

VAASAN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Nykysuomen ja kääntämisen laitos

Tarja Hyövälti

Virolaiset ammattikoululaiset suomea oppimassa

Motivaatio ja tavoitteet, kielikontaktit sekä verbivarasto

Nykysuomen pro gradu –tutkielma  
Vaasa 2009

## SISÄLLYS

TAULUKOT	2
KUVIOT	3
TIIVISTELMÄ	5
1 JOHDANTO	7
1.1 Tausta ja merkitys	7
1.2 Aikaisempi tutkimus	8
1.3 Tavoitteet	12
1.4 Aineisto	13
1.5 Menetelmä	15
2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN	18
2.1 Toinen kieli käsitteenä	18
2.2 Oppijankielen piirteitä	19
2.3 Toisen kielen oppiminen kognitiivisena toimintana	20
2.4 Toisen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä	21
2.5 Läheisen sukukielen oppiminen	24
2.6 Mentaalinen leksikko ja sen kehitys	27
2.7 Sanaston rikkaus ja sen mittaaminen	30
3 VIROLAISET OPISKELIJAT SUOMEN KIELEN OPPIJOINA	34
3.1 Kontaktit suomen kieleen ennen opiskelemaan tuloa	34
3.2 Opiskelijoiden tämänhetkiset kielelliset kontaktit	35
3.2.1 Virolaisten saama suomen kielen opetus	36
3.2.2 Kontaktit suomen kieltä puhuviin	36
3.2.3 Kielikontaktit viestimien kautta	40
3.3 Oppimismotivaatio	43
3.4 Oppimistavoitteet	45

4 VIROLAISTEN KIELENOPPIJOIDEN VERBIVARASTO	48
4.1 Verbivaraston määrä ja vaihtelu	48
4.2 Verbivarat Guiraud´n indeksillä ilmaistuna	52
4.3 Usein esiintyvät verbit	58
4.4 Vain kerran esiintyvät verbit	63
4.5 Kielikontaktien yhteys verbien hallintaan	66
4.5.1 Alkeisryhmän kielikontaktit ja verbien hallinta	67
4.5.2 Jatkoryhmän kielikontaktit ja verbien hallinta	69
5 YHTEENVETO JA POHDINTA	71
LÄHTEET	79
LIITTEET	
Liite 1. Vironkieliset haastattelukysymykset teema-alueittain	85
Liite 2. Alkeisryhmän ja jatkoryhmän haastattelukysymykset teema-alueittain	86
Liite 3. Vertailuryhmälle esitetyt kysymykset teema-alueittain	87
Liite 4. Esimerkeissä käytetyt litterointimerkit	88
Liite 5. Vertailuryhmän tavallisimmat verbit.	89
TAULUKOT	
Taulukko 1. Virolaisopiskelijoiden kielikontaktit	42
Taulukko 2. Verbilekseemien ja verbisaneiden esiintyminen tutkimusryhmittäin	49
Taulukko 3. Verbilekseemien määrän kattavuus prosenttilukuina	51
Taulukko 4. Guiraud´n indeksit tutkimusryhmittäin	53
Taulukko 5. Alkeisryhmän tavallisimmat verbit suhteessa vertailuryhmään	59
Taulukko 6. Jatkoryhmän tavallisimmat verbit suhteessa vertailuryhmään	61
Taulukko 7. Kerran mainittujen verbien määrät ja suhteelliset määrät prosentteina verbilekseemeistä	64

## KUVIOT

Kuvio 1. Alkeisryhmän verbilekseemit	54
Kuvio 2. Alkeisryhmän Guiraud´n indeksit	54
Kuvio 3. Jatkoryhmän verbilekseemit	55
Kuvio 4. Jatkoryhmän Guiraud´n indeksit	55
Kuvio 5. Vertailuryhmän verbilekseemit	57
Kuvio 6. Vertailuryhmän Guiraud´n indeksit	57



---

**VAASAN YLIOPISTO****Humanistinen tiedekunta**

<b>Laitos:</b>	Nykysuomen ja kääntämisen laitos
<b>Tekijä:</b>	Tarja Hyövälti
<b>Pro gradu –tutkielma:</b>	Virolaiset ammattikoululaiset suomea oppimassa Motivaatio ja tavoitteet, kielikontaktit ja verbivarasto
<b>Tutkinto:</b>	Filosofian maisteri
<b>Oppiaine:</b>	Nykysuomi
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2009
<b>Työn ohjaaja:</b>	Esa Lehtinen

---

**TIIVISTELMÄ:**

Maahamme muuttaa yhä enemmän ulkomaalaisia opiskelijoita ja työntekijöitä. Tämä tutkimus luo kuvaa virolaisista ammattioppilaitoksen opiskelijoista kielenoppijaryhmänä ja tarkastelee heidän kielenomaksumistaan. Tutkimus käsittelee virolaisten kielenoppijoiden oppimismotivaatiota ja –tavoitteita sekä heidän kontaktejaan suomen kieleen ja suomenkielisiin. Informanttien suomen kielen omaksumista tarkastellaan sanaston ja erityisesti verbien oppimisen näkökulmasta. Tutkimus pohjautuu kognitiiviseen kielenoppimisteoriaan sekä käsityksiin mentaalisen leksikon muotoutumisesta ja vuorovaihtuksen merkityksestä kielenoppimiselle.

Tutkimusta varten on haastateltu yhtätoista virolaista opiskelijaa, jotka opiskelevat Kurikan ammattioppilaitoksessa. Tutkimuksen vertailuryhmä muodostuu kuudesta suomenkielisestä ammattioppilaitoksen opiskelijasta. Haastatteluista on poimittu vastaukset asiakysymyksiin ja luetteloitu kaikki käytetyt verbisaneet. Aineiston laadullisen tarkastelun lisäksi etenkin verbianalyysissä käytetään myös kvantitatiivisia kuvailutapoja. Informanttien verbivarastoa kuvaillaan heidän käyttämiensä verbisaneiden ja verbilekseemien määrillä sekä näistä lasketulla Guiraud´n indeksillä. Lisäksi verbivaraston laajuutta tarkastellaan usein esiintyvien verbien ja vain kerran esiintyvien verbien pohjalta.

Kielenoppijoiden oppimismotivaatio on useimmiten välineellinen. Heillä ei ole yleensä tarkoitus muuttaa Suomeen pysyvästi. Siten haastateltuja ei voi pitää maahanmuuttajina, vaan Suomessa opiskelevina ulkomaalaisina. Opiskelijoiden yleisin kielenoppimistavoite on oppia puhumaan suomea paremmin. Jatkoryhmällä on enemmän kielikontakteja kuin alkeisryhmällä. Kielenoppijoiden sanavarasto rikastuu ajan myötä, mutta sekä alkeisryhmän että jatkoryhmän sisällä esiintyi runsaasti vaihtelua. Kielen omaksuminen on tutkimuksen perusteella hyvin yksilöllistä. Kielenoppijan verbivaraston laajuuden ja hänen kielikontaktiansa välillä löytyy yhteyttä, alkeisryhmässä selvemmin kuin jatkoryhmässä. Tutkimuksen perusteella virolaisten suomenopetuksen tulisi keskittyä oman työalan sanastoon ja suullisiin viestintätaitoihin.

---

**AVAINSANAT:** toinen kieli, sanaston oppiminen, kielen omaksuminen, lähikieli



## 1 JOHDANTO

### 1.1 Tausta ja merkitys

Tutkimukseni aiheena on suomen oppiminen toisena kielenä eli suomenkielisessä ympäristössä. Suomea toisena kielenä on opetettu jo 1840-luvulta lähtien, ja kohteena on ollut enimmäkseen Suomen ruotsinkielinen väestö. Suomea toisena kielenä on tutkittu aktiivisesti kuitenkin vasta 1990-luvulta lähtien. (Latomaa 1995: 78.) Aihe on tullut uudella tavalla ajankohtaiseksi, sillä Suomeen tulee nykyään yhä enemmän ulkomaalaisia sekä töihin että opiskelemaan. Viestimissä on tuotu esille, että tulevaisuudessakin useilla aloilla tarvitaan työvoimaa ulkomailta. Jotta tätä työvoimaa voitaisiin hyödyntää, työntekijöillä pitää olla kielitaitoa. Tässä työssä paneudun Kurikassa opiskelevien viroilaisten ammattikoululaisten suomen oppimiseen erityisesti sanaston rikkauden näkökulmasta.

Tämä tutkimus on puhutun kielen tutkimusta. Puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat eri kieli-  
muotoja, ja niiden varieteetit voivat olla kaukana toisistaan. Puhutussa kielessä ilmiöt  
tapahtuvat, eivät vain ole. (Nuolijärvi 1994: 10.) Puhe on dialogista ja interaktiivista, ja  
puhetilanteessa on mahdollista tarkentaa asiaa: toistaa, selittää ja kertoa toisin sanoin.  
Sanoma täydentyy myös kontekstista ja ei-verbaalisesta viestinnästä. (Takala toim.  
1993: 65.) Myös suomi toisena kielenä –tutkimuksessa on ajankohtaista suhtautuminen  
kielen eri rekistereihin, kuten kirjoitettuun ja puhuttuun kieleen. Pohditaan esimerkiksi,  
kuinka paljon suomen puhekielen piirteitä pitäisi tuoda esille opetuksessa. (Mátyás  
1999: 29–35.)

Kielenkäyttö nähdään yhä laajemmin toimintana ja kommunikaationa. Tällöin kielen  
funktionaalinen näkökulma painottuu, ja kielen normiin vertailu jää taka-alalle. Puhutun  
kielen tutkimuksen tehtävä onkin Pirkko Nuolijärven mukaan syventää kuvaa jonkin  
kieliyhteisön jäsenten kielisosiologisesta monitasoisuudesta ja kyseenalaistaa mahdolli-  
sia stereotyyppioita. (Nuolijärvi 1995: 8, 11.) Tällä tutkimuksella pyrin luomaan kuvaa  
virolaisista kielenoppijaryhmänä ja tavoittamaan joitakin oleellisia piirteitä heidän sa-  
naston omaksumisestaan. Pidän tutkittavaa ilmiötä tärkeänä, koska tutkimuspaikkakun-



nan tapaisissa pienissä maaseutukaupungeissa on usein vain vähäistä kokemusta maahanmuuttajista. Virolaiset ammattiin opiskelevat ovat kuitenkin hyvä esimerkki siitä, miten maahan tulee yhä enemmän opiskelijoita ja työntekijöitä ulkomailta eikä enää ainoastaan suurempiin kaupunkeihin. Tutkimus voi osaltaan auttaa ymmärtämään paremmin maahan muuttaneiden tilannetta ja kielitaidon merkitystä heille. Tutkimus saattaa myös lisätä tutkittavien tietoisuutta omasta kielenoppimisestaan sekä saada heidät arvioimaan itseään kielenoppijoina.

## 1.2 Aikaisempi tutkimus

Toisen kielen tutkimus alkoi 1900-luvun alkupuolella virheanalyysistä. Toisen maailmansodan jälkeisestä ajasta aina 1960-luvulle asti vallalla oli käsitys, että suurin osa toisen kielen oppimisvaikeuksista johtui oppijan äidinkielen vaikutuksesta. Tältä pohjalta syntyi kontrastiivinen analyysi, jossa vertailtiin lähtökieltä ja kohdekieltä keskenään. Nykyään tutkimuksessa painotetaan kuitenkin enemmän kielenomaksumisprosesseja ja tutkitaan oppijankielen vaiheita ja variaatiota. (Grönholm 1993: 2–3.) Rod Ellisin mukaan toisen kielen tutkimukseen alaan kuuluvat tilannetekijöiden, syötöksen, oppijoiden eroavaisuuksien, oppimisprosessien ja –strategioiden sekä kielellisten tuotosten tutkimus (Ellis 1986: 16).

Virolaisten suomenoppimista on tutkittu jonkin verran. Osa tästä tutkimuksesta käsittelee suomen oppimista toisena kielenä eli suomenkielisessä ympäristössä, osa suomen oppimista vieraana kielenä. Sirje Hassinen (2002) on tutkinut väitöskirjassaan pienen pojan oppijankielen sisältämiä kielten sekamuotoja eli ilmauksia, joissa viro ja suomi ovat sekoittuneet leksikaalisesti tai morfologisesti. Tässä tutkimuksessa poika oppi suomea toisena kielenä. Annekatrin Kaivapalu (2005) on puolestaan tutkinut virolaisten ja venäläisten suomenoppijoiden välikieltä ja pohtinut väitöskirjassaan, miten lähdekieli voi toimia kielenoppimisen apuna. Hänen tutkimuksensa keskittyy nominien monikko- tai vutukseen.

Leena Nissilän (2002) lisensiaatintyö käsittelee virolaisten yliopisto-opiskelijoiden välikielen verbirektioita ja sisältää myös kiinnostavan kuvauksen välikielen yleisistä piirteistä. Nissilän (2003) mukaan läheisen sukukielen oppiminen ei noudata aina samoja linjoja kuin kaukaisemman kielen oppiminen. Myös Pirkko Muikku-Werner (2001) pohti sitä, miten oppijan lähdekieli vaikuttaa sanaston järjestymiseen. Hän tutki sakslaiten ja virolaisten suomenoppijoiden sananmuodostusta tilanteessa, jossa he eivät tiedä oikeaa suomenkielistä sanaa. Kaivapalun, Nissilän ja Muikku-Wernerin tutkimukset ovat suomi vieraana kielenä –tutkimusta. Lisäksi on tehty muutamia pro gradu –töitä suomesta virolaisen oppijan toisena tai vieraana kielenä (Jyväskylän yliopisto 2008). Näissä töissä on perehdytty oppijan välikielen piirteisiin, kuten äänteellisiin piirteisiin, negaation ilmaisemiseen tai johonkin morfologiseen piirteeseen. Aiemmissä tutkimuksissa ei ole lainkaan tutkittu ammattikoululaisia. Useimmiten informantteina ovat olleet yliopisto-opiskelijat tai pienet lapset.

Maija Grönholm (1993) on tutkinut suomen kielen oppimista toisena kielenä nimenomaan sanaston näkökulmasta. Hän tutki oppijoiden verbisanaston kehittymistä kirjallisen aineiston pohjalta. Tutkimukseen osallistui 227 ruotsinkielistä koulua käyvää neljäs-, kuudes- ja kahdeksaluokkalaista kolmelta eri paikkakunnalta. Vertailuryhmänä toimi 71 suomenkielistä oppilasta samoilta luokka-asteilta. Informantit kirjoittivat kaksi ainekirjoitusta, argumentoivan ja kertovan. Näistä ainekirjoituksista analysoitiin sanemääriä, verbisaneita eli verbiesiintymiä yleensä ja verbileksemejä eli eri verbejä. Verbeistä laskettiin erilaisia tilastollisia indeksejä ja tarkasteltiin usein esiintyviä verbejä sekä vain kerran esiintyviä verbejä aineistossa. Aineistoa analysoitiin ryhmissä luokkatasoinnain sekä paikkakunnittain.

Grönholm sai selville, että toisen kielen oppijan sanavarasto kehittyy tasaisesti luokkatasolta toiselle. Tästä kertovat niin kokonaissanemäärän kehitys kuin ainutkertaisten verbien kasvukäyräkin. Myös paikkakuntakohtaisia eroja havaittiin. Ruotsinkielisellä Paraisilla saavutettiin heikoimmat tulokset. Informanttien käyttämien verbien taajuudet ovat yleisesti erilaisia kielenoppijoilla kuin syntyperäisillä. Kielenoppija käyttää tavallisempaa sanastoa ja tulee toimeen vähäisemmällä sanastolla kuin syntyperäinen. Kielenoppimisen alkuvaiheessa tavallisimmat verbit siis kattavat suuremman osan leksikos-

ta kuin syntyperäisellä kielenkäyttäjällä. Leksikon laajeneminen tuo mukanaan enemmän vain kerran esiintyviä lekseemejä. Grönholm totesi tutkimuksensa avulla, että Guiraud'n indeksi on paras mittari kuvaamaan sanavaraston kehitystä. Sitä käyttäen saatiin myös selvä ero suomenoppijoiden ja syntyperäisten suomenkielisten välillä. Informanttien sukupuolella tai heidän vanhempiansa koulutustasolla ei ollut yhteyttä sanaston omaksumiseen. (Grönholm 1993: 197–199.) Grönholm havaitsi myös, että verbisanaston ja –muotojen oppiminen etenevät tasatahtia toista kieltä opittaessa. Oppijankielen variaatio kehittyy samankaltaisesti sekä sanaston että morfologian osalta, joten morfologinen muotojen liikakäyttö tasaantuu samalla, kun tiettyjen verbien liikakäyttökin. (Grönholm 1994: 314, 318.)

Aikuisten toisen kielen omaksumista tutkittiin myös kansainvälisessä tutkimuksessa, jossa seurattiin 20 aikuisen kielenoppijan sanaston kehitystä. Tutkimuksessa oli mukana viisi eri kohdekieltä: ruotsi, ranska, saksa, hollanti ja englanti. Informantteja oli kuudesta eri maasta. Hollantia opiskelevat kaksi turkkilaista ja kaksi marokkolaista selostivat saman filmin juonen ja osallistuivat vapaaseen keskusteluun vuosi, kaksi vuotta ja kolme vuotta Hollantiin muuttamisensa jälkeen. Tutkimuksessa analysoitiin oppijoiden sanavarastoa Guiraud'n indeksin, lekseemien määrän ja niin sanotun teoreettisen sanaston avulla. Mukana analyysissä olivat kaikki aineiston saneet sanaluokasta riippumatta. Mittauskertojen välillä ei havaittu sanaston kasvua, vaikka saneiden ja lekseemien määrät vaihtelivatkin tutkimuskerroittain. Guiraud'n indeksi kuitenkin korreloi parhaiten sanasto- ja muiden kielitaitotestien kanssa. (Broeder, Extra & vanHout 1989: 86–92.)

Rainer Dietrich tutki aikuisten toisen kielen oppijoiden substantiivien ja verbien omaksumista suullisesta aineistosta. Tutkimus oli osa edellä mainittua kansainvälistä tutkimusta, jossa oli mukana viisi eri kohdekieltä. Dietrichillä oli kolme informanttia, jotka selostivat saksaksi saman filmin sisällön ja osallistuivat vapaaseen keskusteluun kolme kertaa 7–10 kuukauden välein. Tutkimuksessa ilmeni, että oppimisen alkuvaiheessa kielenoppija suosii substantiiveja, koska niiden avulla pystyy kertomaan tarinan sisällön, vaikka ei hallitsisi moniakaan verbejä. Myöhemmin oppiminen kohdistuu verbeihin. Substantiivien omaksuminen ei erotellut oppijoita, vaan nimenomaan verbien mää-

rän kasvu vaihteli yksilöllisesti. Verbien määrän lisäys siis kuvastaa koko leksikon kasvua. (Dietrich 1990: 16–21.)

Suomenoppijoiden oppimistavoitteita ja kielikontakteja on tutkittu aiemmin vain vähän. Sanna Iskanius tutki näitä tekijöitä venäläisiltä maahanmuuttajanuorilta. Yhdeksäsluokkalaiset venäjänkieliset oppilaat halusivat oppia suomen kielen lähinnä hyötyäkseen kielitaidostaan koulussa ja työelämässä, eivät niinkään solmiakseen kontakteja suomalaisten kanssa. (Iskanius 1999: 48.)

Maija Grönholm puolestaan tutki monipuolisella kielikokeella sitä, onko kielikontakteilla yhteyttä ruotsinkielisten suomea opiskelevien yläkoululaisten kielitaitoon. Kielikontakteista otettiin huomioon opiskelijan suomenkieliset toverit, suomen kielen käyttö sosiaalisissa tilanteissa, suomenkieliset harrastukset, lehtien ja kirjojen lukeminen sekä suomenkielisten televisio-ohjelmien katselu. Kielikontakteja tiedusteltiin kyselylomakkeen avulla. Olisi odotuksenmukaista, että sosiaaliset kontaktit kohdekieltä puhuvien kanssa ja muut kielelliset kontaktit lisäisivät kohdekielen taitoa. Kyseinen tutkimus ei kuitenkaan osoittanut, että suomenkieliset kontaktit lisäisivät merkittävästi kaikkien kielen osa-alueiden taitoja. Suomenkielisten harrastuksien määrä korreloi eniten kielen produktiivisten taitojen kanssa, kuten kohdekielisten rakenteiden tuottamisessa. Myös kuullun ymmärtämisessä havaittiin merkitseviä eroja. (Grönholm 1995: 46, 53.)

Tutkimuksessani perehdyn samantyyppisiin seikkoihin kuin Grönholm omissa tutkimuksissaan: kielenoppijan sanaston kehittymiseen ja kielikontaktien vaikutukseen. Käytän myös samantyyppisiä aineiston analysointitapoja kuin Grönholm tutkimuksissaan. Aineistomme poikkeavat kuitenkin selkeästi toisistaan. Grönholmin tutkimusten aineisto koostui laajan informanttijoukon kirjallisista tuotoksista, ja hän tarkasteli tutkimustuloksiaan oppijaryhmittäin. Oma tutkimukseni puolestaan pohjautuu melko pienen kielenoppijajoukon suullisiin tuotoksiin. Tarkastelen kielenoppijoita paitsi ryhmissä, myös yksilöinä. Tutkimuksellani on lisäksi kielisosiologiaan liittyviä tavoitteita, kuten seuraavasta luvusta ilmenee.

### 1.3 Tavoitteet

Tällä tutkimuksella on kaksi päätavoitetta. Pyrin hankkimaan tietoa virolaisista ammattikoululaisista kielenoppijaryhmänä ja osana ympäröivää yhteiskuntaa. Toisaalta pyrin myös muodostamaan kuvaa heidän kielenhallinnastaan sanaston näkökulmasta. Koska tarkoituksena on perehtyä virolaisiin kieliyhteisöön sekä heidän suhteisiinsa ympäröivään yhteiskuntaan ja suomenkielisiin, tätä tutkimusta voi pitää osittain kielisosiologisenä tutkimuksena. Kielisosiologisen tarkastelun tehtävänä on muun muassa kyseenalaistaa stereotyyppisiä käsityksiä kieliyhteisöstä ja syventää kuvaa kieliyhteisön yksilöiden monitasoisuudesta (Nuolijärvi 1994: 18). Koska tutkimukseni osuu monitieteiselle ja tieteidenväliselle tutkimusalueelle, voidaan puhua myös soveltavasta kielentutkimuksesta. Suomi toisena kielenä –tutkimus on tyypillisesti soveltavaa kielentutkimusta, koska se on käytännönläheistä ja palvelee usein myös kielenopetuksen tarpeita. (Sajavaara & Piirainen-Marsh 2000: 7–8.)

Pyrin tässä tutkimuksessa luomaan kuvaa virolaisten ammattikoululaisten sosiaalisesta tilanteesta tutkimalla tekijöitä heidän kielenoppimisensa taustalla, kuten heidän oppimismotivaationsa laatua ja oppimistavoitteitaan. Pyrin saamaan selville, onko virolaisten opiskelijoiden kielenoppimismotivaatio luonteeltaan integratiivista eli yhteiskuntaan sopeutumiseen tähtäävää vai välineellistä korostaen kieltä opiskelun ja työssäkäynnin välineenä. Selvitän myös, millaisia oppimistavoitteita virolaisilla opiskelijoilla on, koska tavoitteet liittyvät läheisesti motivaation laatuun. Tutkin myös virolaisten opiskelijoiden vuorovaikutusta ympäröivän yhteisön kanssa. Tällä vuorovaikutuksella tarkoitan yhteyksiä syntyperäisiin suomalaisiin sekä kontakteja yhteiskuntaan esimerkiksi työn tai harrastusten muodossa. Näiden kysymysten avulla voin luoda kuvaa virolaisten ammattikoululaisten sosiaalisesta tilanteesta. Tämän lisäksi tarkastelen, seuraavatko tutkittavat suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin ilmiöitä esimerkiksi lehdistä ja televisiosta tai radiota kuuntelemalla.

Analysoin virolaisryhmän suullisten tuotosten kieltä, erityisesti heidän käyttämäänsä sanastoa. Sanaston hallinnan ja kielitaidon muiden osa-alueiden hallinnan välillä on havaittu selvä yhteys, ja leksikaalisia taitoja mittaamalla voi saada hyvän kuvan kie-

lenoppijan koko kielitaidon tasosta (Grönholm 1994, 308). Tässä tutkimuksessa pyrin luomaan kuvaa oppijoiden sanavaraston rikkaudesta tarkastelemalla erityisesti heidän käyttämiään verbejä. Käsittelen virolaisia suomenoppijoita toisaalta ryhmänä, toisaalta pyrin havaitsemaan mahdollisia oppijoiden välisiä eroja. Tarkastelen myös sitä, onko kielenoppijan kielikontakteilla yhteyttä hänen saavuttamaansa sanavarastoon.

Edellä esitettyjen tutkimustavoitteiden mukaisesti etsin vastausta erityisesti seuraaviin kysymyksiin: Minkä tyyppinen motivaatio ja mitkä tavoitteet vaikuttavat virolaisten kielenoppimisen taustalla? Millaisia kielellisiä kontakteja virolaisilla opiskelijoilla on? Miten rikas sanavarasto virolaisilla kielenoppijoilla on verbien hallinnan näkökulmasta? Onko opiskelijoiden kielikontaktien määrällä ja laadulla yhteyttä heidän verbivarastonsa laajuuteen?

#### 1.4 Aineisto

Haastattelin Kurikan ammattioppilaitoksessa opiskelevia virolaisia kolmena eri päivänä 14.–21.3.2007 välisenä aikana. Haastatellut opiskelijat olivat iältään 16–24-vuotiaita, ja heidän keskimääräinen ikänsä oli 20,5 vuotta. Useimmat olivat kotoisin läheltä Tallinnaa. Virolaiset ovat vanhempia kuin ammattioppilaitoksen opiskelijat yleensä, sillä useimmilla heistä on jo takanaan opintoja Tallinna Ehituskoolissa, joka on Kurikan ammattioppilaitoksen kanssa yhteistyössä. Haastateltavia oli kaikkiaan yksitoista. Viisi heistä opiskeli ensimmäistä vuottaan Kurikassa, toisen vuoden opiskelijoita oli kolme, ja kolmannen vuoden opiskelijoita oli kaksi. Yksi vastaajista opiskeli jo viidettä vuotta eli toista ammattitutkintoaan Kurikassa. Haastatteluun osallistui yhdeksän miestä ja kaksi naista. Miespuoliset virolaiset opiskelivat verhoilua tai puualaa, naiset puolestaan verhoilua tai ompelua. Haastattelutilana toimi sermillä työskentelytiloista erotettu nurkkaus. Ensimmäistä vuotta Kurikassa opiskelevat saivat haastattelukysymykset kirjallisina viron kielellä väärinkäsitysten välttämiseksi (Liite 1.). Heillekin esitin kysymykset myös suullisesti suomeksi.

Käytin aineiston keruussa menetelmänä teemahaastattelua, koska arvioin näin saavani esille opiskelijoiden näkemykset parhaiten. Teemahaastattelun etuja on myös se, että aineisto edustaa vastaajan aitoa puhetta ja kaikki vastaajat puhuvat samoista asioista. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet on määritelty etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto puuttuu, ja kysymysten järjestys saattaa vaihdella. Haastatteliija jäsentää keskustelua teema-alueista niin, että tutkimukseen tarvittavat tiedot tulevat esille haastateltavan vastauksissa. Haastatteliija on siis aktiivinen toimija ja vaikuttaa osaltaan haastattelun muotoutumiseen. (Eskola & Suoranta 2005: 86–87.) Toivoin, että haastattelut etenisivät keskustelumaisesti, jolloin esiin voisi nousta yllättäviäkin seikkoja.

Tämän tutkimuksen tärkeimmät teema-alueet käsittelevät opiskelijan kielikontakteja sekä hänen opiskelumotivaatiotaan ja –tavoitteitaan. Lisäksi kysyin erilaisia taustatietoja, kuten vastaajan Suomessa viettämän ajan pituutta. Haastattelun tueksi laadin kysymyksiä teema-alueittain, jotta kaikki haluamani tiedot tulisivat esille (Liite 2.). Varsinkin alkeisryhmässä haastattelu noudatti usein kysymyslistan järjestystä ja muotoa, jolloin haastattelu läheni tyypiltään puolistrukturoitua haastattelua. Jatkoryhmän haastattelut etenivät vapaammassa järjestyksessä. Haastattelussa on mukana joitakin kysymyksiä, joiden vastauksia en ole analysoinut luvussa 3. Tämä johtuu siitä, että tutkimussuunnitelma eli vielä tutkimuksen alkuvaiheessa. Kaikki haastatteluvastaukset olivat kuitenkin mukana tehdessäni aineiston verbeistä analyysia.

Haastattelut kestivät 10–45 minuuttia. Kaiken kaikkiaan nauhoitettua aineistoa kertyi noin kolme ja puoli tuntia. Aineisto riittää tutkittavan ilmiön kuvailuun kattavasti, sillä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan Kurikassa opiskelevien virolaisten suomen kielen oppimiseen liittyviä tekijöitä. Haastattelin kaikkia sillä hetkellä Kurikassa opiskelleita virolaisia ammattikoululaisia lukuun ottamatta neljää juuri saapunutta opiskelijaa, jotka eivät vielä puhuneet suomea. Lisäksi yksi opiskelija jäi haastattelemaan hänen poissaolojensa takia. Jossakin muualla Suomessa, eri ammattialoilla tai eri tavoin koostuneella opiskelijaryhmällä saattaa olla toisenlaisia tekijöitä kielenoppimisen taustalla. Tutkimukseeni liittyvästä verbianalyysista saatava tieto on luonteeltaan todennäköisesti paremmin yleistettävää ja toimii esimerkkinä virolaisten suomen kielen oppimisesta.

Haastattelin myös kuutta suomenkielistä opiskelijaa saadakseni aineistoni kielellistä analyysia varten suomenkielisen vertailuryhmän. Suomenkieliset informantit opiskelivat sisustusalaan. Nauhoitin haastattelut 7.4.2008, ja ne kestivät 15–20 minuuttia kukin. Vertailuryhmän haastattelukysymykset koskivat hyvin samankaltaisia asioita kuin virolaistenkin haastattelukysymykset, joten kaikilla haastateltavilla oli mahdollisuus käyttää samantyyppistä verbisanastoa (Liite 3.). Tämä parantaa mielestäni virolaisten ja suomalaisten käyttämien verbivarojen vertailtavuutta. Vertailuryhmän avulla pyrin selvittämään syntyperäisten puhujien verbisanaston piirteitä. Näin voin paremmin vertailla kielenoppijoiden välisiä sanastoeroja. Voin esimerkiksi tarkastella, onko kielenoppijoiden verbivarojen välillä suurempia eroja kuin ne erot, joita syntyperäisten puhujien tuotoksista voi havaita. Näin saan enemmän tietoa siitä, kuinka yksilöllistä kielenoppiminen virolaisilla on. Vertailuryhmän suulliset tuotokset eivät siis toimi normatiivisina malleina, joihin kielenoppijoiden tulisi pyrkiä, vaan vertailukohteina.

Opiskelijoiden haastattelujen lisäksi keskustelin ammattioppilaitoksen äidinkielen ja verhoilualan opettajien kanssa saadakseni selvemmän käsityksen virolaisten opiskelusta oppilaitoksessa.

### 1.5 Menetelmä

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, mutta käytän laadullisen analyysin tukena myös aineistosta koottua kvantitatiivista tietoa. Aineiston analyysiin kuului kaksi vaihetta: aluksi perehdyin haastattelujen asiasisältöihin, minkä jälkeen kiinnitin huomioni informanttien käyttämiin verbeihin. Kuuntelin haastattelut nauhalta ja kirjasin samalla haastateltavien vastaukset kysymyskohtaisesti. En varsinaisesti litteroinut nauhoitettua materiaalia, vaan poimin vastauksista tarvitsemäni asiasisällöt. Koottuani kaikki vastaukset aloin luokitella niitä kysymys kerrallaan. Aineiston luokittelu syntyi luontevasti vastausten sisältöjen perusteella. Liitin sisällöllisesti hyvin samankaltaiset vastaukset samaan luokkaan.



Oppimismotivaation luokituksessa käytin hyödyksi Larsen-Freemanin ja Longin (1991: 173) esittämää motivaation jaottelua integratiiviseen ja välineelliseen motivaatioon. Muuten käytössäni ei ollut mitään valmista luokitusta. Oppimistavoitteita luokittelin yleisluontoisiin ja tarkemmin tavoitetta eritteleviin. Kiinnitin huomiota siihen, kohdistuiko kielenoppimistavoite puhutun kielen ymmärtämiseen ja puheen tuottamiseen vai kirjoittamiseen ja luetun ymmärtämiseen. Luokittelin omiksi ryhmikseen myös kielitiedolliset tavoitteet, kuten sanaston tai kieliopin tuntemuksen.

Kielikontakteista laskin kullekin vastaajalle pistemäärän, joka kuvaa hänen kielikontaktiensa monipuolisuutta. Henkilökontakteista saattoi saada neljä pistettä: suomen kielen käytöstä koulussa, työelämässä, harrastuksessa ja kavereiden kanssa sai kustakin yhden pisteen. Pisteytin myös viestimien kautta saadut kielelliset kontaktit siten, että television ja elokuvien katselusta, radion kuuntelusta sekä suomenkielisten lehtien lukemisesta sai kustakin yhden pisteen. Kielikontaktien numeerisen arvioinnin lisäksi tarkastelin kielikontakteja myös laadullisesti. Pyrin arvioimaan erityisesti sitä, miten tiiviitä ja usein esiintyviä olivat henkilökontaktit, joista informantit kertoivat. Runsaat henkilökontaktit tarjoavat kielellistä syötöstä, joka vaikuttaa sekä tietoiseen oppimiseen että oppijan tiedostamattomaan analyysimekanismiin (Martin 2003a: 62). Lisäksi keskustelu vieraalla kielellä tukee kieltä koskevan tiedon automaattistumista (Martin 2003b: 95–96). Tämän vuoksi korostan työssäni juuri tiiviitä, säännöllisiä henkilökontakteja.

Toisella analyysikerroksella kiinnitin huomioni informanttien käyttämiin verbeihin. Sanaluokista parhaiten juuri verbien avulla voidaan arvioida kielenoppijan sanaston rikkautta ja sen kehittymistä (Broeder, Extra, vanHout, Strömqvist & Voionmaa 1988: 64; Dietrich 1990: 18). Myös Maija Grönholm on perustanut oppijankielen tutkimuksensa tähän seikkaan (Grönholm 1993).

Kuuntelin haastattelut uudelleen nauhalta ja merkitsin ylös kaikki haastateltavien mainitsemat verbimuodot. Analyysissä merkitsin verbin liittomuodon vain yhdeksi verbiksi eli esimerkiksi verbimuodon *olen oppinut* kirjasin *oppia*-verbiksi. Myöskään verbien kieltomuodoista en erotellut kieltoverbiä omaksi verbiluokakseen. Mielestäni *olla*-verbin erottaminen liittomuodosta omaan luokkaansa ei ollut tarpeen senkään vuoksi,

että viron kielessä liittomuodot muodostetaan samalla tavalla kuin suomessa *olla*-verbin avulla. Esimerkiksi kirjoittaa-verbin perfekti on viroksi eri persoonissa *olen kirjutanud, oled kirjutanud, on kirjutanud, oleme kirjutanud, olete kirjutanud* ja *on kirjutanud* (Pajusalu, Hietaharju, Taro & Yallop 2002: 76). Olin enemmän kiinnostunut informanttien käyttämistä eri lekseemeistä kuin siitä, osaavatko he muodostaa suomenkielisten verbien liittomuotoja *olla*-verbin avulla vai eivät.

Merkitsin informantikohtaisesti, mitä verbejä he olivat haastatteluissa käyttäneet. Näiden verbiluetteloiden avulla tein erilaisia laskelmia, jotka kuvaavat kielenoppijoiden verbivaraston rikkautta. Laskin, kuinka monta verbisanetta eli verbiä yleensä ja kuinka monta verbilekseemiä eli eri verbiä informantit mainitsivat. Laskin myös, kuinka monta eri verbiä informantit tarvitsivat muodostaakseen 50 prosenttia ja 80 prosenttia käyttämistään verbi-ilmauksista. Nämä luvut kuvaavat yleisimpien verbien kattavuutta aineistossa. Laskin jokaisen informantin verbisaneista ja -lekseemeistä niin sanotun Guiraud'n indeksin. Guiraud'n indeksi kuvaa kielenkäyttäjän sanaston rikkautta ja tasoittaa niitä eroja, jotka johtuvat eripituisista haastatteluaineistoista. Tämän lisäksi tarkastelin kahtakymmentä yleisintä virolaisten käyttämää verbiä ja vertailin niiden esiintymistä siihen, miten yleisiä ne olivat suomenkielisen vertailuryhmän tuotoksissa. Lisäksi tutkin haastateltavan vain kerran mainitsemia verbejä ja niiden yleisyyttä suomen kielessä Suomen kielen taajuussanaston avulla.

Kielenoppijoiden verbisanaston rikkauden tarkastelua varten jaoin heidät kahteen ryhmään. Alkeisryhmään kuuluvat ensimmäistä vuotta Suomessa opiskelevat, jatkoryhmään jo toista tai kolmatta vuotta opiskelevat. Tarkastelin oppijoiden verbivaraston runsautta toisaalta ryhmittäin, toisaalta tein huomioita myös yksilöistä ryhmän sisällä. Lopuksi vielä tarkastelin, onko oppijan kielikontakteilla tämän aineiston perusteella yhteyttä verbien hallintaan. Kielikontakteista olin jo aiemmin muodostanut kvantitatiivista tietoa, mutta tässä vaiheessa tarkastelin myös laadullisesti sitä, oliko informanteilla joi-takin erityisen merkittäviä kielellisiä kontakteja. Analyysin tarkentamiseksi ja selventävien esimerkkien löytämiseksi kuuntelin haastatteluja vielä uudelleen.

## 2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN

### 2.1 Toinen kieli käsitteenä

Äidinkieleksi tai ensikieleksi kutsutaan sitä kieltä, jonka lapsi ensimmäisenä omaksuu. *Ensikieli* opitaan vanhemmilta omaksumalla ilman tietoista panostusta oppimiseen. Ensikieltä kutsutaan myös *lähdekieleksi* ja uutta, opeteltavaa kieltä *kohdekieleksi*. Käsite *toinen kieli* ei välttämättä tarkoita järjestyksessä toista opittavaa kieltä, vaan nimityksen taustalla on kielen oppimiskonteksti. Toiseksi kieleksi kutsutaan vierasta kieltä, jota opitaan kohdekielisessä oppimisympäristössä. Suomen kieli on siis toinen kieli silloin, kun sitä opitaan uutena kielenä Suomessa. Jos oppiminen tapahtuu kieliyhteisön ulkopuolella, puhutaan *vieraan kielen* oppimisesta ja opiskelusta. (Latomaa & Tuomela 1993: 241.)

Miksi vieraan kielen ja toisen kielen käsitteet yleensä halutaan erottaa toisistaan? Kysymys on lähinnä opetuksellinen ja oppimiseen liittyvä. Toista kieltä opittaessa kieli on usein yhtä aikaa oppimisen kohde ja väline: uutta kieltä käytetään alusta asti myös uusin tietojen tai taitojen oppimiseen. Tavoitteena on selviytyä jokapäiväisestä elämästä uudella kielellä, ja myöhempana tavoitteena saattaa olla jopa toimiva kaksikielisyys. Toisen kielen käyttämisen jatkuva tarve lisää oppimismotivaatiota, ja eläminen toisen kielen ympäröimänä tarjoaa oppijalle jatkuvasti mahdollisuuksia kehittää kielitaitoaan. Oppimista tapahtuu sekä omaksumalla että tietoisien opiskelun tuloksena. (Ikonen 1995: 8.) Tässä mielessä toisen kielen oppimisessa on paljon samoja piirteitä kuin ensikielen oppimisessa, mutta myös yhteistä vieraan kielen oppimisprosessin kanssa (Bergman 1995: 12).

Myös toisen kielen opetuksella on erilaisia tehtäviä ja tavoitteita kuin vieraan kielen opetuksella. Vieraan kielen oppija kaipaa opetukselta havainnoitavaa kieliainesta eli kielellistä syötöstä ja tilaisuutta harjoitella kielen tuottamista. Toisen kielen oppijalla ei ole puutetta kielellisestä syötöksestä, mutta hän kaipaa järjestystä siihen kielenaineiden vyöryyn, johon hän törmää luokkahuoneen ulkopuolella. Toisen kielen oppija tarvitsee

myös keinoja käyttää kielellistä syötöstä oman oppimisensa hyödyksi. (Martin 2003b: 77–78.)

## 2.2 Oppijankielen piirteitä

Oppija tekee havaintoja kielestä ja muodostaa usein tiedostamattaan kielestä hypoteeseja, joita sitten testaa aktiivisesti. Kielenoppijan omaa versiota opittavasta kielestä eli kohdekielestä kutsutaan *välikieleksi*. Oppijan käyttämä välikieli kuvastaa hänen kielenoppimisensa vaihetta, ja se muuttuu koko ajan. Oppija siirtyy kieltä oppiessaan välikielestä aina seuraavaan välikieleen. (Latomaa 1993: 19–21.) Latomaan (1996: 98) mukaan *oppijankieli* tai *oppijansuomi* olisivat vielä parempia nimityksiä kielenoppijan kielelle. Nämä nimitykset korostavat sitä, että kyseessä on oppijan käyttämä versio kielestä, ei vain välivaihe kohti norminmukaista kohdekieltä. Käytänkin tässä tutkielmassa tästä eteenpäin käsitettä *oppijankieli*.

Oppijankielelle ovat tyypillisiä sääntöjen liikayleistykset ja kielen yksinkertaistukset. Oppijankieli sisältää myös analysoimattomia kielellisiä kokonaisuuksia, kuten yksittäisiä taivutusmuotoja tai irrallisia lauseita. (Bergman 1995: 12–14.) On myös tyypillistä, että toisen kielen oppija käyttää alkuvaiheessa kohdekielen yleisiä sanoja ja muotoja ja välttelee monimutkaisia ilmaisuja, kuten pitkiä sanoja, johdoksia ja vaikeita rakenteita (Grönholm 1994: 318). Toisen kielen käyttäjä myös toimii eri tilanteissa eri tavoin, joten oppijankielessä on sekä tilanteista että kielellisen kontekstin mukaista vaihtelua. Kielenoppija käyttää myös virheettömiä ja virheellisiä muotoja rinnakkain. (Ellis 1985: 9–10.)

Kielenoppija joutuu usein tilanteisiin, jossa hänen kielitaitonsa ei riitä halutun ilmaisun tuottamiseen. Tällöin kielenoppija joutuu käyttämään niin sanottuja kommunikaatiostrategioita. Esimerkiksi puhutun toistaminen saattaa auttaa selviämään tilanteesta, samoin asian kuvailu toisin sanoin. Kielenoppija saattaa vältellä jonkin hankalan ilmauksen käyttöä ja käyttää kiertoilmaisuja sen sijaan. Kielenoppija saattaa myös keksiä tilanteeseen sopivan uuden sanan tai käyttää tuntemattoman sanan tilalla äidinkielistä ilmausta.

Yleistä on myös laajentaa sanojen käyttöä semanttisesti ja käyttää samaa sanaa monen eri sanan asemesta. (Koivisto 1994: 36, 52.)

Joskus oppijankieli jähmettyy, ja välikieli pysyy virheellisenä jatkuvasta syötöksestä huolimatta. Tällöin puhutaan kielen *fossiilistumisesta*. (Nissilä 1998: 58.) Kun kielen hallinta on saavuttanut oppijan kommunikatiivisten ja emotionaalisten tarpeiden vaatiman rajan, oppiminen voi pysähtyä. Tässä vaiheessa syötöksen laadulla ja määrällä ei enää ole merkitystä. Fossiilistumisenkin taustalta löytyvät siis oppijan kielenkäyttötarpeet ja sitä kautta tarve ja halu oppia. (Ellis 1985: 11.)

### 2.3 Toisen kielen oppiminen kognitiivisena toimintana

Tässä luvussa syvennytään tarkemmin kielen oppimiseen kognitiivisena eli tiedon prosessointiin liittyvänä toimintana. Kognitiivisen teorian mukaan kieltä opitaan sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Oppiminen edellyttää *syötöstä* eli puhetta tai kirjoitusta opittavalla kielellä. Kielellinen syötös ruokkii samanaikaisesti sekä tietoista oppimista että oppijan tiedostamatonta analyysimekanismia. Myös varsinainen kielenopetus vaikuttaa tietoisien mekanismien kautta tiedostamattomaan mekanismiin. Oppijan oma äidinkieli ja hänen tietonsa muistakin kielistä ovat kielitaidon rakennusaineita. (Martin 2003a: 62.)

Kun kielenkäyttäjä toimii tietoisien kompetenssinsa varassa, hän muodostaa kieltä ajatuksella, tietoisesti ja analyttisesti. Oppijalle kehittyy myös tiedostamatonta kompetenssia, jolloin hän pystyy käyttämään kieltä automaattisesti. Tällöin puhuja voi suunnata tietoisuutensa keskustelukumppanin kuunteluun, palautteen vastaanottamiseen ja muihin ympäristön virikkeisiin. Resursseja säästyy myös tiedon korkeamman tason prosessointiin. Mitä automaattisempaa, sitä nopeampaa kielen tuottaminen on. (Lehtonen 1990: 39, 48–49.) Oppija pystyy siis riittävästi kielitietoa omaksuttuaan tuottamaan ja ymmärtämään kieltä tiedostetustikin, mutta kielen tietoinen tuottaminen on liian hidasta ja kankeaa esimerkiksi luontevaan keskusteluun. Sujuva kielitaito on tiedostamattoman toiminnan tulosta. Kieltä koskevan tiedon on automaattistuttava, muututtava tiedosta

taidoksi, ennen kuin kielen tuottaminen on sujuvaa. Tämä kehitys tapahtuu pieninä osina siten, että kun jokin kielen ilmaus automaattistuu, oppijan työmuistista vapautuu kapasiteettia, ja oppija voi alkaa käsitellä tietoisesti jotakin uutta kielen osatekijää. Kielitaito siis kehittyy, kun tietoista ainesta siirtyy vähitellen tiedostamattomaan varastoon, jota oppija käyttää automaattisesti. (Martin 2003b: 95–96.) Kognitiivinen kielenoppimisteoria vaikuttaa tämän tutkimuksen taustalla. Sen pohjalta voi pitää runsaita kieli-kontakteja sekä yleensä altistumista kielelliselle syötökselle oppijalle hyvin tärkeinä.

#### 2.4 Toisen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

Tämän luvun alussa esittelen erilaisia kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka voivat olla oppijan yksilöllisiä ominaisuuksia tai ulkoisia oppimistekijöitä. Luvun loppupuolella käsittelen oppijan motivaatiota ja tavoitteita, jotka voivat olla moottorina oppimiselle, mutta toisaalta myös oppimiskokemukset saattavat vaikuttaa niihin.

Monet oppijaan liittyvät yksilölliset tekijät vaikuttavat toisen kielen oppimiseen. Oppijan iällä on sikäli merkitystä, että kielenomaksumisen herkkyyksikausi ulottuu noin 12 vuoden ikään tai puberteettiin asti. Ennen tätä kriittistä kautta toisen kielen oppija voi saavuttaa äidinkielenkaltaisen kompetenssin toisessa kielessä niin ääntämisessä kuin puheen sujuvuudessa sekä morfologian, syntaksin ja sanaston hallinnassa. Kriittisen kauden jälkeen kielenoppimiseen tulevat mukaan lähinnä kognitiiviset strategiat. (Grönholm 1993: 22.) Oppijoilla on erilaisia kognitiivisia tyylejä: toiset oppivat analysoimalla kieltä, toiset ovat holistisia oppijoita eli omaksuvat ilmiöitä kokonaisuuksina (Ellis 1985: 10). Aikuisella oppijalla on kuitenkin se etu, että hänellä on jo hallussaan rikas ja yksityiskohtainen äidinkielen leksikko. Hän on jo kehittänyt käsitesysteemin, joka sisältää niin esinemaailmaa kuvailevia sanoja kuin erilaisia prosesseja ja käsitteiden välisiä suhteitakin. (Dietrich 1990: 14–15.)

Oppijan kielitieto omasta äidinkielestään ja vieraista kielistä samoin kuin kielellinen lahjakkuus sekä rohkeus ja halu omaksua uutta vaikuttavat osaltaan oppimiseen. Merkitystä on myös sillä, onko oppijalla tiivis omankielinen verkosto vai ovatko hänen henki-

lökontaktinsa pääosin kohdekielisiä. Kielellisten virikkeiden määrä ja laatu, samoin kuin kielen käyttö vaihtelevissa kielitilanteissa edistää kielenoppimista ja sanavaraston kehittymistä. (Sundman 1995: 40–41.) Oppija voi ottaa tässä itsekkin aktiivisen roolin ja ohjata ympäristöään tarjoamaan sopivaa ainesta kielenkäytön rakennukseksi (Sulkala 1995: 108). Tässä tutkimuksessa kiinnitän huomiota sekä oppijan henkilökontakteihin että kielellisiin kontakteihin viestimien kautta. Erityisesti painotan kuitenkin juuri vuorovaikutuksellisia henkilösuhteita.

Kielenoppimiselle on merkitystä luonnollisesti myös sillä, millaista opetusta kielenoppija saa: onko opetus riittävän pitkäaikaista ja intensiivistä, onko oppimateriaali tarkoituksenmukaista ja onko opetusryhmä sopivan kokoinen ja riittävän homogeeninen (Pälli & Latomaa 1997: 25–28). Monet kielenoppimiseen vaikuttavat seikat kiteytyvät kuitenkin kielellisen vuorovaikutuksen tärkeyteen. Opetuksella on tehoa, jos oppijalla on mahdollisuus käyttää oppimaansa kommunikaatiossa (Ellis 1985: 16). Vuorovaikutus on oppimisen edellytys ja tavoite. Kuitenkin kielenopetusta saaneet oppijat edistyvät nopeammin ja paremmin tuloksin kuin pelkästään luonnonmenetelmällä oppijat. (Martin 2003b: 83–84.)

Rod Ellisin mukaan hyvä kielenoppija suhtautuu oppimistilanteeseen myönteisesti ja etsii kaikki mahdollisuudet käyttää kohdekieltä. Hän keskittyy kielen merkitykseen, keskittyy, luokittelee ja tallentaa tietoa kielestä. Hän uskaltaa ottaa riskejä kielenkäyttötilanteissa pelkäämättä sitä, että antaa itsestään huvittavan vaikutelman. Hyvä oppija osaa myös sopeutua erilaisiin oppimistilanteisiin. (Ellis 1985: 122).

Oppijan sosiaalinen tilanne on myös tärkeä taustatekijä oppimiselle. Sosiaaliseen tilanteeseen sisältyvät muun muassa taloudellinen tilanne, ammattiasema sekä maahanmuutosy. Esimerkiksi poliittinen pakolainen on kielenoppijana eri asemassa kuin maahan työskentelemään tullut koulutettu henkilö. Epävarmuus omasta tilanteesta ja maahan jäämisestä voi olla esteenä pakolaisen kielenoppimiselle, kun taas töihin tullut henkilö todennäköisesti tiedostaa kielitaidon tarpeen ja pääsee useammin kielenkäyttötilanteisiin. (Pälli & Latomaa 1997: 25.) Sosiaaliseen tilanteeseen liittyy myös se, millaiset suhteet kielenoppijaryhmällä on kohdekieliseen ryhmään, millaisia vertailuja oppija

tekee näiden ryhmien välillä ja pitääkö oppija näitä ryhmiä kulttuurisesti ja kielellisesti hyvin erillisinä. Nämä olosuhteet ja mielikuvat luovat lähtökielisen ryhmän ja kohdekielisen ryhmän välille joko pehmeät tai kovat rajat. (Ellis 1985: 256.) Viron kieli ja kulttuuri ovat melko lähellä Suomen kieltä ja kulttuuria, vaikka yllättäviä erojakin varmasti löytyy. Virolaisten ammattikoululaisten sosiaalisesta tilanteesta ja sen taustoista ei kuitenkaan ole tietoa, ja heidän sosiaalinen tilanteensa saattaa olla erilainen eri paikkakunnilla ja eri koulutusaloilla.

Motivaatio on tilanteeseen liittyvä yksilön henkinen tila, joka määrää, millä vireydellä ja mihin suuntautuneena hän toimii. Motivaatio voi olla myös luonteeltaan pysyvämpi yleismotivaatio, joka ei vaihtele tilanteesta toiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992: 10, 17.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan oppimismotivaatiolla juuri tällaista pysyvämpää tavoitteen saavuttamiseen pyrkivää asennoitumista. Oppimismotivaatio vaikuttaa oppijan ponnisteluihin tavoitteen saavuttamiseksi: motivoitunut oppija panostaa oppimiseensa aktiivisesti ja sitkeästi sekä hakeutuu tilanteisiin, joissa on mahdollisuus oppia. Motivaatio siis vaikuttaa yleensä myönteisesti oppimiseen ja parantaa suoritusta (Peltonen & Ruohotie 1992: 25).

Motivaation voimakkuutta on lähes mahdotonta mitata, mutta motivaation laatua voidaan tarkastella eri näkökulmista. Sisäinen motivaatio on kyseessä silloin, kun toiminta antaa tekijälleen sisäistä tyydytystä. Sisäinen motivaatio on yleensä pitkäkestoista. Ulkoinen motivaatio on kyseessä silloin, kun toiminnan moottorina on ulkoinen palkkio tai rangaistus. Ulkoinen motivaatio on ympäristöstä riippuvainen ja usein varsin lyhytaikainen. (Peltonen & Ruohotie 1992: 18–19.) Kielenoppimismotivaatiota voidaan arvioida myös sen perusteella, onko oppijan tavoitteena sopeutua valtaväestöön mahdollisimman hyvin vai tarvitseeko hän kielitaitoa lähinnä koulutuksen tai työnteon välineenä. Tällä perusteella motivaatio voidaan jakaa sopeutumiseen tähtäävään eli integratiiviseen ja välineelliseen motivaatioon. (Larsen-Freeman & Long 1991: 173.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kielenoppijoiden motivaatiota juuri tältä kannalta.

Oppimistavoitteet liittyvät motivaatioon siten, että motivoitunut opiskelija asettaa opiskelulle todennäköisesti myös tavoitteita. Oppijan toiveet ja tarpeet sanelevat hänen



oppimistavoitteensa ja ovat myös motivaation lähteitä. Oppijan minäkäsitys vaikuttaa hänen asettamiinsa tavoitteisiin. Jos oppija luottaa omiin kykyihinsä, hän pyrkii asettamaan ja saavuttamaan korkeita oppimistavoitteita. Toisaalta, jos oppijalla on realistinen käsitys itsestään, hän kykenee asettamaan itselleen sopivia tavoitteita ja kokemaan sitä kautta onnistumisen elämyksiä. Onnistumisen elämykset puolestaan lisäävät oppimismotivaatiota entisestään. Epäonnistumiset ovat omiaan heikentämään itseluottamusta ja saavat oppijan laskemaan tavoitetasoaan ja vähentämään hänen ponnisteluaan. Tätä kautta oppiminenkin heikkenee. (Peltonen & Ruohotie 1992: 65.)

Hyvin monenlaiset tekijät vaikuttavat siis kielenoppimisen taustalla, ja nämä tekijät ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin kielisukulaisuuden vaikutusta oppimiseen.

## 2.5 Läheisen sukukielen oppiminen

Kielenoppijan äidinkieli vaikuttaa uuden kielen oppimiseen. Tätä vaikutusta kutsutaan interferenssiksi. Äidinkielen vaikutus oppimiseen voi olla positiivista tai negatiivista eli äidinkieli voi helpottaa oppimista tai vaikeuttaa sitä aiheuttamalla sekaannuksia. (Koi-visto 1990: 28–29.) Opittavan kielen rakenne ja läheisyys oppijan oman äidinkielen kanssa ovat olennaisia tekijöitä, sillä mitä lähempänä kielet ovat toisiaan, sitä nopeammin toista kieltä opitaan ainakin oppimisen alkuvaiheessa (Martin 2003b: 82). Kun uusissa sanoissa on jotakin tuttua, leksikaalinen päättely on helpompaa ja sanasto on vähemmän muistin varassa (Nissilä 2003: 115).

Kielten sukulaisuus ja samankaltaisuus saattaa myös häiritä toisen kielen omaksumista. Sukulaiskieltä puhuva saattaa esimerkiksi etsiä samankaltaisuutta sieltä, missä sitä ei ole ja toisaalta turhaan tarjota omasta äidinkielestään poikkeavaa ilmausta tai taivutusmuotoa silloinkin, kun kielet ovat keskenään samankaltaiset. Myös tarkkojen semanttisten jaottelujen tekeminen ja täydellinen ääntämys voivat osoittautua vaikeiksi, kun kieli on tavallaan liian tuttu. (Latomaa 1993: 25–26.) Kielten samankaltaisuus voi myös antaa vääränlaisen helppoudentunteen, ja tuotoksen tasolla kieliä on alkuvaiheessa vaikea

pitää erillään (Muikku-Werner 2002: 10). Leena Nissilän tutkimus tukee ajatusta, että läheinen kielisukulaisuus lisää lähdekielen vaikutusta oppijankieleen kaikilla kielen alueilla: fonologiassa, morfologiassa, leksikossa, syntaksissa ja semantiikassa (Nissilä 2002: 164, 167).

Viron kielessä ja suomessa on paljon yhteisiä aineksia, kuten useimmat sijamuodot sekä verbien persoon- ja aikamuodot. On kuitenkin myös sellaisia kielen piirteitä, jotka kuuluvat vain suomeen tai viroon tai toimivat osittain eri tavoin. Esimerkiksi liittotempukset, kieltosanat ja komparaatio toimivat kielissämme eri tavoin. Kielet poikkeavat toisistaan myös siinä, miten eri kieliainekset voivat yhdistyä. Äänteellisesti suomen kielen soinnilliset klusiilit, äng-äänne sekä äänneiden kesto tuottavat vaikeuksia virolaiselle oppijalle. (Sulkala 1995: 110–111.) Virolaiset ovat kuitenkin tutkimusten mukaan omaksuneet suomen paremmin kuin muiden kieliryhmien edustajat, on sitten tarkasteltu yhdeksäsluokkalaisten maahanmuuttajien kielitaitoa (Suni 1998: 13) tai aikuisten maahanmuuttajien kielitaitoa vuoden kestäneen opetuksen jälkeen (Pälli & Latomaa 1997: 90).

Pirkko Muikku-Werner tutki muutamien virolaisten ja saksalaisten suomenoppijoiden sanastoa pääosin suullisten tuotosten pohjalta. Hän totesi, että lähdekielellä on vaikutusta oppijan sanaston organisoitumiseen ja tuottamiseenkin. Virolaisten kielenoppijoiden sanavarasto oli laajempi kuin saksalaisten. Ongelmia tuotti se, että sukukielen kohdalla ei välttämättä tiedetä, mitä kielen osia jo hallitaan ja mikä kielissä on samanlaista, mikä erilaista. Samankaltaisuudesta on toisaalta hyötyä, mutta toisaalta voisi olettaa, että täysin erilaisen sanan oppiminen voisi olla helpompaa kuin vain hieman toisenlaisen. Esimerkiksi saksalainen suomenoppija voi pitää oman kielensä ja suomen sanastot pääosin erillään huomattuaan, että yhtäläisyyttä on lähinnä vain yhteisissä lainasanoissa. Viron ja suomen sanastot puolestaan liukuvat enemmän tai vähemmän päällekkäin. (Muikku-Werner 2001: 85, 100–103.)

Suomen ja viron sanastoissa on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. On sanoja, jotka ovat molemmissa kielissä sekä äänne- että kirjoitusasultaan samanlaisia ainakin joissakin taivutusmuodoissa. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi *olen, tulen, laulan, ostan* ja *teen*.

Toisen ryhmän muodostavat sanat, joiden äänneasut eroavat jonkin verran toisistaan, mutta merkitykset ovat samat. Esimerkiksi suomen sanat *käyn, syön, juon, lupasi* ja *näki* ovat viroksi *käin, söön, joon, lubas* ja *nägi*. Lisäksi on sanoja, jotka ovat suomessa ja virossa äänne- ja kirjoitusasultaan lähes samanlaisia, mutta eroavat merkitykseltään selvästi. Näitä suomen ja viron kielten homonyymejä kutsutaan riskisanoiksi, koska ne aiheuttavat jopa huvittavia väärinkäsityksiä. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi suomen *suren* (viroksi *kuolen*) tai *puhun* (viroksi *puhallan*). Tietenkin on paljon sanoja, jotka ovat sekä äänne- ja kirjoitusasultaan että merkityksiltään täysin erilaisia virossa ja suomen kielessä. Lisäksi sanojen pragmaattinen luonne voi kielissä olla erilainen eli niiden sopivat käyttöyhteydet voivat olla erilaisia. (Pajusalu, Hietaharju, Taro & Yallop 2002: 9–10, 30; Nissilä 2003: 105.)

Reet Kasik pitää viron verbisanastoa analyttisempänä kuin suomen. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että suomen kielessä käytetään enemmän verbijohdoksia. Viron kielessä johdotukset kuuluvat enemmän kirjalliseen kuin suulliseen kielenkäyttöön. Luonnollisessa puhetilanteessa suositaan johdosten sijasta monisanaisia verbifraaseja. Suomen kielessä pyritään erottamaan tekemisen tavat leksikaalisesti, kun taas viron kieli ei huomioi näitä eroja tai kuvaa erilaisia teon tapoja määritteillä. (Kasik 1999: 38.)

Annekatriin Kaivapalun mukaan vironkieliset oppijat tarvitsevat tietoa siitä, milloin lähdekieli johtaa harhaan, milloin puolestaan auttaa kohdekielen ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Oppijoiden tulisi vertailla kielten järjestelmiä, kuten kieliopillisia ja sanastollisia eroja ja vastaavuuksia. Paitsi kielten todelliset erot ja yhtäläisyydet, myös oppijoiden käsitykset kielten samanlaisuudesta ja erilaisuudesta vaikuttavat läheisen sukukielen oppimiseen. (Kaivapalu 2005: 278.) Oppijalle, jonka äidinkieli on läheinen sukukieli, voidaan tarjota kielellisenä syötöksenä paljon enemmän tuntematonta kielenainesta kuin muille oppijoille. Tämä koskee sekä sanastoainesta että kieliopillista aineistoa. (Nissilä 2003: 115–116.)

## 2.6 Mentaalinen leksikko ja sen kehitys

Sanaston hallinta on tärkeä osa kielitaitoa, opittiinpa sanat sitten aktiivisesti opiskele-  
malla tai vähemmän tietoisesti omaksumalla. Sanasto ei ole mikään irrallisten, eri tavoin  
luokittuvien yksiköiden varasto, vaan kieltä koossa pitävä voima (Muikku-Werner  
2001: 81).

Kielenoppijan omaksumat sanat muodostavat hänen sisäisen sanastonsa eli mentaalisen  
leksikkonsa. Kaikki kielelliset tuotokset muodostetaan poimimalla sanoja mentaalista  
leksikosta. Sanoja opitaan läpi elämän, ja oppimisvauhti on niin nopea, että sanoihin  
liittyvä informaatio ei kiinnity mentaaliseen leksikkoon kerralla, vaan vähitellen. Lapset  
oppivat kieltä ja maailmaa koskevaa yleistietoa samanaikaisesti. Aikuisilla sen sijaan on  
jo paljon tietoa maailmasta ja kielestä, ja tämä semanttinen tieto ohjaa heidän kie-  
lenomaksumistaan. Mentaalinen leksikko rakentuu tämän tiedon varassa vähitellen.  
(Voionmaa 1990: 233–235.)

Kun kielenkäyttäjä hallitsee sanan, hän tuntee sen ilmiänsä, merkityksen sekä sanan  
oikeanlaisen käytön erilaisissa lauseyhteyksissä (Voionmaa 1990: 232). Sanatiedon hal-  
litsemisessa on kaksi puolta: reseptiivinen ja produktiivinen. Kielenkäyttäjän tulee siis  
ymmärtää sanan merkitys ja toisaalta myös osata käyttää sanaa ilmaistakseen ajatuksi-  
aan eri tilanteissa. (Miller 1985: 171–172.) Sanasto kasvaa koko elämän ajan, ja siihen  
tallentuu myös uusia merkityksiä. Yhteen sanaan saattaa myös assosioitua mitä erilai-  
simpia asioita, kuten tilanteita tai henkilöitä. Ihminen myös luo uusia sanoja ja tilan-  
teenmukaisia merkityksiä niille. (Aitchison 1988: 11–12.)

Sanaston opiskelussa voidaan käyttää ulkooppimismetodia, jossa käytetään apuna eri-  
laisia sanalistoja. Näkömuistilla on tällöin oppimisessa tärkeä rooli. Pelkkä ulkomuisti-  
metodi ei kuitenkaan riitä lekseemin hallintaan, sillä siihen kuuluu myös lekseemin  
käyttö erilaisissa yhteyksissä. Niinpä sanatieto kehittyy, kun sana nähdään tai kuullaan  
oikeassa kontekstissaan. (Branch 1998: 64.) Oppijan sanatiedossa on monia alueita.  
Hänellä voi olla tietoa sanan käytettävyydestä erilaisissa konteksteissa, morfofonologis-  
ta tietoa esimerkiksi sanan kannasta tai johdoksista, syntaktista tietoa esimerkiksi verbin

rektiosta tai syntaktisista rajoituksista, semanttista tietoa sanan eri merkityksistä, kollokatiivista tietoa sanan liittymisestä toisiin sanoihin tai tietoa sanaan liittyvistä assosiatiivisista rajoituksista. (Ringbom 1987: 36–37.) Sanan hallinta alkaa lekseemin tunnistamisesta tietyssä kiinteässä kontekstissa, myöhemmin kyetään sanan taivutukseen, ja vähitellen edetään edellä mainittuihin sanatiedon alueisiin (Muikku-Werner 2001: 83).

Miten sana varastoituu mentaaliseen leksikkoon? Sekä puhutulla että kirjoitetulla kielellä on oma osuutensa kielen oppimisessa. Kielenoppija varastoi sanat mentaaliseen leksikkoonsa sekä ortografisessa että fonologisessa muodossa. (McCarthy 1990: 35.) Toisen kielen oppija ei välttämättä ole nähnyt kaikkia kuulemiaan sanoja kirjoitettuna, koska hän elää kohdekielen ympäröimänä. Tällöin sana varastoituu leksikkoon ensisijaisesti fonologisessa muodossa. Toisen kielen oppija ja varsinkin läheisen sukukielen puhuja voi kuitenkin tehdä oletuksia siitä, miten kuultu sana kirjoitetaan. Tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa useat kielenoppijat kertoivat suomen kielen kirjoittamisen vaikeudesta. Asia ei siis olekaan niin yksinkertainen, että suomea kirjoitetaan niin kuin sitä lausutaan – edes lähikielen puhujalle. Kun sana on varastoitunut mentaaliseen leksikkoon fonologisessa muodossa, ei ole itsestään selvää, että se pystytään tuottamaan kirjallisessa muodossa.

Koulutetun aikuisen sanastoon kuuluu niin paljon sanoja, että niiden on pakko olla systemaattisessa järjestyksessä. Tätä sanaston organisoitumista tukee myös se, että äidinkielen sana löytyy niin nopeasti, sekunnin murto-osassa. Sanat verkostoituvat monin tavoin, esimerkiksi yläkäsitteen ja sen alakäsitteiden systeemiksi. Jollakin tavalla samassa asemassa olevat sanat, esimerkiksi synonyymit tai ominaisuudet, kuten eri värit kuuluvat samaan sanakenttään. Sanat verkostoituvat myös kollokatiivisesti siten, että samassa yhteydessä esiintyvät sanat varastoituvat yhteiseen kenttään. (Aitchison 1988: 7, 71–75.)

Sanat varastoituvat mentaaliseen leksikkoon semanttisina kenttinä. Tästä todistavat muun muassa erilaiset lipsahdukset, joissa valitaan vahingossa väärä sana semanttisesta kentästä. (Aitchison 1987: 76.) Puhuja saattaa esimerkiksi käyttää sanaa *ylihuomenna*, vaikka tarkoittaa sanaa *toissapäivänä*. Ajan ilmaukset *eilen*, *tänään*, *huomenna*, *yli-*

*huomenna* ja *toissapäivänä* löytyvät todennäköisesti samasta semanttisesta kentästä. Laajempi semanttinen kenttä voi sisältää myös pitempien aikojen ilmaukset, kuten esimerkiksi *syksyllä* tai *keväällä*. Kaarlo Voionmaan mukaan oppijan sisäinen sanasto muodostuu tiettyjen periaatteiden mukaisesti niin, että esimerkiksi verbit järjestyvät merkityskentiksi tiettyjen ydinpredikaattien ympärille. Leksikon sanojen välille syntyy semanttisia suhteita. (Voionmaa 1990: 228–229.)

Voionmaa tutki kielenoppijoiden käyttämiä liikeverbejä ja niiden välisiä semanttisia suhteita. Hän totesi, että ensin opitaan laajakäyttöisiä verbejä ja niiden välisiä kontraarisia suhteita eli esimerkiksi vastakohtapari *mennä* ja *tulla*. Tällaiset laajakäyttöiset verbit ovat väljämerkityksisiä ja yleisiä monissa kielissä. Siksi verbin käyttöön liittyvät semanttiset suhteet voivat olla tuttuja kielenoppijan lähdekielestä, mikä auttaa kohdekielen leksikon rakentumista. Jo varhaisessa vaiheessa sanastossa esiintyy myös spesifisiä verbejä, mutta ne jäävät yleensä ilman paria eivätkä siis asetu kehittyvässä leksikossa suhteeseen toisen spesifin verbin kanssa. Spesifien verbien käytössä on myös enemmän kieltenkeskistä vaihtelua, joten niiden kohdalla aikuinen ei niinkään pysty käyttämään hyödykseen jo omaksumaansa tietoa sanojen semanttisista suhteista. Kuitenkin spesifejä verbejä tarvitaan erilaisissa tilanteissa selviämiseksi. (Voionmaa 1990: 250–251.)

Mentaalinen leksikko voi järjestyä paitsi semanttisen tiedon pohjalta, myös oikeinkirjoitussysteemisen, fonologisen tai syntaktisen tiedon pohjalta. Siten esimerkiksi samalla kirjaimella alkavat tai samalla tavalla taipuvat sanat tallentuvat samaan sanakenttään. (Aitchison 1987: 27–34.) Muikku-Werner sai tutkimuksessaan viitteitä siitä, että sanat voivat tallentua kielenoppijan muistiin muun muassa rakenteellisen periaatteen mukaan, esimerkiksi *ja*-loppuiset tai *nen*-loppuiset sanat samaan kenttään. Myös semanttiset periaatteet mieleenpainamisessa tulivat esille. Sanoja ei välttämättä paineta mieleen perusmuodossaan, vaan esimerkiksi fraasin tai tyypillisen sanaliiton osina. (Muikku-Werner 2001: 103.)

Erikielisten sanojen tallentumisesta muistiin on esitetty kahdenlaisia väitteitä: tieto siijoittuu joko kielten yhteiseen varastoon tai omaan erilliseen varastoonsa. Muikku-Wernerin mukaan lähdekielen ja toisen kielen sanastot eivät ole täysin erillisiä vaan

liittyvät toisiinsa esimerkiksi toisiaan muistuttavien prosessointitapojen kautta. Tällaisia prosessointitapoja voivat olla esimerkiksi sanojen yhdistäminen ja johtaminen. (Muikku-Werner 2001: 104.) Oletetaan, että vaikka lähtökielen ja toisen kielen mentaaliset leksikot olisivat erillisiä, ne muistuttavat toisiaan, ja kielenoppijat muodostavat niiden välille fonologisia, semanttisia ja assosiatiivisia yhteyksiä (Carter & McCarthy 1988: 16).

Edellä esitetyt ajatukset sanaston oppimisesta ja mentaalisen leksikon muodostumisesta voidaan yhdistää. Sana kiinnittyy mentaaliseen leksikkoon fonologisessa tai ortografisessa muodossa tai molemmissa näissä muodoissa. Sanan oppimisessa on kuitenkin monta vaihetta aina tunnistamisesta oikeiden käyttöyhteyksien ymmärtämiseen. Oppijan sanatieto täydentyy ajan myötä. Mentaalinen leksikko on siis yhä muuntuva kielenkäyttäjän sanavarasto tai oikeammin sanaverkosto, jossa sama sana voi olla mukana monessa eri sanakentässä.

## 2.7 Sanaston rikkaus ja sen mittaaminen

Sanaston riittävyys on vain osa suullisen kielitaidon hallintaa. Muita suullisen kielitaidon osa-alueita ovat puhujan aloitteellisuus ja reagointi, painotus ja lauserytmi, ääntämyksen tarkkuus, kieliopin hallinta sekä yleisvaikutelma puheen sujuvuudesta. Kielenoppija saattaa hallita näitä osa-alueita varsin epätasaisesti. Esimerkiksi painotuksen ja lauserytmin oikeellisuus voi antaa kuulijalle käsityksen, että puhuja on hyvin taitava kielenkäyttäjä. Tarkemmin mitattaessa saatetaan kuitenkin havaita, että puhujalla on vielä vakavia puutteita esimerkiksi sanaston tai kieliopin hallinnassa. Myös oppijalla itsellään voi olla epämääräisiä käsityksiä kielitaidostaan. Kun kielenoppija selviää jokapäiväisistä rutiineistaan toisella kielellä, hän saattaa tyytyä suppeaan kielitaitoon tai kuvitella kielitaitonsa paremmaksi kuin se onkaan. (Siitonen 1994: 303–305.)

Kielenoppijan sanaston rikkaus luo kuitenkin kehykset sille, millaisia ilmauksia hän pystyy ymmärtämään ja varsinkin sille, millaisia ilmauksia hän pystyy tuottamaan. Vas-

taavasti sanavaraston puutteellisuus on toisen kielen puhujan suurimpia ongelmia vuorovaikutuksessa syntyperäisen puhujan kanssa. (Broeder, Extra & vanHout 1989: 87.)

Sanaston rikkautta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Oppijan sanavarastoa voi testata muun muassa erilaisilla käännoesteillä (esim. Nissilä 2003). Yksittäiset käännoestehtävät kattavat kuitenkin vain pienen osan sanastosta, joten ne tuskin onnistuvat luomaan kuvaa oppijan koko sanavarastosta. Voidaan tarkastella kaikkia kielenoppijan suullisessa tai kirjallisessa tuotoksessa käyttämiä sanoja (esim. Broeder et al. 1989) tai jotakin tiettyä sanaryhmää, kuten verbejä (esim. Grönholm 1993; Grönholm 1994). Verbisanoilla onkin tärkeä merkitys sanavarastossa. On todettu, että juuri verbien määrän kasvu sanavarastossa kertoo koko leksikon kasvusta (Dietrich 1990: 21). Verbi- en määrän katsotaan siis ennustavan kielenoppijan koko sanaston rikkautta (Broeder et al. 1988: 64).

Sanaston rikkauden tutkimiseksi voidaan tehdä erilaisia laskelmia, joiden lähtökohtana ovat toisaalta kaikki aineiston sanoesiintymät eli saneet, toisaalta aineiston sisältämät eri sanat eli lekseemit. Eri leksikkosanojen määrä sellaisenaan kuvastaa hyvin kielenkäyttäjän leksikaalisia taitoja ja antaa osaltaan tietoja toisen kielen oppijan kielellisestä kapasiteetista. Sanaston rikkautta ja vaihtelua voidaan kuvailla myös saneiden ja eri sanojen määrien suhteilla: mitä enemmän eri sanoja tuotos sisältää, sitä rikkaampaa kieli on. Sanojen vaihtelun kasvu antaa viitteitä kielen kehittymisestä. Laskelmien avulla voidaan myös arvioida toisen kielen oppijan sanaston rikkautta suhteessa syntyperäisten kielenpuhujien vertailuryhmään. (Grönholm 1992a: 239–241.) Absoluuttiset luvut, kuten verbisane ja –lekseemimäärät eivät ota huomioon tuotoksen pituutta. Tuotoksen pituus syntyy kuitenkin osaltaan siitä, että kielenoppijalla on runsaasti sanavarastoa, jolla hän voi toimia. (Grönholm 1993: 167.) Siksi myös absoluuttiset luvut soveltuvat sanavaraston rikkauden kuvailemiseen.

Grönholm tutki, miten eri laskennalliset kertoimet sopivat sanaston rikkauden kuvaamiseen. Hän totesi, että niin sanottu Guiraud'n indeksi sopii hyvin sanaston rikkauden kuvaamiseen varsinkin silloin, kun seurataan sanaston kehittymistä ajallisesti. Guiraud'n indeksi lasketaan siten, että kunkin informantin käyttämien eri sanojen eli lekseemien



määrä jaetaan kaikkien hänen käyttämiensä saneiden määrän neliöjuurella. Kyseinen indeksi voidaan laskea myös ainoastaan verbisaneista ja –leksemeistä. Indeksillä antaa tulokseksi kasvavia arvoja, jotka ilmentävät sanaston kasvua. Guiraudin indeksi myös erottaa toisen kielen oppijan ja syntyperäisen kielenkäyttäjän selvemmin kuin muut Grönholmin testaamat mittarit. Se on siten käyttökelpoisin mittari, kun halutaan verrata toisen kielen oppijan sanaston variaatiota suhteessa syntyperäisiin. Indeksien arvot nousevat jyrkästi, jos kielellinen otos suurenee, joten kovin erikokoisia otoksia ei voi täysin verrata toisiinsa. (Grönholm 1992a: 248, 251.)

Myös käytettyjen sanojen yleisyys tai harvinaisuus kuvastaa kielen rikkautta. Meillä on alitajuinen tieto sanojen taajuussuhteista kielessä, ja tällainen tuntuma kehittyy myös kielenoppijalle. Kielen taajin sanasto on eri kielissä usein semanttisesti melko samantyyppistä, ja se luo sanaston perustan, johon voi turvautua ilmaisuongelmissa. (Voionmaa 1993: 68, 73.) Kieli on kuitenkin köyhää, jos se koostuu pääosin kielen suuritaajuisista sanoista. Tavalliset sanat opitaan nopeammin, sillä niitä näkee ja kuulee useammin ja ne ovat monikäyttöisiä. Tavallisten sanojen avulla voi yleensä muodostaa kiertoilmauksia, jos ei vielä hallitse jotakin tarvitsemaansa kielen ilmausta. (Grönholm 1993: 188.) Muun muassa taajaan esiintyvillä verbeillä on monia merkityksiä ja käyttötapoja. Esimerkiksi *mennä*-verbi kuvaa paitsi paikasta toiseen siirtymistä, myös asioiden sujumista hyvin tai huonosti. Se on myös osallisena monissa sanontatavoissa. (Voionmaa 1993: 70.)

Jos kieli sisältää paljon harvinaisia sanoja, sitä voidaan pitää rikkaana sanastoltaan. Harvinaiset verbit tekevät kielestä myös tarkempaa, täsmällisempää ja vivahteikkaampaa. Harvinaisimmat verbit ovat useimmiten pitkiä ja kompleksisia johdoksia. Kielen rikkauden mittarina on käytetty myös tekstissä vain kerran esiintyvien eli hapaks legomenon –sanojen määrää. (Grönholm 1992a: 239, Grönholm 1993: 184–188.)

Sanaston rikkauden mittaaminen on sikäli mielekäästä, että leksikaalisilla taidoilla on havaittu voimakkaita yhteyksiä oppijan koko kielitaidon tasoon. Esimerkiksi oppijan verbivarasto on yhteydessä siihen, kuinka hyvin hän hallitsee erilaisia verbimuotoja. Oppimisen alkuvaiheessa oppija yleistää ja yksinkertaistaa. Hän käyttää liikaa sekä

kohdekielen tavallisimpia sanoja että tavallisimpia muotoja. Vähitellen sekä verbisanasto että käytetyt verbimuodot monipuolistuvat. (Grönholm 1994: 307–308, 314.) Verbi-  
varaston laajuudella on siis oma merkityksensä oppijan ilmaisukyvyille, mutta se myös  
indikoi hänen koko sanavarastonsa ja osittain muunkin kielitaidon kehitystä.

### 3 VIROLAISET OPISKELIJAT SUOMEN KIELEN OPPIJOINA

Tässä luvussa tuon esille, miten paljon tutkimani opiskelijat ovat tekemisissä suomen kielen kanssa. Käsittelen heidän kontaktejaan suomen kieleen ennen opiskelemaan tuloa, heidän saamaansa kielenopetusta sekä tämänhetkisiä kielikontaktejaan. Tarkastelen myös sitä, millainen merkitys kielenoppimisella tutkittavalle ryhmälle on. Tätä kysymystä valotan tutkittavien oppimismotivaation ja –tavoitteiden kautta. Luku sisältää paljon esimerkkejä. Kunkin esimerkin jäljessä on vastaajalle keksitty peitenimi. Roomalainen numero nimen jäljessä kertoo, kuinka monetta vuotta vastaaja opiskelee Suomessa.

#### 3.1 Kontaktit suomen kieleen ennen opiskelemaan tuloa

Tutkimani ryhmä oli kielenoppimistaustaltaan melko yhtenäinen. Opiskelijoista valtaosa eli kahdeksan kertoi, ettei osannut lainkaan tai vain pari sanaa suomea tullessaan opiskelemaan Suomeen. Tätä havainnollistavat esimerkit 1 ja 2.

- (1) ...mutta mä tiesin vain kaksi sanaa niinkun että äiti ja aurinko.  
(Kadi III)
- (2) ...yhtä sanaa tervetuloa -he-, ei muuta. / Nyt on oppinut.  
(Siimon III)

Kaksi haastateltua osasi käsityksensä mukaan opintojensa alkuvaiheessa hiukan suomea. Yksi virolaisista oli opiskellut suomea peruskoulussa kolmen vuoden ajan. Neljä vastaajaa kertoi, ettei heillä ollut mitään yhteyksiä Suomeen tai suomen kieleen ennen opiskelemaan tuloaan. Viisi vastaajaa totesi kuulleensa suomen kieltä televisiosta vielä Virossa asuessaan. Tästä kertoo esimerkki 3.

- (3) ...televisiosta. No myös niinkun / virolaiset on oppinu sillä että on katsonu Suomen televisio / kovin paljon niitä kaikki elokuvia ja kaikkia sellasia / sielt oppi aika hyvin, tällä hetkelläkin oppi että kui katton televisio-. (Mati II)

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden kosketukset suomen kieleen olivat varsin vähäisiä ennen heidän Suomeen tuloaan. Kolmella vastaajalla oli kuitenkin henkilökohtaisia yhteyksiä Suomeen, kuten opiskelijalla esimerkissä 4.

- (4) Minun yksi kaveri / ää / hän asuu nyt Helsinki, mutta hän tuli Suomeen, kui hän oli kymmenen vuotta vanha / nyt / ja / ja olen ollut Suomessa paljon, paljon, paljo korde. (Rasmus I)

Yhdellä vastaajalla oli sukulaisia Suomessa. Yksi opiskelijoista oli ollut työharjoittelussa Suomessa, ja sen myötä hän oli saanut suomalaisia ystäviä.

Kaikki haastatellut olivat opiskelleet koulussa englantia ja venäjää. Joukosta löytyi lisäksi neljä saksaa opiskellutta. Kaksi vastaajaa kertoi osallistuvansa myös ammattioppilaitoksen järjestämälle espanjan kielen kurssille.

Virolaiset tulevat siis Kurikan ammattioppilaitokseen useimmiten vailla suomen kielen taitoa. Muutamilla opiskelijoilla on tosin ollut jonkinlainen henkilökohtainen yhteys Suomeen, joka voi toimia myös kimmokkeena opiskella kieltä. Opiskelijoilla on ilmeisesti rohkeutta ja luottamusta siihen, että sukulaiskielen kyllä oppii, vaikkei sitä Suomeen tullessaan vielä osaisikaan. Kaikilla Kurikkaan opiskelemaan tulleilla virolaisilla on kuitenkin kokemuksia vieraan kielen opiskelusta.

### 3.2 Opiskelijoiden tämänhetkiset kielelliset kontaktit

Kielellinen syötös on välttämätöntä kielen oppimisessa. Tässä luvussa kuvailen virolaisten opiskelijoiden mahdollisuuksia saada kielellistä syötöstä koulussa, työssä, vapaa-aikana sekä erilaisten viestimien kautta.

### 3.2.1 Virolaisten saama suomen kielen opetus

Virolaiset saavat viikoittain kaksi tuntia suomen opetusta. Oppilaille pidetään opetetusta aineksesta testejä, mutta todistukseen heidän suomen kielen taitoaan ei arvioida. Opetuksen tukena käytetään virolaisille suunnattua suomen kielen oppikirjaa, jonka osa opiskelijoista on hankkinut itselleenkin. Äidinkielen lehtori kertoi käyttävänsä oppimateriaalina myös lehtileikkeitä, jotka käsittelevät jotakin ajankohtaista aihetta tai opiskelijoiden ammattialaa. (Haavisto 2007.)

Opetushallitus on laatinut tavoitteet ja periaatteet aikuisten maahanmuuttajakoulutukselle. Nämä ohjeet eivät kuitenkaan koske ulkomaalaisia opiskelijoita ammattioppilaitoksissa. Ilmeni, että Kurikan ammattioppilaitoksessa ei ole opetussuunnitelmaa, joka koski ulkomaalaisten opiskelijoiden suomen kielen opetusta. Näin ollen opettaja saa varsin itsenäisesti päättää opetussisällöistä ja –tavoitteista. Ajatuksena kuitenkin on, että kielen opiskelu tukisi työaineiden ja muidenkin aineiden opiskelua sekä vuorovaikutusta koulussa ja työharjoittelussa. Opetuksessa on tarkoitus painottaa puheen ymmärtämistä ja tuottamista. (Haavisto 2007.)

### 3.2.2 Kontaktit suomen kieltä puhuviin

Kaikki haastatellut opiskelijat puhuvat suomea koulussa opettajien ja opiskelijatovereidensa kanssa. Kaksi vastaajista luonnehti puhuvansa suomea koulussa kuitenkin vain vähän. Esimerkissä 5 vastaaja perustelee tilannetta heikolla kielitaidollaan. Esimerkissä 6 tulee puolestaan esille se, että vastaaja keskustelee enemmän virolaisten kuin suomalaisten kanssa.

- (5)           Mä puhun vähän, vielä / siksi, mä en osaa / no, niin paljon puhuta, mä puhun väärin vee-, nii-, mutta, no. (Rasmus I)
- (6)           ...vähä joo, mutta / ee ei paljon niinkun, koska täällä niin paljon virolaisia. (Kadi III)

Koulussa opetetaan vain suomeksi, joten kielitaidoton opiskelija saattaa aluksi turvautua esimerkiksi paremmin suomen kieltä osaavan opiskelijatoverin apuun. Verhoilualan lehtorin mukaan opiskelijoilta kuluu noin puoli vuotta siihen, että he alkavat ymmärtää suomea ja selvitä koulussa suomen kielellä (Kantala 2007). Esimerkki 7 kertoo siitä, että suomen puhuminen koulussa saattaa olla runsastakin.

- (7) Meillä on tuolla verhoilu kakkonen, verhoilu kolmonen, niiden kans puhun suomea. Sitten on kämppäkaverit, niiden kans puhun suomea. Ja sitten vielä ne kaikki turvapuolen opiskelijat, mä melkein kaikkia tunten siellä. Niin puhun niiden kans.  
(Ursula I)

Suomen puhumisen lisäksi opiskelijat kirjoittavat viikoittain työpäiväkirjaa suomeksi ja jokainen kirjoittaa myös lopputyönsä suomeksi. Lopputyössä opiskelija selvittää yleensä sanoin ja kuvin jonkin esineen valmistuksen lähtien suunnittelusta ja päätyen valmiiseen tuotteeseen.

Kielenoppimisen kannalta on merkittävää, että kaikki täysi-ikäiset haastattelemani virolaiset (n=10) kävivät opintojensa ohella töissä. Työssäoloajat vaihtelivat yhdestä kuukaudesta aina yli neljään vuoteen. Kuusi opiskelijoista oli ollut työelämässä puolesta vuodesta vuoteen, ja kahden opiskelijan työkokemus oli jotakin vuoden ja kahden vuoden väliltä. Työpaikat olivat useimmiten omaan ammattialaan liittyviä, kuten töitä kalustetehtaalla tai ikkuna- ja ovitehtaalla. Kaikki kymmenen kertoivat puhuvansa myös töissä suomea. Yksi ensimmäisen vuoden opiskelija kertoi voivansa puhua työpaikallaan myös englantia. Työssäkäynti toki lisää opiskelijan kielikontakteja, mutta tämän tutkimuksen perusteella on mahdotonta luonnehtia, millaisia kielenkäyttötilanteita ja kuinka paljon työpaikoilla esiintyy. Toisilla työtehtävä saattaa vaatia runsaastikin suomen kielen käyttöä, kun taas joillakin työpaikoilla viestinnän tarve saattaa olla vähäisempi. Työpaikalla voi olla paljonkin merkitystä kielen oppimisen kannalta, jos suomen kielellä viestiminen siellä on välttämätöntä, kuten esimerkki 8 osoittaa.

- (8) Mä olen kesällä myös olin töissä täällä niinku tämä opettas paljon. Kaikki niinku suomalaiset, minä vain olin siellä virolainen että / että niinku on pakko ((puhua)). (Mati II)

Työssäkäynti ei toisaalta ole kielen oppimisen kannalta ainoastaan myönteinen seikka: vapaa-ajan vähyys vähentää muita kielikontakteja, eikä opiskelijalla ole välttämättä energiaa esimerkiksi kielen omaehtoiseen opiskeluun. Kaiken kaikkiaan työssäkäynnin vaikutus kielenoppimiseen on todennäköisesti myönteinen, sillä se motivoi kielenoppijaa ja antaa hänelle myös tietoa siitä, millaista kielitaitoa työelämä vaatii.

Vain kaksi haastatelluista kertoi puhuvansa suomea jossakin vapaa-ajan harrastuksessa. Virolaiset opiskelijat eivät juuri ehdi harrastuksiin runsaan työssäkäyntinsä vuoksi. Muutamat harrastavat uintia tai musiikin kuuntelua, ja monet mainitsivat koulun kuntosalilla käymisen ja koripallon pelaamisen. Näitä liikuntavuoroja käyttävät kuitenkin vain virolaiset, joten ne eivät lisää virolaisten suomenkielisiä kontakteja. Esimerkin 9 opiskelija kuitenkin tarvitsee suomen kieltä harrastuksessaan.

- (9) Mutta tämäkin paljon auttanu, koska mulla on niinku Suomen poikien kanssa bändi, mun oma bändi ja tämä myös se on muuttanu, koska aika paljon olemme niinku treenannu ja sitten pitäis puhua, että selittää että kuinka nyt pitäis soitta. (Mati II)

Kymmenellä vastaajalla on suomenkielisiä ystäviä. Eräs ensimmäisen vuoden opiskelija kertoo asiasta esimerkissä 10.

- (10) No, mä tiedän monta ihmistä, aga / en ole noin ystävät no kuin siis kaksi, kolme. Kuin mä tuln Kurikas-, s- sitten mä puhusin englantia, ja nyt mä haluan nykyään suomen kielet puhuDa. (Aldo I)

Ilmeni siis, että alkuvaiheessa opiskelija voi joutua käyttämään englannin taitoaan apuna vuorovaikutuksessa opiskelutoverien ja opettajien kanssa. Henkilösuhteita pidettiin yllä koulu- ja työajan ulkopuolellakin esimerkiksi koulun asuntolassa. Viidellä opiskelijalla oli suomalaisia ystäviä muualta kuin koulusta, ja yhdellä vastaajalla oli ystäväperhe, johon hän oli tutustunut työpaikkansa kautta. Vuorovaikutukseen liittyvät pelot tulivat esille kolmessa vastauksessa, vaikka niistä ei kysytytkään. Esimerkissä 11 Mati kuvailee kielivirheiden pelkoa.

- (11) Se onki tää niinku nuori ihminen jos- vaihees- niinku pelgä, että sanon väärin, sitten kuinka niinkun vaikka suomalainen kuuntelee, naureskelee sun päällä tai jotakin sellasta. Mutta se on joka paikassa että nuori ihminen pelgä / mutta mä en oo pelänny. (Mati II)

Pisteytin virolaisten opiskelijoiden mainitsemat kielikontaktit. Jos opiskelija puhui suomea koulussa, töissä, harrastuksessaan tai suomenkielisten ystävien kanssa, hän sai pisteen kustakin mainitsemastaan kielikontaktista. Enimmillään vastaaja pystyi siis saamaan tästä kielenkäytön osa-alueesta neljä pistettä. Yleisimmin opiskelijat mainitsivat kolme kysytyistä kielikontaktimahdollisuuksista. Tällaisia opiskelijoita oli seitsemän. Kaksi vastaajaa saavutti tällä laskutavalla kaksi pistettä, mutta kaksi vastaajaa sai jopa neljä pistettä. Tulos kertoo mielestäni monipuolisista mahdollisuuksista puhua ja kuulla suomen kieltä. Tilanne olisi kielen oppimisen kannalta paljon heikompi, jos virolaiset opiskelijat olisivat tekemisissä vain toisten virolaisten kanssa koulussa, töissä ja vapaa-aikanaanakin. Kuitenkin on huomattava, että ainakin opiskeluryhmissä ja vapaa-aikana virolaisilla on mahdollisuus myös äidinkieliisiin kontakteihin. Informanttien mainitsemat henkilökontaktit on koottu viestimien kautta saatujen kontaktien kanssa yhteen taulukkoon 1.

Oletan, että kielenoppimiselle on eniten merkitystä sellaisilla henkilökontakteilla, jotka ovat pitkäkestoisia ja mieluummin päivittäisiä. Tältä pohjalta tarkasteltuna haastatellusta joukosta nousee esiin muutamia opiskelijoita ja heidän merkittäviä henkilökontaktejaan. Ensimmäistä vuotta opiskelevista nousee esiin Ursula, jonka kielikontaktit vaikuttavat vähäisiltä, jos niitä tarkastellaan kvantitatiivisesti, kuten taulukossa 1. Kuitenkin hän asuu soluasunnossa, jossa hän päivittäin keskustelee asuinkumppaniensa kanssa suomeksi. Lisäksi hänellä vaikuttaa olevan erittäin runsaasti kontakteja suomenkielisiin opiskelijoihin ammattioppilaitoksessa (esimerkki 7). Myös Ursulan äiti sekä täti perheen asuvat Suomessa, joten Ursulan sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan saattaa olla muita informanteja pitemmällä. Myös ensimmäistä vuotta opiskelevalla Aleksilla on taulukon 1 mukaan runsaasti kielik kontakteja. Lisäksi ilmeni, että Aleksilla on suomenkielinen tyttöystävä, mikä todennäköisesti motivoi ja tehostaa kielen oppimista.



Kauemman opiskelleista nousee esiin Mati, jonka musiikkiharrastus tehostaa hänen kielikontaktejaan. Mati toi haastattelussa esille myös sen, miten aktiivisesti hän on itse hakenut kielellistä syötöstä, kehitellyt omia opiskelumenetelmiä ja muutenkin käyttänyt kieltä aktiivisesti pelkäämättä. Myös kolmannen vuosikurssin Kadi asuu soluasunnossa, jossa keskustelukielenä on suomi. Lisäksi Kadi käy töissä grillillä, jossa hän puhuu asiakkaiden lisäksi myös työkavereiden kanssa suomea. Viidettä vuotta opiskeleva Arvid käyttää myös runsaasti suomen kieltä, koska toimii virolaisten opiskelijoiden yhdyshenkilönä ja auttaa heitä esimerkiksi virastokäynneillä. Nämä viisi opiskelijaa muodostavat ryhmän, jonka henkilökontaktit ovat kiinteitä ja usein toistuvia.

### 3.2.3 Kielikontaktit viestimien kautta

Kysyin haastateltavilta, kuinka paljon he seuraavat suomenkielistä televisiota, radiota ja lehtiä. Tiedustelin myös, kuuntelevatko he suomenkielistä musiikkia ja katsovatko he suomenkielisiä elokuvia. Eniten mainintoja saivat television katselu ja suomenkielisen musiikin kuuntelu, kymmenen mainintaa kummatkin. Televisiota katsoi aina kun ehti, jopa päivittäin, kuusi vastaajaa ja harvemmin neljä vastaajaa. Monet kertoivat myös oppivansa kieltä television avulla, kuten esimerkissä 12 haastateltava toteaa.

- (12) Joka päivä mä katson televisiota / elokuva sitä, sitten mä opin, luen tekstit. (Aldo I)

Esimerkin 13 vastaaja ehtii katsella televisiota harvemmin, ja muitakin viestimiä hän käyttää melko vähäisesti.

- (13) Ei, no ehkä vähän ((katsoo televisiota)). Kyllä mulla on muuta tekemistä niin paljon. Ei kerke. No radio ehkä pikkusen enemmän, mutta lehtiä ei, ei lue. Se ei niinku ole mun ala, -he,he-. (Siimon III)

Useat kuuntelevat suomenkielistä musiikkia, mutta kuudella vastaajista kuuntelu oli vähäistä tai satunnaista. Suomenkielisiä elokuvia katsoi seitsemän haastatelluista, kuten haastateltava esimerkissä 14.

- (14) Joo, televisiosta ja videolai- se mikä se nyt on että lainannut noita, että kaikista paras on musta Menolippu Mombasaan. Sitten on noita vanhoja Suomen elokuvia, kaikki tämmöstä Uuno, kuka se nyt / Turhapuro, tämmösiä. (Mihkel II)

Radiota kuunteli jonkin verran viisi vastaajaa. Suomenkielisten lehtien lukeminen oli melko vähäistä, sillä vain neljä opiskelijoista kertoi lukevansa niitä. Yksi vastaaja kertoi lukevansa paikallislehteä, ja yksi oli tilannut itselleen suomenkielisen harrastuslehden. Myös esimerkin 15 vastaaja suhtautui myönteisesti lehtien lukemiseen.

- (15) No lehtiä täällä, no / mä en lue paljon. Täällä asuntolas ei ole noita, vain noita puualan lehtet. Se ((sanomalehti)) olis aika kiiva, kun niitä saisi lukea. (Mihkel II)

Pisteytin myös viestimien käytön siten, että television tai elokuvien katselusta, radion tai musiikin kuuntelusta ja lehtien lukemisesta sai kustakin yhden pisteen. Viestimien käytöstä oli siis mahdollisuus saada kaikkiaan kolme pistettä. Jos haastateltava kertoi sekä katsovansa televisiota että kuuntelevansa radiota, mutta molempia vain vähän, annoin tällaisesta arviosta vain yhden pisteen yhteensä. Informanttien mainitsemat kieli- kontaktit on koottu yhteen taulukkoon 1. Yhteen pisteeseen jäi kolme vastaajaa, jotka kaikki opiskelivat ensimmäistä vuottaan Suomessa. Viisi opiskelijaa käytti kahta mainitusta viestimistä, ja kolme vastaajaa mainitsi käyttävänsä näitä kaikkia. Opiskelu ja työssäkäynti vievät kuitenkin suuren osan ajasta, joten esimerkiksi television katsominen jää melko vähälle. Lehtiä opiskelijat saattaisivat lukea enemmän, jos niitä olisi kätevästi tarjolla. Kirjastoa opiskelijat eivät juuri käyttäneet, sillä vain kaksi heistä oli käyttänyt kirjastoa muuhun kuin opintotehtäväänsä varten. Yksi opiskelija oli turvautunut kirjastoon kielen oppimisen alkuvaiheessa, mistä hän kertoo esimerkissä 16.

- (16) Ja sitten -he- kuinka mä oppisin alussa suomen kieltä, mä menin kirjaston ja ottasin niinku lapsen kirjaa ihan niinku pikkulapsen, missä on niinku yksi kuva ja muutama lausetta. Sitten mä lukesin niitä ja sieltä mä myös paljon oppisin. Kun kuva mukana ja sitten muutama lausetta vaan. (Mati II)

Esimerkin 16 vastaaja oli muutenkin toiminut alusta asti aktiivisesti oppiakseen suomen kieltä, kirjoitellut esimerkiksi omia pikku kertomuksia ja tarkistuttanut niitä opettajalla.

Laskin kaikki opiskelijoiden mainitsemat kielikontaktit myös yhteen siten, että mukaan tulivat sekä henkilökontaktit että viestimien käyttö. Tällöin maksimipistemääräksi tuli seitsemän.

**Taulukko 1.** Virolaisopiskelijoiden kielikontaktit.

Haastateltava	Henkilökontaktit	Viestimien käyttö	Yhteensä
Jaanus I	2	1	3
Rasmus I	3	1	4
Aldo I	3	2	5
Aleks I	3	3	6
Ursula I	2	1	3
Siimon III	3	2	5
Mihkel II	3	2	5
Kadi III	3	2	5
Sander II	3	2	5
Mati II	4	3	7
Arvid V	4	3	7

Kuten taulukosta 1 ilmenee, haastateltavan opiskeluvaihe on yhteydessä hänen kielikontaktiensa määrään: kauemman Suomessa oleskelleilla on runsaammin erilaisia kielikontakteja. Koska tutkimukseni aineisto on näinkin pieni, tulos on luonnollisesti vain suunta-antava. Ensimmäisen vuoden opiskelijat saivat kielikontakteistaan keskimäärin 4,2 pistettä, kun taas kauemman opiskelleet saivat keskimäärin 5,7 pistettä. Pienimpien pistemäärien saajat olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Tämä on sikäli luonnollista, että mitä parempi suomen kielen taito opiskelijalla on, sitä enemmän hän voi olla vuo-

rovaikutuksessa suomenkielisten kanssa ja sitä enemmän hän hyötyy myös erilaisista viestimistä.

Edellä olen kuvaillut virolaisten opiskelijoiden kielikontakteja kvantitatiivisesti. Tiedoista voidaan päätellä, että virolaisilla opiskelijoilla on paljon mahdollisuuksia saada suomenkielistä syötöstä. Näiden tilaisuuksien hyödyntäminen on kuitenkin yksilöllistä ja sidoksissa muun muassa opiskelijan persoonallisuuteen ja tilannetekijöihin. Kielikontaktien todellisesta määrästä taulukko 1 antaa vain vajavaista tietoa. Tästä syystä varsinkin opiskelijoiden henkilökontakteja on tarpeen tarkastella myös laadullisesti.

### 3.3 Oppimismotivaatio

Tässä tutkimuksessa ei tarkastella virolaisten opiskelijoiden oppimismotivaation voimakkuutta, jonka mittaaminen olisikin lähes mahdotonta. Tarkastelen tässä luvussa virolaisten opiskelumotivaation laatua eli sitä, onko heidän motivaationsa luonteeltaan integratiivista vai välineellistä.

Motivaatio oppia suomen kieltä oli neljällä tutkituista selvästi välineellinen. Kaikki nämä neljä henkilöä opiskelivat Suomessa jo toista tai kolmatta vuotta. Heillä ei ole tarkoitus jäädä Suomeen vakituisesti asumaan, vaan suomen kieli on väline, joka mahdollistaa opiskelun, työssäkäynnin ja vuorovaikutuksen suomenkielisten kanssa. Opintojen jälkeen heidän on tarkoitus palata Viroon heti tai parin kuukauden työjakson jälkeen. Tällaista näkemystä kuvaa esimerkki 17.

- (17) Kyllä sitä näkee sitten kesällä. Kesällä vois olla tuolla pari kuukautta töissä ehkä / ja sitten Viroon takasin, kotimaalle.  
(Siimon III)

Kaksi vastaajista suunnitteli jäävänsä opintojensa jälkeen Suomeen asumaan tai töihin johonkin yritykseen, joka toimii Suomen ja Viron alueilla. Näiden kahden henkilön

opiskelumotivaatiota pidän integratiivisena. Esimerkissä 18 eräs opiskelija kertoo, mitä aikoo tehdä tulevaisuudessa.

- (18) Se on sellainen kaikista kuuluin kysymys että sitä on kysytty kaikista eniten, mutta aluks ainakin kesä on Virossa. Syksyllä se riippuu nyt tarjouksista, että kyllä on tarjottu erilaisia juttuja, mutta sitä pitää nyt vähän ajatella, että kuinkas se nyt menee. Mielelläni jäis Helsingin alueella tai sitten Viron puolella ja saisi käyttää molempia kieliä. (Arvid V)

Esimerkki 18 ei yksinään riitä perusteluksi vastaajan integratiiviselle oppimismotivaatiolle. Kyseisen vastaajan muut vastaukset esimerkiksi hänen kielenoppimistavoitteistaan osoittavat, että hän haluaa oppia puhumaan ja kirjoittamaan suomea lähes syntyperäisen tavoin, ja se kertoo mielestäni nimenomaan integratiivisesta oppimismotivaatiosta. Hän on myös osallistunut viralliseen kielikokeeseen ja läpäissyt keskitason testin lähes virheittä.

Viisi haastatelluista opiskelijoista ei osannut vielä sanoa, mitä aikoo tehdä opintojensa jälkeen. Näistä viidestä neljä oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita, kuten opiskelija esimerkissä 19.

- (19) Ehkä / en mä tiedä. Mul on veel / nyt kaksi vuonna vielä, sitten en mä tiedä. (Jaanus I)

On luonnollista, että opintojen alkuvaiheessa kysymys Suomeen jäämisestä ei tunnu ajankohtaiselta, varsinkin kun haastatellut ovat vielä melko nuoria. Joidenkin opiskelijoiden pitää vielä käydä armeija Virossa tai saattaa opintonsa tallinnalaisessa ammattioppilaitoksessa päätökseen ennen kuin kysymys Suomeen jäämisestä tulee ajankohtaiseksi. Kaksi vastaajaa piti mahdollisena lähteä töihin johonkin muuhun maahan, kuten Saksaan tai johonkin englanninkieliseen maahan.

Aineistoni perusteella virolaisilla opiskelijoilla on harvemmin tarkoitus integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan tai he ovat asiasta ainakin hyvin epävarmoja. On mahdo-

tonta ennustaa, kuinka moni haastattelemistani opiskelijoista lopulta jää Suomeen. Tutkimiani virolaisia opiskelijoita ei siis voida pitää maahanmuuttajina, vaan Suomessa opiskelevina ulkomaalaisina.

### 3.4 Oppimistavoitteet

Oppimistavoitteita voi olla vaikea pukea sanoiksi vieraalla kielellä. Virolaiset opiskelijat mainitsivat kuitenkin monenlaisia oppimistavoitteita. Aluksi jotkut luonnehtivat tavoitteitaan yleisellä tasolla, kuten esimerkeissä 20 ja 21.

(20) Että mä pärjäisin / tai näin. (Kadi III)

(21) No mä oon täällä kolme vuotta ja sitten saan koulu läpi. Mä haluan saada opintopassi ja sitten / mä oikeasti en tiädä. (Aleks I)

Opiskelijat myös yksilöivät tavoitteitaan, jolloin he keskittyivät nimenomaan kielellisiin taitoihin. Tavoitteet koskivat yleensä kielitaidon perusosaa eli puhumista tai puheen ymmärtämistä. Selkeästi tärkeimmäksi taidoksi nousi puhuminen, sillä seitsemän vastaajaa halusi oppia puhumaan suomea paremmin. Seuraava esimerkki 22 havainnollistaa tätä tavoitetta.

(22) No / vähän enemmän kuin nyt ((on tavoitteena osata)) että saa puhuta, puhuta ja sitten kaikki menee hyvin. (Jaanus I)

Kaksi vastaajaa edellä mainituista seitsemästä korosti sanaston oppimisen merkitystä. Sanaston laajentamista pidettiin tärkeänä sen vuoksi, että voisi puhua, mistä haluaa ja tulisi oikein ymmärretyksi. Sanaston tärkeyttä korostavat esimerkit 23 ja 24.

(23) Elikkä pärjäis suomen kielellä joka puolella. Et sais puhua kaikista. Tällä hetkellä niinku sana ei riitä niin paljon että vois niinku puhuta kaikista, mitä vaan. (Siimon III)

- (24) No / että ymmärräksin mahdollises- paljon ja puhuksin ai- no, mahdollisesti oikeasti. Että no, aika vaikea on nyt kyllä tämä että noita sanoja ei tiedä riittävästi paljon ... Ei saa sanoa just näin kuinka mä haluan. Toiset voi ymmärtä pikkuisen väärin mitä mä niinku oikeasti tarkottan. (Mihkel II)

Vain kaksi haastateltua mainitsi tässä yhteydessä tavoitteekseen puheen ymmärtämisen. Oman puhumisen ongelmat olivat mielessä päällimmäisinä, vaikka luonnollisesti kielen ymmärtämistä tarvitaan siinä missä omaakin ilmaisukykyä. Vain yksi vastaaja kertoi kirjoitustaitonsa kehittymisestä esimerkin 25 tapaan.

- (25) Ainakin sananloput ((sanojen taivutus)) haluis saada paremmaksi. Ja sitten kirjottamisen haluis saada sillä lailla, että uskaltais jo vapaasti itte kirjottaa eikä pitäis joku tutulta kysyä että vilkastatko, että onko kaikki suurin piirtein hyvin ja niin pois-päin. (Arvid V)

Samassa esimerkissä 25 ilmenee siis myös halu oppia sanojen taivutusta paremmin. Tämä kielitiedollinen tavoite ilmeni kahden opiskelijan vastauksissa.

Yksi opiskelija ei nimennyt minkäänlaista oppimistavoitetta, vaan vastasi esimerkin 26 mukaisesti.

- (26) Sitä mä en osaa nyt sanoa, että / osaan näin paljon kuin osaan. Niin / sitä tulee enempi koko aika kun saa (oppii) (-) Näin se menee, sitä ei saa näin sanota että paljonko sä haluat ja se kaikki riippuu ihmisestä (-) kaksi kuukautta tässä, se jo puhuu jo (hyvältä), kaksi vuotta ja ei puhu mitään vielä. (Sander II)

Esimerkistä 26 ei voi kuitenkaan päätellä, että kyseisellä opiskelijalla ei olisi oppimistavoitteita. Vastaus kuvastaa paremminkin vastaajan käsitystä kielen omaksumisesta ja oppimisen etenemisestä yksilöllisesti.

Opiskelijoilla näyttää olevan tavoitteita suomenkielen opiskelussa. Kauemman opiskelleet erittelivät tavoitteitaan tarkemmin, mikä saattaa johtua heidän paremmasta kielitaidostaan. Tavoitteiden painottuminen puhumiseen sopii hyvin yhteen sen kanssa, mitä Pälli ja Latomaa saivat selville tutkiessaan maahanmuuttajien käsityksiä omasta kieli-

taidostaan. Maahanmuuttajat kokivat puhetaitonsa huonoksi, jopa huonommaksi kuin se olikaan. (Pälli & Latomaa 1997: 5–6.) Puhuessaan kielenoppija huomaa herkästi, mitä ei vielä osaa ilmaista. Puhetilanteet ovat lisäksi kielenoppijan tunteisiin vetoavia, sillä niissä hän joutuu usein kestäämään epävarmuuden tunnetta (Kaikkonen 2000: 37). Haastateltavieni oppimistavoitteet kohdistuvat siis taitoon, jota he pitävät tarpeellisena, mutta jossa he kokevat taitonsa vielä puutteelliseksi.



#### 4 VIROLAISTEN KIELENOPPIJOIDEN VERBIVARASTO

Tässä luvussa tarkastelen virolaisten kielenoppijoiden käyttämiä suomenkielisiä verbejä sekä määrällisesti että laadullisesti. Luvun lopussa käsittelen myös informanttien kieli-kontaktien ja verbien hallinnan yhteyttä. Analyysini perustana käytän sanastolaskelmia, joiden lähtökohtana ovat toisaalta verbisaneet eli kaikki haastatteluissa esiintyneet verbit ja toisaalta verbilekseemit eli haastateltavien mainitsemat eri verbit.

Käsittelen informantteja kolmena ryhmänä. Niin sanottuun alkeisryhmään kuuluvat Ursula, Rasmus, Aldo, Jaanus ja Aleks. He kaikki ovat ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Niin sanottuun jatkoryhmään kuuluvat Kadi, Siimon, Mati, Mihkel ja Sander. Jatko-ryhmään kuuluu toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita. En ottanut jatkoryhmään mukaan Arvidia, koska hän opiskelee jo viidettä vuotta Suomessa, ja on siksi erilaisessa tilanteessa kielenoppimisen kannalta. Hänen haastattelunsa on myös huomattavan pitkä, laajuudeltaan lähes yhtä suuri kuin koko jatkoryhmän haastattelut yhteensä. Arvidin haastattelun ottaminen mukaan analyysiin vääristäisi siis varmasti jatkoryhmää koskevia tuloksia. Kolmas tutkimusryhmä koostuu kuudesta syntyperäisestä suomenkielisestä informantista. Nimitän tätä ryhmää vertailuryhmäksi. Suomenkieliset informantit esiintyvät taulukoissa numeroituina S1:stä S6:een.

##### 4.1 Verbisanan määrän ja vaihtelu

Aluksi esitän tuloksia informanttien verbisaneiden ja verbilekseemien kokonaismääristä. Verbisaneiden määrän kasvu kuvastaa oppijan koko leksikon kasvua, ja juuri verbilekseemien määristä on mahdollista tehdä päätelmiä kielenoppijan kielitaidon tasosta (Grönholm 1993, 74). Alkeisryhmän ja jatkoryhmän välillä ilmeni suuri ero verbisaneiden ja -lekseemien tuottamisessa. Alkeisryhmä tuotti yhteensä 361 verbisaneita ja 52 verbilekseemiä. Jatkoryhmä tuotti verbejä lähes kaksinkertaisen määrän eli 620 verbisaneita ja 85 eri verbilekseemiä. Haastatteluissa esiintyi verbisaneita ja verbilekseemejä taulukon 2 mukaisesti.

**Taulukko 2.** Verbilekseemien ja verbisaneiden esiintyminen tutkimusryhmittäin.

	Verbilekseemit	Verbisaneet
<b>Alkeisryhmä</b>		
Jaanus I	13	42
Rasmus I	20	71
Aldo I	22	62
Aleks I	27	89
Ursula I	33	97
Ryhmän keskiarvo	23	72,2
<b>Jatkoryhmä</b>		
Siimon III	26	84
Mihkel II	30	123
Kadi III	35	80
Sander II	43	147
Mati II	63	186
Ryhmän keskiarvo	39,4	124
<b>Vertailuryhmä</b>		
S1	48	110
S2	56	208
S3	58	185
S4	62	223
S5	69	190
S6	70	202
Ryhmän keskiarvo	60,5	186,3

Taulukosta 2 voi havaita, että pitemmällä opinnoissaan olevat käyttävät runsaammin eri verbejä kuin ensimmäistä vuotta Suomessa opiskelevat. Tässä mielessä tulokset ovat samansuuntaisia kuin Grönholmin (1993) saamat tulokset. Broeder et al. eivät puolestaan havainneet tällaista sanaston kasvua omassa tutkimuksessaan (Broeder, Extra & vanHout 1989: 86–92). Käytettyjen saneiden ja lekseemien määrät virolaisryhmien sisällä vaihtelevat kuitenkin suuresti, joten sekä alkeisryhmässä että jatkoryhmässä on erilaisia kielenoppijoita. Alkeisryhmän Jaanus käyttää selvästi vähiten verbilekseemejä

ja -saneita. Myös jatkoryhmän Siimonin verbivarasto näyttää tämän taulukon mukaan vaatimattomalta, vaikka hän opiskelee Suomessa jo kolmatta vuotta. Kaiken kaikkiaan virolaiset käyttävät selvästi vähemmän eri verbilekseemejä kuin suomenkieliset. Vain Mati pääsee tässä suhteessa suomenkielisten tasolle. Myös alkeisryhmän Ursula käyttää runsaasti eri verbilekseemejä ja –saneita verrattuna muihin alkeisryhmäläisiin. Suomenkielisen vertailuryhmän sisällä esiintyy vähemmän vaihtelua kuin virolaisryhmien sisällä. Vertailuryhmän informantti S1 käyttää tosin muihin suomenkielisiin verrattuna vain vähän verbisaneita. Hänen verbisaneistaan on kuitenkin huomattavan suuri osa eri lekseemejä. Tulos ei siis ilmennä informantin heikkoa sanavarastoa, vaan niukkasanaista ilmaisuvarustusta.

Virolaisten kielenoppijoiden sanaston kehittymistä kuvailee myös se, kuinka monta eri verbiä he tarvitsevat kattamaan 50 % käyttämistään ilmauksista ja mikä verbilekseemimäärä kattaa jo 80 % ilmauksista. Tämä laskelma tuo sikäli uutta tietoa, että kaikkia verbejä ei käytetä suinkaan yhtä paljon, vaan käytettyjen verbien frekvenssit vaihtelevat suuresti. Myös Maija Grönholm kuvaili yleisimpien verbien kattavuutta oppijankielessä prosenttiosuuksia käyttäen (Grönholm 1993: 130–134). Taulukossa 3 esittelen prosentuaaliset määrät tutkimusryhmittäin.

Taulukosta 3 voi nähdä, miten pienellä verbilekseemimäärällä informantit muodostivat jo 50 % ilmauksistaan. Siihen tarvitaan vain muutama usein käytetty verbi. Alkeisryhmällä tähän riitti keskimäärin neljä verbiä, jatkoryhmällä keskimäärin 6 verbiä, mikä on jo lähellä vertailuryhmän tulosta. Tällä tavoin arvioituna alkeisryhmän sisäinen vaihtelu ei ole kovin huomattavaa. Jaanus tosin saa muita pienempiä arvoja. Hän muodosti 50 % verbi-ilmauksistaan kolmella verbillä: *olla*, *saada* ja *mennä*. Myös Rasmus muodosti kolmella verbillä (*olla*, *puhua* ja *osata*) puolet verbi-ilmauksistaan.

Jatkoryhmän sisällä esiintyy runsaasti vaihtelua: Siimon ja Mihkel käyttävät niukasti verbejä, kun taas Mati käyttää niitä lähes yhtä runsaasti kuin syntyperäiset suomenkieliset. Ero on suuri, varsinkin jos otetaan huomioon se, että Mati opiskelee vasta toista vuotta Suomessa, Siimon jo kolmatta. Vertailuryhmä näyttäytyy tällä tavoin tarkasteltu-

na vieläkin homogeenisempänä kuin tarkasteltaessa pelkästään verbilekseemien ja verbisaneiden määriä (Taulukko 2).

**Taulukko 3.** Verbilekseemien määrän kattavuus prosenttilukuina.

	50 %	80 %
<b>Alkeisryhmä</b>		
Jaanus I	3	7
Rasmus I	3	10
Aldo I	5	12
Aleks I	4	13
Ursula I	5	15
Ryhmän keskiarvo	4	11,4
<b>Jatkoryhmä</b>		
Siimon III	4	11
Mihkel II	5	14
Kadi III	7	19
Sander II	6	19
Mati II	8	22
Ryhmän keskiarvo	6	17
<b>Vertailuryhmä</b>		
S1	8	26
S2	5	25
S3	5	24
S4	6	25
S5	7	31
S6	8	30
Ryhmän keskiarvo	6,5	26,8

Jatkoryhmän käyttämä verbisanasto oli rikkaampaa kuin alkeisryhmän myös, kun tarkastellaan verbien kattavuutta koko tutkimusryhmässä. Jatkoryhmä käytti kaikkiaan seitsemää yleisintä verbiään muodostaessaan 50 % verbi-ilmauksistaan. Alkeisryhmällä

tähän tarvittiin vain viisi verbiä. 80 prosentin kattavuus saavutettiin jatkoryhmässä vasta 21:llä eri verbillä, kun alkeisryhmä tarvitsi samaan kattavuuteen vain 16 verbiä.

Taulukoissa 2 ja 3 esitettyjen tietojen mukaan virolaiset käyttivät haastatteluissa suppeampaa verbivarastoa kuin syntyperäiset suomalaiset. Vaikka tämä ei olekaan seuruututkimus, taulukoista voi tulkita, että kielenoppijoiden verbivarasto rikastuu Suomessa oleskelun ja opiskelun myötä. Jatkoryhmä sai yleensä suurempia arvoja kuin alkeisryhmä. Taulukoista 2 ja 3 näkyy myös se, että kielenoppijat omaksuvat kieliainesta eri tahdilla, sillä ryhmänsisäiset vaihtelut ovat suuria. Myös vertailuryhmän sisäinen melko vahva homogeenisuus tukee tätä huomiota. Syntyperäisten suomenkielisten leksikossa ja kielenkäyttötavassa eli siinä, mitä he sisäisestä leksikostaan poimivat, löytyy myös eroja. Nämä erot ovat kuitenkin pienempiä kuin toisen kielen oppijoiden väliset erot.

#### 4.2 Verbivarat Guiraud'n indeksillä ilmaistuna

Sanaston rikkautta voidaan mitata monilla sen vaihtelevuutta kuvaavilla kertoimilla. Olen laskenut jokaisesta haastattelusta niin sanotun Guiraud'n indeksin, koska sen käytöstä sanastontutkimuksessa on saatu hyviä kokemuksia. Se sopii myös jonkin verran erimittaisten tuotosten analysointiin. Guiraud'n indeksi lasketaan jakamalla eri lekseemien määrä saneiden määrän neliöjuurella. (Grönholm 1993: 96.) Tässä tutkimuksessa olen laskenut Guiraud'n indeksin nimenomaan verbilekseemien ja verbisaneiden määrästä ja esitän tulokset tutkimusryhmittäin taulukossa 4.

Taulukosta 4 voidaan päätellä, että kaikkien tutkimusryhmien sisältä löytyy oppijakohtaisia eroja. Verbivaraston rikkaudessa on eroja myös syntyperäisten suomenkielisten välillä. Toiset käyttävät verbisanastoltaan rikkaampia ilmauksia kuin toiset. Voidaan huomata, että jatkoryhmä saa keskimäärin parempia arvoja kuin alkeisryhmä. Silti alkeisryhmästä Ursulalla on huomattavan korkea Guiraud-arvo. Myös alkeisryhmän Aldo ja Aleks saivat yhtä hyviä arvoja kuin jatkoryhmän Siimon ja Mihkel. Pitempi kohdekielisessä maassa oleskelu ei siis välttämättä lisää käytetyn kielen rikkautta, vaan toimeen voidaan tulla melko pienelläkin verbivarastolla.

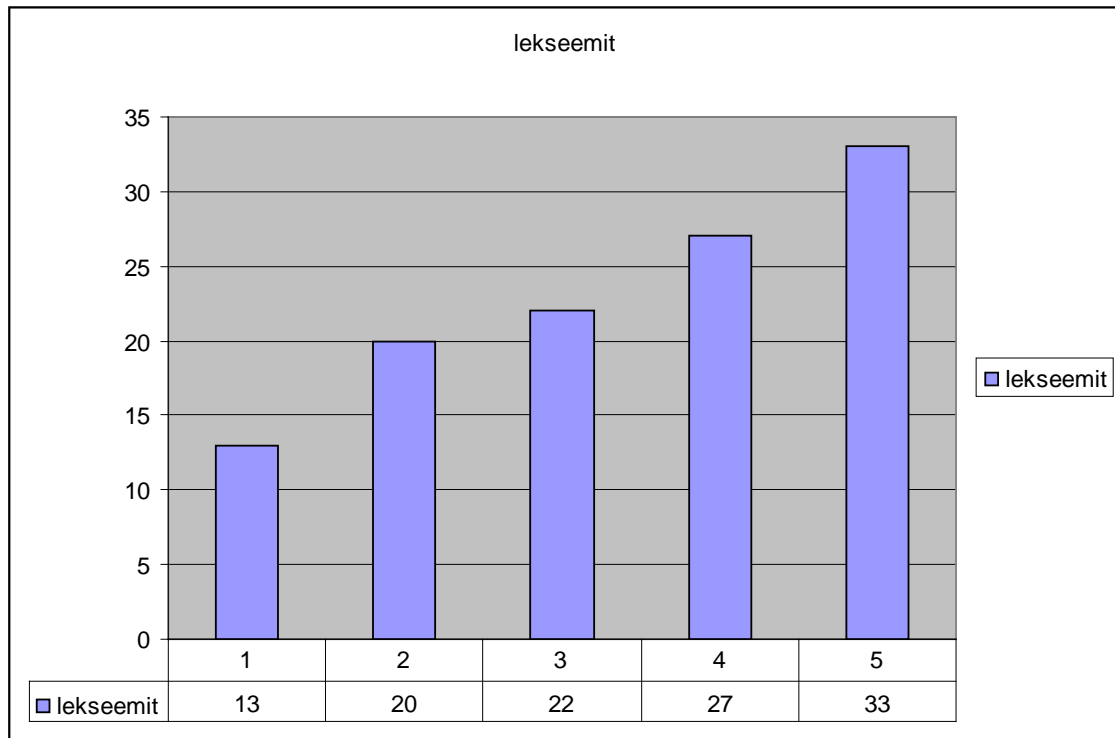
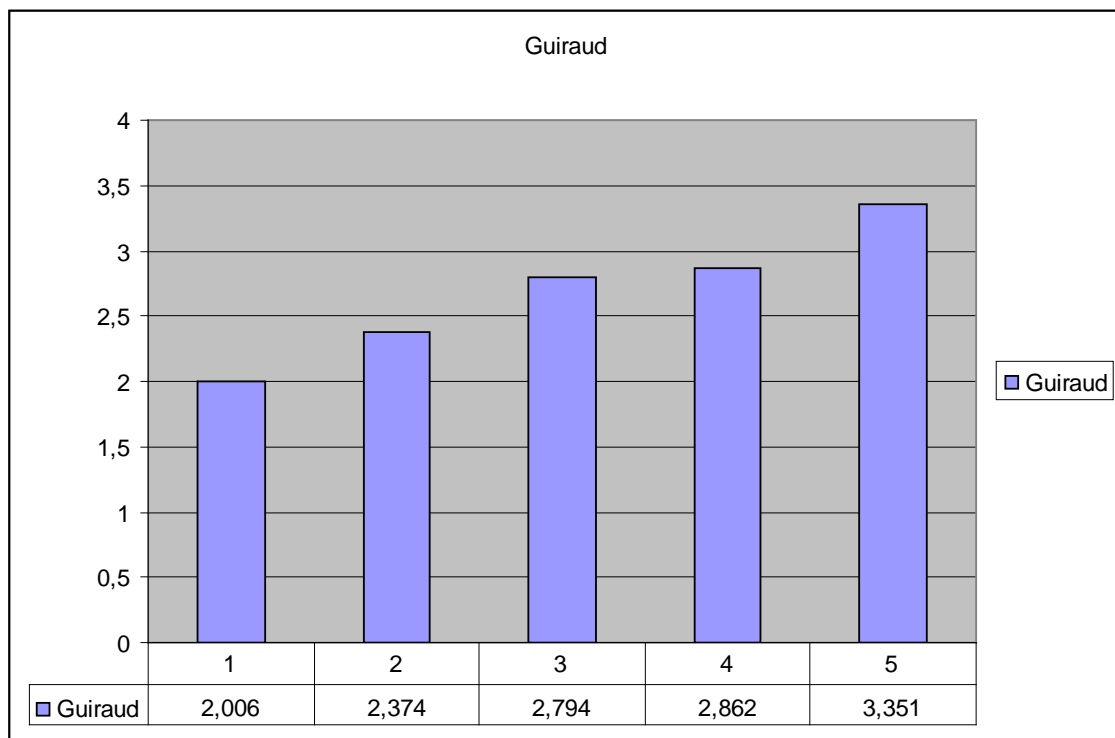
**Taulukko 4.** Guiraud´n indeksit tutkimusryhmittäin.

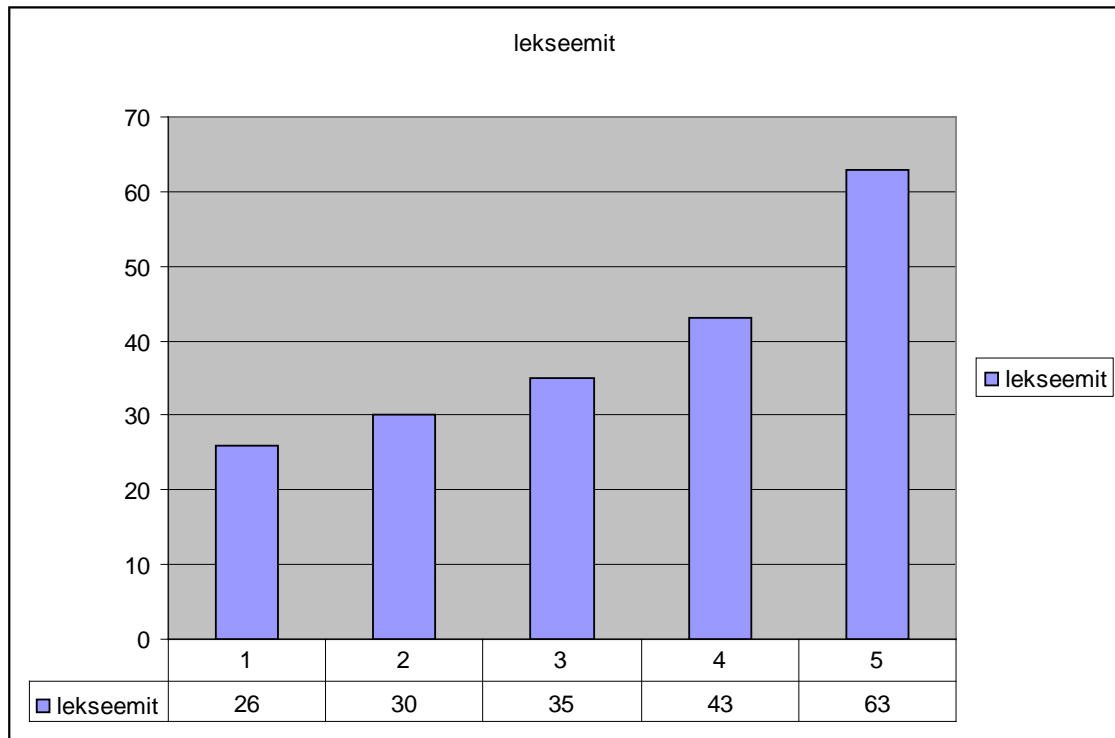
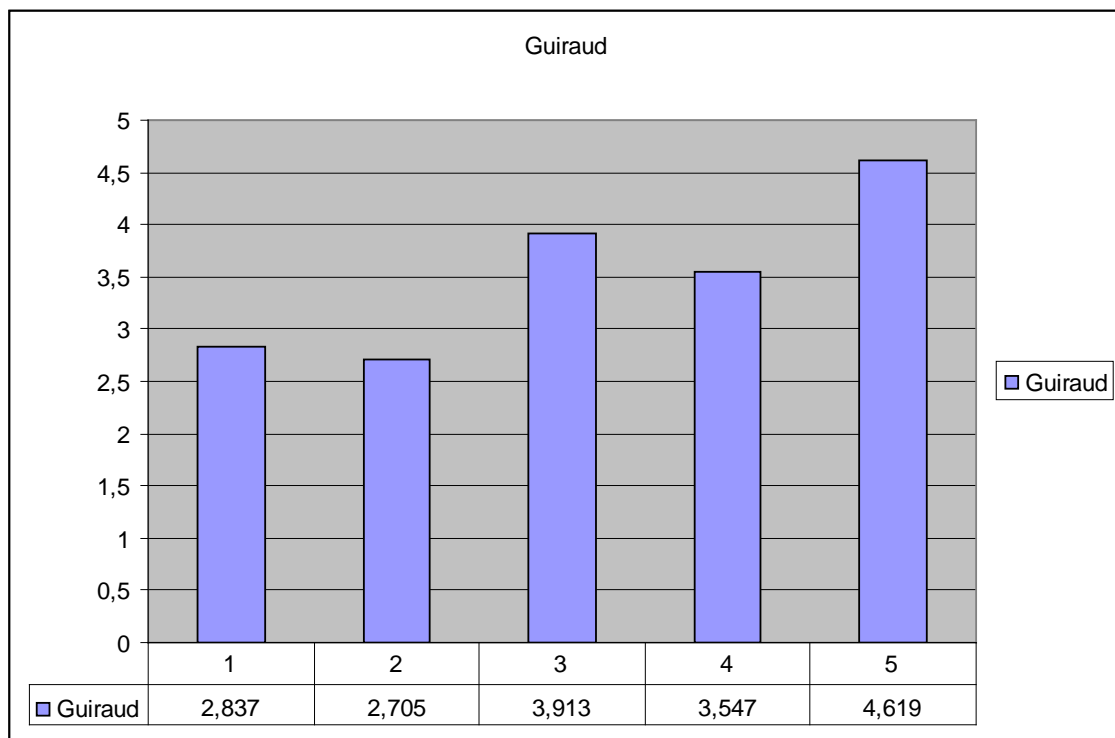
<u>Alkeisryhmä</u>	<u>Guiraud</u>	<u>Jatkoryhmä</u>	<u>Guiraud</u>	<u>Vert.ryhmä</u>	<u>Guiraud</u>
Jaanus I	2.006	Siimon III	2.837	S1	4.577
Rasmus I	2.374	Mihkel II	2.705	S2	3.883
Aldo I	2.794	Kadi III	3.913	S3	4.264
Aleks I	2.862	Sander II	3.547	S4	4.152
Ursula I	3.351	Mati II	4.619	S5	5.006
				S6	4.925
<u>ka</u>	<u>2.677</u>	<u>ka</u>	<u>3.524</u>	<u>ka</u>	<u>4.468</u>

Ryhmänä tarkasteltuna jatkoryhmän saavuttamat arvot jäivät vielä selkeästi jälkeen syntyperäisten suomenkielisten arvoista. Myös Grönholm totesi tutkimuksessaan, että kielenoppijoiden Guiraud´n indeksit eivät ryhmänä yllä syntyperäisten suomenkielisten tasolle (Grönholm 1993: 197–199). Kuitenkin tässä tutkimuksessa Mati ja Kadi saavuttivat jopa korkeammat Guiraud´n indeksiarvot kuin osa suomenkielisestä vertailuryhmästä.

Sekä käytetyt verbilekseemit että Guiraud´n indeksiarvot kuvaavat kielenoppijan verbi-varaston runsautta ja rikkautta. Mutta saadaanko näillä tarkastelutavoilla samansuuntaisia tuloksia? Kuviot 1 ja 2 esittävät alkeisryhmän kielenoppijoiden lekseemimääriä ja Guiraud-arvoja, kuviot 3 ja 4 puolestaan jatkoryhmän vastaavia tietoja. Samaa tutkimusryhmää koskevia kuvioita voidaan vertailla keskenään, sillä informantit on numeroitu niihin yhtenevästi. Vähiten verbilekseemejä maininnut informantti esitetään kuviossa ensimmäisenä, eniten niitä maininnut viimeisenä.

Kuviota 1 ja kuviota 2 vertailemalla voidaan todeta, että alkeisryhmässä saadaan sekä verbilekseemien määrää että Guiraud´n indeksiä tarkastelemalla hyvin samansuuntaisia tuloksia. Alkeisryhmän informanteilla Guiraud´n indeksi on sitä suurempi, mitä enemmän eri verbejä heistä kukin käyttää.

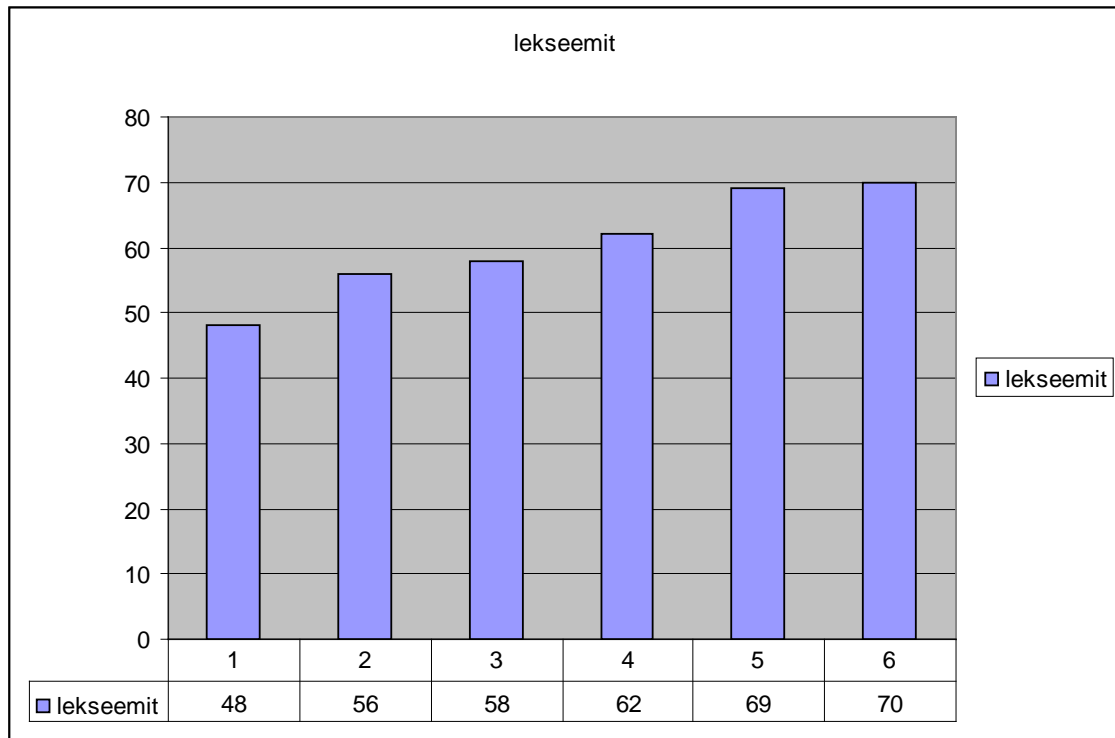
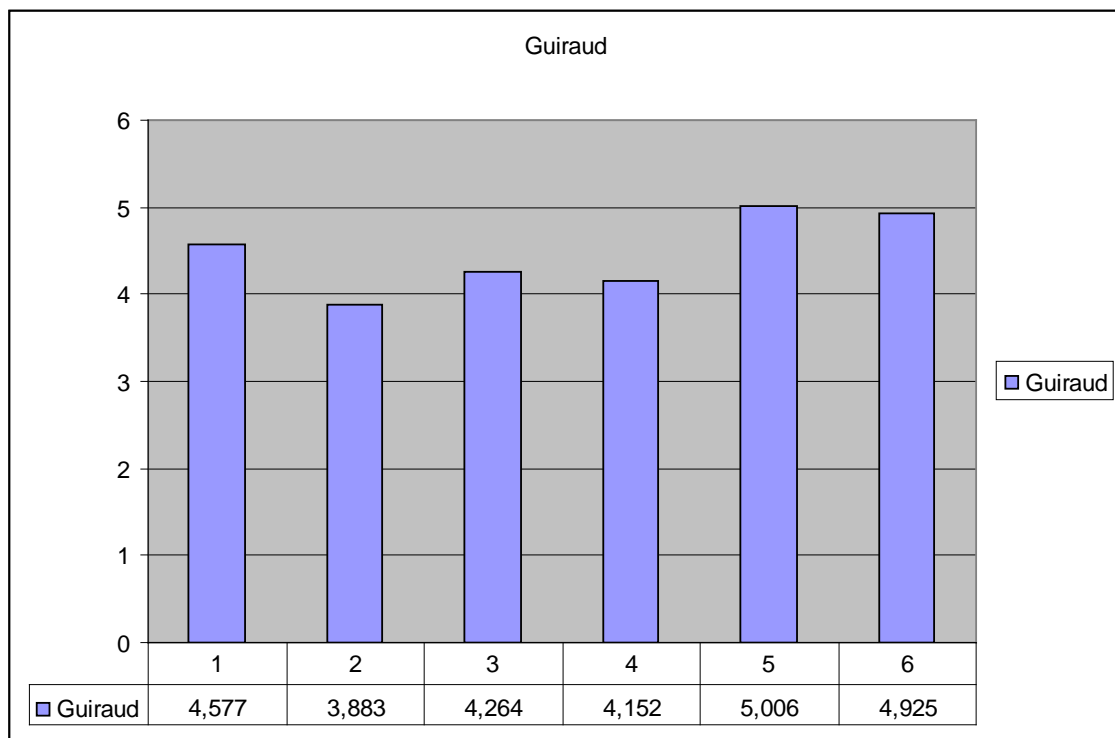
**Kuvio 1.** Alkeisryhmän verbilekseemit.**Kuvio 2.** Alkeisryhmän Guiraud'n indeksit.

**Kuvio 3.** Jatkoryhmän verbilekseemit.**Kuvio 4.** Jatkoryhmän Guiraud´n indeksit.



Jatkoryhmässä Guiraud´n indeksi ei aina noudata käytettyjen lekseemien määrää. Tämä voidaan havaita vertailemalla kuvioita 3 ja 4 toisiinsa. Ainakin jatkoryhmän ensimmäinen informantti Siimon ja kolmas informantti Kadi saavat Guiraud´n indeksillä mitattuna paremman arvon kuin verbilekseemien määrää antaisi odottaa. Guiraud´n indeksi näyttää tuovan tarpeellisen lisän kielenoppijan sanaston tarkasteluun. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa on huomattu Guiraud´n indeksin korreloivan sanasto- ja kielitaitotestien kanssa paremmin kuin pelkät sane- ja lekseemimäärät (Broeder, Extra & van Hout 1989).

Myös vertailuryhmää kuvaavista kuvioista 5 ja 6 voi huomata, että Guiraud´n indeksi ei aina noudata lekseemien määrää. Esimerkiksi informantti S1 on lekseemien määrällä mitattuna ryhmän heikoin, mutta Guiraud´n indeksillä arvioituna kuuluukin ryhmän rikkaampisanastoiseen puoliskoon. Informantti S1 käyttää siis kieltä, joka on ilmauksiltaan niukkaa, mutta varsin vaihtelevaa.

**Kuvio 5.** Vertailuryhmän verbilekseemit.**Kuvio 6.** Vertailuryhmän Guiraud´n indeksit.

### 4.3 Usein esiintyvät verbit

Mitä yleisempi sana kielessä on, sitä tärkeämpi se on viestinnässä. Suomen kielen taajuussanaston mukaan 100 yleisintä sanaa kattaa suomenkielisestä tekstistä jo 35,1 prosenttia. Sadasta yleisimmästä sanasta on verbejä neljäsosa. Viidelläsadalla eri sanalla saadaan aikaan jo 54,9 prosenttia tekstistä, ja 3000 yleisintä sanaa kattaa tekstistä jo 78,6 prosenttia. Jos sanalla on suurempi taajuusluku kuin 3000, sitä voidaan pitää jo harvinaisena kielessä. Suomen kielen taajuussanasto on koottu monipuolisten kirjallisten lähteiden pohjalta. (Saukkonen, Haipus, Niemikorpi & Sulkala 1979: 8–9, 12, 21.) Eri tekstityypeissä tarvittava sanasto on kuitenkin erilainen, ja otankin analyysissäni huomioon sen, että taajuussanasto ei täysin palvele puhutun kielen tarkastelua.

Vertailen tässä luvussa taulukoiden 5 ja 6 avulla virolaisten kielenoppijoiden yleisimpien verbien esiintymistä siihen, miten paljon suomenkielinen vertailuryhmä niitä käytti. Tällä tavalla tarkastelemalla saadaan tietoa oppijankielen vaiheesta, sillä kielenoppimisen alkuvaiheessa on tyypillistä käyttää liikaa yleisimpiä verbejä (Grönholm 1993: 198). Vertailuryhmän tavallisimmat verbit esitän liitteessä (Liite 5).

Otin taulukkoon 5 mukaan 21 eri verbiä, koska 20. ja 21. verbi esiintyivät aineistossa yhtä monta kertaa. Otin virolaisen kielenoppijan käyttämän verbin yli- tai aliedustuksen huomioon vain, jos eroa suomenkieliseen vertailuryhmään oli vähintään prosenttiyksikön verran. Taulukosta 5 voidaan todeta, että lähes kaikki alkeisryhmän taajimmat verbit kuuluvat suomen kielen yleisimpään sanastoon, sillä ne kuuluvat suomen kielen viidensadan yleisimmän sanan joukkoon. Poikkeuksina ovat vain sanat *pelata* ja *tykätä*. *Tykätä*-verbin järjestysluku taajuussanastossa on huomattavan suuri, koska kyseinen verbi ei ole kuulunut suositeltavaan kirjakieleen ainakaan 1960-luvun lopulla, jolloin taajuussanaston aineisto on kerätty. Puhekielessä verbi on todennäköisesti yhtä yleinen kuin muutkin taulukon verbit.

**Taulukko 5.** Alkeisryhmän tavallisimmat verbit suhteessa vertailuryhmään.

Verbi	Taajuusnro	Vir. %	Suom. %	yli/aliedustus
1. olla	1	30,5	26,9	yli
2. tietää	100	6,6	2,5	yli
3. puhua	120	6,1	3,6	yli
4. oppia	487	4,7	1,7	yli
5. osata	436	4,2	3,0	yli
6. mennä	68	3,9	3,0	-
7. haluta	148	3,6	0,4	yli
8. tulla	16	3,0	6,7	ali
9. katsoa	98	2,5	1,3	yli
10. pelata	1043	2,5	0,2	yli
11. käydä	87	2,5	0,9	yli
12. kirjoittaa	299	2,2	0,6	yli
13. sanoa	36	2,2	1,8	-
14. saada	10	2,2	1,7	-
15. asua	420	1,9	0,7	-
16. voida	9	1,7	1,3	-
17. ymmärtää	342	1,7	3,0	ali
18. luulla	644	1,7	0,0	yli
19. pitää	29	1,4	1,3	-
20. kysyä	417	1,1	0,3	-
21. tykätä	11536	1,1	0,6	-

Alkeisryhmän kielenoppija tulee toimeen melko suppealla verbivarastolla. Viisi käytetyintä verbiä kattaa jo 50 % kaikista käytetyistä verbeistä. Yleisimmät 16 verbiä kattavat jo 80 % kaikista verbiesiintymistä. Yleisimmät verbit ovat selvästi yliedustettuja virolaisen alkeisryhmän kielessä. Tämä koskee varsinkin kahtatoista yleisintä verbiä. Vain *tulla*-verbin käyttö on selvästi vähäisempää kuin vertailuryhmällä. Tähän löytyy ainakin yksi selitys: syntyperäiset suomenkieliset käyttivät paljon verbirakenteita, joihin kuuluu *tulla*-verbi, esimerkiksi *tulee luettua*, *tulee kuunneltua*. Tällaisia rakenteita alkeisryhmään kuuluvat eivät käyttäneet. *Tietää*-, *puhua*- ja *oppia*-verbien yliedustukset ovat silmiinpistävästi suuria. *Oppia*-verbin yliedustus selittyy ainakin osittain semantiikan perusteella. Viron kielen verbi *õppida* tarkoittaa sekä 'oppia', 'opetella' että 'opiskella'

(Virolais-suomalainen sanakirja 1971: 487). Virolaiset informantit käyttävät myös suomen kielen *oppia*-verbiä yhtä laajassa merkityksessä, kuten esimerkeissä 27, 28 ja 29.

- (27) Sisko sanos, että no, sä olet nouri ((nuori)) ja mene nyt, oppi vielä ja mä tulin täällä Kurikassa oppimaan. (Aleks I)
- (28) Mä katottasin ((katsoin)) saksalaiset teeveet, elokuvasid ja nyt mä ymmärrän saksan kieltä, en mä ole tätä oppinut. (Aleks I)

Esimerkissä 29 haastateltava vastaa kysymykseen siitä, miten hän puhuu jo niin sujuvasti suomea:

- (29) Se vaan niinku tarttuu. Mä en oo oppinut sitä, se vaan tarttuu. (Ursula I)

Esimerkissä 27 *oppia*-verbiä käytetään merkityksessä 'opiskella', esimerkeissä 28 ja 29 puolestaan joko merkityksessä 'opetella' tai 'opiskella'.

On ymmärrettävää, että tavallisten verbien esiintyminen oli yleisempää alkeisryhmällä kuin vertailuryhmällä. Käyttiväthän alkeisryhmäläiset huomattavasti vähemmän eri verbileksemejä kuin suomenkieliset. Alkeisryhmä mainitsi 52 verbileksemiä, vertailuryhmä 177 verbileksemiä. Verbien taajuuserot ryhmien välillä ovat tästä huolimatta huomattavia, sillä haastatteluissa puhuttiin suurin piirtein samoista aiheista suurin piirtein yhtä kauan kaikkien tutkimusryhmien kanssa.

Taulukko 6 esittää jatkoryhmän yleisimmin käyttämiä verbejä suhteessa suomenkieliseen vertailuryhmään. Otin taulukkoon 6 mukaan 22 sanaa, koska neljä viimeiseksi mainittua verbiä esiintyi aineistossa yhtä monta kertaa. Jatkoryhmän yleisimmin käytämät verbit ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta samoja kuin alkeisryhmälläkin. Uusia verbejä käytetyimpien 22 verbin joukossa ovat *kuunnella*, *pärjätä*, *tehdä*, *jäädä*, *mieltiä* ja *lukea*. Ne eivät kuitenkaan ole aivan eniten käytettyjä verbejä. Lähes kaikki yleisimmin käytetyt verbit kuuluvat suomen kielen viidensadan yleisimmän joukkoon. Poikkeuksia ovat vain *mieltiä* sekä *pärjätä*. *Pärjätä*-verbi ei ole taajuussanas-

ton mukaan kovin yleinen, mutta sekin on puhekielessä todennäköisesti yleisempi kuin kirjoitetussa kielessä, jonka pohjalta taajuussanasto on kerätty.

**Taulukko 6.** Jatkoryhmän tavallisimmat verbit suhteessa vertailuryhmään.

Verbi	Taajuusnro	Vir. %	Suom. %	yli/aliedustus
1. olla	1	24	26,9	ali
2. puhua	120	6,3	3,6	yli
3. oppia	487	5,6	1,7	yli
4. tulla	16	3,9	6,7	ali
5. pitää	29	3,9	1,3	yli
6. mennä	68	3,4	3,0	-
7. ymmärtää	342	3,2	3,0	-
8. sanoa	36	3,1	1,8	yli
9. voida	9	3,1	1,3	yli
10. haluta	148	2,9	0,4	yli
11. osata	436	2,9	3,0	-
12. katsoa	98	2,4	1,3	yli
13. saada	10	2,3	1,7	-
14. tietää	100	2,3	2,5	-
15. käydä	87	2,1	0,9	yli
16. kirjoittaa	299	2,1	0,6	yli
17. kuunnella	849	1,6	1,6	-
18. pärjätä	6684	1,5	1,7	-
19. tehdä	30	1,3	0,7	-
20. jäädä	90	1,3	1,4	-
21. miettiä	1362	1,3	0,0	yli
22. lukea	232	1,3	2,5	ali

Merkillepantavaa on, että *olla*-verbi on jatkoryhmän tuotoksissa jopa aliedustettuna. *Olla*-verbin käytön suhteelliseen vähyyteen ei löytynyt syytä jatkoryhmän omista suullisista tuotoksista. Niissä ei käytetty *olla*-verbiä mitenkään yleiskielen vastaisesti. Selitys löytyykin siten vertailuryhmästä. Syntyperäiset suomen puhujat käyttävät *olla*-verbiä semanttisesti laajemmin kuin pelkästään merkitsemään olemista. Esimerkki 30 kuvaa tällaista semanttista laajentumista. Siinä opiskelija kertoo suhtautumisestaan vieraiden kielen opiskeluun ammattioppilaitoksessa.

- (30) Kyllä mä *olin* ensti, mä aattelin, että ai kun ihanaa, kun tota saa mennä niitä opiskeleen, mutta nyt mä *oon* sitte vähä *ollu*, että ei niissä *oo ollukkaan* kuitenkaan sitte sitä mitä mä oisin halunnut. (S4)

*Olla*-verbi osallistuu syntyperäisillä puhujilla myös moniin sellaisiin sanontoihin, joita virolaiset kielenoppijat eivät vielä hallitse ja käytä omassa ilmaisussaan. Samantyyppistä semanttista laajentumista ja laajaa käyttöä esiintyi myös *mennä*- ja *tulla*-verbeillä. *Olla*-verbin käyttö on jatkoryhmässä suhteellisesti vähäisempää kuin alkeisryhmässä, sillä alkeisryhmän käyttämistä verbeistä oli peräti 30,5 % *olla*-verbejä. Tämä voidaan ymmärtää sitä taustaa vasten, että alkeisryhmä hallitsee vasta vähän verbejä. Tällöin on luontevaa käyttää paljon *olla*-verbiä, joka on tuttu ja taipuu viron kielessä ainakin indiktiivissa lähes samaan tapaan kuin suomen vastaava verbi. *Tulla*-verbin aliedustus jatkoryhmän haastatteluissa selittyy pääosin sillä, että vertailuryhmä käytti paljon verbirakenteita, joihin *tulla*-verbi liittyi.

Yleensä jatkoryhmän eniten käyttämät verbit olivat yliedustettuja verrattuna syntyperäisten suomenkielisten käyttämiin verbeihin. Tämä selittyy osin sillä, että jatkoryhmä käytti selvästi vähemmän verbileksemejä kuin vertailuryhmä. Jatkoryhmä mainitsi yhteensä 85 verbilekseemiä, kun taas vertailuryhmä mainitsi yhteensä 177 verbilekseemiä. Tällöin kullekin jatkoryhmän käyttämälle verbille kertyy helposti yliedustusta. *Oppia*-verbin yliedustus on edelleen huomattavaa, kuten se oli alkeisryhmässäkin. Esimerkistä 31 voidaan havaita, miten *oppia*-verbi saa laajempia merkityksiä virolaisen oppijankielessä kuin suomen kielessä yleensä.

- (31) Mä oon täällä Suomessa, sitten tämä kieli niinkun tartu mun päähän kiinni. Mutta kun mä vaikka oppin jostakin kirjasta, sanat ei jää mieleen niin helposti.

Esimerkissä 31 käytetään siis *oppin*-sanaa merkityksessä 'opiskelen' tai 'opettelen'.

Tutkimukseni aihe vaikutti luonnollisesti siihen, millaisia verbejä informantit vastauksiinsa valitsivat. On odotuksenmukaista, että vastauksissa esiintyi kielen oppimiseen liittyviä verbejä, kuten *tietää*, *oppia*, *osata*, *ymmärtää*, *puhua*, *sanoa* ja *kirjoittaa*. Ky-

seiset verbit kuuluvat suomen kielen yleisimpään sanastoon, ja niiden taajuusnumero onkin alle viidensadan. Kaikkien tutkimusryhmien yleisimmin käyttämät verbit ovat myös varsin tavallisia suomen kielessä.

Kaiken kaikkiaan jatkoryhmän käyttämien verbien ylliedustus ei ollut yhtä merkittävää kuin alkeisryhmällä. Sekä alkeis- että jatkoryhmän tulokset kuitenkin tukevat Grönholmin (1993: 197–199) saamaa tulosta: oppijankielessä tavallisimmat verbit kattavat suuremman osan leksikosta kuin syntyperäisen kielenkäyttäjän kielessä. Syntyperäiset puhujat käyttävät myös enemmän harvinaisia verbejä, mikä ilmenee seuraavasta luvusta.

#### 4.4 Vain kerran esiintyvät verbit

Jo muutamalla verbillä voidaan ilmaista paljon merkityksiä, mutta myös harvinaisia verbejä on syytä tarkastella. Juuri harvinaiset verbit kannattavat tekstin informaatiota ja antavat sille persoonallista väriä. Tällaisia kerran mainittuja verbejä kutsutaan myös hapaks legomenon –verbeiksi. Kielenoppimisen alkuvaiheessa kerran mainitutkin verbit ovat todennäköisesti melko tavallisia sanoja kohdekielessä. Kerran mainittujen verbien yleisyyttä tai harvinaisuutta tarkastelemalla saadaan tietoa kielenoppijan sanaston tavalisuudesta tai sofistikoituneisuudesta. Sofistikoituminen tarkoittaa tässä sanaston kehittyneisyyttä tai erikoistuneisuutta. (Grönholm 1993: 159). Käsittelen tässä luvussa ensin kerran mainittujen verbien määriä eri tutkimusryhmissä ja sitten kerran mainittujen verbien yleisyyttä tai harvinaisuutta suomen kielessä.

Mitä pitempi teksti on kyseessä, sitä pienempi suhteellinen osuus verbeistä saattaa jäädä vain kerran mainituksi. Lisäksi verbien määriin vaikuttaa se, että aineisto on suullista tuotosta. Puhe saattaa sisältää paljonkin toisteisuutta, ja tähän toistoon vaikuttaa myös puhujan persoonallinen tyyli. Alkeisryhmän informantit, joille kielen tuottaminen oli vielä hidasta ja työlästä, punnitsi tarkkaan sanansa etukäteen, mutta ei juuri toistellut niitä ainakaan samassa lauseyhteydessä. Sen sijaan jatkoryhmän sujuvamat puhujat, kuten Mati, toistelivat kertomaansa, jolloin myös verbejä toisteltiin.



Taulukko 7 esittää kerran mainittujen verbien määrät informantikohtaisesti. Taulukossa on kerran mainittujen verbien määrä sellaisenaan ja lisäksi %-sarakkeessa ilmoitetaan prosentteina hapaks legomenon –verbien määrä suhteessa kaikkiin informantin käyttämiin verbisaneisiin.

**Taulukko 7.** Kerran mainittujen verbien määrät ja suhteelliset määrät prosentteina verbileksemeistä.

Kerran mainitut verbit	n	%
<b>Alkeisryhmä</b>		
Jaanus I	4	30,8
Rasmus I	7	35,0
Aldo I	10	45,5
Aleks I	11	40,7
Ursula I	15	45,5
Ryhmän ka	9,4	39,5
<b>Jatkoryhmä</b>		
Siimon III	14	53,8
Mihkel II	7	23,3
Kadi III	17	48,6
Sander II	19	44,2
Mati II	26	41,3
Ryhmän ka	16,6	42,2
<b>Vertailuryhmä</b>		
S 1	27	56,3
S 2	32	57,1
S 3	32	55,2
S 4	31	50,0
S 5	41	59,4
S 6	38	54,3
Ryhmän ka	33,5	55,4

Runsas kerran esiintyvien verbien määrä kertoo paitsi siitä, että informantti käyttää runsaasti erilaisia verbejä, myös siitä, että hänellä ei ole tapana toistaa sanomaansa. Tästä huolimatta näyttää siltä, että tälläkin tavalla tarkasteltuna saadaan kasvavia arvoja alkeisryhmästä jatkoryhmään ja jatkoryhmästä vertailuryhmään liikuttaessa. Alkeisryhmä käyttää vähiten kerran esiintyviä verbejä ja vertailuryhmä eniten. Kielenoppijaryhmien sisällä on kuitenkin paljon vaihtelua, jatkoryhmän sisällä jopa enemmän kuin alkeisryhmän sisällä. Tämä kertoo jälleen siitä, että ryhmän jäsenet ovat keskenään erilaisessa kielenoppimisen vaiheessa. Mihkel käyttää vain muutamaa verbiä kertaalleen, kun taas Martin haastattelu sisältää 26 kerran mainittua verbiä siitä huolimatta, että hän toistelee paljon sanomaansa. Tämä kertoo mielestäni jo runsaasta verbivarastosta. Vertailuryhmä näyttää tästäkin näkökulmasta melko homogeeniselta. Kerran esiintyvien verbien määrissä on vähemmän vaihtelua vertailuryhmän sisällä kuin kielenoppijaryhmissä.

Kun tarkastellaan kerran mainittujen verbien prosenttiosuutta verbileksemeistä, alkeisryhmän ja jatkoryhmän ero jää pieneksi. Kielenoppijaryhmien sisällä esiintyy suurempaa vaihtelua kuin ryhmien välillä. Vertailuryhmä on tätäkin ominaisuutta tarkasteltaessa melko yhtenäinen ja saa huomattavasti korkeampia arvoja kuin virolaisryhmät.

Alkeisryhmän kerran mainitsemat verbit ovat lähes poikkeuksetta suomen kielessä yleisiä. Tässä yhteydessä pidän verbiä harvinaisena, jos sen frekvenssiluku Suomen kielen taajuussanaston mukaan on suurempi kuin 3000 eli suomen kielessä on 3000 sitä yleisempää sanaa. Alkeisryhmän informanttien kerran mainitsemista verbeistä vain kuusi kappaletta on harvinaisia. Ursula mainitsi verbit *viitsiä* ja *jännittää*, Aleks verbin *pärjätä* ja Aldo verbit *tulkata*, *tykätä* ja vironmukaisen verbin *elada* (suom. *asua*). Näistäkin verbeistä *pärjätä* ja *tykätä* ovat taajuussanaston mukaan harvinaisia siksi, että ne ovat puhekielisiä ja ovat siksi esiintyneet harvoin taajuussanaston pohjana olleessa aineistossa. Jaanuksen ja Rasmuksen kerran mainitsemista verbeistä yksikään ei ollut harvinaisen.

Jatkoryhmän hapaks legomenon –verbeistä 15 oli harvinaisia. Näistäkin osa on taajuussanastossa harvinaisia puhekielisyytensä vuoksi. Martin käyttämiä harvinaisia verbejä olivat *lämmetä*, *säveltää*, *naureskella* sekä *treenata* ja *keritä*. Kadi käytti verbejä

\**tulkkia* merkityksessä *kääntää*, *siivota*, *naureskella* ja *pärjätä*. Siimon mainitsi verbit *pärjätä*, *keritä* ja *tulkata*. Mihkel käytti verbiä *pärjätä* ja Sander verbejä *pärjätä* ja *jutella*. Jatkoryhmän kerran mainitsemista verbeistä *treenata*, *keritä*, *pärjätä* ja *jutella* ovat tavallista arjen puhekieltä, joten ne ovat sen takia taajuussanastossa harvinaisia. Mati mainitsee kuitenkin useita aidosti harvinaisia verbejä, ja sekä Mati että Kadi mainitsevat harvinaisen verbijohdoksen *naureskella*. *Naureskella*-verbi on morfologisesti kompleksisempi verbi kuin *nauraa*, joten se on myös kielessä harvinaisempi (Grönholm 1993: 184). Kerran mainitut verbit ovat jatkoryhmässäkin useimmiten suomen kielen yleisiä verbejä, vaikka harvinaisia verbejä esiintyykin jo enemmän kuin alkeisryhmällä.

Suomenkielinen vertailuryhmä käytti huomattavasti enemmän harvinaisia verbejä kuin virolaiset opiskelijat. Jokainen informantti mainitsi keskimäärin seitsemän harvinaista verbiä. Syntyperäisten suomenkielisten käyttämät verbit antoivat myös kuvaa puhujan ilmaisutyylistä: toisten käyttämät harvinaiset sanat olivat selvästi puhekielisempiä kuin toisten. Puhekielisyyttä esiintyi runsaasti informantilla S 2, jonka mainitsemia verbejä olivat *nyppiä*, *töppäillä*, *vahdata*, *sumplia*, *muistua* ja *virkata*. Informantti S 6 käytti puolestaan verbejä *lätkäistä*, *hotsittaa*, *vääntää*, *vetäistä*, *hävittää*, *opetella*, *varautua* ja *kommunikoida*. Informantti S 5 suosi muodollisempaa tyyliä ja käytti esimerkiksi verbejä *opastaa*, *hiipua*, *matkustella*, *suoriutua* ja *ääntää*. Suomenkieliset informantit käyttivät myös johdoksia enemmän kuin virolaiset, esimerkiksi verbejä *lauleskella* ja *kirjoitella*. Suomenkieliset käyttivät siis keskenään yhtä paljon harvinaisia verbejä, mutta käytetyt verbit poikkesivat toisistaan tyylillisesti. Virolaisten informanttien verbisanastoista ei voinut havaita vastaavanlaisia tyylieroja.

#### 4.5 Kielikontaktien yhteys verbien hallintaan

Tässä luvussa tuon esille mahdollisia yhteyksiä haastateltavan kielikontaktien ja hänen verbisanastonsa rikkouden välillä. Tarkastelen ensimmäistä vuotta opiskelevia ja kauemman opiskelleita omina ryhminään. Verbisanaston rikkautta kuvaavat tässä luvussa informantin mainitsemat verbilekseemit, hänen Guiraud'n indeksinsä sekä hänen kerran mainitsemansa verbit. Olen jo aiemmin koonnut yhteen virolaisten opiskelijoiden henki-

lökontaktit ja viestimien välityksellä saadut kontaktit suomen kieleen (Taulukko 1). Taulukkoon kootut tiedot toimivat yleiskatsauksena aiheeseen, mutta eivät välttämättä kerro riittävästi kielikontaktien määrästä ja laadusta. Haastateltava on saattanut kertoa, että hän puhuu suomea koulussa ja työpaikallaan. Taulukosta ei kuitenkaan näe, miten usein opiskelija puhuu suomea, onko vuorovaikutus runsasta ja miten merkittäviä nämä kielikontaktit siten ovat hänen kielitaitonsa ja sanastonsa kehittymiselle. Taulukon esittämä kielikontaktien yhteismäärä kuvastaa siis varmemmin kielenoppijan mahdollisuuksia kielenoppimiseen ja -käyttöön kuin todellisia kontakteja.

Todellista kielikontaktien määrää on vaikea saada selville kysymällä, tapahtui se sitten haastattelemalla tai kyselylomakkeella. Haastattelemalla saa kuitenkin arvokasta tietoa kielenoppijan elämäntilanteesta, koska haastateltava pystyy kertomaan siitä vapaammin ja laajemmin kuin kyselylomakkeeseen vastatessaan. Haastattelijalla on myös mahdollisuus tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä. Painotan kielikontaktien analyysissä kiinteitä päivittäisiä tai lähes päivittäisiä ihmiskontakteja. Perustan tämän myös siihen kognitiivisen kielenoppimisteorian käsitykseen, että kieli automaattistuu vähitellen sitä käytettäessä (Martin 2003b: 95–96). Sana itsessään on voitu omaksua lehdestä, televisiosta, oppikirjasta tai mistä tahansa, mutta oman sanavaraston automaattisesti toimivaksi osaksi se tulee vasta käyttämällä sitä sopivassa yhteydessä. Tarkastelen tutkimusryhmittäin, keiden informanttien sanavarasto vaikuttaa rikkaalta ja millaisia kielikontakteja kyseisillä henkilöillä on.

#### 4.5.1 Alkeisryhmän kielikontaktit ja verbien hallinta

Alkeisryhmästä rikkaimmat verbivarat on Ursulalla. Hän käyttää eniten eri verbileksemejä (Taulukko 2), hänellä on suurin Guiraud'n indeksi-arvo (Taulukko 4) ja myös eniten kerran mainittuja verbejä (Taulukko 7). Kyseiset tarkastelutavat antavat siis samansuuntaisia tuloksia. Kvantitatiivisesti tarkasteltuna Ursulan kielikontaktit jäävät vähäisiksi (Taulukko 1). Hän mainitsi puhuvansa suomea koulussa ja kavereiden kanssa, mutta suomenkielisiä viestimiä hän ei juurikaan käyttänyt. Laadullisesti tarkasteltuna Ursulalla on kuitenkin runsaasti henkilökontakteja, sillä hän asuu soluasunnossa, jossa keskustelukielenä on suomi. Lisäksi hänellä on runsaasti kontakteja suomenkielisiin

opiskelijoihin ammattioppilaitoksessa. Ursula erottuu muusta alkeisryhmästä puhumalla sujuvasti sekä painottamalla ja rytmittämällä puhettaan lähes syntyperäisen suomenpuhujan tavoin. Runsailla henkilökontakteilla ja niiden lisäksi mahdollisesti tässä tutkimuksessa mittaamattomilla tekijöillä on ainakin Ursulan tapauksessa tärkeä merkitys kielenoppimiselle, sillä hänen viestimien kautta saamansa syötös on vähäistä.

Alkeisryhmässä toiseksi vahvin verbivarasto oli Aleksilla sekä lekseemien määrää, Guiraud'n indeksiä että kerran mainittuja verbejä tarkastelemalla. Taulukon 1 mukaan Aleksilla on runsaasti henkilökontakteja suomenkielisten kanssa, ja hän käyttää myös runsaasti erilaisia viestimiä. Haastattelussa ilmeni myös, että Aleksilla on suomalainen tyttöystävä, mikä todennäköisesti motivoi hänen kielenoppimistaan ja tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia suomenkieliseen keskusteluun.

Aldon Guiraud'n indeksi ja kerran mainittujen verbien määrä jäivät vain niukasti jälkeen Aleksin arvoista. Aldo mainitsi puhuvansa suomea koulussa, töissä ja kavereiden kanssa. Hänellä on muutama suomenkielinen ystävä. Aldo ei kuitenkaan tuonut esille mitään erityisen usein toistuvaa tai kiinteää henkilökontaktia. Lisäksi hän kertoi katsovansa joka päivä televisiota ja oppivansa suomea sen kautta. Aldon suhteellisen runsaat kielikontaktit ilmenevät myös taulukosta 1.

Rasmuksella ja Jaanuksella oli alkeisryhmän suppeimmat verbivarastot. Taulukon 1 mukaan heillä oli myös vähemmän kielikontakteja kuin Aleksilla ja Aldolla. Jaanuksella oli koko alkeisryhmän suppein verbivarasto, tarkasteltiin sitten verbilekseemejä tai -saneita, Guiraud'n indeksiä tai kerran mainittuja verbejä. Jaanus kertoi puhuvansa suomea koulussa, mutta työpaikallaan hän voi puhua myös englantia. Suomenkielisiä ystäviä hänellä ei vielä ole. Erilaisia viestimiä, kuten televisiota, radiota ja lehtiä hän kertoo käyttävänsä melko vähän. Suomenkielistä musiikkia hän kuuntelee vähän, mutta suomenkielisiä elokuvia hän ei katso ollenkaan. Rasmuksen verbivarasto näyttää tämän aineiston perusteella toiseksi suppeimmalta. Rasmus kertoo puhuvansa suomea koulussa ja vapaa-ajan harrastuksissa, mutta toistaiseksi vielä aika vähän. Työpaikalla Rasmuksen ei tarvitse puhua suomea. Kurikassa hänellä on yksi suomenkielinen ystävä. Rasmus katsoo televisiosta suomenkielisiä ohjelmia ja kuuntelee radiota, mutta molempia vain

vähän. Rasmus ei juuri kuuntele suomenkielistä musiikkia eikä katso ollenkaan suomenkielisiä elokuvia.

Alkeisryhmästä Ursulalla ja Aleksilla on arvioni mukaan eniten kiinteitä, usein toistuvia henkilökontakteja suomenkielisiin. Ursulalla on laadullisen tarkastelun perusteella runsaasti kielikontakteja, vaikka taulukon 1 mukaan hänen kielikontaktinsa ovat vähäisiä. Koska hän ei seuraa juuri ollenkaan suomenkielisiä viestimiä, kielikontaktien summa jää pieneksi (Taulukko 1). Kaiken kaikkiaan alkeisryhmän informanttien verbivarat olivat runsaat, jos kielikontakteja oli paljon. Jos verbivarat olivat suppeat, myös kielikontakteja oli vähän. Alkeisryhmässä kielenoppijan verbivaraston laajuuden ja kielikontaktien määrän väliltä löytyi siis selvästi yhteyttä.

#### 4.5.2 Jatkoryhmän kielikontaktit ja verbien hallinta

Jatkoryhmän informanttien kielikontaktit jakautuivat varsin tasaisesti, jos niitä tarkastellaan lukuarvoina, kuten taulukossa 1. Joukosta erottuu vain Mati, joka puhuu suomea koulussa, töissä, harrastuksissa ja kavereiden kanssa ja lisäksi käyttää aktiivisesti kaikkia mainittuja viestimiä. Muut jatkoryhmän informantit eivät puhuneet suomea harrastuksissaan, mutta muissa tilanteissa kyllä. Myös viestimien käyttö oli suhteellisen runsasta, sillä kaikki jatkoryhmäläiset käyttivät ainakin kahta mainituista viestimistä. Matin lisäksi Kadilla on runsaasti suhteellisen tiiviitä henkilökontakteja.

Jatkoryhmästä Matilla on laajin verbivarasto, jos sitä tarkastellaan verbilekseemien lukumäärän, Guiraud'n indeksin tai kerran mainittujen verbien lukumäärän avulla. Matilla on myös ryhmässään eniten ja monipuolisimmin kielikontakteja, tarkastellaan sitä sitten määrällisesti tai laadullisesti. Musiikkiharrastus vie häntä tilanteisiin, joissa puhutaan suomen kieltä ja käytetään myös erityyppistä sanastoa kuin muissa informanteille tutuissa tilanteissa. Mati toi haastattelussa useaan otteeseen myös esille, kuinka aktiivisesti hän on itse valinnut ympäristöstään virikkeitä kielenoppimisen tehostamiseksi ja haakeutunut pelottomasti kielenkäyttötilanteisiin. Mati myös tiedostaa sen, että oppii sanastoa parhaiten nimenomaan puhumalla, kuten hän esimerkissä 32 selittää.

- (32) Mun on vaige niinku oppia vain kirjasta, että ”opin nämä sanat päähän”, mutta mä en osaa käyttää sitä, koska mun pitäs käyttää niitä sanoja joka päivä.

Seuraavaksi laajimmat verbivaraosat jatkoryhmässä oli Kadilla ja Sanderilla. Kadilla oli suurempi Guiraudin indeksi kuin Sanderilla (Taulukko 2), mutta Sanderin haastattelussa esiintyi enemmän verbileksemejä sekä kerran mainittuja verbejä (Taulukot 2 ja 7). Näiden tietojen perusteella heidän puhekielensä ovat likimain yhtä rikkaita verbisanastoiltaan. Kadilla on laadullisesti tarkasteltuna runsaasti pysyviä kielikontakteja, koska hän asuu soluasunnossa, jossa keskustelukielenä on suomi. Hän käy myös töissä grillillä, jossa hänellä on useita työtovereita ja työtehtävä vaatii suomen kielen käyttämistä. Sanderin, Siimonin ja Mihkelin haastatteluissa ei ilmennyt näin runsaita kielikontakteja. Sanderin melko laajalta vaikuttava sanavarasto johtuu todennäköisesti osittain siitä, että hän on peruskoulussa opiskellut suomea kolmen vuoden ajan.

Siimonin ja Mihkelin Guiraudin indeksit olivat jatkoryhmän alhaisimmat. Ne jäivät samalle tasolle kuin ensimmäistä vuotta Suomessa opiskelevien Aldon ja Aleksin (Taulukko 4). Verbileksemejä ja kerran mainittuja verbejä he mainitsivat suurin piirtein yhtä paljon kuin parhaat alkeisryhmäläiset Aleks ja Ursula (Taulukot 2 ja 7). Siimonin ja Mihkelin verbivaraosat osoittautuivat suhteellisen suppeiksi, jos ottaa huomioon, että Mihkel opiskeli toista vuotta Suomessa, Siimon jo kolmatta. Taulukon 1 mukaan Siimonilla ja Mihkelillä on melko runsaasti kielikontakteja, ei kuitenkaan niin paljon kuin Matilla.

Myös jatkoryhmässä parhaat verbivaraosat oli niillä informanteilla, joilla oli eniten ja säännöllisimpiä kielikontakteja. Kielikontaktien ja sanavaraston kertymisen välillä löytyi siis yhteyttä. Tämä tulos perustuu kvantitatiivisten tietojen (Taulukko 1) lisäksi omaan tulkitantani kielenoppijoiden mahdollisuuksista säännöllisiin henkilökontakteihin suomen kielellä. Kaikilla jatkoryhmäläisillä oli kuitenkin melko runsaasti kielikontakteja, myös niillä informanteilla, joilla oli suppein verbivaraosto. Tämä kertoo siitä, että muutkin tekijät kuin oppijan kielelliset kontaktit ovat yhteydessä toisen kielen sanaston oppimiseen.

## 5 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä päätäntöluvussa käsittelen aluksi tutkimukseni päätuloksia ja sitä, miten tutkimukseni vastaa sille annettuihin tavoitteisiin. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimusasetelmaa ja palaan joihinkin tutkimustuloksiin vielä tarkemmin.

Tavoitteenani oli saada tietoa virolaisten ammattikoululaisten oppimismotivaation laadusta, oppimistavoitteista sekä kielellisistä kontakteista. Oppimismotivaatio ja -tavoitteet vaikuttavat kielenoppimisen taustatekijöinä. Kielelliset kontaktit puolestaan edustavat sitä todellisuutta, jossa kieltä opitaan. Tutkimuksen tavoitteena oli myös tarkastella virolaisten kielenoppijoiden verbivaraston laajuutta ja sen yhteyttä oppijan kielikontakteihin. Tutkimukseni on laadullista tutkimusta, mutta sisältää myös kvantitatiivista tietoa erityisesti kielenoppijoiden verbivaraston kuvailemiseksi.

Haastateltujen nuorten kielenoppimismotivaatio oli useammin välineellinen kuin integrointiivinen. Ensimmäistä vuotta Suomessa opiskelevat eivät yleensä tiedeneet, mitä aikovat opintojensa jälkeen tehdä. Heidän kielenoppimismotivaationsa oli siten ainakin toisistaan välineellinen: heille oli tärkeää selvittää senhetkisestä tilanteesta eli opiskelusta ja työssä käymisestä suomen kieltä käyttäen. Oli odotuksenmukaista, ettei vajaan vuoden Suomessa opiskellut vielä tiennyt tulevaisuudensuunnitelmistaan. Sen sijaan oli yllättävää todeta, että valtaosa kauemman opiskelleista aikoi palata Viroon pian valmistumisensa jälkeen. Tällä perusteella virolaisia ammattikoululaisia ei siis voida pitää maahanmuuttajina, vaan Suomessa opiskelevina ulkomaalaisina.

Virolaisten opiskelijoiden yleisin tavoite oli oppia puhumaan suomea paremmin. Muut kielitaidon osa-alueet eivät nousseet yhtä tärkeinä esiin, vaikka myös puheen ymmärtäminen, sanaston oppiminen ja sanojen taivutuskin mainittiin. Opiskelijoiden mainitsemat tavoitteet liittyivät selvästi enemmän suulliseen kuin kirjalliseen viestintään. Kielellä näyttää siten olevan heille merkitystä etenkin arkisena kommunikointivälineenä.

Useimmilla virolaisilla opiskelijoilla on runsaasti erilaisia kielikontakteja. Heillä on tämän tutkimuksen perusteella paljon mahdollisuuksia saada syötöstä suomen kielellä,



koska lähes kaikki ovat mukana työelämässäänkin. Myös eri viestimiä käytettiin, jos aika antoi myöten. Kielikontaktien määrässä oli enemmän vaihtelua alkeisryhmässä kuin jatkoryhmässä. Tämä koski sekä henkilökontakteja että viestimien käyttöä. Kiinnostavaa oli silti havaita, että ensimmäistä vuotta Suomessa opiskelevalla saattaa olla jo runsaasti erilaisia kielikontakteja. Jatkoryhmä oli tässä suhteessa yhtenäinen, sillä kaikilla jatkoryhmäläisillä oli oman ilmoituksensa mukaan melko runsaasti kielikontakteja.

Alkeisryhmä ja jatkoryhmä poikkesivat selvästi toisistaan verbisaneiden ja –lekseemien tuottamisen sekä Guiraud’*n* indeksin suhteen. Jatkoryhmä on näissä kaikissa edellä alkeisryhmää. Tutkimusryhmät sijoittuvat sanavarastoltaan kuitenkin osittain lomittain, sillä alkeisryhmän edistyneimmillä kielenoppijoilla on yhtä runsaat sanavarat kuin osalla jatkoryhmäläisistä. Suomenkielisen vertailuryhmän sanavaroissa esiintyi vähemmän vaihtelua kuin kielenoppijaryhmien sisällä. Virolaisten kielenoppijoiden eniten käyttämät verbit olivat pienin poikkeuksin ylliedustettuja verrattuna syntyperäisten käyttämiin verbeihin. Virolaiset myös käyttivät huomattavasti vähemmän kerran mainittuja verbejä kuin suomenkieliset puhujat, ja heidän kerran mainitsemansa verbit olivat yleensä kielien tavallisinta sanastoa.

Kielenoppijan verbivaraston laajuuden ja hänen kielikontaktiensa välillä löytyi yhteyttä. Tämä yhteys oli havaittavissa selkeämmin alkeisryhmässä kuin jatkoryhmässä. Jatkoryhmässä kaikilla oli melko runsaasti kielikontakteja, myös niillä, joilla oli omassa ryhmässään suppeimmat sanavarastot.

Tutkimusideani sai alkunsa siitä, että halusin ymmärtää, millainen uusi kieliyhteisö on tullut kotipaikkakunnalleni. Pienessä maaseutukaupungissa tällainen vieraskielinen opiskelijaryhmä on uusi ja tuntematonkin ilmiö. Ihmiset luovat asenteitaan ja käsityksiään eri ihmisryhmistä usein vajavaisten tietojen perusteella. Käsitykset, jotka koskevat tiettyä kieliyhteisöä, eivät välttämättä anna oikeata kuvaa kaikista kieliyhteisön jäsenistä. Stereotyyppiset käsitykset ihmisryhmistä ovat usein vaikeasti käsiteltäviä, sillä stereotyyppiat elävät yksilöiden mielissä eikä niitä yleensä kirjata mihinkään. Stereotyyppiat voivat olla myös aiheeltaan arkaluontoisia ja korostaa toisen ihmisryhmän paremmuutta toiseen ryhmään nähden. Tutkimusaiheeseeni liittyviä stereotyyppioita voisivat olla esi-

merkiksi seuraavat: virolaiset osaavat suomea jo Suomeen tullessaan, virolaiset oppivat suomen kielen helposti ja virolaiset tulevat Suomeen opiskelemaan jäädäkseen tänne töihin. Tällaisten stereotyyppien tilalle halusin todellista tietoa kyseisestä opiskelijaryhmästä.

Teemahaastattelu on työläs, mutta aiheeseeni soveltuva menetelmä. Kielenoppimisesta keskusteltaessa tutkimuskysymykset tulevat luontevasti esille. Haastattelemalla voi tutustua aidosti tutkimusaiheeseensa ja tutkittavaan ryhmään. Näin tutkimusaihe muuttuu eläväksi ilmiöksi. Haastattelemalla sain myös paremmin kokoon haluamani tiedot, sillä suomen kielen kirjoittaminen on virolaisille kielenoppijoille vaikeampaa ja työläämpää kuin puhuminen. Siksi kysymyksiin vastaaminen suullisesti oli opiskelijoille todennäköisesti mieluisampaa kuin vastaaminen kirjallisesti.

Joitakin ongelmia menetelmään kuitenkin liittyy. Vielä puutteellinen kielitaito saattoi joskus estää vastaajaa kertomasta asiaa juuri niin kuin hän olisi halunnut. Lisäksi vierasta kieltä puhuessaan vastaaja joutui asettamaan itsensä ja kielellisen kompetenssinsa avoimesti esille. Tällainen tilanne on yleensä affektioita synnyttävä ja vaatii henkistä ponnistelua (Kaikkonen 2000: 39). Tältä pohjalta olenkin tyytyväinen, että kaikki paikalla olleet opiskelijat suostuivat haastatteluun. Osan tiedoista, esimerkiksi vastaajan taustatiedot, olisin voinut kysyä kyselylomakkeellakin. Taustatiedoista oli kuitenkin helppo aloittaa haastattelu, ja niitä kysymällä haastattelu lähti hyvin käyntiin.

Koin hieman vaikeaksi muodostaa kielikontakteista kvantitatiivista tietoa haastatteluaineiston pohjalta. Halusin kuitenkin koota taulukon (Taulukko 1), joka luo yleiskuvan aiheesta. Kielikontakteja on ylipäättään todella vaikea kvantifioida, kysyy niistä sitten haastattelemalla tai kyselylomakkeella. Tästä syystä pidän kielikontaktien laadullista tarkastelua tärkeänä. Olenkin nostanut esiin muutamien informanttien kohdalla henkilökontakteja, joita pidän erityisen merkittävinä. Tässä olen käyttänyt omaa arviointikykyäni, mutta toisaalta kaikki nämä henkilökontaktit ovat informanttien itsensä eksplikoimia ja siten todellisia.

Jos ajatellaan tekijöitä kielenoppimisen taustalla, aineistoni soveltuu vastaamaan tutkimustavoitteisiini nimenomaan tässä kieliyhteisössä. Vaikka aineistoni koostuu yksilöistä, se muodostaa tavallaan myös yhden tapauksen. Virolaisia opiskelee Suomessa lukuisissa eri oppilaitoksissa ja Länsi-Suomen läänissäkin useissa Kurikan lähikunnissa. Opiskeltavasta ammattialastakin riippuu, millaisin odotuksin virolaiset suomea opiskelevat. Tiettyjen ammattialojen opiskelu tähtää nimenomaan siihen, että Suomeen saataisiin lisää osaavaa työvoimaa. Joillakin aloilla, kuten verhoilualalla, opiskelumahdollisuudet Virossa ovat puutteelliset. Eri aloja opiskelevilla saattaa siten olla myös erityyppinen motivaatio opiskella suomen kieltä ja erilaisia oppimistavoitteita. Aineistoni soveltui hyvin oppijoiden sanaston analysointiin, ja löysin sen avulla monenlaisia kielenoppijoita. Kaiken kattavaa aineistoa kielenoppijoista ei ole mahdollista kerätäkään, sillä jokainen oppija on erilainen. Aineisto toi kuitenkin hyvin esille oppijoiden moninaisuuden sekä alkeis- että jatkoryhmässä.

Oli yllättävää, että yhtä lukuun ottamatta kaikki jatkoryhmäläiset aikoivat palata Viroon opintojensa jälkeen. Alkeisryhmästä suurin osa ei vielä ottanut kantaa asiaan, ja onkin mahdotonta tietää, kuinka moni haastattelemistani virolaisista lopulta jää työskentelemään Suomeen. Tältä pohjalta on varsin ymmärrettävää, että oppijoiden omat tavoitteet kohdistuivat nimenomaan puhumiseen. Tavoite paremmasta kommunikointitaidosta saattaa sisältää piilevästi myös toivomuksen paremmasta kielen sanaston ja rakenteiden hallinnasta. Onhan niitä ilman vaikea ilmaista ajatuksiaan suullisesti. Jos kielenoppija tiedostaisi haluavansa jäädä Suomeen pysyvästi, hänen kielenoppimismotivaationsa muuttuisi samalla integratiiviseksi. Samalla hänen suhtautumisensa kielenoppimiseen ja hänen oppimistavoitteensakin saattaisivat muuttua. Tämän tutkimuksen pohjalta ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, millainen kielenoppimismotivaatio on muissa oppilaitoksissa opiskelevilla virolaisilla tai muista maista tulevilla opiskelijoilla. Tilanne vaihtelee paikkakunnittain, ammattialoittain ja vielä yksilöllisestikin.

Virolaisten saama suomen kielen opetus on melko vähäistä. Kaksi viikkotuntia ei nähdäkseni auta ulkomaalaista opiskelijaa riittävästi ainakaan opintojen alkuvaiheessa. Kielenoppiminen ei toki ole näiden oppituntien varassa, vaan opiskelija oppii paljon kieltä myös omaksumalla. Opiskelu ammattioppilaitoksessa pääsisi kuitenkin tehokkaasti al-

kuun, jos opiskelija oppisi nopeasti ainakin työaineisiin liittyvät keskeiset sanat. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi suomen kielen opettajan ja työaineiden opettajien yhteistyö olisi mielestäni tärkeää. Puhesuomen opetusta varten olisi hyvä laatia myös karkea opetussuunnitelma. Puhumista, puheen ymmärtämistä ja sanaston hallintaa tulisi korostaa opetuksessa, sillä ne palvelevat opiskelijoiden tarpeita ja myös heidän omia oppimistavoitteitaan.

Virolaisilla opiskelijoilla on runsaasti mahdollisuuksia vuorovaikutukseen suomalaisten kanssa ainakin koulussa ja työelämässä. Kielenoppija hyödyntää tällaisia tilanteita yksilöllisesti ja toimii viestintätilanteissa omalla persoonallisella tavallaan. Virolaisten ammattikoululaisten on kuitenkin väistämättä oltava aktiivisia ja ympäristöön suuntautuneita, sillä opiskelu ja työssäkäynti eivät onnistu ilman suomen kielen taitoa. Jatkuva tarve käyttää kieltä motivoi samalla oppimista.

Saamani tutkimustulokset virolaisten kielenoppijoiden verbivarastosta olivat pääpiirteittäin samansuuntaisia kuin ne tulokset, joita Maija Grönholm (1993) sai tutkiessaan ruotsinkielisiä suomenoppijoita. Oppijan sanavarasto kehittyy ajan myötä, ja hänen käyttämänsä verbisane- ja verbilekseemimäärät kasvavat. Kielenoppija käyttää tavallisempaa sanastoa ja tulee toimeen vähäisemmällä sanastolla kuin syntyperäinen kielen puhuja.

Vain kerran mainittujen verbien prosenttiosuus eri verbilekseemeistä poikkesi tässä tutkimuksessa kuitenkin hieman Grönholmin (1993) tutkimustuloksista. Grönholmin tutkimuksessa ruotsinkieliset suomenoppijat saivat selvästi suurempia prosenttiarvoja kuin tämän tutkimuksen virolaisinformantit. Tutkimukset ovat kuitenkin kovin erilaisia, sillä Grönholmin tutkimusaineisto oli kirjallista ja yksittäisen informantin kielellinen tuotos oli Grönholmin tutkimuksessa huomattavasti suppeampi kuin tässä puhutussa aineistossa. Grönholm tarkastelee kielenoppijoita ryhminä, kun tässä tutkimuksessa puolestaan ovat näkyvillä myös yksittäisten informanttien tulokset. Grönholmin aineistossa jotkut tutkitut kielenoppijaryhmät saavuttivat yhtä hyviä tai jopa parempia prosenttiarvoja kuin suomenkieliset vertailuryhmät. Omassa aineistossani vain Siimon ja Kadi pääsivät lähelle vertailuryhmän tulosta. Kaiken kaikkiaan kerran mainittujen verbien tarkastelu ei tässä tutkimuksessa tuonut kovin paljon uutta tietoa kielenoppijoiden sanastosta. Tämä-

kin tarkastelutapa toi kuitenkin esille merkkejä kielenoppijoiden sanaston monipuolisuudesta ajan kuluessa.

Vaikka tämä ei ole seuruututkimus, tuloksista voi tulkita, että kielenoppijoiden verbivarausto rikastuu Suomessa oleskelun ja opiskelun myötä. Myös opiskelijoiden kielikontaktit monipuolistuvat ajan kuluessa. Kielenoppija saattaa kuitenkin tyytyä suppeaankin kielitaitoon, jos selviytyy päivittäisistä rutiineistaan toisella kielellä (Siitonen 1994: 303–305). Tässäkin tutkimuksessa tuli todetuksi, että pitempi kohdekielisessä maassa oleskelu ei rikastuta kaikkien kielenoppijoiden kieltä samalla tavalla, vaan toimeen voidaan tulla melko pienelläkin sanavarastolla.

Olisi ollut kiinnostavaa tutkia, onko kielenoppijan motivaation laadulla ja hänen sanavarastonsa laajuudella yhteyttä. Kuitenkin vain kahden informantin oppimismotivaatio oli luonteeltaan integratiivinen eli yhteiskuntaan sopeutumiseen tähtäävä. Kyseisen aiheen pohtimiseen ei siten ollut mahdollisuutta näin suppean aineiston perusteella.

Yksi tämän tutkimuksen tarkoituksista oli pohtia kielikontaktien ja sanavaraston kasvun välistä yhteyttä. Tällaista yhteyttä löytyikin, mutta sitä esiintyi enemmän alkeisryhmässä kuin jatkoryhmässä. Tämä tulos kieli mahdollisesti siitä, että kielenoppimisen alkuvaiheessa hyvin puutteellinen sanavarasto vielä rajoittaa kielellisiä kontakteja ja parempi sanavarasto puolestaan mahdollistaa ne. Jatkoryhmässä sen sijaan kaikilla on jo riittävä sanavarasto kielikontaktien luomiseen. Kielenoppija on myös saattanut kokemuksensa myötä jo rohkaistua paremmin kielikontakteihin. Kuitenkaan kaikilla jatkoryhmäläisillä sanavarasto ei rikastu samaa tahtia, vaikka heillä kaikilla on melko runsaasti kielikontakteja. Tämä on mielestäni merkki siitä, että kielenoppimiseen vaikuttavat hyvin monet tekijät oppijan lahjakkuudesta ja persoonallisuudesta lähtien. Ei voida myöskään jättää huomiotta sitä, että oppiminen voi pysähtyä, jos oppija on jo saavuttanut mielestään riittävän kielitaidon (Ellis1985: 11).

Vaikka yhteyttä oppijan kielikontaktien ja verbivaraoston välillä löytyikin, tämän tutkimuksen pohjalta ei voida vetää kovin suoraviivaisia johtopäätöksiä ilmiöiden syyseuraussuhteesta. Ei voida esimerkiksi tietää varmasti, mihin suuntaan kielikontaktien ja

sanavaraston runsauden välinen yhteys toimii: lisääkö runsas sanavarasto kielikontaktien mahdollisuutta vai kehittävätkö runsaat kielikontaktit oppijan sanavarastoa. Vaikutus saattaa hyvinkin olla molemminpuolista. Kiinnostavaa on, että Grönholm (1995) ei löytänyt yhteyttä kielikontaktien ja toisen kielen oppimistulosten välillä ainakaan kaikilla kielen osa-alueilla. Tämä saattaa johtua osittain erilaisesta tutkimustavasta. Grönholm kysyi kielikontakteista kyselylomakkeella, ja hänellä oli suuri joukko informantteja. Tällöin on mahdotonta arvioida kielikontakteja laadullisesti, kuten näiden haastattelujen pohjalta oli mahdollista tehdä. Toisaalta Grönholmkin löysi yhteyttä kielikontaktien ja kielen produktiivisten taitojen välillä. Kielikontaktit olivat hänenkin mukaansa yhteydessä kohdekielisten rakenteiden tuottamiseen. (Grönholm 1995: 46, 53.)

Koko tutkimukseni kannalta oli mielenkiintoista, että pääsin tutustumaan virolaisten oppijankieleen aivan oppimisen alkuvaiheessa. Tutkimukselle oli eduksi tarkastella virolaisia kielenoppijoita kahtena ryhmänä eli alkeisryhmänä ja jatkoryhmänä. Näin pääsin tarkastelemaan, mitä ilmiöitä oppijankielessä tapahtuu ajan kuluessa.

Tutkimuksestani virisi joitakin jatkotutkimusideoitakin. Toisen kielen oppiminen on monimuotoinen ilmiö, johon liittyy yleensä myös uuden kulttuurin omaksumista ja siihen sopeutumista. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten Suomessa opiskelevat ulkomaalaiset sopeutuvat suomalaiseen kulttuuriin ja sitä, mitkä tekijät koetaan kulttuureita yhdistäviksi, mitkä erottaviksi tekijöiksi. Myös suomalaiseen kulttuuriin sopeutumiseen ja suomen kielen oppimiseen liittyviä asenteita voisi tutkia. Kiinnostavaa olisi myös tutkia kielenoppijan käsitystä itsestään oppijana sekä hänen tietoisuuttaan itselleen sopivista kielenoppimiskeinoista. Haastatteluissani nousi esiin myös kielenoppimisen affektiivinen puoli: kielenoppija joutuu ottamaan riskejä kommunikaatiotilanteessa ja altistaa itsensä myös kuulijan arvioinnille. Tällaisia kielenoppijan kokemia paineita ja stressitilanteita voisi tutkia. Tässä mainitsemani aiheet kuitenkin vain sivuavat kielitiedettä.

Oppijankielessä on paljon kiinnostavia ilmiöitä tutkittaviksi. Tämän tutkimuksen tapaan voisi tutkia erilaisia oppijaryhmiä eri oppilaitoksissa. Aiheeseen liittyen olisi kiinnostavaa myös tutkia, miten hyvin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat hallitsevat oman alansa sanastoa. Sellainen tutkimus palvelisi myös kunkin alan opetusta. Koska ulko-

mailta tulee yhä enemmän työvoimaa Suomeen, pitäisi tutkia, millaista kielitaitoa työssä käyminen Suomessa vaatii ja suunnitella kielenopetusta sitä silmällä pitäen. Näin voitaisiin myös kehittää eritasoisia käytännön kielitaitokokeita ja helpottaa maahanmuuttajien sijoittumista työelämään.

## LÄHTEET

- Aitchison, Jean (1987). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Bergman, Pirkko (1995). Toisen kielen oppiminen – teoreettista pohjaa. Teoksessa: *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*, 12–21. Toim. Nina Rekola. Helsinki: Opetushallitus.
- Branch, Hannele (1998). Vaikeaa vai tärkeää? Suomen sanaston oppimisesta. Teoksessa: *Oekeeta asijoo. Commentationes Fenno-Ugricae in honorem Seppo Suhonen sexagenarii*, 63–71. *Memoires de la Société Finno-Ougrienne* 228. Helsinki.
- Broeder, Peter, Guus Extra, Roland vanHout, Sven Strömqvist & Kaarlo Voionmaa (1988). *Processes in the Developing Lexicon*. European science foundation project second language acquisition by adult immigrants. Tilburg University, Department of Linguistics. Göteborg University, Department of Linguistics.
- Broeder, Peter, Guus Extra & Roland vanHout (1989). Processes in the Developing Lexicon of Adult Immigrant Learners. Teoksessa: *Vocabulary acquisition*, 86–109. Toim. Paul Nation & Ron Carter. *AILA Review – Revue de L’AILA* 6. Free University Press. Amsterdam.
- Carter, Ronald & Michael McCarthy (1988). Word Lists and Learning Words: Some Foundations. Teoksessa: *Vocabulary and Language Teaching*, 1–17. Toim. R. Carter & Michael McCarthy. London: Longman.
- McCarthy, Michael (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Dietrich, Rainer (1990). Nouns and Verbs in the Learner’s Lexicon. Teoksessa: *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*, 13–22. Toim. Hans Dechert. *Multilingual Matters* 51. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, Jari & Juha Suoranta (2005). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönholm, Maija (1992a). Eri mittarien soveltuvuus toisen kielen oppijan sanaston rik-  
kauden mittaamiseen. *Virittäjä* 96 (2 – 3), 239–251.



- Grönholm, Maija (1992b). Tavalliset ja harvinaiset sanat suomea kohdekielenä oppivan leksikossa. Teoksessa: *Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Juhlakirja Lyyli Virtasen merkkipäivän johdosta 10.2.1992*, 129–142. Toim. Seppo Tella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 100. Helsinki.
- Grönholm, Maija (1993). *TV on pang pang – verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 4. Institutionen för lärarutbildning. Turku.
- Grönholm, Maija (1994). Sanojen ja muotojen oppiminen – tasatahtiako toisessa kielessä? Teoksessa: *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*, 307–319. Toim. Leena Laurinen & Minna- Riitta Luukka. AFinLAN vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 52. Jyväskylä.
- Grönholm, Maija (1995). Kielikontaktien vaikutus toisen kielen oppimistuloksiin. Teoksessa: *Kielten väliset kontaktit*, 45–54. Toim. Pirkko Muikku-Werner & K. Julkunen. AFinLAN vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 53. Jyväskylä.
- Haavisto, Anitta, äidinkielen lehtori. Kurikka. Haastattelu, Kurikan ammattioppilaitos 19.3.2007.
- Hassinen, Sirje (2002). *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ikonen, Kristiina (1995). Suomi toisena kielenä –opetuksen kehykset. Teoksessa: *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*, 7–11. Toim. Nina Rekola. Helsinki: opetushallitus.
- Iskanius, Sanna (1999). Venäjää äidinkielenään puhuvien maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti ja etninen identiteetti. Teoksessa: *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä*, 38–60. Toim. Maisa Martin & Kaarlo Voionmaa. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylän yliopisto (2008). Suomi toisena ja vieraana kielenä –alan bibliografia 1967–2007. Lainattu 2.10.2008: [http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet\\_ks/fennicum/S2/S2](http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet_ks/fennicum/S2/S2)
- Kaikkonen, Pauli (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kaivapalu, Annekatrin (2005). *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä studies in humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kantala, Hannu, verhoilualan lehtori. Kurikka. Haastattelu, Kurikan ammattioppilaitos 15.3.2007.
- Kasik, Reet (1999). Ajab segadusse: eesti ja soome keele leksikaalsetest erinevustest. Teoksessa: *Lähivertailuja 10*, 2938. Toim. Lembit Vaba & Heikki Hurtta. Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Koivisto, Helinä (1990). Oppimiskynnykset ulkomaalaisten suomen kielen opiskelussa. Teoksessa: *Foreign Language Comprehension and Production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*, 27–34. Toim. Jorma Tommola. AFinLA:n vuosikirja 1990. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja No 48. Turku.
- Koivisto, Helinä (1994). *Ulkomaalaisuomen syntaksia*. Folia Fennistica & Linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 17. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Larsen-Freeman, Diane & Michael Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Latomaa, Sirkku (1993). Mitä hyötyä on oppilaiden kielitaustan tuntemisesta? Teoksessa: *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*, 9–31. Toim. Eija Aalto & Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Latomaa, Sirkku & Veli Tuomela (1993). Suomi toisena vai vieraana kielenä. *Virittäjä* 2, 238–243.
- Latomaa, Sirkku (1995). Mistä suomi alkaa? Teoksessa: *Kielten väliset kontaktit*, 77–89. Toim. Pirkko Muikku-Werner & K. Julkunen. AFinLAN vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 53. Jyväskylä.
- Latomaa, Sirkku (1996). Matkalla uuteen kieleen. Teoksessa: *Moneja baareja – tiellä toimivaan kaksikielisyyteen*, 97–106. Toim. Helena Ruuska & S-M Tuomi. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1996. Helsinki.
- Lehtonen, Jaakko (1990). Foreign Language Acquisition and the Development of Automacity. Teoksessa: *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Toim. Hans Dechert. Multilingual Matters 51. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Martin, Maisa (2003a). Kun pitää oppia suomeksi. Teoksessa: *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*, 61–71. Toim. Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki.

- Martin, Maisa (2003b). Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa: *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*, 75–102. Toim. Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki.
- Mátyás, Emese (1999). Suomi toisena kielenä –alan historiaa ja nykypäivää. Teoksessa: *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä*, 19–37. Toim. Maisa Martin & Kaarlo Voionmaa. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Miller, George (1986). Dictionaries in the mind. Teoksessa: *Language and Cognitive Processes 1: 3*, 171–185. Toim. Lorraine K. Tyler, Brian Butterworth, Philip Johnson-Laird, William Marslen.Wilson & Mark Steedman. Utrecht: VNU Science Press.
- Muikku-Werner, Pirkko (2001). “Literatuura” ja “opettajakuolustus” – suomenoppijat sanataitureina. Teoksessa: *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta*, 80–107. Toim. Mirjaliisa Charles & Pirjo Hiidenmaa. AFinLAN vuosikirja 2001. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 59. Jyväskylä.
- Muikku-Werner, Pirkko (2002). Te kävitte Suomessa? Virolaisten ja saksalaisten oppijansuomen syntaksia. Teoksessa: *Tutkielmia oppijankielestä II*. Toim. Stina Rantatalo & Helena Sulkala. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 21. Oulu: Oulun yliopisto.
- Nissilä, Leena (1998). Lähtökielen vaikutuksesta kohdekielen oppimiseen. Teoksessa: *Suomen kielen päivä. 13. november 1997*, 54–68. Toim. Leena Nissilä. Tallinna: Tallinna Pedagoogika-ülikool.
- Nissilä, Leena (2002). *Läheisen sukukielen tuottamisen ongelmia. Virolaisten suomenoppijoiden ja välikielen verbirektiot ja sananvalinnat*. Licensiaatintyö. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. Oulu: Oulun yliopisto.
- Nissilä, Leena (2003). Virolaiset suomen sanaston oppijoina. Teoksessa: *VIRSU. Viro ja suomi: kohdekielet kontrastissa*, 104–117. Toim. Pirkko Muikku-Werner & Hannu Remes. Lähivertailuja 13. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nuolijärvi, Pirkko (1994). Puhuttuun kieleen ja sosiolingvistiseen kriittisyyteen oppiminen. Teoksessa: *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*, 7–24. Toim. Leena Laurinen & Minna-Riitta Luukka. AFinLAN vuosikirja 1994. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja No. 52. Jyväskylä.
- Nuolijärvi, Pirkko (1995). Miten lähestyä puhuttua kieltä? Teoksessa: *Monikielinen Suomessa*, 4–13. Toim. Ritva Takkinen & Marja-Leena Haapanen. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 28. Helsinki.

- Pajusalu, Renate, Merja Hietaharju, Viive Taro ja Kai Yallop (2002). *Keelesild. Viron kielen oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Peltonen, Matti & Pekka Ruohotie (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Aavaranta-sarja n:o 29. Helsinki: Otava.
- Pälli, Pekka & Sirkku Latomaa (1997). *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito. Maahanmuuttajakoulutuksen arviointia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ringbom, Håkan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Sajavaara, Kari & Arja Piirainen-Marsh (2000). *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.
- Saukkonen, Pauli, Marjatta Haipus, Antero Niemikorpi & Helena Sulkala (toim.) (1979). *Suomen kielen taajuussanasto*. Porvoo: WSOY.
- Sulkala, Helena (1995). Suomi toisena kielenä kielisukulaisille. Teoksessa: *Lähivertailuja 8. Suomalais-virolainen kontrastiivinen seminaari Hailuodossa 7. – 9.5.1994*, 106–113. Toim. Helena Sulkala & Heli Laanekask. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 40. Oulu.
- Sundman, Marketta (1995). Kaksikielisyys, kielitaito ja kognitiivinen kehitys. Teoksessa: *Monikielinen Suomessa*, 34–43. Toim. Ritva Takkinen & Marja-Leena Haapanen. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 28. Helsinki.
- Suni, Minna (1998). Peruskoulun pulmat: aikapula ja arviointi. Teoksessa: *Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä –opetukseen*, 11–16. Toim. Nina Rekola & Helena Korpela. Kehittyvä koulutus 6/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Takala, Sauli (toim.) (1993). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto
- Virolais-suomalainen sanakirja* (1971). Toim. Paul Kokla, Helga Laanpere, Mart Mäger & Arno Pikamäe. Suomalaisen kirjallisuuden seuran julkaisuja 301. Helsinki.

- Voionmaa, Kaarlo (1990). Aikuiset sanaston oppijoina. Teoksessa: *Foreign Language Comprehension and Production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen*, 227–256. Toim. Jorma Tommola. AFinLA:n vuosikirja 1990. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu No 48. Turku.
- Voionmaa, Kaarlo (1993). Frekventtien verbien asemasta kielenoppimisessa ja –opetuksessa. Teoksessa: *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*, 63–75. Toim. Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Helsingin yliopisto.

## LIITE 1. Vironkieliset haastattelukysymykset teema-alueittain

### TAUSTATIETOJA

Nimi, vanus.

Kui kaua oled olnud Soomes? (aastat, kuud)

Kas oskasid soome keelt enne Soome tulekut?

Kas oskad veel peale soome ja eesti keele teisi keeli?

Kas sul oli kontakte soomlastega või tegemist soome keelega enne Soome tulekut?

### SUOMEN KIELEN KÄYTTÖ, KIELIKONTAKTIT

Kas sa räägid õpetajatega soome keelt?

Kas sa räägid soome keelt teiste õpilastega?

Kas sa töötad Soomes?

Kui kaua oled töötanud Soomes?

Kas sa räägid soome keeles ka oma töökohas?

Kas sa räägid soome keelt huvialadega tegeledes?

Kas sul on soome keelt räägivaid sõpru?

Kas sa räägid nendega soome keeles või mingis muus keeles?

Millistes olukordades oled pidanud kirjutama soome keeles?

Kui palju vaatad soome televisiooni, kuulad soome raadiot ja loed soomekeelseid ajalehti?

Kas sa kuulad soomekeelset muusikat?

Kas sa vaatad soomekeelseid filme?

Ütle mingi positiivne kogemus keele õppimisest ja kasutamisest.

Ütle, kui sul on negatiivseid kogemusi soome keele õppimisest ja kasutamisest?

### OPPIMISTAVOITTEET, OPPIMISMOTIVAATIO, KÄSITYS ITSESTÄ OPPIJANA

Kui palju tahaksid osata soome keelt?

Millistes olukordades on sinu meelest tähtis osata soome keelt?

Kas sa kavatsed jääda Soome pärast õpinguid või tahad tagasi minna Eestisse?

### KÄSITYS ITSESTÄ KIELENOPPIJANA

Kas keelte õppimine valmistab raskusi?

Kuidas on sujunud soome keele õppimine?

Kuidas sa oskad soome keelt enda meelest praegu?

(väga hästi, hästi, rahuldavalt, halvasti)

## Liite 2. Alkeisryhmän ja jatkoryhmän haastattelukysymykset teema-alueittain

## TAUSTATIETOJA

Nimi, ikä.

Kuinka kauan olet ollut Suomessa?

Osaatko suomea ennen Suomeen tuloasi?

Osaatko muita kieliä kuin viroa ja suomea?

Oliko sinulla mitään yhteyksiä suomalaisiin tai suomen kieleen ennen tänne opiskelemaan tuloasi?

## SUOMEN KIELEN KÄYTTÖ, KIELIKONTAKTIT

Puhutko suomea opettajien kanssa?

Puhutko suomea toisten opiskelijoiden kanssa?

Käytkö töissä Suomessa?

Kuinka kauan olet ollut töissä Suomessa?

Puhutko työpaikalla Suomea?

Puhutko suomea jonkin harrastuksesi parissa?

Onko sinulla suomenkielisiä ystäviä?

Puhutko heidän kanssaan suomea vai jotakin muuta kieltä?

Missä tilanteissa olet joutunut kirjoittamaan suomeksi?

Kerro, miten paljon seuraat suomen televisiota, radiota ja lehtiä.

Kuunteletko suomenkielistä musiikkia?

Katsotko suomenkielisiä elokuvia?

Kerro jokin hyvä kokemuksesi suomen kielen oppimisesta tai kielen käyttämisestä.

Kerro, jos sinulla on jokin huono kokemus suomen kielen oppimisesta tai käyttämisestä.

## OPPIMISTAVOITTEET JA OPPIMISMOTIVAATIO

Millainen suomen kielen taito sinulla on tavoitteena?

Mistä kielenkäyttötilanteista sinun on tärkeä selvittää suomen kielellä?

Suunnitteletko jääväsi opintojesi jälkeen Suomeen vai haluatko palata Viroon?

## KÄSITYS ITSESTÄ KIELENOPPIJANA

Millainen kielenoppija olet mielestäsi?

Oletko pärjännyt hyvin suomen opinnoissasi?

Millainen kielitaitosi on mielestäsi tällä hetkellä?

(hyvä, melko hyvä, kohtalainen, melko huono, huono)

### Liite 3. Vertailuryhmälle esitetyt kysymykset teema-alueittain

#### TAUSTATIETOJA

Nimi, ikä

Kuinka kauan olet opiskellut ammattioppilaitoksessa?

Mitä kieliä olet opiskellut?

Kuinka kauan olet opiskellut kutakin vierasta kieltä?

#### VIERAAN KIELEN KÄYTTÖ, KIELIKONTAKTIT

Mitä kieliä opiskelet tällä hetkellä?

Harjoitteletko tai opiskeletko vierasta kieltä muutenkin kuin koulussa ja kotona oppikirjojen avulla?

Oletko puhunut vierasta kieltä koulussa ulkomaalaisten opiskelijoiden kanssa?

Oletko puhunut vierasta kieltä työelämässä?

Oletko puhunut vierasta kieltä vapaa-aikanasi, esimerkiksi matkoilla?

Onko sinulla ulkomaalaisia ystäviä?

Mitä kieltä puhut heidän kanssaan?

Kirjoitteletko heidän kanssaan kirjeitä, sähköpostia tai messengerissä?

Oletko kirjoittanut vierasta kieltä muussa yhteydessä kuin koulutehtävissä?

Seuraatko vieraskielisiä TV-ohjelmia tai elokuvia?

Oletko seurannut vieraskielisiä TV-ohjelmia tai elokuvia ilman tekstitystä?

Kuunteletko vieraskielisiä radiolähetyksiä?

Kuunteletko vieraskielistä musiikkia?

Luetko vieraskielisiä lehtiä tai kirjoja?

#### OPPIMISTAVOITTEET JA KÄSITYKSET ITSESTÄ KIELENOPPIJANA

Millainen kielitaito sinulla on tavoitteena?

Mikä kielenkäyttöalue on mielestäsi erityisen tärkeä: puheen ymmärtäminen, puhuminen, kirjoittaminen vai luetun ymmärtäminen?

Suunnitteletko matkustavasi ulkomaille lähimmän viiden vuoden aikana?

Aiotko käyttää matkallasi vierasta kieltä?

Haluaisitko työskennellä tulevaisuudessa ulkomailla?

Opitko vieraita kieliä mielestäsi helposti?

Millainen kielitaitosi on tällä hetkellä?

(hyvä, melko hyvä, kohtalainen, melko huono, huono)

Kerro jokin hyvä kokemuksesi vieraan kielen oppimisesta tai käyttämisestä.

Kerro, jos sinulla on jokin huono kokemus vieraan kielen oppimisesta ja käyttämisestä.



## Liite 4. Esimerkeissä käytetyt litterointimerkit

/	tauko
sa-	sana jää kesken
(sana)	epäselvästi kuultu sana
(-)	sana, josta ei saanut selvää
-he-	nauria
...	keskustelusta pois jätetty jakso
(( ))	litteroijan kommentteja/selityksiä
D	esimerkiksi verbissä <i>lukeDa</i> soinniton mediaklusiili

Liite 5. Vertailuryhmän tavallisimmat verbit. Lukumäärä ja prosenttiosuus kaikista käytetyistä verbeistä.

Verbi	Taajuusnro	lukumäärä	% kaikista
1. olla	1	301	26,9
2. tulla	16	75	6,7
3. puhua	120	40	3,6
4. osata	436	34	3,0
4. mennä	68	34	3,0
6. ymmärtää	342	33	3,0
7. lukea	232	28	2,5
7. tietää	100	28	2,5
9. sanoa	36	20	1,8
10. saada	10	19	1,7
10. oppia	487	19	1,7
10. pärjätä	6684	19	1,7
13. yrittää	414	18	1,6
13. kuunnella	849	18	1,6
15. jäädä	90	16	1,4
15. opiskella	1626	16	1,4
17. katsoa	98	15	1,3
17. pitää	29	15	1,3
19. voida	9	14	1,3
19. lähteä	106	14	1,3