Tampereen yliopisto

Tanja Viskari-Song

LAULUN PAIKKA

Suomenoppijoiden paikanilmauksien käyttö ja tarkkuus sekä lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien ja kielitaitotason vaikutus tarkkuuden kehittymiseen

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Tanja Viskari-Song: Laulun paikka. Suomenoppijoiden paikanilmauksien käyttö ja tarkkuus sekä lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien ja kielitaitotason vaikutus tarkkuuden kehittymiseen
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2020

Tässä tutkimuksessa tutkitaan suomenoppijoiden paikanilmausten ja käytön tarkkuutta sekä lauluja hyödyntäviä opetusmenetelmiä kielenoppimisen tukena. Opetusmenetelmien rinnalla tutkitaan suullisia kielitaitotasoja taustamuuttujana. Tutkimuksen päätavoitteita on kaksi: ensimmäinen tavoite on kuvailla aineistosta löytyneitä paikanilmauksia niiden tyyppien ja tarkkuuden näkökulmasta. Toisena tavoitteena on selvittää, ovatko tutkimuksen kohteena olevat opetusmenetelmät tai oppijoiden suullinen kielitaitotaso vaikuttaneet tarkkuuden kehittymiseen ja onko jokin opetusmenetelmä toista tehokkaampi tapa oppia ja opettaa suomen kielen paikanilmauksien käyttöä ja parantaa niiden käyttötarkkuutta. Kielitaitotasoja tarkastellaan myös kysymällä, onko paikanilmausten tarkkuuden kehittymisessä eroja eri kielitaitotasoilla.

Tutkimuksen aineiston paikanilmaukset on poimittu 34 suomenoppijan suullisista testeistä, jotka on toteutettu suomen kielen intensiivisellä kesäkurssilla 2014. Oppijat oli jaettu kurssilla kolmeen ryhmään, joista jokainen sai opetusta eri tavoin. Tutkittavia opetusmenetelmiä ovat laulaminen, laulujen kuunteleminen ja laulujen rytmikäs toistaminen. Oppijoiden kielitaitotasot arvioitiin alkutestistä.

Tutkimuksessa hyödynnettiin virheanalyysia ja potentiaalisten menetelmien analyysia, joilla aineiston paikanilmaukset jaettiin konventionaalisiin ja oppijankielisiin esiintymiin. Määrällisesti tarkkuuden kehittymistä tutkittiin tilastollisilla t-testeillä ja varianssianalyysillä.

Paikanilmauksien tyyppejä käsitellään ja tarkastellaan tutkimuksen aputeoriana toimivan konseptuaalisen semantiikan (Jackendoff 1983) funktiokäsittein. Tutkimuksen varsinaisen viitekehyksen muodostaa käyttöpohjainen näkemys kieleen. Myös aiempi suomenoppijoiden paikanilmauksia käsittelevä tutkimus sekä musiikkia ja lauluja opetuksessa tarkastellut tutkimus ovat toimineet tutkimuksen lähtökohtina.

Tutkimuksen tulokset paikanilmausten käytöstä ja tarkkuudesta vastaavat aiemmissa oppijankielen tutkimuksissa löydettyjä suuntalinjoja. Oppijat tuottivat eniten staattisia ja kohteeseen suuntaavia paikanilmauksia. Staattisen sijainnin merkityksiä ilmaistiin tarkimmin varsinkin sisäpuolta kuvaavissa ilmauksissa. Oppijankielisyyttä ilmeni erityisesti kohdetta ilmaisevissa suunnanilmauksissa. Oppijat käyttivät monenlaisia oppijankielisiä keinoja merkityksien välittämiseen, joista tyypillisin oli inessiivin ylikäyttö. Horjunta sisä- ja ulkopaikallissijojen käytössä oli tavallista. Aineistossa oli hyvin vähän sellaisia ilmauksia, jossa merkitystä ei olisi ilmaistu millään sijamuodolla. Tyypillisimmät paikanilmauksien kanssa käytetyt verbit ovat *olla*, *mennä* ja *tulla*. *olla*-verbi liittyi kiinteästi myös eksistentiaalilauseisiin.

Tutkimuksen toisessa osassa käsiteltiin opetusmenetelmän vaikutusta paikanilmausten tarkkuuteen. Tarkkuus parani kurssin aikana kaikissa opetusryhmissä. Oppijankielisyyden osuus väheni eniten opetusryhmässä, jossa kuunneltiin lauluja. Opetusmenetelmillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta tarkkuuden kehittymiseen. Myöskään lähtökielitaidon ja tarkkuuden väliltä ei löytynyt yhdysvaikutusta. Tarkkuus parani myös eri kielitaitotasoilla, mutta tasot eivät eronneet toisistaan tilastollisesti tarkkuuden kehittymisen suhteen.

Avainsanat: laulut, paikallissijat, suomi toisena kielenä, opetusmenetelmät, tarkkuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällysluettelo

1 Johdanto ... 1

2 Tutkimuksen teoreettinen tausta ... 5

2.2 Tarkkuus ja kielitaidon muut osa-alueet tutkimuksen kohteena ... 5

2.3 Kielen oppimisen teorioita ... 7

2.3.1 Kielenoppimisen tutkimuksen historiaa ... 7

2.3.2 Käyttöpohjainen näkemys kielestä, kielitaidosta ja kieliopista ... 8

2.4 Suomen kielen paikallissijat ja paikanilmausten tutkimus ... 12

2.4.1 Suomen kielen paikallissijat Isossa suomen kieliopissa ... 12

2.4.2 Paikallissijojen frekvenssistä ... 14

2.4.3 Konseptuaalinen semantiikka ja paikallissijat ... 14

2.4.4 Aiempaa tutkimusta suomen kielen paikallissijojen oppimisesta ... 18

2.5 Musiikki, kieli ja kielenoppiminen ... 19

2.5.1 Mitä yhteistä musiikilla ja kielellä on? ... 19

2.5.2 Laulut kielenopetuksessa ja kielenoppimisen tukena ... 20

2.5.3 Tutkimusta Suomesta ... 21

2.5.4 Musiikki suomen kielen oppikirjoissa ja oppimateriaalina ... 22

3 Tutkimusmenetelmät ja aineisto ... 24

3.1 Virheanalyysi, potentiaalisten esiintymien analyysi ja varianssianalyysi ... 24

3.2 Aineiston keruu ja opetusmenetelmien esittely ... 26

3.3 Aineiston kuvailu ja käsittely ... 28

3.4 Aineiston luokittelun lähtökohdat ja haasteet ... 29

4 Paikanilmausten käyttö ja käytön tarkkuus oppijoiden suullisissa kertomuksissa ... 34

4.1 Yleiskuva aineiston paikanilmauksista: potentiaaliset esiintymät ja oppijankielisyyden suhteellinen osuus ... 34

4.2 AT-käyttö ja käytön tarkkuus ... 38

4.3 FROM-käyttö ja käytön tarkkuus ... 44

4.4 TO-käyttö ja käytön tarkkuus ... 46

4.5 *koti*-sanan muodot 49

4.6 Postpositiot paikanilmauksissa 50

4.7 Yhteenveto 50

5 Opetusmenetelmän ja lähtökielitaitotason vaikutus tarkkuuteEN 53

5.1 Oppijankielisyys opetusryhmissä sekä opetusmenetelmän ja suullisen lähtökielitaidon vaikutus tarkkuuden muutokseen 54

5.2 Suulliset lähtökielitaitotasot ja paikanilmausten tarkkuuden kehittyminen 56

5.3 Yhteenveto 58

6 Lopuksi 59

5 Lähteet 63

1 JOHDANTO

Mieleni minun tekevi / Aivoni ajattelevi / Lähteä nyt laulamahan / Ilovirttä veisaamahan

Minulle kiel(t)enoppimisen polulla tärkeitä tekijöitä ovat aina olleet musiikki ja laulut. Ne ovat motivoineet opiskelemaan kieliä silloin, kun kouluopetus on ollut puuduttavaa kieliopin kertausta, tuoneet vaivattomalla tavalla kieltä päivittäiseen elämään sekä herättäneet havainnoimaan sanontoja, sanoja ja rakenteita. Laulujen ja laulamisen kautta olen toistanut kymmeniä, ellei satoja kertoja erilaisia uusia sanoja, fraaseja, rakenteita ja lauseita, minkä koen omalla kohdallani tukeneen formaalissa opetuksessa käytyjen kielenasioiden muistamista ja ymmärtämistä.

Vaikka oikein en osannut / Tehä virttä viisahasti / Sanat suussani sulavat / Puheet putoelevat[1]

Aloittaessani opiskelemaan uutta kieltä pyrin etsimään kyseisellä kielellä laulavan artistin tai bändin laulun, jonka sanoja voin toistaa ja analysoida oppimani perusteella tai jo ennen kuin varsinainen opetus pääsee etenemään siihen vaiheeseen, jossa esimerkiksi jotakin kielen rakennetta ryhdytään harjoittelemaan eksplisiittisesti. Tämä pro gradu–tutkielma onkin saanut inspiraationsa tutkijan omakohtaisesta kokemuksesta ja halusta selvittää kokemuksen paikkansapitävyys.

Tässä tutkimuksessa selvitetään suullisesta aineistosta suomen kielen oppijoiden rakenneilmausten käyttöä ja tarkkuutta sekä eri lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien vaikutusta niiden käyttötarkkuuden kehittymiseen. Tutkimus on tarpeellinen siksi, että vaikka musiikin ja laulujen käytetään yleisesti esimerkiksi suggestopediaa (Lozanov 1980) hyödyntävässä opetuksessa ja vaikka niiden vaikutuksesta kielenoppimiseen on olemassa paljon mutu-tietoa ja myönteisiä mielikuvia (ks. esim. Alisaari & Heikkola 2017), varsinaisia tutkimuksia aiheesta on ilmestynyt vasta muutamia. Varsinkaan suomen kielen opetuksen alalta tutkimusta ei juurikaan ollut tehty tätä työtä aikoinani aloittaessani. Sittemmin aihepiiristä on julkaistu jo lisää suomalaisia tutkimuksia, joista suurin osa koskee eri opetusmenetelmien vaikutusta kielenoppimiseen kuten tässäkin tutkimuksessa. Suomea toisena kielenä käsittelevistä tutkimuksista on ilmestynyt ainakin yksi väitöskirja kirjoittamisen sujuvuudesta ja opettajien asenteista (Alisaari 2016) sekä artikkeleita kirjoittamisen sujuvuuden, ääntämisen ja suullisen sujuvuuden näkökulmista (Alisaari & Heikkola 2016a, 2016b; Heikkola & Alisaari 2017, 2020). Myös pro gradu -tutkielmia on jo muutamia (ks. esim. Tuikka 2016,

[1] Laulunsanat: Rajaton – Nouse lauluni

Koski-Lammi 2017 ja Linjama 2019). Lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien tutkimus on tärkeää myös siksi, että niin kotimaassa kuin ulkomailla on suomen opettajia ja oppijoita, jotka ovat kiinnostuneita käyttämään lauluja opetuksessa ja oppimisen apuna, mutta ovat tehneet niin harvoin (Alisaari 2016; Alisaari & Heikkola 2016b). Opetusmenetelmien tutkimus voi rohkaista heitä sisällyttämään lauluja opetukseen.

Tarkastelun kohteeksi on valittu paikanilmauksien käytön tarkkuus. Paikanilmausten muodostamiseen tarvittavien paikallissijojen työnjako on suhteellisen selvärajainen eli tarkkuuden näkökulmasta tulkinnanvaraisuutta pitäisi olla vähän. Lisäksi oppija kohtaa ja tuottaa itse sijaintia ja suuntaa ilmaisevia merkityksiä jo hyvin varhaisessa vaiheessa kielen oppimisen tiellä, sillä paikanilmauksia tarvitaan jokapäiväisessä elämässä (Silfverberg 1996: 47–49). Tästä syystä on kiinnostavaa tarkastella, millaisia ovat tyypilliset oppijankielen piirteet paikanilmauksien osalta ja miten erilaiset opetusmenetelmät voivat tukea oppijaa ottamaan mahdollisimman hyvin haltuun suomen kielen paikanilmausten käyttötavat.

Koska samantyyppistä rakenteiden oppimisen tutkimusta tarkkuuden ja opetusmenetelmien näkökulmasta ei ole vielä tehty, sopivia käsittelytapoja ja tutkimusmenetelmiä täytyi etsiä ja soveltaa. Tutkimuksen malleina ovat toimineet Jenni Alisaaren (2016) lauluja hyödyntäviä opetusmenetelmiä koskevan väitöskirjan ohella erityisesti Yrjö Laurannon (1997) ja Sanna Mustosen (2015) tutkimukset suomenoppijoiden paikanilmausten käytöstä. Tästä syystä tutkimukseni niin sanottuna apukielenä toimii konstruktiivinen semantiikka (Jackendoff 1983). Sen spatiaalisen kentän funktiokategorioiden avulla tutkimuksessa lähdetään liikkeelle oppijoiden tuottamien konkreettisten paikanilmausten merkityksistä, jotta tarkastelu ei kapenisi pelkkien muotorakenteiden listaukseksi.

Tutkimuksen pääviitekehys on kuitenkin käyttöpohjaisessa kielinäkemyksessä (mm. Tomasello 2003), jossa korostuu kielenoppiminen käytön ja toistuvan, merkityksellisen kieliaineksen kohtaamisen kautta. Kielen oppiminen perustuu konstruktioihin, joissa yhdistyy kielen käyttö, funktio eli merkitys ja muoto. (Ellis 2003: 66; Tomasello 2003: 6, 100, 104–106; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 408.) Käyttöpohjaisesta näkökulmasta laulujen käyttäminen opetuksessa on perusteltua, koska laulut tarjoavat oppijalle tosielämän kielenkäytön yleisesti toistuvia malleja ja mahdollisuuden havainnoida niitä, jotta kielen konstruktiot muodostuvat ja vahvistuvat oppijan käytettäviksi.

Lauluja hyödyntävistä opetusmenetelmistä erityisesti laulujen laulaminen ja rytminen toistaminen aktivoivat oppijaa käyttämään ja havainnoimaan kieltä (Alisaari 2016: 28–29). Siitä syystä ja aiemman tutkimuksen perusteella, jossa laulaminen (esim. Alisaari 2015, 2016; Alisaari & Heikkola 2016b; Ludke, Ferreira & Overy 2014; Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz & Kolinsky 2008) ja rytminen toistaminen (esim. Heikkola & Alisaari 2017, 2020) ovat edistäneet kielen

oppimista parhaiten, odotan, että niiden vaikutus on myös paikanilmausten tarkkuuden kehittymiseen passiivista laulujen kuuntelua suurempi.

Tutkimuksen aineiston olen saanut Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yliopisto-opettajalta Jenni Alisaarelta ja Åbo Akademin yliopisto-opettaja Leena Maria Heikkolalta, jotka myös suunnittelivat lauluja hyödyntävät opetustuokiot ja aineiston keruuta varten tehdyt testit silloisen Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMOn (nykyisin osa Opetushallitusta) suomen kielen kesäkurssilla Turussa vuonna 2014. Heiltä olen lisäksi saanut alkuperäisen tutkimusidean tarkastella opetusmenetelmien vaikuttavuutta juuri paikanilmausten kautta sekä paljon apua pitkäksi venyneen graduprosessin aikana.

Tutkimusasetelmani on luonteeltaan monimenetelmäinen eli siinä yhdistyvät kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen näkökulma samaan suulliseen aineistoon. Tutkimuksen tavoitteita on käytännössä kaksi. Ensimmäiseksi selvitän suomi toisena kielenä -oppijoiden konkreettisten paikanilmausten suullista tuottamista, käyttöä ja tarkkuutta sekä määrällisestä että laadullisesta näkökulmasta. Painopiste on tarkkuuden kuvailussa. Tutkimusmenetelmänä sovellan virheanalyysia ja erityisesti potentiaalisten esiintymien analyysia, joilla saan selville oppijankielisyyden osuuden ja laadun. Toiseksi testaan lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien vaikutusta paikanilmausten käytön tarkkuuden kehittymiseen. Tällöin tutkimusaineistosta tarkastellaan oppijankielisyyden osuuden muutosta tilastollisin analyysimenetelmin. Lisäksi opetusmenetelmien vaikutusta koskevassa analyysissä otetaan mukaan oppijoiden suullinen lähtökielitaitotaso sekä omana muuttujanaan että taustamuuttujana tulosten luotettavuuden parantamiseksi. Paikanilmausten tarkkuutta tarkastellaan myös kielitaitotasoittain.

Näin ollen tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten paljon ja millaisia paikanilmauksia suomen kielen oppijat[2] käyttävät? Mikä on ilmausten käytön tarkkuus?

2. Miten tarkkuus kehittyy eri opetusryhmissä ja miten lauluja eri tavoin hyödyntävät opetusmenetelmät vaikuttavat paikanilmausten tarkkuuden kehittymiseen?

[2] Tutkimukseen osallistuneisiin opiskelijoihin viitataan (suomen)oppija-käsitteellä, vaikka termin käyttöä voidaankin kritisoida siitä syystä, että se kaventaa oppijoiden identiteettiä ja asettaa heidät vastakkain niin sanottujen natiivipuhujien kanssa. Oppijat ja natiivipuhujat nähdään kuitenkin molemmat ensisijaisesti kielenkäyttäjinä, ja kieltä oppivat kaikki. (ks. esim. Mustonen 2015: 20.)

3. Onko oppijoiden suullisella lähtökielitaitotasolla vaikutusta tarkkuuden kehittymiseen eri opetusryhmissä?

4. Miten paikanilmausten tarkkuus kehittyy eri kielitaitotasoilla?

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoriapohjan. Kielitaidon tarkkuus esitellään laajemmin kuvailemalla muitakin kielitaidon osa-alueita. Lisäksi esittelen tutkimukseni teoreettisen pääviitekehyksen, joka on käyttöpohjainen näkökulma kielen oppimiseen *(usage-based approach to language acquisition).* Sisällytän käyttöpohjaisuuden esittelyyn sen, miten käsitykset kielen luonteesta ja kielen oppimisen tutkimus ylipäänsä ovat viime vuosikymmenten saatossa muuttuneet, ja mitkä ovat olleet käyttöpohjaisuuden lähtökohdat. Pääviitekehyksen jälkeen esittelen suomen kielen paikallissijat sekä Ison suomen kieliopin (ISK) pohjalta että konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta, jota on käytetty tässä tutkimuksessa aineiston käsittelyn apuna. Lopuksi avaan musiikin, kielen ja kielenoppimisen yhteyttä sekä kerron aiemmasta musiikin ja laulujen käyttöä kielen oppimisessa koskevasta tutkimuksesta.

2.2 Tarkkuus ja kielitaidon muut osa-alueet tutkimuksen kohteena

Kielitaidon osaamista tutkittaessa ja arvioitaessa tarkkuus tarkoittaa tyypillisesti oikeakielisyyttä erityisesti kirjoitetun kielen muodon näkökulmasta. Oikeakielisyys lähtee liikkeelle aina ortografiasta eli esimerkiksi yhdyssanoista ja alkukirjaimien laadusta alkaen, mutta yleisemmällä tasolla tarkkuudella viitataan kieliopilliseen virheettömyyteen ja kohdekielen konventioiden mukaiseen kielen käyttöön. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 120–121). Housenin ja Kuikenin (2009: 4) mukaan tarkkuus on sitä, missä määrin oppijan kieli eroaa normista ("the extent to which an L2 performance deviates from a norm").

Tarkkuuden määrittely riippuu kuitenkin menetelmästä ja taustateoriasta. Esimerkiksi DEMfad-mallissa (Franceschina, Alanen, Huhta & Martin 2006), joka on suunniteltu eri kielitaitotasojen välisten kehitystendenssien tarkasteluun, tarkkuus-dimensio määritellään käyttöpohjaisen kielikäsitykseen nojaten. Tällöin tutkimukseen kohteena oleva paikallissijakonstruktio on jollain tapaa tunnistettavissa. Tarkkuuden asteesta riippuu, kuinka paljon tulkintaa kuulijalta vaaditaan konstruktion ymmärtämiseksi. DEMfad-mallissa asetetaan myös tarkkuuden raja-arvo: Kun oppijan tuottamista rakenteen esiintymistä 80 prosenttia on konventionaalisia, voidaan oppijan katsoa hallitsevan rakenteen käytön. (Martin, Mustonen, Reiman & Seilonen 2010: 60). Lisäksi "dynaamisesta, käyttöpohjaisesta lähestymistavasta tarkkuus ei aina indikoi kehittymistä eikä tarkkuutta voi etenkään oppimisen alkuvaiheessa nähdä tavoiteltavana dimensiona: konstruktioiden kehittymiseen ja kehkeytymiseen liittyy aina potentiaalinen liike.

Kehittyminen on sitä, että tarkatkin konstruktiot varioivat, kun niitä sovelletaan uusiin kommunikatiivisiin tilanteisiin.” (Mustonen 2015: 87.)

Tyypillisesti tarkkuuden määrittely perustuu CAF-malliin. CAF-lyhenne tulee sanoista kompleksisuus (*complexity*), tarkkuus (*accuracy*) ja sujuvuus (*fluency*), jotka ovat CAF-mallin mukaan kielitaidon dimensiot. (Housen & Kuiken 2009.) CAF-malli on yksi tapa jäsennellä kielitaitoa ja sitä on käytetty pitkään kielitaidon kuvauksissa ja tutkimuksessa.

Siinä missä tarkkuuden selittäminen ja havaitseminen voi olla helppoa, kompleksisuus ja erityisesti sujuvuus ovat haastavia määritellä tieteellisesti, ja ne ovatkin tutkimuksessa jatkuvan keskustelun kohteena (Martin & Alanen 2011: 39). Kompleksisuus liittyy oppijan käyttämien ilmausten ja tekstin kielelliseen ja kognitiiviseen monimuotoisuuteen, mikä tarkoittaa sitä, että oppija kykenee tuottamaan ja varioimaan yksinkertaisten rakenteiden lisäksi mutkikkaitakin konstruktioita. Kielenoppijoilla lingvistisen kompleksisuuden kehittyessä esimerkiksi lauseiden pituus kasvaa, ilmaukset saavat määritteitä ja sidosteisuus lisääntyy. (Nissilä ym. 2006: 159.) Toisaalta on huomattu, että kielenoppija voi käyttää kompleksisiksi miellettyjä rakenteita jopa alkeiskielitaidon tasolla analysoimattomina könttäilmaisuina (Martin ym. 2010: 76). Kompleksisuudesta on monissa viimeaikaisissa suomen oppijankielen tutkimuksissa käytetty myös termiä distribuutio, joka tarkoittaa eri konstruktioiden laajentumista köntistä eli chunkeista varioivammiksi ja vaativammiksi ilmauksiksi (ks. DEMfad-malli Franceschina ym. 2006; myös Mustonen 2015). Paikallissijaisista ilmauksista illatiivimuotoista konstruktiota pidetään yleisesti eri päätevaihtoehtoineen lingvistisesti muita kompleksimpana (Mustonen 2015: 89).

Kolmas kielitaidon dimensio sujuvuus tarkoittaa merkityksen välittymistä eli se on osa kielen tuottamis- tai vastaanottamisprosessia. Sujuvuus liittyy useimmiten erityisesti maallikon näkökulmasta oppijan suullisen kielitaidosta tehtyihin arvioihin. Oppijankielen tutkimuksessa sillä viitataan tavallisesti tietyssä ajassa puhuttuun (tai myös kirjoitettuun) ilmaus-, sana- ja morfeemimäärään. Sujuvuutta määrittelevät myös puhetuotoksen helppous ja vaivattomuus. Puhutussa aineistossa sujuvuuden mittarina voikin olla epäröinnin, taukojen, toistojen ja korjausten määrä. (Nissilä ym. 2006: 66; Housen & Kuiken 2009: 461–464; Chambers 1997: 535.) Korjauksia tosin tarkastellaan joskus myös tarkkuuden osana (Olkkonen & Peltonen 2017: 248). Tässä tutkimuksessa ne jätetään kuitenkin analyysin ulkopuolelle.

CAF-viitekehystä sovellettaessa on esitetty, että kielen eri osa-alueet kilpailisivat keskenään. Teorian mukaan kilpailua esiintyisi erityisesti muodon (tarkkuus ja kompleksisuus) ja merkityksen (sujuvuus) välillä (Skehan 2009). Lisäksi Laurannon (1997: 200) havaintojen mukaan ajan ollessa rajallinen oppijan ensisijaisena tavoitteena on kokonaisviestin välittyminen. Näin ollen kielenoppijan näkökulmasta ”merkityksen ilmaiseminen kommunikaatiotilanteessa edes jollakin

tavalla on merkityksellisempää kuin kohdekielen kannalta täysin korrektin muodon löytäminen" (mts. 199).

Tämän tutkimuksen kohde on siis rajattu käsittämään tarkkuus ja sen kehittyminen suomen kielen oppijoiden konkreettisia paikkoja tarkoittavissa ilmauksissa. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, mitkä ovat ne kielelliset keinot, joilla oppija ilmaisee merkityksiä, ja mikä on niiden konventionaalisuuden aste. Konventionaaliset merkityksen ilmaisun keinot ovat yleisesti kielenkäytössä luontevia ja hyväksyttyjä tapoja, jotta haluttu merkitys välittyy vaivattomasti käyttökontekstissaan. (Mustonen 2015: 87). Tarkkuutta ja sen kehittymistä on ollut tapana tutkia erityisesti virheanalyysin keinoin, joten virheanalyysi ja sen pohjalta kehitetty potentiaalisten esiintymien analyysi on valittu (sovellettuna versiona) myös tämän tutkimuksen menetelmäksi. Menetelmistä kerron lisää luvussa

Vaikka tarkkuuteen keskittyminen saattaakin antaa vain pienen kurkistusikkunan kielen kehittymiseen, se ansaitsee oman tutkimuksensa ja huomiota yhtä lailla kuin muutkin kielitaidon osa-alueet (Thewissen 2015: 23). Lisäksi tämän tutkimuksen aineistosta on jo tehty tutkimus suullisen sujuvuuden näkökulmasta (Heikkola & Alisaari 2020), joten keskittyminen vain yhteen kielen osa-alueeseen on sen vuoksi perusteltua. Rajaus on tietenkin myös pro gradu -tutkielmaksi sopiva.

2.3 Kielen oppimisen teorioita

2.3.1 Kielenoppimisen tutkimuksen historiaa

Kielen tutkimuksen kentällä pitkään vallalla olleet psykolingvistiset teoriat näkevät kielen oppimisen yksilön sisäisenä kielellisenä ja psykologisena prosessina. Nämä teoriat ovat jaettavissa kahteen eri ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostavat nativistiset teoriat, joiden mukaan kielen oppiminen on ensisijaisesti ihmisen biologinen ominaisuus. Toinen ryhmä koostuu kognitiivisista näkökulmista kieleen ja kielen oppimiseen, ja siihen kuuluvat teoriat korostavat nimensä mukaisesti kieltä osana kognitiivisia prosesseja ja muistin merkitystä oppimisessa. Kielitaito on oppimisen eli kognitiivisten prosessien tulos. (Järvinen 2014: 69–77.)

Kognitiivista kielen oppimisen tutkimusta on kritisoitu siitä, että se keskittyy liikaa kielen oppimiseen mentaalisena ilmiönä ja kieleen sääntöjärjestelmänä. Kielen analyysissa on painottunut formalistisen käsityksen mukaisesti muotorakenne, jolloin nykyisin monia tutkijoita kiinnostavat merkitys, käyttö ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat jääneet vähälle huomiolle. (Dufva 2013, Dufva, Aro, Suni ja Salo 2011: 24.) Kielen oppimisen tutkimuksen lähihistoria onkin kulkenut kielen järjestelmäluonnetta ja kognition merkitystä oppimisessa painottavista näkemyksistä kohti

1990-luvun sosiaalisen ja lingvistisen käänteen tuomaa näkökulmanvaihdosta, jossa siirryttiin vahvasti poispäin ajatuksesta ihmisen sisäisestä kielikyvystä. Sosiaalisen käänteen myötä tutkijat ovat enenevässä määrin kiinnostuneen kielenkäyttökonteksteista ja sosiaalisten tekijöiden merkityksestä kielen oppimiselle. (Dufva ym. 2011; Dufva 2013). Keskeistä on se, mitä kielenkäyttäjä tai -oppija tekee kielellä ja millaisia funktioita hän ilmaisee. Kieli on toimintaa, ja kieli toimintana liittyy osallisuuteen ja yhteisön jäseneksi pääsyyn. Toisaalta käsitys identiteetistä laajenee: kielen oppija ei ole välikielen tilassa oleva matkaaja, jolla on kohteenaan jonkinlainen lopullinen päätepiste ja täydellinen standardikielen kielitaito. Kielellisten resurssien kehittyminen ja kielen luonne perustuvat ensisijaisesti kielen käyttöön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, dialogissa. (ks. esim. Larsen-Freeman 2007, Mustonen 2015: 27, Vaarala, Reiman, Jalkanen, Nissilä 2016: 27).

Kielen oppiminen on siis sosiaalista vuorovaikutus- ja yhteistoimintaa, ja kognitiokin on joidenkin viimeaikaisten näkemyksien mukaan itse asiassa jaettu tai hajautettu (Dufva 2013). Lisäksi uudempien teorioiden kielenoppimiskäsityksissä ei pitäydytä esimerkiksi vain sosiokulttuurisissa tai kognitiivisissa raameissa, vaan niissä kohtaavat erilaiset näkökulmat. Yhdistelmiä kutsutaan kattotermillä sosiokognitiiviset teoriat. (Mustonen 2015: 25–31).

Viime aikoina kielentutkijoiden katse on suuntautunut dynaamisempiin ja holistisempiin lähestymistapoihin, jotka korostavat entisestään kielen kompleksista luonnetta. Tällaisia ovat muun muassa kaaosteoriat. (Järvinen 2014: 85–87; ks myös Larsen-Freeman 2013.)

2.3.2 Käyttöpohjainen näkemys kielestä, kielitaidosta ja kieliopista

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa erityisesti käyttöpohjainen kielinäkemys. Se pohjaa kognitiotieteisiin, ja siinä kognitiolla on edelleen suuri merkitys, mutta se avartaa näkökulmaansa ihmisten väliseen kielenkäyttöön ja vuorovaikutukseen. Käyttöpohjaisuuden näkökulmasta on tutkittu niin ensikielen kuin toisen kielen oppimista (ks. ensikielestä esim. Tomasello 2003; toisen kielen oppimisesta mm. Ellis 2003 ja Eskildsen 2008; suomi toisena kielenä -tutkimuksesta ks. esim. Mustonen 2015). Vaikka käyttöpohjaisen viitekehykseen mahtuu monenlaista tutkimusta, yhdistää niitä muutama pääperiaate. Tomasello (2008:1) tiivistää käyttöpohjaisuuden pääperiaatteet seuraavasti:

1) merkitys on käyttöä ja
2) kieli ja sen rakenne emergoituu eli kehkeytyy käytön kautta.

Laajemmin esitettynä käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan kielen yksiköissä ei voi erottaa toisistaan

muotoa, merkitystä ja käyttöä. Kielestä nähdään ennen kaikkea sen funktionaalinen eli kommunikointiin ja vuorovaikutukseen perustuva luonne. Kielessä kietoutuvat yhteen kielenkäyttö, kielitieto, vuorovaikutus ja kognitio. (Mustonen 2015: 43; Tomasello 2003: 145.)

Olennainen lähtökohta käyttöpohjaisuudessa on ajatus kielen yksiköistä konstruktioina. Prototyyppinen konstruktio on käytössä kehkeytynyt ja konventionaalistunut, kielenpuhujayhteisön jakama kielellinen rakenne tai yksikkö, jolla on oma viestinnällinen funktionsa. Juuri konstruktioissa muoto, merkitys ja käyttö yhdistyvät; toisin sanoen ilmauksessa kohtaavat syntaktinen rakenne, semantiikka ja pragmatiikka eli ilmauksen käyttötieto. (Ellis 2003: 66; Tomasello 2003: 6, 100, 104–106; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 408.) Nämä kaavamaistetut symboliset rakenteet muodostavat kielenkäyttäjän oman kieliopin ja lopulta koko kielitaidon.

Kielenoppija muodostaa siis konstruktioita kielenkäytön ja yleistyksien kautta. Konstruktioiden pohjalta oppijan on lopulta mahdollista soveltaa ja tuottaa itse uusia ilmauksia. Kielitaito ei näin ollen ole ulkoa opittujen sääntöjen tarkkarajainen kokoelma eikä sisäsyntyistä, vaan jatkuvasti analyysin ja käytön kautta rakentuva yksiköiden inventaario[3]. (Tomasello 2003:6, 105–106.)

Konstruktioiden kehittymisen idea pohjautuu näkemykseen, jonka mukaan koko kielijärjestelmä on luonteeltaan analoginen. Analogia liittyy Tomasellon (2003: 3–4, 19–31) mukaan erääseen ihmisen kielenoppimisprosessin kannalta keskeiseen kognitiiviseen valmiuteen: kykyyn hahmottaa kohtaamastaan kielisyötöksestä toistuvia ilmauksia, analysoida niitä, luokitella niitä ja muodostaa niistä yleistyksiä ja lopulta konstruktioita (*pattern-finding*). Toinen keskeinen kielenoppimisen ulottuvuus on funktionaalinen eli kommunikointiin ja kielenkäyttöön liittyvä sosiokognitiivinen taito: kyky olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja pyrkimys jakaa merkityksiä (intentionlukutaito, *intention-reading*) (mts. 69, 86).

Konstruktioiden muodostuminen vaatii prosessin. Käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan kielen oppimisen prosessi alkaa köntistä eli chunkeista (käännös suomeksi Reiman 2011: 143), jotka ovat kielenoppijan oppimia analysoimattomia ilmauskokonaisuuksia ja jotka liittyvät hyvin spesifisti tiettyihin kielenkäyttötilanteisiin. Könttävaiheesta edetään, jos oppija kohtaa toistuvasti samoja tai samankaltaisia ilmauksia eri muodoissa ja käyttötarkoituksissa. Niistä hän alkaa ensin analysoiden ja analogiaan tukeutuen muodostaa rajallisia skeemoja (*limited scope pattern*), jotka vasta myöhemmin kehittyvät abstrakteiksi kaavoiksi eli konstruktioiksi. (Ellis 2003: 60–70;

[3] Käyttöpohjaisesta näkökulmasta säännöt, prinsiipit, parametrit jne. ovat kielentutkijoiden käyttämiä apuvälineitä ja oikealle kielenkäyttäjälle ja -oppijalle ne eivät välttämättä merkitse mitään (Tomasello 2003: 100, 105).

Tomasello 2003: 5–6, 94, 100, 161; Eskildsen 2008.) Konstruktion kehkeytymisessä tärkeä vaihe on monesti segmentointi, jolloin oppija purkaa kohtaamansa ilmaukset osiin. Segmentoimalla ilmauksesta esimerkiksi poistetaan pääteosa, jolloin *ympärillä*-postpositiosta tulee segmentoinnin ja oppijan oman sovelluksen jälkeen muoto *ympärisä*. Segmentointi helpottaa ilmauksen rakenteen hahmottamista ja ymmärtämistä reseptiivisellä tasolla. (Suni 2008; esimerkki Sanna Mustonen 2015: 131.) Se, kuinka helppoa tai vaikeaa ilmauksen päätteiden, funktion ja käyttötavan hahmottaminen on, riippuu taas oppijan oman kielen typologiasta (Suni 2008: 114, 167–168).

Konstruktion ajatellaan produktiivistuneen, kun kielenkäyttäjä voi varioida sitä eri kommunikaatiotilanteissa sopivilla tavoilla (Tomasello 2003: 107). Produktiivistuminen ei merkitse täydellisen abstraktiotason saavuttamista: kielenkäyttäjä asettuu aina jatkumolle ja taito käyttää kieltä on tilannesidonnaista (Eskildsen 2008: 353). On myös huomattava, että kielenoppijoilla on käytettävissään samanaikaisesti sekä abstraktiotasoltaan korkeita konstruktioita että yksittäisiä, hyvin konkreettisia könttäfraaseja ja -sanoja, joita ei tarvitsekaan pilkkoa tai analysoida osiinsa (Tomasello 2003: 5–6).

Tilanteiden ja rakenteiden toistuminen sekä toistaminen on siis ehto analogisten mallien hahmottamiselle ja konstruktioiden synnylle. Tätä kutsutaan frekvenssiefektiksi. (N. Ellis 2002; Langacker 2008; Kidd, Lieven & Tomasello 2010.) Frekvenssiefektin seurauksena monissa eri käyttötilanteissa ja eri muodoissa tavatut frekventit konstruktiot abstraktistuvat ja produktiivistuvat todennäköisesti muita nopeammin ja niitä osataan käyttää konvention mukaisesti (N. Ellis 2002; Tomasello 2003: 107, 142; Eskildsen 2008: 336).

Frekvenssiefekti ja konstruktioiden muodostuminen käytön kautta on perustelu sille, miksi tämä lauluja opetusmenetelmänä tarkasteleva tutkimus perustuu käyttöpohjainen näkemykseen. Kun halutaan tutkia laulamisen ja muiden lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien vaikutusta oppimiseen, lähtökohtana on se, että lauluista oppijalle tarjoutuu kielenkäytöstä autenttisia malleja. Lisäksi lauluissa on vahva frekvenssiefekti: kertosäkeet toistuvat useaan otteeseen samanlaisina, ja jos lauluja on monia, voi oppijan olettaa myös kuulevan esimerkiksi paikanilmauksia eri konventionaalisissa muodoissa ja käyttöyhteyksissä. Eri opetusmenetelmät taas voivat helpottaa mallien havainnointia ja oppijan omaan kielitaitoon yhdistämistä toista paremmin, mitä selvitetäänkin tässä tutkimuksessa. Vaikka muutamissa käyttöpohjaiseen kielinäkemykseen pohjaavissa tutkimuksissa on onnistuttu kuvaamaan sitä, kuinka kieliaineksen oppiminen ja sitä edeltävä syötös ovat yhteydessä toisiinsa analysoimalla tarkasti oppijoiden tuotoksia (ks esim. Bates-MacWhinney 1987; Tomasello 1992; Kidd, Lieven & Tomasello 2010), tässä tutkimuksessa syötöksen vaikutusta tuotokseen testataan vain tilastollisin menetelmin. Laadullinen analyysi keskittyy tarkkuuden kuvailuun yleisellä tasolla.

Käyttöpohjaista näkemystä kohtaan on esitetty kritiikkiä. Esimerkiksi Larsen-Freeman (2002: 280–282) kritisoi oletusta siitä, että syötöksen frekvenssiefekti johtaisi automaattisesti tuotokseen. Vaikka kielellinen ilmaus olisi hyvin yleinen, oppijalle ei ole siitä apua, jos sen merkitys ei tule ymmärretyksi tai jos oppijalla itsellään ei ole sille käyttötarvetta. Käyttöpohjaista näkemystä dialogisemmalta pohjalta ponnistavan ekologisen kielikäsityksen mukaan oppijan on itse tehtävä aktiivisesti havaintoja kielestä, jotta kielenaines muuttuu pelkistä mahdollisista resursseista tarjoumiksi[4], joita oppija voi todella hyödyntää (van Lier 2000, Dufva ym. 2011: 31). Hypoteesini onkin, että oppijan omaa aktiivisuutta eli kielen käyttöä vaativat laulaminen ja laulujen rytminen toistaminen näkyvät tämän tutkimuksen tuloksissa oppijoiden paikanilmausten parempana tarkkuutena. Kun oppija ei vain vastaanota kielisyötöstä vaan myös tuottaa itse kieltä toistuvasti, kielen sanasto ja rakenteet painuvat muistiin ja automaattistuvat paremmin – eli konstruktiot kehkeytyvät (Alisaari 2016: 14, 28–30; Swain 2000: 99–100.)

Käyttöpohjaisestä näkökulmasta kieltä käsitellään konstruktioina eli muodon, merkityksen ja käytön yhteenliittymänä. Liiallinen muotorakenteisiin keskittyminen on kuitenkin yksi käyttöpohjaisen näkökulman vaaroista. Mustosen (2015: 17) mukaan käyttöpohjainen näkökulma ”ei ota kovin selkeästi huomioon käyttöympäristön laatua, tilannetta, puhujaa tai puheyhteisöä”, ja kieli nähdään edelleen lingvistisenä järjestelmänä. Välttääkseni liiallisen muotokeskeisyyden edes osittain lähestytään tutkimusaineiston ilmauksia ensisijaisesti niiden funktion kautta käyttämällä hyödyksi konseptuaalista semantiikkaa (konseptuaalisen semantiikan funktioista ks. luku 2.4.3).

Kritiikistä huolimatta käsitys kielestä käyttöpohjaisena on ollut kielentutkijoiden jakama jo kauan (Aalto ym. 2009: 407). Se myös toimii tällä hetkellä suomen kielen opetuksessa vallalla olevan funktionaalisen pedagogiikan[5] taustalla, ja tästä syystä käyttöpohjaisuudesta on turvallista lähteä liikkeelle tämänkin tutkimuksen kohdalla.

---

[4] *Tarjouma* eli *affordanssi* on alkujaan ekologisen kielinäkemyksen termi, joka tarkoittaa oppijan oppimisympäristöstään huomaamia kielellisiä ja toiminnallisia malleja (van Lier 2000; Tomasello 2003: 100). Tässä tutkimuksessa tarjouma-sanaa käytetään kuitenkin syötöksen rinnalla lähes synonyymisesti.

[5] Funktionaalisen pedagogiikan tavoitteena on ohjata oppijaa ”näkemään erillisten konstruktioiden välillä vallitsevaa analogisuutta ja säännönmukaisuutta”. Funktionaalisen kielenopetuksen mukaisesti oppija pääsee sekä havainnoimaan kielenkäyttöä ja malli-ilmauksia ensin niiden autenttisessa käyttökontekstissa että käyttämään kieltä itse ennen rakenneanalyysia, joka sekin lähtee ideaalitapauksessa liikkeelle oppijan omista päätelmistä. Mahdollisesti kaoottiselta tuntuvasta aineksesta tehdään inventaariota systeemistä varten tuetusti, mutta lopputulemana ei siltikään ole täydellinen ja aukoton sääntökokoelma. Opetuksen ensisijaisena tavoitteena on saavuttaa toimiva kommunikointikyky analogian ja jäljittelyn keinoin. (Aalto ym. 2009.)

Kielen oppimiseen vaikuttaa toki moni muukin asia kuin vain kielessä esiintyvän ilmauksen frekventtiys tai toisto. Oppijan äidinkieli, affektiiviset seikat ja ilmauksien monimerkityksisyys joko helpottavat tai vaikeuttavat rakenteen havaitsemista ja käyttöä (Mustonen 2015: 115). Lisäksi muita kielenoppimisprosessin taustamuuttujia ovat muun muassa oppijan motivaatio, ikä, persoonallisuus, oppimisstrategiat, aiemmin opitut kielet ja ympäristö, jossa kieltä opitaan (Pietilä 2014: 45–67; Mustonen 2015: 74). Tässä tutkimuksessa olettamuksena on, että opetusmenetelmä ja aiempi kielitaitotaso vaikuttavat oppimiseen.

2.4 Suomen kielen paikallissijat ja paikanilmausten tutkimus

2.4.1 Suomen kielen paikallissijat Isossa suomen kieliopissa

Suomen kielen paikallissijat on tapana jakaa varsinaisiin paikallissijoihin ja abstrakteihin paikallissijoihin. Varsinaisia paikallissijoja ovat inessiivi, elatiivi, illatiivi, adessiivi, ablatiivi ja allatiivi, kun taas abstraktit paikallissijat ovat essiivi ja translatiivi. Nominien lisäksi paikallissijojen päätteitä voi tavata adverbeissä ja adpositioissa esim. *kotona, lähelle reunaa, rajan taakse.* (VISK § 1235.) Siinä missä varsinaisten paikallissijojen käyttö on produktiivista, abstraktien paikallissijojen käyttö paikanilmauksissa rajoittuu joihinkin kiteytymiin (Lauerma 1990: 111).

Paikallissijat voidaan jakaa monenlaisiin alakategorioihin. Paikallissijoista voidaan jakaa ainakin seuraavat ryhmät, jotka olen esitellyt myös taulukossa 1 paikallissijojen kanssa.

1) sisä- ja ulkopaikallissijat,
2) dynaamiset suunta- ja staattiset olosijat,
   sekä näiden ryhmien sisällä erotettavat
3) olo-, ero- ja tulosijat.

	Olosijat	**Erosijat**	**Tulosijat**
Sisäpaikallissijat	inessiivi	elatiivi	illatiivi
Ulkopaikallissijat	adessiivi	allatiivi	ablatiivi
	staattiset olosijat	dynaamiset suuntasijat	

Taulukko 1. Suomen kielen varsinaiset paikallissijat (muokattu Siro 1964: 29 pohjalta).

Paikallissijojen jako **sisä-** ja **ulkopaikallissijoiksi** tapahtuu niiden tyypillisten funktioiden perusteella. Sisäpaikallissijat ilmaisevat sisäpuolta (*talossa, talosta, taloon*) ja ulkopaikallissijat ulkopuolta tai –pintaa (*talolla, talolta, talolle*). Paikallissijojen monipuolisen käytön vuoksi jako ei ole ainoastaan näin yksioikoinen, vaan merkitykset ovat moninaisia. Täten ero sisä- ja ulkopaikallissijan välillä näyttäytyy esimerkiksi niin, että sisäpaikallissijainen lauseke tulkitaan herkemmin paikkaa ilmaisevaksi eli lokatiiviseksi, kun taas ulkopaikallissijainen omistussuhteita ilmaisevaksi eli habitiiviseksi varsinkin silloin, kun puhe on ihmisistä. Sisä- ja ulkopaikallissijat osoittavat myös joissain tapauksissa sen, onko kyseessä elollinen vai eloton entiteetti. (VISK § 987, § 1247.)

Sisä- ja ulkopaikallissijojen lisäksi varsinaiset paikallissijat voidaan jakaa **olo-, ero-** ja **tulosijoihin**. **Olosijojen** eli inessiivin ja adessiivin ilmaisufunktioita ovat nimensä mukaisesti oleminen jossakin paikassa, tilassa tai jonkun hallussa: *kuussa, Tampereella, pöydällä, shokissa, unessa, Pinjalla*. (VISK § 1238). Olosijan tunnistaa myös sijan nimestä: niissä on -*essiivi*-pääte. Myös abstrakti paikallissija essiivi kuuluu tähän ryhmään, mutta sen käyttö paikanilmauksissa jää joihinkin kiteytymiin (*kotona, ulkona*).

Erosijoja ovat elatiivi ja ablatiivi, jotka ilmaisevat tavallisesti jonkun tai jonkin siirtyvän pois jostakin paikasta tai tilasta tai jonkun hallusta: *kuusta, Tampereelta, pöydältä, shokista, unesta, Pinjalta.* (VISK § 1235).

Tulosijoihin kuuluvat illatiivi ja allatiivi; ne ilmaisevat tyypillisesti jonkun tai jonkin siirtyvän johonkin paikkaan tai tilaan tai jonkun haltuun: *kuuhun, Tampereelle, pöydälle, shokkiin, uneen, Pinjalle.* Ero ja tulosijat ovat dynaamisia suuntasijoja, sillä ne niiden merkitys implikoi muutosta. (VISK § 123.) Suuntasijoiksi luettavien paikallissijojen nimien pääte on -*latiivi*. Myös abstrakti paikallissija translatiivi, joka on kiteytyneenä muutamiin paikkaa ilmaiseviin adverbeihin (*taakse, luokse*), kuuluu tähän ryhmään.

Varsinaisten paikallissijojen eli suunta- ja olosijojen tyypillisimpiä käyttöyhteyksiä ovat paikkaa, tilaa tai kaikenlaista habitiivisuutta eli omistamista ja erilaisia kuulumis- ja sisältyvyyssuhteita ilmaisevat lauseet, mutta niitä käytetään myös ilmaisemaan monenlaisia muita merkityksiä. Välittyvät merkitykset riippuvat valitun sijan lisäksi lauseen verbistä ja käytetystä vartalosanasta. Muita merkityksiä ovat muun muassa aika, tapa, väline, väylä, syy, kokija ja aihe. (VISK § 1238–1254.) Myöhemmin eri merkityskategorioihin viitataan tässä tutkimuksessa ensisijaisesti konseptuaalisen semantiikan semanttinen kenttä -käsitteellä (ks. tarkemmin luku 2.4.3). Paikallissijoja esitellään ja käsitellään semanttisen kentän funktioiden ilmaisimina.

2.4.2 Paikallissijojen frekvenssistä

Kaikkien paikallissijojen kesken tarkasteltuna varsinaisia sisä- ja ulkopaikallissijoja esiintyy teksteissä paljon. Sisäpaikallissijaiset ja erityisesti tulosijaiset sisäpaikallissijamuodot ovat kuitenkin teksteissä selvästi yleisempiä kuin ulkopaikallissijaiset, sillä esimerkiksi illatiivi ja elatiivi ovat monien verbien rektiosijoja. Kirjoitetun kielen yleisimpiä paikallissijoja ovat illatiivi ja inessiivi. Ablatiivi on frekvenssiltään harvinaisin. Substantiivien kohdalla yleisimmät paikallissijat ovat inessiivi ja illatiivi. Mitä rajatumpi sijan käyttö on, sitä harvemmin se ilmenee teksteissä. (VISK § 1227, 1228, 1235.)

Frekvenssiä on siis tutkittu enimmäkseen sanan muodon eli sijan ohjaamana, joten eri sijojen yleisyydestä kielenkäytössä ei voi tehdä kunnollista frekvenssiefektiin nojaavaa hypoteesia siitä, miten oppija oppii sijamuotojen eri merkitykset ja käyttöfunktiot. Kuitenkin Mustosen (2015: 116–117) mukaan suomen paikallissijaisten ilmausten frekvenssiin perustuen voidaan olettaa, että todennäköisesti oppija osaa käyttää ja varioida esimerkiksi taajaan esiintyviä tulo- ja olosijoja konkreettisissa, paikkaa ilmaisevissa ilmauksissa ennen erosijojen produktiivistumista. Kielenkäytössä olo- ja tulosijojen frekvenssillä ei ole isoa eroa, mutta olosijoja voidaan kognitiivisen semantiikan ja käyttöpohjaisesta näkökulmasta perusteella pitää helpommin opittavina, sillä olosijaisuus on kognitiivisesti ensisijainen eli prototyyppinen ilmaisutyyppi (ks. esim. Bybee 2010: 79; kognitiivisen ja konseptuaalisen semantiikan lokalistinen hypoteesi ks. Jackendoff 1983).

2.4.3 Konseptuaalinen semantiikka ja paikallissijat

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevia paikallissijailmauksia käsitellään konseptuaalisen semantiikan käsittein. Konseptuaalista semantiikkaa suomi toisena kielenä -oppijoiden paikallissijailmauksien oppimisen ja käytön tarkastelun apuna ovat aiemmin käyttäneet esimerkiksi suullisesta aineistosta Yrjö Lauranto (1997) ja kirjallisesta aineistosta Sanna Mustonen (2015), joten saman teorian käyttäminen tässäkin tutkielmassa on perusteltua tuloksien vertailun mahdollistamiseksi. Heille konseptuaalinen semantiikka on näppärän työkalun asemassa, joten tässäkään tutkimuksessa ei sitouduta tai mennä syvemmin sen kielikäsitykseen (tarkempia pohdintoja konseptuaalisesta semantiikasta työkaluna ks. Lauranto 1997: 172–176 ja Mustonen 2015: 48–50). Erilaiset lähtökohdat ja mahdolliset ristiriidat työkalun ja pääteoriataustan välillä on kuitenkin hyvä tiedostaa, joten lyhyt kuvaus ja selitys tutkimusaineistosta poimittujen merkitysten luokittelussa käytetyille käsitteille lienee paikallaan.

Konseptuaalinen semantiikka on tapa kuvata kielen ja kognition suhdetta ja näin ollen se kuuluu kognitiivisen kielitieteen alaan. Teoria pohjaa kuitenkin generatiiviseen kielitieteeseen, ja se on universaali kieliteoria. Sen pääkehittäjiin kuuluvat varsinkin Ray Jackendoff 1970-luvulta alkaen ja Suomessa vuodesta 1990 lähtien Urpo Nikanne. Tavoitteena on ollut eksplisiittinen kuvaus kielestä, joka osoittaa kielen suhteet muihin mielen osa-alueisiin kuten tilan tai sosiaalisten suhteiden hahmotukseen. (Nikanne 2002; Jackendoff 1983). Konseptuaalisen semantiikka ei kuvaa vain semanttisia suhteita, vaan semantiikka on mielen sisäisten mentaalisten edustusten, konseptuaalisten rakenteiden eli loppujen lopuksi kielikyvyn, tutkimusta (Leino 1990: 52; Nikanne 1990: 61).

Erona tämän tutkimuksen pääteoriana olevaan käyttöpohjaiseen käsitykseen kielestä on se, että konseptuaalisen semantiikan näkemyksen mukaan kieli on universaali, synnynnäinen, kognitiivisesti määräytynyt koherentti järjestelmä. Näin ollen kielen todellisilla käyttötavoilla ja niiden vaikutuksella kielen systeemiin ei ole merkitystä, vaan ”kielen sosiaalinen puoli ja interaktionaalinen funktio jää sivuun, samoin se, millä tavoin kieli liittyy kulloiseenkin kulttuuriin ja millä tavoin puheyhteisön ja sen kulttuurin menneisyys ja nykyisyys lyö kieleen leimansa”. (Leino 1990: 53.) Myös konstruktion käsite on erilainen: merkitys ja syntaktinen rakenne ovat toisistaan erillisiä. Toisaalta kyse on silti pohjimmiltaan siitä, miten uutta kieltä oppiessa on otettava haltuun erilaisesta ”kytkentäkoneistosta” johtuvat tavat hahmottaa ja ilmaista universaalien kategorioiden rajaamaa käsiterakenteistoa. (Mustonen 2015: 50.)

Konseptuaalisessa semantiikassa tärkeitä ovat ontologiset pääkategoriat. Niistä sijakuvauksen kannalta oleellisia ovat [ASIA], [TILA], [TAPAHTUMA], [PAIKKA] ja [VÄYLÄ]. Jokainen semanttisen rakenteen yksikkö eli konstituentti merkitään jonkin ontologiseen pääkategorian jäseneksi[6]. (Leino 1990: 48–49.) Pääkategoriat taas sisältävät erilaisia funktioita, jotka on teoriassa nimetty englannin kielen pohjalta. Funktiota ilmaistaan konstruktiolla ja siihen sopivilla kielellisillä yksiköillä eli suomen kielessä lähinnä paikallissijoilla (Mustonen 2015: 104).

[ASIA] vastaa entiteettiä, joka on spatiaalisesti yhtenäinen ja temporaalisesti suhteellisen pysyvä, eli yleensä substantiivia. [TILAA] tai [TAPAHTUMAA] ilmaisee lause. Ne saavat funktiot BE ja GO. Tila- ja tapahtumafunktiot ovat kaksipaikkaisia: niiden ensimmäinen argumentti on teema eli se entiteetti, joka on tai sijaitsee (BE-funktio) tai liikkuu tai muuttuu (GO-funktio) suhteessa toiseen argumenttiin eli [PAIKKAAN] tai [VÄYLÄÄN]. Sijojen kautta katsottuna BE-funktioissa käytetään olosijaa tai nominatiivia, kun taas GO-funktion sijat ovat tulo- tai erosijoja; BE on siis staattinen ja GO dynaaminen funktio. (Leino 1990: 48–50; Nikanne 1990: 63.)

[6] Konseptuaalisessa semantiikassa pääkategoriat kirjoitetaan kuvauksessa versaalikirjaimin. Myöhemmin hakasulkeisiin merkityt sanat viittaavat konstituentteihin, jotka ovat semanttisen rakenteen osia.

[PAIKKA] sisältää paikkafunktion ON, UNDER, NEAR, AT, IN tai FAST, ja sen argumenttina on konstituentti, joka on spatiaalisissa ilmauksissa usein [ASIA]. Paikkafunktiot spesifioivat jonkin lokaation suhteessa referenssin kohteena olevaan asiaan. (Lauerma 1990: 112–113; Lauranto 1997: 45–53.)

Tyypillinen spatiaalinen [VÄYLÄ] ilmaisee kahden [ASIAN] tai [PAIKAN] välistä linjaa. Sen saamia funktioita ovat TO, FROM, AWAY-FROM, TOWARD ja VIA.

Näin ollen esimerkiksi lauseet *Poika on saunassa* saa konseptuaalisen semantiikan rakennemerkinnöin muodon

$$[_{\text{Tila}}\ \text{BE}\ ([_{\text{Asia}}\ \text{POIKA}],\ [_{\text{Paikka}}\ \text{IN}\ ([_{\text{Asia}}\ \text{SAUNA}])])]$$

ja *Poika menee saunaan* merkitään

$$[_{\text{Tapahtuma}}\ \text{GO}\ ([_{\text{Asia}}\ \text{POIKA}],\ [_{\text{väylä}}\ \text{TO}\ ([_{\text{Asia}}\ \text{SAUNA}])])].$$

(Leino 1990: 49; Nikanne 1990: 79–81.)

Kaikki kielen ilmaukset ja asiantilat sijoittuvat Jackendoffin (1983) mukaan semanttisiin kenttiin. Semanttinen kenttä on kehys, jossa lauseen ilmaisema [TAPAHTUMA] tai [TILA] sijaitsee. Niiden lukumäärää ei ole määritelty, mutta tyypillisesti konseptuaalisen semantiikan analyysissa on kuusi ryhmää: spatiaalista, temporaalista, possessiivista, identifioivaa, sirkumstantiaalista ja eksistentiaalista. (Jackendoff 1983; Leino 1990: 50.) Lause-esimerkein ilmaistuna konseptuaalisen semantiikan semanttiset kentät näyttävät BE AT -funktion kohdalla seuraavalta (Leino 1990: 50):

- Spatiaalinen kenttä: *Kirja on pöydällä.*
- Temporaalinen kenttä *Luento on aamulla.*
- Posseessiivinen kenttä: *Avain on talonmiehellä.*
- Identifioiva kenttä: *Maija on sairaana.*
- Sirkumstantiaalinen kenttä: *Pekka on uimassa.*
- Eksistentiaalinen: *Ikiliikkujaa ei ole olemassa.*

Temporaalinen kenttä sisältää ajanilmauksia, possessiivinen omistus- ja hallintasuhteita, identifioiva kuvaa muutosaltista olotilaa tai ominaisuutta ja sirkumstantiaalinen sisältää toiminnan sekä olotilan ilmauksia. Eksistentiaaliseen kenttään kuuluu verrattain vähän lekseemikohtaisia ilmauksia kuten *elossa* tai *hengiltä*, joten se on joissain tutkimuksissa yhdistetty suomen kielen osalta sirkumstantiaaliseen kenttään (esim. Mustonen 2015, ks. myös Onikki-Rantajääskö 2001:72). Jotkin suomen kielen paikallissijakäytöt, kuten instrumenttia, keinoa ja tapaa ilmaisevat adessiivi-ilmaukset

sekä aihetta ja syytä ilmaisevat elatiivi-ilmaukset jäävät konseptuaalisen semantiikan perusjaossa kenttien ulkopuolelle (Lauerma 1990: 278; Lauranto 1997: 45–53).

Konkreettiset paikanilmaukset sisältävä spatiaalinen kenttä on kognitiivisen hahmottamisen lähtökohta, jolle muut kentät perustuvat analogian kautta (Jackendoff 1983: 209; Lauerma 1990: 108; Nikanne 1990: 65), joten aiemmissa paikallissijatutkimuksissa on voitu teorian keinoin kuvata paikallissijojen käyttöä myös abstraktimmissa yhteyksissä. Tässä tutkimuksessa keskitytään yksinomaan spatiaaliseen kenttään. Taulukosta 2 näkyvä suomen paikallissijojen ketjuuntuminen spatiaalisella semanttisella kentällä on pääsyy sille, miksi konseptuaalista semantiikkaa voi soveltaa erityisesti suomen kielen paikallissijailmausten merkityksien, käytön ja funktioiden tarkasteluun (Leino 1990: 53). Lisäksi konseptuaalisen semantiikan käsitteistö voi toimia välittäjänä, kun tarkastellaan kahta erilaista kieltä. Laurannon (1997) ja Mustosen (2015) tutkimuksissa teoriaa sovelletaan niin, että vertailtavana ovat oppijankieli ja konventionaalinen standardisuomi.

Tutkimuksessani seuraan Mustosen (2015) esimerkkiä ja luokittelen ilmaukset kolmen pääryhmän mukaisiin kategorioihin. Kategoriat ovat sijaintia tai paikkaa kuvaava AT, lähdeväylää merkitsevä FROM ja kohdeväylää merkitsevä TO. Ne sisältävät kaikki muutkin funktiot, joissa oppijan tarkoittama merkitys kuvaa paikkaa, lähdeväylää tai kohdeväylää. IN ja ON erottelevat sisällä sijaitsemisen sisäsijaiset ja yläpinnalla sijaitsemisen ulkosijaiset käytöt. FAST on suomen kielen erikoisuus, joka ilmaisee entiteetin sijaintia toisen entiteetin pinnassa tai läheisessä kosketuksessa kuten kiinnittymistä (esimerkiksi *Lappu on ovessa*.). Sen sija on inessiivi. (Lauerma 1990: 112–113; Lauranto 1997: 45–53.) Muutoinkin konseptuaalisen semantiikan käsitteistön käyttö pysyy hyvin karkealla tasolla; tutkimuksen kannalta ei ole mielekästä esimerkiksi asetella ilmauksia hakasulkeisiin. Tämän tutkimuksen luokittelun lähtökohdista ja kategorioista kerrotaan tarkemmin luvussa 3.5.

	PAIKKA	**LÄHDEVÄYLÄ**	**KOHDEVÄYLÄ**
SISÄ	IN/FAST	FROM IN / FAST VIA	TO IN/FAST
ULKO	AT/ON	FROM FROM ON	TO TO ON
Pääkategoriat ja funktiot	[TILA BE]	[TAPAHTUMA GO]	[TAPAHTUMA GO]

Taulukko 2. Spatiaalisen kentän funktiot ja pääkategoriat (Lauerma 1990: 113; Mustonen 2015: 103).

2.4.4 Aiempaa tutkimusta suomen kielen paikallissijojen oppimisesta

Silfverberg (1996: 47–49) mainitsee sijamuodoista partitiivin ja paikallissijat tärkeimpinä sijoina oppijan kannalta, koska ne ovat kommunikoinnissa keskeisiä ja taajaan käytettyjä. Paikallissijojen osalta hän toteaa, että ”jokaisen meistä täytyy päivittäin ilmaista lukuisia kertoja, mistä mennään ja mihin mennään tai mitä mistäkin minne pannaan”. Myös Laurannon (1997: 201) mielestä suomen kielen paikallissijajärjestelmä on yksi tärkeimmistä asioista kielenoppimisessa: jos oppija ymmärtää suomen dynaamisen sisä- ja ulkopaikallissijajärjestelmän pääpiirteet, se antaa hyvän lähtökohdan syvemmälle suomen kieleen. Paikallissijojen merkityksen ja konventionaalisen käytön oppiminen vaatiikin suomen kielen suunta- ja tilakäsityksen haltuunottoa (mts. 193–194). Suomen kielessä toiminnan liikkeen suunnan ilmaisu on oleellista, sillä sen perusteella valitaan sopiva paikallissija (Ingo 2000: 271–272). Kaikkien paikanilmausten semantiikka ei ole oppijan näkökulmasta välttämättä loogista esimerkiksi eri verbien saamien adverbiaalitäydennysten sijojen valinnan suhteen – muun muassa *löytää*-verbi vaatii FROM-funktion ilmaisimen ja *jättää*-verbi TO-funktion ilmaisimen suomen kielessä, vaikka ne kuuluvat AT-kategoriaan (Martin ym. 2010: 64). Suomen kielen oppijat ovatkin maininneet sijavalinnat ja sijojen käytön eroavaisuudet muihin osaamiinsa kieliin yhdeksi suomen kielen vaikeimmista asioista (Korhonen 2012: 97).

Suomi toisena kielenä -oppijoiden paikallissijaisten ilmausten kehittymistä on tutkittu jo paljon. Ruotsinkielisten suomen oppijoiden paikallissijojen funktioiden oppimista on tutkinut Määttä (2011 & 2013). Konseptuaalista semantiikkaa on hyödynnetty aiemmin pitkittäistutkimuksissa, joissa seurattiin paikallissijaisten ilmausten oppimista espanjankielisten suomen aikuisoppijoiden suullisissa tuotoksissa (Lauranto 1997) ja thainkielisen suomen oppijan kohdalla (Mustonen 2005). Lähdekielen vaikutusta paikallissijakonstruktioiden käyttöön ja hallintaan vironkielisten oppijoiden kohdalla Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) eri kielitaitotasoilla ovat vertailleet Keaty Siivelt ja Sanna Mustonen (2013). Laajimmin eri kielitaustaisten oppijoiden kohdalla ilmiötä on tutkinut Sanna Mustonen (2015) vertaillen nuorten ja aikuisten käyttämiä paikallissijailmauksia eri kielitaitotasoilla. Hän yhdistää tutkimukseensa myös hypoteesin nuorten ja aikuisten erilaisen oppimisympäristön – nuorilla kouluarki ja aikuisilla luokkahuone oppikirjoineen – vaikutuksen opittuihin ja käytettyihin ilmauksiin.

Näissä tutkimuksissa on havaittu, että aivan kielen oppimisen alkuvaiheessa ja A-kielitaitotasolla paikan ilmaukset ovat tyypillisesti staattisia. Suuntaa ilmaisevat käytöt hallitaan vasta seuraaville tasoille siirryttäessä. Tällöinkin tulosijat ovat usein yleisempiä kuin erosijat. (Lauranto

1997; Mustonen 2015; Määttä 2013; Siivelt & Mustonen 2013: 363). Selitystä voi hakea frekvenssiefektistä ja siitä, että ihmisen kognitiolla on taipumus suuntautua kohteeseen (Nikanne 1987: 176– 178, Lauerma 1990: 131). Lisäksi frekvenssiefektiin perustuvan hypoteesin mukaisesti näyttäisi siltä, että kielenkäytössä yleisemmät sisäsijat niin AT-, TO- kuin FROM-funktioissa produktiivistuvat aiemmin kuin ulkopaikallissijat (Määttä 2011; Siivelt & Mustonen 2013; Mustonen 2015). Yksittäisistä paikallissijoista on myös havaittu, että monet opiskelijat käyttävät usein inessiiviä muiden sijojen merkityksiä tuottaessaan (Lauranto 1997; Määttä 2011: 168–171; Alisaari 2015) ja joskus jopa sanan perusmuotona (Lauranto 1997: 154; Mustonen 2015: 125, 135). Inessiivin käyttö sanan perustyyppinä on tyypillistä A1-tasolla (Mustonen 2015: 281–282). Lisäksi paikallissijojen abstraktiotaso nousee ja konkreettisten funktioiden määrä laskee kielitaitotasolta toiselle (Mustonen 2015: 277).

Yksi kiintoisa paikallissijatutkimus oman työni kannalta on Jenni Alisaaren (2015) tutkimus, jossa hän tutki konkreettisten paikallissijojen oppimista laulujen ja laulamisen avulla.

2.5 Musiikki, kieli ja kielenoppiminen

2.5.1 Mitä yhteistä musiikilla ja kielellä on?

Musiikin ja kielen yhteys sekä niiden yhteneväisyydet ovat kiinnostaneet eri alojen tutkijoita jo vuosisatoja. Muun muassa Charles Darwin (2015 [1871]: 566) arveli esi-isiemme hallinneen musikaalisia kykyjä ja että ”voimme mennä pitemmällekin ja uskoa - -, että sävelet ovat tarjonneet erään perustan kielen kehitykselle”. Hypoteesi kielen kehittymisestä vähintäänkin musikaalisuuden rinnalla selittäisi osaltaan sitä, miksi musiikilla ja kielellä on havaittavissa paljon yhteisiä piirteitä.

Sekä musiikin että kielen ominaisuuksia ovat muun muassa äänenkorkeus, sointiväri, rytmi ja melodia (Särkämö & Tervaniemi 2010). Lisäksi musiikki ja puhe välittävät samojen akustisten vihjeiden avulla tunteita (Juslin & Laukka 2003). Neurotasolla musiikki ja puhe aktivoivat osin samoja aivoalueita, kun taas laulaminen, jossa yhdistyy kielellisiä ja musikaalisia funktioita ja joka voidaan nähdä puheen tapaan kommunikaationa, aktivoi molempia, eri tehtäviin erikoistuneita aivopuoliskoja (Milovanov 2009: 4; Gordon & Bogen 1974; Brust 1980). Aktivoimalla molempia aivopuoliskoja voidaan yleisen käsityksen mukaan tehostaa oppimista. Tästä syystä musiikkia käytetään hyödyksi esimerkiksi suggestopedisessa opetuksessa (Järvinen 2014: 109–110; Lozanov 1980).

Musiikin ja kielen yhteydestä voi löytää viitteitä myös tutkimalla musikaalisia ihmisiä ja heidän kielellisiä kykyjään. Tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi musiikkia harrastavat tai

ammattimuusikot pärjäävät paremmin vieraan kielen ääntämisessä sekä toonien ja sävelkorkeuden tunnistamisessa kuin ei-muusikot (ks esim. Milovanov, Huotilainen, Välimäki, Esquef & Tervaniemi 2008; Milovanov, Pietilä, Tervaniemi & Esquef 2010; Tsung & Lee 2008, Slevc and Miyake **2006).**

Näistä kiinnostavista kieltä, musiikkia ja musikaalisuutta koskevista löydöksistä huolimatta musiikista vieraan ja toisen kielen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta ei ole vielä kertynyt paljoa tutkimusta – varsinkin luokkahuonetutkimuksia on verrattain vähän (Sposet 2008, ks. kuitenkin esim. Tegg 2015, Ludke ym. 2014 & Alisaari 2015 & 2016). Kansainvälisen tutkimuksen määrä on kuitenkin lisääntymään päin (ks. koonti esim Engh 2013 ja Degrave 2019). Ulkomaisissa tutkimuksissa laulujen kuuntelemisen ja laulamisen on todettu vaikuttavan muun muassa sanaston ja rakenteiden reseptiiviseen kehittymiseen ja niiden muistiin painamiseen paremmin kuin pelkän puheen (ks esim. Coyle & Gómez Garcia 2014; Legg 2009; Ludke ym. 2014; Medina 1990; myös suomen kielestä Alisaari 2015) sekä suullisen kielitaidon ja lukemisen tason kehittymiseen (Fisher 2001). Suuri osa tutkimuksesta on keskittynyt juuri sanastoon ja sanatarkkaan muistamiseen, joten lisätutkimus kielen eri osa-alueilta on tarpeen.

2.5.2 Laulut kielenopetuksessa ja kielenoppimisen tukena

Monet tutkimukset ovat löytäneet musiikista ja lauluista piirteitä, jotka tukevat kielenoppimista. Näitä ovat esimerkiksi riimit, rytmi, melodia tai näiden kombinaatiot opetusmenetelmissä. Laulujen melodia ja rytmi tukevat oppijan huomiota ja muistia – visuaalisen tai kehollisen (esimerkiksi eleet ja liikkeet) tuen avulla hyöty on luultavasti vieläkin suurempi (Alisaari 2016: 28).

Laulamalla oppija ei vain kiinnitä huomiotaan kieleen, vaan pääsee samanaikaisesti tuottamaan kieltä ja olemaan aktiivinen, mikä on tärkeää kielen oppimisen kannalta (van Lier 2000, Swain 2000). Nykyteknologia mahdollistaa myös sen, että laulut on helppo pitää mukana esimerkiksi puhelimessa, jolloin niihin voi palata ja niitä on helppo kerrata paikasta riippumatta kukin omalla tavallaan. Tällöin oppijalla on mahdollisuus löytää niistä itselleen merkityksellisiä puolia sekä kiinnittää huomionsa omien tarpeidensa mukaisiin asioihin ollessaan vuorovaikutuksessa tekstin kanssa (van Lier 2004). Laulut linkittävätkin opetuksen luontevasti oppijoiden vapaa-aikaan, johon kuuluvat musiikki, laulut ja erilaiset tarinat ja jossa myös ainakin kohdekielisessä ympäristössä elävät toisen kielen oppijat omaksuvat kieltä jatkuvasti (Medina 1990). Laulut antavat siis oppijoille tarjoumia oikeasta elämästä – oikeassa, luokkahuoneen ulkopuolisessa elämässä. Laulujen käyttöä osana kielen formaalia opetusta voidaankin perustella niiden autenttisuudella (autenttisuus osana funktionaalista pedagogiikka ks. Aalto ym. 2009). Laulut linkittävät kielenopetusta ja oppijaa myös yhteisöön, joka ne on tuottanut (Degrave 2019: 415).

Autenttinen materiaali ei kuitenkaan itsessään tee autuaaksi, vaan oleellista on, miten ja mitä varten autenttista materiaalia eli tässä tapauksessa lauluja käytetään ja käsitellään (Aalto ym 2009: 211). Lisäksi Alisaaren (2016: 26) mukaan mikä tahansa laulu ei sovi opetuskäyttöön. Sopiva laulu ei ole liian pitkä, liian nopea tai melodialtaan ja rytmiltään liian vaikea. Laulujen sanapainojen ja lauserakenteiden tulisi myös olla luonnollista puhetta mahdollisimman hyvin noudattavia, jotta ne eivät aiheuta sekaannuksia ja näin vaikuta oppimiseen epätoivotulla tavalla.

2.5.3 Tutkimusta Suomesta

Suomessa musiikin opetuskäytöstä tehdyn tutkimuksen puolella uraa on uurtanut erityisesti Jenni Alisaari (2016) väitöksellään ” *Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency*” Väitökseen kuului kolme osatutkimusta, jotka on julkaistu yhdessä tutkija Leena-Maria Heikkolan kanssa (2016a, 2016b, 2017). Suomen kielen opettajien toimintatapoja ja käsityksiä laulujen käytöstä osana opetusta kartoittaneen tutkimuksen lisäksi väitökseen kuului kaksi tutkimusta, jotka koskivat laulujen laulamisen, laulujen kuuntelun ja laulun sanojen rytmisen lausumisen käyttämistä suomen kielen opetusmenetelminä. Tutkimuksissa tarkasteltiin sitä, miten eri opetusmenetelmät vaikuttavat kirjoittamisen sujuvuuteen. Tutkimusten perusteella näyttäisi siltä, että erityisesti laulaminen lisää kirjoituksien sujuvuutta, kun sujuvuus määritellään tekstien sanamäärän mukaan. (Alisaari & Heikkola 2016a; Alisaari & Heikkola 2016b, Alisaari 2016.)

Sittemmin samojen opetusmenetelmien vaikuttavuudesta on julkaistu myös muita toisen kielen oppimiseen liittyviä tutkimuksia. Yksi niistä tutki opetusmenetelmän vaikutusta suomen kielen ääntämiseen. Tutkimuksen mukaan ääntäminen kehittyi eniten ryhmässä, joka lausui lauluja rytmisesti (Heikkola & Alisaari 2017). Uusimmassa tutkimuksessa selvitettiin opetusmenetelmien vaikutuksia kielitaitotasoihin ja puhumisen sujuvuuteen. Suullista sujuvuutta tutkittiin vertailemalla suullisissa alku- ja lopputesteissä tuotettuja kokonaissanamääriä ja sanamääriä per minuutti. Mukana olivat sekä alkeis- että alkeisjatkotason oppijat kielitaitotasoilta A1-B2. Alkeisjatkotasolla sujuvuus parani jokseenkin merkittävästi rytmisen lausunnan ryhmässä. Muissakin ryhmissä suullinen sujuvuus eli sanamäärä kasvoi, mutta sujuvuuden kehittymisessä näyttäisi olevan suurempi merkitys yleisellä kielitaitotasolla kuin opetusmenetelmällä. (Heikkola & Alisaari 2019.) Edellä mainittujen tutkimuksien alkeisjatkotason suullisia testejä on käytetty aineistona myös tässä tutkimuksessa.

Jo edellisessä paikallissijatutkimusta käsittelevässä alaluvussa mainittu tutkimus, joka keskittyi paikallissijojen oppimiseen laulujen ja laulamisen avulla, on myös Jenni Alisaaren (2015)

käsialaa. Tutkimuksessa paljastui, että laulujen avulla paikanilmausten reseptiiviset taidot kehittyivät. Tutkimuksessa laulamisella oli muitakin myönteisiä seurauksia. Oppilaat kertoivat kuunnelleensa ja laulaneensa lauluja myös kotona, ja luokan yhteishengessä tapahtui opettajan mukaan positiivista kehitystä laulutuokioiden jälkeen. Myös muissa tutkimuksissa musiikin kielenulkoiset hyödyt ovat nousseet esiin. Laulaminen muun muassa luo rentoa ja positiivista ilmapiiriä (Hallam, Price & Katsarou 2002), motivoi (Schön ym. 2008) ja tukee oppijan itsevarmuutta (Kao & Oxford 2014).

2.5.4 Musiikki suomen kielen oppikirjoissa ja oppimateriaalina

Rohkaisevia tuloksia antaneiden tutkimuksien innoittamana Euroopassa on jo muun muassa koottu eurooppalainen musiikin kieliportfolio (Ludke & Weinmann 2012), jonka tarkoitus on antaa ideoita niin kielten kuin musiikinkin opetukseen lähinnä alkeiskielitaitotasolla peruskouluissa. Laulut ja musiikki mainitaan myös Opetushallituksen julkaisemassa käsikirjassa *Opas aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen* (2011: 111–112) mahdollisina opetusmateriaaleina. Onkin mielenkiintoista tehdä lyhyt katsaus suomi toisena kielenä -oppimateriaaleihin ja -projekteihin.

Katsaus osoittaa, että laulut ovat loistaneet poissaolollaan uusimpia oppikirjoja lukuun ottamatta. Lauluja on enemmän mukana esimerkiksi Finn Lecturan *Ahaa!* -kirjasarjassa sekä vuonna 2019 julkaistussa suggestopediankin menetelmiä hyödyntävässä *No niin!* -kirjassa. Suositussa Suomen mestari –oppikirjasarjassa lauluja tai runoja ei ole juuri lainkaan (ks. kuitenkin Suomen mestari 1 - opettajan opas, Gehring & Heinzmann 2012: 158). Oppikirjakustantamojen viimeaikaisten julkaisujen ohella Toronton Suomi-koulussa opettajana toiminut Anneli Ylänkö on koonnut kattavan joukon suomenkielisiä lauluja, runoja ja loruja opetusteemoittain ja kielioppisisältöihin linkitettyinä jo vuonna 1994. Lisäksi on tarjolla Kielinuppu-nimisen musiikkiryhmän tekemiä ja lähinnä YouTube-kanavallaan vuodesta 2017 lähtien julkaisemia suomenkielisiä lauluja, joita on tehty erityisesti varhaiskasvatusta ajatellen mutta helppojen sanojen ja tarttuvien melodioiden luulisi auttavan myös vanhempaa oppijaa. Viime vuosina suomi toisena kielenä -opettajien keskuudessa on myös koottu Facebookiin *S2-opetusmusiikkia*-nimiselle sivulle listaa lauluista, jotka sopivat teemoiltaan ja/tai rakenteiltaan suomen kielen opetukseen yleisesti. Sivu on luotu jo vuonna 2012.

Musiikki ja laulut näyttäisivät siis olevan lisääntymään päin osana aikuisten oppimateriaaleja. Lauluja kannattaa jatkossakin ottaa aikuisten suomi toisena kielenä -oppimateriaaleissa jo sen vuoksi, että niin opiskelijat kuin opettajatkin kertovat pitävänsä musiikkia sisältävistä opetusmenetelmistä ja uskovat musiikin hyötyihin. Toisaalta kyselyssä, jossa kartoitettiin suomi toisena ja vieraana kielenä -opettajien laulujen ja runojen käyttöä opetuksen osana, opettajat

raportoivat käyttäneensä lauluja opetuksessaan eri tavoin vain harvoin, jos koskaan. Lauluja ja runoja käytettiin lähinnä ääntämisen ja sanaston harjoitteluun, kuunteluharjoituksina tai kulttuuriin tutustumiseen. (Alisaari 2016; Alisaari & Heikkola 2017). Siinä missä nuorempien oppijoiden kanssa lauluja ja runoja käytettiin monipuolisemmin erityisesti kielitaitotasoilla A1 ja A2, aikuisten oppijoiden kanssa lauluja enimmäkseen vain kuunneltiin (Alisaari & Heikkola 2017). Jos lauluja ja niihin pohjaavia tehtäviä olisi tarjolla käytetyissä oppimateriaaleissa enemmän, se saattaisi antaa opettajille lisärohkaisua ottaa musiikkia useammin mukaan aikuistenkin toisen kielen tunneille (Alisaari 2016). Laulujen käyttö opetuksessa voi myös laajentaa aikuisen suomen kielen oppijoiden mielikuvitusta luokkahuoneen ulkopuolisista oppimisympäristöistä ja tarjoumista.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja aineiston. Tutkimuksen perusta muodostuu oppijankielisistä ja konventionaalisista paikanilmauksien esiintymistä, jotka on kerätty suomenoppijoiden suullisista kertomuksista. Esiintymät on poimittu ja luokiteltu tutkimuksen tarpeisiin sovellettujen virheanalyysin ja potentiaalisten esiintymien analyysin avulla. Esittelen esiintymien valintaperusteita, käsittelyä analyysissa ja suullisen aineiston tuottamia haasteita luvun lopussa.

3.1 Virheanalyysi, potentiaalisten esiintymien analyysi ja varianssianalyysi

Tämän tutkimuksen päätutkimusmenetelmäksi on valikoitunut virheanalyysi ja siihen liittyvä potentiaalisten esiintymien analyysi. Valinta on tehty sen pohjalta, että tutkimuskysymyksiin vastaaminen on tarvinnut menetelmät, jotka mahdollistavat spatiaalisten kentän funktioiden käyttötarkkuuden ja tarkkuuden kehityksen tarkastelun niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Virheanalyysin avulla olen poiminut aineistosta sekä standardisuomen normien mukaiset (myöhemmin terminä konventionaaliset) ja norminvastaiset (myöhemmin terminä oppijankieliset) spatiaalisen kentän funktioiden ilmaukset. Potentiaalisten esiintymien analyysillä, jota esittelen tarkemmin edempänä, saan esiin oppijankielisten käyttöjen osuuden kaikista käytöistä ja voin vertailla ryhmiä ja oppijoita keskenään. Oppijankielisyyden osuutta ja sen muutosta tutkitaan lopuksi tilastotieteellisin menetelmin eli t-testein ja toistomittausten varianssianalyyseillä (repeated measures ANOVA ja ANCOVA), jotta saadaan selville, onko opetusmenetelmillä tai oppijoiden lähtökielitaidolla ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta oppijankielisyyden muutokseen. Seuraavaksi esittelen virheanalyysin taustoja niiltä osin, kuin se on tutkimuksen kannalta relevanttia. Laajempi katsaus virheanalyysiin ja sen uudempiin muotoihin löytyy esimerkiksi Ellisin (2008) ja Thewissenin (2015: 59–99) teksteistä.

Virheanalyysia voidaan käyttää moneen tarkoitukseen. Sen avulla voidaan päätellä, millainen oppijan kielitaito sillä hetkellä on ja mitä hänellä on vielä opittavanaan, sekä saadaan teoreettista tietoa oppijankielen ominaispiirteistä, kuten tämän tutkimuksen kohdalla tehdään paikanilmausten tarkkuudesta. Tuloksia voidaan edelleen hyödyntää opetuksen suunnittelussa. Virheanalyysi tuottaa siis sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa kielen kehitysvaiheista niin

yksittäisen oppijan, oppimisen tutkimuksen kuin kielen opetuksenkin tarpeisiin. (Corder 1967; Martin & Alanen 2011: 46–47).

Virheanalyysin kuuluu perinteisesti neljä vaihetta aineiston valinnan jälkeen. Ensimmäisessä vaiheessa virheet tunnistetaan eli niistä erotellaan lipsahdukset ja varsinaiset kielijärjestelmän osaamiseen liittyvät kompetenssivirheet. Seuraavassa vaiheessa virheet luokitellaan ja kuvataan. Eri virheluokkia voi lopulta olla monia, jos aineisto on tarkoitus annotoida kieliopillisesti ja kaikkien virhetyyppien osalta. Kolmanneksi virheet selitetään eli etsitään virheiden tuottamisen syyt oppijan äidinkielestä, kohdekielestä tai opetuksesta. Lopuksi virheiden merkitys arvioidaan suhteessa kohdekielen järjestelmään ja kommunikoinnin onnistumiseen. (Sajavaara 1999: 116–117.)

Virheiden analysointia on kritisoitu, koska se on korostanut liiaksi virheitä kielteisenä ilmiönä tai vain muodon näkökulmasta (Ellis 2008: 46, 62). Lisäksi tutkimus on perustunut kontrastiiviseen tutkimukseen eli kielenoppijan tuotosta selitettiin oppijan äidinkielen ja kohdekielen systeemien erojen ja yhtäläisyyksien kautta (Brunni, Airaksinen & Skantsi 2019: 277). Uusimmissa kielinäkemyksissä virheet nähdään jopa välttämättömän osana oppimisprosessia erityisesti silloin, kun konstruktiot alkavat varioida eli oppija laajentaa kielen repertuaariaan (ks. esim. Mustonen 2015: 286–287). Virheiden määrä ja laatu eivät siis määritä oppijan kielitaitoa, ja kielitaitoa on tarkasteltava jatkumona (Sajavaara 1999: 119). Virheetön kielitaitotaso ei aina edes ole oppimisen tavoitteena – jos sellainen abstraktiuudessaan on mahdollista saavuttaa tai natiiveille puhujillekaan ominaista (Mustonen 2015: 53).

En tässä syvenny tarkemmin virheanalyysiin kohdistuvaan kritiikkiin ja historiaan, sillä se ei ole olennaista työni kannalta. On kuitenkin tärkeää huomata, että perinteisestä, virheisiin keskittyvästä ja muotoja irrallisina palasina tarkastelevasta virheanalyysista on kuljettu eteenpäin. Oppijankieltä käsitellään omana systeeminään, jota ei arvostella standardista poikkeavien piirteiden perusteella tai jolle ei etsitä syitä lähde- ja kohdekielen ominaisuuksista. Pyrin jatkamaan tällä linjalla myös oman tutkimukseni kohdalla soveltaen virheanalyysia tutkimukseni tarpeisiin. Soveltaminen näkyy muun muassa siinä, että pelkän muodon tarkkuuden sijaan tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle muodon, merkityksen ja käytön liitosta. Oppijan ilmauksia ei arvoteta tai vertailla oppijoiden äidinkielen järjestelmään. Tutkimus ei myöskään fokusoi vain virheisiin, vaan niiden rinnalla kulkee se, mitä oppija jo osaa. Tiedostan kuitenkin sudenkuopat, joita tarkkuuteen keskittyvä ja virheanalyysiin perustuva tutkimus tuo mukanaan, ja pyrin välttämään niitä työssäni parhaani mukaan.

Potentiaalisten esiintymien analyysin (myös nimellä potentiaalisen esiintymisen analyysi, englanniksi *Potential occasion analysis*) lähtökohdan muodostaa se, että virheet nähdään suhteessa paikkoihin, joissa virhe voisi mahdollisesti esiintyä. Näitä paikkoja kutsutaan nimellä

potentiaalinen esiintymä. Potentiaalisiin esiintymiin lukeutuvat siis sekä konventionaaliset että oppijankieliset ilmaukset. Menetelmässä saadaan siis selville kielenpiirteen hallinnan lisäksi ilmaantuvuus ylipäänsä, sillä vähäinen virhemäärä ei yksistään kerro kyseisen kielenpiirteen osaamisesta. (Brunni, Jantunen & Skantsi 2019: 282–283; Thewissen, 2015: 49, 143−144.) Potentiaalisen esiintymän analyysi perustuu laskentakaavaan, jossa oppijankielisten ilmausten suhteellinen esiintymä saadaan esiin kaikista potentiaalisista esiintymistä. Kaava esitellään kuvassa 1.

$$\frac{\text{Oppijankielisten ilmausten määrä}}{\text{Potentiaalisten esiintymien määrä}} = \text{Oppijankielisyyden suhteellinen esiintymä (\%)}$$

Kuva 1. Potentiaalisten esiintymien analyysin kaava (Thewissen 2015: 144).

Potentiaalisten esiintymien analyysi vaatii toimiakseen vahvasti säännönmukaisen ilmiön (Thewissen 2015: 143–144). Katson, että spatiaaliselle kentälle sijoittuvat paikanilmaukset ovat riittävän säännönmukaisia, sillä ne ketjuuntuvat semanttisella kentällä ja niiden tarvitsemien sijamuotojen työnjako on suhteellisen selvä, jotta tutkimus on mahdollista toteuttaa tätä menetelmää käyttäen.

Suomi toisena kielenä –tutkimuksen kentällä potentiaalisten esiintymien analyysi on jokseenkin uusi tulokas, vaikka esimerkiksi Tuija Määttä (2011, 2013 & 2014) on tehnyt samansuuntaista virheanalyysia juuri paikallissijojen esiintymistä. Menetelmää on lähinnä käytetty kirjoitetun oppijansuomen tarkkuuden kehitystendenssien tarkasteluun kielitaitotasojen välillä (ks. esim. Brunni ym. 2019, myös pro gradu -tutkielmat Huttu-Hiltunen 2017 ja Piri 2017). Näin ollen tässä tutkimuksessa potentiaalisten esiintymien valintaa on täytynyt miettiä uudesta näkökulmasta, kun aineistona toimiikin suullinen aineisto sille tyypillisine toistoineen ja korjauksineen, ja kun huomio ei ole ensisijaisesti tarkkuuden kehittymisessä kielitaitotasolta toiselle. Esiintymien valinnan lähtökohdat esimerkkeineen esittelen tarkemmin alaluvussa 3.5.

3.2 Aineiston keruu ja opetusmenetelmien esittely

Aineistoni on kerätty Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMOn (nykyisin osa Opetushallitusta) suomen kielen kurssille osallistuneilta opiskelijoilta kesällä 2014. Kurssin kesto Suomessa oli noin neljä viikkoa ja kurssin taso oli alkeisjatkotaso. Kesäkurssiin kuului yhteensä 80 tuntia suomen kielen ja kulttuurin opetusta.

Opiskelijat tulivat ulkomaisista yliopistoista lähinnä eri Euroopan maista. Kurssille osallistuessaan opiskelijat olivat opiskelleet suomea yhdestä kahteen vuotta, ja heidän kurssia

edeltävä kielitaitotasonsa oli pääasiassa arvioitu kotiyliopistojen suomen kielen opettajien toimesta Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) kielitaitotasolle A2. Kurssin aluksi ja lopuksi opiskelijat tekivät sekä suullisen että kirjallisen testin, joiden näiden pohjalta aineiston keränneet tutkijat Jenni Alisaari ja Leena Maria Heikkola arvioivat kielitaitotasot uudestaan. Suullisen kielitaitotason perusteella opiskelijat jaettiin kurssilla kolmeen ryhmään, jotka saivat lauluja sisältävää opetusta eri tavoin. Tässä tutkimuksessa mukana olevat ryhmät olivat kielitaidoltaan alimmasta tasosta ylimpään seuraavat: lauluryhmä IIA, kuunteluryhmä IIA ja rytmiryhmä IIA. Taulukosta 3 näkyy, miten tutkittavat opetusryhmät jakaantuivat kielitaitotasojen osalta kurssin aluksi.

	A1	**A2**	**B1**	**B2**
Lauluryhmä IIA (n = 11)	4	7		
Kuunteluryhmä IIA (n = 11)	4	3	4	
Rytmiryhmä IIA (n = 12)		4	7	1
Yhteensä (n = 34)	8	14	11	1

Taulukko 3. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden suullinen kielitaitotaso alkutestissä opetusryhmittäin.

Kurssin aikana ryhmille opetettiin tutkimukseen liittyen suomea yhteensä seitsemänä päivänä, tasaisin väliajoin noin neljän viikon ajan, 15 minuuttia kerrallaan. Lauluryhmien kanssa suomea opeteltiin laulaen, kuunteluryhmien kanssa lauluja kuunneltiin ja rytmiryhmien kanssa laulujen tekstejä lausuttiin yhdessä rytmikkäästi. Laulu- ja rytmiryhmässä lastenlaulujen ja muutamien poplaulujen harjoitteluun yhdistettiin lisäksi liikkeitä. Kaikkien ryhmien kanssa käytettiin samoja lauluja, ja opiskelijoille jaettiin laulujen sanat monisteina, joihin oli kuvitettu keskeisiä merkityksiä. Laulujen merkityksistä myös keskusteltiin joka ryhmässä. Ryhmät erosivat toisistaan siis vain opetusmenetelmän suhteen. Lauluryhmän ja rytmiryhmän toiminta tutkimukseen liittyvissä opetustuokioissa erosi toisistaan siinä, ettei rytmiryhmällä ollut melodiaa käytössään sanoitusten lausumisen tukena. Kuunteluryhmän toiminta erosi eniten kahden muun ryhmän toiminnasta, sillä tässä ryhmässä opiskelijan rooli oli hyvin passiivinen, kun taas muissa ryhmissä opiskelijoita aktivoitiin osallistumaan ja tuottamaan suomea joko laulaen tai rytmikkäästi lausuen.

Tarkemmin opetussessioiden kulku oli seuraavan kaltainen: Lauluryhmissä tutkijat opettivat uudet lastenlaulut opiskelijoille vuorolauluna säe kerrallaan siten, että ensin toinen

tutkijoista lauloi yhden säkeen malliksi ja sitten toinen tutkijoista toisti saman säkeen laulaen yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tämän jälkeen laulu laulettiin vielä kokonaan yhdessä. Poplauluja kuunneltiin ja laulettiin heti alusta asti yhdessä ja usein näitä laulettiin vain kerran yhden oppimistuokion aikana. Kuunteluryhmissä laulut kuunneltiin kertaalleen, mutta samoja lauluja kuunneltiin kuitenkin myös useammin seuraavalla kerralla, jotta syötteen määrä olisi sama kussakin ryhmässä. Rytmiryhmissä laulujen sanoituksia lausuttiin yhdessä rytmikkäästi säe kerrallaan toisen tutkijan toimiessa esilausujana ja toisen tutkijan toistaessa säkeet yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tämän jälkeen laulun sanat luettiin vielä yhdessä kokonaan uudelleen.

Tutkimuksessa käytettäviksi lauluiksi oli valittu siis pääasiassa helposti lausuttavia ja laulettavia suomalaisia lastenlauluja mutta myös sisällöllisesti ja melodioiltaan vaativampaa suomalaista popmusiikkia esimerkiksi Ultra Bralta. Kaikissa lauluissa oli yhteistä sanastoa ja samoja rakenteita. Kaikki laulut oli myös valittu sopiviksi kurssien päivittäin vaihtuviin teemoihin, joita olivat esimerkiksi luonto, sauna ja ruoka.

3.3 Aineiston kuvailu ja käsittely

Tämän tutkimuksen aineiston perustan muodostavat yhteensä 34 suomen kielen kurssille osallistuneen opiskelijan suulliset alku- ja lopputestit. Molemmissa testeissä opiskelijat kertovat vapaasti kahdesta sarjakuvasta. Toisessa sarjakuvassa on tytön epäonninen kauppareissu kotoa leipomoon ja kaupungin läpi takaisin kotiin, ja toisessa kuvataan kissan leikkejä ympäri asuntoa ja pullon putoamista leikkien lopuksi pöydältä matolle. Sarjakuvista on siis mahdollista tuottaa paljon sijaitsemista ja suuntaisuutta merkitseviä ilmauksia. Testissä käytetyt sarjakuvat oli valittu alun perin sen perusteella, että niistä on helppo tuottaa paikanilmauksia. Lisäksi opetustuokioissa käytetyt laulut sisälsivät paljon paikanilmauksia.

Suullinen aineisto on litteroitu alkujaan yksityiskohtaisesti, mutta tässä tutkimuksessa käytetystä aineistosta on poistettu taukoja ja mietintä-äänteitä. Aineistosta olen poiminut ja koodannut tekstitiedostoista konkreettiset, spatiaaliselle kentälle asettuvien ilmausten potentiaaliset esiintymät laadulliseen tutkimukseen soveltuvan NVivo-ohjelman avulla. Koko aineistoa ei siis ole annotoitu tarkasti, vaan koodaus on keskittynyt tarkasteltavaan ilmiöön eli konkreettisiin sijainnin ja suunnan ilmauksiin. Koska tutkin opetusmenetelmän vaikutusta tarkkuuden kehittymisen potentiaalisten esiintymien analyysin avulla, ohjelmaan on kaikista paikallissijaisista ilmauksista lopuksi merkitty oppijankielisten käyttöjen esiintymät. Määrällistä analyysia eli potentiaalisten esiintymien analyysia ja tilastollista varianssianalyysia varten olen siirtänyt NVivosta saadut kvantitatiiviset tiedot Excel- ja SPSS-ohjelmiin käsiteltäväksi.

Ilmausten luokittelussa käytän apunani konseptuaalisen semantiikan käsitteitä. Konseptuaalisen semantiikan yleisistä lähtökohdista kerroin jo alaluvussa 2.4.3, mutta kerron vielä lyhyesti esimerkein, miten tämän tutkimuksen kohdalla aineistoon valitut esiintymät on rajattu ja kuvattu analyysiosassa.

3.4 Aineiston luokittelun lähtökohdat ja haasteet

Tutkimuksessa on analysoitu spatiaalisen kentän paikanilmauksia, jotka olen valinnut suullisista alku- ja lopputestien kertomuksista semanttisen merkityksen perusteella. Spatiaalisen kentän ilmaukset ovat konkreettisen sijainnin ja sijainnin muutoksen ilmauksia. Näin ollen tutkimusaineistoon lukeutuvat Mustosen (2015: 113) mallin mukaisesti maantieteelliset sanat (esim. *mäellä, tiellä, kaupunkiin*) demonstratiiviset adverbit (*siellä*), lokatiiviset adverbit (*lähellä, täällä, tässä, missä*) ja postpositioilmaukset (*oven takana*). Myös paikannimet kuuluisivat aineistooni, mutta niitä ei esiinny oppijoiden tuotoksissa.

Aineiston paikallissijaisten ilmausten valinnan ja luokittelun lähtökohtana on toiminut Yrjö Laurannon (1997) ja Sanna Mustosen (2015) mallien mukaisesti ilmausten käyttö ja merkitys. Seuraan erityisesti Mustosen väitöskirjassaan esittelemää konseptuaaliseen semantiikkaan perustuvaa kolmijakoa, jossa konkreettisista sijainnin ja suunnan ilmauksista koostuva spatiaalinen kenttä jaetaan ryhmiin AT, TO ja FROM. AT sisältää kaikki staattiset ilmaukset, kun taas TO ja FROM suunnan ilmaukset näkökulman mukaisesti joko kohteeseen (tulosuunta To) tai kohteesta pois (erosuunta FROM).

Koska suomen kielen paikallissijat ketjuuntuvat semanttiselle spatiaaliselle kentälle, eri ryhmiin kuuluvat konventionaalisesti eli norminmukaisesti tietyt sijamuodot:

AT-funktion alle kerätyssä ryhmässä ovat sellaiset muodot, joissa paikallissija on inessiivi tai adessiivi. Lisäksi AT-ryhmään kuuluvat esimerkiksi sellaiset sanat kuin *kotona, takana* ja *ulkona*, joissa sija on kiteytynyt abstrakti paikallissija essiivi (VISK §1258). Konseptuaalisen semantiikan mukaisesti AT-merkityksiä eli sijainnin ja lähietäisyyden ilmauksia tarkennetaan laadullisessa analyysissa funktioilla ON (entiteetti toisen entiteetin ylä- tai ulkopinnalla, IN (entiteetti sisässä) ja FAST (entiteetti kiinteässä yhteydessä toiseen), jotta sisä- ja ulkopaikallissijojen käyttöä voidaan tarkastella lähemmin. Sisä- ja ulkopaikallissijaista käyttöä tarkastellaan myös muiden funktioryhmien alla. Lisäksi AT-ryhmään kuuluvat paikanilmaukset, jotka esiintyvät verbien *jäädä*, *jättää*, *löytää* ja *etsiä* kanssa, vaikka niissä konventionaalinen sijavalinta onkin FROM-funktion illatiivi tai allatiivi.

FROM-ryhmään kuuluvat ilmaukset ovat sijamuodoltaan tyypillisesti illatiivi ja allatiivi. FROM on lähtökohtaa, eroväylää ja fiktiivistä liikettä merkitsevien ilmauksien ryhmä

.

TO-ryhmässä ovat elatiivi- ja ablatiivipäätteiset ilmaukset. Mustosen (2015) mallin mukaisesti *käydä*-verbin kanssa tuotetut paikanilmaukset käsitellään osana TO-ilmauksia, vaikka verbin kanssa käytetäänkin olosijaa AT-funktion repertuaarista (VISK § 1237). [7]

Oppijoiden käyttämät paikanilmausten merkitysten ilmaisukeinot ja ilmausten tarkkuus on ensimmäisen tutkimuskysymykseni mielenkiinnon kohde. Konseptuaalisen semantiikan käsitteistö auttaa käsittelemään konstruktioita ensisijaisesti merkityksiin nojaten. Täten kaikki spatiaalisen kentän esiintymät on luokiteltu ensin niiden käyttötilanteen ja merkityksen osalta, minkä jälkeen tarkastellaan merkityksien ilmaisuun käytettyjä lingvistisiä rakenteita eli lähinnä paikallissijoja ja niiden konventionaalisuutta.

Tarkkuus määritellään käyttöpohjaisen kielikäsitykseen nojaten niin, että tutkimukseen kohteena oleva paikallissijakonstruktio on tunnistettavissa, tai vaihtoehtoisesti tutkimusmenetelmän mukaisesti paikallissijainen esiintymä olisi mahdollinen eli potentiaalinen, jos paikallissijan asemasta oppijan on käyttänyt jotain muuta keinoa ilmaista sijaintia tai suuntaa (vrt. Mustonen 2015: 86).

Käyttöpohjaiseen näkökulmaan perustuu myös valintani puhua analyysissäni virheiden ja norminmukaisuuden sijaan oppijankielisyydestä ja konventionaalisesta käytöstä Mustosen (2015) mallin mukaisesti. Konventionaalisuus perustuu käyttöpohjaiseen näkemykseen siitä, että kieltä opitaan autenttisissa käyttötilanteissa, joista oppija saa malleja konventionaalisesta käytöstä. Kielenkäyttö ei siis muotoudu irrallisten sanojen ja sääntölistojen pohjalta norminmukaiseksi. Oppijankielisyys taas on Mustosen (2015: 87) mukaan virheellisyyttä neutraalimpi ilmaus, vaikka siinäkin voi nähdä omat ongelmansa. Tutkimuksessani esitetty kysymys paikanilmausten kehittymisestä ja eri opetusmenetelmien vaikutuksesta tarkkuuteen tarkoittaa siis ilmausten käytön konventionaalistumista, joka tutkimusta varten oletetaan saavan alkunsa laulujen antamasta mallista.

Aineistoon poimitut spatiaalisen kentän konstruktioiden potentiaaliset esiintymät ja tavoiteltu funktio eivät aina löydy vain ilmausten sijainnin ja suuntaisuuden merkitsemisen tai sisä- ja ulkopaikallissijojen käytön kautta, vaan esiintymiä on täytynyt tulkita kontekstissaan.

[7] *käydä*-verbi kuvaa tilannetta, jossa hahmotetaan sekä TO- että FROM-funktiot, mutta semanttisesti kyseessä on kuitenkin ennemmin dynaaminen [TAPAHTUMA], jossa ensimmäinen argumentti liikkuu suhteessa [VÄYLÄÄN], kuin staattinen [TILA], jossa ensimmäinen argumentti sijaitsee [PAIKASSA]. Eron saa selville helpolla testillä: kun kysymys on ”Mikä on?”, on kyseessä [TILA], ja [TAPAHTUMA] paljastuu kysymällä ”Mitä tapahtuu?”. (Leino 1990: 49.)

Paikanilmaus voi olla ymmärrettävä ilman sijapäätettä tai vaikka se on varustettu konventionvastaisella sijanvalinnalla; suunta tai sijainti voidaan oppijankielisten esiintymien kohdalla ilmaista esimerkiksi vain verbin tai paikkasanan avulla. (Mustonen 2015: 86.) Jaan tällä tavalla löydetyt esiintymät oppijankielisiin ja konventionaalisiin ilmauksiin seuraavia periaatteiden mukaisesti:

1. Ilmaus on konventionaalinen, mikäli siinä on tunnistettavissa oleva sijapääte, jonka valinta on sopiva sekä semanttisesti että syntaktisesti. Oppijankielisiä esiintymiä ovat siis kaikki sellaiset spatiaaliset ilmaukset, joissa oppija on a) valinnut konvention vastaisen sijamuodon (esimerkiksi *lautanen on **pöydälle***), b) käyttää sisäpaikallissijan ulkopaikallissijan asemasta, tai toisinpäin (esimerkiksi *kissa menee **mattoon)*** tai c) jättänyt sijainnin tai suuntaisuuden kokonaan merkitsemättä *(esimerkiksi Tyttö menee myös ja rakennukse- rakennus*).
2. Ilmaus ei siis ole oppijankielinen, jos siinä on vain morfofonologista horjuntaa kuten sanavartalon puutteellinen asu, päätteiden ja liitteiden väärä järjestys tai sijapäätteen vaillinainen muodostus eli esimerkiksi äänteen pituus. Suullisesta aineistosta puhekielen eri paikallissijapäätevariantit katsotaan myös konventionaalisiksi. Oppijan hyväksi konventionaaliseksi käytöksi olen tässä tutkimuksessa katsonut myös sellaiset lausekkeet, joissa pääsanan sijavalinta on tavoitellun funktion näkökulmasta kohdekielen mukainen mutta joissa määrite ei kongruoi samassa sijassa tai ollenkaan.
3. Esiintymissä ei ole mukana MA-infinitiivin muotoja, joita olisi muutenkin ollut aineistossani vain muutamia.

Koska aineisto on suullinen, siinä on mukana paljon toistoja, korjauksia, keskenjääneitä sanoja ja irrallisia suffikseja. Nimitän tilanteita, joissa oppija on tuottanut yhden vuoron aikana eri sijamuotoisia ilmauksia haluamaansa merkitystä tavoitellessaan, muotojen ketjuuntumiseksi tai muotoketjuiksi Yrjö Laurannon (1997) mallin mukaisesti. Laurannon mukaan muotojen ketjuuntuminen osoittaa, että oppija käy läpi omaksumiaan tai kuulemiaan muotoja löytääkseen merkitykselle muodon, mutta haluttu merkityskonstruktion ilmaisin ei ole vielä vakiintunut. Lisäksi Lauranto (1997) esittää, että muotoketjujen järjestyksen perusteella voidaan olettaa, että ketjun viimeinen muoto on se, mihin oppija on tyytyväinen. Toisaalta kyse voi olla myös puhtaasti oppijan arvauksesta, jos prosessointiketjua ei voi muulla tavoin, esimerkiksi ääneen ajattelun, perusteella päätellä. (mts. 70–72, 151–158.) Muotoketjujen eli käytännössä korjauksien ja toistojen määrä voidaan toisen kielen tutkimuksessa nähdä yhtenä tarkkuuden kehittymisen piirteenä, mutta niitä käsitellään tyypillisesti sujuvuuden näkökulmasta (Olkkonen & Peltonen 2017: 242, 248). Tästä

syystä muotoketjuihin tai korjauksiin ei tässä tutkimuksessa syvennytä. Aineiston luokittelua varten on joka tapauksessa täytynyt tehdä muotoketjuja koskevia päätöksiä. Tehtävää vaikeutti se, että potentiaalisten esiintymien analyysia ei ole tehty aiemmin suullisesta aineistosta, joten rajaukset ovat toistaiseksi käytössä yksinomaan tässä tutkimuksessa. Aineiston käsittelyn läpinäkyvyyden vuoksi esittelen päätökset seuraavassa.

Potentiaalisten esiintymien analyysissa muotoketjun jokainen sananosa, jossa on mukana tunnistettava eri sijamuotoaines, on yksi esiintymä. Esimerkissä 1 sekä 2 esiintymiä on kaksi, ja esimerkissä kolme esiintymiä on 3.

(1) **tuolis- tuolilla** (IIL3a)
(2) **sisäs-** (no) **sisällä** (IIL11a)
(3) se on **kappastaa** kap- niin **kauppassa kauppaan** (IIL1a)

Jos sana toistuu samanmuotoisena kahdesti nopeasti peräjälkeen, olen laskenut sen yhdeksi esiintymäksi. Esimerkissä 4 esiintymiä on näin ollen yksi.

(4) yksi istuu **ikkunalauta-la, lautala** (IIL5a)

Kesken jääneitä sanoja, joissa ei ole tunnistettavaa sijapäätettä tai kokonaista sanavartaloa, en laske omiksi esiintymikseen. Samoin olen päättänyt olla laskematta perusmuotoisia ilmauksia, joiden jälkeen kuitenkin tuotetaan samasta sanasta sijamuodollinen ilmaus, omiksi oppijankielisiksi esiintymikseen. Esimerkissä 5 ja 6 esiintymiä on siis vain yksi.

(5) tulee kaup- **kaupasta** ei (IIL7b)
(6) ja: hen ja han s- se: istuaa, tuoli- **tuolissa** (IIL11)

Lisäksi yhdeksi esiintymäksi on laskettu sellaiset ilmaukset, joissa yhteen vartaloon on liittynyt kaksi eri sijapäätettä. Oppijan eduksi konventionaaliseksi käytöksi on laskettu ilmaukset, joissa jälkimmäinen sijapääte on konvention mukainen. Jos viimeinen pääte on konvention vastainen, kuten esimerkissä 6, se on oppijankielinen.

(7) hän syö leipää **kadullassa** (IIL7a)

Edellä esitetyistä esimerkeistä näkee myös, kuinka esiintymät esitetään analyysiosiossa: Jokainen esiintymä on ensinnäkin lihavoitu, esimerkki esitetään puhunnoksen mittaisessa kontekstissaan ja esimerkin lopussa on oppijan tunniste, joka sisältää oppijan numeron, ryhmän tunnisteen ja testin tunnisteen. Ryhmien koodit ovat L = lauluryhmä, K = kuunteluryhmä ja R = rytmiryhmä. Koodin perässä oleva a tarkoittaa, että ilmaus on peräisin alkutestistä ja b lopputestistä.

Potentiaalisten esiintymien ja oppijankielisten ilmausten löytämisen haasteena on ollut toisinaan suullisen oppijankielen laatu, jolloin tavoiteltu merkitys ja näin ollen ilmauksen semanttinen kenttä ei selviä yksistään taivutetusta sanasta, vaan merkitystä on täytynyt hakea esimerkiksi lauseen teeman tai predikaatin avulla. Toisinaan sijojen monimerkityksisyyden takia ilmauksia on tulkittava esimerkiksi peilaten testin sarjakuvien esittämiin tilanteisiin, jotta sen semanttinen kenttä ja konventionaalisuus hahmottuisi. Liiallisen tulkinnanvaraisuuden välttämiseksi olen jättänyt aineistosta pois yhteensä kolme mahdollista sijainnin tai suunnan esiintymää, joissa en ole ollut varma tavoitellusta funktiosta tai ilmauksen semanttisesta kentästä. Tulkinnanvaraisuuden välttäminen on myös käyttämäni analyysimenetelmän eli potentiaalisten esiintymien analyysin tärkeimpiä vaiheita. Esimerkissä 8 on yksi epävarma tapaus: onko oppija tavoitellut TO-funktion illatiivimuotoa *leipomoon*, josta kielisi pitkä vokaali, vai esim. *leipää*, josta myös pitkä vokaali. Molemmat tulkinnat olisivat kontekstissaan yhtä mahdollisia ja mahdottomia.

(8) tyttö menee, menee ja ostaa sen **leipoo** (IIR6b)

Toisaalta käyttöpohjaisesta näkökulmasta kielen luonteeseen kuuluukin kategorioiden ja luokituksien muodostamisen toissijaisuus, joten täyttä varmuutta ei ole mahdollistakaan tavoitella (ks. myös Mustonen 2015: 82). Myös oppijankielisen ja konventionaalisen kielenkäytön raja on toisinaan ollut vaikea vetää. Mutta koska tutkimusta täytyy kuitenkin tehdä ja tutkimuskysymyksiin saatuja vastauksia täytyy voida tulkita edes joistain lähtökohdista käsin, rajojen asettaminen on ollut välttämätöntä. Niitä olen esitellyt edellä. Silti on hyvä muistaa, että kyseessä on vain yksi tapa kuvata paikankonstruktioiden hallintaa ja pohtia, millaisia muita vaihtoehtoja samalla tutkimusasetelmalla olisi voinut olla (ks. esim. DEMfad-mallin Mastery-tason tarkkuuden hallinnan raja Martin ym. 2010: 60).

4 PAIKANILMAUSTEN KÄYTTÖ JA KÄYTÖN TARKKUUS OPPIJOIDEN SUULLISISSA KERTOMUKSISSA

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, miten paljon ja millaisia konkreettisen paikan ilmauksia oppijat tuottavat ja mikä on niiden tarkkuus. Aluksi vastaan kysymykseen ilmausten määrästä tarkastelemalla oppijoiden käyttämiä spatiaalisen kentän funktioita opetusryhmittäin ja ryhmissä yhteensä. Lyhyen määrällisen tarkastelun jälkeen kuvailen esimerkkien avulla oppijoiden käyttämiä paikanilmauksia ja niiden tarkkuutta laadullisesti. Vertaan tuloksia myös aiempaan oppijankielen tutkimukseen.

Jokainen funktio käsitellään omassa alaluvussaan. Alaluvut on jaettu Sanna Mustosen (2015) mallia seuraten konseptuaalisen semantiikan spatiaalisen kentän kategorioiden mukaan staattiseen AT-funktioryhmään ja suuntaisiin TO- ja FROM-funktioryhmiin. Ilmauksien tarkastelua tarkennetaan sisä- ja ulkopaikallissijojen osalta sisäsijaisilla IN- ja ulkosijaisilla ON-funktioilla. Ilmausten ryhmiin luokittelun lähtökohdat olen esitellyt aiemmassa luvussa 3.5. Lisäksi tarkastellaan lähemmin *koti*-sanan ja postpositioiden käyttöä. Lopuksi löydökset tiivistetään yhteenvetoon.

Koska aineiston esiintymien määrä on verrattain pieni, en tarkastele oppijankielisyyksien ja konventionaalisten käyttöjen ryhmä- tai oppijakohtaisia määriä erityisen yksityiskohtaisesti. Tavoitteena on etsiä koko aineistosta toistuvia oppijankielisiä keinoja ilmaista spatiaalisen kentän funktioiden merkityksiä sekä niitä merkityksiä, joita oppijat tuntuvat hallitsevan parhaiten.

4.1 Yleiskuva aineiston paikanilmauksista: potentiaaliset esiintymät ja oppijankielisyyden suhteellinen osuus

Taulukko 4 esittelee paikanilmauksien määrät koko aineiston osalta. Taulukossa esiintymien määrän näkee niin spatiaalisen kentän funktioittain kuin opetusryhmittäin. Taulukkoon on laskettu myös kaikkien ryhmien ilmaukset yhteensä. Taulukon solussa ensimmäinen luku kuvaa funktion oppijankielisten käyttöjen määriä ja toinen luku kaikkia potentiaalisia esiintymiä eli ilmauksia, joissa oppija on tavoitellut paikanilmauksen funktiota. Opetusryhmäkohtaista funktioiden määrien ja laadun

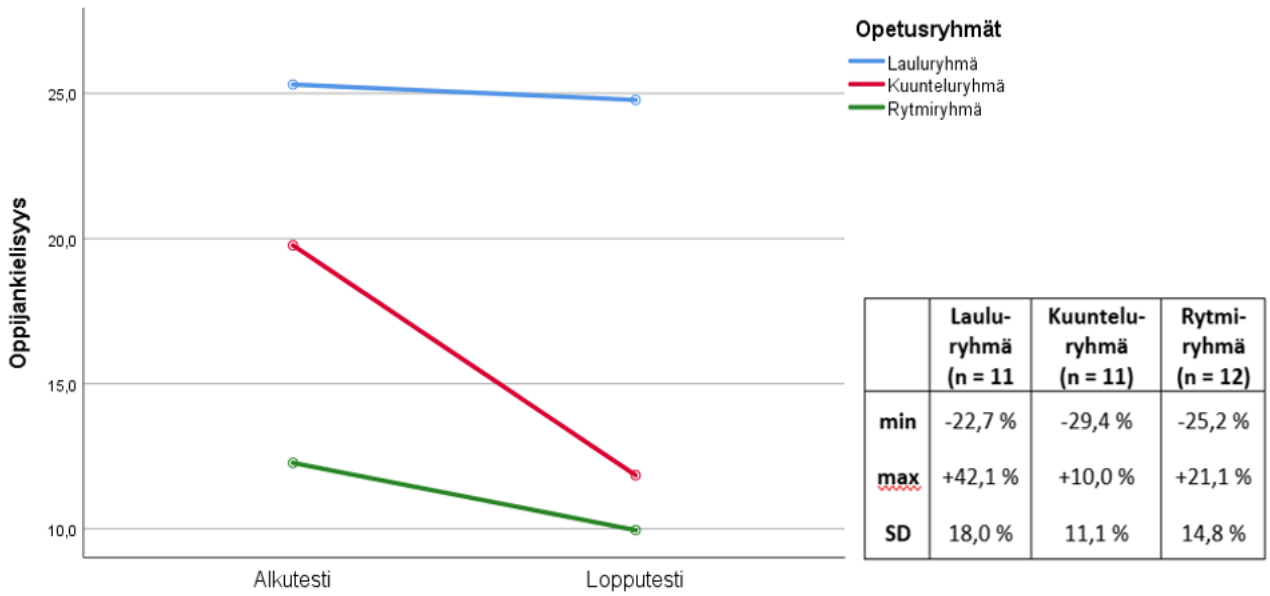
tarkastelua ei tässä luvussa kuitenkaan systemaattisesti tehdä, vaan havaintoja tehdään vain kiinnostavimmista tendensseistä ja eroavaisuuksista ryhmien välillä. Funktiokategorioissa on lukumäärällisesti hyvin eri tavoin esiintymiä. Tästä syystä oppijankielisyyden suhteellista osuutta tarkastellaan taulukosta vain sarakkeesta, johon osuudet on laskettu testeittäin ja funktioittain kaikkien ryhmien kohdalta yhteensä. Oppijankielisyyden suhteellinen osuus kaikista kurssin testien esiintymistä esitetään sarakkeessa suluissa.

	LAULU-RYHMÄ	**KUUNTELU-RYHMÄ**	**RYTMI-RYHMÄ**	**KAIKKI RYHMÄT**
AT alkutesti	18/111	15/103	9/135	42/349 (*12,0 %*)
AT lopputesti	21/117	8/102	6/129	35/348 (*10,1 %*)
FROM alkutesti	2/12	0/13	6/27	8/52 (*15,4 %*)
FROM lopputesti	2/16	1/21	2/22	5/59 (*8,5 %*)
TO alkutesti	26/56	19/64	21/102	66/222 (*29,7 %*)
TO lopputesti	27/73	13/72	17/104	57/249 (*22,9 %*)
Yhteensä alkutesti	46/179	34/180	36/264	116/624 (*18,6 %*)
Yhteensä lopputesti	50/206	22/195	25/255	97/656 (*14,8 %*)

Taulukko 4. Suullisten alku- ja lopputestin aikana tuotetut oppijankieliset ja konventionaaliset paikallissijaiset ilmaukset.

Kun alku- ja lopputestin esiintymät lasketaan yhteen, koko aineisto käsitti yhteensä 1280 paikanilmauksen potentiaalista esiintymää. Kaikista esiintymistä oppijankielisiä oli yhteensä 217. Koko kurssin osalta oppijankielisiä paikanilmauksia oli alkutestissä 18,6 prosenttia ja lopputestissä 14,8 prosenttia kaikista potentiaalisista esiintymistä. Oppijankielisten esiintymien yhteenlaskettu osuus laski siis kurssin aikana 3,8 prosenttia.

Kun oppijankielisyyden suhteellisia esiintymiä tarkastellaan oppijakohtaisten keskiarvojen perusteella, oppijankielisyyttä oli alkutestissä lauluryhmässä keskimäärin 25,3 %, kuunteluryhmässä 19,8 % ja rytmiryhmässä 12,3 %. Lopputestissä lauluryhmän oppijoilla oppijankielisyyttä oli keskimäärin 24,8 %, kuunteluryhmässä 11,8 % ja rytmiryhmässä 10,0 %. Lauluryhmässä tarkkuus siis parani oppijakohtaisesti keskimäärin 0,5 %, kuunteluryhmässä 8,0 % ja rytmiryhmässä 2,3 %. Koko kurssin oppijoilla tarkkuus parani keskimäärin 3,6 prosenttia. Ryhmäkohtainen muutos esitetään viivadiagrammina kuviossa 1.



	Laulu-ryhmä (n = 11	Kuuntelu-ryhmä (n = 11)	Rytmi-ryhmä (n = 12)
min	-22,7 %	-29,4 %	-25,2 %
max	+42,1 %	+10,0 %	+21,1 %
SD	18,0 %	11,1 %	14,8 %

Kuvio 1. Oppijankielisten paikanilmausten suhteellinen esiintymän muutos opetusryhmissä sekä muutoksen minimi- ja maksimiarvot sekä keskihajonta.

Ryhmien oppijoiden välillä oli siis prosentuaalisia eroja tarkkuuden kehittymisessä. Suurta vaihtelua oppijankielisyyden määrän muutoksessa oli kuitenkin myös ryhmien sisällä oppijoiden välillä, mikä näkyy keskihajonnasta ja minimi- ja maksimiluvuista kuvion 1 yhteydessä. Minimiluku kertoo, mikä on suurin oppijankielisyyden vähentynyt määrä, maksimi taas suurimman oppijankielisyyden lisäyksen. Koko ryhmän kohdalla suurin oppijankielisyyden osuuden väheneminen oli 29,4 prosenttia ja suurin lisäys oli 42,1 prosenttia. Suurin vaihteluväli on lauluryhmässä, jossa oppijan tuottamat oppijankieliset ilmaukset vähenivät parhaimmillaan 22,7:llä prosentilla, mutta kasvoivat suurimmillaan 42,1 prosenttia alkutestistä. Kuunteluryhmässä minimi- ja maksimilukujen väli on pienin, ja oppijankielisyys lisääntyi suurimmillaan vain 10,0 prosenttia. Kuunteluryhmässä oli lisäksi yksilötasolla eniten oppijoita, joilla oppijankielisyys väheni: yhdestätoista opiskelijasta yhdeksällä oli vähemmän oppijankielisiä ilmauksia lopputestissä kuin alkutestissä. Lisäksi yhdellä oppijalla määrä ei muuttunut. Rytmiryhmässä kahdeksan oppijan ja lauluryhmässä vain viiden oppijan oppijankielisyys väheni.

Kuunteluryhmän oppijoiden muita ryhmiä selvästi parempi oppijankielisyyden muutosprosentti vaikuttaa sellaisenaan kiinnostavalta tulokselta ja indikoisi tarkkuuden kehittymistä parhaiten lauluja kuuntelemalla. Tulos poikkeaisi aiemmista opetusmenetelmien vaikuttavuutta selvittäneiden tutkimuksista. Näissä tutkimuksissa passiivisella laulujen kuuntelulla ei ole ollut merkittävää vaikutusta kielenoppimiseen, vaan opeteltavien rakenteiden ja sanojen laulaminen tai yhdistäminen rytmiin tuki oppimista enemmän (esim. Alisaari 2015, Coyle & Gómez Garcia 2014;, Legg 2009; Ludke ym. 2014; Medina 1990). Laulujen rytmikäs toistaminen on näyttäytynyt muita

opetusmenetelmiä tehokkaampana menetelmänä oppia esimerkiksi ääntämistä (Alisaari & Heikkola 2017), ja se näyttäisi vaikuttavan positiivisesti myös suulliseen sujuvuuteen (Heikkola & Alisaari 2020). Lisäksi laulaminen kehittää eniten kirjoittamisen sujuvuutta (Alisaari 2016, Alisaari & Heikkola 2016b).

Oppijoiden keskiarvot eivät kuitenkaan yksinään riitä kertomaan tarkkuuden kehittymisestä tai opetusmenetelmän vaikutuksesta oppijankielisyyden muutokseen, minkä vuoksi tarkkuuden kehittymistä tarkastellaan luvussa 5 tilastollisesti ryhmien sisällä ja ryhmien välillä.

Funktiokategorioittain tarkasteltuna yhteenlasketuista potentiaalisista esiintymistä nähdään, että kaikissa ryhmissä oppijat tuottivat sekä alku- ja lopputestissä eniten AT-funktioisia paikan-ilmauksia. AT-käyttö pysyi määrällisesti lähes yhtä suosittuna alku- ja lopputestien välillä: alkutestissä kokonaismäärä on 349 esiintymää, ja lopputestissä esiintymiä on 348. Seuraavaksi eniten tuotettiin TO-funktioisia ilmauksia, joita oli koko ryhmän osalta alkutestissä 222 ja lopputestissä 249. Niiden esiintymämäärä myös kasvoi eniten lopputestin aikana jossain määrin joka ryhmässä mutta erityisesti lauluryhmässä. FROM-funktion käyttöä on selvästi vähiten: alkutestissä esiintymiä on 52 ja lopputestissä 59. Iso osa informanteista ei käyttänyt FROM-funktiota lainkaan, mikä osaltaan selittää funktion vähäistä esiintymämäärää. Funktion vähäisen käytön syynä voi olla se, että kohteesta poispäin suuntautuminen ei ole kielessä ensisijainen ilmaustyyppi (Lauerma 1990: 131; Nikanne 1987: 176–178). Lisäksi TO- ja FROM-funktioiden vähäisempi määrä mutta suurempi oppijankielisten ilmausten osuus AT-funktioon nähden selittynee sillä, että sijainnin sijakäytöt näytetään hallitsevan ennen suunnan funktioiden käyttöä (Mustonen 2015: 280). Funktioiden käytön tarkkuutta tarkastellaan lähemmin vielä kutakin funktiota käsittelevässä alaluvussa.

Ryhmäkohtaisista paikanfunktioiden esiintymien määristä voidaan lopuksi tehdä muutamia yleisluontoisia havaintoja. Muihin ryhmiin verrattuna rytmiryhmässä käytettiin alkutestissä huomattavasti enemmän erityisesti suuntaa ilmaisevia TO-funktioisia ilmauksia mutta myös muissa funktioissa ryhmän esiintymien määrät ovat suuremmat. Erityisesti alkutestissä ero on silmiin pistävä: rytmiryhmässä on yli 80 esiintymää enemmän kuin laulu- ja kuunteluryhmissä. On kuitenkin muistettava, että rytmiryhmässä oli yhteensä 12 opiskelijaa, kun laulu- ja kuunteluryhmässä opiskelijoita oli 11 kussakin. Tämä voi osaltaan selittää rytmiryhmän suurempia esiintymämääriä.

Toisaalta taulukosta 4 on havaittavissa myös se, että rytmiryhmän oppijankielisten ilmausten esiintymien määrät ovat lähes kaikissa funktioissa pienempiä kuin muissa ryhmissä aina alkutestistä alkaen. Tämä, sekä runsas suuntaisen TO-funktion käyttö, voi selittyä rytmiryhmän oppijoiden muita korkeammilla kielitaitotasoilla: rytmiryhmästä 7 opiskelijaa arvioitiin jo suullisessa alkutestissä B1-taitotasolle. Ryhmässä oli myös yksi B2-tasoinen opiskelija. Spatiaalinen TO-funktio

hallitaan yleensä juuri B1-tasolla (Mustonen 2015: 279). Tästä syystä kielitaitotason osuutta tarkkuuden kehittymiseen on syytä tutkia, mikä tehdään luvussa 5.

4.2 AT-käyttö ja käytön tarkkuus

AT-funktion ilmaukset ovat staattisia paikanilmauksia, jotka kertovat, missä jokin sijaitsee. Sijainti voi olla sisällä, ulkona tai lähietäisyydessä. Näin ollen AT-ilmauksien konventionmukaisia sijamuotoja ovat yleensä olosijat inessiivi ja adessiivi. AT-funktion kategoriaan on aineistosta tulkittu kokonaisuudessaan yhteensä 697 esiintymää, joista oppijankielisiä on 77. AT-käyttöä on niin ryhmäkohtaisesti kuin yhteensä prosentuaalisesti eniten. Se kattaa alkutestissä 55,9% ja lopputestissä 53,0% kaikista aineiston esiintymistä.

AT-funktion suosion yhtenä selittävänä tekijänä voi olla se, että moni kurssin oppijoista oli arvioitu olevan kielitaitotasolla A2 – osa oli suullisen alkutestin arvion mukaan jopa A1-tasolla. Nämä ovat Eurooppalaisen viitekehyksen alkeiskielitaitotasot, joilla staattisia ilmauksia on havaittu käytettävän eniten (Mustonen 2015: 124–129; Määttä 2013: 243; Lauranto 1997: 76). Yksittäisten oppijoiden kesken vaihteluväli oli kuitenkin suuri; toisen oppijan käyttäessä tarinassaan 4 kertaa staattisen sijainnin ilmausta, tuotti toinen ilmauksia 22 kappaletta eli lähes kuusinkertaisesti enemmän.

Aineistonkeruutavassakin voi piillä syy AT-käytön suureen määrään. Kenties liikkumattomaan kuvaan perustuva tehtävätyyppi johdatti monen oppijan käyttämään paljon eksistentiaalilauseita sekä muuta esineiden ja hahmojen sijainnin kuvailua sarjakuvan ruutu kerrallaan, vaikkakin muutamilla oppijoilla tuotokset olivat tyypiltään hyvin narratiivisia. Staattisten ilmausten määrään aineistossa on kenties vaikuttanut sekin, että testissä haastattelija on kysynyt kaikissa opetusryhmissä monilta haastateltavilta tarkentavia kysymyksiä eri hahmojen ja esineiden sijainnista tarkoituksenaan saada oppijan tuottamaan erityisesti ulkopaikallissijaisia, ON-funktion ilmauksia.

Vaikka AT-käyttöä on paljon eli yli puolet kaikista aineiston muodostavista esiintymistä, oppijankielisen käytön osuus kaikista potentiaalisista esiintymistä on suhteellisen vähäistä niin alku- kuin lopputestin aikana verrattuna muihin funktioihin. Alkutestissä oppijankielisiä ilmauksia on kaikista AT-käytöistä keskimäärin 12,0 % ja lopputestissä 10,1 %. Prosentit ovat toisaalta odotuksenmukaisia, sillä staattisten sijojen käyttö tarkentuu ennen suunnan sijojen käyttöä ja AT-käyttö on tarkkaa yleensä jo A1-tasolla (Mustonen 2015: 279–280). AT-käytön muita funktioita konventionaalisempi hallinta on voinut osaltaan antaa oppijalle uskallusta tuottaa AT-funktion ilmauksia muita funktioita enemmän testitilanteessa.

Opetusryhmittäin taulukon 4 pohjalta tarkasteltuna lauluryhmässä AT-käytön oppijankielisyyksien määrä kasvoi lopputestissä vain parilla esiintymällä. Muissa ryhmissä oppijankieliset AT-käytöt vähenivät. Rytmiryhmässä AT-käytön tarkkuus oli hyvin hallinnassa jo alkutestissä, mutta oppijankielisten käyttöjen suhteellinen esiintymä väheni eli tarkkuus kasvoi edelleen hieman lopputestissä.

Seuraavassa esimerkissä 9 näkyy tyypillinen oppijan tuotos, jossa on paljon AT-käyttöä ja joka alkaa eksistentiaalilauserakenteella. Suurin osan esimerkin esiintymistä on konventionaalisia, mutta mukana on myös muutamia oppijankielisiä käyttöjä kuten eksistentiaalilauseen aloittava ilmaus *sillä* lokatiivisen adverbin *siellä* asemasta. Esimerkistä näkee myös, kuinka oppijat tekevät toisinaan korjauksia oppijankielisiin muotoihin, jolloin muodot tai pelkät suffiksit ketjuuntuvat muotoketjuiksi (*koriin korissa*).

(9) **sillä** [siellä] on kori: ja: lankakerä: on **koriin korissa**: ja: **malja-kolla** ja **kaapissa:**, **tuolila:**, **pöydälä** ja: **mattola:** (IIK4b)

Kuten todettu, AT-käyttöä esiintyy paljon eksistentiaalilauseissa, joiden prototyyppinen verbi on *olla* (eksistentiaalilauseen prototyyppi ks. ISK: 850; suomenoppijan eksistentiaalilauseiden oppimisesta ks. lisää Kajander 2013). Opiskelijat käyttävät sekä alku- ja lopputestissä AT-funktioita paljon kertoessaan siitä, missä joku tekee jotakin tai missä joku tai jokin on. Erityisen moni opiskelija aloittaa kertomaan kehysadverbiaalilla sitä, mitä sarjakuvan ruudussa on, kuten esimerkistä 10 ja 11 näkee. Esimerkissä 11 oppija käyttää oppijankielisesti ilmauksessa ablatiivia, mikä ehkä selittyy sillä, että kuva on teknisesti ottaen paperin päällä tai yläpinnalla. *Kuvassa*-ilmauksen merkitys on kuitenkin mahdollista tulkita kiinteän yhteyden FAST-funktioksi, jolloin konventionaalinen sijavalinta on inessiivi. (Lauerma 1990: 112–113; Lauranto 1997: 45–53, Mustonen 2005: 58.) FAST-funktiota ei aineistossa esiinny muiden sanojen kanssa.

(10) **ensimmäinen kuvassa**, on: kaksi: ihmiset ihmi:siä (IIL22b)

(11) ja **toisel-la: ku-kuvalla** on kissa hän ei ole kitti (IIK5a)

Testissä käytetyissä sarjakuvissa on paljon sellaisia sijainnin paikkoja, joissa oppijan on tiedettävä ON- ja IN-funktioiden ilmaisimien erosta tuottaakseen konventionaalisia ilmauksia. Aiemmin esitetyssä esimerkissä 9 työnjako näyttäisi olevan sisäistetty hyvin: IN liittyy rajattuun tilaan tai säiliö-merkitykseen (*korissa*, *kaapissa*) ja ON päällä oloon (*pöydälä*). Tällä oppijalla näyttäisi olevan produktiivistumassa myös AT-funktio lähietäisyyden merkityksessä, vaikkakin *maljakolla* ei ehkä ole tyypillisin sijainnin läheisyyttä merkitsevä ilmaus. Adessiivimuotoa onkin mahdollista käyttää

vain osasta entiteettejä lähietäisyyden merkityksessä, ja suomen oppijan on käytännössä opittava ne ulkoa (Lauranto 1997: 99–92) Kaikkien opetusryhmien oppijoilla erityisesti inessiivimuotoiset, sisällä sijaitsemisen tai ”säiliön” IN-ilmaukset ovat pääosin hallussa. Näistä kertovat esimerkit 12-16.

(12) se oli **vatsassa** (IIK6b)

(13) ja sitten tyttö on on jo **leipomos-sa** (IIK12b)

(14) kissa pelaa **kaappissa** (IIL1a)

(15) ja: hän pelaa **koko: huo- koko:ssa koko huoneessa** (??)

(16) **toisella huoneessa huo:- huoneessa** (IIR8b)

Kuten ilmauksien luokittelua koskevassa luvussa 3.5 esittelin, luokittelen ilmauksen konventionaalisuutta sen pääsanan perusteella eli en tulkitse ilmausta oppijankieliseksi, vaikka määritteen sijapääte olisi konventionvastainen, jos tavoitellun funktion käyttö on kuitenkin pääsanan osalta konventionaalinen. Edellä esitetyistä esimerkeistä näkyy kuitenkin horjunta AT-ilmausten kanssa käytettyjen määritteiden kohdalla: esimerkissä 10 määrite *ensimmäinen* ei kongruoi pääsanan kanssa, esimerkissä 15 sijapääte yliyleistetään sinne, mihin se ei kuulu (*kokossa*), ja esimerkissä 16 määrite on eri sijassa (*toisella huoneessa*). Aineistossa on myös yksi esimerkki, jossa määritteen ja pääsanan paikka ovat vaihtuneet (esimerkki 17).

(17) minä näen että lankakerä o-on **huoneissa: kaikissa**: (IIL3a)

Määritteitä käytetään tämän tutkimuksen aineistossa vähän paikanilmausten kanssa. Vaikka pääsanan mukaan taipuvia määritteitä ilmaantuu tyypillisesti enemmän vasta B1-tasolla (Mustonen 2015: 271), joka oli suullisen alkutestin perusteella vain yhdentoista oppijan lähtökielitaitotaso, mustavalkoinen sarjakuvakaan ei ehkä kirvoittanut oppijan kielenkantoja tarkkaan ominaisuuksien luonnehdintaan varsinkaan sijainnin ja suunnan ilmauksissa. Näistä kahdesta syystä – armollisuudesta määritteiden tarkkuuden osalta ja määritteiden vähäisen määrän takia – en myöskään esittele määritteiden käyttöä tämän enempää muita funktioita käsittelevissä alaluvuissa.

Vaikka inessiivimuotoinen säiliömerkitys onkin suurelta osin hallussa monella, AT-funktiota koskeva oppijankielisyys liittyy enimmäkseen siihen, että oppijan täytyy pähkäillä valintaa IN-funktiota (tai kiinteää yhteyttä ilmaisevaa FAST-funktiota) ilmaisevan inessiivin ja ON-funktion adessiivin välillä. IN- ja ON-funktioiden työnjaon jäsentymättömyys näkyy kautta linjan kaikissa spatiaalisen kentän funktioissa. Tavallisin oppijankielisyys AT-käytössä alkutestissä onkin inessiivin valinta ablatiivin sijaan: yhteensä 15 kappaletta AT-funktion oppijankielisistä esiintymistä. Esiintymät jakaantuvat 11 oppijan kesken. Lopputestissä esiintymiä, joissa on IN-funktion

sisäpaikallissijamuoto ON-funktion ulkopaikallissijan asemasta, on yhteensä yhdeksän. Lopputestissä enää vain kuusi opiskelijaa on tuottanut oppijankielisen inessiivin konventionaalisen ablatiivin sijaan ON-funktiossa.

Oppijankielisyydet liittyvät järjestään sanoihin, joissa sijainti on selvästi entiteetin yläpinnalla (esimerkit 18-20) tai ablatiivimuotoinen ON-funktio inessiivivalintaa konventionaalisempi muoto sarjakuvan kontekstissa (esimerkit 21-23).

(18) pullo on **mat-tossa** (IIL12a)
(19) **tiessä** on musta ja valkoinen kissa (IIK11a)
(20) **ikkunalaudassa** istui kaunis kissa (IIR10a)
(21) ja: he:n ja han s- se: istuaa, tuoli- **tuolissa** (IIL11a)
(22) lautanen on **pöydässä** (IIK8a)
(23) lautanen on **pöydässä**, tai **pöydällä** (IIK8b)

Esimerkeissä 22 ja 23 näkyy saman oppijan alku- ja lopputesteistä poimitut ilmaukset, joissa molemmissa hän on tuottanut sarjakuvan kontekstissa oppijankielisen sisäpaikallissijaisen ilmauksen mutta lopputestissä hän käyttää myös konventionaalista ON-funktiota. Ilmaus *pöydässä* on tässä epäkonventionaalinen siitä näkökulmasta, että se on ennemmin sirkumstantiaalisen kentän eli toiminnan ilmaus, johon on vakiintunut sisäpaikallissija (VISK § 1239, Leino 1990: 125–126). Koska oppija kuvaili lautasen sijaintia tai sitä, mitä pöydän päällä fyysisesti on, konventionmukainen ON-muoto olisi adessiivisijainen *pöydällä*. Lopputestissä oppija tuottaakin molemmat vaihtoehdot eli korjaa ilmausta tai ei ole täysin varma kumpaa, IN- vai ON-funktiota, hänen pitäisi käyttää. Oppija näyttäisi siis olevan sisäistämässä molempien funktioiden ja sijamuotojen vakiintunutta käyttötapaa eri yhteyksissä.

Myös *tuolissa* olisi sinällään käypä ilmaus, mutta tyypillisesti IN-funktio vaatii entiteetiltä rajatumman tilan muodostumisen, jota sarjakuvassa oleva tuoli ei muodosta (Leino 1990: 124–125). Kiikkutuolin, syöttötuolin tai upottavan laiskanlinnan kanssa, joissa on kädensijat tai tavallista tuolia enemmän laitoja ja siitä syystä ”sisätilaa”, inessiivimuoto olisi oman kielikorvani perusteella konventionaalisempi.

AT-funktiossa on aineiston ainoa kahden sijan yhteenliittymä, jonka esittelen esimerkissä 24. Oppija on voinut oppinut *kadulla*-muodon analysoimattomana könttänä eli chunkina, (josta indikoisi se, että pääsanan vartalo on astevaihtelun vuoksi heikossa muodossa), mutta inessiivi kaiketi jyrää AT-funktiossa staattisen sijainnin perusilmaisimena, joten se liitetään ilmaukseen mukaan (Lauranto 1997: 90–91, 93). Ilmauksen voisi toki tulkita myös suffiksiketjuksi, jossa pääsanaa ei enää vain toisteta ennen toisen päätteen valintaa (mts. 152–153).

(24) tyttö menee ja: hän syö leipää **kadullassa** (IIL7a)

Sisä- ja ulkopaikallissijojen käyttäminen toisin päin eli yläpintaa osoittava ON-funktion ablatiivi IN-funktioisen inessiivin sijaan on hieman harvinaisempaa. Näitä esiintymiä on AT-funktiossa yhteensä 10 kappaletta, joista esimerkeissä 25-28 esitetään neljä.

(25) yksi kissa juoksee **huon- huon-neella** (IIL10)
(26) **kau-kau-palla:** on ra:dio: (IIK1b)
(27) **korila** on villakerät (IIK11b)
(28) ja **toisella ku-kuvalla** (IIK5a)

Muiden semanttisten kenttien funktioiden sijojen käyttäminen AT-funktion konventionaalisten sijamuotojen asemasta on suhteellisen tavallista. Oppijankielisistä esiintymistä 17 kappaletta saa TO-funktion sijan eli illatiivin tai allatiivin (esimerkki 29-30) ja 11 kappaletta FROM-funktion ilmaisimen eli elatiivin tai ablatiivin (esimerkit 31-32).

(29) kissa on, kissa on **laitalle** [lattialle] (IIL2a)
(30) yksi kizza jokka istuu **ikkunalauttalle** (IIL10a)
(31) toinen kissa on **ikkunalta** (IIK7a)
(32) se on **kappastaa** [kaupasta] (IIR11b)

Jokseenkin tyypillinen oppijankielisyys on suuntaisten postpositioiden käyttö staattisen muodon sijaan, kuten esimerkissä 33 ja 34 on *alla*-postposition kanssa. Muissa funktioissa taas saatetaan käyttää staattista AT-muotoista postpositioilmausta. Postpositioiden käytöstä hieman lisää luvussa 4.6.

(33) pullo on **alle pöydän** (IIK8b)
(34) pöydän alas (IIK3a)

Esimerkkien 29, 30 ja 33 oppijankielisyyteen on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti, sillä oppijoiden suullisessa tuotoksessa vokaalien a ja e laatu voi olla hyvin lähellä toisiaan, jolloin oppija on voinut tavoitella konventionaalista AT-funktion ilmaisinta, mutta sijapäätteen ääntäminen ei ole osunut täysin kohdalleen.

Sijamerkinnän puuttuminen kokonaan eli vain sanan perusmuodon käyttö paikanilmauksissa on aineistoni oppijankielisistä esiintymistä selvästi harvinaisin. Sitä ei esiinny kuin

yhdessä oppijankielisessä ilmauksessa AT-funktiossa, ja silloinkin oppijankielisyys on hieman tulkinnanvarainen. Esimerkissä 35 olen joka tapauksessa tulkinnut oppijan tavoittelevan eksistentiaalilausetta, josta kielisi partitiivimuotoinen, e-subjektiksi oletettava *kissaa***,** jolloin *se* olisi konventionmukaisesti ilmaistuna lokatiivinen adverbi *siellä* tai *siinä*.

(35) ja **se** ovat myös öö kiss-a kissaa (IIL12a)

Sijamerkinnän puuttuminen on tutkitusti aivan alkeiskielitaidon ominaisuus: sen jälkeen suuntaa ja sijaa pyritään merkitsemään edes jollakin ilmaisimella, vaikka sijan valinta olisi edelleen epäkonventionaalinen (Lauranto 1997: 69–70; Mustonen 2015).

Eksistentiaalilauseen ja staattisuuden ilmaisemisen takia AT-käyttö ja erityisesti sen konventionaalinen käyttö liittyy kiinteästi *olla*-verbiin, mutta aineistossa esiintyy myös muutamia muita verbejä, joihin voidaan yhdistää sijainnin ilmaus täydennykseksi tai valinnaiseksi lauseenjäseneksi. Näitä verbejä ovat *istua, leikkiä, kävellä, asua, seisoa* ja *pelata*, joista monet saavat vain yksittäisen esiintymän koko aineistosta. Verbien *etsiä* ja *löytää* katsoin myös kuuluvaksi AT-käyttöön, vaikka niiden kanssa käytetään suomen kielessä FROM-funktion sijoja. Näistä *löytää* esiintyy aineistossa kerran konventionaalisena (esimerkki 36).

(36) **kodissa** oli pieni kissa joka löysi lankakerän korista (IIR4a)

AT-funktioisiksi luokiteltiin myös verbien *jäädä* ja *jättää* kanssa tuotetut ilmaukset, vaikka niiden kanssa käytetäänkin TO-funktion tulosijoja. Nämä verbi esiintyvät aineistossa yhdellä opiskelijalla kumpikin kerran ja molempina kertoina oppijankielisen sijavalinnan kanssa (esimerkit 37-38). *Jättää*-verbiä tosin käytetään *jäädä*-verbin merkityksessä.

(37) lanka oli jää- jäänyt **lattialla** (IIR8a)
(38) mutta: lankakerä oli myös kissan kissan kissan mukana ja: se sen pala: palaset myös jäätti: jäivät ja myös **jä-jätivät kaa- kaapissa** (IIR8b)

Oppijankielisyyttä näiden verbien kanssa selittää se, että monen suomenoppijan näkökulmasta sijavalinta on epälooginen eli ei-staattinen, mistä syystä Lauranto (1997: 109) esittää, että jäädä-verbin kaltaiset erikoisuudet sekä muissa funktioissa esiintyvät ei-prototyyppiset siirtymät opetettaisiin fraaseina ja kontekstiin linkitettynä. Laulut voisivatkin muodostaa hyvän kontekstin, jossa oppija pääsee tutustumaan suomen kielen verbeihin niihin liittyvine ”suomalaisine” sijavalintoineen - suomalaiseen tapaan katsoa maailmaa.

4.3 FROM-käyttö ja käytön tarkkuus

FROM-käytöt käsittävät kohteesta pois suuntautuvat, liikkeen lähtökohdan tai (kulku)väylän paikanilmaukset. FROM-käyttöä on aineistossa selvästi vähiten: sen esiintyvyys pysyy lähes yhtä marginaalisena sekä alku- että lopputesteissä. Yhteensä alku- ja lopputestissä FROM-esiintymiä on 111 kappaletta kaikista 1280 esiintymästä eli prosentuaalisesti vain 8,7 % koko aineistosta. Lopputestissä FROM-esiintymät lisääntyvät hieman alkutestiin verrattuna. Yksilötasollakin FROM-ilmauksien käyttö on hyvin vähäistä: keskimäärin vain 1 esiintymä per oppija. Rytmiryhmässä ilmauksia on tuotettu hieman muita ryhmiä enemmän oppijaa kohti, mutta toisaalta lopputestissä tässäkin ryhmässä 3 opiskelijaa ei käyttänyt kertomuksessaan FROM-funktiota lainkaan.

FROM-funktion pieneen esiintyvyyteen voi olla syynä funktion pieni frekvenssi kielenkäytössä ja näin ollen oletettavasti myös opetuksessa käytetyissä lauluissa. Käyttöpohjaisen kielinäkemyksen mukaan konstruktion yleisyys selittää sitä, miten nopeasti konstruktio ilmestyy ja miten vahvasti se vakiintuu oppijan käyttöön (ks. esim. N. Ellis 2002; Tomasello 2003: 107, 142), eli vähäinen käyttö voi olla seurausta mallin puutteesta johtuvasta FROM-konstruktion kehittymättömyydestä. FROM-funktion käyttö tarkentuukin tyypillisesti vasta B2-tasolla ja FROM-ilmausten määrä kasvaa enemmän vasta ylimmällä C-tasolla (Mustonen 2015: 279, 282). Tällöin kieltä on tyypillisesti opittu jo jonkin aikaa ja FROM-funktion käytöstä on varmasti saatu riittävästi esimerkkejä eri käyttöyhteyksissä. Rytmiryhmän muita opetusryhmiä suurempi FROM-funktion käyttö voi myös selittyä ryhmän opiskelijoiden suullisella kielitaitotasolla: ryhmässä oli muihin ryhmiin verrattuna eniten B1-tasoisia opiskelijoita eikä esimerkiksi yhtään A1-tason oppijaa. Toisaalta spatiaalisen kentän FROM-ilmausten käyttötarve on vähäistä kielenkäytössä: ensisijaisesti ilmaistaan suunnan kohdetta, ei lähtökohtaa (Lauerma 1990: 131, Nikanne 1987: 176–178), mikä näkyy myös tässä aineistossa TO-funktion FROM-funktiota suuremmissa käyttömäärissä (ks. luku 4.4).

Jos oppija on kuitenkin tuottanut FROM-ilmauksia, niitä käytetään erityisesti sarjakuvasta, jossa kissa ja lankakerä seikkailevat asunnossa paikasta toiseen. Lisäksi FROM-funktio yhdistyy monella kiinteästi *mennä* ja *tulla*-verbeihin, mutta aineistossa on myös muutama muu FROM-konstruktioon sopiva verbi: esimerkissä 40 käytetään verbejä *pudota* ja *hypätä*, esimerkissä 42 *lähteä*-verbiä. Lisäksi yksi oppija käyttää *ottaa*-verbiä (esimerkki 41). Toisaalta nämä verbit voivat saada myös TO-funktion täydennyksekseen. Aineistossani oppijat tuottavatkin yhden vuoron aikana FROM-funktion kanssa usein TO-funktioita, kuten esimerkeissä 39 ja 40. Ilmaukset ovat siis monisuuntaisia (vrt. Mustonen 2005: 59).

(39) sitten kissa meni **jeekaapiin** ja **jeekaapista** hän meni **olohuoneeseen** ja hyppäsi **tuolille**, **tuolilta** hän meni **pöydään** ja pöydällä oli kukkapala [kakkupala] (IIR9b)

(40) **pöydältä** hän hyppäsi: **matolle** mutta: onnettomuudeksi: **pöydältä:** myös pullo putosi: **lattialle** ja: **matolle** koska: oli jo liian paljo lanka huo-huoneessa (IIR10b)

(41) ja kissa: pidaa leikkiä ja: kissa ottaa **korista** pallo (IIR5a)

(42) ja siis hän lähtee **pois kaupasta:** ja: alkaa mennä: kotiin (IIK11b)

(43) ja: sitten menee **kaappiin** ja sitten **ylös** [ulos] **kaapista** ja: **tuolille** ja: **pöydälle** (IIK12b)

Joissakin FROM-funktion sijamuotoja täydennetään pois- tai ulos-adverbeillä, kuten esimerkeissä 42 ja 43. Mustosen (2015: 179–182) aineistossa käytäntö oli yleinen erityisesti nuorilla aina B1-tasolle oppijoilla, ja joskus *pois*- ja *ulos*-sanat jopa korvasivat sijan suunnan ilmaisimena kokonaan. Omassa aineistossani tällaista sijailmaisimen pois jättämistä ei kuitenkaan esiintynyt.

FROM-funktion käsittelyn osalta on huomattava, että kertomuksissa suhteellisen taajaan esiintynyt *ostaa mistä* -konstruktio on jätetty Mustosen (2015) tavoin aineiston ulkopuolelle, sillä se on hänen mukaansa enemmän sirkumstantiaalisen eli toiminnan kentän ilmaus. Toisenlaisen näkemyksen esittää Lauranto (1997: 109–111), jonka mukaan ostaa-verbin kanssa käytetty FROM-sija on ei-prototyyppisesti siirtymä. Siitä huolimatta oppijat myös tässä aineistossa näyttäisivät käyttävän ”ostaa mistä”-ilmausta paljon konventionaalisesti. Tätä voi selittää frekvenssiefekti ja käyttötarve, sillä ostaminen on usein toistuva toiminto arjessa.

FROM-funktion oppijankielistä käyttöä on alkutestissä yhteensä vain 8 esiintymää ja lopputestissä enää 5 esiintymää. Jokaisessa oppijankielisessä ilmaisussa on käytännössä erilainen oppijankielinen keino ilmaista FROM-merkitystä konventionaalisen elatiivi- tai ablatiivi sijamuodon asemasta. Esimerkissä 44 suuntaisuus puuttuu kokonaan sarjakuvan tilanteessa, jossa tyttö on lähdössä kaupasta, esimerkissä 45 funktioon on tulkintani mukaan ensin alettu soveltaa TO-funktion sijaa ja esimerkissä 46 kauppa-sanaan on pienen mietintätauon jälkeen lisätty AT-funktion muoto. Esimerkissä 45 TO-sijan käyttö FROM-funktion ilmaisimen sijaan on varsin ymmärrettävä, sillä *lähteä*-verbiin sopii konventionaalisesti myös TO-sija. Oppija siis tuottaa vaihtoehdot, jotka ovat molemmat yhtä konventionmukaisia, mutta tarinan vaiheen ja sarjakuvan kontekstissa TO-funktion käyttö ei ole semanttisesti sopiva. Oppija korjaakin muodon konventionmukaiseksi niin nopeasti, ettei edellinen oppijankielinen sane ehdi edes ääntyä aivan loppuun asti. Olen merkinnyt esiintymän oppijankieliseksi illatiivikäytöksi, sillä siitä on tunnistettavissa illatiivin vokaalinpidentymä. Partitiivimuotoiseksikin tulkittuna ilmaus olisi joka tapauksessa oppijankielinen.

(44) sitthen hen tulee **kauppa** (IIL10a)

(45) sitten tyttö: leh-tee **kauppaa-** kaupasta *(IIL1b)*

(46) titto tulee **leipäkauppa-sa** (IIL12a)

Koska oppijankielisiä esiintymiä on vähän, FROM-funktiossa on vain pari esimerkkiä muissa funktioissa tyypillisestä ulko- ja sisäpaikallissijojen käytön horjunnasta. Esimerkin 47 kolme esiintymää on kerätty yhden oppijan yhdestä puhunnoksesta. Oppija käyttää yläpintaisista entiteeteistä kolmiulotteisen sisätilan vaativaa FROM IN -sijaa eli ablatiivin sijaan elatiivia. Kakkupala taas vaatii lähietäisyyden ON-funktion sarjakuvan kontekstissa, tosin tyypillisimmin käytettäisiin luultavasti postpositioilmausta (*läheltä* tai *vierestä*). Aiemmassa tutkimuksessa onkin havaittu, että elatiivisijan vaativat FROM-konstruktiot konventionaalistuvat ennen ablatiivisijaisia konstruktioita (Mustonen 2015: 282).

(47) mene tässä **tuolista pöydästä kakkupalasta** (IIR3a)

Vaikka oppijankielisyyksiä ei ole tässä funktioryhmässä paljon, voidaan muiden funktioiden oppijankielisyyden kohdalla huomata, että FROM-funktion ilmaisimia käytetään ilmaisemaan myös muiden spatiaalisen kentän funktioiden merkityksiä. Sekin voi kertoa FROM-funktion ilmaisemien merkitysten horjunnasta. FROM-funktion tyypillisintä oppijankielisyyttä ei kuitenkaan tämän aineiston kohdalla voida osoittaa.

4.4 TO-käyttö ja käytön tarkkuus

Tässä alaluvussa tarkastelun kohteena ovat oppijoiden suuntaiset, kohdeväylän ilmaisevat TO-funktion käytöt. Funktion käytön tarkkuutta tarkastellaan yhteensä 471 esiintymän pohjalta, joista oppijankielisiä on yhteensä 123. TO-funktion potentiaalisia esiintymiä on siis yhteensä 36,8 % kaikista aineiston esiintymistä. Se on aineiston toiseksi käytetyin spatiaalisen kentän funktio.

Vertailtaessa kaikkien opiskelijoiden alku- ja lopputesteissä tuottamien ilmauksien määrää TO-käyttöä on yhteenlaskettuna alkutestissä 35,6 % ja lopputestissä 38,0 %. Frekventeimpään AT-funktioon verrattaessa TO-käyttö siis lisääntyy muutaman prosenttiyksikön verran, kun taas AT-ilmausten määrä laskee noin kahdella prosenttiyksiköllä. Määrällisesti puhutaan 27:stä esiintymästä lisää, ja suurin lisäys, 17 esiintymää, on tapahtunut lauluryhmässä. Isompi aineisto ja kenties myös erilaiset testit voisivat antaa tarkemman kuvan siitä, johtuuko lisäys kielitaitotason noususta kurssin aikana: Aiemmin julkaistussa tutkimuksessa kurssin opiskelijoiden kielitaitotasojen havaittiinkin nousseen tilastollisesti merkitsevästi (Heikkola & Alisaari 2020: 10). Dynaamisuus kasvaa ja staattisia ilmauksia tuotetaan sitä vähemmän mitä kehittyneempi kielitaito on (Lauranto 1997: 96;

Mustonen 2015: 185). Lisäksi tulosijoja esiintyy kielenkäytössä yleensä olosijoja enemmän, kun sijakäyttöjä vertaillaan puhtaasti muodon perusteella, joten voidaan olettaa, että mitä kauemmin kieltä on opittu, sitä enemmän tulosijaisten mallien määrä sekä niiden käyttötarve eri yhteyksissä kasvavat (Mustonen 2015: 116–117).

TO-käytön tarkkuus paranee alku- ja lopputestin välillä. Alkutestissä oppijankielisyyden osuus on 29,7 % ja lopputestissä 22,9 %. Kuitenkin kaikissa ryhmissä oppijankielisiä TO-funktion esiintymiä on edelleen paljon. Oppijankielisyyttä esiintyy erityisesti lauluryhmän oppijoilla. TO-käyttö näyttäisikin olevan tarkkuuden kannalta katsottuna vaikein kaikista spatiaalisen kentän funktioista. Illatiivimuodon, jota tarvitaan TO-funktiossa, on ajateltu olevan suomenoppijalle kaikkein haasteellisin muodostaa (Martin ym. 2010: 65–66, Mustonen 2015: 89). Toisaalta TO-käytössä illatiivi produktiivistuu ennen allatiivia, joka on kielenkäytössä illatiivia harvinaisempi eli frekvenssi vaikuttaa oppimiseen (Mustonen 2015: 282). Tämän tutkimuksen kohdalla morfofonologinen horjunta muodossa ei voi kuitenkaan selittää suurta oppijankielisyyden osuutta, koska ilmauksia on luokiteltu ensisijaisesti niiden merkityksien kautta. Vasta sen jälkeen on tarkasteltu oppijan käyttämiä merkityksen ilmaisukeinoja, joista oppijankielisiksi on luokiteltu enimmäkseen muihin funktioihin kuuluvat sijakäytöt. Näitä esittelen seuraavassa.

TO-käytön yleisin oppijankielisyys on AT-funktion sijojen, erityisesti inessiivin, käyttö konventionaalisten illatiivin ja allatiivin sijaan (esimerkit 48-51). Tällaisia oppijankielisiä esiintymiä on yhteensä 84 kappaletta. Mukana on myös abstraktien sijojen kiteytyneitä muotoja (esimerkit *kotona, ulkona*). Suomen oppijat käyttävätkin inessiiviä tyypillisesti muiden sijojen asemasta muissakin kuin staattisissa merkityksissä erityisesti aivan alkeistasolla (Mustonen 2015: 282).

(48) kun hän saapuu **talossa** talon on leipoo, hänellä ei ole leipoa (IK3a)
(49) kun kissa: juaksee maljako laskea **la:ttiala** (IIK7b)
(50) kun tyttö tuli **kotona** leipa oli jo tosi tosi pieni: koska hän söi sitä (IIR7a)
(51) ja sitten hän menee **ulkona** ja hän syö lei-poa (IIK2b)

FROM-funktion sijoja on kolmessa esiintymässä. Esimerkissä 52 FROM-sija on tosin kontekstistaan irrotettuna käypä ilmaus, mutta koska oppija kuvailee sarjakuvan ruutua, jossa tyttö on menossa kauppaan sisään, sijavalinta on semanttisesti epäsopiva.

(52) ja: tytö: tyttö menee tyttö menee **kaupasta**: (IIK10a)

TO-funktion kanssa tavallista oppijankielisyyttä on se, että sisä- ja ulkopaikallissijojen käytössä on jonkin verran horjuntaa, vaikka sopiva suuntaisuuden sija löytyisikin (esimerkit 53-54). *Kaapile-*

muodon olen merkinnyt oppijankieliseksi sarjakuvan kontekstin perusteella, jossa lankakerä menee kaapin sisälle. Allatiivin käyttö on kuitenkin inessiiviä harvinaisempaa.

(53) sitten hän ky-hyppäsi pöydältä **matoon** (IIR9b)
(54) lankakerä menee kaikialle ja myös **kaapile** (IIR6b)

TO-käytössä on 5 ilmausta, joista sijamerkintä puuttuu kokonaan. Nämä ilmaukset olen poiminut A-tason oppijoilta. Funktion ilmaisimen eli sijan puuttuminen erityisesti TO-funktiossa on tyypillistä (Mustonen 2015: 148).

(55) sitten tyttö menee **kauppa** (IIL10a)

Aineistossa oppijat ovat käyttäneet TO-funktion kanssa verbejä *hypätä*, *laittaa, laskea, levitä, lähteä, saapua, palata, panna pudota, ja tippua.* TO-funktion käytetyimmät verbit ovat kuitenkin *mennä* ja myös *tulla*. *Mennä*-verbin kanssa ilmenee paljon AT-funktion sijojen käyttöä, mikä on yllättävää, sillä siihen ei yleensä ole tapana liittää AT-funktioista olosijaa – vaihtoehtoa ei esimerkiksi löydy suomen kielen oppijoille suunnatusta *Tarkista tästä!* -rektio-oppaasta (Jönsson-Korhola & White 2010: 83). Olen tämän takia laskenut tällaiset käytöt oppijankielisiksi, ja myös koska kontekstista eli sarjakuvan esittämästä tilanteesta käy lähes poikkeuksetta ilmi, että *mennä*-verbin kanssa tarvitaan suuntaisuuden ilmaisevaa funktiota, jotta ilmaus olisi semanttisesti sopiva, kuten esimerkissä 56. Voi olla, että *mennä*-verbin merkitys on esimerkiksi sekoittunut *käydä*-verbiin ja sen vaatimaan olosijaan (vrt. Mustonen 2005: 65). Toisaalta esimerkissä 57 mennä-verbin kanssa tuotettu AT-käyttö TO-funktion asemasta rinnastuu merkitykseltään ”kävellä jossakin” tai ”ajaa jossakin” -typpiseen rakenteeseen, joka natiivin kielikorvaan kuulostaa jo hyväksyttävämmältä. Oppijankielisyys ei siis varsinaisesti liity sija- vaan sanavalintaan, mutta olen kuitenkin ottanut tällaiset esiintymät mukaan paikanilmausten analyysiin ja merkinnyt ne oppijankielisiksi.

(56) tyttö meni **kaupas-kaupassa**?
(57) kun hän meni **talon vieressä kadul- kadulla** talon ikkuna-laudalla istui musta ki:ssa

Myös *käydä*-verbin kanssa tuotetut paikanilmaukset olisi poimittu TO-kategoriaan, mutta tässä aineistossa oppijat käyttivät kyseistä verbiä tuskin lainkaan (käydä-verbin sijoittamisesta TO-funktioon ks. luku 3.5). Harvoista käytöistä löytyy kuitenkin oppijankielisyyttä: esimerkissä 58 oppija ei ole käyttänyt *käydä*-verbin kanssa konventionaalista AT-sijaa, vaan ilmeisesti suunnan merkitys ja merkitseminen on etualaistunut ja oppija on tavoitellut todennäköisesti illatiivimuotoa. Lisäksi

aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että aikuisilla oppijoilla *käydä jossakin* -konstruktiota esiintyy enemmän alkeiskielitaitotason jälkeen, ja sitä käytetään konventionaalisesti staattisen sijan kanssa vasta B2-kielitaitotasolla (Mustonen 2015: 165, 221).

(58) ja tyttö **käy kauppan** ja ja os-ostaa myyjäst- myyjältä leipää (IIK2a)

4.5 *koti*-sanan muodot

Tarkastelen vielä *koti*-sanan muotojen käytön paikanilmauksissa, sillä niitä tuotettiin testeissä paljon. Pääsääntöisesti oppijat käyttävät muun muassa essiivimuotoista *kotona*-kiteymää aivan oikein kotia kuvaavissa staattisissa paikanilmauksissa mutta myös paljon TO-funktiossa. Tällaisia oppijankielisiä *kotona*-esiintymiä on yhteensä 8 kappaletta. Esimerkissä 59 *kotona*-ilmaus on saanut staattisen funktion muodon, vaikka kun edeltävä *perille*-muoto on tulosijainen ja lauseen *tulla*-verbikin kielii suunnan merkityksestä.

(59) sitten kyn hän tuli perille **kotona** se oli vatsassa (IIK6b)

Yllättävän usein *kotona*-muodon rinnalla esiintyy myös alkuperää ilmaisevan *kotoisin*-sanan käyttöä kodin staattisena paikanilmauksena. Esimerkissä 60 oppija käyttää tosin kotoisin-sanaa sekä TO- että AT-funktiossa korjaten kuitenkin jälkimmäisen konventionaaliseksi.

(60) sitten tyttö menee **kotoisin** ja kun hän on **kotois- kotona** hän on syön- hän hän on s- Syönyt ko- leippää leivän (IIL1a)

olla kotoisin ja *kotona*-ilmaukset ovat väistämättä ensimmäisiä oppijan suomeksi oppimia kontruktioita, joten ne lienee opittu chunkina eli könttänä niin hyvin, että ne siirtyvät sellaisenaan ilmaisemaan *koti*-sanan muitakin merkityksiä (vrt. Määttä 2013: 136; Mustonen 2015: 132).

Muutama opiskelija käyttää *koti*-sanasta myös taivutettua inessiivimuotoista ilmaisua *kodissa*. Inessiivin käyttö staattista spatiaalisuutta merkitsevissä ilmauksissa ei sinällään ole yllättävää, sillä oppijoille on tyypillistä pyrkiä liittämään yksi merkitys yhteen muotoon (Lauranto 1997: 75), mutta *kotona*-muodon voisi olettaa olevan suomenoppijoille tutumpi vaihtoehto. *Kodissa*-muoto voi merkitä myös sitä, että oppija soveltaa koti-sanaan yleistä IN-funktion konstruktiota ja suomen kielen taivutussysteemiä (ks. Lauranto 1997: 100). Jälkimmäisessä esimerkissä 62 esiintyvä *kodi* voi kieliä myös segmentointivaiheesta, jossa taipunut ilmaus on oppijan mielessä purettu osiin eli siitä on poistettu sijamerkintä (Suni 2008). Jäljelle jäänyttä sanavartaloa käytetään perusmuotona.

(61) **kodissa** oli pieni KISsa (IIR4a)

(62) joo no sielä ensimäisessä kuvassa on **kodi** ja s- **kodissa** ovat, on lankakerä (IIR6a)

4.6 Postpositiot paikanilmauksissa

Aineistossa postpositiorakenteita käytetään sijamuotoisten ilmausten rinnalla. Jotkut oppijat tosi myös suosivat *päällä*- ja *sisässä/sisällä*-postpositiorakenteita sijapäätteellisen adessiivi- tai inessiivimuodon sijaan, kun kyse on selkeästi jonkin yläpinnalla tai tilan sisäpuolella olemisesta (esimerkit 63-64). Osa tuottaa jopa molemmat vaihtoehdot (esimerkki 65). Vaihtoehtoisten tapojen hallitseminen kertoo käytön leksikaalisen variaation kasvusta (Mustonen 2015: 168).

(63) kissa menee **kauppin** [kaapin] **sisä- sisäs- sisällä** (IIL11a)
(64) juusto on **pöidan päällä** (IIL11a)
(65) yksi [kissa on] **ikkuna: ikkunalauta- laudan alla** ja toinen **ikkunalaudan paalla** tai **ikkunalaudalla** (IIL4b).

Oppijankielisissä esiintymissä käytetään toisinaan suuntaisuutta ilmaisevia postpositiomuotoja staattisen sijainnin funktiossa (esimerkit 66-67). Esimerkissä 68 oppija on korvannut postposition *lähellä* oppijankielisellä *lähessä*-versiolla. Tämä kertonee käynnissä olevasta kielitaidon kehityksestä: ilmaus on purettu osiin ja siihen sovelletaan analogisesti muita malleja ja sijakäyttöjä, tässä tapauksessa inessiiviä, joka toimii tyypillisesti suomen oppijoille niin staattisen sijainnin kuin koko spatiaalisen kentän ilmausten perussijana (ks. esim. Mustonen 2015: 105).

(66) **pöydän alas** (IIK4a)
(67) pullo on **pöydän alle** (IIK6a)
(68) hän istui, **näy-näyteikunan l-lähessä** (IIR4a)

4.7 Yhteenveto

Tässä luvussa olen vastannut ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, millaisia paikanilmauksia oppijat käyttävät ja mikä on niiden tarkkuus. Määrää ja tarkkuutta on käsitelty laadullisesti. Havainnot on esitetty konseptuaalisen semantiikan käsitteistön avulla funktioittain. Funktioita ovat staattinen AT sekä dynaamiset FROM ja TO. Lisäksi tarkasteltiin koti-sanan käyttöä ja postpositioita.

Opiskelijat käyttivät eniten ja tarkimmin sijainnin AT-funktiota. Seuraavaksi eniten esiintyi kohteeseen suuntaavaa TO-funktiota. Vähiten esiintymiä oli kohteesta pois suuntaavassa FROM-funktiossa. Tulokset ovat linjassa aiempien suomenoppijoiden paikallissijoja tarkastelleiden tutkimuksien kanssa (Lauranto 1997; Mustonen 2015; Mustonen & Siivelt 2013; Määttä 2011, 2013). Tämän tutkimuksen opiskelijoiden lähtökielitaitotaso, joka oli suurimmaksi osaksi alkeistasoa A1-A2, on voinut vaikuttaa määriin ja oppijankielisyyden osuuteen, sillä suomenoppijat käyttävät

dynaamisia funktioita enemmän ja tarkemmin vasta korkeimmilla kielitaitotasoilla (Mustonen 2015) Lisäksi spatiaalinen FROM-funktio ei ole kielenkäytössä erityisen yleinen eikä sen merkityksiä ilmaista yhtä usein kuin muita spatiaalisen kentän funktioiden merkityksiä (ks. Nikanne 1987: 176–178), joten FROM-funktion käytön pienet luvut olivat odotuksenmukaisia käyttöpohjaisuuteen perustuvasta näkemyksestä kielenoppimiseen..

Paikanilmausten tarkkuus oli suhteellisen hyvää jo kurssin alussa, mutta keskimäärin oppijankielisyyden määrä laski vielä kurssin aikana. Yksilötasolla eri oppijoiden välillä oli kuitenkin paljon eroja tarkkuudessa, ja joillakin oppijoilla oppijankielisyys myös lisääntyi. Oppijankielisyyden osuuden lisääntyminen voi toisaalta kertoa siitä, että oppijan kielitaito on juuri kiivaan kehityksen vaiheessa, jossa konstruktio hakee muotoaan sen jälkeen, kun se on ilmaantunut oppijan repertuaariin (Mustonen 2015: 300; Martin ym. 2010).

Oppijankielisyyden osuus oli suurin TO-funktiossa niin alku- kuin lopputestissä. Kaikkien funktioiden käytön oppijankielisyydet liittyivät suurimmalta osin sisä- ja ulkopaikallissijojen valintaan. Sijamerkintä puuttui vain harvoin. Sen sijaan oppijat pyrkivät ilmaisemaan merkityksiä käyttäen myös muiden funktioiden ilmaisimia eli epäkonventionaalisia sijoja. Edes jonkin ilmaisimen liittäminen ilmaukseen kertoo siitä, että oppija ymmärtää ilmaisimen tarpeen, mutta ei löydä tai hänellä ei ole aikaa löytää täydellistä vastinetta haluamalleen merkitykselle, sillä merkityksen välittäminen on oppijalle täysin korrektia muotoa tärkeämpää. Sujuvuus ja kokonaisviestin välittyminen menee tarkkuuden ja muodon edelle. (Lauranto 1997: 199–200; Skehan 2009.) Erityisesti AT-funktion inessiiviä käytetään muissa kuin konventionaalisissa merkityksissä. Inessiivin ylikäyttö kaikissa spatiaalisen kentän funktioissa on tyypillistä oppijankielelle (Lauranto 1997; Mustonen 2015). Ylipäänsä kaikkien funktioiden merkityksissä sisäpaikallissijat ovat ulkopaikallissijoja ensisijaisempia ilmaisimia, vaikka niitä molempia käytetäänkin aineistossa ilmaisemaan toistensa merkityksiä.

Paikanilmauksien kanssa opiskelijat käyttivät enimmäkseen verbejä *olla*, *tulla* ja *mennä*. Muita sijaintiin ja suuntaisuuteen liittyviä verbejä oli aineistossa vähän. Myös *käydä*-verbiä käytettiin hyvin vähän ja silloinkin oppijankielisesti.

Paikanilmauksista tarkasteltiin vielä lähemmin koti-sanan ja postpositioiden käyttöä. *Koti*-sanaan liittyviä oppijankielisyyksiä ovat *kotona*-muodon ylikäyttö sekä *kotoisin*-sanan käytön laajeneminen muihin kuin alkuperästä kertoviin yhteyksiin. Postpositioita taas käytetään sijapäätteiden asemasta tai niiden rinnalla, mikä kertoo siitä, että oppijalla on kehittynyttä tietoa ja taitoa varioida merkityksien ilmaisukeinoja. Variointi tarkoitti kuitenkin toisinaan myös sitä, että myös postpositioiden kanssa esiintyy oppijankielisiä sija- ja muotovalintoja eri funktioista.

Havaintoja paikanilmausten käytöstä on pääasiassa tehty koko kurssin tasolla eikä eri ryhmien sisäisiä tai välisiä kehityskulkuja tarkastella erityisen systemaattisesti. Joitakin huomioita voidaan kuitenkin tehdä. Ryhmäkohtaisesti tarkasteltuna oppijankielisten esiintymien osuus väheni eniten kuunteluryhmän oppijoilla, mikä voisi merkitä laulujen kuuntelun parantavan tarkkuutta parhaiten. Aiemmissa tutkimuksissa laulujen kuuntelemisella ei ole ollut mainittavaa merkitystä kielenoppimiseen, kun eri lauluja hyödyntäviä opetusmenetelmiä on tarkasteltu kirjoittamisen sujuvuuden (Alisaari & Heikkola 2016a, 2016b; Alisaari 2016) ääntämisen (Heikkola & Alisaari 2017) ja suullisen sujuvuuden (Heikkola & Alisaari 2020) kautta, joten tulos on mielenkiintoinen. Määrällisesti paikanilmauksia tuotettiin eniten rytmiryhmässä. Opetusryhmien välisiä eroja eli eri opetusmenetelmien yhteyttä oppijoiden tuotoksiin ei kuitenkaan tulkittu tai tutkittu tässä luvussa tarkasti. Erojen syynä voivat myös olla oppijoiden kielitaitotasot. Tästä syystä tarkkuuden kehittymistä tutkitaan vielä tilastollisesti luvussa 5, jotta saadaan selville, vaikuttivatko opetusmenetelmä tai oppijoiden suullinen kielitaitotaso oppijankielisyyden määriin.

5 OPETUSMENETELMÄN JA LÄHTÖKIELITAITOTASON VAIKUTUS TARKKUUTEEN

Tässä luvussa vastataan tutkimuksen toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen. Toinen tutkimuskysymys koskee oppijoiden tuottamien spatiaalisen kentän paikanilmausten tarkkuuden muutosta kurssin aikana ja lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien vaikutusta tarkkuuden kehittymiseen. Kolmas tutkimuskysymys kysyy, onko oppijan suullisella lähtökielitaidolla vaikutusta tuloksiin sekä miten tarkkuus muuttuu, kun sitä tarkastellaan eri kielitaitotasoilla.

Edellisessä luvussa 4 paikanilmauksien tarkkuutta käsiteltiin spatiaalisen kentän funktioittain, mutta tilastollinen analyysi funktio funktiolta ei tämän tutkimuksen aineistolla ole mielekästä, sillä yksittäisissä funktioissa esiintymämäärät ovat oppijakohtaisesti varsin pienet tai jopa olemattomat. Tarkkuus määriteltiinkin sen kautta, mikä oli oppijankielisten ilmausten suhteellinen osuus kaikista tuotetuista spatiaalisen kentän paikanilmauksista. Suhteellinen oppijankielisyyden osuus on laskettu jokaisen oppijan kohdalla potentiaalisten esiintymien analyysin kaavalla (potentiaalisten esiintymien kaava ks. luku 3.1.1 kuva 1). Nämä oppijankielisyyden määrät, jotka ilmaistaan prosenttilukuina, toimivat tarkkuuden muutoksen analyysin perustana.

Tarkkuuden muutosta ja sen tilastollista merkitsevyyttä tarkastellaan t-testillä ja varianssianalyyseillä. t-testillä testataan ryhmäkohtaisia oppijankielisyyden muutoksia. Toistomittausten varianssianalyyseilla testataan ryhmien välisiä eroja sekä opetusmenetelmän ja suullisen lähtökielitaitotason vaikutusta tarkkuuden kehittymiseen (repeated measures ANOVA ja repeated measures ANCOVA). Niiden yhdysvaikutusta testataan myös yhdessä ottamalla suullinen lähtökielitaitotaso analyysiin mukaan kovariaattina sen jälkeen, kun eri ryhmien oppijoiden suullisten kielitaitotasojen eroja on selvitetty. Lopuksi tarkastellaan tarkkuuden kehittymistä taitotasoittain: millä taitotasolla oppijankielisyys on vähentynyt eniten ja minkä taitotasojen välillä on eroavaisuuksia.

Koska tutkittavien opiskelijoiden määrä on suhteellisen pieni (n = 34), olen ennen analyysimenetelmän valintaa tarkastellut ryhmien oppijankielisyyden arvojen normaalijakautuneisuutta karkeasti boxplot- eli ruutu- ja janakaaviota visuaalisesti tarkastelemalla, jotta valittu menetelmä sopii aineistolle. Tämän tarkastelun pohjalta normaalijakauma on riittävä varianssianalyysin käyttöön.

5.1 Oppijankielisyys opetusryhmissä sekä opetusmenetelmän ja suullisen lähtökielitaidon vaikutus tarkkuuden muutokseen

Ensiksi tarkkuuden kehittymistä tarkasteltiin ryhmäkohtaisilla t-testeillä, jonka tulokset näkyvät taulukossa 5. Taulukosta näkee, että kuunteluryhmässä oppijankielisyyden suhteellinen osuus väheni jo pelkkien alku- ja lopputestien keskiarvojen perusteella eniten: ero alku- ja lopputestien välillä oli kahdeksan prosenttia (ks. myös kuvio 1 luku 4.1). t-testissä paljastuikin merkitsevä ero kuunteluryhmän alku- ja lopputestien välillä (t=2.37, df=10, p-arvo=0,039). Lauluryhmässä ja rytmiryhmässä muutos ei ollut merkitsevä.

Opetusryhmä ja testi	KA	KH	t-testin p-arvo	t-arvo	df	Cohenin d
Laulu: alku	25,3	22,1	0,924	0,098	10	0,03
Laulu: loppu	24,8	15,6				
Kuuntelu: alku	19,8	9,2	0,039	2,370	10	0,88
Kuuntelu: loppu	11,8	8,8				
Rytmi: alku	12,3	11,2	0,598	0,543	11	0,24
Rytmi: loppu	10,0	7,5				

Taulukko 5. Oppijankielisyys opetusryhmissä alku- ja lopputesteissä.

Seuraavaksi tarkasteltiin opetusryhmien välisiä eroja oppijankielisyyden muutoksessa toistomittausten varianssianalyysilla (repeated measures ANOVA). ANOVA-testillä saatiin myös selville, vaikuttiko ryhmässä käytetty opetusmenetelmä tarkkuuden kehittymiseen eli oliko opetusmenetelmällä ja oppijankielisyyden muutoksella yhdysvaikutusta. Testissä ryhmien välillä oppijankielisyydessä havaittiin merkitsevä ero ($F(1,31) = 4,732$; $p = 0.016$; *ositettu* $\eta^2 = 0,234$). Tarkemmassa parivertailussa ero paljastui merkitseväksi lauluryhmän ja rytmiryhmän välillä (p = 0,014). Lauluryhmän ja kuunteluryhmän välillä eroa ei havaittu (p = 0,173). Rytmiryhmän ja kuunteluryhmän välillä p-arvo oli suuri (p = 0,942) eli oppijankielisyyden muutoksessa ei ollut eroa niiden välillä.

Ryhmäkohtaisiin t-testeihin peilattuna tuloksia voidaan tulkita niin, että vaikka kuunteluryhmässä oppijankielisyys yksistään muuttui testien välillä merkitsevästi, muihin ryhmiin suhteutettuna se ei enää erotu. Näin ollen kuunteluryhmässä havaittu tarkkuuden muutos johtuu muusta kuin testin riippumattomasta muuttujasta eli ryhmässä käytetyn opetusmenetelmän

vaikutuksesta. Yhdysvaikutusta oppijankielisyyden ja ryhmän välillä ei havaittukaan (F(2,31) = 0,741; p = 0,485, *ositettu* η^2 = 0,46). Lisäksi vaikka oppijankielisyys väheni kaikissa ryhmissä keskiarvoisesti 3,55 prosenttia, koko kurssin osalta oppijankielisyydessä ei tapahtunut tilastollisesti merkittävää muutosta (F(1,31) = 1,970, p = 0,170; *ositettu* η^2 = 0,60).

Koska toistomittausten ANOVA-testin mukaan opetusmenetelmä ei ollut yhteydessä oppijankielisyyden muutokseen, ryhmien välisen eron syy on muualla. Koska kolmannessa tutkimuskysymyksessä kysytään, onko oppijoiden suullisella lähtökielitaidolla merkitystä tarkkuuden kehittymisen kannalta, testattiin seuraavaksi sitä, onko ryhmien välillä merkitsevää eroa opiskelijoiden suullisissa kielitaitotasoissa, ja voisiko niillä näin ollen olla tuloksiin sellaista vaikutusta, joka on otettava huomioon analyysissa.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden suullinen lähtökielitaitotaso arvioitiin suullisen alkutestin perusteella. Lauluryhmässä neljä opiskelijaa aloitti A1-tasolta ja seitsemän A2-tasolta. Kuunteluryhmässä oli opiskelijoita tasaisesti A1-B1-kielitaitotasoilla: 4 opiskelijaa A1-tasolla, 3 A2-tasolla ja 4 B1-tasolla. Rytmiryhmässä, jonka opiskelijoiden kielitaitotaso oli alussa korkein, opiskelijat olivat A2-B2-tasoilla. A2-tasolla oli ryhmässä 4 opiskelijaa, B1-tasolla 7 opiskelijaa ja B2-tasolla yksi opiskelija. Ryhmien suulliset lähtökielitaitoarviot esitellään myös luvussa 3.2 taulukossa 3. Ryhmissä oli siis eritasoisia opiskelijoita. Ryhmien välillä havaittiinkin tilastollisesti merkitsevä ero (F(2,33) = 7,723, p = 0,002, *ositettu* η^2 = 0,33) suullisten lähtökielitaitotasojen suhteen. Parivertailussa ero paljastui erittäin merkitseväksi laulu- ja rytmiryhmän välillä (p = 0,002). Laulu- ja kuunteluryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa suullisessa lähtökielitaidossa. Näin ollen aiemmat laulu- ja rytmiryhmän väliset erot oppijankielisyyden muutoksessa voivat johtua myös kielitaitotasojen eroista ja niiden yhdysvaikutuksesta, kun opetusmenetelmästä ei löydy selittäjää ryhmien väliselle erolle. Siksi seuraavaksi toteutetaan toistettujen mittausten varianssianalyysi uudestaan niin, että lähtökielitaito otetaan mukaan analyysiin kovariaattina (repeated measures ANCOVA) eli eri kielitaitotasojen vaikutus huomioidaan testissä. Näin saadaan luotettavampi tulos tutkimuskysymykseeni siitä, miten oppijankielisyys on kehittynyt kussakin opetusryhmässä. Testiä varten kielitaitotasot ilmaistiin neliportaisen asteikon avulla niin, että A1-tasoa vastasi luku 1 ja B2-tasoa luku 4.

ANCOVA-testissä, jossa opiskelijoiden suullinen lähtökielitaito toimi kovariaattina, ei havaittu yhdysvaikutusta suullisen lähtökielitaitotason ja oppijankielisyyden muutoksen välillä (F(1,30) = 0,871, p = 0,358; *ositettu* η^2 = 0,28). Analyysissa ei myöskään löytynyt merkitseviä eroja oppijankielisyyden muutoksessa kielitaitotasoittain (F(1,30) = 1,257 p = 0,271, *ositettu* η^2 = 0,40). Tulosten perusteella oppijoiden suullinen lähtökielitaito ei selitä muutosta testien välillä eikä eri kielitaitotasoilta aloittaneiden oppijoiden paikanilmausten käyttötarkkuuden kehitys ole mainittavan

erilaista. Myöskään ryhmän eli opetusmenetelmän ja oppijankielisyyden muutoksen yhdysvaikutus ei ole merkitsevä, kun eri kielitaitotasot otetaan huomioon kovariaattina (F (2,30) = 0,917, p = 0,410, *ositettu* η^2 = 0,058). ANOVA-testissä näkynyt ero ryhmien välillä on myös kadonnut, kun oppijoiden suullisten lähtökielitaitotasojen erot huomioidaan (F(2,30) = 2,254, p = 0,123, ositettu η^2. Oppijankielisyyden muutos ylipäänsä ei ole tilastollisesti merkitsevä ryhmien sisällä (F(1,30) = 0,208, p=0,652, ositettu η^2 = 0,007). Tarkempia parivertailuja ei kuitenkaan ollut mahdollista tehdä. Kovarianssianalyysin tulokset esitetään taulukossa 6.

	F-arvo	df	p-arvo	ositettu η^2
Opetusryhmä	2,254	2,30	0,123	0,131
Suullinen alkukielitaitotaso	1,257	1,30	0,271	0,40
Oppijankielisyyden muutos	0,208	1,30	0,652	0,007
Opetusryhmä * oppijankieli-syyden muutos	0,917	2,30	0,410	0,058
Suullinen alkukielitaitotaso * oppijankielisyyden muutos	0,871	1,30	0,358	0,28

TAULUKKO 6. Toistomittausten ANCOVA: Oppijankielisyys, opetusryhmä eli opetusmenetelmä sekä suullinen lähtökielitaito kovariaattina.

5.2 Suulliset lähtökielitaitotasot ja paikanilmausten tarkkuuden kehittyminen

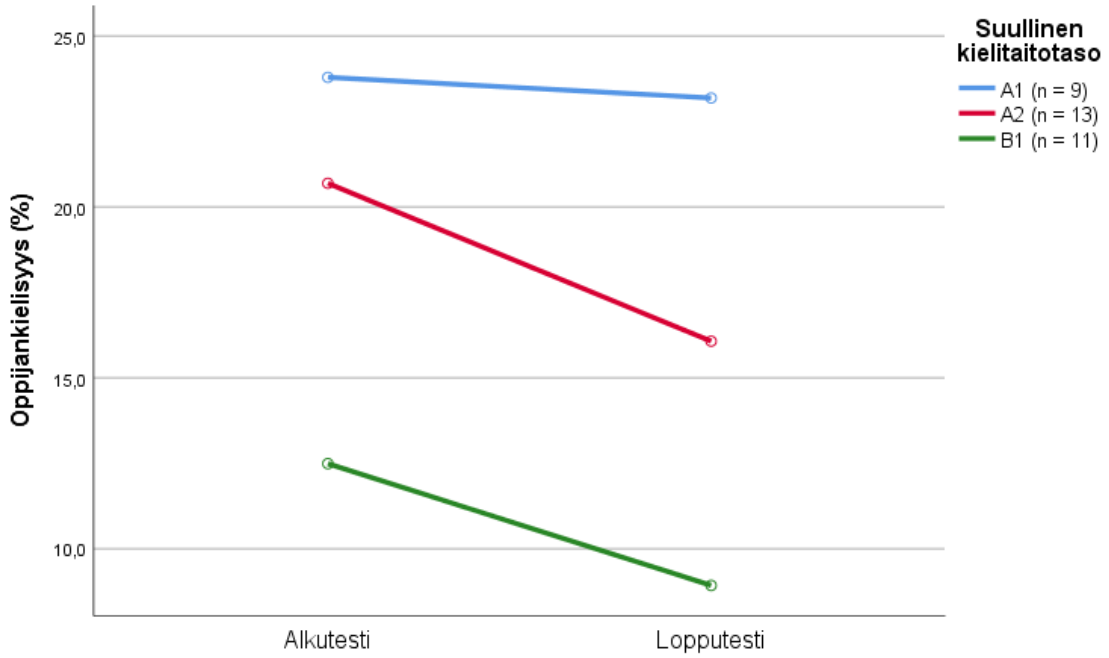
Vaikka toistomittausten ANCOVA-testissä kielitaitotasojen välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa oppijankielisyyden muutoksessa, tehtiin ANOVA-testillä lopuksi tarkempi katsaus tarkkuuden kehittymiseen kielitaitotasoittain, jotta saatiin vastaus viimeiseen tutkimuskysymykseen siitä, miten spatiaalisen kentän paikanilmausten tarkkuus kehittyy kurssin aikana eri suullisilla kielitaitotasoilla.

A1-tasolla aloittaneilla oppijoilla oppijankielisyyttä oli alkutestissä keskimäärin 23,8 % ja lopputestissä 23,2 %. Oppijoilla, joiden lähtökielitaitotaso oli A2, oppijankielisyyttä oli aluksi keskimäärin 20,7 % ja kurssin lopussa 17,5 %. B1-tasolla prosenttiluvut olivat alkutestissä 12,5 % ja

8,9 %. B2-tasolla oppijankielisyyden osuudet olivat alkutestissä keskimäärin 22,6 % ja lopputestissä 6,5 %. Kaikilla kielitaitotasoilla tarkkuus siis parani. A1-kielitaitotasolla oppijankielisyys väheni tosin keskimäärin vain 0,6 %, A2-tasolla 4,6 %, B1-tasolla 3,6 % ja B2-tasolla huimat 16,1 %. Prosenttimäärien eroista huolimatta muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(1, 30) = 2{,}091$, $p = 0{,}159$, *ositettu* $\eta^2 = 0{,}065$) eikä kielitaitotasolla ja oppijankielisyyden muutoksella ollut yhdysvaikutusta ($F\ (3, 30) = 0{,}361$. $p = 0{,}782$, *ositettu* $\eta^2 = 0{,}035$). Testillä ei siis löytynyt viitteitä siitä, että jollakin kielitaitotasolla paikanilmausten tarkkuus olisi kehittynyt muita enemmän.

On kuitenkin huomattava, että B2-tasolla oli kurssin alkutestin mukaan vain yksi oppija. Kun tämä oppija jätettiin analyysista pois, olivat tulokset edelleen ei-merkitseviä kaikilta muilta osin mutta eri kielitaitotasojen väliltä löytyi tendenssiero ($F(2,30) = 3{,}11$, $p = 0{,}059$, *ositettu* $\eta^2 = 0{,}172$). B2-tason oppijan poisjättäminen mahdollistaa myös tarkemman parivertailun ryhmien välillä.

Parivertailussa kielitaitotasojen välisen tendenssieron syyksi paljastuu ero A1- ja B1-tasojen välillä ($p = 0{,}061$). A1- ja A2-tason sekä A2- ja B1-tason väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa tai tendenssiä (A1 ja A2-tasot $p = 0{,}954$, A2 ja B1-tasot $p = 0{,}351$). Kielitaitotasojen parivertailua voidaan verrata alaluvussa 5.1 analyyseissä saatuihin tuloksiin, jossa varianssianalyyseissa löytyi merkitsevä ero rytmi- ja lauluryhmän väliltä niin oppijankielisyydessä kuin opiskelijoiden suullisissa kielitaitotasoissakin. Alkutestissä lauluryhmässä oli nimittäin monta A1-tason opiskelijaa eikä yhtään B1-tason opiskelijaa, kun taas rytmiryhmässä oli eniten B1-tason oppijoita. Muutos suullisten kielitaitotasojen A1-B1 osalta näkyy viivadiagrammissa kuviossa 2.



Kuvio 2. Oppijankielisyyden muutos kielitaitotasoittain (suulliset kielitaitotasot A1-B1).

5.3 Yhteenveto

Kun tarkkuuden kehitystä tarkasteltiin oppijankielisten paikanilmausten suhteellisen osuuden perusteella t-testeillä sekä ANOVA- ja ANCOVA-varianssianalyysitesteillä, saatiin seuraavat tulokset. Vaikka tarkkuus kehittyi eli oppijankielisyys väheni kurssin aikana jokaisessa opetusryhmässä ja kuunteluryhmässä jopa tilastollisesti merkitsevästi, tarkkuus ei kehittynyt ryhmien välillä eri tavoin. Opetusryhmien erilaiset lauluja hyödyntävät opetusmenetelmät eivät siis näytä vaikuttaneen paikanilmausten tarkkuuden kehittymiseen. Myöskään opiskelijoiden suullinen kielitaito kurssin alussa ei vaikuttanut oppijankielisyyden muutokseen. Kun oppijankielisyyden määrää ja sen muutosta tarkasteltiin lopuksi kielitaitotasojen kautta, A1- ja B1-tasojen väliltä löytyi tendenssiero: korkeampi kielitaitotaso indikoi korkeampaa tarkkuutta paikanilmausten käytössä. Tutkimuksessa tarkasteltu oppijankielisyyden muutos ei kuitenkaan ollut kokonaisuudessaan tilastollisesti merkitsevä kurssin aikana.

6 LOPUKSI

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin suomenoppijoiden tuottamia paikanilmauksien käyttöä ja tarkkuutta. Lisäksi tutkittiin opetusmenetelmien ja suullisten kielitaitotasojen vaikutusta ilmaisujen tarkkuuteen. Tutkimuksessa yhdistyy laadullinen ja määrällinen ote, mikä on mahdollistanut valitun oppijansuomen ilmiön analyysin niin käytön kuin oppimisenkin näkökulmista.

Ensin paikanilmauksien käyttöä määrän ja laadun osalta käsiteltiin konseptuaalisen semantiikan (Jackendoff 1983) pohjalta funktioittain. Paikanilmaukset luokiteltiin kategorioihin, jotka jakaantuivat staattisuutta ilmaiseviksi AT-, kohteeseen suuntaaviksi TO- ja kohteesta pois suuntaaviksi FROM-ryhmiksi (Jackendoff 1983; ks. myös Mustonen 2015). Kun tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle ilmausten funktioista, voitiin aineistosta tarkastella ensisijaisesti oppijoiden tuottamien paikanilmausten merkityksiä. Vasta merkitysten löytymisen jälkeen tarkasteltiin niiden ilmaisukeinoja ja konventionaalisten funktion ilmaisimien hallintaa. Analyysin merkitys- ja funktiolähtöisyys on tarkoittanut sitä, että tutkimus on voinut jatkaa paikanilmauksia konseptuaalisen semantiikan avulla tarkastelleiden tutkimusten traditiota (ks. Lauranto 1997; Mustonen 2015).

Tutkimuksen paikanilmauksien käyttömääriä ja tyyppejä koskevat tulokset tukevat aiemmissa tutkimuksissa tehtyjä löydöksiä suomenoppijoiden kielestä ja paikkafunktioiden käytöstä ja hallinnasta. Määrälliseen analyysiin perustuen myös tämän tutkimuksen kohdalla oppijankielelle tyypillistä näyttäisi olevan staattisten merkitysten runsaus ja dynaamisten vähyys erityisesti kielenoppimisen alkuvaiheessa. Lisäksi staattisia merkityksiä ilmaistaan muita funktioita useammin konventionaalisin keinoin. Ulko- ja sisäpaikallissijoilla ilmaistavien merkitysten kohdalla tapahtui paljon horjuntaa. Tutkimuksen pohjalta ehdotankin, että suomenoppijoita tulisi tukea erityisesti dynaamisten merkitysten ilmaisun haltuun otossa sekä ulko- ja sisäpaikallissijojen työnjaon ymmärtämisessä.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut näkemys kielestä ja kielenoppimisesta käyttöpohjaisena (ks. esim. Tomasello 2003, Ellis 2003, Eskildsen 2008). Käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan kieltä opitaan kielenkäytöstä ja käytössä. Oppija saa kielenkäytöstä malleja, joita oppija havainnoi ja kerää omaan kielelliseen repertuaariinsa ensin sellaisenaan chunkeina eli könttinä ja lopulta riittävän usein toistuneista malleista hän muodostaa konstruktioita, jotka toimivat abstraktimpina kaavoina kielen käyttöön. Mitä useammin ilmaus esiintyy kielenkäytössä ja mitä useammin oppija pääsee niitä havainnoimaan, sitä nopeammin ja vankemmin konstruktio saa konventionmukaisen ilmiasun. Paikanilmauksiakin opitaan tai tulisi siis oppia kohtaamalla niitä oikeassa kielenkäyttökontekstissaan. Tähän ajatukseen liittyy se, opetuksessa kannattaisi käyttää

lauluja: käyttöpohjaisesta näkökulmasta lauluista oppija saa tosielämän kielenkäytön malleja. Lisäksi laulujen ominaisuuksiin kuuluu toisto, sillä laulun sisällä toistuvat kertosäkeet. Laulujen käyttö opetuksessa on myös helppoa: lauluja voi kuunnella ja laulaa uudestaan ja uudestaan paikasta riippumatta.

Tutkimuksen lauluja hyödyntävien opetusmenetelmien vaikutusta tarkastelleessa osuudessa havaittiin, että opetusryhmässä, jossa lauluja kuunneltiin, tapahtui tilastollisesti merkitsevä muutos oppijankielisyyden osuudessa. Oppijankielisyys tosin väheni myös muissa opetusryhmissä, vaikkei tilastollisesti merkitsevästi. Minkään opetusmenetelmän ja tarkkuuden kehityksessä ei kuitenkaan löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä eli tutkimuksen perusteella lauluja hyödyntävät opetusmenetelmät ja laulujen antamat mallit eivät vaikuta paikanilmausten käytön hallinnan kehittymiseen. Yhteyttä ei löytynyt myöskään oppijoiden suullisen kielitaidon ja tarkkuuden kehittymisen välillä. Kielitaitotasojen välillä tarkkuudessa oli tendenssieroja A1- ja B1-kielitaitotasojen välillä, mikä selitti myös kahden opetusryhmän, rytmi- ja lauluryhmän väliltä löytynyttä tendenssieroa. Oppijankielisyyden vähenemisen syyt näyttäisivät kuitenkin olevan muualla kuin tutkituissa muuttujissa. Tilastollisesti merkitsevä tulos kuunteluryhmän tarkkuuden muutoksen kohdalla on kuitenkin kiintoisa, joten sitä olisi syytä tutkia tarkemmin. Tulos on mielenkiintoinen siitä syystä, että aiemmissa opetusmenetelmiä käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että laulaminen vaikuttaa kirjoittamisen sujuvuuteen muita opetusmenetelmiä enemmän (Alisaari & Heikkola 2016a, 2016b; Alisaari 2016), ja että laulun sanojen rytminen toistaminen edistää sekä ääntämisen oppimista (Heikkola & Alisaari 2017) että suullista sujuvuutta (Heikkola & Alisaari 2020). Kuunteluryhmän tulokset eivät ole aiemmin paljastuneet tilastollisesti merkitseviksi.

Tämän tutkimuksen aineisto oli kuitenkin verrattain pieni ja se oli kerätty lyhyellä aikavälillä, joten tarkkuuden kehitystä ei ehkä ehtinyt tapahtua joka ryhmässä tai sitä ei tilastollisesti saatu näkyviin. Pieni aineisto voi myös vähentää tuloksen luotettavuutta ja altistaa taustamuuttujien vaikutuksille. Yhtä taustamuuttujaa, kielitaitotasoa, tarkasteltiin tästä syystä sekä kovariaattina että omana muuttujanaan opetusmenetelmien rinnalla, ja sen ei havaittu vaikuttavan opetusmenetelmiä koskeviin tuloksiin. Toisaalta kovariaatin ottaminen mukaan analyysiin pienensi mahdollisuuksia löytää tilastollisesti merkitseviä eroja.

Isompi aineisto ja kenties myös erilaiset testit voisivat antaa tarkemman kuvan opetusmenetelmien vaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa opetusmenetelmien vaikutusta paikanilmausten tarkkuuden kehittymiseen ei esimerkiksi tutkittu funktioittain pienten esiintymämäärien vuoksi, joten tulevissa tutkimuksissa tarkkuutta voisi tarkastella jokaisen paikkafunktion kohdalla erikseen. Jatkossa tutkimusta voisi tehdä myös niin, että syötöksen eli laulujen ja oppijoiden tuotoksen välillä pyrittäisiin todistamaan frekvenssiefekti, kuten joissakin

käyttöpohjaiseen kielinäkemykseen perustuvissa tutkimuksissa on tehty (ks. esim. Kidd, Lieven & Tomasello 2010). Tämä vaatisi nähdäkseni erilaiset aineistonkeruun ja tutkimuksen lähtökohdat. Tutkimuksen voisi paikanilmausten kohdalla toteuttaa esimerkiksi niin, että kurssilla käytetyistä lauluista poimittaisiin ja laskettaisiin eri paikanfunktioidenkäyttöjen frekvenssi. Tällaisessa tutkimuksessa laulut voisi valikoida spesifisti tutkittavan rakenteen perusteella ja rajata laulujen määrää vain muutamaan sellaiseen, jossa esiintyisi myös rakenteen harvinaisempia käyttötapoja, joille taas olisi luotu käyttötarve oppimisprosessia kartoittavan testin puitteissa. Oppijoiden tuotoksista voisi sen jälkeen etsiä erilaisia könttäilmauksia, joiden malli on tullut eri tavoin opetuksessa hyödynnetyistä lauluista.

Suurempi aineisto ja erilaiset testit tarjoaisivat myös paremman lähtökohdan oppijankielen tendenssien tarkasteluun, sillä tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot perustuvat loppujen lopuksi vain pieneen joukkoon esiintymiä. Toisaalta saman suuntaisia löydöksiä on tehty aiemmassakin oppijankielen paikanilmauksia tarkastelleessa tutkimuksessa, joten tulos vaikuttaa luotettavalta.

Tutkimuksen toteuttamisessa oli haasteensa. Ensinnäkin voi pohtia, millaisena suullinen aineisto näyttää paikallissijailmausten käytön ja miten tässä tutkimuksessa tehdyt päätökset aineiston esiintymien rajauksessa ovat vaikuttaneet tuloksiin. Lisäksi potentiaalisten esiintymien analyysia (Thewissen 2015) on aiemmin sovellettu oppijansuomen tarkkuuden tutkimuksessa vain kirjalliseen aineistoon, joten sen sopivuutta suullisen aineiston käsittelyyn ei ole aiemmin koeteltu. Se, että tutkimusmenetelmä on mallin puutteesta huolimatta valittu ja siitä on muotoiltu uusi sovellus tutkimuksen tarpeisiin, voidaan toisaalta nähdä tutkimuksen ansiona. Lisäksi aineiston käsittelyssä tehdyt rajaukset ja päätökset on tutkimuksessa esitetty yksityiskohtaisesti, jotta sovelluksen onnistumista voi jälkikäteen arvioida ja tarvittaessa hyödyntää tulevissa tutkimuksissa.

Tutkimusta vaivasi siis osin mallin puute, mutta toisaalta myös teoreettisten lähtökohtien ja menetelmien runsaus. Erilaisten näkemykseen yhdistäminen voi näyttäytyä kaoottisena. Olen kuitenkin pyrkinyt osoittamaan, miksi ne kaikki ovat olleet tarpeellisia tutkimuksen toteuttamisen kannalta.

Mustonen (2015: 299) huomauttaa, että käyttöpohjainen lähestymistapa suunnata fokuksen tarkkuuden osalta normatiivisiin muotoihin. Vaikka tarkkuutta on tässä tutkimuksessa pyritty käsittelemään merkityslähtöisesti, liittyvät tutkimuksessa tehdyt havainnot merkitysten hallinnasta ja oppijankielisyyden määristä kiinteästi paikallissijojen sopivaan valintaan eli ilmausten muotoon. Tältä osin tutkimuksessa ei ehkä olekaan täysin onnistuttu saavuttamaan sille alussa asetettuja tavoitteita.

Tässä tutkimuksessa on esitelty vain yksi mahdollinen tapa lähestyä tarkkuutta ja oppimista rakennekonstruktioista, jotka tässä tutkimuksessa oli rajattu tarkoittamaan konkreettisten paikanilmausten konstruktioita, käsin. Toisenlaisella tutkimusasetelmalla, tutkittavien ilmausten rajauksella ja toisenlaisilla menetelmillä tulos olisi voinut olla toinen. Siksi sekä jo paljon tutkittuja paikan-ilmauksia että vähemmän tutkittuja lauluja hyödyntäviä opetusmenetelmiä tulisi tutkia edelleen yhdessä ja erikseen.

Tutkimuksen tuloksesta ei tule nähdäkseni myöskään vetää johtopäätöstä, että laulut eivät hyödytä oppimista. Tutkimuksen yksittäisten oppijoiden oppijankielisten ilmausten lisääntyminenkin on joissakin tutkimuksissa havaittu olevan merkki rakenteen kehittymisestä: hallinta horjuu, kun könttäilmauksista siirrytään kohti monipuolisempaa käyttöä (Mustonen 2015: 300, Martin ym. 2010). Huomionarvoista on, että oppijankielisyys joka tapauksessa väheni jokaisessa opetusryhmässä, joten yhdistämällä lauluja opetukseen eri tavoin ei näyttäisi olevan oppimistuloksia heikentäviäkään vaikutuksia. Lauluja voi siis vastakin käyttää opetuksessa turvallisin mielin.

5 LÄHTEET

AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksessa. – *Virittäjä* 113 s. 402–423.
Saatavilla: https://journal.fi/virittaja/article/view/4204 (29.4.2020)

ABBOTT, MARILYN 2002: Using music to promote L2 learning among adult learners. – *TESOL Journal* 11 s. 10–17.

ALISAARI, JENNI 2015: Laulaminen paikallissijojenharjoittelun menetelmänä S2-opetuksessa. – Merja Kauppinen, Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.) *Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 9 s. 210–224. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/handle/10138/154156 (29.4.2020)

ALISAARI, JENNI 2016: *Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency.* Annales Universitatis Turkuensis. Series B Humaniora 426. Turku: Turun yliopisto.
Saatavilla: https://www.utupub.fi/handle/10024/128287 (Tarkistettu 29.4.2020)

ALISAARI, JENNI – HEIKKOLA, LEENA MARIA 2016a: Increasing fluency in L2 writing with singing. – *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6 s. 271–292.

ALISAARI, JENNI – HEIKKOLA, LEENA MARIA 2016b: Laulamalla sujuvuutta suomenoppijoiden kirjoittamiseen. – *Kasvatus* 47 s. 313–326.

ALISAARI, JENNI – HEIKKOLA, LEENA MARIA 2017: Songs and poems in the language classroom. Teachers' beliefs and practices. – *Teaching and Teacher Education* 63 s. 231–242.

BATES, ELIZABETH – MACWHINNEY, BRIAN 1987: Competition, variation and language learning. – Brian MacWhinney (toim.), *Mechanisms of Language Acquisitions*. s. 157–193. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

BRUNNI, SISKO, JANTUNEN, JARMO SKANTSI, VALTTERI 2019: Korpusavusteinen virheanalyysi tarkkuuden kehityksestä Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoilla A2–B2. Puhe ja kieli 39 (3). s. 275-304. https://doi.org/10.23997/pk.76601

BRUST, J.C. 1980: Music and language: musical alexia and agraphia. *Brain* 103 s. 67–392.

BYBEE, JOAN 2010: *Language, usage, and cognition*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

CIMO 2011: *CIMO korkeakoulutuksen kansainvälistäjänä.* CIMOn korkeakoultuksen toimialan vuosijulkaisu.
http://cimo.innofactor.com/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/24728_CIMO_korkeakoulutuksen_kansainvalistajana_2011_web.pdf (29.4.2020)

CORDER S. P. 1967: The Significance of Learners' Errors. Richards C. Jack (toim.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisitions.* 1927. Singapore: Longman.

COYLE, YVETTE – GÓMEZ GRACIA, REMEI 2014: Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. – *Teaching English to Young Learners* 68 s. 276–285. http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccu015

CHAMBERS, FRANCINE 1997: What do we mean by fluency? *System* 25 s. 535-544.

DARWIN, CHARLES 2015 [1871]: *Ihmisen polveutuminen ja sukupuolivalinta*. Kääntänyt Anton Leikola. Helsinki: Terra Cognita.

DE JONG, NEL 2005: Can second language grammar be learned through listening? An Experimental Study. – *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2) s. 205–234. https://doi.org/10.1017/S0272263105050114.

DEGRAVE, PAULINE 2019: Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? – *Journal of Language Teaching and Research* 10 (3) s. 412–420. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02

DUFVA, HANNELE 2013: Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. – *AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013* (5) s. 57–73. Saatavilla: https://journal.fi/afinla/article/view/8739 (29.4.2020)

DUFVA, HANNELE – ARO, MARI – SUNI, MINNA – SALO, OLLI-PEKKA 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011* (3) s. 22–34. Saatavilla: http://journal.fi/afinla/article/view/4454 (29.4.2020)

ELLIS, NICK 2002: Frequency effect in language processing. – *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2) s. 143–188.

———— 2003: Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty & Michael H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition* s. 63–103. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

ELLIS, ROD 2008: *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

ENGH, DWAYNE 2013: Why use music in English language learning? A survey of the literature. – *English Language Teaching* 6 (2) s. 113–127. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n2p113.

ESKILDSEN, SØREN W. 2008: Constructing another Language – Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition. – *Applied Linguistics* 30 (3) s. 335–357. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/applin/amn037.

EVK = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* 2003. Helsinki: WSOY.

FISHER, DOUGLAS 2001. Early Language Learning With and Without Music. – *Reading Horizons* 42 (1) s. 39–49.

FRANCESCHINA, FLORENCIA – ALANEN, RIIKKA – HUHTA, ARI – MARTIN, MAISA 2006: A progress report on the CEFLING project. Paper presented at SLATE Workshop, 1-2 December 2006, Amsterdam, The Netherlands.

GEHRING, SONJA – HEINTZMANN, SANNI 2012: *Suomen Mestari 1 – opettajan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

GORDON, HAROLD – BOGEN, JOSEPH 1974: Hemispheric lateralization of singing after intracarotid sodium amylobarbitone. – *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry* 37 s. 727–738.

HALLAM, SUSAN – PRICE, JOHN – KATSAROU, GEORGIA 2002: The effects of background music on primary school pupils' task performance. – *Educational Studies* 28 (2) s. 111–122. https://doi.org/10.1080/03055690220124551.

HEIKKOLA, LEENA MARIA – ALISAARI, JENNI 2017: Laulun sanoja lausumalla taitavaksi ääntäjäksi? – Mikko Kuronen, Pekka Lintunen & Tommi Nieminen (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech.* AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2017 (10) s. 18–44. https://doi.org/10.30660/afinla.73122.

HEIKKOLA, LEENA MARIA – ALISAARI, JENNI 2020: The effects of songs on L2 proficiency and spoken fluency: A pedagogical perspective. – Pekka Lintunen, Maarit Mutta & Pauliina Peltonen (toim.) *Fluency in L2 Learning and Use.* Second Language Acquisition, Multilingual Matters.

HOUSEN, ALEX – KUIKEN, FOLKERT 2009: Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30, 461–473. https://doi.org/10.1093/applin/amp048.

HUTTU-HILTUNEN, MARIA 2017: *Joka-, mikä- ja kuka-relatiivikonstruktioiden virheet virolaisten suomenoppijoiden kirjoitelmissa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.

INGO, RUNE 2000: *Suomen kieli vieraan silmin*. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisut nro 26. Vaasan yliopisto.

JACKENDOFF, RAY 1983: *Semantics and cognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

JOKINEN, PÄIVI 2011: Katsaus oppimateriaaleihin. – Kivisik, Kristel, Mentula, Helene & Nissilä, Leena (toim.) *Opas aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen. Oppaat ja käsikirjat 2001:5* s. 111–124. Helsinki: Opetushallitus.

JUSLIN, PATRIK – LAUKKA, PETRI 2003: Communication of emotions in vocal expression and music performance: different channel, same code? – *Psychological Bulletin* 129 s. 770–814.

JÄRVINEN, HEINI-MARJA 2014: Katsaus kielenoppimisen teorioihin. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* s. 68–88. Tallinna: Gaudeamus Oy.

JÖNSSON-KORHOLA, HANNELE – WHITE, LEILA 2010: *Tarkista tästä. Suomen sanojen rektioita suomea vieraana kielenä opiskeleville*. Helsinki: Finn Lectura.

KAJANDER, MIKKO 2013: *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Saatavilla: http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5530-4 (29.4.2020)

KAO, TUNG-AN – OXFORD, REBECCA 2014: Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. – *System* 43 (1) s. 114–120. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.003.

KIDD, EVAN – LIEVEN, ELENA – TOMASELLO, MICHAEL 2010: Lexical frequency and exemplar-based learning effects in language acquisition: evindence form sentential complements. – *Language Sciences* 32 s. 132–142.

KORHONEN, SEIJA 2012: *Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit.* Väitöskirja. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopisto.

KOSKI-LAMMI, MILJA 2017: *Musiikin erilaiset merkitykset suomen kielen oppimisessa toisena kielenä: Opettajien näkökulma*. Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos ja kieli- ja viestintätieteiden laitos.

LANGACKER, RONALD W. 2008: *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, DIANE 2002: Making sense of frequency. – *Studies in Second Language Acquisition* 24 s. 275-285.

———— 2007: Reflecting on the cognitivesocial debate in second language acquisition. – *The Modern Language Journal* 91, Focus Issue s. 773–787.

———— 2013: Chaos/Complexity Theory for Second Language Acquisition. – C. A. Chapelle (toim.), *The Encylopedia of Applied Linguistics.* Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0125.

LAUERMA, PETRI 1990: Spatiaalinen kenttä. *Kieli 5. Suomen kielen paikallissijat konseptuaalisessa semantiikassa* s. 12–58. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

LAURANTO, YRJÖ 1997: Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. *Kakkoskieli 2*. Helsinki: Helsingin suomen kielen laitos.

LEGG, ROBERT 2009: Using music to accelerate language learning: An experimental study. – *Research in Education* 82 (1) s. 1–12. https://doi.org/10.7227/RIE.82.1.

LEINO, PENTTI 1990: Sijojen asema kielenkuvauksessa. *Kieli 5. Suomen kielen paikallissijat konseptuaalisessa semantiikassa* s. 12–58. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

LEMS, KRISTIN 2001: *Using music in the adult ESL classroom*. ERIC Digest, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

LINJAMA, KATRI 2019: *Lauluhetkiä aikuisten maahanmuuttajien S2-opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

LOZANOV, GEORGI 1980: *Suggestopedia. Uusi hämmästyttävä tapa oppia.* Jyväskylä: Gummerus.

LUDKE, KAREN – FERREIRA, FERNANDA – OVERY, KATIE 2014: Singing can facilitate foreign language learning. – *Memory and Cognition* 42 s. 41–52. http://dx.doi.org/10.3758/s1342101303425.

LUDKE, KAREN – WEINMANN, HANNA 2012 (toim.): *European Music Portfolio. A Creative Way into Languages: Teacher's Handbook*. Comenius Lifelong Learning Project.

MARTIN, MAISA – MUSTONEN, SANNA – REIMAN, NINA – SEILONEN, MARJA 2010: On becoming an independent user. – Inge Bartning, Maisa Martin, Ineke Vedder (toim.) *Communicative Prociency and Linguistic Development: Intersections between SLA and Language Testing Research.* Eurosla Monographs Series 1 s. 57−81. European Second Language Association.

MARTIN, MAISA 1995: *The map and the rope. Finnish nominal inflection as a learning target.* Studia philologica Jyväskyläensia 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

MARTIN, MAISA 2016: Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12.10.2016. Saatavilla: http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/ (29.4.2020)

MARTIN, MAISA & ALANEN, RIIKKA 2011: Oppijankieli – kehitystä ja virheitä. Paula Kalaja, Riikka Alanen, Hannele Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas.* s. 33–48.

MEDINA, SUZANNE 1990: *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition.* Konferenssiesitelmä. Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages conference, US: San Fransisco. Saatavilla: https://eric.ed.gov/?id=ED352834 (27.4.2020)

MILOVANOV RIIA 2009: *The connectivity of musical aptitude and foreign language learning skills: neural and behavioural evidence*. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla: https://www.utupub.fi/handle/10024/50249 (28.4.2020)

MILOVANOV, RIIA – HUOTILAINEN, MINNA – VÄLIMÄKI, VESA – ESQUEF, PAULO A.A. – TERVANIEMI, MARI 2008: Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: neural and behavioral evidence. – *Brain Research* 1194 s. 81–89.

MILOVANOV, RIIA – PIETILÄ, PENTTI – TERVANIEMI, MARI – ESQUEF, PAULO A.A. 2010: Foreign Language Pronunciation Skills and Musical aptitude: A Study of Finnish Adults with Higher Education. – *Learning and Individual Differences* 20 (1) s. 56–60.

MUSTONEN, SANNA 2005: *"Hei sta Thaimassa". Thainkielisen suomenoppijan paikallissijailmaukset konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

MUSTONEN, SANNA 2015: *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenäoppijoiden teksteissä.* Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5 (29.4.2020)

MÄÄTTÄ, TUIJA 2011: Ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden paikallissijojen käytöstä. − *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 21 s. 154−184.

———— 2013: Paikallissijaisten saneiden funktiot ruotsinkielisten alkeistason suomenoppijoiden teksteissä. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 23 s. 238–264.

———— 2014: Kommunikaatioverbeistä ruotsinkielisten suomenoppijoiden teksteissä. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 23 s. 238–264.

NIKANNE, URPO 1987: *Rajoittunut mieli: tutkimus lausesemantiikasta, erityisesti suomen ulkopaikallissijoista.* Lisensiaatintyö. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

NIKANNE, URPO 1990: Konseptuaalisen semantiikan teoriasta. *Kieli 5. Suomen kielen paikallissijat konseptuaalisessa semantiikassa* s. 59–107. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

NIKANNE, URPO 2002: Kerrokset ja kytkennät: konseptuaalisen semantiikan perusteet. Kurssimateriaali. Åbo Akademi. http://web.abo.fi/fak/hf/fin/kurssit/KONSEM/index.htm (Tarkistettu 29.4.2020)

NISSILÄ, LEENA, MARTIN, MAISA, VAARALA, HEIDI & KUUKKA, ILONA 2006: Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä - opetukseen. Helsinki: Opetushallitus

OLKKONEN, SANNA – PELTONEN, PAULIINA 2017: Mitä on toisen kielen sujuvuus? Näkökulmia kognitiivisen ja puhetuotoksen sujuvuuden tutkimuksesta

ONIKKI-RANTAJÄÄSKÖ, TIINA 2001: Sarjoja: nykysuomen paikallissijaiset olotilanilmaukset kielen analogisuuden ilmentäjinä. *SKS:n toimituksia* 817. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

PIETILÄ, PÄIVI 2014: Yksilölliset erot kielenoppimisessa. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* s. 45–67. Tallinna: Gaudeamus Oy.

PIRI, OLLI-JUHANI 2017: *Morfosyntaktiset objektivirheet oppijansuomessa. Korpuspohjainen kuvaus suomenoppijoiden kielitaidon tarkkuuden kehityksestä*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.

REIMAN, NINA 2011: Transitiivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: infiniittiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppijoiden teksteissä. – *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia* (3) s. 142–57.

SAJAVAARA, KARI 1999: Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä 103–128. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

SCHÖN, DANIELE – MAGNE, CYRILLE – BESSON, MIREILLE 2004: The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language. – *Psychophysiology* 41 s. 341–349.

SCHÖN, DANIELE – BOYER, MAUD – MORENO, SYLVAIN – BESSON, MIREILLE – PERETZ, ISABELLE – KOLINSKY, RÉGINE 2008: Songs as an aid for language acquisition. – *Cognition* 70 s. 27–52.

SIIVELT, KEATY – MUSTONEN, SANNA 2013. Lähdekielen vaikutus ja kielitaitotasot: paikallissijojen kehitys oppijansuomessa. – *Lähivertailuja* 23 s. 341–369. http://dx.doi.org/10.5128/LV23.14.

SILFVERBERG, LEENA 1996: Viestinnän kannalta ensisijaisia kieliopillisia kategorioita. – Marjut Vehkanen (toim.) *Suomi toisena/vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista* s. 36–52. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Edita.

SIRO, PAAVO 1964: *Suomen kielen lauseoppi*. Helsinki: Sanoma Osakeyhtiö.

SKEHAN, PETER 2009: Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. – Applied Linguistics 30 (4) s. 510–532.

SLEVC, L. ROBERT – MIYAKE, AKIRA 2006: Individual Differences in Second-Language Proficiency: Does Musical Ability Matter? – *Psychological Science* 17 (8) s. 675–681. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x

SPOSET, BARBARA 2008: *The Role of Music in Second Language Acquisition: A Bibliographical Review of Seventy Years of Research, 1937–2007* s. 1–148. Edwin Mellen Press.

SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheissa.* Department of languages. University of Jyväskylä.

SWAIN, MERRILL 2000: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. – James Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 97–114. Oxford: Oxford University Press.

SÄRKÄMÖ, TEPPO – TERVANIEMI, MARI 2010: Musiikin ja puheen suhde. – Pirjo Korpilahti, Olli Aaltonen & Matti Laine (toim.) *Kieli ja aivot: Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus.* Turun yliopisto: Kognitiivisen nerotieteen tutkimuskeskus.

TEGGE, FRIEDERIKE 2015: *Investigating song-based language teaching and its effect on lexical learning.* Victoria University of Wellington.

THEWISSEN. JENNIFER 2015: Accuracy across proficiency levels. A learner corpus approach. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

TOMASELLO, MICHAEL 1992: *First verbs: a case study of early grammatical development.* Cambridge: Cambridge University Press.

———— 2003: *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

———— 2008. Usage-Based Theory of Language Acquisition. E.L. Bavin (toim.), *The Cambridge Handbook of Child Language* s. 69–87. Cambridge University Press.

TUIKKA, INKERI 2016: *Laululyriikat S2-oppimateriaalina*. Pro gradu, Oulun yliopisto.

VAARALA, HEIDI – REIMAN, NINA – JALKANEN, JUHA – NISSILÄ, LEENA 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

VAN LIER, LEO 2000: From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. – James Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–259. Oxford: Oxford University Press

———— 2004: *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA (toim.) 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. http://scripta.kotus.fi/visk

YLÄNKÖ, ANNELI 1994: *Laulaen ja loruillen suomea oppimaan*. Toronto: Finnish Language Teachers' Association of Canada.