Unohtaminen voisi myös olla syy siihen, että Berit ei käytä joitakin usein oppikirjassa esiintyneitä verbejä, mutta tähänkin kysymykseen voi luonnollisesti vastata vain seurantatutkimuksen avulla.

6. Loppupäätelmät

Pienen aineiston perusteella tehtäviin päätelmiin on suhtauduttava varovaisesti. Kuitenkin aineisto osoittaa selviä eroja informanttien välillä sekä verbien jakautumisessa semanttisiin pääkategorioihin että siinä, millaisia kompleksisia konstruktioita informantit tuottavat. Verbilekseemien määrä kertoo informanttien erilaisesta sanaston hallinnasta. Kompleksiset konstruktiot informanttien tuotoksissa puolestaan kertovat syntaksin kehittyneisyydestä ja siten myös eräästä kielitaidon osa-alueesta.

Laaja-alaisen sanastokäsityksen mukaan sanasto on kytköksissä rakenteisiin, minkä verbikonstruktioiden analyysi informanttien tuotoksissa osoittaa. Niin kauan kuin sanastosta puuttuvat jonkin semanttisen kategorian verbit, puuttuvat luonnollisesti myös niihin liittyvät konstruktiot. Sanaston laajetessa myös konstruktiot monipuolistuvat.

Informanttien saaman syötteen määrällä ja laadulla sekä heidän mahdollisuuksillaan kielen käyttämiseen kouluopetuksen ulkopuolella näyttää olevan tärkeä merkitys informanttien verbien ja niihin liittyvien kompleksisten konstruktioiden osaamiselle. Kielenoppimista voi siten pitää seurauksena sekä kielellisen syötteen saamisesta että interaktiosta muiden kielenpuhujien kanssa, kuten *usage based* -malli ehdottaa. Kaksikieliset informantit käyttävät runsaasti sekä verbiketjuja että lausetäydennyksiä molemmissa tehtävätyypeissä. Sen sijaan Beritin tuottamat *item based* -konstruktiot osoittavat, että hän on suomen kielen oppijana toistaiseksi aika alkuvaiheessa. Informanttien vertailu osoittaa, että kaksikielisyys on tehokas tapa oppia kieltä verrattuna traditionaaliseen kielenopetukseen muodollisessa ympäristössä siinäkin tapauksessa, että kaksikielinen ei välttämättä ole oppinut ympäristössä vähemmän käytettyä kieltään yksikielisen tavoin.

Kielitaito on luonnollisesti paljon muutakin kuin kompleksisten konstruktioiden osaamista. Mielenkiintoisia lisätutkimuksen aiheita olisi esimerkiksi se, kuinka kielenoppija omaksuu kielenkäytön keinoja, joilla esimerkiksi ilmaistaan puhujan asenteita. Eräs näistä keinoista on modaaliverbien käyttö ja erityisesti episteemisyyden ilmaiseminen.

Toinen on referointi, jossa kielenkäyttäjä samoin voi tuoda esiin oman näkökulmansa. Materiaalin analyysi mielestäni osoittaa, että informantit käyttävät näitäkin keinoja eri tavoin. Mahdollisesti nekin voisivat heijastaa kielitaidon eroja.

Kiitokset

Kiitän kahta nimetöntä arvioijaa tätä artikkeja koskevista parannusehdotuksista ja kommentteista.

Lähteet

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, Rod 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, Adele E. 1995. *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Grönholm, Maija 1993. *TV on pang pang: Verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Vasa: Åbo Akademi.
- Hakulinen, Auli, Fred Karlsson 1979. *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 350. Jyväskylä: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakulinen, Auli, Marja-Leena Sorjonen 1989. *Modaaliverbit spontaanissa keskustelussa*. – Auli Hakulinen (Toim.). *Suomalaisen keskustelun keinoja 1. Kieli 4*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 73–97.
- Hakulinen, Auli, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heimonen, Irja Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Huss, Leena 1991. *Simultan tvåspråkighet i svensk-finsk kontext*. *Studia Uralica Upsaliensia*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hyltenstam, Kenneth, Niklas Abrahamsson 2003. *Maturational Constraints in SLA*. – Catherine Doughty, Michael H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 539–588.

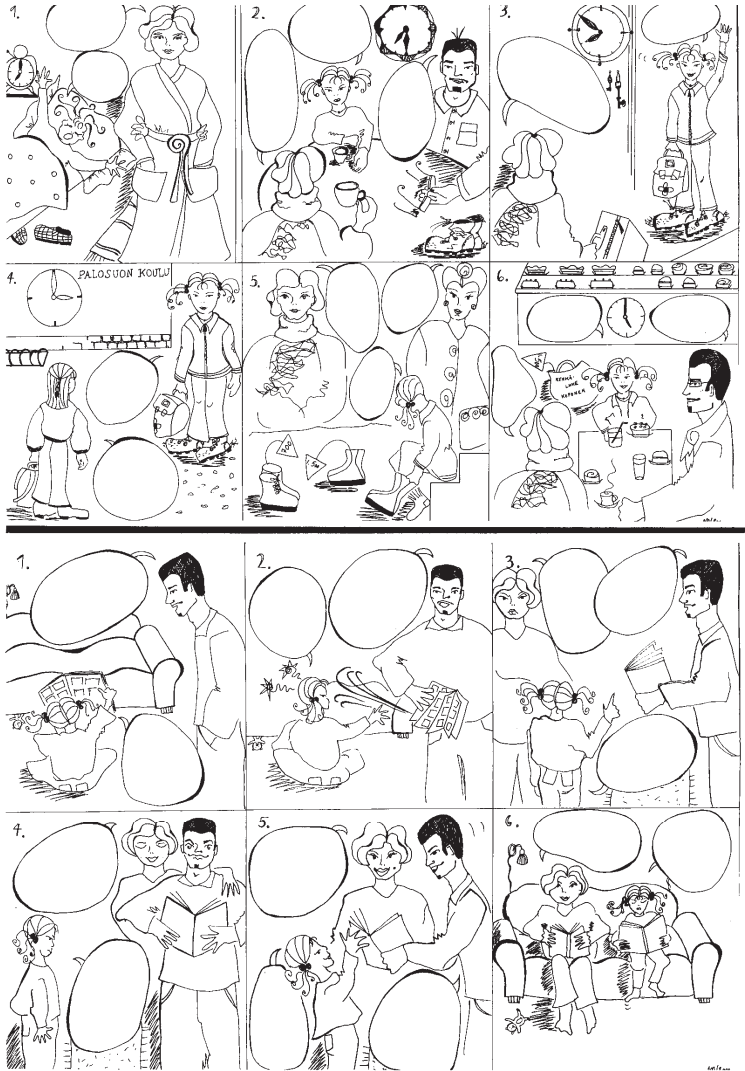
- Kaivapalu, Annekatrin 2005. Lähdekieli kielenoppimisen apuna. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kangasniemi, Heikki 1992. Modal Expressions in Finnish. *Studia Fennica, Linguistica* 2. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kokkonen, Marja, Johanna Tanner 2008. Kielitiedosta kielitaitoon. – Johanna Tanner, Marja Kokkonen (Toim.). Suomenopetus, kielitaito, tutkimus. Kakkoskieli. Suomea toisena ja vieraana kielenä käsittelevää tutkimusta ja oppimateriaalia. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 9–19.
- Kotilainen, Lari 2007. Konstruktioiden dynamiikkaa. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4442-7> (3.8.2010).
- K06 = Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet 2006. Midlertidig utg. juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Laitinen, Lea 1992. Välttämättömyys ja persoona. Suomen murteiden nesessivisten rakenteiden semantiikkaa ja kielioppia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 569. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lieko, Anneli 1992. The Development of Complex Sentences: A Case Study of Finnish. *Studia Fennica, Linguistica* 3. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- L97 = Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Den kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lähdemäki, Eeva 1995. Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa. *Fennistica* 11. Turku: Åbo Akademi. Finska intitutionen. Suomen kielen laitos.
- Meara, Paul 1996. The dimensions of lexical competence. – Gillian Brown, Kirsten Malmkjær, John Williams (Eds.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 35–51.
- Mitchell, Rosamund, Florence Myles 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Nieminen, Lea 2007. A Complex Case: A Morphosyntactic Approach to Complexity in Early Child Language. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Niiranen, Leena 2008. Effects of Learning Contexts on Knowledge of Verbs: Lexical and Inflectional Knowledge of Verbs among Pupils Learning Finnish in Northern Norway. Tromsø: University of Tromsø. <http://www.ub.uit.no/munin/bitstream/10037/2109/1/thesis.pdf> (6.9.2010).

- Pajunen, Anneli 2001. Argumenttirakenne. Asiaintilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä. Suomi 187. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Puro, Tarja 1999. Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. – *Virittäjä* 103, 2–26.
- Puro, 2002. Suomi toisena kielenä -aikuisoppijan verbien kehittyminen alkeiskursilla. Julkaisematon lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Saukkonen, Pauli, Marjatta Haipus, Antero Niemkorpi, Helena Sulkala 1979. Suomen kielen taajuussanasto. A Frequency Dictionary of Finnish. Porvoo: Söderström.
- Slotte, Valborg 1987. *Askel eteenpäin 2.* (åk 5–6). Borgå: Söderström & C:o förlags ab.
- Slotte, Valborg 1991. *Askel eteenpäin 1.* (åk 3–4). Borgå: Söderström & C:o förlags ab.
- Store norske ordbok. Aschehoug og Gyldendals store norskeordbok. Tor Guttu (Red.). *Moderat bokmål og riksmål.* Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Svonni, 1993. Samiska skolebarns samiska. En undersökning av minoritetsspråkbehärskning i en språkbyteskontext. Umeå: Umeå Universitet.
- Toivainen, Jorma 1980. Inflectional Affixes Used by Finnish-speaking Children Aged 1–3. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 359. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tomasello, Michael 2000. The item based nature of children's syntactic development. – *Trends in Cognitive Sciences* 4 (4), 156–163. doi:[10.1016/S1364-6613\(00\)01462-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01462-5)
- Tomasello, Michael 2003. *Constructing a Language: a Usage-based Theory of Language Acquisition.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Utdanningsdirektoratet 2009. Vedlegg 1 til rundskriv Udir-08-2009. http://udir.no/upload/Rundskriv/2009/Udir-08-09_fagotimefordeling.pdf (3.3.2010).
- Vilkuna, Maria 2000. Suomen lauseopin perusteet. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Helsinki: Edita.

Leena Niiranen

Høgskolen i Finnmark
Follumsvei 31
9509 Alta
Norge
leena@hifm.no

Liite 1. Suullinen sarjakuva-tehtävä



A case study of complex constructions with verbs in the language production of three learners of Finnish

LEENA NIIRANEN

Høgskolen i Finnmark

The aim of my study is to present how three learners of Finnish in Northern Norway use complex constructions of verbs. Tiina and Anna are Norwegian-Finnish bilinguals; Berit has learned Finnish only at school. I discuss their knowledge of complex constructions of verbs as it relates to their use of the Finnish language outside the classroom. I also discuss this knowledge within their formal learning context. Complex constructions are verbs that take infinitives or clauses as complements. Verbs are classified as concrete, mental and abstract (for example modal verbs). Mental and abstract verbs are used as main verbs in constructions with infinitives as complements. Mental verbs (speech act, cognition or perception verbs) take complement clauses.

The research subjects participated in oral tasks consisting of two comic strips and an interview, and wrote two essays. The bilinguals used verbs in all semantic main categories and produced many complex constructions in both types of tasks. Berit used mostly concrete verbs; she did not use any abstract verbs in the orals, and produced few complex constructions. The differences between the research subjects are interpreted as outcomes of differences in language contacts and input. Tiina, who uses many different verbs with complex constructions, has many Finnish-speaking contacts. Anna has less contact with Finnish speakers outside the classroom, and she repeats the same verbs with complex constructions often. Both of them frequently use verbs that are common in oral Finnish. Berit uses verbs that are frequent in her text-book, but her production cannot be explained by this fact alone. She produces complex constructions using one single verb per construction. Such *item-based constructions* demonstrate that Berit is a learner of the Finnish language who is at an elementary stage. This is despite the fact that Berit has studied the language for several years.

Keywords: second language learning; bilingualism; learning of verbs; item-based-construction; formal and informal learning contexts; input; Finnish; Norwegian