

Voisitko apua?

Suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitojen jäljillä

Pro gradu
Kati Penttinen

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Lokakuu 2010

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Penttinen, Kati Marika	
Työn nimi – Title <i>Voisitko apua?</i> Suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitojen jäljillä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 91 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen päätavoitteena on kartoittaa suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitoja, sillä aihealue on toistaiseksi ollut lähestulkoon tutkimaton. Sananmuodostus on yksi suomen kielen ominaispiirteistä, joten se on tärkeä kielen osa-alue suomenoppijoiden kannalta.</p> <p>Tutkimuksessa selvitettiin, miten paljon ja millaisia sananmuodostuskeinoja S2-oppijat hyödynsivät kirjoitelmissaan ja miten niiden käyttäminen on kehittynyt kahdessa vuodessa. Erillisten johtamistehtävien avulla tutkittiin kontrolloidummin, miten oppijat osaavat muodostaa johdoksia ja miten hyvin he tuntevat johdinten merkitystehtäviä. Tuloksia tarkasteltiin myös suhteessa kirjoitelmien taitotasoihin.</p> <p>Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen Toisen kielen oppimisen polut (Topling) -hanketta, jossa päätavoitteena on pitkittäisaineiston avulla selvittää, miten toisen kielen oppijoiden kielitaito kehittyy kouluvuosien aikana.</p> <p>Tutkimukseen osallistui yhdeksän 13–16-vuotiasta yläkoulun ja lukion S2-oppijaa. Aineistoa kerättiin 2–3 kertaa kolmen vuoden ajan. Pitkittäisaineisto muodostuu 84 kirjoitelmasta, ja sananjohtamistehtävät, joita on neljä erilaista, kerättiin vain jälkimmäisellä kierroksella. Aineistoa analysoitiin määrällisesti ja laadullisesti.</p> <p>S2-oppijat hyödynsivät sananmuodostusta kirjoitelmissaan vähän, eikä tähän tullut muutoksia tutkimusjakson aikana. Kirjoitelmien johdokset olivat pääasiassa hyvin tavallisia, frekventtejä ja semanttiselta sisällöltään konkreettisia nominijohdoksia. Kahdessa vuodessa niiden semanttinen, morfologinen tai leksikaalinen variaatio jonkin verran kasvoi monella kirjoittajalla. Johtamistehtävissä yleisimpien nominijohdosten merkitykset tunnettiin hyvin, mutta deverbaliesten verbijohdosten merkitystehtävät olivat vieraita. Oppijat osasivat tuottaa melko monenlaisia johdoksia, vaikka tietoa niiden merkityksistä puuttui.</p> <p>Oppijoita tulee kannustaa rohkeampaan sanaston käyttöön kirjoittamisessa, jotta he eivät kirjoita pelkästään perussanojen varassa ja jotta viestintä tehostuu. Sananmuodostusta on syytä opettaa, jotta oppijoiden vireillä olevat taidot pääsevät kehittymään. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan.</p>	
Asiasanat – Keywords suomen kieli, toinen kieli, kielellinen kehitys, sananmuodostus, johdokset, yhdyssanat, muoto-oppi, kirjoittaminen, sanat, pitkittäistutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

»Oikeastaan sananmuodostuksesta on peräisin suomen kielen suurin rikkaus ja siksi se on nähtävä kielen ihanimpana ominaisuutena.»

Elias Lönnrot

(Lna 103 II: 9. Suomennos K. P. Sit. Pitkänen 2005:59)

SISÄLLYS

1	JOHDATTELUA	1
1.1	Tutkimusongelma hahmottuu.....	1
1.2	Tutkimusongelma tarkentuu.....	2
1.3	Tutkimusongelma liittyy laajempaan kokonaisuuteen.....	2
2	SANAILUA SANASTOSTA	5
2.1	Sanastollisen tiedon osa-alueet.....	5
2.2	Reseptiivinen ja produktiivinen sanasto.....	7
2.3	Sanavarasto ja laadukas kirjoittaminen	7
2.4	Kuinka paljon toisen kielen oppija tarvitsee sanastoa?.....	10
2.5	Sanan oppimista helpottavia ja vaikeuttavia tekijöitä	11
2.6	Sanastollisen osaamisen mittaaminen	12
3	SANAILUA SANOJEN MUODOSTUKSESTA	14
3.1	Perus- ja kompleksiset sanat	14
3.2	Suomen kielen sanojen johtaminen.....	15
3.3	Sanojen johtamisen ja taivuttamisen erot.....	22
3.4	Yhdyssanat	23
4	SANAILUA OPPIJASTA SANOJEN MUODOSTAJANA	24
4.1	Mitä hyötyä sananmuodostuksesta on toisen kielen oppijalle?.....	24
4.2	Milloin sananmuodostuksen opettaminen kannattaa?.....	28
4.3	Sanat mentaalisisä leksikossa: osina vai kokonaisuuksina?	29
4.4	Toisen kielen oppijan sananmuodostukseen vaikuttavia tekijöitä	31
4.5	Mitä tiedetään toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaidoista?.....	32
5	AINEISTO JA MENETTELY	36
5.1	Lähtökohdat, tavoitteet ja tutkimusstrategia	36
5.2	Tutkimuskysymykset	37
5.3	Aineisto	37
5.4	Analyysimenetelmät.....	43
6	MITEN SANOJA MUODOSTETTIIN JA MILLAISIKSI NE MUODOSTUIVAT? ...	47
6.1	Katsaus koko aineistoon.....	47
6.2	Yksilölliset polut	50
6.2.1	Tasainen polku ylöspäin: F019	50
6.2.2	Sanamäärä kasvaa kompleksisuuden kustannuksella: F233, F764 ja F765	54
6.2.3	Perussanoista kompleksisempiin: F067	58
6.2.4	Sanasto kasvaa ja kompleksisoituu: F022, F767.....	61

6.2.5	Epätasainen polku: F064, F066	68
7	SANANMUODOSTEIDEN KOONTI JA TARKASTELU	72
7.1	Kirjoitelmien määrällisen analyysin anti.....	73
7.2	Kirjoitelmien laadullisen analyysin anti.....	77
7.3	Sananjohtamistehtävien anti.....	80
7.4	Tulosten yhteenvetoa.....	83
7.5	Tutkimuksen arviointia ja katsauksia eteenpäin.....	84
8	VOISITKO SINÄ APUA?	86
	LÄHTEET	88
	LIITE 1	
	LIITE 2	

1 JOHDATTELUA

1.1 Tutkimusongelma hahmottuu

Kävin kerran läpi erään S2-ryhmän koevastauksia. Kokeessa oli tehtävä, jossa tuli selittää omin sanoin videoleikkeen sisältöä ja tapahtumia. Videolla arvioitiin silmämääräisesti jonkin kappaleen painoa. Eräs opiskelija ei muistanut verbiä *arvioida*, mutta hän onnistui kiertämään sen muodostamalla sanan *näkömitata*. Kekseliästä! Miksipä emme voisi puhua näkömittaamisesta? Paitsi, että sanassa hyödynnetään oivaltavasti kieleemme sananmuodostuskeinoja, siinä konkretisoituu kielen tehtävä merkitysten välittäjänä. Myöhemmin, kun mietin graduni aihevalintaa, tapaus palautui mieleeni. Tuntui houkuttavalta selvittää, kuinka S2-oppijat muodostavat sanoja ja hyödyntävät kieleemme sananmuodostusresursseja – vallankin, kun tutkimustieto aihealueesta oli sängen vähäistä.

Suomen kielessä sanoja muodostetaan runsaasti. Yhdistäminen ja johtaminen ovat suomen sananmuodostuksen päätavat, ja johdoksia ja yhdyssanoja arvioidaan olevan kieleemme sanoista peräti 90 % (ISK 2004: § 146). Syntyperäisiltä suomalaisilta sananmuodostus sujuu aivan itsestään, sillä se on osa kielitajuaamme. Kuinka on S2-oppijoiden laita?

Grönholm (1993) on tutkinut S2-oppijoiden kirjoitelmien verbisanaston kehitystä ja osoittanut, että suurin osa oppijoiden käyttämistä verbeistä on kielen taajakäyttöisiä perusverbejä. Voidaan päätellä, että johdosten ja yhdyssanojen osuus verbien määrästä oli aineistossa vähäinen. Tutkimuksen perusteella ei selviä, miten paljon tai millaisia johdoksia ja yhdyssanoja kirjoitelmissa on, ja koska tutkimus keskittyi verbeihin, nominisanasto jää pimentoon. Nominen pidetään usein helpompina omaksua (Laufer 1997), ja sen vuoksi sanaston kompleksisoituminen voi näkyä niissä herkemmin. Poikittaisuutensa vuoksi tutkimus ei paljasta, miten sanastolliset taidot kehittyvät oppijoittain.

Halme (2007) on tutkinut S2-oppijoiden kykyä analysoida johdosten rakennetta ja tunnistaa johdinten merkitystehtäviä. Tutkimuksen perusteella oppijoilla on jonkin verran johto-opillisia taitoja, mutta he eivät ole niistä itse tietoisia. Oppijoiden kyky pilkkoa johdoksia rakenneosiinsa on tärkeä tutkimuskohde, sillä se on edellytys johdosten omaehtoiselle muodostamiselle. Tehtävät mittaavat kuitenkin melko rajallista aluetta johto-opillisesta osaamisesta. Koska tuloksia ei suhteuteta oppijoiden taitotasoon tai muuhun sanastolliseen osaamiseen, ei saada tietoa siitä, miten kielitaidon taso vaikuttaa johto-opillisiin taitoihin.

Muissa kuin suomen kieltä koskeneissa tutkimuksissa mm. Redouane (2001), Broeder, Extra ja van Hout (1996) ovat osoittaneet, että toisen kielen oppijat muodostavat johdoksia hyvin vähän, mutta yhdyssanoja hieman enemmän. Schmittin ja Mearan (1997), Huhdan ja Mäntylän (2009) sekä Nyyssösen (2008) tutkimuksissa ilmeni, että englanti toisena kielenä -oppijoiden johto-opin tuntemus on melko heikkoa. Tulosten perusteella ei voi tehdä oletuksia S2-oppijoiden taidoista, sillä suomen kielessä sananmuodostus on runsaskäyttöisyydeltään aivan omaa luokkaansa.

1.2 Tutkimusongelma tarkentuu

Koska tutkimuksia S2-oppijoiden sananmuodostustaidoista on tehty vähän, tutkimukseni päätaavoite on **kartoittaa** S2-oppijoiden sananmuodostustaitoja. Opetuksessa ja oppikirjoissa osaluuetta on usein laiminlyöty, sillä on kuviteltu, että sananmuodostuskeinojen opettamisesta hyötyvät opinnoissaan pitkällä olevat. Sen vuoksi halusin seurata sananmuodostustaitojen kehittymistä **pitkittäisesti**: kehittyvätkö taidot opetuksen vähäisyydestä huolimatta ja jos, niin miten? Jostain syystä pitkittäistutkimuksia sanaston kehittymisestä on tehty hyvin vähän, joten tutkimukseni on ajankohtainen.

Tarkastelen työssäni yläkoulu- ja lukioikäisten S2-oppijoiden sananmuodosteita kirjoitelmissa ja sananmuodostustaitoja erillisissä sananjohtamistehtävissä. Selvitän, miten paljon eri oppijat hyödyntävät sananmuodostusta kirjoitelmissaan, millaisia johdoksia he niissä tuottavat ja miten kirjoitelmien sananmuodostus on kehittynyt kahdessa vuodessa määrällisesti ja laadullisesti. Sananjohtamistehtävien avulla selvitän, miten hyvin oppijat tuntevat produktiivisten ja frekventtien johdinten merkitystehtäviä ja miten he osaavat johtaa kantasanoista uusia sanoja. Sananjohtamistehtävistä ei ole pitkittäisaineistoa. Lopuksi tarkastelen tuloksia suhteessa oppijoiden taitotasoon.

1.3 Tutkimusongelma liittyy laajempaan kokonaisuuteen

Tutkimukseni liittyy aineistoltaan, tavoitteiltaan ja menetelmiltään Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen Toisen kielen oppimisen polut -hankkeeseen (Topling, ks. www.jyu.fi/topling). Hankkeen päätavoitteena on selvittää pitkittäisaineiston avulla, miten toisen kielen oppijoiden kielitaito kehittyy luokkatasolta toiselle siirryttäessä. Aineistona käytetään kirjoittamistehtäviä. Hanke on jatkoa Cefling-hankkeelle (www.jyu.fi/cefling, ks. myös Martin, Mustonen, Reiman & Seilonen 2010), jossa kielitaidon kehitystä selvitettiin samoilla kirjoittamistehtävillä poikittaisaineiston avulla. Yksi Topling-hankkeen tavoitteista onkin verrata pitkittäisaineis-

ton tuottamaa tietoa poikittaisaineistoon ja selvittää, missä määrin yksilöiden ja ryhmien kehityspolut ovat yhteneväisiä.

Topling-hankkeessa kielen oppimista tarkastellaan kolmesta eri suunnasta: 1) kielellisten eli rakenteeseen ja sanastoon liittyvien taitojen osalta, 2) kielitaidon sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden kehittymisen näkökulmasta sekä 3) kielen viestinnällisyyden osalta. Nämä kaikki kolme lähestymistapaa on pyritty kokoamaan yhteen kehykseen eli DEMfad-malliin (Franceschina et al. 2006), jota on hyödynnetty myös tämän tutkimuksen aineiston analyysissä. Malli esittelee sen vuoksi tutkimuksen menetelmiä käsittelevässä luvussa 5.4. Sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus ovat käsitteitä, joiden avulla kielitaitoa tarkastellaan **kehittymisen** näkökulmasta. Toisin kuin kielitaidon määritelmät yleensä, ne eivät lähde liikkeelle oppimistavoitteiden kautta. Housenin ja Kuikenin (2009) toimittamassa erikoisnumerossa näihin käsitteisiin perehdytään perusteellisesti. Lisäksi mm. Nissilä, Martin, Vaarala ja Kuukka (2006) esittelevät käsitteitä kielitaidon ja kielenopetuksen kannalta. Suoritusten viestinnällinen taitotaso määritetään tässä tutkimuksessa arvioimalla kukin suoritus Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen, EVK:n (2003) taitotasoasteikoilla.

Laajemmin hanke sijoittuu kognitiivisen kielentutkimuksen kenttään, ja kielen oppiminen nähdään käyttöön perustuvana (*usage-based*) prosessina, jota ohjaavat kommunikatiiviset tarpeet. Nimensä mukaisesti käyttöpohjaisessa näkemyksessä koko kielen rakenteen nähdään muotoutuvan kielenkäytössä: rakenteet ovat olemassa kommunikoimista ja merkitysten välittämistä varten (Tomasello 2003). Kielioppi rakentuu yleistyksistä, joita yksilö tekee toistuvasti kuulemistaan ilmauksista. Se on toisin sanoen ihmisen kognitiivisen toiminnan tulos (Kotilainen 2007: 23), jonka muotoutumisessa on olennaista ilmausten esiintymisfrekvenssi. Kotilainen (2007: 23) kuvaa tätä prosessia havainnollisesti:

Käyttöpohjainen kielioppimalli on dynaaminen. Jokainen ilmauksen käyttökerta jättää jäljen mentaaliseen kielioppiin aivan kuin metsässä kävelevä jättää maastoon jälkiä. Metsässä toistuva kävely samasta kohdasta luo polun, kognitiossamme taas toistuvasti kuultu tai käytetty rakenne luo vakiintuneen konstruktion.

Dynaamisesta luonteestaan johtuen käyttöpohjainen malli sopii hyvin sovellettavaksi toisen kielen oppimiseen: kielitaito kehittyy vaiheittain, ja jokaisessa vaiheessa kohdekielen ”systemi” näyttäytyy oppijalle hieman erilaisena. Oppijankielen ”säännöt” eivät missään nimessä ole vakaita vaan muuttuvia ja vaihtelevia (Mitchell & Myles 2004: 15–16). Ominaista tälle ajattelumallille on myös se, että rakenteista on tapana puhua konstruktiona. Konstruktiot ovat

muodon ja merkityksen konventionaalisia yhteensulautumia, joista koko kielioppimme muodostuu (Kotilainen 2007: 19). Näkemyksen mukaan oppija ei hyödynnä mitään kieliopillisia sääntöjä vaan konstruktioita, jotka ovat järjestyneet hänen mieleensä konventionaalisten ilmausten verkostoksi. Konstruktioit voivat olla pienempiä tai suurempia kielen rakenneosia, esimerkiksi sanan osia, sanoja, lausekkeita tai kokonaisia lauseita. Olennaista on, että niiden muodolla on vakiintunut merkitys. Oletetaan myös, että oppijankielessä konstruktioit kielitaidon kehittyessä laajenevat: esimerkiksi niiden leksikaalinen, morfologinen tai semanttinen variaatio voi kasvaa (Martin et al. 2010: 59–60). Tutkijan tehtävänä voi olla kuvata sitä, millaisia nuo konstruktioit ovat ja miten ne laajenevat kielitaidon kehittyessä.

Tämän tutkimuksen taustalla on siis vallitsevana teoreettinen kehys, joka korostaa yksilön roolia ja kognitiota kielen rakenteen hahmottamisessa. Vaikka oppimista tarkastellaan tässä tutkimuksessa yksilön omista lähtökohdista käsin, en otaksu, että kielen oppimisprosessi olisi pelkästään oma-aloitteista, yksilön kognitiivisten toimintojen varassa etenevää yksinpuurtamista: olennainen osa oppimista on vuorovaikutus, jossa toiston, palautteen ja tuen avulla kuljetaan aluksi vieraiden kielellisten piirteiden tunnistamisesta kohti niiden käyttöönottoa ja hallitsemista (ks. Nieminen & Suni 2009). Näkökulma tässä tutkimuksessa on toisaalta, mutta siitä huolimatta ei ole syytä unohtaa kielenoppimisen sosiaalista ulottuvuutta. Ja sitten matkaan.

2 SANAILUA SANASTOSTA

Sanat ovat läsnä jokaisessa kielenkäyttötilanteessa. Ne ovat välttämätön osa puhumista, kirjoittamista, lukemista ja kuuntelemista: sanojen avulla välitetään ja vastaanotetaan merkityksiä. Kyetäkseen kommunikoidaan jollakin kielellä on osattava tuon kielen sanoja. Moni kuljettaa ulkomaanmatkoillaan mukanaan sanakirjaa, jotta osaisi ilmaista kaikkein välttämättömmimpiä tarpeitaan kohdemaan kielellä. Sanat ilmentävät kutakin kulttuuria ja aikaa, ja ne ovat kussakin kielessä omanlaisensa. Eri kielissä ne kuulostavat ja näyttävät erilaisilta, niiden ilmiässä voi tapahtua monenlaisia muutoksia, ne järjestyvät jonoiksi eri tavoin, ja niillä on kullakin oma, erityinen merkitys tai tehtävä kannettavanaan, monilla jopa useampia. Jotta voi käyttää sanaa tai sanoja, ei riitä, että esimerkiksi tietää, miltä sana kirjoitettuna näyttää tai puhuttuna kuulostaa. Siksi ulkomaanmatkaaja ei pääse kovin pitkälle pelkillä sanakirjasta löytyvillä hakusanoilla. Sanojen käyttämiseen osana merkitysten välittämistä ja vastaanottamista tarvitaan monenlaista tietoa, jonka eri osa-alueita esitellään seuraavassa luvussa.

2.1 Sanastollisen tiedon osa-alueet

Suurelle osalle kieliä opiskelleista ihmisistä sanat tuovat luultavasti mieleen erilaisia sanalistoja, joiden avulla sanastoa on pöntetty sanakokeita varten. Se voi monelle olla tehokas keino opiskella sanoja silloin, kun täytyy kerralla oppia muistamaan monien sanojen perusmerkitykset ja saada kohdekielestä vastine tietylle omassa kielessä olevalle sanalle. Sanalistojen tankkaaminen on hyvin perinteinen ja pitkään säilynyt tapa opiskella sanoja, ja sillä on varmasti omat etunsa. Onhan muoto-merkitys-linkin juurruttaminen yksi kielenoppimisen alkuvaiheen tärkeimpiä sanaston opiskelun tavoitteita (Schmitt 2008: 333). Tällainen sanojen opiskelu jättää kuitenkin huomiokentän ulkopuolelle monta sellaista tekijää, jotka liittyvät sanan osaamiseen kenties aivan yhtä kiinteästi. Puro (1999: 7–8) kutsuu sanan eri puolien osaamista sanastolliseksi tiedoksi. Puron mukaan sanastollisen tiedon eri osa-alueita ovat fonologia, morfologia, syntaksi, semantiikka, pragmatiikka sekä tieto sanan esiintymistodennäköisyydestä. Esitelen näitä tekijöitä seuraavaksi tarkemmin.

Sanan osaamiseen kuuluu ensinnäkin tietoa sanan **fonologiasta** ja **morfologiasta**. Esimerkiksi suomen oppija voi sanalistasta oppia, mitä sanat *tuli*, *tuuli* ja *tulli* merkitsevät. Hän ei kuitenkaan opi, miltä nuo sanat puhuttuina kuulostavat eikä ehkä erota niitä toisistaan, jos huomio on vain sanan kirjoitetun nominatiivimuodon tunnistamisessa eikä esimerkiksi suomen kielen merkityksiä erottelevan keston havaitsemisessa. Hän ei ehkä myöskään enää

tunnista sanoja kielestä silloin, kun ne ovat taipuneina eri muotoihin. *Tulta, tuulessa* ja *tulleihin* ovat kokonaan erinäköisiä sanoja, ja ne sisältävät sanan perusmerkityksen lisäksi paljon muutakin tärkeää informaatiota – samoin kuin sanojen erilaiset yhdistetyt ja johdetut muodot kuten *tulikuuma* ja *tuulinen*, jotka myös taipuvat omissa muodoissaan.

Oppija tarvitsee myös tietoa sanan **syntaktisestä käyttäytymisestä** eli siitä, miten se muodostaa muiden sanojen kanssa lauseita, millaisia rektioita tai rooleja se saa, minä lauseenjäsenenä se toimii, millaisiin lauseisiin se voi liittyä ja niin edelleen. Mutta jotta hän ymmärtäisi tai osaisi tuottaa lauseet ”*onks sulla tulta?*” ja ”*tuli levisi asuntoon*” on hänen ymmärrettävä myös sanan **semantiikkaa** (ks. esim. *Kieli ja sen kieliopit 1994: 60–64*) laajemmin kuin pelkän perusmerkityksen verran. Sana *tuli* tarkoittaa näissä kahdessa lauseessa eri asiaa – puhumattakaan sananlaskusta *ei savua ilman tulta*, joka edellyttää metaforan merkityksen ymmärtämistä. Kiinteä osa sanan semantiikkaa ovat myös sanaan liittyvät assosiaatiot eli tietynlaiset sanojen mielle yhtymät ja sävy- ja tunnelataukset sekä kollokaatiot eli tyypilliset sanaparit.

Monissa kielenkäyttötilanteissa tarvitaan myös sanoihin liittyvää **pragmaattista** tietoa. Pragmatiikkaan liittyy esimerkiksi tieto siitä, mitä sanaa voi käyttää missäkin yhteydessä ja miten konteksti vaikuttaa joidenkin sanojen merkitykseen (ks. *Kieli ja sen kieliopit 1994: 70–71*). Ymmärtääkö esimerkiksi kielenkäyttäjä ystävälleen soittaessaan, mitä ystävä vihjaa, kun hän vastaa puhelimeen sanomalla, että ”*Nyt on vähän tuliset paikat*”? Ilmaisun merkitys ei selviä pelkästään lauseen omasta semantiikasta, vaan on hyödynnettävä myös kielenulkoisen kontekstin apua.

Edellä lueteltujen osa-alueiden lisäksi oppijan on hyödyllistä tuntea, kuinka **yleinen** jokin sana on ja mikä on sen **esiintymistodennäköisyys** tietynlaisissa konteksteissa ja koteksteissa. Yleisyyden arvioimiseen voi saada apua ainakin Suomen kielen taajuussanastosta (1979), ja Saarikallen ja Vilkunan (2010) sanakirjasta selviää, millaisissa yhteyksissä suomen kielen keskeiset sanat tyypillisesti esiintyvät. Oppijan itsensä on osattava arvioida, mihin eri tarkoituksiin hän sanastoa tarvitsee: suuri osa kielen sanoista on matalafrekvenssisiä, harvoin esiintyviä sanoja, joita oppijan ehkä tarvitsee osata vain tunnistaa tietynlaisista konteksteista – toiset taas ovat tiuhaan toistuvia sanoja, joita täytyy osata itse tuottaa (Aalto 1994: 106).

Kuten tästä luvusta on käynyt ilmi, kielen sanoissa on paljon opittavaa. Sanomattakin on selvää, ettei sanan kaikkia eri puolia tarvitse osata. Sanoja opitaan eri tarkoituksiin, ja sen myötä vaatimukset niiden osaamisen asteesta vaihtelevat: sanat sijoittuvat osaamisessa hyvin moniulotteiselle asteikolle, jonne toiset ovat vasta tulossa ja josta toiset ovat jo unohtumassa (Puro 1999: 7; ks. myös Aalto 1994: 95–96). Ehkä juuri tästä syystä kielitieteessäkin sanan

osaamista on määritelty lukuisin eri tavoin (ks. esim. Puro 1999: 5). Eräs paljon käytetty jako on reseptiivinen ja produktiivinen sanasto (Nation 2001: 24–26), joita esittelen seuraavassa luvussa.

2.2 Reseptiivinen ja produktiivinen sanasto

Edellisessä luvussa esiteltyjä sanastollisen tiedon eri osa-alueita voidaan tarkastella sekä reseptiivisestä että produktiivisesta näkökulmasta. Reseptiivisillä taidoilla tarkoitetaan yleisesti muiden tuottaman kielisyötteen vastaanottamisen taitoja, eli lukemista, kuuntelemista ja syötteen ymmärtämistä. Produktiiviset taidot sen sijaan tarkoittavat kielen tuottamisen taitoja, eli puhumista ja kirjoittamista merkitysten välittämiseksi. Nämä taidot toki sekoittuvat, sillä tulkitessamme muiden viestejä me tuotamme merkityksiä itsekin. Näin ollen taitojen voidaan nähdä sijoittuvan jatkumolle. Reseptiivinen sanasto aktivoituu silloin, kun kielenkäyttäjä havaitsee syötteen, ja produktiivinen sanasto aktivoituu, kun täytyy tuottaa merkitys ja löytää sille parhaiten sopivat sanat ja ilmaisut. (Nation 2001: 24–26.) Se, opiskellaanko sanoja reseptiiviseen vai produktiiviseen tarkoitukseen, vaikuttaa merkittävästi niiden oppimisen vaikeustasoon: produktiivisen sanaston oppiminen on joidenkin arvioiden mukaan jopa 50–100 % reseptiivistä vaikeampaa (Nation 1990: 48). Oppijoilla onkin useissa tutkimuksissa todettu olevan selvästi suurempi reseptiivinen kuin produktiivinen sanasto (ks. esim. Lee 2003). Koska tuottaminen vaatii sanavarastolta ymmärtämistä enemmän, liian suppea sanavarasto tuottaa oppilaille ongelmia etenkin kirjoittamisessa (mm. Leki & Carson 1994). Seuraavassa luvussa tarkastelen sanavaraston yhteyttä kirjoittamiseen.

2.3 Sanavarasto ja laadukas kirjoittaminen

Riittävän hienojakoinen ja laadukas sanavarasto on edellytys sujuvalle ja laadukkaalle kirjoittamiselle. Sanavaraston laajuuden merkitys toisen kielen kirjoittamiselle on todettu monissa tutkimuksissa (mm. Lee & Muncie 2006; Leki & Carson 1994). Lauferin (1994: 21–22) mukaan kirjoittamisen laadun voi olettaa paranevan merkittävästi sitä mukaa, kun sanasto rikastuu, vaikka vaikuttavia tekijöitä on useita muitakin. Lisäksi rikas sanojen käyttö tekstissä mitä luultavimmin vaikuttaa positiivisesti lukijaan.

Pitkittäistutkimuksia L2-oppijoiden produktiivisen sanastollisen osaamisen kehittymisestä ei ole tehty juuri lainkaan (Laufer 1994: 21–22). Laufer korostaa, että pitkittäistutkimukset produktiivisesta sanastosta voisivat tarjota kallisarvoista tietoa toisaalta siitä, kuinka leksikaalinen osaaminen kasvaa muun oppimisen ohella, ja toisaalta siitä, kuinka kirjoittami-

sen laatu kehittyy, sillä nämä kaksi tekijää ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa.¹ Etenkin produktiivisen sanaston koossa syntyperäisen ja L2-kielenkäyttäjän väliset erot ovat Lauferin mukaan erityisen suuria. Samanlaisia tuloksia ovat saanut mm. Lee ja Muncie (2006) sekä Grönholm (1993), joka on tutkinut verbisanaston kehitystä toisen kielen oppijoiden kirjoitelmissa ja verrannut sitä syntyperäisten kielenkäyttäjien tuotoksiin. Poikittaisessa tutkimuksessa ilmeni, että toisen kielen oppijoiden käyttämät verbit ovat suurelta osin ei-kompleksisia, laajakäyttöisiä ja konkreettisia perusverbejä. Vähätaajuisia verbejä, joiden järjestysluku taajuusluettelossa on yli 3 000, oli toisen kielen oppijoiden tuotoksissa vain noin viidennes syntyperäisten verrokioppilaiden leksikon verbeistä. Sanemäärät sen sijaan kasvoivat tasaisesti luokka-asteelta toiselle siirryttäessä.

On kuitenkin huomattava, että sanavaraston koon ohella kirjoittamisessa käytetyn sanaston rikkauteen voivat vaikuttaa myös aihepiirin tuttuus, yleinen kirjoittamisen taito ja kommunikatiivinen tavoite. Aiheen ja kirjoitustehtävän vaihtuminen voi siis johtaa merkittävään muutokseen leksikaalisessa rikkaudessa, eikä näitä tekijöitä pysty aina kontrolloimaan. Lisäksi, jos esimerkiksi pitkittäistutkimuksessa havaitaan sanaston rikkauden kasvua kirjoittamistehtävissä, se voi juontaa juurensa monista eri osatekijöistä: emme voi tietää, onko tähän ollut syynä kasvanut sanavarasto, jo ennestään tunnettu mutta vasta aktivoitunut sanasto vai se, että kykenee kiinnittämään enemmän huomiota sanaston käyttöön kirjoittaessa. (Laufer & Nation 1993: 308.)

Tehtävänannon vaikutus produktiivisen sanaston käyttöön on erityisen suuri. Laufer ja Nation (1999: 36–37) jakavat produktiivisen sanastollisen osaamisen kontrolloituun produktiiviseen taitoon (”controlled productive ability”) ja vapaaseen produktiiviseen taitoon (”free productive ability”). He korostavat seuraavaa eroa: jos opettaja erikseen pyytää oppijaa muodostamaan lauseen, jossa on harvinainen, vähemmän frekventti sana, oppija voi hyvinkin osata tuottaa sen. Kun oppija taas tuottaa tekstiä vapaasti esimerkiksi ainekirjoituksessa ja hän saa itse valita käyttämänsä sanat, hän voi helposti päätyä käyttämään suuremman frekvenssin sanoja, joiden merkityksen ja spesifin käyttökontekstin hän tuntee paremmin. Moni muistaa omilta kouluajoiltaan, että toisinaan opettaja on voinut jopa kannustaa välttämään kirjoitelmissaan sellaisten sanojen käyttöä, joista ei ole täysin varma. Kieltenopettajat ovat saattaneet sanoa, että ainekirjoitus on erityisen hyvä tapa osoittaa osaamistaan, sillä siinä ei tarvitse tuo-

1 Sanastollisen osaamisen kehittymistä on hyvä tutkia pitkittäisesti siitäkin syystä, että sanojen osaaminen on asteittaista, ei joko-tai-ilmio, ja pitkittäistutkimuksessa voidaan päästä oppijan sanaston kehitysasteiden jäljille. Poikittaistutkimuksessa kehittymisen asteittaisuutta ei voida samalla tavalla jäljittää (Schmitt 1998: 283).

da esille sitä, mitä ei osaa, vaan ainoastaan ne asiat, jotka osaa varmasti. Näin ollen moni ei koskaan päädy ottamaan kirjoitelmissaan ”riskejä”, vaan tyytyy valitsemaan varman päälle – mikä koskee niin sanastoa kuin kaikkia muitakin kielellisiä piirteitä. Kielellinen tarkkuus on tällöin varmasti hyvä, mutta kompleksisuus epäilemättä kärsii.

Sanastoa ei tulisi opiskella siksi, että osattaisiin jokin sana vain sitä kysyttäessä. Sanaston opiskelun päämäärä on tietenkin se, että sanat tulisivat osaksi kommunikatiivista kielenkäyttöä (Laufer & Nation 1995: 308). Oppilaiden tulee ymmärtää, että sanasto on merkittävä osa koko heidän kirjoittamistaitoaan, ja sen vuoksi oppilaita täytyy muistuttaa käyttämään teksteissään monipuolista sanastoa, eikä suinkaan ohjata heitä valitsemaan sanoja ”varman päälle”. Monissa tutkimuksissa on ilmennyt, että on turha olettaa, että reseptiivisesti opitut sanat siirtyvät suoraan tuotoksiin, jos tähän ei opetuksessa riittävästi kiinnitetä huomiota. Esimerkiksi Leen ja Muncien (2006) tutkimus osoittaa, että toisen kielen oppijoiden kirjoitelmien sanasto ei juuri kasva siten, että he pelkästään osaavat tai oppivat sanoja reseptiivisesti. Vasta kun sanoja työstiettiin tunnilla eksplisiittisesti ja produktiivisesti, niiden käyttö kirjoitelmissa lisääntyi merkittävästi. Sanojen hyödyntämistä kirjoittamisessa täytyy edesauttaa kohdentamalla opetus juuri tähän tarkoitukseen. Vain kiinnittämällä erityistä huomiota sanastoon se voi muuttua reseptiivisestä produktiiviseksi.

Ylipäättäänkin sanaston opiskelu vaatii eksplisiittistä opettamista. Schmitt (2008: 332–333) toteaa, että riittävää sanastoa ei yksinkertaisesti saavuteta siten, että altistutaan kielisyydelle ja huomio on jossain muussa kielellisessä seikassa tai kommunikaatiossa. Sanastoa pitää systemaattisesti opiskella omana osa-alueenaan ja löytää tehokkaita keinoja sen opiskelamiseen. Tutkimusten perusteella näyttää siltä, että mitä enemmän tiettyjen sanojen kanssa työskentelee, sen paremmin ne oppii (Schmitt 2008: 338). Tämä liittyy erittäin kiinteästi **elaborointiteoriaan**, jonka mukaisesti oppiminen tehostuu silloin, kun oppija työstiää uutta opittavaa ainesta omia tietorakenteitaan hyödyntäen (Kristiansen 2001: 32). Kun elaborointi on omaehtoista eli oppija muokkaa ja soveltaa opittavaa ainesta itsenäisesti omaan ajatteluunsa tukeutuen, se on Kristiansenin mukaan kaikkein tehokkainta. Olennaista on, että oppija tuottaa kieltä mahdollisimman paljon erilaisissa yhteyksissä, sillä se helpottaa opittavan aineksen mieleen painamista, luo muistiin useita hakureittejä ja lisää täten myös opitun mieleen palauttamista. Juuri sanaston opiskeluun elaborointi sopii erityisen hyvin (ks. Kristiansen 2001: 105–118), ja edellä mainitusta lähteestä löytyy paljon erilaisia käyttökelpoisia tehtävä- ja työskentelyesimerkkejä, jotka perustuvat omaehtoiseen elaborointiin.

2.4 Kuinka paljon toisen kielen oppija tarvitsee sanastoa?

Edellä on käsitelty sitä, mitä kaikkia osa-alueita sanan osaamiseen liittyy. Tämän näkökulman ohella toinen tärkeä näkökulma on se, kuinka paljon toisen kielen oppija tarvitsee sanastoa. Riittävän laajan sanavaraston merkitystä korostetaan lukuisissa eri yhteyksissä kielitaidosta ja toisen tai vieraan kielen oppimisesta puhuttaessa (mm. Ahonen 1993; Nation & Waring 1997; Schmitt 2008; Uotila 1993).

Mitä sitten voidaan pitää riittävän laajana sanavarastona ja mihin sellaiset arviot perustuvat? Nationin ja Waringin (1997: 6) mukaan toisen kielen oppijan tarvitseman sanaston suuruutta voidaan tarkastella kolmelta kannalta: kuinka paljon sanoja kohdekielellä on, kuinka paljon sanoja natiivit eli syntyperäiset kielenkäyttäjät osaavat tai kuinka paljon kielenkäyttäjä tarvitsee sanoja selvittääkseen kaikesta mitä hänen tulee kielen avulla tehdä. He muistuttavat samalla, että sanasto on yksi kielenkäytön osa-alue, eikä tule olettaa, että hyvä sanaston hallinta on yhtä kuin hyvä kielitaito. Sanaston hallinta mahdollistaa kielenkäytön, joka taas puolestaan kasvattaa sanastoa. Joka tapauksessa edellä luetellut kolme näkökulmaa vaikuttavat siihen, kuinka suuren sanavaraston toisen kielen oppija kohdekielellä tarvitsee.

Ennen kuin vertaillaan arvioita siitä, mikä on toisen kielen oppijalle riittävän suuri sanasto, on syytä panna merkille, puhutaanko yksittäisistä sanoista vai sanaperheistä. Englannin kieltä koskevissa tutkimuksissa on käytetty jo jonkin aikaa termiä ”sanaperheet”, kun taas Suomessa sanamäärien arviot koskevat edelleen pääosin yksittäisiä sanoja. Sanaperheeseen kuuluvat kantasanan lisäksi sen taivutetut ja johdetut muodot (Nation 2001: 8). Esimerkiksi sanat *yksi*, *yhden*, *yhdestä*, *yksiö*, *yksilö* ja *yhtye* kuuluvat samaan sanaperheeseen. Suomessa sanaperheet ovat usein suurempia kuin englannissa, sillä sanojen johtaminen ja taivuttaminen on kielessämme yleisempää. Sanaperheajattelu on toisen kielen sanaston oppimisessa hyödyllinen, sillä se voi muun muassa helpottaa sanojen muistamista (ks. luku 4.1). Ajattelutavan olisi siksi syytä rantautua Suomeenkin. Tässä yhteydessä molemmat yksiköt kulkevat kuitenkin vielä mukana, sillä suomenkielisen tutkimuksen puolelta arvioita sanaperheiden määristä ei ole tarjolla.

Toisen kielen oppimisympäristössä sanaston kasvun voi olettaa olevan tehokasta, sillä oppija kohtaa opittavia sanoja kaikkialla. On selvää, että kaikkein taajimmin esiintyvien sanojen tulee kuulua oppijan sanastoon nopeasti, mutta pelkästään niillä ei pääse kovin pitkälle. Oppijat tarvitsevat perussanaston lisäksi kielenkäytössä sellaista erityissanastoa, joka ei kuulu taajuussanaston kärkeen. On vaikea antaa arvioita siitä, minkä verran sanoja suomen kielessä kuuluu välttämättömään perussanastoon, sillä sanastontutkimus on suomi toisena kielenä

-alalla ollut vähäistä (ks. esim. Aalto, Latomaa & Suni 1997: 536–539), eikä tällaisia lukuja ole juuri antaa. Suomen kielen taajuussanastossa (Saukkonen, Haipus, Niemikorpi & Sulkala 1979: 21) 1 000 yleisintä sanaa kattaa aineistona olleista teksteistä 64,8 %, mikä ei vielä riitä esimerkiksi sujuvaan luetun ymmärtämiseen, kuten seuraavassa kappaleessa osoitetaan. 2 000 yleisintä sanaa kattaa teksteistä 74,0 % ja 3 000 yleisintä sanaa 78,6 %, joten edelleen yli viidennes sanoista jäisi arvaamisen varaan. Suurin osa sanoista (58,4 %) esiintyy sanakirjan aineistona olleissa teksteissä vain kerran (Saukkonen et al. 1979: 19), joten oppija joutuu tekemään paljon valintoja sen suhteen, minkälaisen sanaston opettelemiseen hän panostaa (ks. luku 2.1).

Englannin kielessä sanavaraston laajuutta toisessa kielessä on tutkittu runsaasti. Lauferin (1992) mukaan noin 3 000 sanaperheen sanavarasto on kynnyslukema, joka jossain määrin mahdollistaa luetun ymmärtämisen. Schmittin (2008) mukaan tarvitaan noin 8 000–9 000 sanaperheen sanavarasto, jotta voi lukea sujuvasti, ja noin 5 000–7 000 sanaperheen varasto, jotta voi puhua sujuvasti. Nationin ja Waringin (1997: 9–10) mukaan 2 000 sanaa hallitessaan oppija ymmärtää n. 80 % tekstistä, eli noin kaksi sanaa joka rivillä jää arvaamisen varaan. Oppijan tulisi osata n. 95 % sanoista, jotta hän ymmärtäisi lukemastaan kohtuullisesti. Arviot vaihtelevat tutkimusten mukaan, mutta toisen kielen puhuja tarvitsee epäilemättä varsin mittavan sanavaraston toimiakseen hyvin toisella kielellä.

2.5 Sanan oppimista helpottavia ja vaikeuttavia tekijöitä

Sanaston opiskelulle on luonteenomaista, että jotkut sanat opitaan nopeasti ja vaivattomasti, kun taas toisia sanoja saa tankata loputtomasti, eivätkä ne silti tunnu tarttuvan mieleen. Voi olettaa, että sanojen vaikeusaste oppimisen kannalta vaihtelee. Mikä sitten tekee toisista sanoista helppoja omaksua ja toisista vaikeita? Laufer (1997) tarkastelee sanansisäisiä eli sanojen muotoon ja merkitykseen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat niiden opittavuuteen ja vaikeusasteeseen. Hän painottaa, että myös käyttöön liittyvät tekijät, kuten sanan frekvenssi, vaikuttavat sanan opittavuuteen, mutta ne ovat paljon alttiimpia kontekstinalaiselle vaihtelulle ja hän on rajannut ne tarkastelunsa ulkopuolelle.

Yhtenä muotoon liittyvänä tekijänä Laufer (1997) mainitsee sanan **ääntämisen**. Riippuen siitä, miten sanan äänne ja painotukset suhteutuvat oman äidinkielen äänneisiin, se voi olla helppo tai vaikea oppia. Tähän liittyen myös sanan **äänne-kirjoitusasun vastaavuus** vaikuttaa sen opittavuuteen. Toinen tekijä liittyy kompleksisten sanojen **läpinäkyvyyteen** ja **säännönmukaisuuteen**: jos sanan merkitys ei ole osiensa summa (ks. luku 3.2) ja jos affiksin liittyminen sanaan ei ole säännönmukaista, se voi olla vaikea oppia. Toisaalta jos sana on lä-

pinäkyvä ja oppija tietää, mitä sanan osat merkitsevät, sen opittavuus helpottuu. Esimerkiksi sana *kirjaton* on läpinäkyvä, sillä sen merkitys on suoraan pääteltävissä sen osien *kirja* ja *-ton* merkityksistä. Sen sijaan sanan *merkillinen* merkitys ei ole pääteltävissä sen osista, sillä se on vakiintunut tarkoittamaan *erikoista* tai *omituista*, eikä jotakin sellaista, johon liittyy merkkejä. Kompleksisten sanojen ohella sanan opittavuutta voi vaikeuttaa myös taivutusjärjestelmän monimutkaisuus – tämä pitää paikkansa ainakin suomen kielessä (ks. esim. Martin 1996, 1999: 168). Sanan **pituuden** vaikutuksesta sen opittavuuteen on saatu monensuuntaisia tuloksia, eikä niiden perusteella ole aivan itsestään selvää, että pidemmät sanat olisivat vaikeampia oppia. Usein näin on, mutta monet tekijät voivat kumota pituuden vaikeutta lisäävän vaikutuksen: jos esimerkiksi sana on pitkä, mutta koostuu monista tutuista osista, se ei ole välttämättä sen vaikeampi oppia kuin lyhyempi sana. Esimerkiksi sana *yksilöllinen* voi olla helpompi oppia kuin sana *yhtye*, vaikka se onkin pidempi, sillä sen osat voivat olla tutumpia ja helpommin hahmotettavissa.

Edellisten lisäksi oppimista voi vaikeuttaa sanojen samankaltaisuus eli se, jos sanat ovat helposti sekoitettavissa toisiinsa ääntämyksen tai kirjoitusasun perusteella. Oppija saattaa esimerkiksi sekoittaa sanat *mutta* ja *muuta* tai *liikaa* ja *lika*, vaikka ne sinänsä eivät ole erikoisia tai vaikeita sanoja oppia. Jonkin verran on tutkittu myös sitä, vaikuttaako sanan sanaluokka sen opittavuuteen. Ei ole kuitenkaan riittävän selkeää näyttöä siitä, että toisen sanaluokan sanat olisivat toista helpompia, vaikka nomineja pidetäänkin yleisesti helpompina omaksua kuin verbejä tai adverbejä.

Semanttisista tekijöistä abstraktisuutta on pidetty usein sanan opittavuutta vaikeuttavana tekijänä. Lauferin (1997) mukaan näin ei ainakaan toisessa kielessä ole – ensikielessä se on sen sijaan ilmeistä, kun oppijan kognitiivinen kehitys on vielä hyvin alkutekijöissään. Myös käyttökontekstien rajoitukset vaikeuttavat joidenkin sanojen opittavuutta: on sanoja, joita voidaan käyttää vain hyvin tarkoin rajatuissa yhteyksissä ja rekistereissä, ja näiden oppiminen vaatii oppijalta myös kielenulkoisten tekijöiden ymmärtämistä. Edellisten lisäksi vaikeuksia tuottavat idiomaattiset ilmaisut sekä sanat, joilla on monia eri merkityksiä.

2.6 Sanastollisen osaamisen mittaaminen

Toisen ja vieraan kielen oppijan sanaston tutkimiseen on kehitetty monenlaisia mittareita. Sanaston kehittyminen voi olla monensuuntaista, kuten edellisistä luvuista on käynyt ilmi. Kehittymistä on tarkasteltu esimerkiksi rikkauden (ks. Laufer 1994; Grönholm 1993), syvyyden (ks. Schmitt 2008: 333–335) tai laajuuden (ks. Nation & Waring 1997) näkökulmasta. Selvitettäessä sanavaraston rikkautta voidaan mitata esimerkiksi sitä, miten paljon eri sanoja oppija

osaa käyttää, kuinka yleisiä, harvinaisia, monimutkaisia tai ainutkertaisia oppijan käyttämät sanat ovat ja kuinka suuri osa niistä on leksikaalisia sanoja (Laufer 1994: 22). Syvyydellä tarkoitetaan sitä, mitä eri sanan puolia osaa (ks. luku 2.1) ja laajuudella sitä, kuinka paljon sanoja osaa (ks. luku 2.4). Lisäksi suuri osa sanastontutkimuksesta on keskittynyt tutkimaan sitä, miten paljon sanoja opitaan tietyinä aikavälinä eli miten sanavarasto kasvaa (Schmitt 1998).

Näkökulma, josta sanaston kehittymistä tarkastellaan tässä tutkimuksessa, on sen sijaan harvinaisempi. Näkökulma on sanaston sisäisessä strukturissa, eli sanojen rakenteessa: tutkimuksessa selvitetään, kuinka sanaston morfologinen kompleksisuus kehittyy tutkimusjakson aikana. Kehitystä tarkastellaan siis sen osalta, mikä on johdettujen ja yhdistettyjen sanojen määrä perussanoihin nähden ja miten kompleksisten sanojen käyttäminen kirjoittamisessa kehittyy tutkimusjakson aikana. Tällaisesta näkökulmasta toisen kielen oppijoiden sanaston kehittymistä ei ole paljoakaan tutkittu verrattuna sanaston laajuutta tai rikkautta selvittävien tutkimusten määrään. Ensikielen omaksumisen tutkimuksessa morfologisen kompleksisuuden kehittymistä on tutkittu enemmän (ks. esim. Nieminen 2007). Toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaidoista tehtyjä tutkimuksia esitellään luvussa 4.5.

3 SANAILUA SANOJEN MUODOSTUKSESTA

3.1 Perus- ja kompleksiset sanat

Suomen kielen sanasto koostuu perussanoista, johdoksista ja yhdyssanoista. Kaikki ne ovat lekseemejä, sanakirjasta löytyviä sanaston yksikköjä. Perussanalla tarkoitetaan sellaista jakamatonta sanaa, jonka sanavartalo sisältää vain yhden morfeemin. Morfeemeja ovat sanavartalo, johtimet (luku 3.2) ja taivutustunnukset (Koivisto 2008: 190–191). Perussanat ovat suomen kielen ikivanhaa omaperäistä sanastoa, ja niitä arvioidaan olevan suomen kielessä noin 6 000, mikäli nuorta vierasperäistä sanastoa ei lasketa mukaan (Häkkinen 1990: 84, 163). Esimerkki suomen kielen perussanasta on sana 'kirja': sen sanavartalo on jakamaton ja yksimorfeeminen².

Johdokset ja yhdyssanat eivät siis voi olla perussanoja, sillä ne sisältävät johtimia tai useampia sanavartaloita tai molempia, eli ovat monimorfeemisia. Sen vuoksi niistä käytetään nimitystä 'kompleksiset sanat'. Suurin osa suomen kielen sanastosta on kompleksisia sanoja. Erään laskutavan mukaan kielemme sanoista 44 % on johdoksia ja 44 % yhdyssanoja, ja loput 12 % ovat perussanoja (Brown, Lepäsmä & Silfverberg 1996: 12). Ison suomen kieliopin eli ISK:n (2004: § 146) mukaan sanakirjojen hakusanoista yhdyssanoja on n. 60–70 %, johdoksia 20–30 % ja perussanoja 10 %. Joka tapauksessa kompleksiset sanat muodostavat kielenkäyttäjälle merkittävän joukon tärkeää, jokapäiväistä sanastoa. Perussanat ovat tosin kielenkäytössä yleisempiä (ks. Hakulinen 1979: 301): taajuussanastossa kompleksiset sanat eivät yllä ensimmäisten sanojen joukkoon, sillä 50 ensimmäisen sanan joukkoon mahtuu vain kolme johdinta ja yhdyssanoja alkaa ilmaantua vasta 400–500 sanan välillä (Saukkonen et al. 1979). Mitä pidemmälle listassa edetään, sitä suuremmalta osin se kuitenkin alkaa niistä täyttyä.

Uusia sanoja suomen kieleen saadaan pääasiassa kahdella tavalla: lainaamalla niitä muista kielistä, jolloin niistä voi tulla kielemme perussanoja (Häkkinen 1990: 86), tai hyödyntämällä suomen kielen sananmuodostuskeinoja. Lainasanatkin mukautetaan kielemme foneemi- ja sanarakenteeseen monesti jonkin sananmuodostuskeinon avulla (ISK 2004: § 150). Suomen kielen tavallisimmat sananmuodostustavat ovat sanojen johtaminen ja yhdistäminen.

² Suomalais-ugrilaisessa kantakielessä johtamattomat nomini- ja verbivartaloit ovat olleet kaksitavuisia ja *a-*, *ä-* tai *e-*loppuisia (Rintala 1983: 96).

3.2 Suomen kielen sanojen johtaminen

Sanojen johtaminen tarkoittaa yksinkertaistetusti sitä, että sananmuodostusmorfeemien eli johtimien avulla jostakin sanasta muodostetaan uusi sana. Tämä on lingvistiikassa tyypillisin määritelmä (ks. Räisänen 1983: 132), vaikka kaikki sananjohtamiskeinot eivät lukeudu osaksi tätä määritelmää (aiheesta lisää myöhemmin tässä luvussa). Johtaminen on suomen kielelle hyvin ominaista, mikä tekee kielestämme eräässä mielessä tehokkaan: pystymme ilmaisemaan jo yhdellä sanalla monenlaisia merkityksiä, joiden ilmaisemiseen monessa muussa kielessä tarvitaan useampia sanoja.³ Mitä enemmän johdoksessa on käytetty johtimia, sitä enemmän merkityksiä se yleensä kantaa. Otetaan esimerkiksi sana *lauleskeleminen*, josta on erotettavissa kantasanana lisäksi kaksi johdinta. Ensinnäkin sanasta on *-minen*-johtimen myötä erotettavissa merkitys ”se, että lauleskellaan”. Sanasta *laulaminen* se eroaa siten, että *-skele*-johdin tuo sanaan toistuvuuden merkityksen.

Sanojen johtaminen on sanataivutuksen ja yhdistämisen ohella morfologian yksi osa-alue. Suomen kielessä sanoja johdetaan eniten **suffiksaation** avulla: johdin tai johtimet, tässä tapauksessa suffiksit, liitetään johdettavan kantasanana vartalon perään, ja saadaan uusi sana (Häkkinen 1990: 101), esim. *kirja + sto > kirjasto*. Johdinaffiksit liittyvät sanaan ennen taivutuspäätteitä (Koivisto 2008: 192), ja joskus ne saavat vartalossa aikaan ääntenmuutoksia (esim. *pyytää > pyyntö*). Myös muita johtamistapoja on, mutta ne ovat suomen kielessä marginaalisemmassa asemassa. Niitä esitellään tämän luvun lopussa.

Suomen kielessä voidaan johtaa ja johtamalla muodostaa kaikkien sanaluokkien sanoja: nomineja, verbejä ja adverbejä. Johdoksia luokitellaan usein sanaluokan mukaan, ja myös tässä tutkimuksessa johdosten sanaluokkajako on yksi olennainen luokittelutapa. Sanan sanaluokka voi johdettaessa säilyä samana, mutta se voi myös muuttua: nominijohtimia voidaan liittää verbeihin, jolloin niistä tulee nomineja, ja verbijohtimia voi liittää nomineihin, jolloin niistä tulee verbejä. Edellisiä kutsutaan verbikantaisiksi eli deverbaalisiksi nomineiksi, jälkimmäisiä nominikantaisiksi eli denominaalisiksi verbeiksi. Kun nominin tai verbin sanaluokka ei johdettaessa muutu, niistä puhutaan nominikantaisina eli denominaalisina nomineina ja verbikantaisina eli deverbaalisina verbeinä. (Brown, Lepäsmä, Silfverberg 1996: 14–15.) Hakulisen (1979: 306) mukaan nyky-suomessa on eniten sellaisia johdostyyppisiä, jotka ovat denominaalisia nomineja, ja toiseksi eniten deverbaalisia nomineja. Verbijohdostyyppien osuus on Hakulisen mukaan reilusti yli puolet pienempi.

³ Brown, Lepäsmä & Silfverberg (1996: 14) antavat tästä hyvän esimerkin: suomen kielen sana *perheellisyys* joudutaan englannin kielessä ilmaisemaan peräti kymmenellä eri sanalla (*the fact whether a person has a family or not*).

Sanojen luokittelu johdoksiksi tai perussanoiksi ei ole aina aivan yksiselitteistä, sillä johdosmaisuuudessa on asteita. Jotta johdos voitaisiin luokitella selväksi johdokseksi, johtimen tulee erottua vartalosta ja sen tulee kantaa tiettyä merkitystehtävää, kantasanan on oltava lekseemi, ja johdoksen merkitys on voitava päätellä sen rakenneosien eli kantasanan ja johtimen summasta (ISK 2004: § 149). Johdokset, joissa kantasana ja johdin erottuvat toisistaan ja joiden merkitysyhteys kantasanaan on säilynyt, ovat läpinäkyviä. Johdosten läpinäkyvyys on jatkumo, jonka toisessa ääripäässä ovat läpinäkymättömät johdokset. Niiden merkitystä ei voi päätellä kantasanan ja johtimen perusteella. Tällaisia sanoja kutsutaan **leksikaalistuneiksi** (Brown, Lepämaa & Silfverberg 1996: 26–27). Leksikaalistuessaan sana voi muuttua johdoksesta perussanaksi, kun vartalon ja johtimen raja himmenee (ISK 2004: § 155, 166).

Kantasana ja kantavartalo

Kantasanalla tarkoitetaan sitä sanaa, jota johdetaan eli josta uusi sana muodostetaan. Kantasana voi olla joko perussana tai jo entuudestaan johdos, jolloin se on muodostettu johtamalla ja sillä on oma kantasansa. Tällöin kyseessä on edelleenjohdos. (Brown, Lepämaa, Silfverberg 1996: 15.) Johdoksen kantasanaa ei aina ole helppo nähdä tai selvittää, sillä siihen on voinut johdettaessa tulla äännevaihteluita, kuten usein on (esim. *vanki* > *vankeus*), tai kantasana on voinut jo hävitä kielestä, ja ainoastaan sen johdos on jäänyt kieleen elämään (Vesikansa 1977: 15, 17). Esimerkiksi sanalle *rasittaa* on vaikea osoittaa kielestämme kantasanaa. Kun puhutaan kantavartalosta tai kannasta, tarkoitetaan sitä lekseemin perusosaa, joka on riistettu puhtaaksi kaikista johdinaffikseista (Häkkinen 1990: 84). Tulee siis huomata, että kantasana on leksikaalinen käsite ja kantavartalo morfologinen (ISK 2004: § 157).

Räisänen (1983) on tutkinut sitä, miten kantasanan ja johdoksen suhde hahmottuu syn-typeräisten suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden kielitajussa. Kantasanan hahmottaminen osoittautui ilmeisen vaikeaksi jo silläkin perusteella, että yksi johdos saattoi tuottaa vastaajien kesken yli kymmenen eri kantasanaehdotusta (Räisänen 1983: 119). Räisänen painottaakin, että tavallisen kielenpuhujan kielitajussa semanttinen johto on selkeästi vallalla suhteessa morfologiseen johtoon. Kielenpuhuja ei useinkaan hahmota sanojen johdosketjuja ja kantasanoja, vaan hän liittää samakantaiset sanat samaan merkityskenttään. Räisänen (1983: 124) tiivistää tämän seuraavasti: ”läheskään aina ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä ja ainoata kantasanaa; on olemassa vain samakantainen sanaperhe, jossa assosiaatioyhteydet vaikuttavat eri suuntiin ja jossa tietty johdos voidaan assosoida useankin »kantasanan» yhteyteen kuuluvaksi”.

Johtimet

Johdin on epäitsenäinen morfeemi, joita on suomen kielessä laskutavasta riippuen 100–200 (Brown, Lepäsmä & Silfverberg 1996: 15; Hakulinen 1979: 306; Koivisto 2006: 190–191; Vesikansa 1977: 11). Nomini- eli substantiivien ja adjektiivien johtimia on kielessämme eniten, n. 125–135, ja verbinjohtimia noin viisikymmentä (Hakulinen 1979: 306; Vesikansa 1978: 11). Adverbinjohtimia on vain 16 (Vesikansa 1978: 11). Seuraavissa kappaleissa esitellään, mitä tarkoittaa johtimen produktiivisuus, mitä vaikutuksia johtimen käytöllä voi olla lauseeseen tai yksittäiseen sanaan, millaisiin ryhmiin johtimia voi jakaa muotonsa tai merkityksensä perusteella ja millaisia rajoituksia johdinten käyttöön liittyy.

Johdinten produktiivisuus

Johtimia voidaan luokitella sen mukaan, miten runsaasti niiden avulla on mahdollista muodostaa uusia sanoja. Tällöin puhutaan johtimen produktiivisuudesta: mitä säännöllisemmin sitä käytetään sananmuodostuksessa, sitä produktiivisempi se on (Brown, Lepäsmä, Silfverberg 1996: 22; Rintala 1983). Johtimen produktiivisuus on asteilmiö, ja asteittaisuuden määrittelyssä on hieman eroja. ISK:ssa (2004: § 164) määritellään produktiivisuudelle seuraavat asteet: produktiivinen (täysin tai hyvin produktiiviset tapausryhmät), karttuva (sekä edelliset että hieman vähemmän produktiiviset tapausryhmät) ja epäproduktiivinen (tapausryhmän johtimilla ei voi muodostaa uusia sanoja). Brown, Lepäsmä & Silfverberg (1996) sen sijaan erottelevat produktiivisuudesta useampia asteita, mutta ne eivät ole tämän tutkimuksen kannalta olennaisia.

Johtimen produktiivisuus voi aikojen kuluessa muuttua. Niinpä kielessämme voi olla suuri määrä johdoksia, jotka on muodostettu nykykielen näkökulmasta epäproduktiivisella johtimella. Kyseinen johdin on voinut aikaisemmin olla produktiivinen, ja sillä on muodostettu runsaasti sanoja. Sen frekvenssi voi nykykielessä olla suuri, vaikkei se olisi enää produktiivinen. (Brown, Lepäsmä, Silfverberg 1996: 22). Onkin tärkeää erottaa käsitteet ”produktiivinen johdin” ja ”frekventti johdin” toisistaan.

Seuraavaan taulukkoon on koottu Brownia, Lepäsmä ja Silfverbergiä (1996) mukaillen suomen kielen produktiivisimmat johtimet⁴ (luokiteltu teoksessa ”hyvin produktiiviseksi”):

⁴ Taulukkoon listatut johtimet ovat myös suomen kielessä frekventtejä johtimia (ks. Tuomi 1980).

 Suomen kielen produktiivisimmat johtimet

Nominijohtimet	Verbinjohtimet	Adverbinjohtimet
-jA	-A	-sti
-lAinen	-ele	
-minen	-ile	
-inen	-U	
-llinen	-UtU	
-tOn		
-ttU, -vA		
-ttAvA		

Taulukko 1. Suomen kielen produktiivisimmat johtimet (Brown, Lepäsmaa & Silfverberg 1996).

Johdinten tehtävistä ja johdostyypeistä

Johtimilla on kolmenlaisia erilaisia syntaktis-semanttisia tehtäviä (ISK 2004: § 156):

- 1) Joidenkin johtimien avulla muutetaan kantasanan sanaluokkaa (esim. *-sti*, *-minen* ja *-inen* -johtimet)
- 2) Joillakin johtimilla modifioidaan kantasanan merkitystä ilman, että sanaluokka muuttuu (esim. *puhua* > *puhella*)
- 3) Osa johtimista on sellaisia, että ne muuttavat kantasanan valenssia eli sitä, millaisia täydennyksiä sana saa lauseessa sanaluokan muuttumatta (esim. *muuttaa* > *muuttua*). (Ks. myös ISK 2004: § 61).

Useimmilla johtimilla on jokin yksi selkeä ja yksiselitteinen merkitystehtävä (esim. *istua* > *istahtaa* tai *helppo* > *helpohko*). Johdokset, jotka lukeutuvat samaan **morfologiseen johdostyyppiin** (ks. ISK 2004: § 163) eli sisältävät saman johdinaineksen, kantavat usein samantyylistä, yhteistä merkitysydintä. Edellisten esimerkkien johdostyyppit ovat perusmerkitykseltään selkeitä ja vakioisia: *-AhtA*-johdinaineksen sisältävät verbijohdokset ovat merkitykseltään aina momentaanisia eli hetkellisyyttä ilmaisevia ja *-hko*-johtimelliset nominijohdokset moderaatiivisia eli lieventäviä johdoksia. Toisinaan näin ei ole, vaan yhdellä johtimella saattaa olla useanlaisia merkityksiä, joiden selittäminen voikin olla vaikeampaa (esim. *-ttA*-johdin sanoissa *laulattaa* ja *herättää*). Tällöin saman morfologisen johdostyyppin johdokset eivät muodosta ydinmerkityksiltään aivan yhtenäistä ryhmää. Useampaa kuin yhtä perusmerkitystä kantavista, mutta samanmuotoisista johtimista käytetään nimitystä homonyymiset johtimet (Brown, Lepäsmaa & Silfverberg 1996: 20).

Morfologisen johdostyyppiin ohella johtimia ja niillä muodostettuja johdoksia voidaan jakaa ryhmiin myös semanttisperusteisesti (ISK 2004: § 163). Tällaiseen semanttiseen kategoriaan voi kuulua useita morfologisia johdostyyppiä, ja ne kaikki kantavat kutakuinkin

samankaltaista merkitystä, vaikka kaikissa tapauksissa merkitysluokka ei ole yhtä tarkkarajainen. Kuhunkin semanttiseen kategoriaan kuuluu kuitenkin johdoksia, joiden katsotaan kuvaavan ryhmää prototyyppisesti (Jääskeläinen 2004: 581). Johtimista, jotka ovat erimuotoisia, mutta joilla on keskenään samantyylinen merkitystehtävä, käytetään nimitystä synonyymiset johtimet (Brown, Lepämaa & Silfverberg 1996: 20). Esimerkki yhdestä yleisestä semanttisesta kategoriasta on **teonnimien** ryhmä, johon kuuluvat mm. seuraavilla synonyymisilla johtimilla muodostetut morfologiset johdostyytit: *-minen, -Us, -ntA, -nti, -U, -O, -UU*. Toinen yleinen ryhmä on **tekijännimet**, joita muodostetaan esimerkiksi johtimilla *-jA, -ri, -kki, -kkO*, ja niin edelleen. Tässä tutkimuksessa tukeudutaan Ison suomen kieliopin semanttisperusteiseen luokitteluun (ks. ISK 2004: § 175–385). Alla esitellään tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpiä semanttisia ryhmiä ja niihin kuuluvia morfologisia johdostyyppijä. Taulukossa 2 esitellään nominijohdoksia ja taulukossa 3 verbijohdoksia. Adverbijohdoksista ei ole omaa taulukkoa, sillä tämän tutkimuksen kannalta olennaisia ovat vain tapaa ilmaiseva *-sti*-johdostyyppi (*nopeasti, huonosti*) sekä tekemisen väylää tai reittiä ilmaiseva *-itse*-johdostyyppi (*sähköpostitse, puhelimitse*). Nomini- ja verbijohdoksia esittelevissä taulukoissa ei oteta huomioon niiden denominaalisuutta tai -verbaalisuutta – ainoastaan semanttinen ryhmä sekä sen johdostyytit esimerkkeineen esitellään. Partisiipit on listattu nominijohdoksia esittelevään taulukkoon, vaikka niiden luokittelu johdoksiksi ei ole täysin mutkatonta. Aihetta käsitellään enemmän luvussa 3.3.

NOMINIJOHDOSTEN SEMANTTISIA RYHMIÄ JA MORFOLOGISIA JOHDOSTYYPPEJÄ

SUBSTANTIIVIJOHDOKSET

PAIKKA

- *-IA (kahvila, sairaala)*
- *-mO (kampaamo)*

KOLLEKTIIVIJOHDOKSET

- *-stO (kirjasto, sanasto)*

TEKIJÄ, YKSILÖ, OLENTO

- *-jA (opiskelija, opettaja)*
- *-IAinen (luokkalainen)*
- *kkO (graafikko)*

TEONNIMET

- *-minen (käyttäminen)*
-

ADJEKTIIVIJOHDOKSET

YLEISESTI ADJEKTIIVISET JA POSSESSIIVISET

- *-inen (mielenkiintoinen)*
- *-llinen (värillinen)*
- *-kAs (värikäs)*
- *-IAinen (erilainen)*

KARITIIVIJOHDOKSET

- *-tOn (äänetön, autoton)*

PARTISIIPIT

- *-vA (jännittävä, pelottava, sopiva)*
- *-mAtOn (unohtumaton)*

- *-Us (lataus, helpotus)*
- *-ntA (merkintä)*
- *-O, U (huuto, tieto, juoksu, itku)*
- *-e (peite)*

TEON TULOS JA KOHDE

- *-mA (paleltuma)*

VÄLINE

- *-in (puhelin, laskin)*

Taulukko 2. Tutkimuksen kannalta olennaiset nominijohdosten semanttiset ryhmät sekä niihin kuuluvat morfologiset johdostyytit.

VERBIJOHDOSTEN SEMANTTISIA RYHMIÄ JA MORFOLOGISIA JOHDOSTYYPPEJÄ

MUUTTAMISJOHDOKSET	MUUTTUMISJOHDOKSET	MUUNTELUJOHDOKSET
KAUSATIIVISET (aiheuttaminen, aikaansaaminen)	REFLEKSIIVISET (toiminta kohdistuu subjektitaroitteeseen itseensä)	FREKVENTATIIVISET eli toistuvuutta ilmaisevat
- <i>ttA (pyörittää)</i>	- <i>UtU (latautuu, kieltäytyy)</i>	- <i>ele (ajelee)</i>
- <i>tA (päästää)</i>		- <i>ile (pyöräilee)</i>
- <i>Oi (kämpäli)</i>		- <i>skele (opiskelee)</i>
- <i>OittA (kirjoittaa)</i>		
- <i>A- : t (vuokraa)</i>	AUTOMATIIVISET (muutos aiheutuu itsestään, subjektitaroitte ei ole muutoksen aiheuttaja)	MOMENTAANISET eli hetkellisyttä ilmaisevat
TEETTOJOHDOKSET (kausativijohdosten alalaji)	- <i>U (käynnistyy, murtuu)</i>	- <i>AhtA (naurahtaa, nukahtaa)</i>
- <i>ttA (pesettää)</i>		- <i>Aise (aukaisee)</i>
TUNNEKAUSATIIVIT	TRANSLATIIVISET (subjektitaroitteen muuttuminen)	
- <i>ttA (pelottaa)</i>	- <i>stU (pelästyy, punastuu)</i>	

Taulukko 3. Tutkimuksen kannalta olennaiset verbijohdosten semanttiset ryhmät sekä niihin kuuluvat morfologiset johdostyytit.

ISK:n (2004: § 303) mukaisesti verbijohdokset on jaettu ensin kolmeen semanttiseen pääryhmään: 1) muuttamisjohdokset, 2) muuttumisjohdokset ja 3) muuntelujohdokset. Nimensä mukaisesti muuttamisjohdokset ilmaisevat jonkin muuttamista, aiheuttamista tai aikaansaamista. Muuttumisjohdokset ilmaisevat jonkin muuttumista joko niin, että subjektitaroitte saa muutoksen itse aikaan (refleksiiviset johdokset) tai niin, että subjektitaroitte ei itse ole muutoksen aiheuttaja (automatiiviset ja translatiiviset johdokset). Muuntelujohdoksilla ilmaistaan teke-

misen tai tapahtumisen laatua. Niillä siis modifioidaan kantasanan merkitystä niin, että verbin valenssi ei yleensä muutu. Useimmiten muuntelujohdokset ovat deverbaalisia.

Johdinten käytön rajoituksia

Johtimien käyttöön liittyy myös monenlaisia rajoituksia. Suomen kielessä merkitseviä ovat ennen kaikkea syntaktis-semanttiset ja muoto-opilliset rajoitukset (Rintala 1983: 99). Rintala antaa syntaktis-semanttisista rajoituksista esimerkiksi tekijännimen- ja välineenjohtimet: tekijännimen johdinta voi käyttää vain verbien kanssa, ja kantaverbistä muodostetun tekijännimen tarkoitteen on oltava elollinen subjekti (vrt. esimerkiksi *juoksija* tai **sataja*). Välineenjohdinta voi käyttää vain siinä tapauksessa, että kantaverbin ilmaisema toiminta vaatii välineen. Morfologisia rajoituksia on esimerkiksi teonnimenjohtimella *-nti*, joka voi liittyä vain tyyppin 2 verbivartaloon (Brown, Lepäsmä, Silfverberg 1996: 24). Näiden ohella on myös paljon tapauksia, joissa kahdesta morfologisesti, semanttisesti ja syntaktisesti mahdollisesta johtimesta vain toinen on vakiintunut käyttöön, minkä vuoksi toista johdinta ei käytetä. Nämä ovat usein hyvin sanakohtaisia ilmiöitä, joita on vaikea tietää muuten kuin oppimalla sanat ulkoa. Esimerkki tällaisesta konventionaalistuneesta käytöstä on johtimella *-inen* johdoksessa *karvainen*. Toinen yhtä mahdollinen vaihtoehto tälle johdoksella olisi johdos *karvakas*, mutta se on epäkonventionaalinen muoto, eikä siksi kuulosta syntyperäisen suomalaispuhujan korvaan kohdekielen mukaiselta.

Muita suomen kielen johtamistapoja

Suffiksaation ohella suomen kielessä sanoja voidaan johtaa myös lukuisilla muilla, joskin huomattavasti marginaalisemmilla tavoilla, joita esittelevät tarkemmin mm. Häkkinen (1990: 101–122), ISK (2004: § 167–172) ja Räisänen (1983: 132–134). Eri lähteissä on eroja siinä, luokitellaanko nämä eri tavat osaksi derivaatiota vai yleisemmin sananmuodostusta. Tukeudun työssäni Häkkisen (1990: 101) ja Räisänen (1983: 132) näkemyksiin, joiden mukaan alla luetteleman tavat ovat suomen kielen sanojen johtamistapoja. Esittelen tässä luvussa vain tutkimukseni kannalta olennaisimmat johtamistavat, joita ovat prefiksaatio, typistäminen, äännteellinen modifiointi yhdessä suffiksaation kanssa sekä korrelaatio- ja mallisanajohto. On huomattava, että nämä kaikki eivät suinkaan tee johdettavan sanan rakenteesta morfologisesti kompleksisempää: esimerkiksi typistämällä muodostettuja sanoja ei voi pitää kompleksisina sanoina. Tutkimuksen laadullisessa analyysissä ne otetaan silti huomioon, sillä niiden tuottaminen on osa suomen kielen sananmuodostustaitoa.

Prefiksaatio on sitä, että sanan eteen liitetään johdin eli prefiksi. *Epä*-alkuiset sanat ovat esimerkkejä prefiksijohdoksista – suomen kielessä niitä ei ole montaa, ja ne ovat käytös-

sä melko marginaalisia. Monet prefikseistä, esimerkiksi mainitsemani *epä*-prefiksi, voidaan nähdä myös yhdyssanojen yhdysosina (mm. ISK 2004: § 172, Brown, Lepämaa & Silfverberg 1996: 13). Tässä työssä *epä*-prefiksi luokitellaan johtimeksi sillä perusteella, että se on sidonnainen morfeemi eikä esiinny vapaana adverbina (Häkkinen 1990: 106). Typistämässä sana katkaistaan keskeltä sanavartaloon, jolloin siitä tulee helppokäyttöisempi (esim. *alennusmyynti* > *ale*). Puhekielessä tällaisia typistettyjä sanoja voi ilmetä runsaastikin, ja jotkin niistä vakiintuvat yleiskielisiksi. Puhekielelle on lisäksi ominaista, että niitä modifioidaan äänteellisesti eli muutetaan joitakin äänteitä sanavartalossa, tai niihin lisätään jokin suffiksi (esim. *-kkA*: *harjoitukset* > *harkat*). Puhekielessä myös lainasanoja modifioidaan usein äänteellisesti ja mukautetaan ne siten paremmin suomen kieleen (esim. *football* > *futis*).

Korrelaatiojohdolla tarkoitetaan sellaista johtotapaa, joka hyödyntää kielessä olevia johdosketjuja ja sanojen välisiä suhteita eli korrelaatioita. Mallisanajohto on hyvin lähellä korrelaatiojohtoa, sillä ne molemmat hyödyntävät olemassa olevia malleja, joiden avulla uusia sanavartaloita muodostetaan. (Räisänen 1983: 133.) Jos esimerkiksi kielessä on jokin pitkä johdosketju, jonka alussa ja lopussa olevien sanojen välillä voi olla monta eri johtamisvaihtetta, voidaan tätä malliketjua hyödyntäen jostakin toisesta kantasanasta muodostaa uusi sana. Tällöin johdosketjun ”välivaiheet” saattavat pudota pois ja uuden sanan johdosketjusta tulee aukollinen. Kielessämme on esimerkiksi sellainen johtoketju kuin *sairas* > *sairastaa* > *sairastua*. Tätä ketjua on hyödynnetty, kun kantasanasta *viisas* on muodostettu uusi sana *viisastua*. Kielestämme ei löydy sellaista muotoa kuin *viisastaa* – *viisastua* mukailee siis valmista johtoketjua, jossa sanojen *sairas* ja *sairastua* välinen korrelaatio soveltuu malliksi, mutta niiden ”välivaihe” ei. Räisänen (1983: 133) mukaan tämä näkemys sanojen johtamisesta istuu tavallisen kielenkäyttäjän kielitajuun paremmin kuin suffiksaatio (luku 3.2), jossa uusia sanoja muodostetaan lisäämällä johdin kantasanan vartaloon.

3.3 Sanojen johtamisen ja taivuttamisen erot

Johtamisen selkein ero taivuttamiseen on se, että johtamalla muodostetaan uusia sanoja, kun taas taivutettaessa sana pysyy samana (Häkkinen 1990: 102). On kuitenkin tiettyjä tapauksia, joiden suhteen ei olla yksimielisiä siitä, kuuluvatko ne johtamisen ja taivuttamisen piiriin. Tällaisia ovat esimerkiksi adjektiivien komparatiivi- ja superlatiivimuodot, partisiipit, järjestykseluvut sekä *-minen*-loppuiset deverbaalit. Tässä tutkimuksessa adjektiivien vertailumuodot luetaan automaattisesti taivutusilmiöiksi. Partisiipit sen sijaan ovat ilmiönä ongelmallisempi, sillä ne on tilanteesta riippuen tulkittava joko verbinmuodoiksi tai adjektiiveiksi, eikä tulkinta ole lainkaan yksiselitteistä (Koivisto 1987). Adjektiivistuneiksi partisiipit voi tulkita ainakin

silloin, kun niitä ei ole käytetty verbaalisti predikatiivin osana, niillä muutetaan sanan sanaluokkaa ja ne selkeästi rinnastuvat adjektiivieihin. Verbaalin partisiipin tunnistaa yleensä siitä, että se on sidoksissa aikaan (Koivisto 1987: 4). Tähän tutkimukseen partisiipit on päätetty ottaa mukaan. Luvussa, jossa esitellään informanttien käyttämiä partisiippeja, mainitaan erikseen, ovatko ne adjektiivistuneita vai verbimäisesti käytettyjä. Jälkimmäisiä on aineistossa vain muutama. *-minen*-loppuiset deverbaalit ovat aineistossani melko marginaalisessa asemassa, ja noista harvoista esiintymistä pystyy yksiselitteisesti toteamaan, ovatko ne nominijohdoksia vai verbin infinitiivimuotoja. Infinitiivimuodoiksi luen ainoastaan muotoa *nyt on lähteminen* olevat ilmaukset, joita aineistossani ei ole.

3.4 Yhdyssanat

Häkkisen (1990: 144) mukaan sanojen yhdistäminen on suomen kielen produktiivisin sananmuodostuskeino. Yhdistämisestä tekee johtamisesta helpompaa muun muassa se, että yhdyssanan osat on helppo tunnistaa lekseemeinä, eikä sanojen yhdistämiselle ole kovin paljoa rajoitteita: yhdyssanojen osien tulee yhdessä muodostaa ymmärrettäviä, semanttisesti järkeviä kokonaisuuksia. Yhdyssanoja voi tehdä niin perussanoista, johdoksista, yhdyssanoista kuin sanaliitoista, ja osien ei tarvitse olla samasta sanaluokasta. Kaikkien sanaluokkien sanat voivat olla yhdyssanan osina, mutta yleisimmin yhdyssanat ovat substantiiveja ja adjektiiveja (Brown, Lepämaa, Silfverberg 1996: 12).

Yhdyssanojen ja sanaliittojen välinen raja on hieman häilyvä, ja kielessä on sellaisia rakenteita, jotka voivat olla aivan yhtä hyvin yhdyssanoja kuin sanaliittoja, esim. *kielten opettaja* tai *kieltenopettaja*. Puhekielessä eroa niiden välille ei joudu tekemään, mutta kirjoittajan sijaan kohtaa ongelman miettiessään, kirjoitetaanko sanat yhteen vai erikseen. Yhdyssanoissa sanojen välinen yhteys mielletään kiinteämmäksi kuin sanaliitoissa. Tästä syystä yhdyssanojen rakenneosia ei kaiketi usein ajatellakaan erillisinä elementteinä siitä huolimatta, että ne erottuvat sanasta selvästi. (Häkkinen 1990: 146–147, 153.)

Yhdyssanan osat ovat alku- ja jälkiosa. Jälkiosa on yleensä perusosa, jota määriteosa määrittää. Yleensä yhdyssanat ovat kaksiosaisia, mutta osia voi olla enemmänkin. Yhdyssanojen osissa on voinut tapahtua sellaisia äänne muutoksia, joiden seurauksena sanoja on vaikea tunnistaa yhdyssanoiksi. Tällaisia yhdyssanoja ovat esimerkiksi *sellainen* ja *tällainen*. Yhdyssanan alkuosa voi olla usein jopa suora lainasana. (Häkkinen 1990: 150–157.)

4 SANAILUA OPPIJASTA SANOJEN MUODOSTAJANA

Sananmuodostusta on toisen kielen oppijan näkökulmasta tutkittu vasta vähän, vaikka sanastontutkimusta toisen kielen oppimisessa onkin maailmalla jo parin, kolmen vuosikymmenen ajan tehty runsaasti. Suomen kielen osalta toisen kielen oppijan sananmuodostusta koskevia tutkimuksia on lähes olemattomasti. Ehkä juuri tästä syystä sananmuodostus on jäänyt suomi toisena kielenä -oppikirjoissa ja opettamisessa pitkälti hyödyntämättömäksi resurssiksi, vaikka monet seikat puoltavat sen opettamista. Muun muassa Hahmo (1993: 21–23), Uotila (1993: 27–28) ja Aalto (1994: 108) peräänkuuluttavat johtamisperiaatteiden tehokkaampaa hyödyntämistä S2-opetuksessa lukuisista eri syistä. Suomen englannin oppijoiden sananmuodostusta tutkinut Nyysönen (2008) toteaa, että sananmuodostus pitäisi huomioida oppimateriaalissa nykyistä paremmin – sama pätee suomi toisena kielenä -oppimateriaaleihin. Seuraavaksi tarkastellaan, miksi sananmuodostuksen opettaminen olisi tärkeää ja milloin sitä kannattaisi opettaa. Luvussa 4.3 käydään läpi joitakin psykolingvistisiä tekijöitä sananmuodostuksen kannalta ja luvussa 4.4 tarkastellaan, millaiset muut tekijät vaikuttavat toisen kielen oppijan sananmuodostukseen. Lopuksi esitellään aiempia tutkimuksia toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaidoista.

4.1 Mitä hyötyä sananmuodostuksesta on toisen kielen oppijalle?

Suomen kielessä johtaminen ja yhdistäminen ovat sananmuodostuksen päättävät (Kieli ja sen kieliopit 1994: 217). Tästä syystä kompleksisten sanojen osuus kielemme sanastosta on suuri (luku 3.1), eivätkä toisen kielen oppijat voi välttyä niiden kohtaamiselta. Jo pieni vilkaisu esimerkiksi yläkoulun tai lukion oppikirjateksteihin osoittaa, että ne vilisevät johdoksia ja yhdyssanoja. Arkipäiväisessä kielenkäytössäkin pelkillä perussanoilla ei pärjää, sillä perussanastoon, eli siihen suomen kielen sanojen joukkoon, joka suomenpuhujan on ainakin hallittava, kuuluu suuri määrä johdoksia (Hahmo 1993: 14, 21). Suomen kielen taajuussanastossa tuhannen yleisimmän sanan jälkeen perussanat alkavat olla poikkeuksia, ja suurin osa sanoista on johdoksia, useat edelleenjohdoksia (Saukkonen et al. 1979).

Toisen kielen oppija tarvitsee runsaasti sanastoa voidakseen käyttää kieltä tehokkaasti, ja sanaston opiskelamiseen tulee tietoisesti panostaa (ks. luku 2.4). Koska opiskeltavaa sanastoa on paljon, kielen oppijan kannattaa hyödyntää erilaisia strategioita oppimisen helpottamiseksi ja tehostamiseksi. Sananmuodostus ja etenkin johtaminen on yksi strategia, jolla voi

saavuttaa paljon. Redouane (2001) on tutkinut arabian kielen oppijoiden sananmuodostusta ja verrannut sitä natiivien sananmuodostukseen. Tutkimuksessa ilmeni, että näiden kahden ryhmän sananmuodostustaidoissa on suuria eroja: toisen kielen oppijat eivät yllä lähellekään natiivien tasoa etenkin sanojen johtamisessa. Ei siis ole yllättävää, että erään tutkimuksen mukaan oppijankielessä perussanoja on enemmän kuin syntyperäisillä kielenkäyttäjillä (ks. Grönholm 1993). Koska sanavaraston laajuutta tai rikkautta pidetään kuitenkin monesti kieli- taidon mittarina, toisen kielen oppijoilla on sananmuodostustaitojen omaksumisessa reilusti kurottavaa natiiveihin nähden.

Mitä konkreettista hyötyä sananmuodostuskeinojen opettamisesta suomenoppijalle siis voisi olla? Se palvelee ainakin reseptiivisen ja produktiivisen sanaston kartuttamista, lisää syntaktista ja morfologista tajua, ja auttaa monin tavoin sanojen mieleenpainamisessa ja sieltä hakemisessa. Esittelen näitä hyötyjä seuraavaksi hieman tarkemmin.

Reseptiiviset hyödyt

Aivan alkeistasollakin oleva kielenoppija voi hyötyä sananmuodostuksen opettamisesta: luultavasti jo alkuvaiheessa oppijoiden kieleen ilmaantuu tavanomaisimpia johdoksia, joihin huomio on hyvä kiinnittää. Siten pystytään alusta alkaen tarkkailemaan ja tunnistamaan tiettyjä elementtejä, eli kantasanoja ja johtimia, jotka toistuvat sanoissa. Oppijat tulevat tietoisiksi, että suomen kielessä sanat koostuvat eri osista. Jos oppija esimerkiksi ymmärtää joidenkin tyypillisimpien ja selkeimpien johdostyyppien perusmerkityksiä, hän osaa päätellä, onko sanassa kyse paikasta, tekijästä, kuvailemisesta, ominaisuudesta, tekemisen luonteesta tai tavasta ja niin edelleen. Reseptiivisen sanaston kasvattamiselle johdosjärjestelmän tuntemisesta voi olla suurta hyötyä juuri sitä kautta, että sanojen merkitysten ennustettavuus ja arvattavuus helpottuu (Aalto 1994: 108). Merkitysten päättelemisen erilaisista tarjolla olevista vihjeistä on kielenoppijan yksi tärkeimpiä ymmärtämisstrategioita. Oppija voi myös johtimen perusteella päätellä, minkä sanaluokan sanasta on kysymys, mikä taas antaa tietoa sanan syntaktisesta käyttäytymisestä (Kytömäki 1997: 595; Puro 1999: 6).

Jotta oppija voi päätellä jonkin sanan merkityksen tai sanaluokan johtimen perusteella, hänen tulee siis ensin erottaa, että sana koostuu useista eri osista (Nation 2001: 272). Kantasanana tulee olla hänelle jollakin tavalla tuttu ja hänen tulee tietää, mitä affiksi merkitsee (em.: 274). Puro (1999: 9) kysyy, kuinka tarpeellista oppijan on tunnistaa jokin sana johdokseksi, jos hän oppii monet sanoista muutenkin suoraan sellaisinaan. Hän kyseenalaistaa myös sen, miten helposti oppijat näkevät johdoksen ”läpi” – oppijanhan tulee tietää kantasanan merkitys, jotta hän voi päätellä johdoksen merkityksen. Esimerkkinä Puro antaa sanan *kor-*

jaamo: jos oppija ei tunne sanaa *korjata*, ei tämän johdoksen merkitys aukene hänelle, vaikka hän tietäisikin, millaiseen merkitykseen johdinaines viittaa. Täytyy kuitenkin muistaa, että oppijaa auttavat merkitysten päättelmissä myös muut kontekstivihjeet. Jos sana *korjaamo* esiintyy erillään muista yhteyksistä, sen merkityksen päättely on vaikeaa. Oppija ehkä ymmärtää, että sana viittaa johonkin paikkaan, mikä on jo tärkeää informaatiota sekä. Kielenkäytössä sana voisi kuitenkin hyvin esiintyä esimerkiksi seuraavanlaisessa yhteydessä: ”*Autossani on jokin vika, ja se täytyy viedä korjaamolle*”. Tällöin oppija voi paitsi päätellä koko sanan merkityksen kontekstin ja johtimen avulla, myös oivaltaa, että johdoksen kantasana on verbi, joka merkitsee auton kuntoon laittamista ja jonka vartalo on muotoa *korjaa*-. Uotila (1993: 28) uskoo, että toisen kielen oppija tarkastelee suomen kieltä usein objektiivisemmin kuin natiivit, minkä vuoksi johdokset voivat olla heille jopa läpinäkyvämpiä. Heidän semanttista päättelykykyään tulee opetuksessa riittävästi aktivoida, jotta tällaiset päättelyketjut onnistuvat.

Tässä luvussa on jo hieman sivuttu kysymyksiä siitä, miten oppijat hahmottavat ja työstävät johdoksia mielessään. Aihetta on tutkittu enemmän psykolingvistiikassa, ja tutkimusta on tehty myös suomen kielen osalta. Luvussa 4.3 käsitellään enemmän sitä, mitä psykolingvistisen tutkimuksen perusteella tiedetään sanojen ja affiksien varastoitumisesta mentaaliseen leksikkoon.

Produktiiviset hyödyt

Paitsi että sananmuodostuskeinojen tuntemus voi laajentaa reseptiivistä sanastoa, luonnollisesti myös kielenkäyttäjän produktiivisen sanaston käyttöala laajenee: kun tuntee sananjohtoa, oppii hyödyntämään sen useita eri mahdollisuuksia myös omissa tuotoksissaan. Alkeistason oppija oppii nopeasti tuottamaan uusia sanoja kaikkein yleisimpien ja produktiivisimpien johdostyyppien avulla: jo muutamien oppituntien jälkeen osataan ilmaista *-lAinen*-johdostyyppin avulla, minkämaalainen on, *-sti*-johdostyyppin avulla, miten jokin asia tehdään, *-jA*-johdostyyppin avulla erilaisia ammatteja, *-inen*-johdostyyppin avulla, millainen jokin asia on ja niin edelleen. Kehittyneempi kielenkäyttäjät voi ilmaista johdoksilla hienojakoisempia merkityksiä ja varioida tyyliään monipuolisemmin ilmaisutarpeen ja tilanteen mukaan. Laajan ja hienojakoisen produktiivisen sanaston vaikutus kirjoittamisen laatuun on suuri (luku 2.3). Toisen kielen oppija saattaa myös etsiä kohdekielestä vastinetta jollekin oman äidinkieliensä rakenteelle, ja ratkaisu voi hyvinkin löytyä tietystä johdostyyppistä. Johto-opin avulla eri kielten välinen vertailu voi olla sanaston oppimisen näkökulmasta antoisaa (Kieli ja sen kieliopit 1994: 217).

Muoto- ja lausetaju kehittyy

Johto-opin peruseriaatteiden tuntemus voi helpottaa kielen rakenteen ymmärtämistä: johtimen tunnistaminen antaa kielenkäyttäjälle viitteitä esimerkiksi johdoksen sanaluokasta sekä auttaa tunnistamaan ja ennustamaan johdoksen syntaktista käyttäytymistä. Kun esimerkiksi hahmottaa, mitä intransitiivisten *U*-johtimisten verbien avulla ilmaistaan ja miten ne eroavat transitiivisesta kantasanastaan, voivat niiden syntaktiset suhteet ja rakentumismallit olla helpommin ymmärrettävissä. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 217.)

ISK:n (2004: § 146) mukaan sananmuodostus on väljästi ottaen ”sovittamista ja mukautumista kielessä jo oleviin sanojen rakennemalleihin, sanahahmoihin ja muotteihin”. Hyvä esimerkki tällaisista sananmuodostusmuoteista ovat deskriptiiviset sanat, joiden takana olevan logiikan selviäminen voi auttaa kielenoppijaa nopeastikin kartuttamaan suuren määrän uutta sanastoa. Deskriptiivisiä sanoja muodostetaan tiettyjä johdostyyppisiä edustavien muottien avulla siten, että muotin sisällä olevien suffiksien äänneitä muunnellaan tarkoitusta vastaaviksi (ISK 2004: § 154). Esimerkiksi ääntä matkivissa onomatopoeettisissa sanoissa tietyt äänneet kuvailevat tietynlaisia asioita: *hihittää, kolista, räsähtää, mörähtää* ja niin edelleen. Tietyn muotin omaksumalla ja siihen äänneitä vaihtelemalla oppijalla on käytössään joukko uusia sanoja (Aalto 1994: 108). Deskriptiiviset sanat ovat vain yksi esimerkki rakennemalleista, joita kielenkäytössä hyödynnetään paljon. Aivan yhtä hyvin tällaisesta rakennemallista käy mikä tahansa muu produktiivinen johdostyyppi. On todennäköistä, että niin toisen kielen oppijat kuin syntyperäiset kielenkäyttäjät hyödyntävät tällaisia malleja paljon sanoja muodostaessaan. Siksi sananmuodostuskeinoja olisikin hyvä tarkastella opetuksessa malleina ja muotteina, joihin sanoja ja äänneitä sovitetaan.

Sanaperheet ja oppimiskuorma

Nation (2001: 23–24) esittää, että jokaisella sanalla on omanlaisensa ”oppimiskuorma” (learning burden), eli se työ, jonka oppija joutuu tekemään sanan oppiakseen. Sanan oppimiskuormaa voi Nationin (2001: 46) mukaan helpottaa se, jos sana koostuu oppijalle jo entuudestaan tutuista osista eli affikseista ja vartaloista. Oppijan tulee olla tietoinen siitä, että sana voi koostua sellaisista aineksista, joita esiintyy myös muissa sanoissa. Hyvä esimerkki tästä ovat sanaperheet, jotka koostuvat yhdestä pääsanasta sekä sen taivutetuista ja yleisimmistä johdetuista muodoista (Nation 2001: 8), esim. *kirja, kirjoilla, kirjoista, kirjasto, kirjallinen* jne. Niissä kaikissa on sama vartalo, mutta eri affiksit, jotka voivat esiintyä myös joissain muissa sanoissa. Mikäli sanoja tarkasteltaisiin sanaperheinä, oppijoiden olisi helpompi hahmottaa, miten samat affiksit kiertävät sanavartaloista toiseen. Sanaperheet voivat helpottaa myös yk-

sittäisten sanojen muistamista: kun muistaa sanaperheestä yhden sanan tai edes sen vartalon, voivat muutkin sanat palautua mieleen helpommin. Tutkimuksissa on nykyisin alettu puhua sanaperheistä yksittäisten sanojen sijaan silloin, kun lasketaan, miten paljon sanastoa osataan tai sitä tulisi osata (Nation 2001: 47). Sanaperheitä kannattaa hyödyntää sanaston oppimisessa laajenevina yksikköinä: oppimisen edetessä sanaperheeseen omaksutaan aina vain lisää uusia lekseemejä, ja joidenkin sanojen (esim. *kirja*) osalta oppijan sanaperheen laajeneminen voi olla lähes rajatonta. Näin on ainakin suomen kielessä, jossa sanaperheet voivat olla monien kymmenien sanojen suuruisia. Englannin kielessä sanojen johtaminen ja taivuttaminen ei ole yhtä runsasta kuin suomen kielessä, joten sanaperheet ovat englannin kielessä pienempiä.

4.2 Milloin sananmuodostuksen opettaminen kannattaa?

Nationin (2001: 274) mukaan sananmuodostuksen opettamisesta on eritoten hyötyä hieman pidemmällä kieliopinnoissaan olevalle oppijalle: hän on sitä mieltä, että sanan osien tarkastelu toisen kielen oppimisessa kannattaa aloittaa sitten, kun oppijalla on jo hallussaan jonkin verran kompleksisia sanoja. Näihin tuttuihin sanoihin hän pystyy liittämään uudet, opittavat tiedot. Epäilemättä se kannattaakin ottaa opetuksessa huomioon tehostetusti silloin, kun kompleksista sanastoa on karttunut jo laajemmin. Sitä ei saa kuitenkaan jättää odottamaan ”edistyneempää kielitaitoa” ja unohtaa täysin kielenoppimisen alkuvaiheessa, sillä paitsi että kompleksisia sanoja ilmaantuu oppijankieleen oletettavasti jo varhain, tarve niille on myös olemassa etenkin aikuisella kielenoppijalla melko aikaisin. Toisen kielen opetuksen tehtävänä on reagoida siihen, mitä käytetään ja tarvitaan, eikä edetä rakenteiden oletetun vaikeustason mukaan. Joka tapauksessa sananmuodostuksen oppiminen on prosessi, joka kestää kauan ja jonka kehittyminen voidaan nähdä oppimisessa vaiheittaisena ja vähitellen kehittyvänä. Kaikkea tietoa ei voi eikä pitäisikään yrittää oppia kerralla (Nation 2001: 274). On syytä myös muistaa, että sananmuodostusta on harjoiteltava erikseen. Toisin kuin äidinkielen oppimisessa, sen ei voi olettaa toisessa kielessä kehittyvän vain siten, että opiskelija altistuu suurelle määrälle sanoja ja kielen syötettä: erillisiä niin muotoon kuin merkitykseen keskittyviä harjoituksia tarvitaan (Schmitt 2008: 335–336).

Nation ja Waring (1997: 11) ovat sitä mieltä, että oppijan tulisi hallita noin 3 000 frekventeimpää sanaperhettä kohdekielestä, ennen kuin muun, eriytyneemmän sanaston opetelemiseen kannattaa alkaa panostaa.⁵ Kun tämänsuuruinen sanasto on hallussa, opettajan tuli-

⁵ Nationin ja Waringin mainitsema sanamäärä, 3 000 sanaperhettä, koskee englannin kieltä. Suomen kieli on englannin kieleen verrattuna runsasaffiksisempi, mikä on huomioitava määriä hahmoteltaessa. 3 000 sanaperheen määrä on tässä tapauksessa vain suuntaa antava – luku on luultavasti kielessämme pienempi.

si keskittyä sanaston opettamisen sijasta tarjoamaan oppilaille strategioita harvinaisempien sanojen opiskeluun. 3 000 sanaperheen joukkoon kuuluu suomen kielessä runsaasti kompleksisia sanoja, joten tässä vaiheessa kielenoppimista oppijat hallitsevat niitä jo runsaasti. Heillä on opittuna riittävästi ”materiaalia”, jonka pohjalta yleistä on mahdollista luoda ja säännönmukaisuuksia havaita. Sananmuodostuskeinojen opettaminen tehostetusti tässä kielenoppimisen vaiheessa strategisena keinona on järkevää ja perusteltua, sillä oppijat pystyvät jo oppimansa perusteella hahmottamaan johto-opin logiikkaa ja rakentamaan sen päälle tehokkaasti uutta.

Sananmuodostuksen hyödyntäminen strategiana on tietoinen keino sanaston oppimisen tehostamiseksi. Tällöin hyödynnetään kielitieteessä luotua kielen kielioppia ja sen kuvauksia siitä, miten sanat rakentuvat kielenkäyttäjän kielitajussa. Aivan eri lukunsa on sitten se, miten aivomme todella käsittelevät ja varastoivat sanoja ja niiden rakenneosia, eli mitkä ovat ne psykologiset prosessit, joiden varassa kielellistä informaatiota vastaanotetaan, tuotetaan ja taltioidaan (ks. Niemi 1994). Siihen ei kielenoppija itse pysty paljoakaan vaikuttamaan, mutta on silti mielekästä tarkastella, mitä psykolingvistikissa tutkimuksessa on saatu selville sanojen pilkkomisesta ja työstämisestä aivoissa. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimustuloksia aiheesta.

4.3 Sanat mentaalisisä leksikossa: osina vai kokonaisuuksina?

Karlssonin (1983: 356–357) mukaan nominilla voi olla suomen kielessä jopa 2 200 sananmuotoa ja verbillä jopa 12 000 sananmuotoa. Näissä laskelmissa ei ole otettu huomioon sananjohtoa tai yhdyssanoja – jos ne huomioitaisiin, yhdellä kantasalla voisi suomen kielessä olla lukemattoman suuri määrä erilaisia esiintymisympäristöjä (Niemi 1994: 162). Kun siis syntyperäisen kielenkäyttäjän sanavarastossa on kaikkien kymmeniä tuhansia sanoja ja toisen kielen oppijan sanavarastoon niitä tulee oppimisen myötä jatkuvasti lisää, ei voi olettaa, että kielenkäyttäjä varastoi jokaisen sananmuodon erikseen (ks. Karlsson 1983: 357–358). Muutenhan jokainen sananmuoto tulisi myös oppia erikseen, ja tällöin olisi mahdotonta tuottaa vastikään opitun sanan eri muotoja välittömästi, kuten suomen kielen käyttäjä usein tekee. Kysymys kuuluu, miten sanat ovat varastoituneet mentaaliseen leksikkoon: Ovatko monimorfeemiset sanat mielessä kokonaisina, vai varastoidaanko vartalot ja affiksit omina yksikköinä, joita sitten yhdistellään kielenkäytössä ilmaisutarpeiden mukaisesti?

Aihetta on tutkittu runsaasti psykolingvistikassa etenkin 1990-luvulla. Suomen kieli tarjoaa tutkimukselle hyvät puitteet, sillä suomen kielessä on runsaasti monimorfeemisiä sanoja. Laineen ja Niemen (1994) kehittämä SAID-malli (Stem Allomorph/Inflectional Decom-

position) kuvaa suomen kielen substantiivimuotojen prosessointia. Malli perustuu tutkimustuloksiin, jotka on saatu suomenkielisillä afasiapotilailla ja normaaleilla kielenpuhujilla tehdyistä kokeista. Ennen kuin kuvataan itse mallia, on olennaista ymmärtää, miten mentaalinen leksikko eli ”sisäinen sanavarastomme” mallin mukaan rakentuu. Mentaalinen leksikko koostuu kolmesta tasosta, jotka vastaavat kukin omasta tehtävästään. Syöteleksikko tarkoittaa sitä mentaalisen leksikkomme osaa, joka vastaa kuullun tai nähdyn sanan tunnistamisesta. Tuotosleksikko vastaa sanojen tuottamisesta. Näiden lisäksi nimetään myös semanttisen systeemin taso, joka vastaa sanojen merkityssisältöjen tunnistamisesta. (Laine & Niemi 1994).

Mallin mukaan sanavartalot ja taivutuspäätteet tunnistetaan erillisesti. Sekä sanavartalolla että taivutuspäätteellä on syöteleksikossa omat edustumansa, jotka aktivoituvat, kun niitä työstetään. Johdetut substantiivit sen sijaan tunnistetaan kokonaisuuksina. Taivutetut ja johdetut substantiivit käsitellään eri tavalla myös semanttisella tasolla: siinä, missä taivutettujen substantiivien sanavartalot ja päätteet käsitellään erillisesti, johdoksen semanttis-syntaktinen tieto käsitellään kokonaisuutena ja kerrallaan. Näin ollen johdoksien merkityksen ymmärtäminen olisi taivutettuja sanoja helpompaa. Poikkeuksen kahteen edellä esiteltyyn mentaalisen leksikon tasoon nähden muodostaa tuotosleksikko: tulosten mukaan produktiivisilla johdetuilakin sanoilla olisi siinä erilliset kanta- ja päätte-edustumansa. Toisin sanoen SAID-malli ehdottaa, että tuottamisessa kaikki substantiivit, niin taivutetut kuin johdetut muodot, koottaisiin kannoista ja affikseista. (Laine & Niemi 1994). Järvikivi ja Niemi (1999) kuitenkin muistuttavat, että mitä läpinäkymättömämpi sana on, sitä vähemmän merkitsevät sen eri rakenneosat.

Aihetta on tutkittu paljon myös englannin kielessä. Englannin kieli on morfologialtaan suomen kieltä selvästi köyhempi, joten tulokset voivat tästä syystä poiketa toisistaan. Englannin kielessä aihetta tutkineen Aitchisonin (1987: 122–132) mukaan taivutuspäätteet liitetään sanavartaloon sitä mukaa kun niitä tarvitaan, kun taas johdetut sanat yhdistetään suoraan merkitykseen eikä niitä pilkota osiin. Johdoksia ei siis opittaisi vartaloina ja affikseina vaan itsenäisinä, kokonaisina merkitysyksikköinä – toisin kuin taivutusmuodot, jotka tarpeen vaatiessa haetaan ”rakenneosina” mentaaliseen leksikkoon. Aitchison (1987: 123, 132) kuitenkin painottaa, että vaikka johdokset varastoitaisiin mentaaliseen leksikkoon sellaisinaan, se ei tarkoita, ettei kielenkäyttäjää pystyisi tietoisesti analysoimaan johdoksia ja pilkkomaan niitä osiin.

Laufer (1997: 146) toteaa, että sanan jakaminen morfologisiin osiinsa voi helpottaa uuden sanan tunnistamista, ymmärtämistä ja myöhempää tuottamista. Näin ollen esimerkiksi se, että tuntee tietyn kantasanan ja siihen liitetyn johtimen (*own*, *-er*) auttaisi oppijaa ymmärtämään sanan *owner* merkityksen. On kuitenkin olemassa paljon rajoitteita sille, miten hyvin toisen kielen oppijat pystyvät pilkkomaan sanoja tietoisesti osiinsa. Kantasanan hahmottami-

nen on joskus syntyperäisillekin vaikeaa (ks. luku 3.2), joten epäilemättä se on sitä myös toisen kielen oppijalle. Seuraavassa luvussa esitellään sellaisia kriteereitä, joiden täytyessä toisen kielen oppija todennäköisimmin pystyy työstämään johdettujen sanojen rakenneosia.

4.4 Toisen kielen oppijan sananmuodostukseen vaikuttavia tekijöitä

Nation (2001: 271) on koontanut yhteen tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, miten todennäköisesti toisen kielen oppijat käyttävät ja havaitsevat kielen sananmuodostusprosesseja. Alle on listattu Nationia mukaillen tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmät tekijät:

- | | | |
|--|---|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ affiksin esiintymistaajuus ○ affiksin produktiivisuus ○ affiksin käytön säännönmukaisuus | } | KÄYTTÖ |
| | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ semanttinen läpinäkyvyys ○ affiksin merkitystehtävän ennustettavuus ○ affiksilla on sekä semanttinen ja kieliopillinen merkitystehtävä | } | MERKITYS |
| | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ kantasana on itsenäinen ja kokonainen sana ○ affiksin äänneyhdistelmä esiintyy vain affiksina ○ kantasanasissa ei tapahdu ääntenmuutoksia, kun affiksi liitetään siihen ○ affiksissa ei tapahdu ääntenmuutoksia, kun se liitetään kantasanaan | } | MUOTO |

Toisin sanoen kun johdin on frekventti ja produktiivinen, kun se liittyy säännönmukaisesti tietyn sanaluokan tietynmuotoisiin sanoihin, kun sillä on vakioitunut, selkeä semanttinen ja kieliopillinen merkitystehtävä ja kun siinä ei tapahdu kantasanaan liitettäessä ääntenmuutoksia, se on oppijan kannalta helposti käytettävä ja eroteltavissa oleva johdin⁶. Tämän lisäksi johdoksen tulee olla läpinäkyvä, kantasanasissa ei saa tapahtua ääntenmuutoksia kun johdinta liitetään siihen ja kantasanan tulee olla itsenäinen, kokonainen sana, jotta johdos on oppijan kannalta helposti työstettävissä. Tämän näkemyksen mukaan aika harva johdoksista olisi sel-

⁶ Suomen kielessä johdinten, samoin kuin taivutuspäätteiden valinta riippuu sanavartalon fonologisesta rakenteesta (Hakulinen ym. 2004: 172). Tuottaessa johdoksia tulee tietää, millaisia muutoksia sanavartalossa ja johtimessa tapahtuu sanaa johdettaessa. Muutokset eivät johto-opissa ole aina säännönmukaisia, toisin kuin taivutuksessa (Brown, Lepämaa, Silfverberg 1996: 25), mikä voi oppijan näkökulmasta näyttäytyä ongelmallisena. On kuitenkin paljon johtamissääntöjä, jotka ovat täysin systemaattisia.

lainen, jonka oppija todennäköisesti tiedostaa johdokseksi. Osa edellä luetelluista kriteereistä on sellaisia, joista ei ole suomen kielessä, toisin kuin englannin kielessä, tehty tutkimusta. Esimerkiksi eri affiksien esiintymistaajuuksista ei ole annettavissa tarkkoja lukuja – esiintymistaajuuksien arvioimisessa voi kuitenkin käyttää apuna *Suomen kielen käännteissanakirjaa* (Tuomi 1980), johon on koostettu suomen yleiskielen sanasto sananlopusta lähtien aakkostetussa järjestyksessä. Täytyy kuitenkin muistaa, että johtimen esiintymisfrekvenssi ei takaa sitä, että se on edelleen produktiivinen ja toisin päin (ks. luku 3.2), mikä voi aiheuttaa haasteita oppijalle.

Clark (2003) on tutkinut sananmuodostuksen kehittymistä lapsen ensikielen omaksumisessa. Hän toteaa, että lapsen kielen omaksumisesta voi päätellä paljon siitä, mitkä sananmuodostuskeinot ovat helpompia kuin toiset, sillä lapsilla on taipumus omaksua yksinkertaisemmat sananmuodostuskeinot ennen kompleksisempia. Clark (1993, 2003) esittelee muutamia periaatteita, jotka vaikuttavat lapsen sananmuodostuskeinojen käyttöön: Läpinäkyvyys, yksinkertaisuus ja produktiivisuus ovat tekijöitä, jotka helpottavat ja aikaistavat tietyn sananmuodostuskeinon ilmaantumista lapsen kieleen. Läpinäkyvyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi tunnistaa kompleksisen sanan eri osat ja tietää niiden merkityksen. Mitä läpinäkyvämpi sana lapselle on, sitä nopeammin hän sen omaksuu. Sananmuodon yksinkertaisuudella tarkoitetaan sitä, että sanan muodossa tapahtuu mahdollisimman vähän muutoksia silloin, kun sanaa ”rakennetaan”. Toisin sanoen mitä lähempänä uusi, muodostettu sana on kantasanansa muotoa, sitä nopeammin lapsi omaksuu kyseisen sananmuodostuskeinon. Kolmas periaate on produktiivisuus, eli se, kuinka säännöllisesti tiettyä sananmuodostuskeinoa on mahdollista käyttää uusien sanojen muodostamisessa. Sitä mukaa kun lapsi altistuu kielelle, hänelle kehittyy taju siitä, millaisia muotoja kieliyhteisössä käytetään enemmän kuin toisia. Näitä elementtejä hän alkaa hyödyntää myös omassa sananmuodostuksessaan. Samalla tavalla voi olettaa myös toisen kielen oppijan etenevän sananmuodostusresurssien käyttöön ottamisessaan.

Edellä ja luvussa 3.2 esiteltyjen kriteerien pohjalta olen laatinut työhöni neljä periaatetta, joiden perusteella olen valinnut tutkittavien teksteistä ne johdokset, joita tutkimuksessani käsittelem. Periaatteet esitellään luvussa 5.4.

4.5 Mitä tiedetään toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaidoista?

Halme (2008) on tutkinut pro gradu -työssään suomi toisena kielenä -oppijoiden johto-opin osaamista siitä näkökulmasta, miten hyvin he tunnistavat johtimia ja niiden merkityksiä. Hän myös selvitti, pystyvätkö oppijat hahmottamaan johdoksia osina vai opitaanko johdokset läpinäkymättöminä sanakokonaisuuksina. Sananjohtamistaitojen ohella Halme tutki myös sitä,

kuinka tietoisia oppijat ovat omista taidoistaan. Aineistonkeruussa hän käytti kaksiosaista testilomaketta, jonka toisessa tehtävässä oppijoiden tuli tunnistaa johdinten rajat johdoksesta, ja toisessa tehtävässä heidän tuli valita laatikosta oikeat johdokset ja sijoittaa ne lauseisiin. Lomakkeen lopussa oppijoilta kysyttiin lisäksi heidän käsityksiään omista sananjohtamistaidoistaan. Tutkimuksen perusteella S2-oppijoilla on kykyä analysoida johdosten rakennetta, mutta he eivät ole taidoistaan tietoisia. He myöntävät, etteivät kiinnitä sanoissa huomiota niiden johdintisiin. Jonkin verran informantit sekoittavat johtamisen ja taivuttamisen, mutta sitä voidaan pitää silti vähäisenä suomen kielessä, jossa taivuttaminen ja johtaminen ovat monesti niin lähellä toisiaan. Toisen tehtävän perusteella oppijat pystyvät tunnistamaan johdinten merkitysvaihteita, ja Halme päätteläkin, etteivät he työstä ainakaan kaikkia johdoksia leksikaalistuneina sanakokonaisuuksina. Halme kannustaa opettajia johto-opin opettamiseen jo kielenoppimisen varhaisessa vaiheessa.

Redouane (2001) on tutkinut aikuisten toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaitoja arabian kielessä. Oppijoiden äidinkieli oli ranska tai englantia. Lisäksi tutkimukseen osallistui syntyperäisiä kielenkäyttäjiä. Tutkimuksen osallistujat tekivät kolme sananmuodostustehtävää, joista yksi oli tuottamistehtävä ja kaksi ymmärtämistehtävää. Lisäksi he tekivät sanastotestin, jolla mitattiin yleisellä tasolla heidän sanastollista osaamistaan. Testin tulosten perusteella heidät jaettiin kolmelle eri tasolle. Erot sananmuodostustaidoissa, etenkin tuottamistehtävässä, olivat toisen kielen oppijoiden ja natiivien välillä suuret. Oppijat tuottivat paljon yhdyssanoja – johdoksia he sen sijaan tuottivat hyvin vähän. Tuotetut johdokset olivat usein merkitykseltään epäsovivia tai muodoltaan mahdottomia. Tulokset kyllä osoittivat, että oppijat pyrkivät muodostamaan uusia sanoja melko tuotteliaasti ja innovatiivisesti, mutta tietoa selvästi puuttuu siitä, miten sanoja kohdekielessä oikeasti muodostetaan. Natiivit sen sijaan hyödynsivät sanojen johtamista runsaasti, ja yhdyssanoja he tuottivat reilusti vähemmän. Lisäksi oppijat, joiden sanastolliset taidot olivat yleisesti ottaen korkeimmalla tasolla, hyödynsivät sananjohtoa keski- ja alimman tason oppijoita selvästi enemmän. Heidän käyttämänsä sananmuodostuskeinot poikkesivat kuitenkin selvästi natiivien käyttämistä keinoista.

Schmitt ja Zimmerman (2002) ovat tutkineet, miten hyvin toisen kielen oppijat pystyvät tuottamaan annetuista sanoista saman sanaperheen johdannaisia. Tutkittavien tuli tuottaa annetusta sanasta substantiivi, verbi, adjektiivi ja adverbi. Tulokset osoittivat, ettei saman sanaperheen sanojen tuottaminen ollut tutkittaville kovin helppoa. Osoittautui harvinaiseksi, että kaikkiin neljään sanaluokkaan olisi osattu tuottaa sanoja, mutta toisaalta oli yhtä harvinaista, ettei sanoja olisi keksitty laisinkaan. Parhaiten osattiin tuottaa verbi- ja substantiivijohdoksia. Vaikka annettu sana olisi muuten tunnettu hyvin, oli saman sanaperheen sanojen tietäminen

vain osittaista. Tuloksiin saattoi vaikuttaa se, että tehtävissä käytettiin metakieltä eli mainittiin, minkä sanaluokan sana kuhunkin kohtaan tuli tuottaa. Ilman tällaista ohjeistusta tulokset olisivat voineet olla hyvin erilaiset.

Broeder, Extra ja van Hout (1996) tutkivat aikuisten turkkilaisten ja marokkolaisten toisen kielen oppijoiden sananmuodostusprosesseja hollannin kielessä. Tutkimuksen oppilaat olivat kielenoppimisen alkuvaiheessa. Tutkimuksen neljästä päähypoteesista tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmät olivat, että yhdyssanat ilmaantuvat oppijankieleen ennen johdoksia, ja että oppijat käyttävät innovatiivisesti näitä yhdistämisperiaatteita silloinkin, kun natiivi kielenpuhujat valitsisi sanojen johtamisen. Tuloksista ilmeni, että nomineita yhdistettiin aineistossa runsaasti, mutta sanojen johtamisesta ei ollut lähestulkoon merkkiäkään. Broeder, Extra ja van Hout (1996: 16) toteavat, että sanojen yhdistäminen on oppijan kannalta helpompaa, sillä se on läpinäkyvämpää. Johtimiin liittyy yleensä epämääräisempiä ja hienojakoisempia merkityksiä, ja siksi johtaminen ei ole oppijan näkökulmasta kovin läpinäkyvää.

Schmitt ja Meara (1997) tutkivat pitkittäisesti japanilaisten englannin kielen oppijoiden sana-assosiaatio- ja suffiksitietyden kehittymistä. Tutkittavat olivat lukio- ja yliopistop opiskelijoita, joilla oli kohdekielen opintoja takanaan jo useampia vuosia, keskimäärin 5–6 vuotta. Tutkittavien kielitaidon tason arvioitiin olevan keskitasoa. Tutkimuskohteiksi valittiin verbit sillä perusteella, että niihin voi liittyä paljon erilaisia suffikseja ja verbit ovat opittavuudeltaan keskitasoa: eivät vaikeimmasta eivätkä helpoimmasta päästä. Sanastollista osaamista mitattiin yhteensä kaksi kertaa: ensimmäinen mittauskerta oli lukuvuoden alussa ja toinen lukuvuoden lopussa. Kaiken kaikkiaan tulokset osoittavat, että tutkittavien osaaminen jää kauas natiivien osaamisesta mitattavalla sanastollisen tiedon osa-alueella. Tutkittavat eivät menestyneet kovin hyvin suffiksi- ja assosiaatiotietoutta mittaavissa testeissä – etenkin verbeihin liittyvien johdinten tuntemus osoittautui heikoksi. Lisäksi ilmeni, että suffiksi- ja assosiaatiotaidot korreloivat selkeästi sekä keskenään että sanavaraston laajuuden kanssa.

Huhta ja Mäntylä (2009) kehittivät ja testasivat erilaisia testityyppejä englannin oppijoiden sananmuodostustaitojen tutkimiseksi. Kolme eri tehtävää teetettiin peruskoulun seitsemäsluokkalaisilla, ja tulosten perusteella testi osoittautui kohderyhmälle odotettua vaikeammaksi. Käytetyt testityypit olivat aukkotesti, listavalintatesti sekä epäsanatesti, joista viimeinen tuotti heikoimmat tulokset. Ainoastaan aukkotehtävästä selviytyivät kohtalaisesti myös alemman kielitaidon tason oppijat. Tehtävän keskimääräinen ratkaisuprosentti oli 70 – kahdessa muussa tehtävässä se jäi alle 40. Tutkimuksessa selvitettiin myös, korreloivatko tutkittavien kirjoittamistaidot sananmuodostustestin tulosten kanssa. Tulosten perusteella kirjoittamistaidon ja sananmuodostustaidon välinen yhteys on vahva. Huhdan ja Mäntylän mukaan

B1-tason kirjoittajat hallitsevat englannin sananmuodostusta A2-tason kirjoittajia selvästi paremmin, ja he päättävät, että ylitettyään B1-tason oppija voi alkaa hyödyntää sananmuodostuskeinoja merkittävästi aiempaa tehokkaammin.

Nyysönen (2008) selvitti 6.-luokkalaisten suomalaisten englannin oppijoiden sananmuodostustaitoja käyttäen edellä esiteltyä Huhdan ja Mäntylän (2009) kolmiosaista sananmuodostustestiä, jota oli muokattu kohderyhmälle hieman helpommaksi. Tulosten perusteella kuudesluokkalaisten kyky ymmärtää ja hyödyntää englannin sananmuodostuskeinoja oli heikko. Yleisellä kielitaidon tasolla näytti olevan vaikutusta tuloksiin: englannin kielessä parhaiten menestyvien oppilaiden suoriutuminen testeistä oli muita oppilaita kehittyneempi.

Kaiken kaikkiaan tutkimusten perusteella näyttää siltä, että toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaidot, etenkin sananjohtamistaidot, eivät ole järin vahvat. Sananmuodostuksesta piiryy sellainen kuva, että se on oppijoille koko lailla vieras ja opetuksessa sivuutettu osa-alue, minkä vuoksi sen hyödyntäminenkin lienee melko vähäistä. Muutamat tutkimukset ovat kuitenkin antaneet näyttöjä siitä, että eksplisiittisen opetuksen puutteesta huolimatta oppijat kykenevät jonkin verran hyödyntämään ja ymmärtämään sananmuodostusta. Tämä on opetuksen kannalta tärkeä viesti: kyseessä voi olla uinuva, potentiaalinen sanastollisen osaamisen taito, joka vaatii eksplisiittisen sysäyksen päästäkseen tehokkaaseen käyttöön.

5 AINEISTO JA MENETTELY

5.1 Lähtökohdat, tavoitteet ja tutkimusstrategia

Toisen kielen oppijoiden sananmuodostusta on tutkittu suomen kielessä hyvin vähän. Tästä syystä tähän tutkimukseen ryhdyttäessä ei juuri ollut käytettävissä tietoa erilaisten menetelmien toimivuudesta – saati siitä, millaiset ovat suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaidot. Niiden merkitys toisen kielen sanaston oppimisessa on tunnustettu useissa eri lähteissä (luku 4.1), joten osa-alueen hyödyntämättömyys suomi toisena kielenä -opetuksessa ja -tutkimuksessa motivoi osaltaan tähän tutkimukseen ryhtymistä siitä huolimatta, että aiheen ja menetelmien valinta vaikutti aluksi olevan hyppy tuntemattomaan.

Tutkimus syntyi siis halusta kartoittaa empiirisesti suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitoja. Paitsi että tutkimuksen aihe on harvinainen, minulle tarjoutui tilaisuus valita hieman harvemmin pro gradu -tutkielmissa käytetty tutkimusmenetelmä eli pitkittäis-tutkimus. Pitkittäistutkimuksessa tutkimuskohteen kehittymistä seurataan pidemmällä aikavälillä, ja sen tavoitteena on jäljittää yksilöllisiä kehityspolkuja. Se tuntui sopivan erityisen hyvin tutkimukseen, joka liittyy toisen kielen oppijoiden sanastolliseen osaamiseen: sanastollisten taitojen jos minkä tulisi kehittyä selvästi opiskeluvuosien aikana (Nation & Waring 1997), joten sanastoon liittyvien kehityspolkujen jäljittäminen on mielekästä ja kiintoisaa (ks. Schmitt & Meara 1997: 20). Toistaiseksi ne vähäisetkin suomi toisena kielenä -oppijoiden sanastollista osaamista koskevat tutkimukset ovat olleet poikkeuksellisia (Aalto, Latomaa & Suni 1997: 539), joten sanastollisten kehitysprosessien ajallinen seuraaminen yksilöllisesti on merkittävä ja tarpeellinen tutkimuskohde.

Koska tutkimuksessani on suhteellisen pieni joukko tutkittavia, pystyn lähestymään tutkimuskohdetta monimenetelmäisesti yksittäisen menetelmän sijaan. Pysin kuvaamaan pitkittäisaineiston suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostusta sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti saadakseni mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuskohteesta. Pitkittäisaineisto koostuu tutkittavien kirjoitelmista, joten tutkimus kohdistuu siltä osin sananmuodostuksen hyödyntämiseen toisella kielellä kirjoittamisessa. Pitkittäisaineiston tarjoamaa informaatiota päätin täydentää tutkittavilta kerättävillä johtamistehtävillä, joista ei ole pitkittäisaineistoa, mutta jotka syventävät ja tarkentavat kuvaa tutkittavien tämänhetkisistä sananjohtamistaidoista. Tavoitteena on siis paitsi selvittää, miten sananmuodostuksen hyödyntäminen kirjoittamisessa on kehittynyt määrällisesti ja laadullisesti, myös kartoittaa tarkemmin, millaiset ovat tutkittavien sananjohtamistaidot erillisissä johtamiseen keskittyvissä tehtävissä.

5.2 Tutkimuskysymykset

Seuraavaksi esittelen tarkemmin tutkimuskysymykseni, jotka kävin pääpiirteittäin läpi johdannossa. Tutkimusprosessin edetessä tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet seuraavanlaisiksi:

- 1) a. Minkä verran yläkoulu- ja lukioikäiset S2-oppilaat hyödyntävät kirjoitelmissaan sananmuodostusta,
b. miten hyvin he hallitsevat käyttämänsä sananmuodostuskeinot ja
c. miten niiden määrä ja tarkkuus ovat kehittyneet kahden vuoden aikana?
- 2) a. Millaisia sananjohtamiskeinoja oppilaat teksteissään käyttävät ja
b. millä tavalla niiden käyttäminen on kehittynyt kahden vuoden aikana?
c. Miten kirjoitelmien taitotasoarviot suhteutuvat kirjoitelmien sananmuodostukseen?
- 3) a. Millaiset suomen kielen produktiiviset ja frekventit johtimet ja niiden merkitystehtävät ovat oppilaille tutuimpia ja millaiset vieraimpia,
b. miten he osaavat johtaa kantasanoista uusia sanoja ja sanaperheitä ja
c. miten testin tulokset ja kirjoitelmien taitotasoarviot suhteutuvat toisiinsa?

5.3 Aineisto

Aineiston kerääminen

Tutkimukseni pitkittäisaineisto on koottu yhteensä yhdeksältä eritasoiselta 13–16-vuotiaalta maahanmuuttajaoppilaalta. Aineisto on kerätty neljästä eri koulusta kahdessa tai kolmessa erässä vuosien 2007–2009 aikana. Ensimmäinen osa pitkittäisaineistostani on kerätty Cefling-tutkimushankkeeseen (luku 1.3) vuosina 2007–2008, ja tuon aineiston pohjalta valitsin tutkimukseeni 11 oppilasta, joilta keräsin aineistoa uudelleen syksyllä 2009. Kahden oppilaan suoritukset jouduin jättämään analyysin ulkopuolelle, sillä aineistonkeruun toisessa vaiheessa he eivät myöntäneet lupaa suoritustensa käsittelyyn. Lopullinen tutkittavien määrä väheni siis yhdeksään.

Aineistoa on kerätty kolmen vuoden aikana yhteensä kaksi kertaa, niin että 1. ja 2. aineistonkeruun välillä aikaa on kulunut 1,5–2 vuotta. Osalta oppilaista (3) on kerätty aineistoa yhteensä kolme kertaa eli vuoden välein. Oppilaat olivat ensimmäisellä aineistonkeruukier-

roksella 7.-8.-luokkalaisia ja viimeisellä kierroksella 9.-luokkalaisia (6 oppilasta) tai lukion 1.vuosikurssin opiskelijoita (3 oppilasta).

Pitkittäisaineistoni koostuu yhteensä 84 kirjoitelmasta (ks. tämä luku ja liite 1), joiden tehtävänannot on kehitetty Cefling-hankkeessa. Niiden lisäksi keräsin syksyllä 2009 aineistoa erillisillä sananjohtamistehtävillä (ks. tämä luku ja liite 2), joita on yhteensä 36. Jokainen oppilas teki kullakin aineistonkeruukierroksella yhteensä neljä kirjoitelmaa, joiden tehtävänannot olivat kaikilla kerroilla samat. Sananmuodostustestin on jokainen oppilas tehnyt ainoastaan kerran – siitä ei siis ole olemassa pitkittäisaineistoa, vaan testin tarkoitus on toisaalta täydentää kokonaiskuvaa kunkin oppijan sananmuodostustaidoista, toisaalta tarjota poikittaisaineisto tämän suhteellisen pienen joukon sananjohtamisesta näissä tehtävissä. Tutkimukseni avulla saan myös lisätietoa kehittämäni sananmuodostustestin toimivuudesta maahanmuuttajien sananmuodostustaitojen testaamisessa.

Aineistoa kerättiin oppilaiden suomi toisena kielenä -oppitunneilla tai äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla siten, että yhden oppitunnin aikana oppilaat kirjoittivat kaksi kirjoitelmaa. Kirjoitelmien tekemiseen varattiin yhteensä kaksi oppituntia. Oppilaille kerrottiin ennen kirjoittamista, että kielioppivirheiden sijasta huomiota kiinnitetään tekstin runsauteen, ja heitä ohjeistettiin täten kirjoittamaan mahdollisimman pitkästi. Sananmuodostustehtävät teetettiin kolmannella oppitunnilla, ja niiden tekemiseen varattiin aikaa 30 minuuttia. Opettajille kerrottiin, että oppilaiden tuotoksia on mahdollisuus hyödyntää osana kurssia ja kurssiarviointia. Tämän toivottiin lisäävän oppilaiden kirjoittamismotivaatiota.

Tutkimusetiikka

Ennen aineistonkeruun aloittamista tutkimusluvat haettiin kaupunkien koulutoimelta, koulujen rehtoreilta, niiltä opettajilta, joiden ryhmää aineistonkeruu kosketti, sekä tietenkin tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmilta kullakin aineistonkeruukerralla. Ne oppilaat, joilta ei jokaisen aineistonkeruun yhteydessä saatu tutkimuslupaa, jätettiin pois lopullisesta aineistosta. Kaikki henkilöllisyyteen viittaavat tiedot piilotettiin kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden tuotoksista, ja nimitiedot muutettiin tunnuksiksi, joista kirjoittajan henkilöllisyys ei paljastu, mutta joiden avulla saman oppilaan tuotokset pystyttiin yhdistämään toisiinsa. Kunkin oppilaan anonymiteettiä kunnioitetaan niin tutkimuksen aikana kuin sen jälkeen.

Kirjoittamistehtävät ja niiden arviointi

Kirjoittamistehtävät, joita oli yhteensä viisi erilaista, on Cefling-hankkeen aikana huolella suunniteltu, testattu ja pilotoitu (ks. Alanen, Huhta & Tarnanen 2010). Lähtökohtina tehtävien

suunnitteluun olivat kommunikatiivisuus, autenttisuus ja tekstilajien tuttuus oppilaille. Tehtävät ovat 1) viesti ystävälle tai 2) opettajalle, 2) sähköposti verkkokauppaan, 3) mielipide sekä 4) tarina (ks. liite 1), eli ne ovat keskenään varsin erityyppisiä tekstilajeja. Tehtävien suunnittelussa otettiin huomioon, että niiden haluttiin ohjaavan kirjoittajia tietynlaisten muotojen, merkitysten, tekstityyppien ja rekisterien käyttämiseen. Tämä vaikuttaa toki osaltaan tuloksiin: toisenlaiset, vähemmän ohjatut tehtävät voisivat tuottaa toisenlaisia tuloksia. Se, että oppilaille teetettiin useampia, keskenään erityyppisiä kirjoitelmia, antaa kuitenkin kattavan ja monipuolisen kuvan oppilaiden kirjoittamistaidoista.

Viesti ystävälle ja opettajalle edustavat ohjattua epämuodollista tekstilajia. Edellisessä kirjoittajan on peruutettava sovittu meno ja ehdotettava kaverille uutta. Jälkimmäisessä oppilaan on oltava opettajaansa yhteydessä poissaolostaan ja kyseltävä siihen liittyviä ohjeita. Sähköposti verkkokauppaan on sen sijaan muodollinen tekstilaji, jossa kirjoittajan on lähetettävä verkkokauppaan palautetta huonosti toimivasta tuotteesta. Mielipideteksti on argumentoiva tekstilaji, jossa kirjoittaja saa valita kahdesta aiheesta mieluisamman ja hänen on kirjoitettava siitä mielipiteensä koulun lehteen. Tehtävänannossa oppilasta ohjeistetaan perustelemaan mielipide. Tarina eli narratiivi sen sijaan lienee oppilaille koulusta hyvin tuttu kertova tekstilaji. Tehtävässä heidän tulee kirjoittaa jostakin itseään koskettaneesta hauskaasta tai pelottavasta kokemuksesta.

Jokainen kirjoitelma on arvioitu Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen eli EVK:n (2003) tasoasteikkojen mukaisesti, ja ne sijoittuvat taitotasoille A1-C1. Kutakin kirjoitelmaa on ollut arvioimassa kolme koulutettua arvioijaa, joiden yhdenmukaisuus on ollut kunkin kirjoitelman lopullisen tasoarvion perustana. Kirjoitelmia arvioitaessa ei ole kiinnitetty huomiota kieliopillisten rakenteiden tai sanaston hallintaan, vaan huomio on ollut puhtaasti suoritusten viestinnällisen taitotason arvioimisessa.

Sananmuodostustesti

Kirjoitelmien tehtävänannot ohjasivat kirjoittajaa eksplisiittisesti tietynlaisiin aihepiireihin ja asiasisältöihin. Näitä ohjeistuksia lukuun ottamatta kirjoittajilla oli täysi vapaus valita, miten he tekstinsä rakentavat ja millaista sanastoa ja kielellisiä rakenteita he käyttävät – vaikka ohjeiden ja tehtäväasetelmien toivottiinkin tuottavan muutamia tiettyjä rakenteita. Sananmuodostukseen ei kirjoitelmien tehtävänannoissa kuitenkaan pyydetty kiinnittämään erityistä huomiota. Kun siis tutkin S2-oppilaiden sananmuodostusta, en saa siitä riittävää kuvaa pelkien kirjoitelmien pohjalta. Ilmiön puuttuminen tekstistä kertoo jo sinänsä paljon, mutta kattavamman kuvan sananmuodostustaidoista saa, jos teettää oppilaille lisäksi kontrolloidumman

testin. Sananjohtamistesti (liite 2) kehitettiin tutkimukseeni osittain tästä syystä – osittain myös siksi, että sananjohtamistestejä ei ole suomi toisena kielenä -tutkimuksissa juuri käytetty tai tutkimustarkoituksiin kehitetty, joten tarjolla oli tilaisuus uudenlaisen menetelmän kehittämiseen ja testaamiseen. Testin ja kirjoitelmien välisiä tuloksia verratessa voi paljastua hyvin erilaisia ”suoritusprofiileja”: joku voi suoriutua testistä mainiosti, muttei juuri hyödynnä sananmuodostustaitojaan kirjoitelmissaan ja toisinpäin. Tämä kertoisi jo sinänsä paljon oppilaiden sananmuodostustaidoista ja niiden luonteesta.

Sananjohtamistehtäviä on yhteensä neljä. Ennen tehtävien aloittamista informantit saivat lukea sananmuodostukseen liittyvän lyhyen ohjeen, jossa pyrittiin havainnollisesti selittämään sananmuodostusta ja sitä, miten se eroaa sanojen taivutuksesta. Sananjohtamistesti on kehitetty nimenomaan tätä tutkimusta varten, sillä maahanmuuttajille tarkoitettuja sananmuodostustestejä löytyy Suomesta vähän, jos lainkaan. Koska maahanmuuttajien suomen kielen sananmuodostustaidoista on muutenkin varsin vähän tietoa, tehtävien vaikeustasoa oli hankala määrittää etukäteen.

Tehtävät pilotoitiin ennen niiden käyttöönottoa monivaiheisesti. Ne teetettiin ensin kahdella peruskoulun maahanmuuttajaryhmällä, joiden opettajilta pyydettiin palautetta testistä ja sen ongelmakohdista⁷. Tämän jälkeen testi teetettiin Jyväskylän yliopiston suomen kielen oppiaineen graduseminaarilaisilla, joilta kerättiin myös palautetta testistä. Lisäksi sananjohtamistestin tekivät myös kaksi ylemmän taitotason maahanmuuttajaa. Saadun palautteen perusteella testiä kehitettiin, ennen kuin se lopulta teetettiin tutkittavilla oppilailta. Keväällä 2010 testiä hyödynnettiin myös osana Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen projektikurssia (KLSS717 kl 2010), jossa sen toimivuutta testattiin uudenslaisilla menetelmillä. Sen avulla kerättiin useista eri S2-ryhmistä lisää aineistoa, ja tuloksia hyödynnän tämän tutkimuksen pohdintaosiossa.

Sananmuodostustestin tavoitteena on testata sitä, miten hyvin ja millaisia suomen kielen produktiiveja johtimia ja johdinten merkitystehtäviä oppilaat tuntevat (TK 3a), miten he osaavat johtaa niiden avulla uusia sanoja ja muodostaa sanaperheitä (TK 3b) ja mitkä asiat näyttäisivät tuottavan heille ongelmia. Neljä eri tehtävää pyrittiin rakentamaan keskenään mahdollisimman erityylyisiksi. Kolme niistä on produktiivisia ja yksi reseptiivinen. Seuraavaksi esitellään lyhyesti testin neljä eri tehtävää.

⁷ Kiitokset Eija Aallolle arvokkaasta palautteesta, jonka avulla testiä oli mahdollista kehittää.

Produktiivinen aukkot tehtävä, A-osa

Ensimmäinen tehtävä on produktiivinen aukkotesti, jossa oppilaan tulee valita sopiva nominijohdin kantasanelle, joka myös on nomini. Kantasanaa ympäröi virke, joka ohjaa halutun johdoksen vaatimaa merkitystä.

Esim.

1. Minulla ei ole autoa. Olen siis auto ton.
2. Paidassani on paljon karvoja. Onpa se karva inen.

Johdin valitaan useampien, valmiiksi annettujen vaihtoehtojen joukosta. Tehtävässä on kymmenen eri kohtaa, ja oppilaat valitsevat kuhunkin kohtaan sopivan johtimen yhteensä 19 johtimen joukosta. Osan sanoista oletettiin olevan oppilaille helpompia, osan taas vieraampia. Haetut johtimet ovat sen sijaan kaikki sekä frekventtejä että produktiiveja suomen kielen johtimia, joihin oppilaat ovat varmasti törmänneet muiden sanojen yhteydessä. Laatikossa olevat johtimet eivät suinkaan kaikki ole produktiivisia tai edes frekventtejä, minkä ajateltiin helpottavan produktiivisten ja frekventtien johtimien tunnistamista. Tehtävän avulla haettiin vastausta tutkimuskysymykseen 3a.

Reseptiivinen monivalintatehtävä, B-osa

Toinen tehtävä on reseptiivinen testi, jossa testataan, kuinka hyvin oppilaat erottavat eri verbi-johtimien merkitystehtäviä toisistaan (TK 3a). Verbijohdokset, joiden merkitystä haetaan, ovat kaikki deverbaalisia eli verbikantaisia johdoksia. Myös tässä tehtävässä johdokset on valittu niin, että niiden johdin on suomen kielessä produktiivinen ja frekventti. Oppilaiden tulee valita annetuista virkkeistä haluttua merkitystä parhaiten vastaava. Tehtävässä on viisi kohtaa.

Esim.

Veikko lukaisi läksyt eilen illalla. _____ **A** _____

Veikko luki läksyt nopeasti.

Veikko jätti läksyt lukematta.

Veikko luki läksyt hitaasti.

Monivalintatehtävien heikkous on se, että vastauksen pystyy arvaamaan oikein, vaikkei tietäisi oikeaa vastausta ollenkaan. Jotta mahdollisen arvaamisen vaikutusta tutkimustulosten arviointiin pystyttäisiin lieventämään, oppilaat saivat arvioida jokaisessa kohdassa, kuinka

varmoja tai epävarmoja he olivat valinnoistaan. Tämä osoittautui järkeväksi, sillä näin tutkija sai tietää, oliko oikean vastauksen takana todella tietoa vai vain onnistunut arvaus.

Esim.

	hieman	en tiedä
varma	epävarma	ollenkaan
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Produktiivinen epäsanatehtävä, C-osa

Kolmas tehtävä oli produktiivinen ”epäsanatehtävä”, jossa informantin tulee johtaa virkkeen kesken jäänyttä sanaa (”epäkantasanaa”) halutun merkityksen mukaiseksi. Haluttu merkitys on annettu virkkeen perässä sulkeissa. Tehtävässä on yhteensä kuusi kohtaa.

Esim.

Hän on ammatiltaan **purvaaja** eli hän osaa hyvin **purv_ata_____**. (= verbi, joka ilmaisee, mitä hän tekee ammatikseen)

Tämän tehtävän etu on siinä, että sen avulla päästään parhaiten tutkimaan oppilaiden sananmuodostustaitoja. Sen avulla oletan saavani tuloksia tutkimuskysymyksen 3b. Testin A-osiossa oikea vastaus on mahdollista saavuttaa joko arvaamalla tai ilman minkäänlaista sananmuodostustietämystä, mikäli haettu sana vain on sellaisenaan tuttu. B-osiossa taas testataan reseptiivisiä taitoja, jotka voivat erota tuottamistaidoista suuresti (luku 2.2). Lisäksi oikeaan lopputulokseen saattaa päästä myös arvaamalla. Tässä tehtävässä arvaamisella ei pääse kovin pitkälle. Tehtävyyppi sen sijaan saattaa olla oppilaille melko vieras, mikä voi vaikuttaa lopputuloksiin kielteisesti.

Sanaperhetehtävä, D-osa

Neljäs tehtävä liittyy sanaperheisiin. Siinä informantin tulee keksiä annetulle kantasanelle (väri, kirja tai oppia) mahdollisimman monta johdosta. Informantit saivat käyttää apuna testin aiempia osioita, mikäli he itse hoksasivat tehdä niin, ja tehtävänannossa annettiin myös yksinkertainen malli sanaperheiden muodostamisesta. Tehtävässä on jätetty tilaa kymmenelle eri johdokselle – useampiakin saa toki kirjoittaa. Tehtävän avulla haluan selvittää, miten paljon ja millaisia sanoja oppilaat liittävät sanaperheeseen: ovatko ne johdoksia, ja jos ovat niin millaisia, ja jos eivät niin mitä ne ovat?

5.4 Analyysimenetelmät

Aineistoa lähestytään sekä määrällisin että laadullisin menetelmin toisiaan täydentävästi. Menetelmävalinnan taustalla on Cefling-hankkeessa kehitetty ja Topling-hankkeessa (luku 1.3) edelleen käytettävä ja kehiteltävä teoreettinen malli, DEMfad-malli (Franceschina et al. 2006), jonka avulla pyritään yhdistämään kielitaidon kolme eri näkökulmaa: kielellinen (rakenteet ja sanasto), viestinnällinen (EVK:n taitotasoarviot) sekä kielitaidon kehittymisen näkökulma. Seuraavassa luvussa esittelen mallia hieman tarkemmin. Aloitan kuvailemalla sen taustoja eli sitä, millaisiin tarkoituksiin se on kehitetty, ja sen jälkeen esittelen mallin käyttöä tutkimusmenetelmänä. Lopuksi esittelen, miten kirjoitelmia ja sananjohtamistehtäviä analysoidaan.

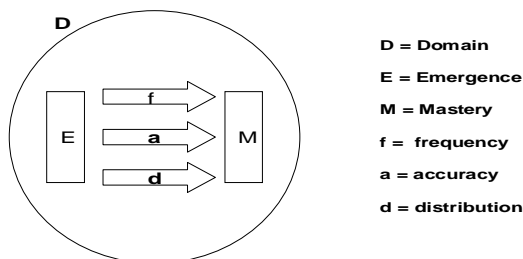
*DEMfad-malli*⁸

Cefling-hankkeessa pyritään kuvaamaan kielitaidon kehittymistä taitotasolta toiselle kirjoittamistehtävissä. Tutkimuksessa oletetaan, että kielitaidon kehitystä voidaan kuvata tasoina, ja että tietyt oppijankielen kielelliset piirteet ovat tyypillisiä kullekin tasolle. Hankkeessa selvitetään poikittaisaineiston avulla, milloin, toisin sanoen millä tasolla, jokin kielellinen piirre ilmaantuu oppijankieleen ensi kertaa, miten sen käyttäminen kehittyy eri taitotasolla ja milloin se lopulta vakiintuu kieleen ja se hallitaan lähes poikkeuksetta.

Topling-hankkeessa, jossa hyödynnetään Cefling-hankkeen aineistoa ja tuloksia, pyritään selvittämään yksittäisten oppijoiden kirjoittamistaidon kehityskulkua pitkäjäsenäineistossa ja vertaamaan sitä Ceflingin poikittaisaineistosta saatuihin tuloksiin. Kummassakin hankkeessa hyödynnetään aineiston analyysissä DEMfad-mallia.

DEMfad-mallin (kuvio 1) avulla kielitaidon eri piirteiden kehittymistä voi verrata eri taitotasolla ja kielissä. Se pohjautuu sellaisille kielitaidon kehittymistä kuvaaville käsitteille kuin **sujuvuus**, **tarkkuus** ja **kompleksisuus**. Domain (D) tarkoittaa kutakin yksittäistä tutkittavaa kielellistä piirrettä, oli se sitten tietty rakenne, kuten negaatio tai sanaston osa-alue, kuten tässä tutkimuksessa sananmuodostus. Yksittäisen kielellisen piirteen kehityskaaren oletetaan olevan sellainen, että tietyllä kielitaidon tasolla se ilmaantuu kieleen (Emergence = E), ja tiettyjen vaiheiden jälkeen jollakin taitotasolla lopulta hallitaan kohdekielen mukaisesti (Mastery = M).

⁸ Tämä osa on laadittu yhteistyössä kolmen muun graduntekijän, eli Martta Puhakan, Anne Nuccin ja Klára Variksen, kanssa. He hyödyntävät tutkimuksissaan Cefling-aineistoa ja DEMfad-mallia.



Kuvio 1. DEMfad-malli (Franceschina et al. 2006).

Kielellisen piirteen ilmaantumisen ja hallitsemisen välillä on monia vaiheita, ja sen kehittyminen voi olla monensuuntaista. Taajuudella (f) tarkoitetaan sitä, kuinka usein tarkasteltava kielellinen piirre oppijantuotoksessa esiintyy 1 000 sanaa kohden. Taajuus liittyy siis sujuvuuteen, sillä tuotteliaisuus on yksi sujuvuuden indikaattori. Tarkkuus (a) ilmaisee, kuinka usein kielellinen piirre on oikein. Sekä taajuuden että tarkkuuden määrittäminen perustuu puhtaasti kvantitatiiviselle analyysille. Distribuution (d) avulla jäljitetään kompleksisuuden kehitystä. Distribuutio-käsitteen määrittely vaihtelee sen mukaan, mikä kielellinen piirre on kulloinkin tarkastelun kohteena, mutta se voi aineistossa merkitä esimerkiksi jonkin piirteen suurempaa variaatiota eli käyttöä yhä useammassa erilaisissa yhteyksissä ja monipuolisemmin tavoin. Distribuutiota tarkastellaan kvalitatiivisesti.

Kirjoitelmien kvantitatiivinen analyysi

Ensimmäiseksi lasken kirjoitelmista, mikä on niiden kokonaissanamäärä. Tämän jälkeen selvitän, miten suuri osa sanoista on perussanoja ja kompleksisia sanoja eli 1) johdoksia tai 2) yhdyssanoja. Laskemisen toteutan DEMfad-mallin (aiemmin tässä luvussa) mukaisesti: kuinka paljon perus- ja kompleksisia sanoja esiintyy tuhatta sanaa kohti ja kuinka usein kompleksiset sanat ovat oikein tai väärin 1 000 sanaa kohti. Virheiksi luokittelen vain puhtaasti sananmuodostusmorfologiaan liittyvät ongelmat⁹: esimerkiksi syntaktisia tai semanttisia virheitä johdosten käytössä ei näissä laskelmissa oteta huomioon. Niitä käsitellään esimerkein laadullisessa analyysissä. Saatuja lukuja vertaan oppilaan aikaisempien ja myöhempien tuotosten välillä, jolloin saan selville, miten oppilaan sananmuodostuksen hyödyntäminen ja sanaston

⁹ Sananmuodostusmorfologiaan liittyvä ongelma on esimerkiksi sellainen, että johdinaineksesta putoaa jotakin pois, kuten sanassa **kiitollin [kiitollinen]*, tai kantasanaan on valittu väärä johdin, kuten sanassa **apua [auttaa]*.

rakenteellinen kompleksisuus ovat kehittyneet määrällisesti näissä teksteissä. Tulkitessani tuloksia suhteutan ne oppilaiden tuotosten taitotasoarvioihin.

Johdoksiksi olen laskenut aineistosta ne, jotka täyttävät seuraavat neljä kriteeriä: 1) johdos on muodostettu produktiivisella johtimella, 2) johdoksen kantasana on käytössä oleva itsenäinen sana, 3) johdos on semanttisesti läpinäkyvä ja 4) johdoksessa on vain vähäisiä äänne-teenmuutoksia, jos lainkaan. Esimerkiksi sellaiset sanat kuin *huolehtia*, *keittiö* ja *huononee* (kriteeri 1), *raapia*, *sopia*, *säikähtää*, *vaikuttaa* ja *häiritsee* (kriteeri 2), *käyttää* ja *harrastaa* (kriteeri 3) ja *lähettää* (kriteeri 4) on jätetty kriteerien mukaisesti aineistosta pois. Luvuissa 3.2 ja 4.4 esitellään teoreettista taustaa, jonka pohjalta nämä kriteerit on laadittu. Kriteereillä pyrin varmistamaan, että tutkimukseni keskittyisi sellaisiin suomen kielen johdoksiin, jotka oppijan on mahdollista tunnistaa johdoksiksi ja tarkastella niiden osia. Mitä suurempi osa yllä mainituista kriteereistä täyttyy, sitä todennäköisemmin luvussa 4.4 esiteltujen tutkimusten mukaan toisen kielen oppijat pystyvät tunnistamaan sanan eri osia, päättelemään niiden merkityksiä ja tuottamaan niitä itse.

Kirjoitelmien kvalitatiivinen analyysi

Koska aineiston kvantitatiivinen analyysi kohdistuu tässä tutkimuksessa määrien ja tarkkuuden selvittämiseen, tarvitaan kvalitatiivista analyysia, jotta pystyttäisiin kuvailemaan tarkemmin, millaisia tutkitut kielenpiirteet oppilaiden tuotoksissa ovat. Kvalitatiivisessa analyysissa tarkoitukseni on selvittää, millaisia sananjohtamiskeinoja oppilaat teksteissään käyttävät, millaisia merkityksiä he johdosten avulla välittävät ja miten johdosten käyttö on monipuolistunut kahdessa vuodessa. Yhdyssanat olen rajannut laadullisen tarkastelun ulkopuolelle, jotta johdoksiin olisi mahdollista keskittyä tarkemmin. Johdosten käytön monipuolistuminen voi ilmetä teksteissä monella tavalla: eri semanttisten ryhmien tai morfologisten johdostyyppien variaatio tai määrä voi kasvaa, samoja johtimia voidaan käyttää useammassa erilaisissa yhteyksissä eri kantasanojen kanssa, johdosten rakenteellisen kompleksisuuden taso voi kasvaa kun johtimet yhdistyvät ketjuiksi saman sanan sisällä ja niin edelleen. DEMfad-mallissa tätä kuvataan distribuutio-käsitteen avulla. Luvussa 4.4 esittelen teoreettista taustaa, jonka avulla lähestyn johdoksia laadullisesti. Pyrin myös selvittämään, löytyykö oppijoiden tuotoksista merkkejä jonkin johtamiskeinon produktiivistumisesta. Mahdolliset virheet johdoksissa nostan lähempään tarkasteluun, sillä ne voivat viestiä siitä, millaisia ongelmia sananmuodostukseen liittyy. Otan myös huomioon, mille tasolle oppijoiden tuottamat johdokset asettuvat tajuussanastossa (ks. Saukkonen et al. 1979).

Sananjohtamistehtävien analyysi

Sananjohtamistehtävistä tarkastelen, mitkä testinkohdat kukin oppija on osannut hyvin, millaisia johdoksia oppijat tuottavat ja mitkä kohdat ovat tuottaneet vaikeuksia. Suhteutan kunkin oppijan sananjohtamistehtävät tämän kirjoitelmiin, ja etsin niistä yhtäläisyyksiä tai erilaisuuksia. Sekä kirjoitelmia että sananjohtamistehtäviä vertaan oppijan tuotosten saamiin taitotasoarvioihin. Lopulta pyrin muodostamaan kokonaiskuvan siitä, millaisia suoritusprofiileja aineistosta löytyy.

6 MITEN SANOJA MUODOSTETTIIN JA MILLAISIKSI NE MUODOSTUIVAT?

6.1 Katsaus koko aineistoon

Koko aineistossa kaikkien neljän kirjoitelman keskimääräinen kokonaissanamäärä yhtä oppilasta kohti on ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella 184 ja toisella 231. Sanojen kokonaismäärä siis keskimäärin kasvaa aineistossa eri aineistonkeruukierroksilla vajaat 50 sanaa. Eniten kaikista sanoista kasvaa perussanojen määrä, 43 sanaa, kun taas kompleksisten sanojen määrä kasvaa muutaman sanan verran. Sanojen keskimääräiset frekvenssit selviävät alla olevasta taulukosta (Taulukko 4). Frekvenssit koskevat sanojen kaikkia esiintymiä (tokens).

	Ensimmäinen kierros	Viimeinen kierros
Kaikki sanat	183,6	230,8
Perussanat	167,2	210,6
Kompleksiset sanat	16,4	20,2

Taulukko 4. Perus- ja kompleksisten sanojen keskimääräiset frekvenssit kirjoitelmissa yhtä oppilasta kohti

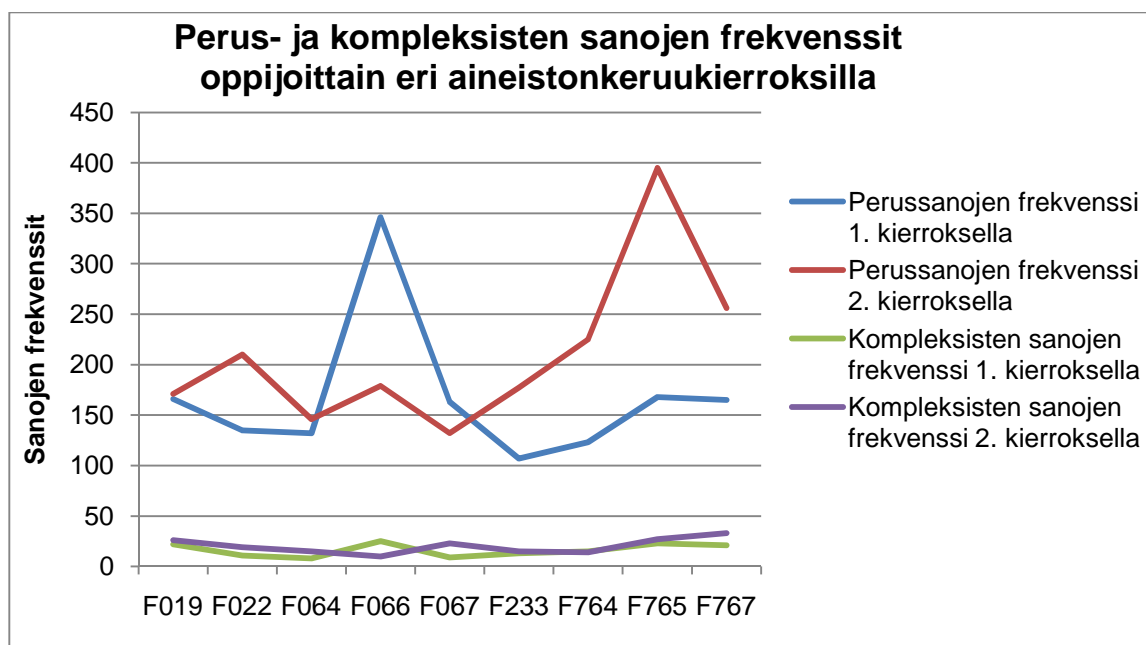
Perus- ja kompleksisten sanojen suhteellinen osuus kaikkien sanojen määrästä säilyy eri aineistonkeruukierroksilla likimain samana. Perussanojen osuus on kirjoitelmien kaikista sanoista ylivoimaisesti suurin, kuten jo yllä olevasta taulukosta näkyy. Taulukko 5 osoittaa tarkemmin, kuinka suuri osa kirjoitelmien sanoista keskimäärin on perus- ja kompleksisia sanoja eri aineistonkeruukierroksilla. Osuudet on laskettu 1 000 sanaa kohti.

	Ensimmäinen kierros	Viimeinen kierros
Perussanat	910,7	912,5
Kompleksiset sanat	89,3	87,5

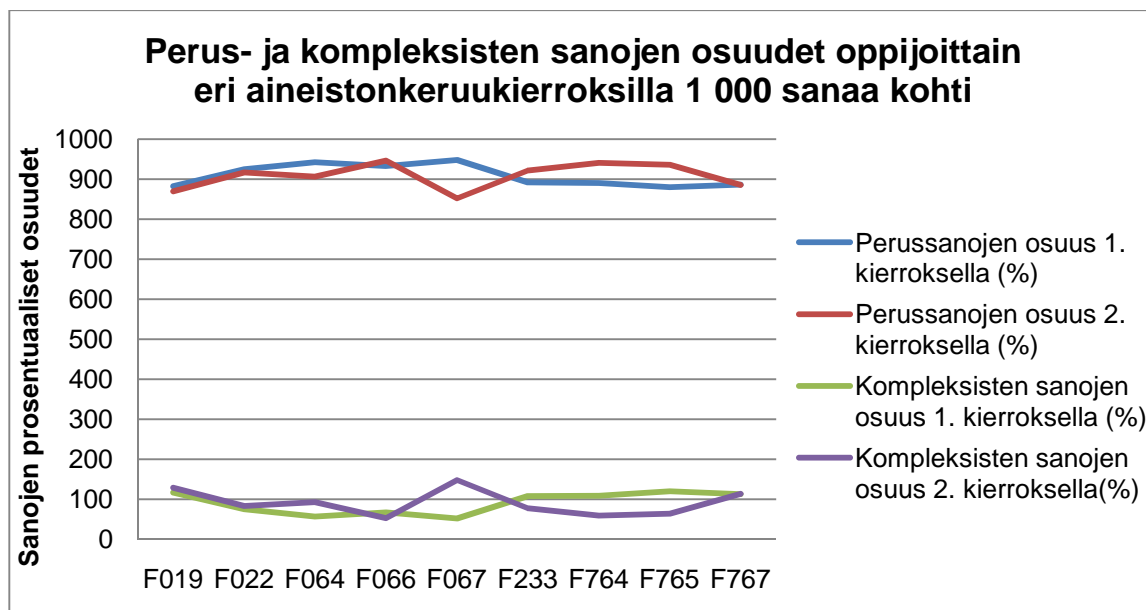
Taulukko 5. Perus- ja kompleksisten sanojen keskimääräiset osuudet kirjoitelmien sanoista 1 000 sanaa kohti

Kirjoitelmien sanoista keskimäärin joka kymmenes on morfologialtaan kompleksinen – muut sanat ovat kielen yksinkertaisia perussanoja. Perussanojen osuus on toisella aineistonkeruukierroksella hieman, eli 1,8 sanan verran 1 000 sanaa kohti kasvanut, ja kompleksisten sanojen osuus vastaavasti pienentynyt. Muutos on melko olematon.

Koska tämän tutkimuksen otos eli yhdeksän oppilaan tekstit on pieni, nämä tilastolliset laskelmat eivät missään nimessä ole yleistettävissä suurempaa oppilasjoukkoa koskeviksi. Yllä esiteltyjen lukujen on tarkoitus luoda tälle tutkimukselle suuntaa antava katsaus, johon yksittäisten oppilaiden kehityspolkuja voi peilata. Variaatiota eri oppilaiden välillä on toki jonkin verran, kuten seuraavat kuviot osoittavat, joten edellä esitetyt keskimääräiset lukemat eivät sellaisinaan kuvaa yhdenkään oppilaan yksilöllistä kehitystä. Kuviosta 2 näkyy perus- ja kompleksisten sanojen määrät oppijoittain eri vuosina, ja kuviosta 3 näkyy yleisluontoisesti, miten perus- ja kompleksisten sanojen osuudet kirjoitelmien sanastosta vaihtelevat eri oppilailta eri aineistonkeruukierroksilla.



Kuvio 2. Perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssit kunkin oppijan kirjoitelmissa eri aineistonkeruukierroksilla



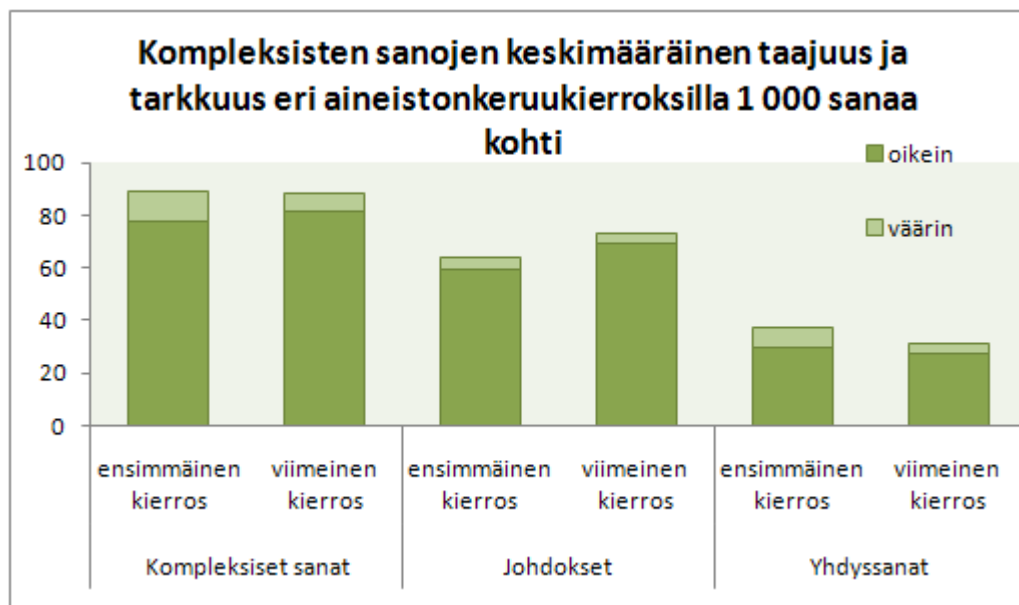
Kuvio 3. Perus- ja kompleksisten sanojen prosentuaaliset osuudet kunkin oppijan kirjoitelmista eri aineistonkeruukierroksilla 1 000 sanaa kohti

Kuvio 2 osoittaa, että frekvenssien vaihtelu on ollut suurta sekä oppilaiden välillä että yhden oppilaan eri suorituskertojen välillä. Kahta poikkeusta lukuun ottamatta kaikkien oppilaiden perussanojen määrä on kasvanut ja suurimmalla osalla eli viidellä oppilaalla reilusti. Suurin perussanojen frekvenssi on 395 sanaa ja pienin 132 sanaa. Samoin kahta poikkeusta lukuun ottamatta kompleksisten sanojen frekvenssi on toisella aineistonkeruukierroksella kasvanut ensimmäisestä. Kompleksisten sanojen suurin frekvenssi on 33 sanaa ja pienin 10. Suurin osa kompleksisista sanoista on johdoksia: 1. kierroksella johdosten keskimääräinen frekvenssi on 11,2 ja yhdyssanojen 6,9. Toisella kierroksella vastaavat luvut ovat 16,4 ja 6,6, eli johdosten määrä keskimääräisesti kasvaa, mutta yhdyssanojen määrä vähenee.

Sanaston selviin frekvenssimuutoksiin nähden on huomionarvoista, että perus- ja kompleksisten sanojen osuudet sanastosta ovat muuttuneet aineistonkeruukierrosten välillä hyvin vähän, kuten kuviosta 3 nähdään. Kompleksisten sanojen osuus kirjoitelmien sanastosta jää kaiken kaikkiaan vähäiseksi. Korkein arvo on 143 sanaa ja matalin 53 sanaa 1 000 sanaa kohti. Perussanojen osuus heittelee 900 sanan molemmin puolin korkeimman arvon ollessa 948 sanaa ja matalimman arvon ollessa 852 sanaa 1 000 sanaa kohti. Sekä suurin että pienin arvo on samalta oppilaalta eri aineistonkeruukierroksilla. Oppilaita, joiden kirjoitelmissa kompleksisten sanojen osuus on yli 100 sanaa 1 000 sanaa kohti, on ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella viisi, mutta toisella aineistonkeruukierroksella enää vain kolme.

Koko aineistosta laskettiin myös DEMfad-mallin mukaisesti, mikä on kompleksisten sanojen keskimääräinen tarkkuus eri aineistonkeruukierroksilla 1 000 sanaa kohti. Tuloksista

ilmenee, että tarkkuusongelmat etenkin johdoksissa ovat marginaalisia, ja yhdyssanoissakaan niitä ei montaa ole. Suurin osa tarkkuusongelmista on yhdyssanojen oikeinkirjoitusvirheitä, eli sanat on kirjoitettu erilleen. Oheinen kuvio 4 osoittaa, kuinka suuri osa kompleksisista sanoista on kirjoitettu oikein tai väärin koko aineistossa keskimäärin.



Kuvio 4. Kompleksisten sanojen keskimääräinen taajuus ja tarkkuus 1 000 sanaa kohti koko aineistossa eri aineistonkeruukierroksilla.

Seuraavissa luvuissa esitellään yksityiskohtaisemmin, miten eri oppilaiden sananmuodostus on kehittynyt osana kirjoittamista sekä määrällisesti että laadullisesti. Samalla tarkastellaan kunkin oppilaan sananjohtamistestin tuloksia ja vertaillaan niitä kirjoitelmien sananmuodotukseen. Määrällisten tulosten esittelyssä ei kiinnitetä kovin suurta huomiota tarkkuuslukuun, sillä kuten edellinen kuvio osoittaa, ne eivät ole vähäisen määrän vuoksi aineistossa keskeisiä. Muutamia kiinnostavat tarkkuusongelmat nostetaan esiin laadullisten tulosten esittelyssä – muuten ne lähinnä mainitaan lyhyesti. Seuraavat luvut rakentuvat siten, että osaa oppilaista tarkastellaan erikseen omana alalukunaan ja osaa ryhmissä riippuen siitä, kuinka paljon yhdistäviä tekijöitä eri oppilaiden suoritusprofiilien välillä on.

6.2 Yksilölliset polut

6.2.1 Tasainen polku ylöspäin: F019

Oppilas, josta käytän koodia F019, oli aineistonkeruun 1. kierroksella 7. luokalla ja 2. kierroksella 9. luokalla. 7. luokalla tekstien tasot jakautuivat tasaisesti A2:een ja B1:een. 9. luokalla kirjoitettujen tekstien taso on yleisesti noussut: kirjoittajan kolme tekstiä on B1-tasoisia

ja yksi teksti B2-tasoinen, eli B1-taso on vakiintunut ja ylemmän tason piirteitä on jo näkyvis-
sä. Hän on suoritusprofiililtaan sananmuodostuksen osalta tasainen ja kuuluu aineistossani
niiden muutaman joukkoon, jotka hyödyntävät sananmuodostusta kirjoittamisessa eniten ja
ovat siltä osin keskiarvon yläpuolella. Kirjoitelmien määrällisessä analyysissä ilmeni hienois-
ta kehitystä lähes kaikilla tasoilla, kuten taulukko 6 osoittaa:

F019	Frekvenssit		Perus- ja kompleksisten sanojen osuudet 1 000 sanaa kohti	
	7. luokka	9. luokka	7. luokka	9. luokka
Kaikki sanat	188	201		
Perussanat	166	175	883,0	870,6
Kompleksiset sanat	22	26	117,0	129,4
Johdokset	17	20	90,4	99,5
Edelleenjohdokset	3	6	16,0	29,9
Yhdyssanat	8	8	42,6	39,8

Taulukko 6. F019:n perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssit ja suhteelliset osuudet 1 000 sanaa kohti 7. ja 9. luokalla

F019:llä perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssit ja kompleksisten sanojen suhteellinen osuus ovat hieman kasvaneet. Yhdyssanojen osuus sanastosta on pienentynyt, mutta johdos-
ten osuus sitä vastoin kasvanut. Edelleenjohdosten määrä on toisella kierroksella kaksinker-
taistunut, eli sanojen morfologisen kompleksisuuden aste on niiltä osin noussut. Tarkkuuson-
gelmia kirjoittajalla on 1. kierroksella yhdyssanoissa, joista lähes jokaisen hän on kirjoittanut
erikseen. Toisella kierroksella ongelma on korjaantunut, ja ainut virhe on johdoksessa
**kiitollin*, josta osa *-llinen*-johdinta on tippunut pois.

Kirjoittaja hyödyntää teksteissään monenlaisia johdoksia, joista valtaosalla muutetaan
kantasanan sanaluokkaa ja noin neljänneksellä sen valenssia. Joukossa on muutama kantasa-
nan merkitystä modifioiva johdos. 7. luokalla suurin osa johdoksista on hyvin yleisiä no-
minijohdoksia, joilla ilmaistaan paikkaa, tekijää, teonnimeä tai tulosta, välinettä tai vain ylei-
sesti kuvaillaan, esimerkkeinä sanat *kahvila*, *opettaja*, *puhelin* ja *loistavaa*, joista jälkimmäi-
nen on adjektiivistunut partisiippi. Mukana on yksi hieman harvinaisempi, mutta kenties kou-
lukontekstistä tuttu teonnimi *merkintä*. Verbijohdokset, joita on neljä, ilmaisevat kausatiivi-
suutta, automatiivisuutta ja momentaanisuutta: *soittaa*, *tuntuu* ja *aukasin*. Ainoana adverbi-
johdostyyppinä on tapaa ilmaiseva *-sti*-johtimella muodostettu *huonosti*, joka esiintyy sellai-
senaan myös tehtävänannossa. Esiintymät ovat kussakin ryhmässä paria tapausta lukuun ot-
tamatta yksittäisiä. Vaikka lähes kaikki johdokset ovat morfologisesti virheettömiä, niiden

käyttöön liittyy kirjoittajalla ainakin joitakin pragmaattisia ja syntaktis-semanttisia ongelmia, kuten esimerkeistä 1 ja 2 nähdään.

1. *olisi loistavaa jos antaisitte rahat takaisin* (Tehtävä 3)
2. *pele toimii huonosti koska **tuntuu** että peliä on joku raapinu* (Tehtävä 3)

Ensimmäisen esimerkin sanavalinta *loistavaa* ei sovellu muodolliseen tekstilajiin, ja toisessa esimerkissä verbi *tuntuu* ei semanttisesti istu tähän syytä ilmaisevaan sivulauseeseen. Peli ei voi toimia huonosti sen takia, että kirjoittajasta *tuntuu* joltakin – jos tarkoituksena oli ilmaista modaalisuutta, niin sen olisi voinut rakentaa luontevammin esimerkiksi partikkelilla *ehkä* tai adverbilla *ilmeisesti*.

7. luokan teksteissä F019 on lisäksi hyödyntänyt erästä sananmuodostuskeinoa, joka ei varsinaisesti tuota morfologialtaan kompleksisia sanoja, mutta on suomen kielessä melko produktiivinen tapa tuottaa uusia sanoja. Seuraavassa esimerkissä lihavoitu sana on slangijohdos, joka edustaa epämuodollista tyyliä ja on muodostettu johtimella *-(k)kA* sanasta *jälki-istunto*. *-(k)kA*-johtimella johdetut sanat ovat nuorten puhekielelle tyypillisiä, mutta eivät tyyliltään sovellu mielipidekirjoitukseen, jossa kirjoittaja on sellaista käyttänyt:

3. *Ja jos kännykkä soi tunnilla voit saada merkinnän tai sitten **jälkän***. (Tehtävä 4)

9. luokalla johdosten semanttisia ryhmiä on vähemmän, mutta samalla tiettyihin ryhmiin on tullut lisää erilaisia johdostyyppisiä, tai sitten saman johdostyyppin sisällä on käytetty useampia eri kantasanoja. Erityisesti korostuu teonnimien ja teon tulosten ryhmä, jossa on peräti kuusi eri johdosta ja kolme eri johdostyyppiä (*-minen-*, *-Us-* ja *-O-*johdokset). Osa tämän ryhmän sanoista on edelleenjohdoksia, kuten sanat *latautumisessa* ja *käyttäminen*, joista edellinen kantaa hyvin eriytynyttä merkitystä. Molemmat ilmaukset ovat kirjoittajan tekstissä myös siinä mielessä laajentuneita, että ne saavat genetiivimääritteen: *sen [pelin] latautumisessa* ja *kännyköiden käyttäminen*. Kumpikaan niistä ei löydy suomen kielen taajuussanastosta (Saukkonen et al. 1979), joten ne eivät ole kielessä yleisiä sanoja.

Huomio kiinnittyy edellisten lisäksi kantaverbin merkitystä modifioiviin muuntelujohdoksiin, joita löytyy kolme: *kuvittele*, *opiskellaan* ja *värähtelee*. Viimeinen on paitsi merkitykseltään hyvin hienojakoinen myös kielenkäytössä harvinainen edelleenjohdos: taajuussanastossa se on sijalla 11 536 (Saukkonen et al. 1979). Sen vierusparina lauseessa oleva subjekti *näyttö* on sekin edelleenjohdos. Adverbijohdosten ryhmä on alkanut produktiivistua, sillä *-sti-*

johdosta käytetään nyt kahden eri kantasanan kanssa, joista jälkimmäinen on lisäksi edelleenjohdos (*huonosti, ehdottomasti*). Lisäksi adverbijohdosten ryhmään on tullut harvinaisemmalta *-itse*-johtimella muodostettu johdos *sähköpostitse*.

9. luokan johdoksissa abstraktisuuden taso nousee 7. luokan johdoksiin nähden. Esimerkeistä 4, 5 ja 6 nähdään, millaisia abstrakteja verbijohdoksia kirjoittaja on 9. luokan teksteissä käyttänyt. Esimerkin 4 ilmauksessa verbiketju tosin on semanttisesti ongelmallinen ja esimerkin 5 ilmaus epäidiomaattinen: kohdekielelle ominaista olisi käyttää *voida*-verbiä *kuvitella*-verbin kanssa.

4. *Se [kännyköiden käyttäminen] ei anna keskittyä oppiaineeseen.* (Tehtävä 4)
5. *Minusta nuoret eivät enää kuvittele elämää ilman kännyköitä* (Tehtävä 4)
6. *muistan unen koska se kosketti minua* (Tehtävä 5)

Sananjohtamistehtävistä suoriutuminen on F019:lla keskitasoa: 19 vastausta 30:stä on oikein, kun oikeiden vastausten keskimääräinen arvo koko aineistossa on 18,1. Kirjoitelmien perusteella F019:ltä olisi voinut odottaa sananjohtamistehtävissä vahvempaa suoriutumista. Produktiivisessa aukkot tehtävässä ongelmia tuotti vain possessiivijohdos *karvainen*, johon hän ehdotti muuten oikeaa mutta epäkonventionaalista sanaa *karvakas*, sekä teon tulosta ilmaiseva johdos *paleltuma*, johon hän ehdotti teonnimeä *paleltuminen*. Reseptiivisessä monivalintatehtävässä kolme neljästä kantasanan merkitystä modifioivien verbien selitteistä oli valittu oikein ja teetoverbin selite oli valittu väärin. Testintekijä tosin oli itse varma kaikista vastauksistaan.

Epäsana tehtävässä täysin oikeita vastauksia oli kolme kuudesta (*taksuttaa, rönntyillä* ja *larketoida*), joista etenkin kaksi jälkimmäistä ovat harvoin olleet vastaajilla oikein. Vaikka muut kolme johdosta ovat merkityksiltään vääränlaisia, ne ovat kekseliäitä ja osoittavat, että testintekijällä on jo taito rakentaa sanoja useammista osista, vaikka tietoa osien merkityksestä puuttuukin:

7. *Hän yritti vyyttää puuta, ja lopulta puu vyydyttää.* (Tehtävä C2).

Oikea vastaus olisi ollut *vyytyi*, mutta sen sijaan testintekijä on muodostanut edelleenjohdoksen, jonka kantasanana on haettu muoto. Toisin sanoen oikea johdinaines sanasta löytyy, mutta lisäksi siinä on kuratiivinen johdinaines, jonka seurauksena verbin valenssi muuttuu vääränlaiseksi. Tempus on imperfektin sijaan presens.

Sanaperhetehtävässä F019 on muodostanut kuusi johdosta, joista viisi on käytössä olevia suomen kielen sanoja. Maininnan arvioinen on sana *värjäntyä*, joka on paitsi edelleenjohdos, myös siltä osin haasteellinen sana, että kantasanassa on tapahtunut ääntenmuutoksia. Taajuussanastosta sitä ei löydy ollenkaan (Saukkonen et al. 1979), joten sitä voidaan sillä perusteella pitää kielessämme harvinaisena sanana. Oppijan sananmuodostusprosessien kannalta on perusteltua tarkastella myös niitä johdoksia, jotka eivät ole kohdekielen mukaisia, sillä niitä oppija ei ainakaan ole voinut tuottaa ”ulkomuistista”. Tällainen on oppijan tuottama johdos *väristää*, joka on muodoltaan ja merkitykseltään täysin mahdollinen, ja johdin *-stA* tarkoittaisi tässä kantasanana kaltaiseksi tekemistä tai sillä varustamista (vrt. *herkistää* tai *kalustaa*). Suomen kielessä sattuu olemaan käytössä verbi *värjätä*, joten verbi *väristää* on epäkonventionaalinen. Kyseinen oppija on kuitenkin muodostanut sen täysin sääntöjen mukaisesti.

6.2.2 Sanamäärä kasvaa kompleksisuuden kustannuksella: F233, F764 ja F765

Oman ryhmänsä aineistossa muodostavat kolme oppilasta, F233, F764 ja F765, joilla ensimmäiseltä aineistonkeruukierrokselta toiselle siirryttäessä kokonaissanamäärät kasvavat huomattavasti, yhdellä se jopa yli kaksinkertaistuu (ks. taulukko 7). Ominaista tälle ryhmälle on myös se, että kokonaissanamäärien kasvaessa kompleksisten sanojen määrä ei juuri kasva, jolloin niiden osuus koko sanastosta pienenee merkittävästi. Niiden osuus ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella on kokonaissanamäärästä jokaisella oppilaalla yli 100 sanaa 1 000 sanaa kohti, mutta toisella aineistonkeruukierroksella osuus laskee jopa keskimääräistä selvästi heikommaksi. Oppilaalla F764 kompleksisia sanoja on juoksevasta tekstistä vain noin joka kahdeskymmenes, mikä on koko aineiston toiseksi heikoin arvo.

F233 oli ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella 7. luokalla ja suurin osa hänen kirjoittamistaan teksteistä sijoittuu tasolle A2. 9. luokalla hänen tekstinsä sijoittuvat tasolle B1. F764 ja F765 olivat 1. kierroksella 8. luokalla ja 2. kierroksella lukion 1. vuosikurssilla. Myös heidän kirjoittamiensa tekstien taso nousi toisella kierroksella hieman: F764 nousi A2-tasolta B1-tasolle ja F765 vakiinnutti B1-tasonsa, kun se vielä 1. kierroksella horjui A2:n ja B1:n välillä.

Oppilas	Frekvenssit		Perus- ja kompleksisten sanojen osuudet koko sanastosta 1 000 sanaa kohti	
	7. luokka	9. luokka	7. luokka	9. luokka
F233				
Kaikki sanat	120	192		
Perussanat	107	177	891,7	921,9

	Kompleksiset sanat	13	15	108,3	78,1
F764		8. luokka	lukio	8. luokka	lukio
	Kaikki sanat	138	239		
	Perussanat	123	225	891,3	941,4
	Kompleksiset sanat	15	14	108,7	58,6
F765		8. luokka	lukio	8. luokka	lukio
	Kaikki sanat	191	422		
	Perussanat	168	395	879,6	936,0
	Kompleksiset sanat	23	27	120,4	64,0

Taulukko 7. Sanamäärät ja perus- ja kompleksisten sanojen osuudet oppilaiden F233, F764 ja F765 kirjoitelmassa eri aineistonkeruukierroksilla

Kompleksisten sanojen tarkkuudessa ei juuri ole mainittavaa: muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta sanoissa ei ole morfologisia virheitä. F233:lla 100 % sanoista on kohdekielen mukaisesti muodostettuja molemmilla kierroksilla. F764:lla on molemmilla kierroksilla yksi tarkkuusvirhe: 1. kierroksella sana *lähteä* on jäänyt johtamatta, sillä kyse on oikeasti pelin *lähettämistä*:

8. *Minun isoveljeni on tilannut tietokonenpelin, mutta se toimii huonosti. Voisinko lähteä takaisin, sitten saanko uutta?* (Tehtävä 3)

2. kierroksella sanasta *kieletty* on pudonnut toinen vartalon *l*-kirjain pois, mutta muita tarkkuusongelmia kompleksisissa sanoissa ei ole. F765:lla sen sijaan on 1. kierroksen teksteissä kolme virheellistä johdosta, jotka kannattaa nostaa esiin:

9. *Voisitko apua* [auttaa] (Tehtävä 3)

10. *Ja peli tilettää* [tilttaa] vähän. (Tehtävä 3)

11. *Se oli unohtamaton* [unohtumaton] kesä (Tehtävä 5)

Esimerkin 9 lauseessa verbijohdoksesta on jäänyt kohdekielen mukainen kausatiivinen johdinaines *-ttA* pois, ja oppija on saattanut muodostaa sanan esimerkiksi 1. verbityyppin mallisanoja hyödyntäen (esim. *asua*, *tummaa*, *kaatua*). Esimerkin 10 lauseessa johdos **tilettää*, jonka kantasana on vieraskielinen *tilt*, on voinut myös muodostua mallisanajohdon avulla (vrt. esim. nuorten kielessä melko yleiseen sanaan *bilettää*). Johdinaines on lähes oikein, mutta vartaloon on liittynyt ylimääräinen *e*, jota on vaikea selittää muun kuin mallisanajohdon avul-

la. Esimerkissä 11 johdoksen kantasana on *unohtaa*, vaikka sen tulisi olla automatiivi *unoh-tuu*. Kantaverbistä on siis jäänyt *-U*-johdinaines pois, jolloin predikaatiivista *kesä* tuleeekin aktiivinen toimija: *kesä*, joka ei unohda.

F233:lla ja F764:lla johdoksia on kummankin aineistonkeruukierroksen teksteissä vähän: niiden määrä vaihtelee kahdeksasta kahteentoista. Kunkin johdostyyppi esiintymät ovat suurimmaksi osaksi yksittäisiä, tai sitten yhtä ja samaa sanaa on käytetty kahteen kertaan (esimerkiksi *opettaja*, *soittaa*, *moikkasimme*). Johdokset ovat pääasiassa tavanomaisia nominijohdoksia, joilla ilmaistaan tekijää tai muuta elollista olentoa (*opettaja*, *luokkalainen*), välinettä (*puhelin*), tekoa tai toimintaa (*poissaolo*, *käyttö*) tai yleisesti kuvaillaan (*hyödyllinen*, *pelottava*). F765:n johdoksien käytöstä ei löydy merkkiä produktiivistumisesta tai laajenemisesta: johdoksia on vähän, esiintymät ovat yksittäisiä ja liittyvät yksinkertaisiin lauseyhteyksiin. F233:lla tilanne ei ole kovin erilainen, mutta joitakin merkkejä produktiivistumisesta löytyy: teonnimiä on 2. kierroksella peräti viisi, ja ne on kaikki johdettu *-O*-johtimella. *-sti*-johdinta käytetään kahdessa eri yhteydessä (*vakavasti* ja *kummallisesti*), joista jälkimmäinen on edelleenjohdos eikä kuulu kielessämme yleisimpien adjektiivien joukkoon, sillä sana *kummallinen* löytyy taajuussanastosta sijalta 2 449 (Saukkonen et al. 1979). Yleinen ei myöskään ole F233:n käyttämä sana *punastuin* – verbiä ei löydy taajuussanastosta ollenkaan. Edellisten esimerkkien lisäksi kummankin kirjoittajan teksteistä löytyy pari puhekielelle ominaista sananmuodostuskeinoa: F233 on muodostanut kantasana *opettaja* ty pistämällä sanan *ope*. F764 sen sijaan on hyödyntänyt äänteellistä modifiointia yhdessä suffiksaation kanssa sanassa *synttärille*, jossa kantasanaa *syntymäpäiville* on ty pistetty, vartalon toinen *y* on pudonnut pois ja korvattu *-t*-kirjaimella, ja loppuun on lisätty suffiksi *-Ari*.

F765:n kirjoitelmissa johdoksia on enemmän: ensimmäisellä kierroksella niitä on yhteensä 18 ja toisella 24. Molemmilla kierroksilla substantiivijohdoksilla ilmaistaan paikkaa (*kahvilaan*, *sairaalaan*, *kirjastossa*), tekoa tai toimintaa (*pelastus*, *lataus*, *esitelmä*, *opetus*) ja välinettä (*avaimet*). Adjektiivijohdoksilla ilmaistaan karitiivisuutta (*äännettömäksi*), kaltaisuutta (*erilaisia*) tai yleisesti kuvaillaan (adjektiivistuneet partisiippijohdokset *unohtamaton*, *sopi-va*, *jännittävä*). Sana *unohtumaton*, jota kirjoittaja on hakenut, löytyy taajuussanastosta sijalta 11 536 (Saukkonen et al. 1979), eli se on kielessämme harvinainen sana. Toisella kierroksella sekä teonnimien että kuvailevien johdosten määrä kaksinkertaistuu. Uutena semanttisena ryhmänä mukaan tulevat ominaisuudennimet, joita ei löydy keneltäkään muulta koko aineistosta. Tähän ryhmään kuuluvat F765:lla sanat *terveys* ja *tulevaisuudessa*. Produktiivistuneena voidaan pitää adverbijohdosten ryhmää, jossa F765 on muodostanut *-sti*-johtimella tapaa ilmaisevan johdoksen kolmesta eri kantasana: *nopeasti*, *huonosti*, *kovasti*. Verbijohdoksia on

etenkin toisella kierroksella vähän, vain neljä, ja ensimmäisellä kierroksella ne jakautuvat tasaaisesti kausatiivisiin muuttamisjohdoksiin (esim. *päästettiin*) ja refleksiivisiin ja automatiivisiin muuttumisjohdoksiin (esim. *keskittyä, kaaduin ja pelästyin*). Verbijohdosten variaation kasvamisesta ei näy merkkejä.

Jos kirjoitelmissa hyödynnetyn sananmuodostuksen osalta nämä kolme oppilasta muodostavat melko yhtenäisen ryhmän, niin sananjohtamistestistä he eivät kovin yhtenäisiä tuloksia saaneet. Selvästi vaikein se on ollut F764:lle, joka hyödynsi sananmuodostusta kirjoitelmissaankin kaikkein vähiten. Hän on jättänyt tyhjäksi peräti 15 testinkohtaa, ja puolet täytetyistä kohdista on väärin. Ensimmäisessä tehtävässä hän on osannut johdoksista vain kaikkein tavallisimmat: *autoton, TV-lupatarkastaja, sanasto* ja *minkämaalainen*. Muut tehtävät tuottivat vähemmän oikeita vastauksia. Reseptiivisessä tehtävässä hän ei ollut varma yhdestäkään vastauksestaan, produktiivisessa epäsanatehtävässä hän vastasi oikein ensimmäiseen kohtaan (*purvata*) ja sanaperhetehtävässä hän tuotti kaksi possessiivista adjektiivijohdosta (*värillinen* ja *värikäs*). Epäsanatehtävässä tosin yksi vastaus on oikeasuuntainen, sillä *-ne*-johtimella muodostetut sanat ilmaisevat kantasanan kaltaiseksi muuttumista, joten merkitys lähestyy oikeaa (oikea johdin olisi kausatiivinen *-nta*):

12. *Eikö tämä tehtävä ole tarpeeksi taksu? Pitääkö sitä taksenee hieman?*

Kovin helppo ei tehtävä ollut F233:llekaan, joka kuitenkin suoriutui siitä hieman F764:ää paremmin saaden 16 oikeaa vastausta 31:stä. Ensimmäisessä tehtävässä puolet vastauksista oli oikein, ja taas samat sanat tiedettiin parhaiten. Lisäksi oikein olivat sanat *karvainen* ja *parturi-kampaamo*. *Sanasto*-sanatilalle hän sen sijaan ehdotti sanaa *sanakko*. Reseptiivisessä tehtävässä oikean vastauksen tuotti momentaanijohdos *lukaisi* sekä frekventatiivit *tapailee* ja *kehuskelee* – kaksi muuta johdosta, jotka hän uskoi tietävänsä varmasti oikein, olivat väärin. Epäsanatehtävässä sanat *purvata*, *vyytyi* ja *larkettaa* olivat oikein. Erikoinen oli kohdan C4 vastaus *rönttölä*, joka on paikkaa ilmaiseva johdos, vaikka kohtaan haettiin verbijohdosta *rönttyillä*. Sanaperhetehtävässä hän tuotti kantasanasta *väri* kuusi sanaa, joista viisi on oikeita johdoksia ja kuudes on johdoksen taivutusmuoto. Erikoista on, että viidestä johdoksesta peräti neljä on possessiivisia adjektiivijohdoksia. Kirjoitelmissaan hän ei tuottanut ensimmäistäkään adjektiivijohdosta.

F765, jonka kirjoitelmissa oli johdoksia määrällisesti selvästi enemmän kuin ryhmän kahdella muulla oppilaalla, suoriutui sananjohtamistehtävistä parhaiten ja on koko aineistoon nähden keskitasoa. Produktiivisesta aukkotehtävästä hän sai kahta vaille täydet pisteet. Väärin

olivat kohdat **istunto* (*istuin*) ja **TV-lupatarkastaminen* (*TV-lupatarkastaja*). Reseptiivinen tehtävä tuotti hänelle vaikeuksia, sillä ne kolme verbiä, jotka hän ilmoitti varmasti tietävänsä, olivat väärin, ja loput kaksi verbiä menivät arvaamalla oikein. Huomionarvoista on, että verbijohdoksia oli tämän oppilaan kirjoitelmissa vähän ja kantasanan merkitystä modifioivia verbejä ei lainkaan, ja juuri niiden ymmärtämistä kyseinen sananjohtamistehtävä mittaa. Epäsanatehtävässä F765:lla oli kolme täysin oikeaa vastausta (*purvata*, *taksuttaa*, *larketoida*). Kaksi vastausta eivät olleet johdoksia vaan taivutusmuotoja, mutta yksi vastaus on syytä nostaa esiin:

13. *Onko sun aina pakko röntäytyä?* (= Toimia niin kuin röntty).

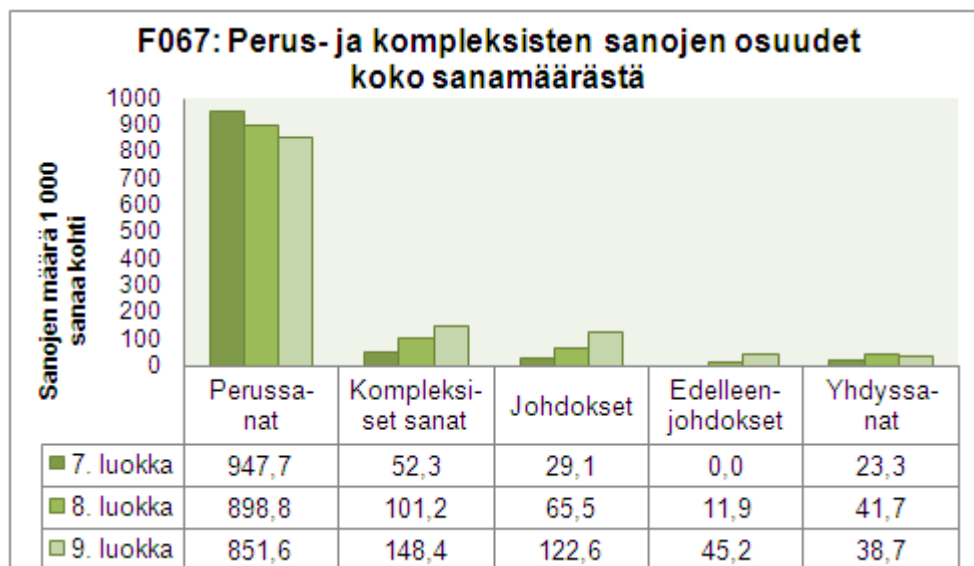
-*UtU*-johdin, jolla F765 on johdoksen muodostanut, liittyy yleisimmin kaksitavuisiin A-vartaloihin (ISK 2004: 335). Niinpä F765 on tehnyt kantasana *röntty* A-vartaloisen, mikä osoittaa morfologista kielitajua. Johtimen merkitys kuitenkin on väärä, sillä -*UtU*-verbijohdot ovat merkitykseltään refleksiivisiä muuttumisjohdoksia, kun taas haettavana oli frekventatiivinen muuntelujohdos *rönttyillä*. Sanaperhetehtävässä F765 on muodostanut kantasana *väri* 10 sanaa, joista osa on käytössä olevia suomen kielen adjektiivijohdoksia (*värikäs*, *väritön*, *värillinen*) ja osa morfologisesti ja semanttisesti täysin mahdollisia suomen kielen johdoksia (*väritin*, *väristö*, *väriytyminen*). Hän on yrittänyt muodostaa kantasana *väri* substantiiveja, adjektiiveja ja verbejä innovatiivisesti monenlaisilla eri johtimilla, joilla ilmaistaan esimerkiksi paikkaa, välinettä, ominaisuutta, teonnimeä sekä kausatiivisuutta.

6.2.3 Perussanoista kompleksisempiin: F067

Oppilas F067 on hyödyntänyt kirjoitelmissaan sananmuodostusta nousujohteisimmin koko aineistossa ja hänen kehitysprosenttinsa on sen osalta selkeästi suurin. Häneltä kerättiin aineistoa 7., 8. ja 9. luokalla, ja jokaisella kierroksella sekä kompleksisten sanojen frekvenssi että osuus koko sanamäärästä kasvoivat. Osuuden kasvuun vaikuttaa hieman myös se, että toisin kuin muussa aineistossa keskimäärin, F067:lla perussanojen frekvenssi laskee joka aineistonkeruukierroksella 5–13 sanalla. Tekstien arvioitu taitotaso ei tällä oppilaalla nouse, vaan hän horjuu jokaisella kierroksella taitotasojen A2 ja B1 välillä tason A2 ollessa hieman vallitsevampi. Taulukko 8 osoittaa perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssit eri aineistonkeruukierroksilla ja kuvio 5 havainnollistaa, kuinka niiden osuudet koko sanastosta muuttuvat.

F067	7. luokka	8. luokka	9. luokka
Kaikki sanat	172	168	155
Perussanat	163	151	132
Kompleksiset sanat	9	17	23
Johdokset	5	11	19
Edelleenjohdokset	0	2	7
Yhdyssanat	4	7	6

Taulukko 8. F067:n perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssit eri aineistonkeruukierroksilla.



Kuvio 5. F067:n perus- ja kompleksisten sanojen osuudet koko sanamäärästä eri aineistonkeruukierroksilla

F067:n kirjoitelmat ovat kaiken kaikkiaan lyhyitä, sillä kokonaissanamäärät jäävät kaikkina vuosina keskiarvon alapuolelle. 7. luokalla kompleksisten sanojen osuus koko sanastosta on vain 52,3 sanaa 1 000 sanaa kohti, mikä on koko aineiston pienin arvo. Se kuitenkin kasvaa kahdessa vuodessa lähes kolminkertaiseksi, niin että 9. luokalla F067:n kirjoitelmissa noin joka seitsemäs sana on morfologialtaan kompleksinen, mihin ei kukaan muu aineistosta yllä. Lisäksi huomattavaa on edelleenjohdosten määrän kasvu, sillä 9. luokalla niitä on yhteensä seitsemän, vaikka 7. luokalla niitä ei ollut yhtään.

Tarkkuusongelmia ei tälläkään kirjoittajalla kompleksisissa sanoissa merkittävämmän ole: 1. ja 2. kierroksella ongelmia oli vain yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa ja 3. kierroksella edellisten lisäksi vain kaksi johdoksiin liittyvää ongelmaa. Niistä toinen on hyvä ottaa lähempään tarkasteluun:

14. olin busissa tänään ja *Bussikuskija* jarutti kovaa (Tehtävä 5)

Sana **bussikuskija* ei ole kohdekielen mukainen, sillä sana *kuski* on tekijännimi jo sellaisenaan, eikä tarvitse erikseen tekijännimenjohdinta *-ja*. Koska kielessämme ei ole olemassa sa-

naa *bussikuski*, kirjoittajan on täytynyt rakentaa sana itse tuntemistaan eri osista kieleemme rakennemalleja hyödyntäen. Tämä sinänsä pieni, yksittäinen signaali on osoitus siitä, että ainakin yksi kieleemme sananmuodostuskeino alkaa produktiivistua kirjoittajan käytössä – eikä ole yllättävää, että se on juuri tekijännimenjohdin, joka johtimista monesti opetetaan ja opitaan ensimmäisten joukossa.

Kaikissa teksteissään F067 on käyttänyt yhteensä neljäätoista eri johdostyyppiä. Koska eri johdoksia on kaikissa teksteissä yhteensä 35, kirjoittaja on käyttänyt samoja johtimia useampien sanojen kanssa, mitä voidaan pitää merkinä jonkin johdostyyppin produktiivistumisesta ja käyttöyhteyksien monipuolistumisesta. Taulukkoon 9 on koottu johdostyyppejä, jotka toistuvat kirjoittajan teksteissä useammin kuin kaksi kertaa. Johtimet *-ile*, *-ele* ja *-skele* on koottu samaan kohtaan, sillä niissä toistuu sama *-le*-aines ja ne ovat merkitykseltään samantyyppisiä toistuvuutta tai jatkuvuutta ilmaisevia muunteluverbijohdoksia. Kaikki taulukosta löytyvät johdostyyppit ovat kielessämme hyvin produktiivisia ja frekventtejä. Huomattakoon myös, että joukossa on pari kantasanaa, jotka kiertävät johdostyyppistä toiseen: sana *oppi* on kantasana kolmen ja sana *pyörä* kahden eri johdostyyppin johdoksessa, mikä on myös eräänlaista käyttöyhteyksien monipuolistumista. Kaikki taulukosta löytyvät VA-partisiipit ovat adjektiivistuneita.

-ile, -ele, -skele	-ttA	-vA	-jA
<i>pyöräiltiin (7. lk)</i>	<i>postittaa (8. lk)</i>	<i>seuraavassa (8. lk)</i>	<i>opettajasta (9. lk)</i>
<i>chattailee (8. lk)</i>	<i>soittakaa (8. lk)</i>	<i>loukkaavaa (9. lk)</i>	<i>opettajaa (9. lk)</i>
<i>pahoittelen (8. lk)</i>	<i>soittaa (9. lk)</i>	<i>pelottava (9. lk)</i>	<i>bussikuski (9. lk)</i>
<i>opiskele (7. lk)</i>	<i>jarutti (9. lk)</i>		
	<i>pyöritä (9. lk)</i>		
-Us			
<i>kokoukseen (9. lk)</i>			
<i>kokous (9. lk)</i>			
<i>tunninopetus (9. lk)</i>			

Taulukko 9. F067:n produktiivisimmat johdostyyppit kaikissa teksteissä

Sananjohtamistehtävistä F067 sai aineiston toiseksi heikoimmat tulokset: 15/31. Noin puolet kaikista vastauksista oli oikein. Vastaukset noudattelivat pääpiirteittäin samoja linjoja kuin monella muullakin testintekijällä: oikeita vastauksia tuottivat suurin piirtein samat testinkohdat kuin aiemmilla vastaajilla ja edelleen samat testinkohdat osoittautuivat kompastuskiviksi.

Produktiivisesta aukkotehtävästä F067 sai oikein kuusi kymmenestä. **Graafistö*, *TV-lupatarkastamo*, *istunto* ja *paleltuminen* olivat väärin. Reseptiivisessä tehtävässä hän ilmoitti olevansa varma verbien *tapailee*, *pesettää* ja *kehuskelee* merkityksistä, ja ne hänellä olivatkin oikein. Näiden kaikkien johdostyyppien verbejä hän käytti myös omissa kirjoitelmissaan melko produktiivisesti. Kaksi muuta tehtävän kohtaa olivat hänelle vieraita. Epäsanatehtävässä

hän tuotti oikein verbit *purvata* ja *vyyttyi*. Kohdan C3 vastaus *taksuta* on sikäli virheellisesti muodostettu kausatiivi, että johdin *-ta* ei voi liittyä kaksitavuiseen vokaalivartaloon, jonka kanssa tulisi käyttää johdinta *-tta* (ISK 2004: § 318, 319). Hän on käyttänyt samaa sanamuodostuskeinoa kahdessa seuraavassa kohdassa, ja viimeisessä kohdassa on johdoksen sijaan taivutusmuoto, joskin se on morfologisesti monitasoisempi passiivin konditionaali *kuulattaisiin*. Sanaperhetehtävässä F067:lla on yhteensä neljä tavanomaisella johtimella muodostettua johdosta, joista yksi ilmaisee tekijää (*kirjaaja*), yksi paikkaa (*kirjasto*), yksi karitiivisuutta (*kirjaton*) ja yksi possessiivisuutta (*kirjallinen*).

6.2.4 Sanasto kasvaa ja kompleksisoituu: F022, F767

Aineistossa on kaksi oppilasta, F022 ja F767, joiden kirjoitelmien kokonaissanamäärä kasvaa kahdessa vuodessa yli 50 % ilman, että kompleksisten sanojen osuus koko sanamäärästä pienenee. Aiemmin esiteltiin kolme tapausta, joilla sanamäärä kasvaa kahdessa vuodessa rajusti, mutta kompleksisten sanojen osuus selvästi pienenee, joten nämä kaksi ryhmää eroavat siinä mielessä merkittävästi toisistaan. F022 on 1. aineistonkeruukierroksella 7. luokalla ja 2. kierroksella 9. luokalla ja F767 vastaavasti 8. luokalla ja lukion 1. vuosikurssilla. Molempien oppilaiden kirjoitelmien taitotaso on kahdessa vuodessa selvästi noussut (Taulukko 10):

Oppilas	1. kierroksen taitotasot	2. kierroksen taitotasot
F022	A2, B1, A2, A2	B1, B2, B1, B1
F767	B1, A2, B1, B1	B2, C1, B1, B1

Taulukko 10. F022:n ja F767:n tekstien taitotasot eri aineistonkeruukierroksilla

F767 on saanut kirjoitelmistaan koko aineiston korkeimmat taitotasoarviot ja F022 yhdessä F019:n kanssa toiseksi korkeimmat. F767 on lisäksi ainut, jonka yhdessä kirjoitelmassa on arvioitu olevan C-tason piirteitä. Taulukosta 11 nähdään, mitkä ovat F022:n ja F767:n perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssit ja osuudet koko sanamäärästä eri aineistonkeruukierroksilla:

Oppilas	Frekvenssit		Perus- ja kompleksisten sanojen osuudet koko sanastosta 1 000 sanaa kohti	
	7. luokka	9. luokka	7. luokka	9. luokka
F022				
Kaikki sanat	146	229		
Perussanat	135	210	924,7	917,0
Kompleksiset sanat	11	19	75,3	83,0
Johdokset	6	15	41,1	65,5
Yhdyssanat	6	9	41,1	8,7

F767	8. luokka	lukio	8. luokka	lukio
Kaikki sanat	186	289		
Perussanat	165	256	887,1	885,8
Kompleksiset sanat	21	33	112,9	114,2
Johdokset	18	28	96,8	96,9
Yhdyssanat	7	8	37,6	27,7

Taulukko 11. F022:n ja F767:n perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssit ja osuudet koko sanamäärästä eri aineistonkeruukierroksilla

F022:lla kompleksisten sanojen osuus tekstien sanamäärästä jää molemmilla aineistonkeruukierroksilla alle koko aineiston keskiarvon ja on siten melko vaatimaton siitä huolimatta, että frekvenssi toisella kierroksella lähes kaksinkertaistuu. Selkeimmin kasvaa johdosten määrä. F767:llä kompleksisten sanojen ja johdosten frekvenssi on aineiston korkein ja niiden osuus koko sanamäärästä kolmanneksi korkein. Yhdyssanojen frekvenssi pysyy lähes samana.

Sananmuodostukseen liittyviä morfologisia tarkkuusongelmia on kummankin kirjoittajan teksteissä hyvin vähän. F022:lla on 7. luokan teksteissä vain yksi selvästi sananmuodostuksellinen ongelma. Häneltä on jäänyt sana *jääda* kokonaan johtamatta, vaikka sen ilman muuta tulisi olla kausatiivinen *ttA*-johtimella muodostettu verbijohdos *jättää*:

15. *Joku sanoi että pitää **jääda** kännykkänsä kotiin, mutta miten sitten voi löytää kaverinsa ja niin edelleen?* (Tehtävä 4)

Toisella kierroksella ongelma on korjaantunut ja kirjoittaja on johtanut *jääda*-verbiä aivan oikein. Tilalle on sen sijaan tullut syntaktisia ongelmia, sillä paikanilmaus on jäänyt pois, vaikka se on osa *jättää*-verbin valenssia ainakin tässä yhteydessä:

16. *Minun mielestäni kännyköitä on pakko **jättää** koska jos vaikka on sovittu vanhempien kanssa että lähtisitte jonnekin ja he tulisivat hakemaan lasta koulusta, niin kyllä lapselle pitäisi soittaa.* (Tehtävä 4)

9. luokalla F022 on lisäksi kirjoittanut kolme yhdeksästä yhdyssanasta erilleen, mutta johdosten morfologiassa ei ongelmia ole. F767:lla on kummallakin kierroksella vain yksi johdos- ja yhdyssanavirhe. Seuraava esimerkki on F767:n kahdeksannen luokan tekstistä, jossa karitiivijohdinten käyttöön liittyy astevaihteluongelma:

17. *Opettajat voisivat laittaa jälki-istuntoon jos ei puhelin ole **äännetömällä*** (Tehtävä 4)

Muita kuin morfologisia ongelmia johdosten käyttöön liittyy enemmän. Niitä tarkastellaan edempänä tässä luvussa.

F022:n kirjoitelmissa on 7. luokalla hyvin vähän johdoksia. Kunkin johdostyyppin tai semanttisen ryhmän esiintymät ovat yksittäisiä, ja tuotetut johdokset ovat hyvin tavallisia, yksinkertaisia sanoja, jotka ilmaisevat paikkaa, tekoa, possessiivisuutta, tapaa tai faktiivisuutta. Ainoa hieman produktiivisempi ryhmä on aktiivin VA-partisiippi, johon kuuluvat adjektiivistuneet partisiipit *pelottava* ja *hirvittävän*. Jälkimmäinen on suomen kielessä harvinainen sana, sillä taajuussanastosta se löytyy vasta sijalta 7 844 ja sen kantaverbi *hirvittää* sijalta 6 684 (Saukkonen et al. 1979). Sama kanta, *hirveä*, on adverbijohdoksella *hirveästi*, joka myös löytyy kirjoittajan 7. luokan tekstistä. Kirjoittaja on käyttänyt molempia sanoja teksteissään intensiteettimääritteinä, joista ensimmäinen muodostaa pääsanansa kanssa adjektiivilausekkeen ja toinen adverbilausekkeen:

18. *grafikka on hirvittävän huono* (Tehtävä 3)

19. *En pääse tänään kahvilalle koska meillä on hirveästi paljon läksyä. huomiseks.* (Tehtävä 1)

Esimerkin 18 adjektiivilauseketta voidaan pitää melko kompleksisena ilmauksena sekä muodon että spesifisen merkityksen osalta. Esimerkin 19 adverbilausekkeessa intensifioivaa määritettä ei olisi tarvinnut johtaa, sillä kohdekielen mukainen olisi ollut kantasanana genetiivimuoto *hirveän*. Sellaisenaan adverbijohdos *hirveästi* olisi toiminut intensifioivana pääsanana *läksyä* kanssa, mutta kirjoittaja on kenties halunnut tuottaa hieman kompleksisemmän ilmaisen yhdistelemällä intensiteettimääritteitä. F022:n 7. luokan teksteistä löytyy myös koko aineiston ainoa esimerkki prefiksaatiosta, jossa prefiksinä on sidonnainen morfeemi *epä*:

20. *Ainakin mun mielestäni se on tosi epämurkava juosta etsimään kaverinsa koko koulun aluella.* (Tehtävä 4)

9. luokalla F022 on tuottanut reilusti enemmän johdoksia, ja tiettyjen semanttisten ryhmien tai morfologisten johdostyyppien esiintymät eivät tällä kertaa ole jääneet yksittäisiksi. Teonnimien ryhmä on kasvanut selvästi ja possessiivijohdosten ryhmässä ja tekemisen tapaa ilmaisevissa adverbijohdoksissa samaa johdostyyppiä on käytetty kahden eri kantasanana kanssa (*pikkuinen, mielenkiintoinen; huonosti, hitaasti*). Teonnimiä kirjoittaja on tuottanut peräti neljällä eri johtimella: *-mA (tapahtuma)*, *-minen (keskittymistä)*, *-U (pesu)* sekä *-O (huuto, tieto)*. Ad-

jektiivijohdosten ryhmään kuuluu vielä edellä mainittujen lisäksi karitiivinen johdostyyppi *tOn (äänettömällä)*. Huomionarvoinen on myös kirjoittajan tuottama VA-partisiippi *olevaan*, joka muodostaa saamansa paikan määritteen kanssa substantiivia määrittävän partisiippilausekkeen. Tällöin kokonaisuus on varsin kompleksinen ja partisiipin käyttöala laajentunut. Toisin kuin kaikki toistaiseksi esitellyt partisiipit, tämä ei ole adjektiivistunut, vaan käyttö on verbimäistä ja viestii ehkä voimakkaammin siitä, että rakenne on kirjoittajan käytössä produktiivistunut:

21. *Eräänä päivänä hän oli tuonut pikku krokotiilin ja pisti sen meidän suihkussa olevaan pesu altaaseen* (Tehtävä 5)

Verbijohdoksia kirjoittaja on tuottanut vain kaksi: *soittaa* ja *kuuluu*. Jälkimmäinen on osa nesessiivirakennetta, jossa sen johtosuhde kantasanaan nähden ei ole semanttisesti läpinäkyvä, eikä se siksi kuulu varsinaisesti tarkastelemini johdoksiin. Nesessiivirakenne, jonka se muodostaa yhdessä muiden sanojen kanssa on kuitenkin kompleksinen ja kirjoitetussa kielessä idiomaattinen ja siksi maininnanarvoinen:

22. *niiden kuuluu sitten olla vaikka äänettömällä ettei ne häiritsisi keskittymistä* (Tehtävä 4)

F767 on tuottanut molemmilla aineistonkeruukierroksilla monipuolisesti eri johdostyyppien ja semanttisten ryhmien johdoksia. Kierrosten välillä on tapahtunut kaksi hyvin selkeää muutosta: Ensinnäkin verbijohdosten määrä on moninkertaistunut toisella kierroksella, sillä 8. luokan teksteissä niitä on vain yksi, mutta lukiossa kirjoitetuissa teksteissä peräti kaksitoista. Erilaisia verbijohdosten morfologisia tyyppejä on kirjoitelmissa yhteensä kahdeksan, joten variaatiota on niiden osalta runsaasti. Verbijohdosten määrän kasvulla on ollut sellaisia syntaktisia vaikutuksia, että kantasanan valenssia muuttavia johdoksia on toisella kierroksella moninkertainen määrä ensimmäiseen kierrokseen verrattuna. Ensimmäisen kierroksen teksteissä johdokset ovat lähinnä kantasanan sanaluokkaa muuttavia. Toinen selkeä muutos on, että johdokset ovat kerääntyneet pääosin kolmeen eri semanttis- tai morfologisperusteisesti jaettuun ryhmään, joiden sisällä on paitsi useampia eri johdostyyppejä, kutakin johdostyyppiä on käytetty tyypillisesti useamman kuin yhden kantasanan kanssa.

Suurimmat semanttiset ryhmät ovat teonnimet ja automatiiviset verbijohdokset ja suurin morfologinen ryhmä partisiipit. Myös ensimmäisellä kierroksella suurin on teonnimien ryhmä, mutta toisella kierroksella niiden määrä on lähes kaksinkertaistunut. Oheinen taulukko

(Taulukko 12) osoittaa, millaisia johdoksia edellä lueteltuihin ryhmiin kuuluu F767:n lukion 1. vuosikurssin kirjoitelmissa.

teonnimet		partisiipit		automatiivit	
-minen	<i>tapaaminen</i>	-ttAvA	<i>kerrottavaa</i>	-ntU	<i>huonontuvat</i>
	<i>tapaamista</i>		<i>(valitettavasti)</i>	-stU	<i>epäonnistuu</i>
-O	<i>peloissaan</i>	-ttU	<i>annetun</i>		<i>osallistuu</i>
	<i>tietoni</i>	-vA	<i>sopiva</i>	-U	<i>jouduttiin</i>
	<i>tietokone</i>		<i>pelottavaa</i>		<i>kääntyneet</i>
-U	<i>matkailun</i>				<i>käynistyy</i>
	<i>kauhuissaan</i>				
-Us	<i>helpotuksesta</i>				

Taulukko 12. F767:n produktiivisimmat semanttiset ja morfologiset johdosryhmät lukion 1. vuosikurssin kirjoitelmissa.

Yllä olevan taulukon johdoksista suuri osa on lisäksi edelleenjohdoksia, eli niiden morfologisen kompleksisuuden aste on sen myötä suurempi. Partisiippijohdoksiin luokiteltu *valitettavasti* on oikeastaan tapaa ilmaiseva adverbijohdos, mutta koska sen partisiippivartalo on ennen *-sti*-johdinta selvästi erotettavissa, se on laitettu listaan näkyviin. *-sti*-johtimellisia adverbijohdoksia on sen lisäksi kirjoitelmissa myös toinen (*ikuisesti*).

Moni F767:n kirjoitelmissaan käyttämistä johdoksista on osa jotakin idiomaattista ilmaisu- tai idiomia, kuten seuraavissa esimerkeissä:

23. *Minulla on paljon kerrottavaa sinulle.* (Tehtävä 1)

24. *Ja huokasimme helpotuksesta.* (Tehtävä 5)

25. *Hän soitti ja sanoi, että hänellä on tärkeitä asioita, enkä minä millään voinut kieltäytyä.*
(Tehtävä 1)

26. *Ystävällisin terveisin Maija Solki* (Tehtävä 3)

Esimerkin 24 johdos *helpotus* on taajuussanakirjassa vasta sijalla 7 844 (Saukkonen et al. 1979), eikä idiomiksi, jossa se esiintyy, ole sekään kovin taajaan käytetty. Esimerkkilauseessa 23 oleva passiivimuotoinen VA-partisiippijohdos edustaa hieman harvinaisempaa substantiivistuneiden partisiippien ryhmää – yleensä ne ovat joko adjektiivistuneita tai verbimäisesti käytettyjä partisiippeja (ISK 2004: § 122, 521, 630). Adjektiivistuneita ovat taulukossa 12 mainitut VA-partisiipit *sopiva* ja *pelottavaa*, jotka tarkoittavat luonnehdittavan ominaisuutta, kun taas samaan taulukkoon kirjattu partisiippi *annetun* on esimerkki verbimäisestä partisiipista, joka korostaa toimintaa:

27. Laitoimme **annetun koodin**, mutta sitten parin päivän kuluttua se lakkasi kokonaan toimimasta. (Tehtävä 3)

Kun alkaa tuottaa kompleksisia ilmaisuja innovatiivisemmin, on riskinä, että niistä tulee hie- man epäidiomaattisia, tyyliin tai rekisteriin sopimattomia tai merkitykseltään vääränlaisia. Kompleksisempien sanojen taajuus on usein pieni, jolloin niiden käyttöala on tarkemmin rajattu kuin frekventeillä sanoilla. Jos niiden käyttöalaa ei tunne ja tulee käyttäneeksi niitä kohdekielelle epätyypillisellä tavalla, ne voivat vaikuttaa tekstin seassa kömpelöiltä, vaikka ovatkin morfologisesti kompleksisempia. Alla on esimerkkejä tällaisista ilmauksista:

28. *tapaaminen epäonnistuu* =((Tehtävä 1, sähköpostiviestin aiherivi)

29. *Heidän pitäisi tehdä läksyt tai vaikka olla ulkona, koska kun he istuvat netissä he eivät osallistuu elämään.* (Tehtävä 4)

30. *Heidän silmät myös huonontuvat.* (Tehtävä 4)

Esimerkin 28 ilmaisu ei oikein muodollisuusasteeltaan istu ystävälle tarkoitettuun viestiin, etenkin, kun ilmauksella *pusuja* juuri ennen lopputervehdystä kirjoittaja osoittaa vastaanottajan olevan hänelle läheinen. Esimerkissä 29 oleva ilmaisu *osallistuu elämään* on sen sijaan epäidiomaattinen. Esimerkin 30 verbi *huonontuu* on kielessämme vähätaajuuksinen, sillä esimerkiksi taajuussanastosta sitä ei löydy ollenkaan, ja sen morfologinen ja semanttinen lähi-verbi *huonota* löytyy vasta sijalta 4 315 (Saukkonen et al. 1979). Valitsemalla tällaisen verbin kirjoittaja osoittaa kyllä tuntevansa harvinaisempia sanoja, mutta idiomaattisempaa olisi kirjoittaa näön huonontumisesta, ei silmien. Kompleksisten sanojen käyttöön voi liittyä myös ongelmia rektion valinnassa, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

31. *Suosittelisin kaikkia vanhempia huomioimaan tämän asian.* (Tehtävä 4)

Suosittella-verbin rektio on, että suosittelemme *jollekin jotakin*, emme *jotakuta tekemään jotakin*. Sopivampi verbivalinta olisi ollut esimerkiksi *kehottaa*, jolloin nykyiset, kirjoittajan käyttämät rektiot olisivat olleet kohdallaan.

Sananjohtamistehtävien osalta F022 ja F767 ovat koko aineiston parhaimmista. F022:lla oikeita vastauksia on 22/31 ja F767:llä peräti 27/31, mitkä ovat aineiston kaksi parhainta pistemäärää. He ovat informanteista ainoat, joilla yli 70 % testin vastauksista on oikein – muilla suoritustaso jäi 60 %:iin tai jopa reilusti sen alle. F022:n menestyminen sananmuo-

dostustehtävissä näinkin hyvin on kirjoitelmien perusteella hieman epäodotuksenmukaista, sillä niissä hän tuotti johdoksia määrällisesti melko vähän. F767:n menestyminen sananmuodostustestissä sen sijaan oli odotettavissa, sillä johdoksia hän tuotti myös kirjoitelmissaan erittäin monipuolisesti.

Produktiivisessa aukkotehtävissä F022:lla on ainoastaan yksi väärä vastaus, joka on hieman yllättävä: hän on ehdottanut kohtaan 5 johdinta *-llinen*, vaikka tämä tekijännimenjohdinta hakeva tehtävänkohta on yleisesti osattu hyvin. Reseptiivisessä tehtävässä hän menestyi hyvin: ainoastaan 4. kohdan *pesettää*-teettoverbille oli ehdotettu väärää merkitystä, vaikka vastaaja olikin rastittanut olevansa vastauksestaan varma. Kirjoitelmissaan hän tuotti verbi-johdoksia erityisen vähän, joten menestyminen tässä tehtävässä oli yllättävää. Epäsanatehtävässä F022:lla oli oikein kolme yleisimmin osattua johdosta: *purvata*, *taksuttaa* ja *larkettaa*. Myös 4. kohtaan hän on ehdottanut kausatiivista johdosta *röntyttää*. Muuhun kahteen testin-kohtaan hän ei ole tuottanut johdoksia, vaan ainoastaan taivuttanut annettua kantasanaa. Sanaperhetehtävissä F022 on tuottanut kantasanaa *oppia* kuusi johdosta, jotka kaikki ovat käytössä olevia suomen kielen sanoja. Osa niistä on koulukontekstissa tavanomaisia henkilöä ilmaisevia johdoksia, kuten *oppilas*, *opettaja* ja *opiskelija*. *Opas* sen sijaan on harvinaisempi johdos, jossa kantasanaa ei ole säilynyt paljoakaan äänneitä ja on sikäli yllättävää, että testintekijä on osannut liittää sen kantasanaan. Edellisten lisäksi F022 on muodostanut verbin *opiskella* sekä passiivisen partisiipin *opittava*, jonka perään hän on sulkeisiin kirjoittanut sanan *tarina* – kenties osoittaakseen, kuinka vahvasti hän mieltää partisiipin kuuluvan pääsanansa yhteyteen.

F767 vastasi produktiivisessa aukkotehtävässä kaikkiin kohtiin oikein. Reseptiivisessä monivalintatehtävässä ensimmäiset kolme muuntelujohdosta olivat oikein, ja niistä testintekijä ilmoittikin olevansa varma. Kahdesta viimeisestä kohdasta hän oli epävarma, ja vastaukset olivat väärin. Epäsanatehtävästä hän suoriutui mainiosti: ainoastaan 4. kohta, jossa haettiin frekventatiivimuotoa *rönttyillä*, oli väärin. Hän ehdotti kohtaan kausatiivia *röntyttää*. Muut kohdat olivat oikein – myös kuudennen kohdan automatiivi *kuulautuu*, joka sekä muilla tutkimukseen osallistuneilla informanteilla että testiryhmän oppilailla on ollut väärin. Sanaperhetehtävässä F767 on muodostanut kantasanaa *väri* yhteensä kymmenen johdosta, joista kahdeksan on käytössä olevia suomen kielen sanoja ja yhdeksäs sekä merkitykseltään että muodoltaan täysin mahdollinen johdos (*väristö*), vaikkei olekaan kielessämme konventionaalinen. Kymmenes johdos, *värimäinen*, lienee mallisanajohdon avulla muodostettu, muttei ole merkitykseltään sopiva. Johdin on kielessämme hyvin harvinainen, ja on erikoista, että kirjoittaja sen tuntee. Sanat, joissa se yleensä esiintyy, ovat *nuorimmainen*, *etummainen*, *ta-*

kimmainen ja *perimmäinen*. Ensimmäistä kahta ei löydy taajuussanastosta ollenkaan, ja jälkimmäiset löytyvät vasta sijoilta 9 466 ja 6 684 (Saukkonen et al. 1979). Muita kirjoittajan muodostamia johdoksia ovat tavanomaiset adjektiivijohdokset *värikäs*, *värillinen* ja *väritön*, verbijohdos *värittää*, sekä edelleenjohdokset *värjääminen*, *värittäminen*, *värittäjä* ja *väritetty*.

6.2.5 Epätasainen polku: F064, F066

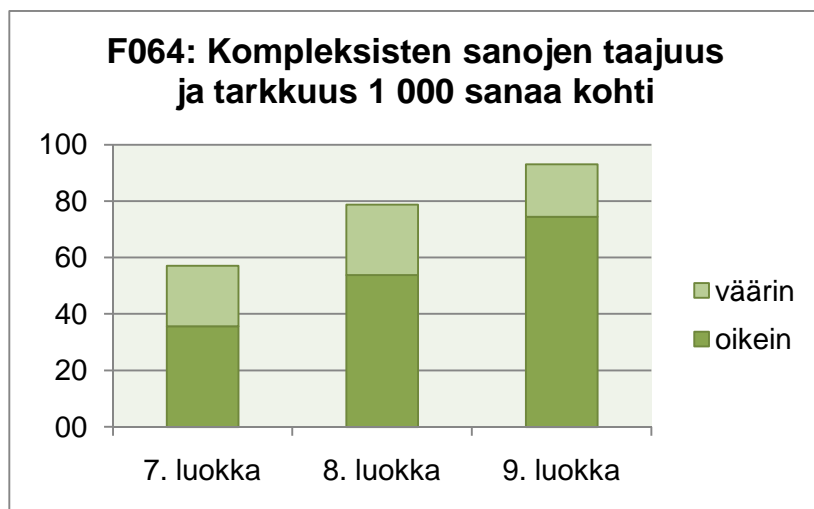
Oman ryhmänsä aineistossa muodostavat oppilaat F064 ja F066, joiden kehitystä on vaikea kuvata sen ailahtelevuuden vuoksi. Molemmilta oppilailta on kerätty aineistoa yhteensä kolme kertaa niin, että eri aineistonkeruukierroksilla oppilaat olivat 7., 8. ja 9. luokalla. F064:n kirjoitelmien taitotaso on 7. luokalla A1-A2, 8. luokalla A2-B1 ja 9. luokalla A1-A2-B1. Taitotasoiltaan vahvimmat suoritukset F064 on siis kirjoittanut 8. luokalla. F066:lla sen sijaan suurin osa kirjoitelmista sijoittuu 7. ja 8. luokalla tasolle B1, kun taas 9. luokalla suoritusprofiili on epätasaisempi: A2-A2-B1-B2. Samanlainen ailahtelevuus näkyy kirjoitelmissa tutkittavan ilmiön osalta niin määrällisesti kuin laadullisesti. Taulukko 13 osoittaa F064:n ja F066:n sanamäärien frekvenssit sekä perus- ja kompleksisten sanojen osuudet 1 000 sanaa kohti eri aineistonkeruukierroksilla.

Oppilas		Frekvenssit			Perus- ja kompleksisten sanojen osuudet 1 000 sanaa kohti		
		7. luokka	8. luokka	9. luokka	7. luokka	8. luokka	9. luokka
F064	Kaikki sanat	140	241	161			
	Perussanat	132	222	148	942,9	921,2	919,3
	Kompleksiset sanat	8	19	13	57,1	78,8	80,7
F066	Kaikki sanat	371	157	189			
	Perussanat	346	136	179	932,6	866,2	947,1
	Kompleksiset sanat	25	21	10	67,4	133,8	52,9

Taulukko 13. F064:n ja F066:n sanamäärien frekvenssit ja perus- ja kompleksisten sanojen osuudet 1 000 sanaa kohti eri aineistonkeruukierroksilla.

Kuten taulukosta 13 nähdään, F064:n perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssit saavuttavat parhaat arvonsa 8. luokalla, jolloin ne yltyvät myös koko aineiston pohjalta laskettuihin keskimääräisiin frekvenssiarvoihin. Kompleksisten sanojen osuus koko sanastosta on sitä vastoin parhaimmillaan 9. luokalla jääden silti alhaiseksi, vain 80,7 sanaan 1 000 sanaa kohti. F064 on informanteista ainoa, jonka teksteissä on A1-tason suorituksia, joten kirjoitelmien taito-

tasojen osalta hän on informanteista heikkotasoin. Toisin kuin aineiston muilla informanteilla, hänen teksteissään on kompleksisissa sanoissa tarkkuusongelmia melko runsaasti jokaisella aineistonkeruukierroksella (ks. kuvio 6).



Kuvio 6. F064:n kompleksisten sanojen taajuus ja tarkkuus 1 000 sanaa kohti eri aineistonkeruukierroksilla

F066:n perus- ja kompleksisten sanojen parhaat frekvenssiarvot ovat 7. luokan kirjoitelmissa, kun perussanojen määrä on aineiston toiseksi korkein ja kompleksisten sanojen määrä reilusti yli aineiston keskiarvon. Yhdyssanoja on tuolloin peräti 16, mikä on koko aineistoon peilaten runsaasti. Kompleksisten sanojen osuus koko sanamäärästä jää tuolloin hyvin alhaiseksi, kun taas 8. luokalla se kohoaa huomattavasti, peräti 133,8 sanaan 1 000 sanaa kohti, mikä on koko aineiston toiseksi korkein arvo. Kokonaissanamäärä sen sijaan on tuolloin pieni – jopa alle puolet edellisvuoden määrästä. 9. luokalla F066:n taso lähestulkoon romahtaa, kun kompleksisten sanojen osuus koko sanastosta on vain 52,9 sanaa 1 000 sanaa kohti, vaikka kokonaissanamäärä jää selvästi alle koko aineiston keskiarvon. Tarkkuusongelmat ovat tällä kirjoittajalla marginaalisia: niitä on 1. aineistonkeruukierroksella lähinnä yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa, ja muilla kierroksilla tarkkuusongelmia ei kompleksisissa sanoissa ole.

F064:n kirjoitelmissa johdoksia on niukasti. 7. luokan teksteissä niitä on yhteensä 5, 8. luokan teksteissä 12 ja 9. luokan teksteissä 6. Lisäksi osa niistä on keskenään samoja lekseemejä, niin että eri kantasanoista tai eri johtimilla muodostetut johdokset ovat lähestulkoon laskettavissa kahden käden sormilla. Esimerkiksi 9. luokan tekstien johdoksissa on vain kolme eri lekseemiä, jotka ovat varsin tavanomaisia ja frekventtejä sanoja: *poista*, *soita*, *huonosti*. 7. luokalla eri lekseemejä on neljä: *kahvila*, *soitaka*, *kuulu*, *tutustut*. Kahdeksannella luokalla johdoksia on enemmän, mutta niissä ei juuri ole merkkejä minkään tietyn johdostyyppin tai semanttisen ryhmän produktiivistumisesta. *-la*-paikanjohdin löytyy kahdesta eri johdok-

sesta (*kahvilassa, sairaalan*), mutta muuten esiintymät ovat yksittäisiä. Teksteissä toistuvat samat, tavanomaiset johdokset, kuten *soita, kirjoitan, nopeasti* ja *pelottava*. Nämä on kuitenkin tärkeä huomioida, kun selvitetään, millaiset johdokset ilmaantuvat oppijankieleen jo alkuvaiheessa. Kahdeksannella luokalla teksteihin on ilmaantunut ensimmäiset *-minen*-johtimella muodostetut teonnimijohdokset, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

32. *minä en pääse tulemaan kahvilassa koska minulla muita **tekemistä**. Menän vaika huomona koska minulla huomona ei ole mitän **tekemistä*** (Tehtävä 1)

Seuraavassa esimerkissä olevaa *-inen*-johtimella muodostettua adjektiivilmaisua voitaneen pitää jonkinlaisena yhdyssanajohdoksen esiasteena:

33. *minun takana tule yksi **valkainen pukuinen** [valkopukuinen] ja pitkä ihminen*. (Tehtävä 5)

Myös F066:n teksteissä johdoksia on niukasti, mutta niistä on löydettävissä pieniä merkkejä tiettyjen johdostyyppien tai semanttisten ryhmien produktiivistumisesta. Koska 9. luokan teksteissä johdosten määrä on huomattavasti vähäisempi kuin aiempien aineistonkeruukierrosten teksteissä, tarkastelu painottuu 7. ja 8. luokan johdoksiin. Niissä käytetyt johdokset ovat samantyyliisiä, ja niitä on samansuuruinen määrä. Molemmilla luokilla kirjoitetuissa teksteissä nominijohdoksilla ilmaistaan paikkaa (*kahvilaan*), välinettä (*puhelin, laskin*) ja teonimeä (*ajelulle, soitto, hälytys*). Johdos *ajelu* ei ole kovin yleinen sana, ja sen kantana oleva *ajella*-verbikin löytyy taajuusastosta vasta sijalta 6 684 (Saukkonen et al. 1979). Adjektiivijohdoksia on muutamia erilaisia: *-inen*-johtimellisia (*ilmaiseksi, englannin kielisessä*), adjektiivistuneita partisiippeja (*seuraava*), ja *-ton*-johtimellisia (*äänettömällä*). Adverbijohdoksista *-sti*-johtimella muodostettuja johdoksia on teksteissä kolme erilaista (*huonosti, varovasti, kauheesti*), joten johdostyyppiä voidaan pitää kyseisen oppijan kielessä ainakin jossain määrin produktiivistuneena.

Verbijohdoksia on teksteissä vähemmän, ja suurin osa niistä on hyvin tavallisia, frekventtejä perusverbejä, kuten *soittaa, kirjoittaa, pelottaa* ja *lupaan*. Yhdessä 7. luokan tekstissä kirjoittajalta on jäänyt johtamatta sana, jossa olisi voinut hyödyntää melko helppoa sanamuodostuskeinoa eli *-A*-johdinta, jolla tehdään supistumaverbejä ja joka on kielessämme produktiivinen uudisverbien vartalotyyppi:

34. *käveltiin sinne ja matkalla Matti ja Kalle **teki** **yooga** [joogasivat] liikenneympyröissä*. (Tehtävä 5)

Kaiken kaikkiaan kummankin kirjoittajan teksteissä johdoksia on varsin niukasti. Tekstit koostuvat lähestulkoon yksinomaan kielen perussanoista. Sananjohtamistehtävistä suoriutuminen oli hieman yllättäen koko aineiston keskitasoa: molemmat saivat 19 pistettä 31:stä eli yli 60 % vastauksista oli oikein. Etenkin F064:n tulos yllättää, sillä kirjoitelmissa johdosten käyttö oli hyvin suppeaa.

F064 ja F066 ovat vastanneet produktiivisessa aukkotehtävässä oikein neljään tyypillisimmin osattuun (*autoton, parturi-kampaamo, sanasto, minkämaalainen*). F064 on lisäksi osannut muodostaa sanat *TV-lupatarkastaja* ja *istuin*, joista jälkimmäinen on vain harvalla ollut oikein. F066:lla on siihen kekseliäs ratkaisu, sillä hän ehdottaa kaksiosaista yhdyssanaa *istumapaikka*, jonka alkuosa on aivan oikein johdos. F066 on muodostanut oikein possessiivijohdoksen *karvainen* – F064 ehdottaa sen tilalle sanaa *karvallinen*, joten käsitys possessiivisen *llinen*-johdostyyppin merkityksestä on F064:lla oikeansuuntainen. F066 on jättänyt tehtävässä peräti kolme kohtaa tyhjäksi.

Reseptiivisessä monivalintatehtävässä vastaukset mukailevat samoja linjoja kuin muillakin vastaajilla, eli teettojohdos *pesettää* tuotti molemmille vaikeuksia. F066:lla kaikki muut kohdat ovat oikein – F064 vastasi väärin kohtaan, jossa kysyttiin *naurahtaa*-momentaanijohdoksen merkitystä. Epäsanatehtävässä molemmat ovat vastanneet hyvin samantyyppisesti: oikein menivät kohdat *purvata, vyyttyi, taksuttaa* ja *larkettaa*. Jälkimmäiseen F064 on lisäksi ehdottanut frekventatiivijohdosta *larketella*, joka muistuttaa erehdyttävästi verbiä *lasketella* – kyseessä voi siis olla mallisanajohto. *Röntty*-kantasanan johtaminen tuotti edellisten vastaajien tapaan vaikeuksia, ja *kuulata*-verbistä on jälleen muodostettu taivutusmuoto *kuulataan*.

Sanaperhetehtävästä he suoriutuivat myös samantasoisesti: F064 on muodostanut oikein kantasanasta *kirja* kuusi johdosta ja F066 kantasanasta *oppia* viisi johdosta. F066:n muodostamat johdokset ovat koulukontekstissa hyvin tavanomaisia johdoksia: *opettaja, oppilas, opettaa, opiskele, oppiminen*. Lisäksi hän ehdottaa sanaa *oppi*, joka on oikeastaan koko johdosketjun ensimmäinen kantasana. Se on kuitenkin laskettava mukaan sanaperheeseen. F064:n muodostamat johdokset ovat *kirjailija, kirjasto, kirjoitelma, kirjallinen, kirjet* ja *kirjoitan*. Edellisten lisäksi hän ehdottaa kantasanan taivutusmuotoa *kirjat* ja kantasanan avulla muodostettua yhdyssanaa *kirja kauppa*.

7 SANANMUODOSTEIDEN KOONTI JA TARKASTELU

Tutkimukseni päällimmäinen tarkoitus oli kartoittaa suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitoja. Koska minua lisäksi kiinnosti tutkia, miten sananmuodostustaidot kehittyvät opiskeluvuosien aikana, valitsin tutkimusstrategiakseni pitkittäistutkimuksen. Tutkimusongelma tarkentui siten, että päädyin selvittämään, miten S2-oppijat hyödyntävät sananmuodostusta produktiivisesti osana kirjoittamistaan ja miten he suoriutuvat valmiista sananjohtamistehtävistä. Kirjoitelmien sananmuodostuksen osalta mielenkiintoni kohdistui siihen, miten paljon sitä hyödynnetään, millaisia sananmuodostuskeinoja käytetään ja miten sananmuodostuksen hyödyntäminen kirjoitelmissa on kehittynyt eri aineistonkeruukierrosten välillä. Sananjohtamistehtävistä ei ollut mahdollista kerätä pitkittäisaineistoa, mutta niiden oli määrä auttaa muodostamaan kattavampi kuva tutkittavien sananmuodostuksesta kirjoitelmien rinnalla.

Kunkin tutkittavan kirjoitelmia analysoin sekä määrällisesti että laadullisesti. Määrällisessä analyysissä laskin DEMfad-mallin mukaisesti, kuinka suuri osa kirjoitelmien koko sanastosta on perus- ja kompleksisia sanoja 1 000 sanaa kohti. Edelleen laskin kompleksisten sanojen tarkkuuden, eli kuinka usein sana oli oikein tai väärin 1 000 sanaa kohti. Eri aineistonkeruukierrosten välisiä tuloksia vertasin toisiinsa, jolloin sain selville, miten sananmuodostuksen hyödyntäminen kirjoitelmissa on kehittynyt opiskeluvuosien myötä.

Kirjoitelmien laadullisessa analyysissä tarkastelin, mitä morfologisia johdostyyppisiä ja johdosten semanttisia ryhmiä tutkittavien teksteissä ilmeni, miten niiden käyttöala oli laajentunut, monipuolistunut tai muuten muuttunut ja millaisia ongelmia johdosten käyttöön liittyi. Tuotettuja johdoksia pyrin kuvaamaan mahdollisimman laaja-alaisesti. Seuraavaksi tarkastelin kunkin tutkittavan sananjohtamistestien vastauksia ja vertasin niitä heidän kirjoitelmista saamiinsa tuloksiin. Pyrin muodostamaan kuvan siitä, mitkä tehtävätyypit ja testinkohdat hallittiin hyvin ja mitkä tuottivat vaikeuksia. Kirjoitelmien ja sananjohtamistehtävien lisäksi huomioin taitotasoarviot, jotka kukin tutkittava on eri aineistonkeruukierroksilla kirjoittamistaan teksteistä saanut ja tarkastelin niitä suhteessa tutkimuksen muihin tuloksiin.

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni tärkeimmät tulokset yhteen ja esittelen niitä rinnan johtopäätösten kanssa. Tarkastelen saamiani tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi vedän tärkeimmät tulokset yhteen, arvioin tutkimukseni kulkua ja esitän muutamia ajatuksia jatkotutkimustarpeista.

7.1 Kirjoitelmien määrällisen analyysin anti

TK 1a: Kirjoitelmien sananmuodostus määrällisesti tarkasteltuna

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni yläkoulu- ja lukioikäiset S2-oppilaat hyödyntävät kirjoitelmissaan sananmuodostusta hyvin vähän. Enimmillään kompleksisten sanojen osuus kaikista sanoista oli 148,4 sanaa 1 000 sanaa kohti, eli noin joka seitsemäs sana juoksevasta tekstistä oli kompleksinen. Pienimmillään osuus oli vain 52,3 sanaa 1 000 sanaa kohti, eli noin joka 19. sana oli kompleksinen. Muut kompleksisten sanojen osuuksien arvot asettuvat tasaisesti suurimman ja pienimmän arvon välille, ja koko aineiston pohjalta laskettu keskiarvo oli ensimmäisellä kierroksella 89,3 ja viimeisellä kierroksella 87,5 sanaa 1 000 sanaa kohti.

Lukemat kertovat siitä, että tekstiä tuotetaan pitkälti perussanojen varassa. Vastaavanlaisia tutkimuksia natiivioppilaiden kirjoitelmista tai muista suomenkielisistä tekstiaineistoista ei tiettävästi ole tehty, joten varsinaista vertailupohjaa ei näille lukemille ole. Grönholm (1993), joka on tutkinut toisen kielen oppijoiden verbisanaston kehitystä kirjoittamisessa, on kuitenkin saanut verbien tuottamisesta samansuuntaisia tuloksia: toisen kielen oppijoiden tuottamat verbit ovat pitkälti ei-kompleksisia, suuritaajuuksisia perusverbejä. Grönholmin mukaan natiivioppilaiden teksteissä kompleksisia, vähätaajuuksisia verbejä ilmenee huomattavasti enemmän. On siis selvää, että kohdekielelle on ominaista huomattavasti runsaampi kompleksisten sanojen käyttö. Tästä viestii jo sekin, että kaikista suomen kielen sanoista perussanoja arvioidaan olevan vain noin 10 % ja loput ovat kompleksisia sanoja (ks. luku 3.1), vaikka lukemat eivät viittaakaan juoksevaan tekstiin vaan kieleemme koko sanastoon.

Se, että kielenkäyttäjät kirjoittaa lähes yksinomaan perussanojen varassa, on pidemmän päälle monella tavalla ongelmallista. Häneltä jää hyödyntämättä valtava suomen kielen sanaston resurssi, jonka avulla hän voisi kasvattaa ilmaisuvaramaansa merkittävästi. Kompleksisilla sanoilla välitetään suomen kielessä paljon sellaisia merkityksiä, joita pelkkien perussanojen avulla on usein mahdoton välittää. Perussanojen avulla muodostetut ilmaisut voivat jäädä köyhiksi, mikä väistämättä vaikuttaa kielenkäyttäjän viestinnän tehokkuuteen (ks. esim. Laufer 1994: 21–22). Kompleksiset sanat muodostavat valtaosan suomen kielen sanastosta. Siksi sananmuodostusperiaatteiden ymmärtäminen ja hyödyntäminen on yhteydessä laajaan sanavarastoon, jota usein pidetään hyvän kieli- ja kirjoitustaidon mittarina. Suomen kielen oppijan on vaikea saavuttaa laajaa sanavarastoa, jos hän ei ymmärrä suomen kielen sananmuodostusperiaatteita eikä pysty niiden kautta analysoimaan sanojen rakennetta: kompleksiset sanat voivat olla kielessämme morfologiselta rakenteeltaan niin raskaita, että on muistin kannalta

kuormittavaa, jos yrittää muistaa kaikki sanat ”ulkoa” hahmottamatta niiden sisäistä struktuuria.

Täytyy myös muistaa, että produktiivinen sanasto on jo valmiiksi reseptiivistä pienempi (Lee 2003), mikä asettaa kirjoittamistilanteelle lisää haasteita. Toki kirjoittaja voi haluta kirjoittaa ”varman päälle”, jolloin hän valitsee sellaisia sanoja, joista hän on täysin varma. Vapaassa tuottamisessa hänellä on tähän mahdollisuus (ks. luku 2.3). Tällainen strategia ei ole pidemmän päälle toimiva, sillä sanan osaaminen on niin moniasteista (ks. luku 2.1), että loppujen lopuksi harva sanavarastomme sanoista on sellaisia, jotka osaamme ”täysin varmasti”. Kirjoittamiseen kuuluu riskinotto. Pelkillä ”varmoilla sanoilla” kirjoittaessaan kirjoittaja ei ehkä koskaan saa ilmaistua itseään niin kuin haluaisi. Voi olla, että tässäkin tutkimuksessa kirjoittajat ovat halunneet kirjoittaa varman päälle, minkä vuoksi perussanojen osuus koko sanamäärästä on niin suuri. Tätä on voinut vielä vahvistaa se, että opettajat ovat saaneet käyttää kirjoitelmia osana kurssia ja kurssiarviointia, ja oppilaat ovat voineet ottaa tämän kirjoittaessaan huomioon. Tulokset eivät missään tapauksessa kerro siitä, kuinka paljon kompleksisia sanoja kuuluu oppilaiden koko sanavarastoon. Sen sijaan voidaan todeta, että oppilaita tulee ehdottomasti kannustaa ja ohjata käyttämään sanastoa rohkeammin kirjoittamisessaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, OPH, 2004) asetetaan suomi toisena kielenä -oppilaiden peruskoulun päättövaiheen taitotasotavoitteeksi B1.1–B1.2. OPH:n kielitaidon tasojen kuvausasteikossa esitetään, että B1.2-tasoisin kirjoittajan tulee hallita monenlaisen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa. Pelkillä perussanastolla kirjoittaminen ei tätä tavoitetta täytä. Vielä vähemmän tavoitteet täyttyvät tutkimukseni lukioikäisillä S2-oppilailla, joiden kirjoittamistaidolle asetetut tavoitteet ovat luonnollisesti peruskoulua selvästi korkeammalla. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2003: 64) mainitaan S2-opetuksen tavoitteista seuraavaa:

”Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on, että opiskelija kehittää suomen kielen taitonsa niin hyväksi, että hän pystyy käyttämään sitä ajattelun, oppimisen, ilmaisun ja vaikuttamisen sekä sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen välineenä”.

Lukiassa saavutettavan kirjoittamistaidon tavoitteeksi on asetettu B2.1-taso. OPH:n kielitaidon tasojen kuvausasteikossa B2.1-tasoinen kirjoittaja osaa ”laajan sanaston”, jota ilman muuta tarvitaan, jotta opiskelija pystyy toimimaan kielellä yllä olevan kuvauksen mukaisesti.

Toisin kuin pari aiemmin tehtyä tutkimusta on osoittanut, johdoksia tuotettiin tässä tutkimuksessa selvästi yhdyssanoja enemmän. Mm. Redouane (2001) ja Broeder, Extra ja

Van Hout (1996) ovat toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaitoja selvittäneissä tutkimuksissaan osoittaneet, että oppijat tuottavat selvästi enemmän yhdyssanoja kuin johdoksia ja että yhdyssanat ilmaantuvat oppijankieleen aikaisemmassa vaiheessa. Tutkijat selittivät tulosta sillä, että yhdyssanat ovat läpinäkyvämpiä kuin johdokset ja siksi oppijan kannalta helpompia tuottaa. Molemmat tutkimukset koskivat sellaisia kieliä (arabia, hollanti), joissa sanoja johdetaan ja yhdistetään runsaasti. Tässä tutkimuksessa tulos oli toisenlainen. Suurin osa oppijoiden tuottamista kompleksisista sanoista oli johdoksia.

Ehkä tulos kertoo siitä, että johdokset ovat tutkimukseni oppijoille vielä suurelta osin ulkoa opittuja, analysoimattomia sanoja, joita he eivät testitilanteessa itse kokoa, vaan ne tulevat kokonaisina ulkomuistista – toisin kuin yhdyssanat, joita ei ehkä yhtä usein tuoteta valmiina köntteinä vaan ne kootaan johdoksia useammin ilmaisutarpeen mukaan tilapäistuotoksina. Toisin sanoen niiden tuottamisessa on useammin kysymys nimenomaan sanojen muodostamisesta osa osalta, mitä tutkimukseni S2-oppijat eivät ilmeisesti vielä kirjoitelmissaan kovin produktiivisesti hyödynnä. Siksi on tärkeää, että oppilailta teetettiin erillinen sananjohdantestit, jonka avulla pystytään kontrolloidummin saamaan tietoa tutkittavien sananmuodostustaidoista.

Tutkimuksessa selvitettiin DEMfad-mallin mukaisesti myös kompleksisten sanojen tarkkuus 1 000 sanaa kohti. Tarkkuudesta saadut tulokset tukevat sitä päätelmää, jonka tein johdosten ja yhdyssanojen määrien suhteesta: sananmuodostusmorfologiaan ja etenkin johdosten muodostamiseen liittyviä virheitä löytyi kirjoitelmien sananmuodosteista hyvin vähän, mikä selittyisi sillä, että tutkimukseni S2-oppijat ovat tuottaneet johdokset suurimmaksi osaksi ulkomuistista, analysoimattomina kokonaisuuksina – eivätkä itse vartaloista ja suffikseista kooten. Kuvio 4 luvussa 6.1 havainnollistaa, että kompleksisten sanojen muodostukseen liittyvät tarkkuusongelmat olivat kirjoitelmissa vähäisiä.

Se, että kompleksiset sanat tuotetaan ulkomuistista, ei ole tämän tutkimuksen kannalta ongelmallista, eikä niitä tarvitse jättää huomiotta, kun tutkitaan toisen kielen oppijoiden sananmuodostusta. Itse asiassa niiden ilmaantuminen oppijankieleen, olivat ne sitten kuinka ulkoa opittuja tahansa, on tärkeä vaihe sananmuodostustaitojen kehittämisessä. Kielen kehittämisen käyttöpohjaisessa näkemyksessä (*usage-based model*, ks. luku 1.3), jolle tämä tutkimus ja tutkimuksessa käytetty DEMfad-malli perustuvat, ajatellaan, että tietyn kielellisen piirteen kehittyminen alkaa konstruktion ilmaantumisesta kieleen, ja vähitellen sen käyttö alkaa oppijankielessä produktiivista, laajentua ja monipuolistua. Tärkeää on tätä ennen omaksua riittävästi analysoitavaa materiaalia, jonka pohjalta oppija voi alkaa luoda yleistyksiä ja hyödyntää niitä kielenkäytössään (Croft & Cruse 2004: 292–327; Mitchell & Myles 2004: 98; Martin et

al. 2010: 59). Nation (2001: 274) toteaakin, että oppijan on hyvä omaksua tietty määrä kompleksisia sanoja, ennen kuin niiden pilkkomisesta osiin todella hyöttyy.

TK 1b: Kirjoitelmien sananmuodostuksen määrällinen kehitys

Perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssejä ja osuuksia tekstien sanastosta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa myös siitä näkökulmasta, miten niiden arvot ovat kunkin tutkittavan teksteissä eri aineistonkeruukierrosten välillä kehittyneet. Ihanteellinen ja odotuksenmukainen kehitysuunta olisi se, että teksteihin olisi tullut lisää pituutta, sillä ensimmäisen kierroksen tekstit olivat lyhyitä, ja se, että kompleksisia sanoja esiintyisi teksteissä tiheämmin. Tästä kehitysuunnasta jäätettiin aineistossa melko kauas. Koko aineistossa oli vain kaksi oppilasta, joilla molemmat arvot paranivat jälkimmäisellä aineistonkeruukierroksella – tosin heilläkin kompleksisten sanojen osuus kasvoi hyvin niukasti. Muilla kehittyi jompikumpi tai ei kumpikaan.

Suurimmalla osalla tutkittavista tekstien kokonaissanamäärä on jälkimmäisellä kierroksella kasvanut: keskiverto-oppilaan kaikkien tekstien sanamäärä on noussut 183,6:sta 230,8:aan eli 47,2 sanan verran, ja muutamalla tutkittavalla sanamäärien kasvu oli räjähdysmäistä. Sanamäärät kasvoivat luokkatasolta toiselle siirryttäessä myös Grönholmin (1993) verbien käyttöä selvittäneessä tutkimuksessa, joten tulokset ovat siltä osin samansuuntaiset. Sen sijaan vain yhden tutkittavan teksteissä kompleksisten sanojen osuus kasvoi eri aineistonkeruukierrosten välillä selvästi: ensimmäisellä kierroksella se oli 52,3 ja viimeisellä kierroksella peräti 148,4 sanaa 1 000 sanaa kohti. Muilla kehitys on ollut kompleksisten sanojen osuuksien osalta joko vain hieman nousujohteista tai laskusuuntaista.

Tiivistäen voi sanoa, että perus- ja kompleksisten sanojen frekvenssien kasvu oli aineistossa aineistonkeruukierrosten välillä yleistä, mutta kompleksisten sanojen suhteellinen osuus ei kasvanut, eli niitä oli teksteissä yhtä harvakseltaan ensimmäisellä ja viimeisellä aineistonkeruukierroksella. Edes lukiolaiset eivät erottuneet edukseen, mutta heillä silmiinpistävin muutos oli kokonaissanamäärien suuri kasvu. Se, ettei kompleksisten sanojen käyttöiheyteen ole kahdessa vuodessa tullut muutoksia, voi viestiä monenlaisista tekijöistä. Opetuksessa on kenties keskitytty parantamaan kirjoittamisen tuotteliaisuutta ja sujuvuutta, mikä näkyy yleisesti mm. tekstien pituuden kasvuna¹⁰. Sujuvuus on tärkeä osa kirjoittamistaitoa, muttei saa jäädä ainoaksi tavoitteeksi peruskoulu- ja etenkin lukioikäisillä oppilailta. Oppilaita tulee kirjoittamisessa kannustaa rohkeaan sanaston käyttöön, jotta määrän ohella myös laatu paranisi. Esimerkiksi yhden lukiolaisen neljän tekstin kokonaissanamäärä on peräti 395 sanaa,

¹⁰ Sujuvuuteen liittyy toki paljon muitakin tekijöitä, joita esimerkiksi Nissilä et al (2006) esittelevät hyvin käytännönläheisesti.

mutta kompleksisia sanoja on vain 27 sanaa, eli niiden osuus oli 64 sanaa 1 000 sanaa kohti. Sujuvuudessa ei ole ongelmia, mutta oppilasta on ohjattava ja rohkaistava ottamaan seuraava askel kompleksisemmän sanaston käyttöön kirjoittamisessa, jotta viestintä tehostuu ja tulee kohdekielisemmäksi.

7.2 Kirjoitelmien laadullisen analyysin anti

TK 2a: Kirjoitelmien sananmuodostus laadullisesti tarkasteltuna

Kirjoitelmissa on johdoksia kaikista eri sanaluokista – nomineista, verbeistä ja adverbeistä. Nominijohdoksia on selvästi eniten. Verbijohdokset ovat nominijohdosten jälkeen toiseksi suurin ryhmä, ja adverbijohdosten ryhmä on pienin. Tämä ei ole yllättävää, sillä nomininjohdottiakin on suomen kielessä ylivoimaisesti eniten. Sanaluokista nomineita pidetään myös yleensä helpoimpina ja adverbeja vaikeimpina oppia (Laufer 1997: 148). Puron (1999: 12) mukaan substantiivien omaksumisen helpouteen vaikuttaa se, että niiden semanttisen sisällön ymmärtäminen on helpompaa kuin esimerkiksi verbien. Johtimet, joilla kirjoitelmien johdoksista valtaosa on muodostettu, ovat pääasiassa hyvin frekventtejä ja produktiivisia sanaluokkaa tai valenssia muuttavia johtimia.

Substantiivijohdoksilla ilmaistaan kirjoitelmissa tyypillisesti paikkaa (*kahvila, sairaala*), tekijää (*opettaja*), välinettä (*puhelin, laskin*) ja teonnimeä tai -tulosta (*käyttäminen, ajelu, huuto, opetus*). Adjektiivijohdokset ovat useimmiten possessiivisia *-inen-* tai *-llinen-*johdoksia (*englannin kielinen, hyödyllinen*), karitiivisia johdoksia (*äänettömällä*) tai adjektiivistuneita partisiipeja (*pelottava, loukkaavaa, jännittävä, seuraava*). Osa partisiipeista on verbimäisesti käytettyjä (*laitoimme **annetun** koodin*). Kirjoitelmien nominijohdokset ovat pääosin yleisiä ja tavanomaisia sanoja, joita käytetään konkreettisten tarpeiden ilmaisemiseen. Ominaisuudennimet, joiden avulla välitetään abstraktisempia merkityksiä, puuttuvat aineistosta lähes kokonaan, vaikka ne muodostavat suomen kielessä hyvin produktiivisen nominijohdosten semanttisen ryhmän. Vain yhden kirjoittajan teksteistä löytyy kaksi ominaisuudennimeä (*terveys, tulevaisuus*). Kantasanan merkitystä modifioivia nominijohdoksia ei aineistossa ole ollenkaan. Aineiston adverbijohdokset on yhtä lukuunottamatta tuotettu tekemisen tapaa ilmaisevalla *-sti-*johtimella, joita onkin aineistossa melko monta (*huonosti, hitaasti, nopeasti*).

Aineiston verbijohdoksista valtaosa kuuluu muuttamisjohdosten ryhmään. Kausatiivisten muuttamisjohdosten suurin morfologinen johdostyyppi ovat *-tta-*johdokset (*soittaa, jättää, postittaa*), joita on aineistossa kaikista verbijohdoksista eniten. Huomionarvoista on, että saman morfologisen johdostyyppin verbijohdoksissa ilmenee aineistossa useita sellaisia virheitä, että varsinainen johdinaines on jäänyt pois, kuten sanoissa **apua* (auttaa), **lähteä* (lähet-

tää) ja *jääda (jättää). Muuttumis- ja muuntelujohdoksia on koko aineistossa hämmästyttävän vähäinen määrä. Suurin osa muuttumisjohdoksista on automatiivisia *-U*-verbijohdoksia (*käänny, joutuu, kaatuu*). *U*-verbijohdosten on havaittu tuottavan jopa edistyneille suomi toisena kielenä -oppijoille ongelmia muun muassa niiden intransitiivisen luonteen vuoksi (Siitonen 1999), joten ei ole ihme, jos niitä on aineistossa vähän. Myös Siitonen (1999) on huomannut, että *U*-verbijohdosten frekvenssi on vapaissa kirjoitelmissa vähäinen, ja syyksi hän epäilee muun muassa sitä, että suomenoppijat haluavat tietoisesti välttää noiden verbien käyttöä.

Muuntelujohdoksia, joilla modifioidaan kantaverbin teonlaatua, on aineistossa vielä vähemmän, vaikka muuntelujohdokset ovat suomen kielessä hyvin frekventti ja produktiivinen ryhmä (ks. esim. Tuomi 1980: 60–76). Muuntelujohdosten johtimilla ilmaistaan kanta-verbiä hienojakoisempia merkityksiä, mutta koska S2-oppijoilla on monesti taipumus päätellä sanan merkitys pelkästään sen alun perusteella (Siitonen 1999: 311), muuntelujohdosten erityismerkitykset voivat jäädä oppijoilta huomaamatta. Moni oppija ei tästä syystä ole välttämättä tietoinen siitä, että verbeihin voi liittyä tällaisia hienojakoisia merkitysvivahteita, ja silloin niitä ei luonnollisesti tunnisteta tai osata tuottaakaan. Kuten Halme (2008) osoittaa, S2-oppijat eivät useinkaan hoksaa kiinnittää huomiota johtimiin sanojen sisällä, ellei heitä siihen ohjaa. Oppijan kannalta voi olla yksi ja sama, kirjoitetaanko *lukea* vai *lukaista* – hän voi tulkitta molemmat ”samanlaiseksi” lukemiseksi.

TK 2b: Kirjoitelmien sananmuodostuksen laadullinen kehitys

Yhtenä tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten johdosten käyttö on kehittynyt aineistonkeruukierrosten välillä laadullisesti. Kahta tapausta lukuun ottamatta kaikkien oppilaiden johdoksissa näkyi kierrosten välillä laadullista kehitystä. Tyypillisesti ensimmäisellä aineistonkeruukierroksella kunkin johdostyyppin tai semanttisen ryhmän esiintymät olivat yksittäisiä ja ne olivat tavallisia, yksijohtimisia johdoksia. Toisella kierroksella johdokset olivat alkaneet kerääntyä ryhmiin. Kielen oppimisen käyttöpohjaisen näkemyksen mukaisesti tätä voitaisiin pitää vaiheena, jossa tietyn konstruktion esiintymisfrekvenssi oppijankielessä kasvaa, minkä jälkeen oppija alkaa havaita siinä säännönmukaisuuksia (Croft & Cruse 2004: 292–293). Silmiinpistävin muutos aineistonkeruukierrosten välillä oli se, että teonnimien ryhmä oli jälkimmäisellä kierroksella selvästi laajentunut: niiden määrä kasvoi, ja niitä tuotettiin osin saman, osin eri johdostyyppin johtimilla. Samalla kun teonnimiä ilmaantui teksteihin lisää, alkoivat ne joillakin kirjoittajilla laajentua lausekkeiksi.

Teonnimien ohella useimmilla kirjoittajilla produktiivistui *-sti*-adverbijohdosten ryhmä. Muita johdostyyppisiä, joiden käyttö lisääntyi jälkimmäisellä kierroksella, olivat mm.

-vA-partisiipit, -inen-possessiivijohdokset, -IA-paikanjohdokset ja -ttA-kausatiivijohdokset. Yhdellä kirjoittajalla verbijohdosten määrä nousi yhdestä esiintymästä kahteentoista, ja noista peräti kuusi kuului intransitiivisten -U-verbijohdosten ryhmään. Kyseinen kirjoittaja oli taitotasoarvioiden mukaan informanteista edistynein. Yksi kirjoittaja oli myös tuottanut -jA-johtimella tekijännimen **bussikuskija*. Sama kirjoittaja oli tuottanut tekijännimen *opettaja*. Koska sanaa **bussikuskija* ei suomen kielessä ole, ei oppija ole voinut tuottaa sitä ulkomuistista – sen sijaan hän on voinut omaksua yleisemmän tekijää ilmaisevan konstruktion, jossa sanan lopussa tulee aina olla johdin -jA, ja sitä ennen olevaa osaa voi vaihdella halutun teki-jyyden mukaisesti.

Muutaman kirjoittajan teksteissä edelleenjohdosten määrä oli jälkimmäisellä kierroksella suurempi, eli johdosten morfologisen kompleksisuuden taso nousi. Johdokset saattoivat myös olla yhdyssanojen osina. Joidenkin kirjoittajien jälkimmäisen kierroksen johdokset olivat matalafrekvenssisempiä. Osa kirjoittajista alkoi toisella kierroksella ilmaista johdoksilla abstraktisempia merkityksiä, kun ne ensimmäisellä kierroksella olivat konkreettisia. Yhdellä kirjoittajalla johdokset alkoivat jälkimmäisellä kierroksella kietoutua osaksi erilaisia idiomeja ja idiomaattisia ilmauksia (esim. *huokasimme helpotuksesta*). Edellä lueteltujen tekijöiden on useissa tutkimuksissa osoitettu vaikeuttavan sanan opittavuutta (ks. Laufer 1997).

Johdosten käyttö näyttäisi siis kehittyneen verkkomaisesti: toisaalta oppijat olivat omaksuneet uudenlaisia tapoja ilmaista samoja asioita eli eri ilmaisutapojen variaatio kasvoi, ja toisaalta samoja, jo omaksuttuja ilmaisutapoja käytettiin useammassa eri yhteyksissä tai kehiteltiin pidemmälle eli kasvatettiin ilmauksen sisäistä kompleksisuutta.

TK 2c: Kirjoitelmat ja taitotasot

Aineistosta katsottiin, mitkä olivat oppilaiden kirjoittamien tekstien taitotasot eri vuosina ja miten ne suhteutuivat muihin tuloksiin. Kahden oppilaan tekstejä lukuun ottamatta muut ovat saaneet kirjoitelmistaan viimeisellä aineistonkeruukierroksella ensimmäistä kierrosta korkeammat tasoarviot, eli kirjoittamisen yleisen taitotason voi olettaa nousseen. Suurin osa oppilaista on kirjoittanut ensimmäisellä kierroksella valtaosin A2-B1-tasoisia tekstejä, ja viimeisellä kierroksella moni on vakiinnuttanut B1-taitotason. Neljällä oppilaalla on joukossa yksi B2-tason teksti, yhdellä oppilaista jopa C1-tason teksti.

Kun kirjoitelmien sananmuodostusta tarkastellaan määrällisesti, ei sananmuodostuksen ja kirjoitelmien taitotasojen välillä ole havaittavissa selkeää yhteyttä. Jonkinlaisia signaaleja on siitä, että kirjoittajat, joiden teksteissä on arvioitu olevan B2-tason piirteitä, ovat tuottaneet johdoksia alemman tason kirjoittajia monipuolisemmin ja varioivammin, ja johdosten

morfologisen kompleksisuuden taso on korkeampi. Taitotason ja sananmuodostuksen yhteys näkyy siis enemmän laadullisesti kuin määrällisesti ja ennen kaikkea B2-tasolle siirryttäessä. Joukossa on yksi oppilas, joka taitotason ja kirjoitelmien sananmuodostuksen osalta eroaa selvästi muusta ryhmästä. Hänen teksteissään on johdoksia määrällisesti paljon enemmän ja niiden variaatio on suurempi. Hänen tekstinsä ovat toisella kierroksella B1-, B2- ja C1-tasoisia. Niissä on runsaasti *-U*-verbijohdoksia ja monet johdoksista liittyvät idiomaattisiin ilmauksiin, mitä voidaan pitää edistyneemmän tason piirteinä. Kompleksisten sanojen osuus kaikista sanoista ei tosin ole sen korkeampi kuin 114,2 sanaa 1 000 sanaa kohti, joten sen osalta kehitysharppaus on vielä tulematta.

7.3 Sananjohtamistehtävien anti

Sananjohtamistesti osoittautui hankalaksi, kuten oletettiin viimekeväisen Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen projektikurssin (KLSS717 kl 2010) perusteella. Projektikurssilla sananjohtamistesti teetettiin lukuisilla eri ryhmillä, ja keskimääräinen ratkaisuprosentti jäi alhaiseksi. Tulosten perusteella pääteltiin, että testi soveltuisi parhaiten yli B1-tasoisille suorittajille. Tässä tutkimuksessa korkein ratkaisuprosentti oli 87 %. Kyseisen testintekijän kirjoitelmien taitotaso oli arvioitu korkeimmaksi (B1-B2-C1). Toiseksi korkein ratkaisuprosentti oli 71 % informantilla, jonka tekstit sijoittuivat taitotasolle B1-B2. Neljä testintekijää sai oikeita vastauksia 61 %. Tässä joukossa oli monentasoisia informanteja, sillä tekstien tasot vaihtelivat A1:stä B2:een. Lopuilla tulos jäi alle 60 %, ja heissä oli sekä A2- että B1-tason kirjoittajia. Näiden tulosten perusteella voidaan päätellä, että testi soveltuisi parhaiten noin B2-tasoisille. Tosin testin ensimmäinen tehtävä eli produktiivinen aukkotehtävä osoittautui muita osioita selvästi helpommaksi, ja siitä suoriutuivat hyvin myös alemman tason oppijat.

Huhta ja Mäntylä (2009) tutkivat englannin kielessä toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaitojen ja kirjoittamistason yhteyttä. Tutkimuksen perusteella he päättelivät, että B1-tasoinen oppija hallitsee englannin sananmuodostusta A2-tason oppijaa selvästi paremmin ja hyötyy sananmuodostuksesta aiempaa enemmän. Koska tämän tutkimuksen otos ei ole riittävän suuri ollakseen tilastollisesti pätevä, ei tuloksista voi vetää pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Joka tapauksessa näyttäisi siltä, että vielä A2- ja B1-tasoisien oppijoiden välillä ei näy selviä eroja sananmuodostustaidoissa, vaan raja asettuu B1- ja B2-tasoisien oppijoiden välille. Toinen vaihtoehto on, että tutkimuksessa käytetty sananjohtamistesti on A2- ja B1-tasoisille oppijoille niin vaikea, etteivät erot heidän sananmuodostustaitojensa välillä pääse testin välityksellä riittävästi esille.

Produktiivinen aukkotekävä tuotti paljon oikeita vastauksia. Useimmiten osattiin tuottaa karitiivijohdos *autoton*, possessiivijohdos *karvainen*, tekijännimi *TV-lupatarkastaja*, paikanjohdos *parturi-kampaamo*, kollektiivijohdos *sanasto* sekä ihmiseen viittaava johdos *minkämaalainen*. Näiden osaaminen oli odotuksenmukaista, sillä juuri nämä johtimet tulevat usein tutuiksi jo kielenoppimisen alkuvaiheessa. Projektikurssilla (KLSS717) saatiin samantaisia tuloksia. Toisaalta sanat voivat olla oppijoille jo sellaisinaan tuttuja, minkä vuoksi tekävä ei mittaa aukottomasti sitä, kuinka hyvin oppijat tuntevat kyseisten johdinten tai johdos-tyyppien merkitystehtäviä. Vähiten oikeita vastauksia tuottivat johdokset *istuin* ja *paleltuma*, jotka ovat sanoina vieraampia, samoin teon tuloksen johdin *-mA*. Välineenjohdinta *-in* oppijat tosin käyttivät kirjoitelmissaan jonkin verran (*puhelin, laskin, avain*), mutta se ei suffiksina hahmottune yhtä selvästi kuin esimerkiksi sanoissa *autoton, karvainen, sanasto* tai *minkämaalainen*, joissa kantasana on oppijan näkökulmasta ”kokonainen” sana.

Reseptiivisessä monivalintatehtävässä oppijat usein ilmoittivat olevansa vastauksistaan epävarmoja. Eniten oikeita vastauksia tuottivat kantaverbin teonlaatua modifioiviin verbeihin liittyvät kohdat B1, B2 ja B5, vaikka ne menivät ilmeisesti usein arvaamalla oikein. Kohta B4 eli *Veikko pesettää vaatteet äidillään* tuotti lähes poikkeuksetta väärän vastauksen, vaikka oppijat olivat vastauksestaan useimmiten täysin varmoja. Ongelmaksi muodostui se, että oppijoiden huomio kiinnittyi sanaan *äidillään*, joka sai heidät uskomaan, että vaatteet pestään äidin luona. Oppijat eivät joko tunteneet tai huomioineet kausatiivista johdinainesta *-ttA* verbissä *pesettää* – jälkimmäinen oletus tukisi Siitosen (1999: 311) päätelmää, että oppijat usein päättelevät sanan merkityksen sen alun perusteella. Tässä tapauksessa ainakin lauseen muut vihjeet vaikuttivat oppijoihin johto-opillisia vihjeitä vahvemmin. Näiden vastaus-ten ja projektikurssin tulosten perusteella näyttäisi siltä, että deverbaalisten verbien merkitykset ovat oppijoille melko vieraita. Myös kirjoitelmissa huomiota kiinnitti niiden vähäisyys. Verbeihin liittyvien johdinten tuntemus osoittautui heikoksi myös Schmittin ja Mearan (1997) toisen kielen oppijoiden suffiksitetoutta selvittäneessä tutkimuksessa.

Epäsanatekävä mittasi puhtaimmin oppijoiden sananjohtamistaitoja, sillä siinä he eivät voineet turvautua valmiisiin sanoihin tai valmiiksi annettuihin vastausvaihtoehtoihin. Myös mm. Halme (2007) ja Huhta ja Mäntylä (2009) käyttivät samasta syystä toisen kielen oppijoiden sananjohtamistaitoja mitanneessa testissään epäsananoja. Huhdan ja Mäntylän tulokset osoittivat, että epäsanatekävä oli tutkittaville vaikea, sillä ratkaisuprosentti jäi alle 40:n. Tässäkään tutkimuksessa ratkaisuprosentti ei ollut korkea, mutta tärkeämpänä näkisin vastusten laadullisen tarkastelun: Oppijat muodostivat sitkeästi ja kekseliäästi johdoksia jokaiseen

kohtaan – vain harvoin jokin kohta oli jätetty tyhjäksi. Testi osoitti, että oppijoilla on kykyä johtaa monenlaisia sanoja, vaikka tietoa joidenkin johdinten merkityksistä puuttui.

Kausatiiviset johdokset (*purvata, taksuttaa, larkettaa/larketoida*) oli osattu tuottaa melko hyvin, vaikka johdinainekset saivatkin monenlaisia variantteja. Ongelmia tuottivat automatiivinen ja translatiivinen muuttumisjohdos, joiden paikalle ehdotettiin usein kantasanan taivutusmuotoa, sekä marginaalinen essentiaalinen johdos *rönttyillä*, jonka tosin joku tutkittavista oli osannut tuottaa. Olipa epäsanatehtävässä tuotettu myös sellaisia vivahteikkaita johdoksia kuin *vyydyttää, rönttäytyä* ja *larketella*, joista tulee mieleen ennen kaikkea mallisanajohdon avulla johtaminen (vrt. esim. *tyydyttää, laittautua, lasketella*). Muun muassa Kajander (2002: 76) on S2-oppijoiden taivuttamista selvittäneessä tutkimuksessaan osoittanut, että oppijat käyttävät analogiaa paljon hyödykseen sanoja taivuttaessaan – etenkin silloin, kun taivutettavan sanan merkitys on heille vieras. Martinin (1995) saamien tulosten mukaan analogia on taivuttamisessa yksi merkittävä strategia ulkoa muistamisen tai sääntöihin turvautumisen ohella. Samaa strategiaa voi kuvitella oppijoiden hyödyntävän paljon myös sanoja johtaessaan. Räisänen (1983: 133) toteaaakin, että mallisanoihin perustuva johto on lähempänä tavallisen kielenkäyttäjän kielitajua kuin suffiksaatio. Osa epäsanatehtävän havainnoista voi tukea myös SAID-mallin (Laine & Niemi 1994) oletusta, että tuottamisessa johdokset kootaan erikseen kannoista ja affikseista – ainakaan niitä ei voida käsitellä kokonaisina merkityksikköinä, sillä sanat eivät merkitse kielessämme mitään. Ainoastaan niiden suffiksit kantavat tiettyä merkitystehtävää.

Joka tapauksessa sitä, että oppijat osasivat tuottivat epäsanatehtävässä johdoksia morfologisesti aivan kohdekielenmukaisilla johtimilla (esim. *rönttyttää, rönttölä, taksenee, taksuta*) voidaan pitää osoituksena siitä, että heillä on käytössään jonkinlaisia malleja tai konstruktioita, joita he voivat käyttää apuna uusia sanoja muovatessaan, vaikka tietoa niiden mallien tai konstruktioiden merkityksistä puuttuukin. Samanlaisia viitteitä antoi sanaperhetehtävä, joka tuotti konventionaalisten johdosten lisäksi hyvin innovatiivisia rakennelmia (esim. *värिमäinen, väristää, väriytyminen, väritin, väristö*), joissa esiintyi monenlaisia johtimia. Sanaperhetehtävässä taivuttaminen, johtaminen ja yhdistäminen pysyivät hyvin erillään, sillä taivutusmuodot ja yhdyssanat olivat laskettavissa yhden käden sormilla. Johtaminen ja taivuttaminen pidettiin melko hyvin erillään myös Halmeen (2007) tutkimuksessa, mikä kertoo siitä, että taivutusmuotoja prosessoidaan ainakin jossain määrin erillään johdoksista. Tyypillisesti oppijat tuottivat sanaperhetehtävässä noin kuusi johdosta, joihin kuului eniten substantiiveja ja adjektiiveja, mutta myös verbejä johdettiin. Huomioiden sen, että sanaperheajattelu voi olla tutkimuksen S2-oppijoille melko vierasta, tuotetut sanaperheet olivat yllättävän suuria.

Schmittin ja Zimmermanin (2002, ks. luku 4.5) tutkimuksen perusteella olisi voinut odottaa, että ne olisivat olleet suppeampia. Tuotetut johdokset noudattelivat hyvin niitä periaatteita, joiden ajatellaan ensi sijassa ohjailevan toisen kielen oppijoiden sananmuodostusta (ks. luku 4.4): johdokset olivat frekventtejä ja semanttisesti läpinäkyviä, niissä ilmeni vain vähän äänenmuutoksia ja niitä muodostettiin pääosin hyvin produktiivisilla keinoilla.

7.4 Tulosten yhteenvetoa

Tutkimuksessa ilmeni, että kompleksisia sanoja käytetään kirjoittamisessa vähän. Keskimäärin koko aineistossa kompleksisia sanoja oli kirjoitelmien kaikista sanoista vajaat 90 sanaa 1 000 sanaa kohti, eli noin joka yhdeksäs sana juoksevasta tekstistä oli johdos tai yhdyssana, useimmiten johdos. Kahdessa vuodessa kompleksisten sanojen tiheyden ei tullut muutoksia, vaikka tekstien kokonaissanamäärä kasvoi suurimmalla osalla kirjoittajista ja joillakin moninkertaistui. Myös kompleksisten sanojen frekvenssi kasvoi hieman. Sananmuodostusmorfologiaan liittyvät tarkkuusongelmat olivat aineistossa yksittäisiä.

Suurin osa tuotetuista johdoksista oli nomineita, jotka ovat kielessämme tavallisia ja frekventtejä sanoja ja joiden semanttinen sisältö on konkreettinen. Joukossa oli myös jonkin verran harvinaisempia johdoksia. Johdokset olivat tyypillisesti paikanjohdoksia (*-IA*), väli-*neen-* (*-in*), tekijän- (*-jA*), teon- tai teon tuloksen nimiä (*-O*, *-minen*, *-U*, *-Us*) sekä possessiivisia (*-inen*) ja karitiivisia (*-tOn*) adjektiivijohdoksia. Myös adjektiivistuneita partisiippeja tuotettiin runsaasti. Ominaisuudennimet puuttuivat aineistosta lähes kokonaan. Verbijohdoksista eniten tuotettiin kausatiivisia *-ttA*-johdoksia. Muuttumis- ja muunteluverbijohdoksia tuotettiin hyvin vähän, vaikka ne ovat kielessämme hyvin yleisiä. Tapaa ilmaisevia *-sti*-adverbijohdoksia tuotettiin kohtalaisen runsaasti.

Selkein muutos eri aineistonkeruukierrosten välillä tuotetuissa johdoksissa oli se, että esiintymät eivät olleet yksittäisiä, vaan johdokset olivat alkaneet kerääntyä ryhmiin. Tietynlaisia merkityksiä ilmaistiin enemmän ja tiettyjen muotojen käyttäminen yleistyi. Eniten yleistyivät teonnimien, paikanjohdosten, partisiippien, kausatiivisten verbijohdosten sekä tapaa ilmaisevien adverbijohdosten ryhmät. Leksikaalinen variaatio näiden ryhmien sisällä kasvoi. Samalla ne alkoivat joillakin kirjoittajilla laajentua lausekkeiksi, tulla osaksi idiomeja, niillä ilmaistiin abstraktisempia merkityksiä tai niiden morfologisen kompleksisuuden taso nousi.

Kirjoitelmat sijoittuivat taitotasoille A1-C1. Suurimmalla osalla kirjoittajista kirjoitelmien taitotaso nousi jälkimmäisellä aineistonkeruukierroksella. Yleisin taitotaso oli tuolloin B1, mutta muutama kirjoittaja sai teksteistään B2-tason arvioita ja yksi kirjoittaja ylsi yhdellä

tekstillään C1-tasolle. Määrällisten tulosten ja taitotasojen välillä ei näkynyt yhteyttä. Sen sijaan laadullisesti johdosten käyttö kehittyi selvimmin B1-B2-tasot ylittäneillä kirjoittajilla.

Sananjohtamistestissä ratkaisuprosentti jäi melko alhaiseksi, eli testi osoittautui tälle ryhmälle vaikeaksi. Vain kahdella testintekijällä oikeita vastauksia oli yli 70 % kaikista vastauksista. Heistä molemmat ylsivät kirjoitelmillaan B2-tasolle. Korkein ratkaisuprosentti, 87 %, oli testintekijällä, joka sai kirjoitelmistaan B1-B2-C1-tasojen arvioita. Parhaiten menestytettiin produktiivisessa aukkotehtävässä, jossa kaikkein tutuimmat ja frekventimmät sanat oli osattu hyvin. Reseptiivinen monivalintatehtävä osoitti, että verbijohdosten merkitykset olivat tutkittaville melko vieraita. Epäsana- ja sanaperhetehtävä osoittautuivat vaikeahkoiksi. Ne kuitenkin paljastivat, että tutkittavilla on kykyä muodostaa monenlaisia uusia johdoksia annetuista kantasanoista, vaikka ne eivät aina olisikaan semanttisesti mahdollisia tai sopivia. Toisin sanoen oppijat näyttävät tuntevan monenlaisten johdosten morfologisia malleja tai johdos-tyyppejä, mutta niiden merkitykset vaikuttavat olevan vieraampia.

7.5 Tutkimuksen arviointia ja katsauksia eteenpäin

Tässä tutkimuksessa pyrittiin toisaalta yleisesti kartoittamaan toisen kielen oppijoiden sananmuodostustaitoja, toisaalta jäljittämään niiden kehittymistä pitkittäisesti. Molemmat ovat laajoja selvitettäviä kokonaisuuksia, joista kummastakin olisi voinut rakentaa oman tutkimuksensa sen sijaan, että pyrki yhdistämään niitä samaan tutkimukseen. Tämä olisi luonnollisesti mahdollistanut sen, että kumpaankin lähestymistapaan olisi voinut perehtyä laajemmin ja syvemmin ja myös käsitellä aineistoa sen mukaisesti. Nyt otos oli melko pieni, yhteensä vain yhdeksän oppilaan suoritukset, joten niiden pohjalta tehtyä kartoitusta voidaan pitää tunnustelevana ja ehkä vain varovaisesti suuntaa antavana. Yleistyksien tekeminen vaatisi reilusti suuremman aineiston taakseen. Pitkittäisesti seurattavaksi ryhmäksi yhdeksän oppilasta sen sijaan on paljon, mutta aineistona pelkät kirjalliset suoritukset ovat melko kapea siivu siitä, mitä pitkittäistutkimuksessa olisi mahdollista ja suositeltavaa ottaa huomioon. Lisäksi vain osa aineistosta oli kerätty pitkittäisesti, joten kehittymistä ei kaikilta osin päästy seuraamaan.

Näin ollen näen monia suuntia, joihin tutkimusta on mahdollista jatkaa. Yksi vaihtoehto olisi sananmuodostuskeinojen kartoittaminen suuremmasta aineistosta poikittaisesti, ja luontevaa olisi hyödyntää tähän tarkoitukseen Cefling-hankkeen aineistoa, jossa tekstejä on kerättyä ja arvioituna peräti 1 194. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin nuorilta kerättyä aineistoa, mutta aihetta olisi tärkeää tutkia myös aikuisten osalta. Pitkittäistutkimus, jossa kerätäisiin kultakin oppijalta pitkällä aikavälillä monipuolisesti erilaista aineistoa ja huomioitaisiin erilaiset taustamuuttujat, olisi toinen mahdollinen suunta. Pitkittäistutkimuksen voisi myös

yhdistää opetuskokeiluun, jotta saataisiin selville, millaisia vaikutuksia eksplisiittisellä opetuksella on sananmuodostustaitojen kehittymiseen. Kartoittavan tutkimuksen tekeminen natiiviaineistosta antaisi vertailupohjaa suomi toisena kielenä -tutkimukselle – aineisto tällaiselle tutkimukselle olisi jo Cefling-hankkeessa valmiina.

Sananmuodostustaitojen oppimista olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä tutkia myös vuorovaikutuksen ja kielenoppimisen sosiaalista luonnetta korostavien teorioiden valossa. Askel tähän suuntaan otettiin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen projektikurssilla (KLSS717, kl 2010), jossa toisen kielen oppijoilta kerättiin ääneenajatteluaineistoa. Tutkittavat tekivät sananjohtamistestin parin kanssa keskustellen, ja aineiston analyysi osoitti, että yhteistyöllä ja sananmuotojen toistolla ja kierrätyksellä oli merkittävä osuus oikean vastauksen löytymisessä ja eteenpäin pääsemisessä. Myös Nyysönen (2008) on hyödyntänyt tätä menetelmää pro gradu -tutkielmassaan. Tätäkin tietä olisi kiintoisaa jatkaa pidemmälle. Tutkittavaa siis riittää, ja aihealue on tärkeä. Toivottavasti tästä tutkimuksesta löytyisi innoittava kipinä ja kiinnostavia ideoita myös muille tutkimukseen ryhtyville.

8 VOISITKO SINÄ APUA?

Kaiken kaikkiaan kirjoitelmat ja sananjohtamistehtävät tuottivat tärkeitä toisen kielen oppimiseen liittyviä tiedonmuruja, joita on syytä pysähtyä miettimään tarkemmin. Olettaen, että sananmuodostus on opetuksessa vähän hyödynnetty ja sivuutettu osa-alue, oppijoilla tuntuu olevan yllättävästi kykyä hyödyntää suomen kielen sananmuodostusresursseja tehtävissä, joista suoriutuminen edellyttää niiden käyttöä kohtalaisen edistyneesti. Tulokset viestivät spontaanista oppimisesta – oppijoilla on vireillä rakenteellisia taitoja, jotka eivät ole peräisin rakennelähtöisestä kouluopetuksesta. Funktionaalisen lähestymistavan mukaan tämä on tärkeä viesti kielenopetukselle: oppijoiden kieleen on ilmaantumassa piirre, joka on saanut sysäyksensä kielenkäytössä. Juuri se on otollinen hetki ottaa kielellinen piirre käsittelyyn opetuksessa, eikä toisin päin, kuten perinteisessä formalistisessa kielenopetuksessa on ollut tapana (Sunni 2008: 205).

Sunni (2008: 203–205), joka tutki väitöskirjassaan toisen kielen oppimista vuorovaikutustilanteessa, osoitti, että kielen oppiminen etenee reseptiivisestä produktiiviseen. Hänen saamiensa tutkimustulosten perusteella luonteva morfologisen piirteen oppimisjärjestys on sellainen, että ensin opitaan tunnistamaan eli segmentoimaan morfologinen elementti sanasta yhteistyössä osaavamman kielenpuhujan kanssa, ja vasta sen jälkeen sen tuottaminen omaehtoisesti onnistuu. Sunin (2008: 205) mukaan ”se on vahva peruste seurata funktionaalisen opetuksen periaatteita: tunnistaminen ennen tuottamista ja käyttö ennen analyysia”. Havainto korostaa myös kieliympäristön roolia oppimisessa: toista kieltä opitaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (ks. Nieminen & Sunni 2009), ja kielellisestä vuorovaikutuksesta nousevat ne tarpeet, joihin oppijan huomio kulloinkin kiinnittyy.

Tässä tutkimuksessa ei tutkittu vuorovaikutuksen osuutta oppimiseen, mutta epäilemättä sen osuus oppijoiden ”piilevien” sananmuodostustaitojen kehittämisessä on ollut merkittävä. Keskiössä olivat oppijoiden oppimisprosessin tulokset eli se, mitä osataan ja miten tietty kielellinen rakenne hallitaan. Sananjohtamistestin tulokset antavat vahvoja viitteitä siitä, että oppijoilla on tuntumaa suomen kielen sananmuodostusperiaatteista, vaikka he eivät vielä niitä omaehtoisesti hallitse. Tuskin he itsekään tiedostavat taitojaan. Morfologisesti he näyttävät tuntevan johtimia paremmin, mutta niiden merkitysten ymmärtäminen on heikompaa. Johdosten käyttö tuotoksissa on vielä varovaista, mutta tietyt keinot ovat produktiivistuneet ja tarve ilmaista niiden avulla tiettyjä merkityksiä vaikuttaisi kasvaneen. Siksi näenkin tässä oivallisen pedagogisen tarttumapinnan: kehityspotentiaali ja tarve kehittämiselle ovat selvästi

olemassa, joten oppijat tarvitsevat tukea ja ohjausta päästääkseen uudelle tasolle eli hyödyntämään sananmuodostusta itsenäisesti sekä reseptiivisesti että produktiivisesti. Oppijoiden huomio olisi myös vedettävä siihen, mitä he jo käyttävät mutta eivät analysoi – esimerkiksi johdostyyppien tarkasteluun merkitysryhmittäin.

Voin vain yhtyä edeltäjäni joukkoon ja suositella, että sananmuodostustaidot huomioidaisiin opetuksessa aiempaa paremmin ja aikaisemmin. Oppijoille kertyy sananmuodostustietoutta varmasti luultua varhemmin, joten ei ole syytä olettaa, että sananmuodostuksen käsittely olisi ajankohtaista vasta edistyneemmillä tasolla – paras tapa olisi käsitellä sitä ripotellen pitkin oppimispolkua niin, että opetuksessa reagoitaisiin jo opittuun ja osattuun ja samalla herätettäisiin oppijoiden tietoisuus tarkastella suomen sanastoa jatkossa itsekkin analyttisemmin. Parhaimmillaan sananmuodostus on ongelmanratkointia, joka voi edistää oppijoiden oppimismotivaatiota: on palkitseva tunne, kun alkaa hahmottaa sanoissa tiettyjä johdonmukaisuuksia ja pystyy päättämään niiden merkityksiä ilman sanakirjaa. Tai kun muisti tekee teposekset ja tärkeä sana unohtuu, mutta sanavartaloa, sanaperheen johdannaisia tai tuttuja sanaloppuja tapailemalla se löytyy kuin löytyykin. Ylivoimaisesti palkitsevinta on tietenkin se, että onnistuu muodostamaan uuden sanan omin avuin. Parhaimmassa tapauksessa sitä ei edes löydy sanakirjasta, mutta se on silti suomea syvimmillään, omimmillaan ja rikkaimmillaan. Sananmuodostusta voidaan syystä pitää yhtenä kieleemme ihanimpana ominaisuutena – miksi S2-oppijoita ei siis tulisi ohjata tuon ominaisuuden ymmärtämiseen ja hyödyntämiseen? Vaikka otsikon aineistoesimerkki ”*Voisitko apua?*” viittaakin avun pyytämiseen tietokoneongelman korjaamiseksi, niin yhtä hyvin sen voi nähdä heijastavan S2-oppijoiden avuntarvetta sananmuodostustaitojen kehittämisessä. Voisitko sinä apua?

Lähteet

- Aalto, Eija – Latomaa, Sirkku – Suni, Minna 1997: Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. – *Virittäjä* 101. 530–562.
- Aalto, Eija 1994: Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4* s. 93–117. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ahonen, Lili 1993: Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44* s. 41–50. Helsinki: Yliopistopaino.
- Aitchison, Jean 1987: *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alanen, Riikka – Huhta, Ari – Tarnanen, Mirja 2010: Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. – Inge Bartning, Maisa Martin & Ineke Vedder (toim.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research* s. 21–56. European Association of Second Language Acquisition. http://eurosla.org/monographs/EM01/21-56Alanen_et_al.pdf 7.10.2010.
- Broeder, Peter – Extra, Guus – van Hout, Roeland 1996: Word-formation processes in adult language acquisition: A multiple case study on Turkish and Moroccan learners of Dutch. – Kari Sajavaara & Courtney Fairweather (toim.), *Jyväskylä cross-language studies 17* s. 15–24. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Brown, Anneli – Lepäsmä, Anna-Liisa – Silfverberg, Leena 1996: *Miten sanoja johdetaan. Suomen kielen johto-oppia*. Helsinki: Finn Lectura.
- Clark, Eve 1993: *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2003: *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, William – Cruse, Alan 2004: *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys 2003: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Franceschina, Florencia – Alanen, Riikka – Huhta, Ari – Martin, Maisa 2006: *A progress report on the Cefling project*. Paper presented at SLATE Workshop, Amsterdam.
- Grönholm, Maija 1993: *TV on pang pang - verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Vasa: Åbo Akademi.
- Hahmo, Sirkka-Liisa 1993: Mietteitä sanaston opettamisesta. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44* s. 13–26. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakulinen, Lauri 1979: *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. Helsinki: Otava. [4. korj. ja lis. painos].
- Halme, Maija-Liisa 2008: S2-oppijat johto-opin osajina ja oppijoina. – Helena Sulkala, Maija-Liisa Halme & Hannakaisa Holmi (toim.), *Tutkielmia oppijankielestä III* s. 173–192. Oulu: Oulun yliopisto.
- <http://herkules oulu.fi/isbn9789514286896/isbn9789514286896.pdf> 30.8.2010.
- Housen, Alex – Kuiken, Folkert (toim.) 2009: Complexity, accuracy and fluency (CAF) in second language acquisition research [Erikoisnumero]. *Applied Linguistics*, 30(4).
- Huhta, Ari – Mäntylä, Katja 2009: Miten tutkia englannin sananmuodostusta? Tutkimusväli-
neiden vertailua [verkkójulkaisu]. – Jyrki Kalliokoski, Tuija Nikko, Saija Pyhäniemi & Susanna Shore (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 1/2009* s. 19–32. Jyväskylän yliopisto. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/> 10.3.2010.

- Häkkinen, Kaisa 1990: *Mistä sanat tulevat: suomalaista etymologiaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ISK : Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Järvikivi, Juhani – Niemi, Jussi 1999: The role of phonological transparency in morphological processing: Evidence from Finnish derived words. – Marja Nenonen & Juhani Järvikivi (toim.), *Languages, minds, and brains. Papers from a NorFa Summer School, Mekrijärvi, Finland, June 22-29, 1998. Studies in Languages 34* s. 82–91. Joensuu: University of Joensuu.
- Jääskeläinen, Petri 2004: Instrumentatiivisuus ja nykysuomen verbinjohto. – *Virittäjä 108*(4). 579–582.
- Karlsson, Fred 1983: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Kieli ja sen kieliopit 1994: *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja*. Opetusministeriö & Painatuskeskus, Helsinki.
- Koivisto, Helinä 1987: *Partisiippien adjektiivistuminen suomen kielessä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koivisto, Vesa 2008: Sananmuodostuksen elämää. – Tiina Onikki-Rantajääskö & Mari Siironen (toim.), *Kieltä kohti* s. 190–217. Helsinki: Otava.
- Kristiansen, Irene 2001: *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet*. Opetushallitus: WSOY.
- Kytömäki, Leena 1997: Sananmuodostusoppia – sitä pitää saada lisää! – *Virittäjä 101*(4). 593–596.
- Laine, Matti – Niemi, Jussi 1994: Malli suomen kielen kognitiivisesta morfologiasta. – *Psykologia 29*(3) s. 164–168.
- Laufer, Batia 1992: How much lexis is necessary for reading comprehension? – P. J. L. Arnaud & Henry Béjoint (toim.), *Vocabulary and applied linguistics*. Basingstoke: Macmillan.
- 1994: The lexical profile of second language writing: does it change over time? – *Relc Journal 25*(2) s. 21–33.
- 1997: What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. – Norbert Schmitt & Michael McCarthy (toim.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* s. 140–155. Cambridge University Press.
- Laufer, Batia – Nation, Paul 1995: Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. – *Applied Linguistics 16*(3) s. 307–322.
- 1999: A vocabulary-size test of controlled productive ability. – *Language Testing 16*(1) s. 33–51.
- Lee, Siok H. 2003: ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. – *System 31* s. 537–561.
- Lee, Siok H. – Muncie, J. 2006: From receptive to productive: Improving ESL learners' use of vocabulary in a postreading composition task. – *TESOL Quarterly 40*(2) s. 295–320.
- Leki, Ilona – Carson, John G. 1994: Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. – *TESOL Quarterly 28*(1) s. 81–101.
- Lna = Lönnrotiana-kokoelma 103 II: *Suomen kielen johto-oppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kirjallisuusarkisto.
- Martin, Maisa 1995. *The map and the rope. Finnish nominal inflection as a learning target*. *Studia Philologica Jyväskyläensia 38*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- 1996: Morphological production and descriptions of Finnish. – Kari Sajavaara & Courtney Fairweather (toim.), *Jyväskylä cross-language studies* 17 s. 187–193. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. – Kari Sajavaara & Anne Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martin, Maisa – Mustonen, Sanna – Reiman, Nina – Seilonen, Marja 2010: On becoming an independent user. – Inge Bartning, Maisa Martin & Ineke Vedder (toim.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research* s. 57–80. European Association of Second Language Acquisition. http://eurosla.org/monographs/EM01/57-80Martin_et_al.pdf 3.9.2010.
- Mitchell, Rosamond – Myles, Florence 2004: *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Nation, Paul 1990: *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- 2001: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul & Waring, Robert 1997: Vocabulary size, text coverage and word lists. – Norbert Schmitt & Michael McCarthy (toim.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* s. 6–19. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, Jussi 1994: Autonominen kielitiede ja psykolingvistiikka: kurkistuksia kieleen ja mieleen. – Väinö Jääskeläinen & Ilkka Savijärvi (toim.), *Tieten tahtoen. Studia Carelica Humanistica* 3. Joensuu: Joensuun yliopiston kirjasto.
- Nieminen, Lea 2007: *A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nieminen, Lea – Suni, Minna 2009. Vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana ensikiellessä ja toisessa kielessä. – Jyrki Kalliokoski, Tuija Nikko, Saija Pyhäniemi & Susanna Shore (toim.), *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus. AFinLAn vuosikirja n:o 67* s. 119–138. Jyväskylä.
- Nissilä, Leena – Martin, Maisa – Vaarala, Heidi – Kuukka, Ilona 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nyysönen, Leena 2008: *Understanding English word formation – a study among 6th grade pupils in Finnish comprehensive school*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, englannin kieli. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18881> 7.10.2010.
- Opetushallitus 2003: Lukion opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf 25.8.2010.
- 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf 25.8.2010.
- Pitkänen, Kaarina 2005: Suomen kielen suurin rikkaus ja ihanin ominaisuus. Elias Lönnrotin johto-oppia. – *Virittäjä* 1 s. 52–82.
- Puro, Tarja 1999: Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. – *Virittäjä* 103(1) s. 2–27.
- Redouane, Rabia 2001: *The use of modern standard Arabic word-formation processes by English-speaking and French-speaking adult L2 learners and native speakers*. Published Thesis. University of Toronto.
- Rintala, Päivi 1983: Sananjohdon produktiivisuudesta ja sen rajoituksista. – Auli Hakulinen & Pentti Leino (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys 1. Näkökulmia kielen rakenteisiin* s. 96–111. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Räisänen, Alpo 1983: Kantasanan ja johdoksen suhteesta. – Auli Hakulinen & Pentti Leino (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys 1. Näkökulmia kielen rakenteisiin* s. 112–137. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saarikalle, Anne – Vilkuna, Johanna 2010: *Suomen kielen sanakirja maahanmuuttajille*. Helsinki: Gummerus.
- Saukkonen, Pauli – Haipus, Marjatta – Niemikorpi, Antero – Sulkala, Helena 1979: *Suomen kielen taajuussanasto*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Schmitt, Norbert 1998: Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. – *Language Learning* 48(2) s. 281–317.
- 2008: Review article: Instructed second language vocabulary learning. – *Language Teaching Research* 12(3) s. 329–363.
- Schmitt, Norbert – Zimmerman, Cheryl Boid 2002: Derivative word forms: What do learners know? – *TESOL Quarterly* 36(2) s. 145–171.
- Schmitt, Norbert – Meara, Paul 1997: Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. – *Studies in Second Language Acquisition* 19(1) s. 1–37.
- Siitonen, Kirsti 1999: *Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kiellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tomasello, Michael 2003: *A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge – Massachusetts – London: Harvard University Press.
- Tuomi, Tuomo 1980: *Suomen kielen käännteissanakirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Uotila, Eeva 1993: Historiallinen selitys suomen kielen sanaston ja fraseologian opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita* 44 s. 27–34. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vesikansa, Jouko 1977: *Johdokset. Nykysuomen oppaita* 2. Helsinki: WSOY.

Liite 1

Kirjoittamistehtävät

Viesti ystävälle

Olet sopinut kaverin kanssa, että näette koulun jälkeen kahvilassa. Sinulla on kuitenkin muuta tekemistä. Lähetä kaverille sähköpostiviesti.

- Kerro, miksi et voi tulla.
- Ehdota uusi aika ja paikka.

Viesti opettajalle

Olet ollut viikon pois koulusta. Pian on suomen kielen koe. Lähetä opettajalle sähköpostiviesti:

- Kerro, miksi olet ollut pois.
- Kysy kaksi asiaa kokeesta.
- Kysy kaksi asiaa viikon muista tapahtumista.

Sähköposti verkkokauppaan

Isoveli on tilannut sinulle verkkokaupasta tietokonepelin. Peli toimii huonosti. Kirjoita sähköpostiviesti verkkokauppaan ja kerro

- kuka olet
- miksi kirjoitat (kerro kaksi ongelmaa pelistä)
- mitä haluat, että asialle tehdään
- omat yhteystietosi.

Mielipide

Valitse aihe 1 tai 2 ja kirjoita koulun lehteen, **mitä mieltä olet**. Perustele mielipiteesi.

1. Kännykät pois koulusta!
2. Vanhemmat saavat päättää, miten lapset käyttävät Internetiä.

Kerro!

Kerro jokin pelottava tai hauska asia, joka sinulle on tapahtunut.

- Mitä tapahtui.
- Miksi tapahtuma oli pelottava tai hauska.

Liite 2

Sananjohtamistehtävät

Ohje

Seuraavissa monisteissa on yhteensä neljä (4) erilaista tehtävää. Ne kaikki liittyvät sanojen **johtamiseen eli uusien sanojen muodostamiseen**.

Suomen kielessä voidaan tehdä uusia sanoja sillä tavalla, että johonkin sanaan lisätään johdin, ja sanan merkitys muuttuu.

Esimerkki johtamisesta:

sairas +	la	→ sairaala
laulaa +	minen	→ laulaminen
matka +	sta	→ matkustaa
urheilla +	ja	→ urheilija

Johtaminen on eri asia kuin taivuttaminen. Kun **taivutat** sanaa, sana on koko ajan sama. Sen muoto vain muuttuu, mutta se tarkoittaa samaa asiaa.

Esimerkki taivutuksesta:

sairas:	sairaani:	siraat:	sairasta:	sairaassa...
sairaala:	siraalan:	siraalat:	siraalaa:	siraalassa...
urheilla:	urheilen:	urheilet:	urheilee:	urheilemme...
urheilija:	urheilijan:	urheilijat:	urheilijaa:	urheilijassa...

Seuraavissa tehtävissä sinun **ei pidä taivuttaa** sanaa, vaan tehdä kokonaan **uusia** sanoja.

Onnea tehtäviin!

A) Valitse lauseisiin sopiva liite alla olevasta laatikosta.

lainen	in	ton
kko	sto	la
llinen	ma	
ja	mo	mainen
inen	istö	isa
ri	nto	
minen	yys	kas

1. Minulla ei ole autoa. Olen siis auto ton.
2. Paidassani on paljon karvoja. Onpa se karva inen!
3. Haluaisin päästä golfklubin jäseneksi. Paljonkohan jäsen yys maksaa?
4. Mieheni on ammatiltaan graafinen suunnittelija, eli graafi kko.
5. Meillä kävi tänään TV-lupatarkasta ja tarkastamassa, onko meillä televisiota.
6. Minun pitäisi värjätä hiukseni. Onkohan parturi-kampaa mo tänään auki?
7. Minulla on huomenna suomen kielen sanakokeet. Voi itku kun tämän kappaleen sana sto on niin vaikea!
8. Minä tulen Kanadasta. Minkä maa lainen sinä olet?
9. Tahtoisin istua johonkin. Onko jossain vapaa istu in?
10. Minä palelluin eilen pahasti. Jalassani on paleltu ma.

B) Mitä lause tarkoittaa? Mikä vaihtoehdoista on oikea? Kirjoita kirjain **A**, **B** tai **C** viivalle. Laita myös rasti (x) ruutuun, oletko **täysin varma** vai **hieman epävarma** vastauksestasi, tai **et tiedä** oikeaa vastausta **ollenkaan**.

- | | varma | hieman epävarma | en tiedä ollenkaan |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Veikko lukaisi läksyt eilen illalla. _____ A _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A. Veikko luki läksyt nopeasti.
B. Veikko jätti läksyt lukematta.
C. Veikko luki läksyt hitaasti. | | | |
| 2. Veikko tapaa jotain naista. _____ B _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A. Veikko tapaa naisia vain harvoin.
B. Veikko tapaa jotain naista silloin tällöin.
C. Veikko tapaa jonkun naisen sattumalta. | | | |
| 3. Veikko naurahtaa väsyneesti. _____ A _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A. Veikko nauraa vain pienen hetken.
B. Veikko nauraa pitkään ja väsyneesti.
C. Veikko nauraa usein, kun hän on väsynyt. | | | |
| 4. Veikko pesettää vaatteet äidillään. _____ A _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A. Veikon äiti pesee Veikon vaatteet.
B. Veikko pesee vaatteensa äitinsä luona.
C. Veikko pesee äitinsä vaatteet. | | | |
| 5. Veikko kehuskelee itseään. _____ C _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| A. Veikko kehuu itseään harvoin.
B. Veikko on huono kehumaan itseään.
C. Veikko kehuu itseään usein. | | | |

C) Tee annetuista sanoista **verbejä** lisäämällä niihin sopiva **jälkiliite**. Lihavoidut sanat **eivät ole oikeita** suomen kielen sanoja, vaan ne ovat keksittyjä.

1. Hän on ammatiltaan **purvaaja** eli hän osaa hyvin **purv** **ata**. (= verbi, joka ilmaisee, mitä hän tekee ammatikseen)

2. Hän yritti **vyyttää** puuta, ja lopulta puu **vyy** **ttyi**. (= mitä puulle tapahtui?)

3. Eikö tämä tehtävä ole tarpeeksi **taksu**? Pitääkö sitä **tak** **suttaa/suntaa** hieman? (= tehdä tehtävästä taksumpi.)

4. Sä oot taas ihan kuin joku **röntty**. Onko sun aina pakko **rönt** **tyillä**? (=Toimia niin kuin röntty.)

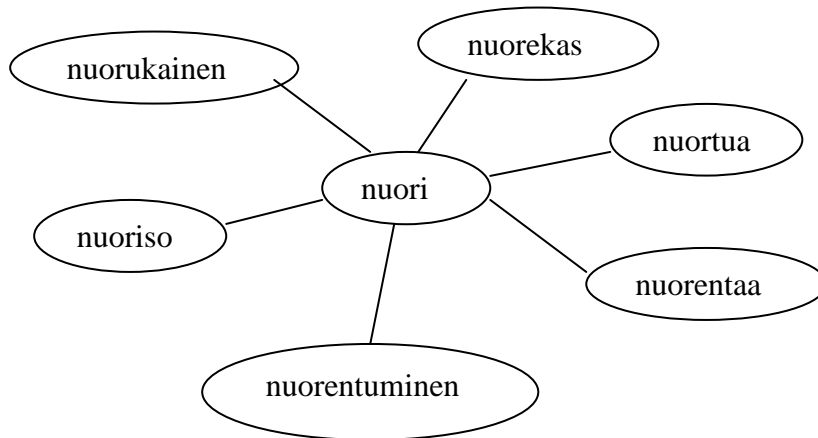
5. Näissä kengissä ei ole vielä **larkettia**. Voisitko sinä **larket** **oida (/taa)** nämä? (= laittaa kenkiin larkettia.)

6. Talonmies yritti **kuulata** koulun pihaa tänä aamuna. Milloinkahan piha **kuu** **laantuu/lautuu**? (= pihasta tulee kuulaampi.)

D) Muodosta annetusta sanasta **sanaperhe** mallin mukaisesti. Yritä keksiä **mahdollisimman monta** sanaa.

Huom! **Älä taivuta** sanaa (esim. nuori, nuoren, nuorta, nuorella...) vaan keksi kokonaan **uusia sanoja!**

MALLI:



Käytä jotakin seuraavista sanoista: **kirja, oppia, väri**

