



## Kohti vahvempaa sanastonhallintaa – Ajatuksia sanastonhallinnasta ja sanaston omaksumisen tukemisesta

Mari Honko

*Oppikirjan liitteenä esiintyessään sanasto on totuttu näkemään selkeärajaisena luettelona opeteltavista sanoista, joille kullekin on annettu kutakuinkin yksiselitteiset selitykset tai käännösvastineet. Sanojen oppimisen periaatekin on ollut selvä: jos osaat toistaa luettelon sanakokeessa, olet oppinut sanat. Pedagogisesti suuntautuneen lingvistin näkökulmasta sanasto on kuitenkin liukas liukku: sekä sana kielellisenä käsitteenä että sanan osaaminen tai sen testaaminen voidaan määritellä monin eri tavoin, ja joka kerta voidaan päätyä erilaiseen lopputulokseen. Myös tietoisuus siitä, että eri kielet jakavat maailmaa sanoilla hieman eri tavoin, tuottaa lingvistille tuskaa. Ei olekaan olemassa sitä käännösvastineiden listaa, joka avaisi suoria polkuja yhden kielen leksikosta toiseen. Juuri sanan olemuksen ja osaamisen moniulotteinen luonne tekee sanastonhallinnan tutkimisesta vaikeaa, ja samalla hyvin kiinnostavaa. Tässä artikkelissa kokoan väitöstutkimukseni tuottamaa tietoa sekä opettajan roolissa hankittua kokemusta tavoitteenani pohjustaa vahvemman sanastonhallinnan tavoittelua – esimerkiksi sanaston opettamisen suunnittelun kirkastamiseksi.*

### Sanat osana kieltä ja kokonaiskielitaitoa

Oli kyseessä sitten suomi tai sorani – puhuttu, viitottu tai vaikka leetspeakattu kieli – siihen kuuluu sanoja tai sanojen kaltaisia yksiköitä. Ilman sanoja kielenoppija on voimaton, koska pelkät kieliopilliset rakenteet tai prosodiset piirteet harvoin riittävät

tarkoituksenmukaiseen kommunikointiin. Sanojen tärkein tehtävä onkin sama kuin kielen tärkein tehtävä: merkitysten rakentaminen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Ilman viestin lähettäjän ja vastaanottajan riittävän yhtenevää käsitystä käytetystä sanastosta, eli mm. siitä, millä kirjainyhdistelmällä mihinkin reaali maailman tarkoitteeseen on tapana viitata, viestin tulkitseminen on joko mahdotonta (a) tai kontekstin antamiin tulkintavihjeisiin nojautuvaa (b).

a)

*Pinguttaminen  
kielletty*

b)

*Pinguta ennen kuin  
avaat oven*

Kaikki samankaan kielen taitajat eivät jaa kielen sanastoa sellaisenaan. Yksilölliset erot erityisesti lasten mutta myös aikuisten sanastonhallinnassa ovat suuria, ja nuo erot ovat sekä määrällisiä että laadullisia: yhden hallitsema sanasto on hyvin laaja, toisen suppeampi, ja joka ikisen sanan osaaminen voi olla monentasoista. Kaiken lisäksi sanojen hallinta, esimerkiksi tyypillisten esiintymiskontekstien tuntemus sekä tulkittujen ja tuotettujen sananmuotojen prosessointinopeus ja tarkkuus, ovat jatkuvassa muutosten virrassa. (Ks. esim. Nation 1990, 2001; Tomasello 1992, 2003; Nagy & Scott 2000; Read 2000; Clark 2003; Berman 2004, 2007; Dockrell & Messer 2004.)

Yhdenkään kielenpuhujan sanastollisia taitoja ei edes tietyllä ajanhetkellä ole mahdollista kattavasti kartoittaa, mutta aivan varmasti kukaan ei hallitse täydellisesti edes äidinkiensä kaikkia sanoja – pysty ymmärtämään saati monipuolisesti käyttämään esimerkiksi kaikkien eri murteiden tai erityisalojen sanastoa. Jo yksittäisen sanan hallinnan tasoja saattaa olla yhtä monta kuin tarkkailtavia yksilöitä, koska käsitys sanasta ja sen sopivasta käytöstä muokkautuu jatkuvasti samalla, kun kielellisiä kokemuksia kertyy. Yksilöllisillä taitoeroilla on merkitystä, sillä vahvan sanastonhallinnan on havaittu olevan yhteydessä mm. vahvaan kokonaiskielitaitoon ja

hyvään koulumenestykseen. (Ks. esim. Verhallen & Schoonen 1998; Alderson 2005; Berman 2007.)

## Vahvat sanastolliset resurssit eivät ole itsestäänselvyys

Toisin kuin huolimattomasti joskus ajatellaan, pelkkä kohdekielisessä ympäristössä asuminen ei takaa kielen oppimista, ei edes auttavan peruskielitaidon saavuttamista. Ilman aitoa osallisuutta suomenkielisiin sosiaalsiin tilanteisiin osa työelämän ulkopuolella olevista aikuisista maahanmuuttajista mutta myös vaikkapa englanninkielisessä työyhteisössä työskentelevistä henkilöistä ja alle kouluikäisistä lapsista on Suomessakin suomen kielen oppijana kuin vieraan kielen oppijan asemassa: Kontakteja suomenkielisiin puhekumppaneihin on niukasti tai niissä ei oikein synny aitoa vuorovaikutusta. Mikäli suomen kielen lukutaitoa ei ole, moni kohtaa kieltä lähinnä televisiossa ja radiossa, jos sielläkään. Tärkeimmät avaimet suomen kielen sanaston omaksumiseen ovatkin hyvin yksinkertaiset: pitää kokea kieli tärkeäksi ja pitää päästä olemaan osa kielenkäyttäjyhteisöä.

Väitöstutkimukseni (Honko 2013) päähuomio keskittyi Suomessa pitkään asuneiden maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taitoon. Samalla keräsin tietoa mm. oman äidinkielen taidosta ja ympäristöistä, joissa lapset eri kieliä käyttävät. Kyselyaineiston perusteella maahanmuuttajaperheiden lapsilla on suurta vaihtelua paitsi kielikontaktien määrässä myös kielenkäyttöympäristöjen monipuolisuudessa, ja tämä pätee sekä suomen kieleen että omaan äidinkieleen.

Joidenkin maahanmuuttajaperheiden lasten arjessa suomen kieli on aktiivisesti läsnä heti syntymästä asti, kun toisille suomen kielestä tulee päivittäinen käyttökieli kenties vasta päivähoitoon, esikouluun tai kouluun menon myötä. Tämän seurauksena perheen pitkä maassaoloaika ei näytä takaavan lapsen suomen kielen käyttöä pikkulapsi-iässä etenkin niissä maahanmuuttajaperheissä, joissa ei ole vanhempia sisaruksia. On kuitenkin syytä muistaa, että kotiympäristössä juuri oman äidinkielen käyttö joko yksin tai muiden kielten ohessa (pelkän suomen sijaan) on monella tapaa perusteltua: tämä kieli on perheen vanhempien hyvin hallitsema kieli, joka usein on myös mm. tärkein sukuyhteyksiä ylläpitävä kieli ja tuki sekä kehittyvälle identiteetille että myöhemmin opittaville kielille (ks. esim. Lehtinen 2002; Nissilä 2009: 10–11; Nissilä ym. 2009: 37–38; Daggetti ym. 2012).

Verrokkiryhmänä tutkimukseen osallistui maahanmuuttajataustaisten lasten lisäksi laaja joukko suomea äidinkielenään puhuvia lapsia. Yksi olennaisimpia

tutkimushavaintojani suomen kielen sanaston hallinnasta oli se, että alakoulun alkuvaiheessa 8–10-vuotiaana havaitut sanastohallintaan liittyvät suhteelliset taitoerot näyttävät kummassakin tarkastellussa kieliryhmässä säilyvän ylemmille vuosiluokille siirryttäessä. Näin on siitä huolimatta, että kaikkien lasten kielitaito luonnollisesti samaan aikaan kehittyi voimakkaasti. Tämä tarkoittaa, että sanastollisilta taidoiltaan vahvat näyttävät tyypillisesti pysyvän vahvoina ja heikot suhteessa heikompina ainakin, mikäli sanaston kehitykseen ei pyritä aktiivisesti vaikuttamaan. Lisäksi vielä alakoulun päättövaiheessa maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taito jäi ryhmätasolla useimmissa tutkituissa kielellisissä piirteissä selvästi jälkeen suomea äidinkielenään puhuvien verrokkiryhmästä.

## Tehokkaan sanastonoppimisen neljä edellytystä

Toisen ja vieraan kielen kontekstissa tehokas sanastonoppiminen edellyttää Nationin (2001: 2–3) mukaan neljän reunaehdon toteutumista, mikäli tavoitteena on aidosti toiminnallinen kielitaito: 1) Oppijan on saatava riittävästi ymmärrettävää syötettä kielestä. 2) Hänen on kehitettävä kielellisiä taitojaan puhumalla ja kirjoittamalla siten, että tuottamisessa keskitytään sisältöön. 3) Sujuvuutta on kehitettävä, jotta opitut asiat olisivat todellisissa kielenkäyttötilanteissa saatavilla. 4) Opetukseen tulee implisiittisen sanastonoppimisen lisäksi sisältää myös suoraa sanastonopetusta ja sanastonoppimisen strategioihin tutustumista. Erityisesti koulukontekstissa tapahtuvan opetuksen tueksi Nation esittää, että kullekin osa-alueella tulisi antaa noin neljännes opetusajasta ja painopisteen tulisi olla selkeästi merkitykseen fokuosoinnissa. Merkitykseen fokuointiin liittyen sanavaraston koko on oppimiselle tärkeä niin a) syötteen ymmärtämisen kuin b) tuottamisenkin kannalta.

1) Jos syöte sisältää liikaa outoa ainesta, kuten vieraita sanoja, merkityskeskeisyys viestin tulkinnessa muuttuu muotokeskeisyydeksi (Nation 2001: 4). Huonosti tunnetun sanaston määrän kasvaessa viestin prosessointi hidastuu, mikä johtaa ongelmiin: Kuulija ei ehdi prosessoida syötettä riittävän nopeasti pysyäkseen mukana keskustelun kulussa ja voidakseen halutessaan ottaa keskusteluun osaa. Lukija taas joutuu pirstomaan lukemansa pienempiin, usein merkitysyksikön prosessoinnin kannalta liian pieniin palasiin. Kun outojen tai huonosti tunnettujen sanojen määrä kasvaa, ei myöskään outojen sanojen merkityksen päättely kontekstista enää onnistu. Oppimateriaalitekstien valinnassa olisikin syytä pitää mielessä lähikehityksen vyöhyke. Esimerkiksi peruskoulutiensä seitsemäsluokkalaisena aloittaneelle ja valmistavan opetuksen juuri lopettaneelle S2-oppijalle reaaliaineiden oppikirjat saattavat olla lannistava ja hankala tapa opiskella, ellei tekstejä ole mitenkään kevennetty.

2) Elävää kielitaitoa ei voi saavuttaa, ellei itse tuota kieltä puhumalla ja kirjoittamalla. Parhaiten sanastolliset taidot kehittyvät, kun tuottamisenkin päähuomio on informaatioisisällössä (Nation 2001: 2).



Kuva: Isä kerronko, miten ajoin sinun uudella autolla vai luetko sinä sen minulle lehdestä? Vitsien kerrontaa S2-tunnin aluksi.

Tuottaminen ja havainnointi luonnollisesti myös tukevat toisiaan: kuunnellessa ja lukiessa voi harjoittaa puhujan ja kirjoittajan roolia ja taitoja, puhuessa ja kirjoittaessa puolestaan vastaanottajan huomioiminen on välttämätöntä. Aktiivisessa vuorovaikutuksessa sanaston kierrättäminen korostuu, eli kaikkia sanoja ei tuoda keskusteluun saati keksitä itse (ks. esim. Suni 2008). Sen sijaan omaan ilmaisuun nostetaan usein keskustelukumppanin puheessaan jo käyttämiä sanoja. Lisäksi sanojen muotoja ja merkityksiä voidaan rakentaa yhdessä keskustellen. Kierrättäminen voikin auttaa oppijaa sekä laajentamaan sanavarastoaan että syventämään sitä, kun keskustelu tarjoaa malleja sanan sopivista käyttötavoista ja -konteksteista sekä mahdollisuuksia tehdä verbaalisia kokeiluja.

3) Koko mentaalileksikon sanasto tai tietyn sanan kaikki piirteet eivät ole samalla tavalla – yhtä nopeasti, vaivattomasti, tarkasti tai täydellisesti – oppijan käytettävissä. Jokin sana on ehkä varastoitunut muistiin monisanaisen yksikön osana, jolloin sen prosessointi muussa yhteydessä ei ehkä vielä onnistu. Toisen sanan oppija taas saattaa tunnistaa vain tietyssä taivutusmuodossa ja kolmannesta osaa muodostaa vaivattomasti vain muutamia muotoja. Tällöin sanojen käyttö ei vielä ole sujuvaa tai on sitä vain rajatussa kontekstissa. Luokkahuoneessa vaikkapa puhumisen ja muotojen tunnistamisen sujuvuutta voidaan harjoitella esimerkiksi laulaen ja lorutellen tai tehtäväkorttien avulla tuetuilla roolipeleillä.



Kuva: Paavo olis(i) halunnu(t) aurinkovarjon. Verbimuotojen harjoittelua kuvista kertomalla.

4) Siitä, että sopiva määrä eksplisiittistä kielenaineksen opetusta hyödyttää sanastonoppimisen prosessia, on jo runsaasti todisteita (Nation 2001: 2). Schmittin (2008: 332–333) mukaan ei ole mahdollista saavuttaa riittävää kohdekielen leksikkoo pelkän syötteen varassa, vaan toisen kielen oppija tarvitsee sanastonopetusta ja tiedostumista yksilöllisistä sanastonoppimistarpeistaan ja -tavoistaan. Eksplisiittisen

sanastonopetuksen teho perustuu paitsi opetettavan aineksen tarkkaan rajaukseen, myös toistoon, ajoitukseen, kontekstointiin ja osuviin menetelmävalintoihin. Kielessä eniten kierrätetyn sanaston eli yleisimpien sanojen, ainakin 2000–3000 yleisimmän lekseemin omaksuminen on syytä varmistaa jo kielenoppimisen alkuvaiheessa (ks. myös Nation 2001: 16). Myös keskeisimmät sananmuodostusperiaatteet, kuten produktiivinen ja läpinäkyvä johtaminen sekä lainaamisen konventiot, on taloudellista käsitellä ilmiöinä, sillä ne tarjoavat keinoja niin uusien sanojen merkityksen päättelyyn kuin omaan tuottamiseenkin.

## Sanaston tukemisen keinoja

Kielitaidon kehittymiseen voidaan vaikuttaa hyvin monilla eri tavoin. Yhteiskunnan rakenteiden tasolla tuki voi olla esimerkiksi päivähoitomahdollisuuden tarjoamista kaikille lapsille, kotien tasolla taas perheen vanhempien kielellisen tietoisuuden lisäämistä. Jo monikielisyyteen suhtautumisen tavalla on merkitystä. Jos perheissä koetaan, että lasten on arvokasta ja hyödyllistä oppia sekä vanhempiensa äidinkieltä että maan valtakieltä tai -kieliä, toiminnallisella monikielisyydellä on hyvä kasvualusta. Saman kasvualustan varassa on pitkälti myös sanastollisten taitojen kehittyminen.

Nykykäsityksen mukaan kielenoppiminen on hedelmällisintä, kun oppija hyödyntää opittavan aineksen työstämisessä olemassa olevia tietorakenteitaan eli elaboroi (Kristiansen 2001: 32). Tehokas elaboroija on sekä aktiivinen kielen vastaanottaja että tuottaja. Vastaanottamisen aktiivisuus voi tarkoittaa esimerkiksi merkityksen päättelyä kontekstin avulla lukiessa tai merkitysneuvottelujen käymistä keskusteluissa. Tuottamisessa elaborointi sisältää ajatuksen olemassa olevien kielellisten resurssien käyttämisestä mahdollisimman usein mahdollisimman monentyyppisissä tilanteissa. Onnistuessaan elaborointi tukee erityisesti sanaston oppimista sen kaikissa vaiheissa: muoto-merkitys-linkin luomisessa, mieleen painamisessa, muistiedustuksen vahvistamisessa sekä mieleen palauttamisessa (Kristiansen 2001: 105–118).

Yksittäisten sanojen omaksumista voidaan havainnollistaa frekvenssiefektin avulla. Jos tuntematon tai huonosti hallittu sana tulee vastaan *usein* erilaisissa yhteyksissä, ja etenkin jos sana tuntuu *merkitykselliseltä*, sen haltuun ottamiseen luultavasti syntyy omakohtainen *tarve* ja *motivaatiota*. Silloin sanan äärelle *pysähtymisen* ja sen parissa *ponnistelemisen* todennäköisyyskin kasvavat. Jos sana vielä tuntuu olennaisen merkityssisällön lisäksi kantavan *korkeaa statusta* vaikkapa olemalla osa ihailun henkilön (poppari, poliitikko, arvostettu tutkija, äiti) tai ryhmän (savolaiset, duunarit, vapaamuurarit, teini-ikäiset) kielenkäyttöä, sitä ehkä halutaan itsekin käyttää ja eri

tavoin harjoitella. Samat tekijät ovat tärkeitä pedagogisesti: oppimisen kokeminen tarpeelliseksi ja monipuolisen harjoittelun mahdollisuudet, sopiva toisto, harjoitteluun käytetty aika ja oikea ajoitus ovat kaikki tutkimuksin todennettuja keinoja, joilla sanaston oppimista voidaan edesauttaa.

## Hyväksi sanastonopettajaksi

Jokaiselle opettajalle, niin myös jokaiselle S2-opettajalle, muotoutuu opiskeluhistorian, työkokemuksen ja muun elämänpolun myötä omanlainen oppimiskäsityksensä, joka ohjaa arjen työskentelytapaa. Kielipedagogiikan ammattilaisille soisi silti ainakin muutamia yhteisiä hyveitä, joilla avittaa oppijoita eteenpäin:

Mielestäni näitä ovat ainakin kyky

- arvostaa ja saada oppija arvostamaan kielitaitoa,
- nähdä ja saada oppija näkemään kielen säännönmukaisuuksia – kuten sanaston rakennepiirteitä,
- etsiä, valmistaa ja tarjota eritasoisia oppimateriaaleja sekä käytännön kielitaitoa vaativia tehtäviä oikea-aikaisesti,
- innostaa oppijoita hankkiutumaan vapaa-ajallaankin tilanteisiin, joissa oppimista tapahtuu.

Hyvältä sanastonopettajalta vaaditaan oppimisen ja kokeilemisen halua, sopivasti uutta ja haastavaa sisältöä sekä toistuvuutta. Jokaisen oppijaryhmän kanssa on jaksettava pysähtyä miettimään samoja opetusta ohjaavia kysymyksiä: Miten kannustaisin lukemaan, kirjoittamaan ja keskustelemaan monipuolisesti eri aihepiireistä? Miten voisimme harjoitella sanojen merkitysten päättelyssä auttavia strategioita konkreettisesti jo oppitunneilla? Millaisia uusia oppimateriaaleja, pelejä ja interaktiivisia harjoittelukanavia juuri nyt on tarjolla kielen rajattomalla oppimateriaalitantereella?

Hyvän S2-opettajan opetuksessa on rutiineja, jotka tekevät arjesta toimivamman ja luovat oppilaille opetuksen raamit. Kun opetukseen käytettävissä oleva aika on yleensä lyhyempi kuin toivoisi, rutiinit tehostavat ajankäyttöä mutta myös auttavat tavoitteenasettelua ja tavoitteiden saavuttamisen seuraamista: Tästä meidän oppitunneissa on kyse. Näin meidän luokassa tehtiin lokakuussa ja nyt jalostetaan keitosta tällä tavalla. Ne menetelmät, jotka saavat kaunista ja hyvää aikaa yhden opetuspakissa, eivät toki välttämättä istu toiselle. Käsiälänsä pohtimisesta ja päivittämisestä hyötyvät silti kaikki opettajat.



Hyvä sanastonopettaja voi periaatteessa olla kuka tahansa: matematiikanopettaja, sisar, naapurin varamummo, miksei myös televisiokanava tai iskevä kirjasarja. Koulussakaan vastuun suomen kielen taidon tukemisesta ei pitäisi nojata pelkästään S2-opettajan tai erityisopettajan varaan vaan kielitietoisessa koulussa kaikki opettajat ovat myös kielenopettajia. Ennen kaikkea yläkouluiässä suomenkieliseen yleisopetukseen siirtyneet maahanmuuttajanuoret tarvitsevat koko opetusta läpileikkaavan tuen: yksilöllistä kohtaamista eli relevanttien oppisisältöjen rajaamista ja tilanneherkkyyttä sekä mahdollisimman havainnollistavaa opetusta. Muillekaan oppilaille taustoista riippumatta näistä ei liene haittaa.

*Kirjoittaja on työskennellyt tutkijana ja opettajana Tampereen ja Jyväskylän yliopistoissa.*

## Lähteet

Alderson, J. C. (2005): *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.

Berman, R. A. (2004): Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. – *Language development across childhood and adolescence. Trends in language acquisition research*, Vol 3. Amsterdam: John Benjamins, 9–34.

Berman, R. A. (2007): Developing language knowledge and language use across adolescence. – Hoff, E. & Shatz, M. (toim.), *Handbook of Language Development*. London: Blackwell Publishing, 346–367.

Clark, E. V. (2003): *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Daggetti Rosa, Latomaa Sirkku & Shamekhi Mohammad-Reza (2012). *Monikielisyys – arvokas voimavara. Neuvoja perheille*. Tampere: Kielten mosaiikki ry.

Dijkstra, D. (2003): Lexical processing in bilinguals and multilinguals. – Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (toim.), *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic, 11–26.

Dockrell, J. E. & Messer, D. (2004): Lexical acquisition in the early school years. – Berman R. A. (toim.), *Language development across childhood and adolescence*.

*Psycholinguistic and crosslinguistic perspectives*. [Trends in language acquisition research (TILAR), Volume 3]. Amsterdam: John Benjamins.

Honko, M. (2013): *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kristiansen, Irene (2001): *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet*. Opetushallitus: WSOY.

Lehtinen, T. (2002): *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Väitöskirja. Turun yliopisto.

Nagy, W. E & Scott, J. A. (2000): Vocabulary processes. – Kamil, M. L.; Mosenthal, P.; Pearson, P. D. & Barr, R. (toim.), *Handbook of reading research* 3, 269–284.

Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nissilä, L. (2009): Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. – Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus, 6–19.

Nissilä, L.; Vaarala, H.; Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009): Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. – Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*, Helsinki: Opetushallitus, 36–63.

Read, J. (2000): *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008): Review article: Instructed second language vocabulary learning. – *Language Teaching Research* 12 (3), 329–363.

Suni, M. (2008): *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tomasello, M. (1992): *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Verhallen, M. & Schoonen, R. (1998): Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. – *Applied Linguistics* 19 (4), 452–470.