

**Kaunokirjallisuuden käyttö ja merkitys sanaston kehittämisessä:
Lukumummit ja -vaarit lukemassa kahdestaan S2-oppijoiden kanssa**

Karoliina Kilponen

Kirjallisuus

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos
Tekijä – Author Karoliina Josefiina Kilponen	
Työn nimi – Title Kaunokirjallisuuden käyttö ja merkitys sanaston kehittymisessä: Lukumummit ja -vaarit lukemassa kahdestaan S2-oppijoiden kanssa	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 85 s. + 6 s. lähteet + 6 s. liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Maisterintutkielmassani tutkin, miten S2-oppijoiden sanavarasto kehittyy kaunokirjallisuutta lukemalla. Sanasto jää usein kielenopetuksessa sivurooliin, vaikka suppeaa sanavarastoa pidetään sekä kielen oppimisen että käyttämisen suurimpana esteenä. Tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin laajempaa Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hankkeen (RAY) pilottivaihetta, jossa vapaaehtoiset seniorit lukevat kahdestaan kahdeksan S2-oppijan kanssa lastenkirjaa <i>Palokunnan arvoitus</i> (2015) kerran viikossa 20 minuutin ajan. Lukuinterventio kestää 8–10 viikkoa, ja jokaisella lukuvuorolla käytetään erilaisia sananselitystekniikoita. Mukana on myös kahdeksan S2-oppijan kontrolliryhmä, jolle opettaja lukee valittua lastenkirjaa, mutta toiminnasta puuttuu kahdenkeskinen vuorovaikutus. Kontrolliryhmän avulla saadaan tietoa siitä, miten osallistava toimintamalli edistää sanaston oppimista.</p> <p>Tutkielmassani kuvaan ja analysoin valittua lastenkirjaa kaunokirjallisten piirteiden sekä palosanaston näkökulmasta. Lisäksi arvioin tässä tutkimuksessa suunniteltuja sanaston kehittymistä mittaavia sanastotehtäviä. Selvitän myös, miten koeryhmän ja kontrolliryhmän S2-oppijoiden reseptiivisen ja produktiivisen sanaston kehitys eroavat. Keskeisiä käsitteitä ovat sana sekä reseptiivinen ja produktiivinen sanasto. Sanalla tarkoitan pienintä tekstissä välilyönnillä eroteltavaa yksikköä, joka käsittää kaikki saman sanan taiputusmuodot mutta ei sanan johdoksia. Reseptiivinen sanasto viittaa kielenkäyttäjän ymmärtämään sanastoon ja produktiivinen sanasto niihin sanoihin, joita yksilö itse käyttää.</p> <p><i>Palokunnan arvoitus</i> (2015) on tyypillinen salapoliisiromaani, jossa on useita epäiltyjä, informaatioaukkoja sekä cliffhangereita pitämässä yllä lukijan mielenkiintoa. Lastenkirjan palosanasto käsittää 62 sanaa, joista suurin osa on substantiiveja, neljäsosa verbejä ja vain muutama adjektiivi. Rikas kaunokirjallisuuden sanasto tarkoittaa tässä tapauksessa myös sanojen matalaa frekvenssiä. Haastava palosanasto teki reseptiivisistäkin sanastotehtävistä ongelmallisia. Erityisen toimivia olivat substantiiveihin keskittyvät sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä sekä sanan määrittelytehtävä. Produktiivisten sanastotehtävien pisteytys on kompleksista vaatien erityistä huomiota.</p> <p>Tutkimuksen mukaan S2-oppijoiden reseptiivinen sanasto kehittyy selvemmin, mutta myös produktiivisessa sanastossa näkyy laadullista kehitystä. Myös kontrolliryhmän S2-oppijoiden sanasto kehittyy, mitä edesauttaa heidän jo alun alkaen parempi kielitaitonsa. Erityisesti verbien tunnistustehtävä indikoi, että sanaston oppiminen lukemisen kautta on tehokkaampaa, kun syöte tulee yhtäaikaaisesti useamman aistin kautta. Lukuintervention aikana näkyy viitteitä myös S2-oppijoiden lukutaidon sekä vuorovaikutustaitojen kehittymisestä sekä motivaation kasvusta. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin kaunokirjallisuuden vaikutusta kotoutumiseen ja kulttuuriin kiinnittymiseen kielitaidon kehittymisen ohella.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, kielen oppiminen, sanasto, kaunokirjallisuus	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 SANASTON OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	5
2.1 Keskeiset käsitteet	5
2.2 Miksi ja millaista sanastoa opetetaan?	7
2.3 Sanaston oppimisen periaatteet	9
2.3.1 Sanan osaaminen	9
2.3.2 Sanaston oppiminen vaiheittain	10
2.3.3 Mentaalileksikko ja sanojen linkittyminen	12
2.3.4 Tehokkaita oppimisstrategioita	13
2.4 Sanaston opettamisen periaatteet	14
2.4.1 Suora ja epäsuora oppiminen	14
2.4.2 Sananselityskeinot	15
3 KAUNOKIRJALLISUUS SANASTON OPPIMISESSÄ	17
3.1 Miksi ja millaista kaunokirjallisuutta?	17
3.2 Aiemmat tutkimukset	19
3.3 Tutkimuksen lastenkirjan valinta ja analyysi	21
3.3.1 Lastenkirjan valintaprosessi	21
3.3.2 <i>Palokunnan arvoituksen</i> esittely	23
3.3.3 <i>Palokunnan arvoituksen</i> kaunokirjallisten piirteiden analyysi	25
3.3.4 <i>Palokunnan arvoituksen</i> sanaston analyysi	31
4 SANASTON OPPIMISEN ARVIOINTI	40
4.1 Aiemmat tutkimukset	40
4.2 Intervention kuvaus	41
4.3 Tutkimuksen sanastotehtävät	45
4.3.1 Sana-assosiaatiotehtävä	45
4.3.2 Verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävä	46
4.3.3 Vastakohtatehtävä	47
4.3.4 Sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä	49
4.3.5 Sanan määrittelytehtävä	51
4.3.6 Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävä	51
4.4 Sanastotehtävien pisteytys	53
5 TULOKSET	56
5.1 Sanastotehtävien tulokset	57

5.1.1 Sana-assosiaatiotehtävä	57
5.1.2 Verbi- ja pseudoverbi- tunnistustehtävä	59
5.1.3 Vastakohtatehtävä	64
5.1.4 Sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä	65
5.1.5 Sanan määrittelytehtävä	67
5.1.6 Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävä	70
5.2 Tulosten yhteenveto	72
5.2.1 Sanastotehtävien tulosten vertailu	72
5.2.2 Sananselitystekniikoiden käyttö	79
5.3 Vertailu aiempien tutkimusten tuloksiin	80
6 PÄÄTÄNTÖ	82

LÄHTEET

LIITTEET

KUVIOT

Kuvio 1. Verbien tunnistustehtävän palosanaston vastakoodien keskiarvolliset määrät.	62
Kuvio 2. Yksittäisten sanastotehtävien muutos pisteiden keskiarvot.	77

TAULUKOT

Taulukko 1. Koeryhmän ja kontrolliryhmän S2-oppijoiden taustatiedot.	42
Taulukko 2. Sana-assosiaatiotehtävän pisteytys.	57
Taulukko 3. Verbitehtävän pisteytys.	59
Taulukko 4. Verbitehtävän paloverbien pisteytys.	60
Taulukko 5. Verbitehtävän palosanaston vastauskoodien keskiarvolliset määrät.	61
Taulukko 6. Vastakohtatehtävän pisteytys.	64
Taulukko 7. Sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävän pisteytys.	66
Taulukko 8. Yksinkertaistettujen selitysten osaaminen.	67
Taulukko 9. Sanan määrittelytehtävän pisteytys.	68
Taulukko 10. Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävän pisteytys.	71
Taulukko 11. Sanastotehtävien pisteytysten yhteenveto.	73
Taulukko 12. Sanastotehtävien muutos pisteiden keskiarvot.	75
Taulukko 13. Yksittäisten sanastotehtävien muutos pisteiden keskiarvot.	76

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, kehittykö suomi toisena kielenä -oppijoiden sanavarasto lukemalla ohjatuksi kaunokirjallisuutta. Tarkoituksena on samalla täyttää yhtä tutkimuksellista aukkoa sanaston oppimisen tutkimuksessa, kun nimenomaan lasten toisen kielen sanaston kehittymistä kaunokirjallisuuden lukemisen näkökulmasta on tutkittu erityisen vähän. Tutkimuksen kautta voidaan kuitenkin saada tietoa sekä sanaston kehitymisestä että sen tukemisesta (Honko 2013, 21). Minua kirjallisuuden pääaineopiskelijana suomi toisena kielenä -opetus (tästä eteenpäin S2) on alkanut vaivihkaa kiinnostaa ja tulla osaksi tulevaisuudensuunnitelmiani. Minua on kuitenkin kiinnostanut jo opetusharjoittelussa kaunokirjallisuuden ja S2-opetuksen yhdistäminen, vaikka tutkijat ja opettajat (Carroli 2008, 9) tasaisin väliajoin vuoroin kyseenalaistavat ja puolustelevat näiden kahden yhdistelmää. Pääsin kuitenkin Jyväskylän ammattiopiston järjestämässä kotoutumiskoulutuksessa käyttämään *Kalevalaa* ja sen innoittamia draamallisia menetelmiä osana opetusta. Kokemus oli erittäin positiivinen, kun huomaamattaan opiskelijat keskustelivat suomen kielellä kolme tuntia ja olivat vielä innoissaan aiheesta. Myös tämä maisterintutkielma nojaa ajatukseen, että suomen kielen taito voi kehittyä kaunokirjallisuutta lukemalla.

Niilo Mäki Instituutin Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hankkeen Lukumummit ja -vaarit -toiminnassa (RAY 2015–2017) vapaaehtoiset seniorit lukevatkin lastenkirjaa yhdessä 2.–6.-luokkalaisten S2-oppijoiden kanssa. Toimintaa kehitetään yhteistyössä Suomen isovanhemmat ry:n kanssa. Toimintamalli on saanut alkunsa osana Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluissa -kehittämishanketta (RAY 2012–2014), jossa pyrittiin arvioimaan sekä tuottamaan tietoa ja menetelmiä lukemisen sujuvuuden harjoitteluun. Alkuperäisessä toimintamallissa Lukumummit ja -vaarit lukevat opettajan, oppilaan tai seniorin itsensä valitsemaa lastenkirjaa kahdestaan kerran viikossa niiden suomenkielisten lasten kanssa, jotka tarvitsevat lukemiseen lisätukea. Yksi luku-tuokio kestää noin 20 minuuttia ja koko interventio vähintään 8–10 viikkoa. Jokaisella lukutapaamisella käytetään myös erilaisia lukutekniikoita: lapsi ja aikuinen esimerkiksi lukevat tekstiä vuorotellen tai yhteen ääneen tai lapsi toistaa aikuisen lukeman tekstipätkän. Toiminnan tavoitteena on vahvistaa sujuvaa lukutaitoa sekä lukumotivaatiota ja samalla edistää sukupolvien välistä kanssakäymistä. Varsinainen kehittämishanke on jo päättynyt, mutta toiminta jatkuu edelleen useilla paikkakunnilla Mannerheimin Lastensuojeluliiton pyörittämänä. Syksyllä 2016 on saamassa muotonsa vielä kolmas osa Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hanketta, kun tarkoituksena on aloittaa toiminta, jossa maahanmuuttajaseniorit lukevat maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa näiden omalla äidinkielellä. Toimintaa kokeilee Monikulttuurikeskus Gloria Jyväskylässä.

Teen maisterintutkielmani osana tämän Lukumummit ja -vaarit -toimintamallin S2-oppijoihin keskittyvän kehittämishankkeen pilottivaihetta. Interventio on saanut ideansa Nationin (1983, 17) ajatuksesta, että suuri osa sanastosta opitaan systemaattisen sanaston opiskelun ohella tutustumalla sanoihin erilaisissa konteksteissa. Pilottiin on osallistunut kahdeksan lasta luokkatasoilta 2.–6., kahdesta eri koulusta sekä mahdollisimman erilaisilta kielitaitotasoilta. Lisäksi mukana on ollut kahdeksasta S2-oppilaasta koostuva kontrolliryhmä, jolle opettaja on lukenut tutkimuksessa käytettävää lastenkirjaa, mutta toimintamallista on puuttunut kahdenkeskinen vuorovaikutus. Keväällä 2016 on järjestetty varsinainen tutkimus, johon on osallistunut 35 oppilasta ja 37 kontrollioppilasta. Interventiotutkimuksessa informanttien joukkoa määräävät myös resurssit, kun jokainen oppilas testataan yksitellen.

Sanaston kehittymisen lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan oppilaan kielitaitoa myös laajemmin. Ennen lukutuokioiden alkamista opettaja täyttää kirjallisen arvion oppilaansa kielitaidosta ja tutkija tekee alkumittausten yhteydessä yhdessä oppilaan kanssa itsearvioinnin sekä kaksi erilaista lukemissujuvuutta mittaavaa arviointitehtävää. Lisäksi alku- ja loppumittauksissa kartoitetaan myös informanttien minäpystyvyys (self-efficacy), lukemisen mielekkyys ja useus eli käytännössä lukemismotivaatio sekä suomeksi että omalla äidinkielellä ja kielen oppimiseen liittyvä oppijaminäkuva. Intervention aikana oppilaat kirjoittavat itsenäisesti lukupäiväkirjaa (vapaa tuottaminen) ja Lukumummit ja -vaarit kirjoittavat muistiin lukutapaamisella käsiteltyä sanastoa.

Jokaisella lukutapaamisella Lukumummit ja -vaarit painottavat tietyn sanaluokan sanoihin liittyviä sananselitystekniikoita siten, että joka 3. lukukerralla keskitytään aina substantiiveihin, verbeihin tai adjektiiveihin. Substantiivien yhteydessä keskitytään ylä- ja alakäsitteisiin, sananhahmoon sekä yhdyssanoihin, verbien yhteydessä hyödynnetään pantomiimia eli sanan selittämistä esittämisen avulla ja pohditaan eri verbeistä assosioituvia tunnetiloja sekä verbien yhteenkuuluvuutta eli kuka tai mikä voi tehdä verbin kuvaamaa asiaa tai mihin nimisanaan verbi liittyy (esimerkiksi *hihittää; nauru*). Adjektiivien selittämisessä hyödynnetään vastakohtasuhteita, komparaatiota sekä erilaisia mielikuvaharjoituksia. Intervention aikana lukumummit ja -vaarit kirjaavat ylös, kuinka paljon ja mihin sanoihin he erilaisia tekniikoita käyttävät.

Alkuperäisestä mallista poiketen tässä hankkeessa lukutuokiolla luetaan tiettyä ennalta määrättyä lastenkirjaa, jotta hankkeen tavoitteen eli sanavaraston kehittymisen tutkiminen olisi mahdollista. Tehtäväni onkin etsiä ja analysoida tutkimuksessa käytettävä lastenkirja sekä osallistua yhdessä tutkijoiden kanssa alku- ja loppumittausten sanastotehtävien laatimiseen. Sanavaraston kehittämisen tutkimus on perusteltua, kun sanavarasto on tärkeä osa kielitaitoa mahdollistaen vuorovaikutuksen sekä kielitaidon kehittymisen laajemminkin (esim. Niitemaa 2014, 158). Lisäksi kaunokirjallisuus tarjoaa sanavaraston kehittymiselle sopivan kontekstin tarjoten sekä monipuolista sanastoa

että tietoa kulttuurista (esim. Buchholz 1996, 52; Carroli 2008, 184–185). Kaunokirjallisuuden kautta maahanmuuttaja voi myös käsitellä tunteita, kuten koti-ikävä, ja kotiutua siten paremmin kohdemaahan ja motivoitua oppimaan kohdekieli (Saarinen 2007, 112–113).

Tutkimuskysymyksetni ovat:

1. Millaista palokuntaan liittyvää sanastoa esiintyy Martin Widmarkin lastenkirjassa *Palokunnan arvoitus* (2015)?
 - a. Miten palosanasto jakaantuu teoksessa (esim. sanaluokat, sironta, frekvenssi)?
 - b. Millaisia kaunokirjallisuuden keinoja teoksessa hyödynnetään?
2. Miten kaunokirjallisuuden lukeminen yhdessä vapaaehtoisten senioreiden kanssa kehittää suomi toisena kielenä -oppijoiden sanavarastoa?
 - a. Kuinka reseptiivinen ja produktiivinen sanavarasto kehittyvät harjoitusjakson aikana S2-oppijoilla?
 - b. Kuinka vapaaehtoisten senioreiden kanssa työskennelleiden lasten sanavaraston kehitys eroaa verrokkiryhmän suomi toisena kielenä -oppijoiden sanavaraston kehitymisestä?

Sanavaraston kehittymisen lisäksi Lukumummi ja -vaaritoiminnan kautta lapsi saa yksilöllistä huomiota, mikä voi vaikuttaa lapsen hyvinvointiin laajemminkin. Hankkeen ollessa vielä pilottivaiheessa palaan varmasti tähänkin ajatukseen pohdinnassa arvioidessani tutkimustuloksia, vaikka en siihen tarkemmin syvenny.

Lukumummit ja -vaarit -hanke tarjosi sopivan tilaisuuden yhdistää kiinnostukseni sekä suomen kielen oppimiseen että kaunokirjallisuuteen, joten tämä kirjallisuuden maisteritutkielma on samanaikaisesti suomen kielen oppiaineen sivututkielma. Näiden kahden oppiaineen ja hyvin erilaisen tutkimustradition yhdistäminen näkyy sisällön lisäksi myös tutkielmani rakenteessa. Tutkielman rakenne poikkeaa hieman perinteisestä, mutta on mielestäni loogisin tällaisessa kahta oppiainetta yhdistävässä interventiotutkimuksessa. Toisessa luvussa esittelen tutkimustani taustoittavaa teoriaa sanaston oppimisesta ja opettamisesta. Määrittelen luvussa myös tutkimuksen tärkeimmät käsitteet. Kun kyseessä on nimenomaan tutkimuksen taustoitus, en käsittele luvussa ollenkaan aiempia tutkimuksia.

Kolmas ja neljäs luku edustavat tutkimukseni kahta eri vaihetta (ja tutkimuskysymystä). Kolmannessa luvussa käsittelem kaunokirjallisuuden näkökulmaa vastaamalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Esittelen ensin teoriaa siitä, miksi kaunokirjallisuutta on hyvä hyödyntää osana kielenopetusta. Tämän jälkeen esittelen muutaman ulkomaisen tutkimuksen, joissa tavoite, asetelma tai menetelmät muistuttavat omaa työtäni. Lopuksi siirryn tutkimuksessa käytettävän lastenkirjan va-

lintaprosessin esittelyyn sekä sen sanaston analyysiin. Neljännessä luvussa sen sijaan siirryn käsittelemään tutkimuksen alku- ja loppumittauksissa käytettäviä sanastotehtäviä. Esittelen ensin sanaston oppimisen arviointiin liittyviä aiempia tutkimuksia. Tämän jälkeen käsitelen jokaisen sanastotehtävän erikseen viitaten samalla myös niihin aiempiin tutkimuksiin, joiden tehtävistä kukin tämän tutkimuksen sanastotehtävä on saanut innoituksensa. Viidennessä luvussa käsitelen tutkimustuloksia sekä määrällisesti että laadullisesti ja vastaan samalla toiseen tutkimuskysymykseen. Päättänessä pohdin ja arvioin koko tutkimusta. Pilottivaiheessa tehdyssä tutkimuksessa lopun pohdinnalla onkin suuri osuus, kun yhtenä tavoitteena on nimenomaan selvittää, mikä toimintamallissa toimii tällaisenaan ja mitä tarvitsee vielä muuttaa lopullista tutkimusta varten.

2 SANASTON OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

2.1 Keskeiset käsitteet

Sanastotutkimuksessa keskeisten käsitteiden määrittely on ensisijaisen tärkeää, kun halutaan varmistaa tutkimustulosten vertailtavuus (Honko 2013, 51). Tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa **sane, sana ja sanasto**. **Saneella** viitataan yksinkertaisesti sanan todellisiin esiintymiin puheessa ja kirjoituksessa. Käsitteen **sana** määrittely on tutkimuskirjallisuudessa tuottanut haasteita: Pavičić (2008, 4–5) esittää, että sana voidaan määritellä ortografisesti yksittäisenä kirjoitusyksikkönä, painollisuuden perusteella, semanttisesti merkityksen mukaan ja merkityksen ja muodon yhdistelmänä.

Koiviston (2013, 28–30) mukaan sana voidaan määritellä morfologisena yksikkönä, jossa sanan sisällä sanavartaloon yhdistyvät morfeemit sekä taivutusaineokset tiettyyn järjestykseen. Toisaalta sana voidaan määritellä foneemijonona, jota säätelevät erilaiset äänteiden esiintymismahdollisuudet sekä -rajoitukset. Tähän fonologiseen määrittelyyn liittyy myös prosodia, jonka kriteereillä (esim. paino, intonaatio tai kvantiteetti) sanat erotetaan erillisiksi yksiköiksi. Kolmantena sana voidaan määritellä syntaktisesti lauseiden ja lausekkeiden rakennusaineiksena: sanaa ei voida jakaa erilleen lauseen sisällä, vaan se on yhtenäinen koossa pysyvä yksikkö. Neljänneksi Koivisto (2013, 31) listaa Pavičićin tavoin sanan määrittelykriteeriksi merkityksen: sana viittaa johonkin konkreettiseen tai abstraktiin entiteettiin maailmassa.

Ortografinen määritelmä keskittyy kuitenkin vain kirjoitettuun kieleen eikä huomioi esimerkiksi homonymiaa tai polysemiaa ja painollisuuden mukaan määrittely jättää paljon tilaa poikkeuksille, jos kielessä on esimerkiksi painottomia sanoja (esim. englannin kielen *if*) tai monisanaisia ilmauksia, joilla on vain yksi pääpaino (esim. englannin kielen *bus conductor*). (Pavičić 2008, 5–6.) Myös Koivisto (2013, 29) täsmentää, ettei suomen kielessäkään sanan ensimmäisen tavun pääpaino ole selväpiirteinen kriteeri, kun todellisuudessa myös ”lausumapaino” säätelee sanan painollisuutta: joskus lyhyt sana voidaankin lausua täysin painottomana. Lisäksi joskus sana saa merkityksensä vasta useamman sanan yhdistelmänä (*totta kai*) eikä esimerkiksi idiomin eri osia voida erottaa toisistaan ilman, että niiden merkitys muuttuu (*pilvin pimein*). Merkityksen ja muodon yhdistelmäkään ei siis ole riittävä määritelmä sanalle. (Honko 2013, 52.)

Pavičićin (2008, 6) mukaan **lekseemi** on neutraali käsite ratkaisuksi sanan määrittelyn haasteeseen, kun sen määritelmä kattaa kaikki aiemmin esitetyt määritelmät. Koivisto (2013, 32–35) sen sijaan antaa sanalle vielä lekseemin lisäksi useamman käsitteen: sananmuoto viittaa lekseemin to-

teumaan kattaen sekä taivutusmuodon että kieliopillisen muodon, tekstisana eli sane viittaa todelliseen sanaesiintymään puheessa tai kirjoituksessa, fonologinen sana on nimensä mukaisesti fonologisin perustein erotettava sanayksikkö ja ortografinen sana tarkoittaa kirjoitetun tekstin sanaa.

Sanan määrittelyssä oma tutkimukseni seuraa Hongon esimerkkiä. Honko (2013, 53–54) mainitsee seuraavansa perinteistä fennististä tapaa määrittelemällä sanan seuraavasti: “a) kukin saman sanan taivutusmuoto edustaa samaa leksikaalista yksikköä, b) kukin sananmuodostuksella muodostettu sana edustaa eri leksikaalista yksikköä ja c) sana on pienin itsenäinen tekstiyksikkö, joka erotetaan välilyönnillä”. Vaikka Honko käyttää myös neutraalia käsitettä *lekseemi* viitatessaan jokaisen saman sanan kaikkiin taivutusmuotoihin (*tulipalo, tulipalon*), mielestäni se toisi tutkimukseeni tarpeetonta monimutkaisuutta, kun tarkoituksena ei ole tehdä tarkkaa kielitieteellistä analyysia lastenkirjan sanastosta, vaan luokitella sanastoa siten, että se palvelee sanastotehtävien suunnittelua. Lisäksi käytän käsitteitä **sanasto** ja **sanastotehtävät**, jolloin **sana** täydentää kokonaisuuden symmetrisesti.

Puron (2002, 2–3) mukaan käsitteitä **sanasto** ja **leksikko** käytetään usein rinnakkain tutkimuskirjallisuudessa. **Sanasto** ymmärretään kuitenkin usein varsin suppeasti ja sillä viitataan enemmänkin siistiin sanalistaan, jota käyttämällä kielenkäyttäjät voi täydentää sopivia kieliopillisia rakenteita. **Leksikko** sen sijaan esiintyy yleensä teoreettisemmassa toisen kielen tutkimuskirjallisuudessa. Myös Koivisto (2013, 49–52) tuo esille, että teoreettisessa kielenkuvauksessa leksikko voidaan määritellä ja siten myös rajata kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Tilannekohtaisuus heijastelee ehkä myös kielen sanaston (ja leksikon) produktiivista ja dynaamista luonnetta. Leksikko onkin lekseemien muodostama joukko, jonka parin muodostavat kieliopin säännöt: leksikko sisältää yhdisteltävät yksiköt ja kielioppi säännöt näiden yksiköiden yhdistelemiseen.

Puron (2002, 2–3; 49) tavoin käytän kuitenkin käsitettä sanasto, jonka määrittelen hyvin lähelle leksikon käsitettä: sanasto on dynaaminen verkosto, jossa sanastollisen tiedon avulla sanat linkittyvät toisiinsa, muistetaan ja voidaan palauttaa mieleen. Tässä tutkimuksessa valittu lastenkirja tarjoaa käytettävän sanaston, joten en pidä tarpeellisena enää teoreettisen leksikon tilannekohtaista määrittelyä. Lisäksi saavutetun symmetrian ohella tällaisella valinnalla on myös mahdollista häivyttää kieliopin ja sanaston välistä rajaa, kun sanaston nähdään usein yhdistävän kielitaidon eri osaluokkia.

Reseptiiviset kielelliset taidot tarkoittavat viestin vastaanottamisen taitoja, joihin kuuluvat kuunteleminen ja lukeminen sekä näiden molempien ymmärtäminen. **Reseptiivisellä sanastolla** sen sijaan viitataan siihen sanastoon, jonka kielen käyttäjä kykenee vastaanottamaan ja ymmärtämään. Produktiivisuus viittaa tuottamiseen liittyviin kielellisiin taitoihin eli kirjoittamiseen ja puhumiseen ja **produktiivinen sanasto** taas tarkoittaa niitä sanoja, joita yksilö itse käyttää. Tällainen jako reseptiiv-

tiiviseen ja produktiiviseen sanastoon on looginen, kun yksilö yleensä ymmärtää laajemman kirjon erilaisia sanoja kuin hän spontaanisti käyttää. Lisäksi reseptiivisen taidon usein ajatellaan edeltävän produktiivisia taitoja. (Nation 2001, 24–33.)

Ahosen (1993, 45) mukaan reseptiivinen sanasto viittaa sanojen tunnistamiseen tekstiyhteydestä ilman apuneuvoja ja produktiivinen sanasto käsittää sanat, joiden käyttö on mahdollista ilman apuneuvoja. Honko (2013, 62) vielä lisää, että reseptiivisen ja produktiivisen sanavaraston synonyymeina usein käytetyt passiivinen ja aktiivinen sanasto ovat käsitteinä harhaanjohtavia, koska sanojen tulkinta ei aina ole passiivista toimintaa vailla ponnisteluja eikä sanojen spontaani tuottaminen vaadi aina samanlaista aktiivista toimintaa.

2.2 Miksi ja millaista sanastoa opetetaan?

Sanasto on usein jäänyt opetuksessa sivurooliin ehkä sen vuoksi, että sen opettaminen on kielioopin opettamista haastavampaa sanaston laajuuden ja alati muuttuvan luonteen vuoksi (Chacón-Beltrán, Abello-Contesse & Torreblanca-López 2010, 1). Sukulaissanat helpottaisivat sanaston oppimista, mutta koska suomen kielellä ei ole sukulaissuhdetta useiden valtakielten kanssa, sanaston opettamiseen ja oppimiseen täytyisi tietoisesti kiinnittää erityistä huomiota (Takala 1989, 5). Varsinkin, kun suppeaa sanavarastoa pidetään suurimpana haittana sekä kielen tuottamisessa että ymmärtämisessä (Nation 1990, 2). Ajatus on varsin looginen, kun edes tekstin yleiskuvan ymmärtämiseen sen sanastosta täytyy olla tuttua jopa 75 %. Pääkohtien ymmärtäminen vaatii tuttua sanastoa jo 90 % ja yksityiskohtien ymmärtäminen tuttua sanastoa 95 % tekstin sanastosta. Tämä tarkoittaisi noin 5000 sanan varastoa, jotta kaunokirjallisen tekstin lukeminen sujuu luontevasti ja ymmärrettävästi. (esim. Takala 1989, 7; Masonen 2003, 104.) Nation (2001, 11–15) jakaa tekstien sanaston suuritaajuisiin, akateemisiin, teknisiin sekä pienitaajuisiin sanoihin ja esittää tutkimustensa perusteella, että noin 80 % useista teksteistä on suuritaajuisia sanoja, joita on kielestä riippuen noin 2000. Näin voidaan olettaa, että toisen kielen oppijan sanaston täytyy kattaa vähintään nämä 2000 suuritaajuisinta sanaa ymmärtääkseen edes tekstin pääkohdat.

Myös Kristiansen (1998, 47) toteaa ymmärtämisen heikkenevän huomattavasti, jos sisältösanoista (substantiivit, verbit, adjektiivit, adverbit) 25 % on tuntemattomia. Luetun tai kuullun tekstin ymmärtämisessä keskitytäänkin nimenomaan näiden sisältösanojen ymmärtämiseen kielioopin sijaan (Takala 1989, 4). Järvinen (2001, 253) kertoo oman opettajakokemuksensa pohjalta, kuinka suppea sanavarasto vaikeuttaa oppikirjatekstien ymmärtämistä. Lisäksi moninaisista syistä johtuva maahanmuuttajan puutteellinen yleistieto heikentää sanojen merkityksen päättelyä kontekstista. Näistä

muodostuu noidankehä, kun kielenoppija ei puutteellisen sanavaraston vuoksi lue oppikirjatekstejä, jolloin myöskään sanavarasto tai yleistieto eivät niiltä osin pääse karttumaan. Lisäksi oletettavasti esimerkiksi erilaisiin kielioopin yksityiskohtiin on vaikea kiinnittää huomiota, jos lukija ei tunne tai ymmärrä tekstin sanastoakaan.

Kun kieltä käytetään nimenomaan viestintään, sanasto on erityisen tärkeä kielitaidon osa-alue, sillä se mahdollistaa toimimisen erilaisissa konteksteissa ja rekistereissä eli onnistuneen vuorovaikutuksen (Chacón-Beltrán ym. 2010, 2; Kristiansen 1998, 47). Kielenkäyttäjät tulevat usein ymmärrettäviksi puutteellisesta rakenteesta huolimatta, mutta ilman sanoja on vaikea ilmaista kielellisesti mitään (Takala 1989, 4). Riittävän sanavaraston voidaankin sanoa olevan kielellisen viestinnän ensimmäinen ehto (Kristiansen 1998, 47). Juuri viestinnän näkökulmasta sanastoa ei pitäisikään opettaa irrallisina yksikköinä, kun sanat eivät kielenkäytössäkään toimi sellaisina. Tämän vuoksi sanaston oppimiseen kuuluvat myös erilaiset sanonnat, kollokaatiot, idiomit ja muut vakiintuneet ilmaukset, kuten tervehdykset ja kohteliaisuusfraasit. (Aalto 1998, 50; Niitemaa 2014, 141.) Lauseiden lisäksi sanoja on syytä tarkastella laajemmassa kontekstissa, joka antaa myös runsaasti vihjeitä sanoista, esimerkiksi jonkin esineen fyysisistä ominaisuuksista tai käyttötarkoituksista. Tällöin sanan merkityksen päättelemineen on helpompaa, mikä edelleen edistää sanan oppimista. (Takala 1989, 8–9.)

Viestintävalmiuksien lisäksi riittävä sanavarasto ennustaa myös hyviä kielen ymmärtämistaitoja sekä muiden kielitaidon osa-alueiden kehittymistä (Niitemaa 2014, 142; 158; Takala 1989, 4). Esimerkiksi suullinen kielitaito muodostuu kolmesta eri tasosta, joista jokainen edellyttää riittävää sanavarastoa: selviytyminen arkielämän tilanteissa, keskustelukielitaito sekä sosiaalistuminen. Arkielämän tilanteissa käytetään paljon substantiiveja ja keskustelukielitaidossa korostuvat verbit sekä abstraktisubstantiivit. Sosiaalistuminen edellyttää jo laajempaa sanavarastoa eli sisältösanojen hyvän ja monipuolisen hallinnan lisäksi oikeanlaista verbien modaalimuotojen ja intonaation käyttöä. (Kristiansen 1998, 48.) Verbit ovat erityisasemassa siirryttäessä tasolta toiselle, jolloin niiden olisi hyvä olla keskiössä myös opetuksessa. (Masonen 2003, 94.) Myös Silfverberg (1996, 45) painottaa verbien ja verbityyppien hallintaa, kun kysyttäessä tai pyydettyä jotain käytetään usein konditionaalia, joka edelleen vaatii verbien tuntemista.

Aalto (1998, 50–51) esittää, että opetettavan sanaston tulisi liittyä oppijan arjen kielenkäyttötilanteisiin, olla monipuolista sekä frekventtiä ja liittyä laajempaan kontekstiin. Monipuolisuudella tarkoitan sitä, että opiskellaan myös kielen ”pikkusanoja” (esimerkiksi *ai*, *no*, *joo*) eikä pelkästään verbejä tai nomineja, ja frekventillä sellaista sanastoa, joka sisältää suomen kielessä toistuvasti esiintyviä sanoja. Usein toistuvat sanat ovatkin eri kielissä tärkeitä sanoja (Niitemaa 2014, 153).

Toisto on myös oppimisen edellytys, ja sanaston kertautumisen avulla sanasto automatisoituu ja siirtyy siten oppijan arjen kielenkäyttöön (Aalto 1998, 51).

2.3 Sanaston oppimisen periaatteet

2.3.1 Sanan osaaminen

Luonnollisesti sanaston oppimisessa täytyisi ensin määritellä oppimisen tavoite: millainen määrä sanoja on tarpeellinen ja millaista sanan osaamista haetaan? Schmitt (2010, 29) aloittaa sanaston oppimisen ja opettamisen perusteiden listauksen keskustelemalla ”riittävästä sanavarastosta”. Riittävän sanavaraston määrittelyssä voidaan ottaa vertailukohdaksi esimerkiksi natiivin sanasto, mikä toimii silloin, kun tavoitteena on hallita tietyn kontekstin sanasto. Usein sanastonopetus kuitenkin tähtää sujuvan arkikielitaidon saavuttamiseen, jolloin natiiveja ei ole mielekästä ottaa vertailukohdaksi eikä osattavien sanojen lukumääriä ole tarpeen laskea kovin tarkasti.

Takala (1989, 7) kuitenkin esittää, että ymmärtääkseen kaunokirjallisen tekstin vivahteet ja yksityiskohdat, lukijan sanaston täytyisi kattaa noin 5000 tavallisinta sanaa. 5000 sanan vaatimus on helpompi ymmärtää, kun vertaa sitä äidinkielen sekä vieraan kielen opiskelijan keskimääräiseen sanaston kokoon: englannin kieleen keskittyvien tutkimusten mukaan äidinkielen kielenoppija lisää sanavarastonsa noin 1000–2000 sanaa vuodessa tai vastaavasti 3–7 päivässä (Nation 1990, 11). Tällaisella matematiikalla 10-vuotiaan natiivin sanavarasto kattaisi vähintään 10 000 sanaa.

Sanan osaamisen määrittely tuntuu tutkimuskirjallisuudessa olevan aivan yhtä epämääräistä kuin epätarkat sanamäärätkin. Usein sanan osaamisen ajatellaan olevan tietoa sen muodosta ja merkityksestä – tietoa siitä, miten sana kirjoitetaan ja mitä se tarkoittaa. Käytännössä tämän pitäisi kuitenkin olla sanan osaamisen ensimmäinen taso, koska käyttääkseen sanaa oikein erilaisissa konteksteissa yksilö tarvitsee laajempaa tietoa sanan ominaisuuksista. Sanan merkityksen, kirjoitusasun, puhutun muodon ja kieliopillisten ominaisuuksien ohella sanasta tulisi tietää sen mahdollisista kollokaatioista, rekistereistä ja niiden asettamista rajoituksista, yleisyydestä sekä sanasta kiinteästi mieleen assosioituvista muista sanoista. Näistä merkitys, muoto ja kieliopilliset ominaisuudet on mahdollista oppia erillään muusta tekstimaailmasta (esim. sanalistasta), mutta kontekstuaalisen tiedon oppiminen vaatii myös kontekstin ympärilleen. (Schmitt 2010, 31.)

Kollokaatiolla tarkoitetaan sanalle tyypillisiä myötäesiintymärajoituksia eli käytännössä kielenkäyttöön vakiintuneita tapoja käyttää tiettyjä ilmauksia kokonaisuutena, kuten esimerkiksi *ottaa päähän* tai *mullin mallin*. Kollokaatiot eivät kuitenkaan ole ehdottomia *joko-tai* -rakenteita, vaan kyse on usein rajoitusten sijaan ”myötäesiintymäpreferensseistä” eli niin sanotuista taipumuksista

esiintyä tiettyinä ilmauksina. (Jantunen 2004, 13–15.) Rekisteri sen sijaan on Hallidayn (esim. 1978, 31–35) systeemis-funktionaalisen kieliopin käsite, ja sillä tarkoitetaan tilannekohtaisiksi rajattuja kieliä: tietyssä tilanteessa odotetaan tietynlaisia kielen muotoja ja rakenteita, ja nämä odotukset määräytyvät kielenkäyttötilanteen, sen osallistujien ja kielenkäytön tarkoituksen mukaan. Rekisterit voidaan asettaa jatkumolle avoimista suljettuihin, jolloin avoimella (esimerkiksi spontaanit keskustelut) tarkoitetaan tilannekohtaisesti vaihtelevampaa kielenkäyttöä ja suljetulla tarkemmin vakiintuneita kielenkäyttötilanteita (Mäntynen & Shore 2006, 19).

Myös Masonen (2003, 103) määrittelee sanan osaamisen Schmittin (2010, 31) tavoin liittäen siihen sanan merkityksen tietämisen tietyssä kontekstissa sekä suoran vastineen osaamisen omalla äidinkielellä. Lisäksi kielenkäyttäjän täytyy osata taivuttaa sekä ääntää sana oikein ja ymmärtää sanaan liittyvät tyyliseikat. Tällaiset määritelmät ovat kuitenkin niin laajoja, että niiden valossa lahjakkaankin kielenkäyttäjän sanavarasto vaikuttaisi supistuvan huomattavasti. Lisäksi täytyy muistaa, että sanaston muuttuvan luonteen vuoksi myös natiivit oppivat alati uusia sanoja (Schmitt 2010, 30). Aalto (1994, 95) korostaakin, että jo jokin näistä osataidoista merkitsee jonkinasteista sanan osaamista. Käytännön opetustyössä lopulliset sanan osaamisen määritelmät eivät ole tarpeen, mutta täytynee päättää, mitä sanalla tarkoitetaan: yksittäistä morfeemia (*talo*) vai fraaseja (*ottaa osaa*)?

Tässä tutkimuksessa sanalla tarkoitetaan yksittäisiä morfeemeja (*palomies*) ja monisanaisilla ilmauksilla esimerkiksi fraaseja (*palaa poroksi*). Samanaikaisesti sanan osaaminen tarkoittaa sanan merkityksen ymmärtämistä tai jopa vain tunnistamista: informanttien ei tarvitse osata ääntää, taivuttaa tai kirjoittaa sanaa oikein. Kontekstuaalisen tiedon lisääntymiseen kiinnitetään kuitenkin huomiota esimerkiksi kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävässä (tarkemmin luvussa 4), vaikka informanteilta ei vaadita esimerkiksi erilaisten tyyliseikkojen hallitsemista.

2.3.2 Sanaston oppiminen vaiheittain

Erityisesti luokkahuoneopetuksessa sanaston oppiminen etenee vaiheittain sanalistaista johtamisen, yhdyssanojen ja kontekstista oppimisen kautta sanan osaamiseen. Sanojen opettaminen aloitetaan usein sanalistaista, joiden hyöty perustuu pitkälti kohdekielen ja oman äidinkielen sanojen välille syntyviin assosiaatioihin ja sanojen muistamiseen niiden kautta. Erityisesti suomen kieltä opetettaessa on syytä opettaa myös sanojen johtamisen perusteet, sillä suomen kielessä perussanasto on suhteellisen pieni ja johdettuja sanoja sen sijaan on loputtomasti: esimerkiksi perusverbeistä vain 21 % ei ole johdettu muista sanoista eli sanamuodostuksen alkeiden avulla voidaan käyttää jopa 2–4 kertaa enemmän sanoja (Takala 1989, 6).

Pitkien sanojen merkityksiä voi sen sijaan ymmärtää etsimällä ja päättelemällä ne osat, joista sana on muodostettu (Masonen 2003, 96). Tällaisen päättelystrategian avulla suomen kielen pitkätään sanat eivät heikennä kielenoppijan motivaatiota, kun hänellä on keinot toimia niidenkin kanssa. Opintojen alkuvaiheessa tapahtuva yhdyssanojen tarkastelu opettaa kuitenkin hyödyllistä ongelmanratkaisua, kun kielenkäyttäjät oppii käyttämään erilaisia kommunikaatiostrategioita, kuten esimerkiksi kiertoilmauksia, jos hänen sanavarastonsa ei riitä asian ilmaisemiseen. Samalla kielenoppija huomaa, että sanoja voidaan varioida ja muuttaa eikä kieli olekaan tiukka ja muuttumaton systeemi, jossa sanat esiintyvät tarkkojen sääntöjen mukaan tietyllä tavalla vain tietyssä kontekstissa. Tällöin myös leikittely ja luovuus on sallittua kielenkäytössä, mikä edelleen edistää opiskelun mielekkyyttä ja sitä kautta myös oppimista. (Värre & Takala 1989, 145–146.) Masonen (2003, 97) kuitenkin painottaa, että yhdyssanoihin tutustuminen kannattaa aloittaa sanoista, joiden alkuosa on nominatiivissa, jotta kielenoppija ei joudu heti tekemisiin morfologisten sääntöjen kanssa.

Sanan merkityksen päättely kontekstista vaatii jo hieman sanastollista osaamista, mutta toisaalta mahdollistaa hyvinkin laajasti erilaisten sanojen tunnistamisen, kun jopa 60–80 % uusista sanoista on mahdollista arvata kontekstin avulla. Masonen (2003, 98–101) antaa seuraavan kartan päättelystrategian avuksi: ensin kielenoppija pyrkii päättämään vieraan sanan sanaluokan pohtimalla, millaisin määrein sanaa voisi kuvailla tai miten se taipuu. Tämän jälkeen kielenoppijan tulee tarkastella sanan välitöntä kontekstia eli lauseyhteyttä ja tarvittaessa yksinkertaistaa sitä eli käytännössä kiteyttää lauseen ydinsisältö. Saman kaavan voi toteuttaa myös tarkastellessa tekstin laajempaa kontekstia. Viimeisenä kielenoppija arvaa sanan merkityksen ja pohtii vielä, vastaako arvaus sitä sanaluokkaa, jota hän aivan ensimmäisenä päätteli sanan olevan, tai sopiiko arvaus kontekstiin. Lopuksi on toki hyvä tarkistaa sanan todellinen merkitys, jotta mieleen ei jää vääriä muistikuvia uuden sanan merkityksestä.

Kontekstin hyödyntäminen ei ole automaattista, vaan sitä pitää tietoisesti harjoitella ja harjoittaa. Strategian ehdoton hyöty on kuitenkin se, että kontekstista kielenoppija saa laajasti tietoa sanan käytöstä ja merkityksestä eli sen morfologiasta, syntaksista ja tyylirajoituksista. Täytyy kuitenkin muistaa, että luetunymmärtämisessä jokaisen yksittäisen sanan tunnistaminen ei ole tarpeen, kun virkkeen ydinsisällön ymmärtäminen riittää. Sanan vaiheittaista ymmärtämistä ei siis tarvitse aina käydä läpi, jolloin lupa olla osaamatta kaikkea saattaa myös motivoida lukemaan enemmän. (Masonen 2003, 98; 103.)

2.3.3 Mentaalileksikko ja sanojen linkittyminen

Sanaston oppimisessa on tärkeintä tarjota kielenoppijalle keinoja, joiden avulla toimia uusien sanojen kanssa ja saada uusista sanoista vähintäänkin ymmärrettäviä tai jopa tuttuja (Masonen 2003, 93). Yksi tärkeä peruseriaate on pyrkiä linkittämään uudet sanat mahdollisimman monipuolisesti kielenoppijan *mentaalileksikkoon*. Jokaisella kielenkäyttäjällä on oma yksilöllinen sanavarastonsa, jota kutsutaan myös mentaalileksikoksi ja jossa yhdistyvät sekä ensikielen että vieraan kielen sanat. Tämä sanaston muodostama verkosto supistuessaan tai laajentuessaan organisoituu uudelleen. Verkosto kuvaakin hyvin tätä sanojen organisoitumista, kun sama sana voi linkittyä esimerkiksi useisiin eri ylä- tai alakäsitteisiin, kuten koira voi muodostaa assosiaatioreittejä eläimiin, harrastuksiin tai pelottaviin asioihin. (Niitemaa 2014, 145.) Lisäksi esimerkiksi saman verbin eri persoona- ja aikamuodot löytyvät saman hakusanan takaa ja linkittyvät siten toisiinsa, samoin kuin sanojen yksikkö- ja monikkomuodot tai vertailumuodot (Levelt 1989, 183).

Mentaalileksikon sanat linkittyvät toisiinsa joko luontaisesti tai assosiativisesti. Näistä ensimmäinen eli luontainen linkittyminen viittaa sanoja yhdistäviin ominaisuuksiin, joita Levelt (1989, 183–184) esittelee neljä: ensimmäisenä sanat voivat kuulua samaan semanttiseen kenttään, kuten esimerkiksi *koira* ja sen yläkäsite *eläin*, kaksi eläinkunnan edustajaa *koira* ja *kissa* tai synonyymit *kiva* ja *mukava*. Toiseksi sanoja voi yhdistää morfologisesti sama kantasana, kuten esimerkiksi sanoja *kirja*, *kirjain*, *kirjasin* ja *kirjoitus*. Usein morfologisesti linkittyneitä sanoja yhdistää myös merkitys. Kolmanneksi mentaalileksikon sanat voivat linkittyä toisiinsa fonologisesti eli ne kuulostavat puhuttuina samanlaisilta. Esimerkiksi suomen kielen minimiparit (esimerkiksi *tukki/tuki*, *rastas/raskas*) voivat linkittyä toisiinsa fonologisesti. Neljäntenä sanat voivat linkittyä toisiinsa syntaktisesti eli esimerkiksi tietyn sanaluokan sanat voivat olla mentaalileksikossa saman hakusanan takana. Assosiativisesti linkittyneet sanat eivät sen sijaan välttämättä kuulu samaan semanttiseen merkityskenttään, vaan nämä sanat esiintyvät kielenkäytössä toistuvasti yhdessä tai samassa kontekstissa, kuten esimerkiksi sanat *sota* ja *kuolema*.

Leveltin (1989) mallintaman kolmivaiheisen puheentuottamisprosessin avulla voidaan havainnollistaa toiston merkitystä assosiaatioreittien muodostumisessa. Nimittäin Leveltin mukaan ensin sanasta muodostuu *aihio*, joka sisältää jotain suurpiirteistä tietoa sanan merkityksestä ja puhe-tilanteesta, jossa sitä on käytetty. Tämän jälkeen aiheesta kasvaa *lemma* (vrt. hakusana), joka sisältää sanasta tarkempia tietoja, kuten rekisteriin liittyviä yksityiskohtia. Viimeisenä sanasta tulee käyttövalmis, kun lemma saa äänneasun. Jotta tämä prosessi olisi kokonainen ja aiheesta voisi muodostua käyttövalmis sana, kielenkäyttäjän tarvitsee törmätä sanaan useita kertoja ja kartuttaa vähitellen eri konteksteista lisää tietoa sanasta ja sen merkityksestä.

2.3.4. Tehokkaita oppimisstrategioita

Myös Aalto (1998, 47–49) korostaa, että kielenoppiminen voi tuntua aluksi niin kaottiselta, että oppijalle täytyy tarjota monipuolisia mahdollisuuksia sanaston oppimiseen, jotta myös luontevat assosiaatioreitit alkavat muodostua oppijan mieleen. Tarkoituksena onkin siis opettaa *päätelystrategioita*, joita hyödyntää kontekstiin tai maailmantietoon nojaten, sekä tietämään, millainen ymmärrys on riittävää tietyssä tilanteessa tai oppimisvaiheessa. Näillä päätelystrategioilla tarkoitetaan yksinkertaisesti strategioita, joiden avulla oppija voi päätellä sanojen merkityksen. Kun autenttisissa teksteissä oppija törmää moniin sanoihin vain kerran, on myös tärkeää ohjata kielenoppijaa arvioimaan, mitkä sanat on hyvä oppia produktiivisesti ja mitkä reseptiivisesti. (Aalto 1994, 106–107.)

Aalto (1994, 107–113) esittelee päätelystrategioita muistitekniikoiden kautta. Ensimmäkin kielenoppija voi käyttää niin sanottua avainsanatekniikkaa ja luoda epätavallisen assosiaation sanan muodon ja merkityksen välille. Esimerkiksi ruotsin kielen sana *ko* (suomeksi *lehmä*) muistuttaa äänteellisesti suomen kielen sanaa *kuu*. Kielenoppija voi kuvitella mielessään vaikkapa kuussa asuvasta lehmästä, jolloin epätavallinen visuaalinen mielikuva auttaa muistamaan vieraan kielen sanan merkityksen. Aikaa vievä tekniikka kuitenkin edellyttää oppijalta mielikuvitusta (Kristiansen 1998, 57).

Toisekseen kielenoppijan olisi hyvä saada tietoa suomen kielelle tyypillisistä sanahahmoista: esimerkiksi suomen kielen tavarakenteista, mahdollisista diftongeista tai vokaali- ja konsonanttiyhitymistä ja sanaluokista sekä mahdollisesti myös kielen piirteistä ennen ja nyt. Tällaista tietoa voidaan kartuttaa esimerkiksi ristikkotehtävien avulla. Kolmas merkittävä päätelystrategia on johtaminen ja sanojen yhdistäminen, jota voidaan harjoitella esimerkiksi siten, että kielenoppija muodostaa hyvin produktiivisista suomen kielen suffikseista ja vartaloista uusia sanoja. (Aalto 1994, 107–108.) Aalto (1994, 108) vielä korostaa, että kyseisen strategian harjoittelu on tärkeämpää kuin se, että kaikki johdetut tai yhdistellyt sanat olisivat todellisia suomen kielen sanoja.

Näidenkin päätelystrategioiden taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että sanan muistaminen vaatii sen syväprosessointia eli esimerkiksi elaborointia, jolla tarkoitetaan sanan monipuolista viestinnällistä soveltamista. Kristiansen (1998, 51–63) esittelee useita varhaisiakin tutkimustuloksia tehokkaimmista sanojen opiskelustrategioista, jotka myös opettajan olisi hyvä ottaa huomioon omassa opetuksessaan. Hän korostaa, että merkittäviä tekijöitä sanojen muistamisessa ovat syväprosessoinnin laatu sekä se, että se on itse tuotettua. Esimerkiksi Graik & Tulving (1975) huomasivat, että oppijan on hyvä laatia sanoista vaikeustasoltaan erilaisia virkkeitä, koska sanan muistamiseen vaikuttavat omien virkkeiden pituus, monipuolisuus ja kompleksisuus.

Myös Bobrow & Bower (1969) esittävät, että yksinkertaisen tuottamisen jälkeen virkettä kannattaa jatkaa, muuntaa tai laajentaa edelleen ja erityisesti syy-seuraussuhteen lisääminen tehostaa oppimista. Kristiansen (1998, 53) lisää vielä, että lyhyiden virkkeiden tuottamisella on mahdollista saavuttaa sujuva keskustelutaito, mutta monipuolisten virkkeiden hallinta edistää myös yksinkertaisempaa suullista ja kirjallista kielitaitoa. Sanaston opiskelussa on siis merkittävää sanojen monipuolinen käsittely, jossa hyödynnetään produktiivista tuottamista ja keskitytään aluksi yksittäisten sanojen sijaan viestinnälliseen kokonaisuuteen (Kristiansen 1998, 49; 59–60).

2.4 Sanaston opettamisen periaatteet

2.4.1 Suora ja epäsuora oppiminen

Sanaston opettamisessa opettajan täytyy valita se pedagoginen lähestymistapa, jolla sanastoa lähde-tään oppimaan. Tarkoituksellinen ja yleensä opettajajohtoinen suora (explicit) oppiminen on nopeaa ja mahdollistaa opettajan valitsemaan tärkeään sanastoon keskittymisen. Lisäksi tällaisessa oppimisessa sitoutuminen on parempaa, jolloin oppiminen on vahvempaa ja sanat säilytyvät muistiin paremmin. Toisaalta taas epäsuora (implicit) oppiminen esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukemisen kautta tarjoaa hitaudestaan huolimatta laajaa kontekstuaalista tietoa sanoista ja mahdollistaa sellais-tenkin sanojen oppimisen, joihin oppitunneilla ei ole aikaa paneutua. Sen kautta voidaan siis oppia spontaanisti monipuolista sanastoa. Autenttisissa teksteissä saattavat myös toistua ne sanat, jotka oppijalle on jo eksplisiittisesti opetettu, jolloin epäsuora oppiminen vahvistaa suoraa sanaston oppimista. Lisäksi epäsuoran oppimisen kautta voivat kehittyä myös muut kielitaidon osa-alueet. (Schmitt 2010, 40.)

Näiden kahden lähestymistavan painotuksesta sanaston opettamisessa ja oppimisessa on eriäviä mielipiteitä, mutta esimerkiksi Nationin (1990, 3) mukaan epäsuoraa oppimista pitäisi olla suoraa oppimista enemmän. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vieraat sanat selitetään, kun sellaisia tulee autenttisessa tekstissä vastaan, eikä kaikkea pyritä opettelemaan etukäteen. Lauferkin (2010, 24) mainitsee, etteivät tutkimukset kerro, kumpi näistä kahdesta lähestymistavasta olisi ylivoimainen toiseen nähden. Hän kuitenkin korostaa, ettei sanaston opettamisessa voida unohtaa sitä päätelmää, että monipuolinen sanan käyttäminen ja työstäminen esimerkiksi erilaisin tehtävin on oppimisen näkökulmasta tehokkaampaa kuin vain sanaan törmääminen useita kertoja.

Epäsuoran oppimisen puolesta puhuu kuitenkin myös se, että sanaston oppiminen olisi kaikkein tehokkainta, jos se tapahtuisi oppilaan koko elinympäristössä, jolloin kielenoppiminen lähes-

tyisi ensikielen omaksumista. Kouluopetuksessa voitaisiin esimerkiksi käsitellä kirjaa, jota oppilas on lukenut kotona, teettämällä tehtäviä sen sanastosta tai tuottamalla näytelmän samaan teemaan liittyen. (Niitemaa 2014, 150.) Lisäksi sanaston oppiminen vaatii toistoa (*recycling*) ja vahvistusta tai lujittumista (*consolidation*) sekä tiedon lisäämistä (*enhancement*). Näistä ensimmäisellä viitataan yleensä useisiin erilaisiin harjoituksiin, jossa uutta sanastoa täytyy käyttää. Esimerkiksi kouluopetuksessa oppimateriaalin olisi hyvä perustua saman sanaston kierrättämiselle. Vahvistus sen sijaan tarkoittaa jo opittujen sanojen kertausta intervalliharjoittelun tyyliin ja tiedon lisääminen nimensä mukaisesti kontekstuaalisen tiedon lisääntymistä. (Schmitt 2010, 31–37.)

Schmitt (2010, 33–36) vielä tarkentaa, että toiston ja vahvistuksen ero onkin siinä, että toiston yhteydessä samoihin sanoihin törmätään useaan kertaan ja niistä mahdollisesti opitaan kontekstista jotain lisää. Vahvistuksessa taas tiettyä sanastoa tietoisesti kerrataan usein ja jokaisesta sanasta pyritään muodostamaan vahvoja assosiaatioreittejä jo opittuun tietoon esimerkiksi ryhmittelemällä sanoja niiden merkityksen tai ääntämisen perusteella. Joidenkin tutkimusten mukaan vahvistus on erityisen tärkeää välittömästi uusien sanojen oppimisen jälkeen, koska silloin unohtaminen on kaikkein todennäköisintä. Sanojen kertaamisella päivien, viikkojen tai kuukausien päästä ei ole niin suurta merkitystä, jos tämä välitön vahvistaminen on unohdettu.

Toiston ja vahvistuksen lisäksi tarvitaan vielä viimeistä tiedon lisäämistä, jotta sanan osaaminen ei rajoittuisi vain sen virheettömään ortografiseen ja fonologiseen muotoon, vaan sisältäisi tietoa myös esimerkiksi sanan kielipiillisistä ominaisuuksista (Schmitt 2010, 37). Toki Schmitt (2010, 38) itsekin tuo esille, että sanaston kierrättäminen esimerkiksi oppimateriaaleissa on perusta sekä toistolle, vahvistukselle että tiedon lisäämiselle, minkä vuoksi nämä kolme käsitettä tuntuvat sekoittuvan toisiinsa ja tapahtuvan samanaikaisesti sanaston oppimisessa.

2.4.2 Sananselityskeinot

Uusien ja vieraiden sanojen selittämiseen ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, kun toisaalta lyhyt ja ytimekäs selitys ja toisaalta runsas esimerkkien käyttö, joiden avulla sanat voivat liittyä monipuolisesti tietoverkostoon, voivat palvella erilaisia kielenoppijoita. Oppiminen on toki aina tehokkainta, jos oppija itse joutuu ja saa aktiivisesti päätellä sanan merkityksen vaikkapa esimerkkilauseiden pohjalta. (Järvinen 2001, 239–240.) Järvisen (2001, 243) mukaan sanojen selittämisessä tuottavat erityisiä haasteita abstraktit, kulttuurisidonnaiset ja synonyymiset sanat, joiden vivahde-eroja on vaikea määritellä, sekä sanat, joille ei ole suoraa vastinetta oppijan äidinkielessä. Lisäksi haastetta tuottavat sanat, jotka tarkoittavat eri kielissä eri asioita. Hän listaa kuitenkin muutamia sananselityskeinoja sanaston opettamisen avuksi.

Ensinnäkin selitettäessä sanaa voidaan hyödyntää non-verbaalisia selityskeinoja, kuten esimerkiksi kuvia, esineitä, eleitä, ilmeitä, ääniä, piirroksia ja toiminnan esittämistä. Toiseksi voidaan hyödyntää myös muunkielisiä käännöksiä, joiden vahvuus on nopeus ja monipuolisuus ja heikkoutena erikielisten sanojen huono vastaavuus. Kohdekielen sanalle ei aina löydy täysin sopivaa vastinetta toisista kielistä. Sama ongelma ilmenee myös silloin, kun kohdekielen sisällä yritetään selittää sanaa synonyymien avulla. Toisaalta käännöksiä tarjotaan usein niin nopeasti, etteivät ne välttämättä ehdi muodostaa mieleen sanojen välisiä merkitysverkkoja, jolloin sanat eivät myöskään jää yhtä helposti muistiin. (Järvinen 2001, 191–194.)

Kohdekielisiin selityskeinoihin Järvinen (2001, 198–200; 205) listaa viisi pääkategoriaa, joiden avulla sana selitetään suomeksi. Analyyttinen määritelmä jakautuu edelleen yleistävään ja kontekstisidonnaiseen määritelmään, joista ensimmäinen tarkoittaa sellaista sanan määritelmää, jota voidaan soveltaa useisiin eri konteksteihin, ja jälkimmäinen luonnollisesti määritelmää, jossa sana määritellään sen välittömässä esiintymiskontekstissa. Yleistävä määritelmä sopii usein esimerkiksi substantiivien määrittelyyn.

Sanoja voidaan selittää myös keskittymällä niiden välisiin merkityssuhteisiin eli hyödyntämällä synonymiaa, rinnakkais- ja alakäsitteitä ja vastakohtia. Lisäksi sanojen määrittelyssä voidaan hyödyntää kollokaatioita ja lausekontekstia, jolloin sanan selittämisessä käytetään apuna niitä sanoja, joiden yhteydessä uusi sana usein esiintyy. Lauseyhteyden hyödyntäminen on osa laajempaa sanojen sijoittamista kontekstiin, joten se toimii harvoin ainoana sananselityskeinona. (Järvinen 2001, 208–221.)

Tilannekuvauksessa sana selitetään esimerkkitalanteen avulla. Tällaista selitystapaa käytetään erityisesti substantiivien ja verbien selittämisessä. Toisaalta voidaan hyödyntää sanaston kieliopillisia ominaisuuksia eli käyttää apuna esimerkiksi sanaluokkia, sanojen johtamista sekä perus- ja vertailumuotoja. Sanan selittämisen yhteydessä voidaan antaa lisätietoja myös kielioppiin, käyttörajoituksiin ja polyseemisuuteen liittyen, mikä toimii lähinnä ylimääräisenä tietona eikä sanan varsinaisena määritelmänä. (Järvinen 2001, 225–233.)

3 KAUNOKIRJALLISUUS SANASTON OPPIMISESSÄ

Tässä luvussa käsittelen ensin kaunokirjallisuuden käyttöä sanaston opetuksessa ja esittelen omaa tutkimustani muistuttavia aiempia tutkimuksia. Tämän jälkeen pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni esittelemällä ensin lastenkirjan valintaprosessia ja sitten sen sisällön ja sanaston analyysia. Kaunokirjallisten piirteiden ja varsinaisen sanaston analyysit on jaettu kahteen eri alalukuun, vaikka osittain kaunokirjallisten piirteiden analyysia on jo valitun lastenkirjan esittelyn yhteydessä. Lisäksi kaunokirjallisten piirteiden analyysi on hyvin kielellistä ja menee siksi osittain päällekkäin sanaston analyysin kanssa.

3.1 Miksi ja millaista kaunokirjallisuutta?

Menneinä vuosina S2-opetus on mukaillut vieraan kielen opetusta ja siksi tuottanut kielenkäyttäjiä, joilta sujuu arkikieli mutta joiden sanavarasto on varsin suppea eikä sisällä abstrakteja käsitteitä. Kaunokirjallisuus sisältää kieltä rikkaimmassa muodossaan, joten monipuolinen kaunokirjallisuuden tutustuminen monipuolistaa myös sanavarastoa (Saarinen 2007, 112). Hintsalan (2000, 117) mukaan kaunokirjallinen teksti herättääkin usein keskustelua yllättävistä aiheista, mikä edelleen kehittää sanavarastoa monipuolisemmaksi.

Yksi S2-opetuksen tavoite on kotouttaa maahanmuuttaja Suomeen, mikä tapahtuu muun muassa suomalaisen kulttuuriin tutustumisen kautta. Kulttuurikasvatuksen kautta lapsi voi jäsentää yhteiskuntaa sekä kulttuuria ja rakentaa omaa kulttuurista identiteettiään suhteessa niihin (Saukkonen 2014b, 110). Kaunokirjallisuuden hyödyntäminen saattaa unohtua kulttuurikasvatuksesta, vaikka sen kautta on mahdollista tarjota lapselle tietoa sellaisista kulttuurin rakennusaineista, joita ei arjessa välttämättä näy, mutta jotka ovat suomalaisuuden ymmärtämisen kannalta oleellisia. Tarinoiden kautta myös maahanmuuttaja voi löytää kosketuspintoja suomalaisuudesta. (Saukkonen 2014a, 46; 2014b, 116).

Kulttuuri onkin vahvasti sidoksissa kieleen, joka heijastelee aina kulttuurin arvoja, tapoja ja historiaa, jolloin kieleen tutustuminen on perusteltua. Kaunokirjallisuus tutustuttaa oppikirjoja luontevammin oppijan myös kulttuuriin, sillä se ei kerro vain kielestä (esim. Vaarala 2003, 122). Kaunokirjallisuuden kautta on myös mahdollista saada sellaista elämäntietoutta, joka on kohdekulttuurin jäsenille yhteistä mutta jollaiseen ei voi tutustua kieliooppien tai oppikirjojen avulla (Bucholz 1996, 52). Toisaalta kaunokirjallisuus myös mahdollistaa samastumisen ja eläytymisen. Kaunokir-

jallisuuden avulla maahanmuuttaja voikin käsitellä myös negatiivisia tunteita, kuten koti-ikävä, ja siten edistää kotoutumistaan. Lisäksi tunteiden käsittely voi edistää myös opiskelumotivaatiota ja edelleen parantaa oppimistuloksia, kun uusi kotimaa ja sen kulttuuri ei herätä pelkästään negatiivisia tunteita. Saarisen mielestä todellinen kaksikielisyys edellyttääkin jopa kohdekielen kaunokirjallisuuden tutustumista. (Saarinen 2007, 112–113.)

Tekstin kautta oppiminen on tehokasta myös siksi, että oppimiseen tarvitaan esimerkiksi runsaasti toistoa ja syötettä (*input*), jota kaunokirjallisuuskin tarjoaa (Saarinen 2007, 113). Lisäksi tekstistä sanat opitaan kontekstista, jolloin lukija saa niiden merkityksestä, käytöstä ja taivutuksesta laajemmin tietoa kuin irrallisesti opeteltavista sanoista. Usein kielenoppija saakin helpommin anteeksi kielioppi- ja sanastovirheet kuin tyylivirheet, joita opitaan nimenomaan kontekstissa (Mieskolainen 1998, 24). Kontekstissa jo opitut sanat kertautuvat ja vakiintuvat siten paremmin oppijan mieleen. (Chacón-Beltrán 2010, 5.) Sanasto ei ole eikä sen ole koskaan tarkoitukseen olla kokoelma irrallisia yksiköitä, vaan sitä käytetään aina kontekstissa, minkä vuoksi sen oppiminen asiayhteydessään on luonnollista (Masonen 2003, 95). Irrallisina opitut sanat unohdetaan helposti, sillä ne muistuttavat enemmän toisiaan hahmoltaan ja merkitykseltään eivätkä ne ole muodostaneet mielessä yhteyksiä jo aiemmin opittuun materiaaliin (Ahonen 1993, 43–44). Käytännössä irrallisina opitut sanat sekoittuvat helposti toisiinsa harmaaksi massaksi, kun ne on vain pintaprosessoitu eikä niitä ole yhdistetty muihin sisältösanoihin (Kristiansen 1998, 48). Irrallisten sanojen tarkka määrittely on myös haastavaa, jolloin loogisesti niiden muistaminenkin on haastavampaa (Ahonen 1993, 44). Kaunokirjallisuudesta opittu sanasto sitoutuukin vähintäänkin luetun tekstin kontekstiin.

Lukuharrastus ja sen tukeminen ei vaadi suuria resursseja, mikä tukee kaunokirjallisuuden käyttöä kielenoppimisessa (Hintsala 2000, 19). Toki kaunokirjallisuuden lukeminen on vähintäänkin yhtä työlästä kuin asiatekstin lukeminen, kun molemmissa uuden sanan kohdalla on etsittävä sen merkitystä sekä pohdittava rakenteita. Kaunokirjallisuus kuitenkin jopa hyötyy tällaisesta hitaasta etenemisestä, koska se auttaa etsimään tekstistä syvempiä merkityksiä sekä saamaan elämyksiä. Lisäksi kaunokirjallisuuden lukuprosessissa ei vaadita samanlaista asiatietopohjaa kuin luettaessa oppikirjatekstejä, koska kaunokirjallinen teksti tulkitaan oman kokemuksen kautta. (Buchholz 1996, 51.) Toisaalta näin yksinkertaistavat perustelut ovat varsin hataria, kun kaunokirjallisuus käsittelee laajan kirjon erilaisia tekstejä, ja esimerkiksi tieteellisemmässä kaunokirjallisuudessa kokemuksellisuus on toissijaista.

Pyrittäessä kehittämään kielitaitoa kaunokirjallisuuden avulla on kuitenkin tärkeää valita tarkkaan luettavat tekstit tai kirjat, jotta työtavasta saadaan paras mahdollinen hyöty. Tekstien tulee olla mahdollisimman autenttisia, sillä niihin kielenkäyttäjät törmää myös arjessaan. Tämän vuoksi selko-tekstejä suositellaan käyttämään vain kielenopetuksen alkuvaiheessa. (Mela 2003, 106–107.) Lisäk-

si autenttiset tekstit ovat usein oppikirjatekstejä mielenkiintoisempia (Saarinen 2007, 114). Valittu Widmarkin lastenkirja *Palokunnan arvoitus* (2015) luokitellaan helppolukuseksi, mutta sen käyttö on perusteltua, kun maahanmuuttajaoppilaat ovat usein alussa hitaita lukijoita, joten helppolukuinen teksti voi lisätä lukumotivaatiota. Liian haastava teksti voi tehdä lukukokemuksesta epämiellyttävän, kun lukija joutuu koko ajan ponnistelemaan lukemisen kanssa (Korolainen 2001, 51). Korolainen (2001, 49) toteaaakin, kuinka monipuolisten keinojen hyödyntäminen on tarpeen, jotta maahanmuuttajaoppilaat eivät jäisi paitsi satujen ja kertomusten maailmasta.

Helppolukuisen tekstin ulkoasu, teksti sekä taitto helpottavat lukemista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tekstin fontti sekä riviväli ovat tavallista isompia ja vastaavasti rivit lyhyempiä. Lisäksi rivillä on aina yksi asiakokonaisuus ja kuvat tukevat tekstiä. Kieli itsessään on helppolukuisempaa sisältäen runsaasti päälauseita, toistuvia sanoja ja saman teeman sanastoa. (Korolainen 2001, 52–53.) Helppo kieli on myös sidosteista ja siinä vilisee vain vähän adverbejä ja adjektiiveja (Lehtiniemi 2000, 157). Saarinen (2007, 114) suosittelee humoristisia ja monikerroksisia lyhyitäkin kokonaisteoksia, sillä huumori herättää mielenkiinnon ja siten myös usein motivoi lukijaa. Lisäksi monikerroksisuus tuo kokonaisteoksiin usein toistoa, mikä auttaa sanaston oppimista. Lisäksi Melan (2003, 109) mukaan erityisesti pojille on tärkeää, että tarinassa sattuu ja tapahtuu jatkuvasti jostakin, kun tytöt taas ovat kaikkiruokaisempia lukuharrastajia. Tässä valittu lastenkirja palveleekin erinomaisesti jokaisen luvun lopussa olevilla ”koukuillaan”, joihin palaan tarkemmin luvussa 3.3.3.

3.2 Aiemmat tutkimukset

Kaunokirjallisuuden hyödyntämistä kielenopetuksessa ei ole tutkittu Suomessa, joten esittelen muutamia ulkomaisia kaunokirjallisuutta sekä sanaston oppimista yhdistäviä tutkimuksia. Näitä tutkimuksia ei kuitenkaan voi suoraan verrata omaani joko erilaisen tutkimusasetelman tai eri kohdekielen vuoksi. Esimerkiksi Horstin (2005) englannin kielen ja Pigada & Schmittin (2006) ranskan kielen sanaston oppimista tarkastelevat tutkimukset ovat olleet myönteisiä sanavaraston kehittymisen näkökulmasta. Rajallisen tekstimateriaalin vuoksi ainakin Pigada & Schmitt (2006, 9) kertovat keskittyneensä tutkimuksessa vain substantiivien ja verbien oppimiseen. Molemmissa tutkimuksissa tarkasteltiin annetun lukumateriaalin vaikutusta sanavaraston kehittymiseen. Informantit saivat valita luettavan materiaalin annetuista vaihtoehdoista, mikä Pigadan ja Schmittin (2006, 8) mukaan minimoi motivaation vaikutusta oppimistuloksiin.

Horstin tutkimuksessa 21 opiskelijaa sai valita haluamansa määrän 150 kirjasta luettavakseen, ja keskimäärin opiskelijat lukivat yli 10 kirjaa kuuden viikon intervention aikana. Lisäksi joka viik-

ko muun opiskelun ohessa varattiin vähintään yksi tunti kirjoista keskustelemiselle, niihin liittyville tehtäville tai lukemiselle. (Horst 2005, 366–367.) Horstin tutkimuksesta poiketen Pigada & Schmittin tutkimus oli tapaustutkimus, jossa informanttina oli 27-vuotias ranskan kielen oppija, joka puhui äidinkielenään kreikkaa ja toisena kielenä sujuvasti englantia. Tutkimuksen alussa informantti sai valita luettavakseen neljä kirjaa 17 selkokirjasta. Kuukauden kestävän intervention aikana informantti luki suunnilleen yhden lukumateriaalin viikossa, mikä tutkimusten mukaan tarjoaa riittävän usein toistoa, jotta sana jää paremmin muistiin. (Pigada ym. 2006, 8.) Oma työni asettuu jonnekin näiden kahden tutkimuksen välimaastoon: kerran viikossa luetaan yksi kokonaisuus (yksi kirjan luku) eli palataan saman teeman pariin. Lisäksi jokaisella luku- ja keskustelutapaamisella keskustellaan sanoista, kuvista ja luetusta tekstistä ja oppilas kirjoittaa lukupäiväkirjaan omin sanoin sen, mitä luetusta jäi mieleen.

Yksi merkittävä tekijä molemmissa tutkimuksissa on se, että sanaston voidaan uskoa kehittyneen nimenomaan kaunokirjallisuuden lukemisen ansiosta. Ensinnäkin Horst (2005, 369) käytti laatimissaan sanastotehtävissä valittujen kirjojen sanastoa ja painotti erityisesti harvinaisempia (pienitaajuisia) sanoja, joita kielenoppija ei muuten kuule tai käytä niin paljon arkikielessään. Sen sijaan Pigadan & Schmittin (2006, 9) tutkimuksen informantti ei ollut kosketuksissa ranskan kielen kanssa muutoin kuin tutkimuksen lukumateriaalin kautta. Tässä tutkimuksessa sanastotehtävissä testataan rajattua ja spesifiä palosanastoa, jotta voitaisiin päätellä nimenomaan lukuintervention vaikutus sanaston kehittymiseen.

Lisäksi Pigada & Schmittin (2006, 9–10) tutkimuksen yksi ansioista on tutkimusasetelma, jonka vuoksi oli mahdollista testata sanaston oppimista haastattelemalla informanttia sekä ennen interventiota että sen jälkeen, jolloin tutkija pystyi ”tenttaamaan” informanttia sanastosta hyvinkin tarkasti. Toisaalta erityisesti Pigadan & Schmittin tutkimuksen informantilla oli monipuolinen kielitausta, mikä on voinut edesauttaa oppimista. Tutkimustulosten mukaan sanavarasto kuitenkin kehittyi siten, että tieto kahdesta kolmasosasta sanoja lisääntyi ainakin yhdellä kolmesta eri kategoriasta: merkitys, taivutus ja kielioppi (Pigada ym. 2006, 18). Tutkimuksessa (Pigada ym. 2006, 2) sanan osaamiseen katsottiinkin kuuluvaksi merkityksen ymmärtämisen lisäksi sanan taivuttamiseen ja kielioppiin liittyvä tieto, kun tässä tutkimuksessa keskitymme merkityksen ymmärtämiseen.

Sekä Horstin että Pigada & Schmittin tutkimuksissa lukumateriaalina oli vain selkokirjoja, mitä voidaan perustella sillä, että ne tarjoavat sopivan kontekstin sanaston oppimiselle verrattuna huomattavasti vaikeampiin alkuperäisiin teksteihin (Pigada ym. 2006, 7–8). Tutkimuksia on kuitenkin arvosteltu nimenomaan tästä selkokirjojen käytöstä, koska selkokirjat eivät ole autenttista materiaalia (Pellizer-Sanzhez & Schmitt 2010, 33). Tässä tutkimuksessa käytettävä lastenkirja ei helppo-

lukuisuudestaan huolimatta ole selkokirja, mistä todistaa sen rikas ja monipuolinen sanasto, jota esittelen ja analysoin myöhemmin tässä luvussa.

Restrepo Ramos (2015) esittelee kirjallisuuskatsauksessaan useita sanaston oppimista ja erilaisten tekstien lukemista yhdistäviä tutkimuksia, joiden jokaisen mukaan lukeminen edistää sanaston oppimista. Toki tulokset eivät ole näin yksiselitteisiä, vaan sanavaraston kehitykseen vaikuttavat esimerkiksi toisto, erilaiset sanan merkitystä helpottavat arvausstrategiat sekä kontekstin sopivuus sanaston kehittymiseen (Restrepo Ramos 2015, 158). Oman maisterintutkielmani kannalta merkittävintä tässä varsin tuoreessa kirjallisuuskatsauksessa on se, että sen esittelemät kymmenen tutkimusta keskittyvät kaikki aikuisten toisen kielen sanaston oppimiseen eikä kirjallisuuskatsauksessa edes mainita lasten toisen kielen sanaston oppimista. Webb & Macalister (2012) kyllä esittelevät mahdollisuutta käyttää lastenkirjoja osana toisen kielen opetusta ja oppimista, mutta hekin tarkastelevat aihetta aikuisten kielennoppijoiden näkökulmasta. Oma tutkimukseni pyrkii täyttämään tätä tutkimuksellista aukkoa.

3.3 Tutkimuksen lastenkirjan valinta ja analyysi

3.3.1 Lastenkirjan valintaprosessi

Kirjan valintaa helpotti Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän kaupunginkirjaston Lukusiivetyksilukudiplomi (saatavilla osoitteesta www.keskikirjastot.fi/web/arena/lukusiivet). Kirja valittiin lukudiplomia varten kootusta listasta, johon on kerätty ja kategorisoitu 74 lastenkirjaa. Toki kirjoja olisi voinut kahlata läpi listan ulkopuoleltakin, mikä koettiin kuitenkin turhaksi, kun kyseinen lista oli koottu hiljattain (vuonna 2014) ja sitä voitiin pitää ajankohtaisena. Excel-ohjelman avulla listan kirjoista valittiin ensin ne, jotka oli luokiteltu helppolukuisiksi eli niissä ei ollut paljon vaikeaa sanastoa tai vaikeita lauserakenteita. Nämä kaksi kriteeriä ovat perusteltuja, kun kirjan täytyy sopia hyvin eritasoisille S2-oppijoille. Helppolukuisuuteen liittyi myös kriteeri, jossa kirjat oli luokiteltu asiasisällön ja esitystyylin monimutkaisuuden mukaan. Jäljelle jäävistä teoksista karsittiin vielä mahdollisesti tavutetut tai liian pitkät teokset, sillä tavutus on hyödyllinen lukemaan opeteltaessa, mutta myöhemmin se saattaa haitata lususujuvuutta (Häikiö 2011). Lisäksi hankkeen aikataulu ohjasi valittavan teoksen sivumäärää, kun teos on ehdittävä lukea noin enintään kymmenen 20 minuutin lukutuokion aikana.

Tämän yksinkertaisen ja nopean luokittelun perusteella otin lähempään tarkasteluun 13 lastenkirjaa. Ensimmäiseksi rajasin valinnan ulkopuolelle teokset, jotka eivät mielestäni sisällöltään

sovellu tai yksinkertaisesti kiinnosta sekä tyttöjä että poikia. Tämän jälkeen rajasin pois teokset, jotka olivat yksinkertaisesti liian pitkiä luettavaksi 8–10 tapaamiskerralla. Vielä hieman laadullisemmalla sisällönanalyysillä hylkäsin sanastoltaan liian helppolukuiset tai sisällöltään suorastaan tylsät teokset, jotka saattaisivat kiinnostaa 2.-luokkalaisia, mutta olla auttamattomasti liian tylsiä 6.-luokkalaisille. Esittelen näitä jo hyvin alkuvaiheessa hylättyjä teoksia tarkemmin liitteessä 1.

Jäljelle jäi kolme rikosarvoitusta käsittelevää lastenkirjaa, joissa jokaisessa lapsipäähenkilöt leikkivät tai toimivat myös etsivinä. Lapsille suunnattuina tarinoissa vältetään väkivallan kuvausta ja tapahtumat sijoittuvat kodin läheisyyteen, jolloin teokset voidaan luokitella pehmodekkareiksi (vrt. Hosiaisuus s.v. *pehmodekkari*). Johanna Tuomolan *Kivalan etsivät* -sarjan *Kadonneiden rahojen arvoitus: lastendekkari* (2013) oli jännittävä kuuteen lukuun jakautuva tarina, joka eteni vähitellen kohti loppuratkaisua. Sisällöltään tarina olisikin voinut vastata etsimäämme, mutta valitettavasti kirjan ulkoasu oli kovin vanhanaikainen: teos sisälsi vain vähän mustavalkoisia kuvia ja sivut oli kirjoitettu hyvin tiiviisti täyteen tekstiä, jolloin sekä S2-lasten että vanhempien Lukumummien ja -vaarien olisi sitä vaikea lukea. Ruotsalaisen maahanmuuttajalasten ruotsin kielen opettajan, Martin Widmarkin kirjoittama ja Outi Mennan suomentama *Frankensteinin kummajainen* (2011) sen sijaan oli runsaasti kuvitettu ja tekstin fontti sekä riviväli olivat tavallista isompia, mikä helpottaa lukuprosessia. Idea hirviöakatemiasta oli aikuislukijankin mielestä erilainen, vaikka toisaalta hirviöaihe voisi olla pienimmille lukijoille pelottava. Tarinan opetus kuitenkin himmensi hieman hirviöaihetta olematta kuitenkaan liian ilmeinen ja siten luotaantyöntävä.

Widmark oli kirjoittanut ja Menna suomentanut myös viimeisen ehdokkaan *Elokuvateatterin arvoitus* (2007), joka loogisesti etenevällä kokonaisuudellaan kiilasi *Frankensteinin kummajaisen* edelle. Kirjan valinta kuitenkin mutkistui huomattavasti, kun kärkisijoja piteleviä teoksia ei ollutkaan kustantajilta saatavissa. Hanketta varten tarvitaan useita kymmeniä kappaleita, joten saatavuus oli yllättävä, mutta varsin merkittävä tekijä kirjan valinnassa. Juuri saatavuusongelmien vuoksi sekä *Frankensteinin kummajainen* että *Elokuvateatterin arvoitus* jouduttiin hylkäämään. Valintaprosessi etenikin nyt saatavuuskriteeri edellä, vaikka keskityinkin edelleen hyväksi havaitun *Lasse-Maijan etsivätoimisto* -sarjan kirjoihin.

Sarjan kirjoissa seikkailevat lapsietsivät auttavat kaupungin poliisimestaria ratkomaan varkauksia. Kirjasarjassa esiintyy useita toistuvia henkilöitä ja kaikki tapahtumat sijoittuvat Vallilan kaupunkiin, vaikka rikosten miljöö vaihtelee. Rikoksen miljöö tai tarinan aihe kerrotaan aina kirjan nimessä, kuten esimerkiksi *Sanomalehden arvoitus* (2008), *Hotellin arvoitus* (2009) ja *Polkupyörän arvoitus* (2016). Jokaisen kirjan alussa on merkitty kaupungin karttaan tarinan tärkeimmät tapahtumapaikat. Lisäksi tärkeimmät henkilöhahmot on esitelty kuvan kera. Jo epätoivoiseksi muutuvan tilanteen pelasti kyseisestä sarjasta ilmestynyt aivan uusi tarina *Palokunnan arvoitus* (2015,

alkuperäinen *Brandkårsmysteriet* 2014), joka saatiin kustantajalta hieman ennakoon luettavaksi ja analysoitavaksi.

3.3.2 Palokunnan arvoituksen esittely

Palokunnan arvoituksessa (2015) olikin rikas ja samaan tulipaloteemaan liittyvä sanasto. Tekstin fontti on tavallista isompi ja rivivälit väljät, mikä kaikki helpottaa tekstin lukemista ja ymmärtämistä. Kuvia on runsaasti, ja niissä usein toistetaan ja tiivistetään tekstin ydinasiat yhdistämällä kuvaa ja tekstiä (kuvassa esimerkiksi sanomalehden etusivu). Lisäksi 96-sivuinen teos jakaantuu kahdeksaan lukuun, jolloin se on luontevaa lukea 8–10 lukutapaamisella. Teos vastasikin hankkeen toiveita hyvin ja tuli lopulta valituksi muutoinkin kuin vain saatavuutensa vuoksi.

Kirjassa Vallilan kaupunkia piinaavat tulipalojen sarja sekä varkaudet. Kaiken lisäksi tulipalojen syttymisen syyt ovat täysi mysteeri myös palokunnalle. Kirjasarjassa seikkailevat lapsietsivät Lasse ja Maija löytävät heti yhteyden näiden tapahtumien välillä, kun jokaiseen kohteeseen on juuri ennen varkautta asennettu uudet palovaroittimet sekä sammuttimet ja tavaroita katoaa aina sammutustöiden aikaan (Palokunnan arvoitus 2015, 16–17; tästä eteenpäin PA). Kaveruspari epäileekin varkauksista sekä palokuntaa että sammutusvälineiden myyjää, Katriina Kranaattia. Kun salakuuntelun avulla Lasselle ja Maijalle selviää että, jokaisella palomiehellä on motiivi, lapset ovat varmoja palomiesten syyllisyydestä. (PA, 52–55.)

Varmoina asiastaan Lasse ja Maija lähtevät etsimään ryöstösaalista palasemalta. Jäädessään loukkuun pieneen varastohuoneeseen Lasse ja Maija terävinä päättelevät pienten lukijallekin kerrotujen vihjeiden avulla sekä tulipalojen päättymisen syyt että kaiken takana olevan rikollisen, Katriina Kranaatin. (PA, 63–64.) Useiden jännittävien käännteiden seurauksena kaverukset keksivät myös rikollisen seuraavan kohteen ja saavat kirkon pelastettua tuhoavalta tulipalolta. Syyttävät sormet osoittavat sammutinvälinekauppiasta, jonka autosta myös varastetut tavarat löytyvät. (PA, 62–89.)

Kaikki näkyvät vihjeet viittaavat palomiehiin, mutta kirjoittaja yllättääkin lukijan sillä, ettei ratkaisu ole näin ilmiselvä. Nerokkaasti arvoituksen ratkaisu löytyykin aivan kirjan alusta, kun jo ensimmäisillä sivuilla kerrotaan työpöydän käsittelystä ja roskakorissa itsestään syttyvästä tulipalosta. Luvussa kuusi *Puuttuva palanen* nimittäin vihjataan Katriina Kranaatin syyllisyyteen, kun Lasse ja Maija tajuavat Maijan työpöydän haisevan samalta kuin Katriina Kranaatti. Lukijallekin kerrotaan kaverusten sivuuttavan olennaista tietoa sekä luvun nimessä että suorissa sanoissa: “He eivät ymmärrä, että heiltä on juuri jäänyt huomaamatta puuttuva palanen, joka saattaisi olla tutkinnan kannalta erittäin tärkeä” (PA, 58).

Hieman lisäväriä tarinaan tuo jo useissa kirjoissa esiintynyt kaupungin pappi, joka esitetään huvittavana henkilöahhmona ja josta luodaan jopa paikallisen kylähullun mielikuva. Pappi on harmiton, mutta hieman hupsu ja jopa ”vallilalaiset naureskelevat papilleen”. Pappi huokaileekin varsin ihastuneesti palomiesten lähellä. Päästessään nostokorin kyytiin hän huudahtaa: “Taivasta kohti! – Katsotaanpa, onko Jumala kotona!” (PA, 42–44.) Toisaalta pappia voidaan pitää jopa hieman vähä-älyisenä, kun hän ei ollenkaan ymmärrä kirkon olevan vaarassa (PA, 78). Kun suurin osa papin kommentteista on jokseenkin huvittavia, ne rakentavat myös mielikuvaa siitä, että pappi on kokonaisuudessaan huvittava ja jopa naurettava henkilöahhmo. Papin kielenkäyttö on myös hyvin kaunokirjallista, kun hänen replikeissään hyödynnetään sanojen metaforista ja kirjallista merkitystä: pappi sekoittaa uskonnolliset ilmaukset ja todellisen maailman toisiinsa, esimerkkinä ”Herran huone”.

Teos herättikin jo alussa epävarmuutta juuri näiden runsaiden uskonnollisuuteen liittyvien viittausten vuoksi. Huvittavan papin lisäksi teoksessa puhutaan Jeesuksesta ja Jumalasta tavalla, joka voi tuntua vähättelevältä: ”Kyllä Jeesuksenkin täytyy joskus levätä. Hän on varmaan päiväunilla juuri nyt” (PA, 81). Lopulta kirkko meinaa palaa sekä rikollisen toiminnan että papin vastahakoisuuden vuoksi: ”Herran huoneko muka olisi liekeissä?” (PA, 78). Päättelin uskonnollisten viittausten kuitenkin olevan teoksessa niin sivuroolissa, etteivät ne häiritsisi interventiota tai sanaston oppimista. Toisaalta esimerkiksi kommentti Jeesuksen päiväunista voidaan nähdä intertekstuaalisena viittauksena luomiskertomukseen ja siihen, että Jumalakin lepäsi seitsemäntenä päivänä (1. Moos. 2:2). Tällöin lausahdus ei ole ollenkaan niin kristinuskoa vähättelevä, vaikka se edelleen luo myös mielikuvan siitä, ettei Jeesuksella olisi aina aikaa häntä tarvitseville. Lisäksi maahanmuuttajataustaisilla oppilailla voidaan stereotyyppisesti uskoa olevan muutenkin kokemusta erilaisista uskonnoista ja uskonnollisista tavoista, jolloin lapset osaisivat suhtautua uskonnollisiin viittauksiin erilaiseen kulttuuriin liittyvinä asioina.

Jo muutaman lukukerran jälkeen kirja on kuitenkin virittänyt erään vapaaehtoisen ja lapsen välillä keskustelun taivaasta ja helvetistä sekä saanut lapsen kertomaan näkemyksiään muistakin vastaavista teemoista. Toisaalta tällainen kokemusten jakaminen on hyvin arvokasta ja voisi tuoda lukuinterventiolle sellaisia tuloksia, joita ei voida lyhyellä aikavälillä mitata, kun lapsi pääsee käsittelemään hänelle vaikeita kokemuksia ja voi siten ehkä toipua niistä paremmin. Valitettavasti hanke ei voi laittaa vapaaehtoisia tällaiseen tilanteeseen, jossa heillä ei ole työkaluja toimia, kun hankkeella ei ole mahdollista järjestää vapaaehtoisille tarvittavaa koulutusta. Vapaaehtoisia ohjeistettiinkin vain kuuntelemaan lasta varsinaisen keskustelun sijaan sekä raportoimaan luokanopettajalle, jos he kokevat, että lasta huolestuttaa jokin asia. Laajemmassa tutkimuksessa olisi herkkua tehdä psyko-

logien kanssa yhteistyötä, jotta maahanmuuttajalapsilla olisi mahdollisuus ohjatusti käsitellä nimenomaan vaikeita kokemuksia muun toiminnan ohessa.

Kirjasta myös päädyttiin hienovaraisesti poistamaan rärkeimmät uskonnolliset viittaukset. Osaa poistetuista kohdista voidaan pitää aivan tavallisina suomen kielen sanoina, kuten esimerkiksi kirkkoon viittaava ”Herran huone”, jolloin sen poistaminenkaan ei olisi ollut välttämätöntä. Tässä tapauksessa oli kuitenkin selkeämpää poistaa kaikki mahdolliset uskontoon ja uskonnollisuuteen viittaavat kohdat. Ensinnäkin lukujen otsikoiden ”Katsotaanpa, onko Jumala kotona!” ja ”Kyllä Jeesuksenkin täytyy joskus levätä” tilalle kirjoitettiin tehtävä: ”Lue luku ja keksi otsikko.” Erityisesti papin sanoja ”neutralisoitiin”: esimerkiksi tervehdys ”Herran rauhaa, rakkaat lapsukaiset, pappi tervehtii” (PA, 38) yksinkertaistettiin muotoon ”Rakkaat lapsukaiset, pappi tervehtii”. Lassen ja Maijan rientäessä kertomaan papille kirkossa syttyneestä tulipalosta papin kommentit ”Herran huoneko muka olisi liekeissä?” ja ”Jumala ja Jeesus eivät ikinä sallisi sitä” (PA, 70–80) on poistettu kokonaan. Koko yhdeksännen luvun loppu, jossa Lasse ja Maija taivuttelevat papin luovuttamaan heille kirkon avaimet, on poistettu. Sen tilalle on kirjoitettu taas tehtävä: ”Lopulta pappi suostui antamaan avaimet Lasselle ja Maijalle. Keksi, mitä lapset sanoivat papille, että hän luovutti avaimet.” Lopuksi vielä luvusta kymmenen on poistettu papin huudahdukset ”Herra Jumala” ja ”Herran huone” (PA, 85; 87). Näiden kohtien poistaminen ei vaikuta tarinan etenemiseen tai haittaa sen ymmärtämistä, vaan toimii jopa kielenoppimisen tukena, kun lapsen täytyy itse produktiivisesti täyttää tarinan aukkoja. Toki poistojen myötä papin henkilöhahmo muuttuu neutraalimmaksi.

3.3.3 *Palokunnan arvoituksen kaunokirjallisten piirteiden analyysi*

Rakenne

Salapoliisiromaanille tyypillisesti *Palokunnan arvoituksessa* pyritään ratkaisemaan rikos sekä tuomaan syyllinen oikeuden eteen. Rikosten seuraukset ovat tiedossa jo ennen niiden selvittämistä, ja tarina etenee lineaarisesti selittäen lopulta sen alkutilannetta: aivan teoksen ensimmäisessä luvussa Lasse lukee lehdestä selvittämättömistä varkauksista, joihin jokaiseen liittyy tulipalo. Samalla Maijan käyttämä kangasrätti syttyy itsestään tuleen hämmästyttäen sekä teoksen päähenkilöitä että lukijaa, kun tulipalon rationaalinen selitys sekä erityinen merkitys tarinassa paljastuvat vasta myöhemmin teoksessa. (vrt. Pyrhönen 2005, 103.) *Palokunnan arvoituksessa* lukijalle kuitenkin kerrotaan kaikki rikoksen ratkaisemisen kannalta oleellinen (vrt. Hosiaisuus s.v. *salapoliisiromaanin*). Teos onkin klassista salapoliisifiktiota, jossa rikos esitetään palapelinä, jonka lukijakin voi ratkaista ennen teoksen päähenkiöitä kaavalla ”kuka-miksi-miten-milloin-missä” (vrt. Pyrhönen 2005, 103).

Vähitellen paljastuvat yksityiskohdat pitävät lukijan mielenkiintoa yllä, vaikka ne saattavatkin ensin tuntua lukijasta merkityksettömiltä.

Muutoinkin teos seuraa Hosiaisuoman (s.v. *salapolisiromaani*) esittelemiä dekkarikirjallisuuden niin sanottuja kymmentä käskyä: vaikka epäiltyjä on alusta alkaen useita, syyllinen esiintyy teoksessa nimeltä kolmannessa luvussa, kun Lasse ja Maija tutkivat ensimmäistä kertaa rikospaikoja (PA, 35). Häneen myös viitataan sammutusvälineiden myyjänä muutamaa sivua aiemmin. Lisäksi itsestään syttyvä tulipalo vaikuttaa ylikuonnolliselta, mutta tapahtumille on kuitenkin rationaalinen selitys. Toki pellavaöljy voi olla lapsille ”tuntematon myrkky”, mutta samalla se on tärkeä johtolanka, jota ei pimitetä lukijalta. Yhdeksännen säännön mukaisesti poliisimestari esitetään ainakin Lassea ja Maijaa hidasaälyisempänä. Kun lukija itse pystyy seuraamaan johtolankoja ja päättämään arvoituksen ratkaisun yhdessä Lassen ja Maijan kanssa, myös hän voi lukijana tuntea olevansa poliisimestaria älykkäämpi. Sen sijaan koruliikkeen omistajaa Muhammed Karaattia voidaan pitää viidennessä käskyssä kiellettyinä epäilyttävänä aasialaisena. Toisaalta tähän sivuhenkilöön ei johda yksikään johtolanka, jolloin lukija ei välttämättä kiinnitä häneen suurta huomiota. Lisäksi kirjasarjaan tutustunut lukija tietää Karaatin esiintyvän useassa kirjassa ja olevan itsekin varkauden uhri kirjassa *Timanttien arvoitus* (2009).

Pyrhösen (2005, 103) mukaan kysymys rikoksen tekijästä ja syyllisestä ei aina ole salapoliisiromaaneissa yksinkertainen ja syyllisyys on paljon rikosta universaalimpi ilmiö. Tarinan rikollinen voi olla samanaikaisesti sekä rikoksen tekijä että syyllinen eli sekä lainopillisesti että moraalisesti tuomittava. Toisinaan monikerroksisessa tarinassa nämä kaksi saattavat kuitenkin viitata eri henkilöihin tai syyllisyys jopa esimerkiksi erilaisiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. *Palokunnan arvoitus* on kuitenkin lastendekkarina huomattavasti yksiselitteisempi, eikä se lähde erottelemaan tekijää ja syyllistä, vaan niputtaa ne molemmat yhdeksi rikolliseksi. Tarinan moraalinen opetus (esimerkiksi ”rikosten tekeminen on väärin”) onkin hyvin mustavalkoinen eikä vaadi lapsilukijalta kovin abstraktia yhteiskunnallista pohdintaa, johon nuorilla S2-lukijoilla ei välttämättä olisi valmiuksiakaan.

Jokaisen luvun lopussa on myös niin sanottuja koukkuja (*cliffhanger*), jotka pitävät yllä lukijan mielenkiintoa. Ensimmäisen luvun lopussa esitetään mahdollisuus, että palomiehet voisivat olla syyllisiä varkauksiin. Toisen luvun lopussa Lasse ja Maija saavat todisteita epäilyilleen ja kolmannessa luvussa varkauksien kuvio tarkentuu lisää. Viidennen luvun lopussa selviävät palomiesten mahdolliset motiivit ja Lasse ja Maija päättävät lähteä etsimään ryöstösaalista paloasemalta. Kuudennen luvun lopussa paljastetaan todellinen rikollinen juuri, kun uusi palohälytys tulee eli rikollinen on jälleen iskenyt. Seitsemäs luku voi herättää lukijassa epätoivoa, kun rikollinen on selvillä, mutta kaverukset ovat loukussa varastohuoneessa. Luku kuitenkin päättyy Lassen aloittaessa tiiri-

kointiyrityksensä. Kahdeksannen luvun lopussa Maija tajuaa varkaan seuraavan kohteen, mutta lukijalle jää epäselväksi, onko jo liian myöhäistä. Yhdeksännessä luvussa Lasse ja Maija yrittävät vakuuttaa pappia kirkon tulevasta kohtalosta, mutta jälleen jää epäselväksi saavatko lapset avaimet kirkkoon. Jokainen luku paljastaa siis lukijalle hieman enemmän, mutta päättyy kuitenkin johonkin ongelmatilanteeseen tai vielä ratkaisemattomaan arvoitukseen.

Rimmon-Kenan (1991, 159–164) viittaa samantapaiseen ilmiöön käsitteillä *viive* ja *aukko*. Tulevaisuuteen suuntautunut viiveen laji tarkoittaa sitä, ettei tarina paljasta seuraavia tapahtumia, mutta luo kuitenkin jatkosta vahvoja odotuksia (Rimmon-Kenan 1991, 159–160). *Palokunnan arvoituksessa* yksinkertainen esimerkki tästä ovat tarinan alkupuolella luodut epäilyt palomiesten syyllisyydestä, mutta todellista rikollista ei kuitenkaan vielä paljasteta. Menneisyyteen suuntautunut viive taas viittaa siihen, että lukijalle ei paljasteta kaikkia asioita menneisyydestä, millä luodaan nykyisyyteen aukkoja. Vaikka tarinan aika kulkee eteenpäin, lukija ei vieläkään ymmärrä kaikkea. Tällaiseen viiveen tarkoitus onkin pitää yllä kysymyksiä ”mitä tapahtui” ja ”kuka sen teki”. (Rimmon-Kenan 1991, 160.) Esimerkiksi *Palokunnan arvoituksessa* tulipalot syttyvät selvittämättömästä syystä, ja vaikka ratkaisuun viitataan jo aivan ensimmäisessä luvussa, niin varsinainen arvoitus selviää tarinassa vasta paljon myöhemmin.

Palokunnan arvoituksen sekä tulevaisuuteen että menneisyyteen suuntaavat viiveet ovat ”kauttaaltaisia” eli ne koskevat koko salapoliisiromaaneille tyypillisesti tarinan tapahtumia kokonaisuutena. Lisäksi viiveet ovat realistisesti motivoituneita eli tarinan tapahtumat tekevät ne hyväksyttäviksi, eikä esimerkiksi vallastaan humaltunut kertoja pimitä tietoja lukijalta. (Rimmon-Kenan 1991, 161–162.) Päinvastoin kertoja tarjoaa lukijalle mahdollisuuden olla kirjan päähenkilöitä fiksumpi ja ratkaista arvoituksen korostamalla, että Lasse ja Maija ovat sivuuttaneet jotain oleellista, ja ohjaamalla lukijaa pohtimaan juuri kerrottuja tapahtumia tarkemmin: ”He eivät ymmärrä, että heiltä on juuri jäänyt huomaamatta puuttuva palanen, joka saattaisi olla tutkinnan kannalta erittäin tärkeä!” (PA, 58).

Palokunnan arvoituksessa on sekä hermeneuttisia eli informaatiota koskevia aukkoja että ajallisia aukkoja, jotka ovat seurauksia menneisyyteen suuntaavista viiveistä. Salapoliisiromaanissa juuri hermeneuttiset aukot ovatkin tarinan huipennus, kun lukijalle ehkä selviävät kaikki tarinan yksityiskohdat ja viiveet ja aukot saavat merkityksensä. Aukot voivat olla myös pysyviä, jolloin ne jäävät avoimiksi tarinan päättyessä. Salapoliisiromaaneissa aukot ovat kuitenkin usein tilapäisiä eli ne täytetään jossain tekstin kohdassa. (Rimmon-Kenan 1991, 162–163.) *Palokunnan arvoituksessa* fyysiseen tapahtumaketjuun (kuka, miten, milloin) liittyvät aukot täytetään viimeistään viimeisessä luvussa, mutta osittain henkilöhahmoja ohjaavat syyt jäävät epäselviksi, kuten esimerkiksi rikolli-

sen Katriina Kranaatin motiivit. Lastendekkarista tällainen harmaita sävyjä esiin tuova moraalinen pohdinta on jätetty kokonaan pois etenkin litteiden henkilöhahmojen kohdalla.

Kaunokirjallinen kieli

Tarinaa kuljetetaan eteenpäin dialogeilla ja kaikkietävän kertojan kommenteilla. Kyseessä ei siis ole asiateksti tai oppikirja, joista nämä kaksi piirrettä usein puuttuvat. Erityisesti tekstin ydinasiat tiivistävien kuvien yhteydessä kertoja myös puhuttelee yleisöä otsikolla ”Mitä me tiedämme?” (PA, 69). Kirjan teksti on hyvää yleiskieltä muutamaa dialogeissa esiintyvää poikkeusta lukuun ottamatta: *morjens*, *juu* ja *ööh*. Yleiskielisyys ei kuitenkaan pistä erityisesti silmään, kun kyseessä on lasten- eikä nuortenkirja, jossa teini-ikäisiä lukijoita saatettaisiin motivoida puhekielisillä ilmauksilla. Myös nimensä perusteella maahanmuuttajataustainen *Muhammed Karaatti* puhuu virheetöntä yleiskieltä, jolloin joko kirjailija tai suomentaja on päättänyt tuoda henkilöhahmon maahanmuuttotautan esille ainoastaan nimessä ja ehkä luoda sujuvalla kielenkäytöllä mielikuvan uuteen maahan kotoutuneesta henkilöstä. Lisäksi yleiskielen käytöllä ei rajata ketään lukijakunnan ulkopuolelle, sillä erilaisten puhekielisten ilmausten käytössä on se ongelma, ettei kukaan esimerkiksi alueellisen vaihtelun vuoksi tunne niitä omakseen. (Latomaa 2013, 128–132.)

Tekstin sanoja on kursivoitu, kun on haluttu korostaa ironista sävyä selittämättä sitä kuitenkaan kertojan suulla. Esimerkiksi museonjohtaja vuodattaa Lasselle ja Maijalle suuttumustaan korostaen palomiesten syyllisyyttä: ”Ja *juuri* se maljakko katosi *juuri* silloin kun museossa oli tulipalo ja *juuri* kun palomiehet olivat täällä!” (PA, 25). Toisaalta tässä kohdin kursivoinnilla voidaan korostaa lukijalle tärkeitä yksityiskohtia, ja siten auttaa lukijaa yhdistämään yksityiskohtia kokonaisuudeksi. Lisäksi kursivoinnilla tuodaan ilmi, ettei museonjohtaja juurikaan arvosta ”*taitavia* palomiehiä” (PA, 26).

Kirjassa ei ole loruja, mutta kielellä leikkely näkyy esimerkiksi henkilöhahmojen nimien alliteraatiassa, esimerkkinä museonjohtaja *Pirkko Pulmu* ja museon vartija *Kimmo Kataja*. Alkusointujen lisäksi nimet voivat ilmaista henkilöhahmojensa piirteitä myös akustisesti onomatopoeian keinoin: sekä /p/ että /k/ ovat molemmat äänteinä napakoita ja kovia eli sanan äänneasukin ilmaisee henkilöhahmojen särmikkyyttä (Rimmon-Kenan 1991, 88). Tätä tulkintaa tukee Pirkko Palmun suorapuheinen ja ironinen kommentti: ”Niin, sen minäkin haluaisin tietää. - - Edes kaupungin *taivat* palomiehet eivät osanneet vastata kysymykseen” sekä poliisimestarin varoitus: ”Pirkkoa ei kannata ärsyttää, kun hän on tuollaisella päällä” (PA, 26).

Toisaalta sukunimet voivat olla myös analogioita ja ilmaista jonkin keskeisen piirteen henkilöhahmon luonteesta (Rimmon-Kenan 1991, 88). Esimerkiksi koruliikkeen työntekijän nimi *Tuure Urhea* viittaa henkilöhahmon urheaan toimintaan varkauden hetkellä. Sammutusvälinekaupiaan

sekä samalla tarinan rikollisen nimi *Katriina Kranaatti* taas viittaa henkilön petollisuuteen sekä tulipalojen syttymisen tapaan (syttyivät ikään kuin itsestään). Tarinan rikollinen Katriina Kranaatti nimittäin vaikuttaa niin asiantuntevalta, ettei edes poliisimestari osaa tätä epäillä (PA, 77). Myös koruliikkeen omistajan nimi *Muhammed Karaatti* kertoo henkilöhaahmon ammatista sekä maahanmuuttajataustasta. Esimerkiksi vanhassa korttipelissä *Hullunkuriset perheet* (eng. *Happy families*) käytetään samanlaista nimistrategiaa: muun muassa teurastajaperheen jäsenten etunimet *Bacon* (pekoni), *Bones* (luut) ja *Chop* (pilkkoa) yhdessä sukunimen *the Butcher* kanssa viittaavat kaikki teurastajan työhön (Wikipedia s.v. *Happy families*).

Luultavasti *Palokunnan arvoituksen* (2015) nimistä *Muhammed Karaatti* on kuitenkin ainut nimien analogia, jota nuori lukija tai varsinkaan S2-oppija pohtii lukuprosessinsa aikana. Vierasperäinen nimi voi kuitenkin lisätä lukumotivaatiota, kun *Muhammed* nimenä tuo tarinaan jotain tuttua ja samaistuttavaa. Mielestäni tällaiset yksityiskohdat paljastavat kirjoittajan (tai mahdollisesti suomentajan) suunnitelleen kokonaisuuden tarkasti ja tarjoavat myös edistyneemmille lukijoille monikerroksisuutta, joka tekee lukemisesta mielekkäämpää.

Henkilöhahmot

Tarinan ja koko kirjasarjan päähenkilöt Lasse ja Maija ovat täyteläisiä hahmoja, jotka tyypillisesti ovat monipuolisia ja ainakin jonkin verran kehittyviä henkilöhaahmoja (Rimmon-Kenan 1991, 54). Kaverukset täyttävät näistä ensimmäisen ehdon sekä yksittäisinä henkilöhaahmoina että etenkin kokonaisuutena, ikään kuin teoksen yhtenä erottamattomana päähenkilönä, jonka erilaiset piirteet täydentävät kokonaisuutta. Esimerkiksi Maijaa harmittaa kovasti mahdollisuus, että rikollinen jää rangaistamatta: ”Pakko vain hyväksyä, että se oli ensimmäinen tapaus, jota emme pystyneet ratkaisemaan”. Tulkintaa vahvistaa vielä se, että kertoja kuvailee Maijan esittävän kommenttinsa *huokaiten raskaasti*. Samalla tavoin kertoja ilmaisee Lassen *nyökkäävän tyytyväisenä*, kun lapsietsivät saavat uusia johtolankoja ja ikään kuin uuden mahdollisuuden rikoksen selvittämiseen. (PA, 16.) Lassen ja Maijan henkilöhaahmot täydentävät toisiaan myös tarinan eri käänteissä, kun he vuorotellen *hoksaavat* arvoituksen ratkaisemisen kannalta merkittäviä yksityiskohtia toista nopeammin.

Lasse ja Maija eivät kuitenkaan kehity kovin paljon henkilöhaahmoina – etenkin, jos lukija on tutustunut kirjasarjaan laajemmin. Kehitykseen viittavat ainoastaan uudet opitut taidot (esimerkiksi lukon tiirikoiminen) sekä parempi onni aiemmin ratkaisematta jääneen rikoksen selvittämisessä. Toisaalta Maijan sanat ”ensimmäinen tapaus, jota emme pystyneet ratkaisemaan” (PA, 16) viittaavat siihen, että tarinan alkutilanne on vain epätavallinen poikkeus kaavassa eikä esimerkiksi tarkoita, että kaverusten etsivätaidot ovat kehittyneet. Rimmon-Kenan (1991, 54) tuokin esille täyte-

läiseen henkilöhaahmoon liittyvän kritiikin, kun kaunokirjallisuudessa täyteläinen henkilöhaahmo saattaa olla sekä kompleksinen että staattinen ja litteä henkilöhaahmo vastaavasti hyvinkin elävä.

Palokunnan arvoituksen epäillyt, palomiehet sekä Katriina Kranaatti, ovat esimerkki tällaisesta monipuolisesta litteästä henkilöhaahmosta. He kuitenkin palvelevat tarkoitusta aukkoja sisältävässä salapoliisitarinassa, jossa epäiltyjen ristiriitaisuus pitää ratkaisun pidempään salassa. Palomiehet ovat ristiriitaisia haahmoja riippuen siitä, kenen kirjan henkilöhaahmon kommentteihin kiinnittää huomiota. Yleisesti heitä arvostetaan eikä heidän syyllisyyttään osata edes epäillä. Maija puhuu *Palokuntapäivästä* hauskana tapahtumana, jolloin myös palokuntaan ja palomiehiin yhdistyvät hauskuus ja positiivisuus (PA, 14). Kaupungin pappi on heihin hyvinkin ihastunut, kun taas museonjohtaja suhtautuu heidän ammattitaitoon katkerasti (PA, 26; 39). Lasse ja Maija kohdistavat heihin epäilyksensä loogisen päättelyn seurauksena (PA, 34–36). Palomiesten ristiriitaisuus tulee esille myös heidän kahvilassa käymästään keskustelusta, jossa yksi ehkä omaa etuaan tavoitellen kyselee ylityökorvauksia ja kaksi keskustelee, miten ”tässä työssä joutuu kestämään kaikenlaista” viitaten hupsuun pappiin ja vihaiseen museonjohtajaan. Epäilyttävyyttä kasvatetaan paljastamalla lukijalle, kuinka palomiehillä on rikokseen yllyttävä motiivi: Kent säästää moottoripyörään ja päällikkö Jarmo rakentaa taloa. Kolmas palomies Eeva sen sijaan mahtaillee, kuinka hänellä ei ole rahapulaa. (PA, 52–53.)

Katriina Kranaatti on ainut henkilöhaahmo, joka esitellään ulkonäkökuvauksen kautta (*kiharatukkainen, silmälasipäinen*, erikoinen tuoksu), mikä korostaa henkilöhaahmon pinnallisuutta. Kertoja kuvailee naisen *marssivan* keskelle toria esittelemään palosammutinvälineitä, jolloin verbivälillä mielestäni huokuu henkilöhaahmon itsevarmuutta. Toisaalta Katriina Kranaatti puhuttelee yleisöään *hyvät naiset ja herrat*, minkä vuoksi henkilöhaahmo vaikuttaa kohteliaalta ammattilaiselta. Ammattilaisuutta korostaa vielä naisen asiantunteva tuote-esittely. (PA, 46–48.) Poliisimestarikaan ei osaa epäillä naista rikolliseksi, joten hän reagoi epäuskoisesti, kun Lasse ja Maija käskivät etsiä naisen käsiinsä ja pidätellä häntä: ”Minkä takia? Mitä *hän* on tehnyt?” (PA, 77).

Poliisimestari on tyypillinen litteä henkilöhaahmo, josta staattisena puuttuvat syvyys ja elävyys (Rimmon-Kenan 1991, 54). Poliisimestari esitetään työnsä omistautuneena poliisina, joka *valppaasti ja keskeyttämättä* hoitaa työtään (PA, 22–23). Kertoja kuvailee poliisimestarin *nyökkäävän synkästi*, kun tulee puhe vielä selvittämättömistä tulipaloista ja varkauksista, mikä vahvistaa mielikuvaa oikeudentajuisesta poliisimestarista (PA, 24). Toisaalta poliisimestari *vahtii tavaroita* museonjohtajan tuulettaessa museota tulipalon jäljiltä, vaikka kaupungin rikosvyyhti on vielä selvittämättä (PA, 23). Tällainen kommentti implikoi henkilöhaahmon ammattitaidottomuudesta varsinkin tarinassa, jossa lapsietsivät ratkaisevat arvoituksen. Lasse ja Maija kuitenkin kunnioittavat poliisi-

mestarin auktoriteettia odottamalla tämän lupaa käydä museossa tekemässä tarkempia tutkimuksia (PA, 26).

Museonjohtaja on toinen esimerkki litteästä tarinan sivuhenkilöstä. Mielikuvaa vihaisesta ja katkerasta Pirkko Pulmusta luodaan esimerkiksi sanavalinnoin: puhuu *vihaisesti*, *heristää sormeaan*, on *edelleen vihainen*. Mielikuvaa vihaisuudesta ja ironisuudesta luodaan myös esimerkiksi huutomerkkien käytöllä sekä sanojen kursivoinnilla. Pirkko Pulmun 12 kommentista kuusi on lopetettu huutomerkkiin, ja puhuttaessa palomiesten työstä muutoin positiivinen adjektiivi *taitava* muuttuu negatiiviseksi kursivoituna. (PA, 24–26.) Henkilöhahmoon tuo kuitenkin ristiriitaisuutta ainakin suomennoksessa käytetty sukunimi *Pulmu*, joka erityisesti aikuiselle lukijalle synnyttää mielleyhtymän sokerimerkkiin ja makeuteen, jota henkilöhahmosta puuttuu.

Pienten sivuroolien henkilöhahmot toimivat lähinnä vastakohtia Lassen ja Maijan erinomaisuudelle. Esimerkiksi koruliikkeen omistaja Muhammed Karaatti korostaa kaverusten viisautta kysymällä ihmetellen: ”– – miten te voitte tietää tuon kaiken?”. Kun miehelle selitetään tapahtumaketju yksinkertaistaen, myös hän *hoksa* ja pääsee Lassen ja Maijan loogisen ajattelun jäljille. (PA, 34–36.) Kaupungin *hupsu* pappi sen sijaan esitetään sinä lapsena, joka Lassen ja Maijan kuuluisi ikänsä puolesta olla: hän ”pitelee korviaan innostuneen näköisenä” ja tuo esille rakkautensa palomiehiä kohtaan. Samalla sivulla oleva kuva tukee mielikuvaa lapsellisesta papista, jolla on kuvassa punehtuneet posket sekä kädet nostettuna ylös kuin hurraukseen ja joka on hypännyt innostuksissaan ilmaan. (PA, 38–39.) Lapsellisuutta korostaa vielä papin intoa kuvaava kiljaisu, kun hän ilmoittautuu ensimmäisenä nostolavan kyytiin (PA, 42).

Uskoisin vain vähän kehittyvien täyteläisten sekä litteiden henkilöhahmojen mahdollistavan sen, että S2-oppija voi suunnata täyden huomionsa tarinaan sen sijaan, että hän yrittäisi ymmärtää henkilöhahmojen monimutkaisia mielenliikkeitä. Näin kokonaisuuden ymmärtäminen on helpompaa, mikä saattaa edistää myös S2-oppijan lukumotivaatiota sekä sanaston oppimista.

3.3.4. Palokunnan arvoituksen sanaston analyysi

Varsinaisen sanaston luokittelun olen aloittanut etsimällä ja listaamalla manuaalisesti tekstistä erilaisiin ryhmiin kuuluvia sanoja: yhdyssanat, adjektiivit, deskriptiivis-onomatopoeettiset eli ääntä mukailevat sanat, kiteytyneet ilmaukset sekä palokuntaan liittyvä sanasto (liite 2). Näiden lisäksi olen listannut, mihin sanaluokkiin (substantiivit, verbit ja adjektiivit) palosanat jakautuvat. Luokitellut eivät ole tyhjentäviä, kun esimerkiksi palosanasto ei ole pelkästään tämän teeman sanastoa, mutta kyseisessä tarinassa sanoja käytetään palokuntateeman yhteydessä, esimerkkinä sanat *letku*, *kirves* ja *metallitanko*. Sanat saattavat myös kuulua samanaikaisesti useampaan kategoriaan, kuten

palosanastoon kuuluva erikoinen verbi ja samalla substantiivin *rätti* elatiivimuoto *rätistä*. Tarkoituksena ei myöskään ole analysoida ja luokitella jokaista tekstin sanaa, vaan keskittyä löytämään sanastosta teemoja ja luokkia, joita voidaan hyödyntää tutkimukseen liittyvissä sanaston kehittymisen alku- ja loppumittauksissa. Tämän vuoksi liitteenä olevissa sanalistoissa on listattuna esimerkiksi palosanastoon liittyvät yhdyssanat, ei kaikkia kirjan yhdyssanoja.

Sanaston analyysiin on osallistunut myös kaksi suomea toisena kielenä puhuvaa tutkijaa, joilta saatiin arvokasta näkökulmaa tekstiin ja sen sanaston vaikeuteen. Toinen näistä tutkijoista poimi tekstistä erityisesti tulipaloteemaan liittyvää sanastoa sekä hänelle S2-oppijana erikoisia sanoja. Kyseisen tutkijan suomen kielen taito on jo erittäin hyvä, joten teksti ei ollut hänelle erityisen vaikeaa. Muun muassa tämän vuoksi oli hyödyllistä saada myös kolmannen tutkijan näkemys sanoista, jotka olivat hänelle erityisen hankalia tai vieraita, sillä kyseinen tutkija on opiskellut suomen kieltä vasta vähän aikaa. Näitä listoja vertaamalla saatiin kattava otos sanastoa, johon kannattaa alku- ja loppumittausten suunnittelussa kiinnittää huomiota (liite 2).

Sanaluokkajako

Palosanasto käsittää yhteensä 62 sanaa, jotka kaikki ovat joko substantiiveja, verbejä tai adjektiiveja. Näiden sanaluokkien sanoihin keskitytään myös sanastotehtävissä, joita esittelen tarkemmin pääluvussa 4. Olen laskenut adjektiiveiksi myös verbimuotoiset partisiipit, ja perustelen valintaa myöhemmin tässä luvussa käsitellessäni adjektiiveja tarkemmin. Kaiken kaikkiaan 62 sanasta 40 (64,5 %) on substantiiveja, 16 (25,8 %) verbejä ja vain 6 (9,7 %) adjektiiveja.

Yhdyssanat

Olen lähtenyt liikkeelle yhdyssanoista, jotka ovat Häkkisen (1994, 142) mukaan sananmuodostuksen kolmas rakennetyyppi jakamattomien perussanojen ja johdosten ohella ja joihin sisältyy aina vähintään kaksi sanavartaloa. Monet suomen kielen pitkiltä ja vaikeilta näyttävät sanat ovatkin yhdyssanoja, joiden tunnistaminen on mahdollista purkamalla sana osiin, kuten esimerkiksi *käsisammutin* tai *museonjohtaja* (Masonen 2003, 96). Oletettavasti siis yhdyssanojen kautta kielenoppija voi saada arvokkaita onnistumisen kokemuksia. Lisäksi Värren ym. (1989, 145) mukaan yhdyssanojen tarkastelu jo opintojen alkuvaiheessa opettaa ongelmanratkaisua tarjoamalla mahdollisuuden sanavaraston laajentamiseen tai kiertoilmausten keksimiseen, kun tarvittavaa sanaa ei ole vielä opittu.

Valitun lastenkirjan palosanastosta puolet (31/62) on yhdyssanoja, joten ne muodostavat ison osan tässä tutkimuksessa tarkasteltavasta sanastosta. Olenkin luokitellut niitä sekä muodon että merkityksen perusteella erilaisiin ryhmiin, jotka muodostavat risteävän yhdyssanojen verkoston

samanlaisine määrite- tai edusosineen. Tämä ei toki ole yllätys, kun tarkastelevat yhdyssanat kuuluvat saman teeman sanastoon. Suurin osa yhdyssanoista muodostuu kahdesta nominatiivimuotoisesta substantiivista. Ainoastaan yhdyssanassa *tulenpalava* on genetiivimuotoinen määriteosa, ja luokittelen sanan yhdysadjektiiviksi, vaikka *palava* onkin varsinaisesti leksikaalistunut partisiippi (KS s.v. *palava*).

Yhdyssanoista 12 ovat samanalkuisia yhdyssanoja, joissa määriteosa on nominatiivimuotoinen *-palo* (esimerkiksi *palohälytys*, *paloauto*, *palovaroitin*, *paloturvallinen*). Vastaavasti yhdyssanoissa *tulipalo*, *keittiöpalo* ja *museopalo* edusosana on *-palo*. Yhdyssana *tulipalo* muodostaa oman ryhmänsä myös yhdyssanojen *tulitikki* ja *tulenpalava* kanssa, kun jokaisella on sama määriteosa *tuli-* (luokittelen myös partisiipin *tulenpalava* tähän ryhmään, vaikka sen alkuosa onkin genetiivimuotoinen). Myös *palohälytin*, *palohälytys*, *hälytinkauppias* ja *hälytysjärjestelmä* muodostavat oman ryhmänsä, kun jokaisessa on verbistä *hälyttää* joko välinettä (*hälytin*) tai tapahtumaa (*hälytys*) ilmaiseva johdos (VISK § 232).

Yhdyssanojen *suojahaalari* sekä *happinaamari* edusosat ovat samanmuotoisia nominikan- taisia johdoksia, jotka viittaavat johonkin elottomaan olioon tai esineeseen (VISK § 195). Saman- muotoisuus voi auttaa S2-oppijaa näiden sanojen oppimisessa, kun ne lisäksi kuuluvat samaan mer- kityskenttään ollen molemmat valitussa lastenkirjassa palomiesten työvälineitä. Samaan työvälinei- den ryhmään voidaan luokitella kuuluvaksi myös muodoltaan täysin erillinen yhdyssana *metallitan- ko* sekä esimerkiksi sanat *nostolava*, *palosammutin* ja *käsiammutin*. *Nostolava* toimii kuitenkin myös määriteosana moniosaiselle yhdyssanalle *nostolavamies*, joka edelleen voidaan luokitella sa- maan merkityskenttään *savusukeltajan* kanssa, jotka molemmat ovat valitussa lastenkirjassa tiettyyn tehtävään erikoistuneita palomiehiä eli alakäsitteitä yhdyssanalle *palomies*.

Yhdyssanoilla *palosammutin* ja *käsiammutin* sen sijaan on sama edusosa *-sammutin*, joka on johdos verbistä *sammuttaa* ja tarkoittaa välinettä, joka ilmaisee verbikantansa mukaista toimintaa (VISK § 255). Periaatteessa *käsiammutinta* voidaan myös ajatella *palosammuttimen* alakäsitteenä, kun yhdyssanan määriteosa ilmaisee tietynlaiseen toimintaan tarkoitettua tulipalon sammuttavaa välinettä. Myös moniosaisen yhdyssanan *sammutinvälinekauppias* alun määriteosa *-sammutin* on johdos verbistä *sammuttaa* antaen nimen tietynlaiselle toiminnalle (VISK § 232).

Yhdyssanat *nokiläiskä* ja *tuhopoltto* eroavat muista yhdyssanoista. Erityisesti *tuhopoltto* kuuluu kuitenkin samaan semanttiseen kenttään sanojen *palo* ja *tuli* kanssa. *Poltto* on tapahtumaa kuvaava johdos verbistä *polttaa*, joka tuntemusverbinä vaatii täydennykseen jonkin ärsykkeen (mikä polttaa: *tuli*). Toisaalta tällaista tapahtumaa seuraa tai sen kanssa samanaikaisesti jokin palaa. Lisäksi *polttaa*-verbin täydennykseen kuuluu kokija, jollaiseksi yhdyssana määriteosa *tuho-* voidaan

luokitella, kun se implisiittisesti viittaa rikolliseen tekijään sekä rikoksen uhuriin (joku, jonka omaisuutta tuhotaan).

Adjektiivit

Olen listannut myös kaikki kirjan adjektiivit, mistä kävi ilmi, että tulipaloteemaan liittyviä adjektiiveja oli kirjassa erityisen vähän: *nokinen*, *paloturvallinen* ja *pikimusta*. Näistä *paloturvallinen* esiintyy lastenkirjassa ainoastaan kuvateksteissä. Löytö on merkittävä siksi, että se osaltaan ohjaa sanas-toitehtävien suunnittelua eli tehtäviä ei voida rakentaa ainakaan adjektiivien varaan. Olen laskenut adjektiiveiksi myös kielipöytäisesti verbimuotoiset partisiiptit *palava*, *tulenpalava* ja *helposti syttyvä* kasvattaakseni tulipaloteemaan liittyvien adjektiivien listaa. Rajaus on kuitenkin perusteltu, kun partisiipteja käytetään usein adjektiivien tavoin (VISK § 297).

Näistä kolmesta partisiiptista ainoastaan *palava* löytyy kielitoimiston sanakirjasta omana sananaan. Sanasta *tulenpalava* on leksikaalistunut ainoastaan yhdyssanan edusosa. Vaikka sana ei olekaan leksikaalistunut kokonaisuutena ainakaan sanakirjatasolle, se on looginen yhdistelmä sen vuoksi, että sen määriteosa mukailee todellista suomen kielen yhdyssanaa *tulipalo*. Kielitoimiston sanakirjan perusteella voidaan päätellä, että *syttyvä* ei ole leksikaalistunut omaksi sanakseen. Tulkintaa tukee myös se, että natiivin korviin kuulostaisi mahdottomalta käyttää sanaa ilman jonkinlaista määritettä (millainen syttyvä). *Helposti syttyvä* voitaisiin kääntää myös muotoon *syttyy helposti*, jossa verbi *syttyä* on saanut tapaa ilmaisevan adverbien täydennyksekseen, kun verbin ilmaisevaa toimintaa on haluttu erityisesti spesifoida (VISK § 447). *Helposti syttyvä* on siis yhdistelmä tapaa ilmaisevasta adverbista ja verbin johdoksesta, jolla ilmaistaan adjektiivien tavoin, millaista jokin toiminta on. Tämän tutkimuksen kontekstissa ilmaus voidaan luokitella adjektiiviksi, vaikka tosiasiaassa se ei sellaiseksi ole leksikaalistunut.

Deskriptiivis-onomatopoeettiset sanat

Seuraavaksi olen etsinyt ja listannut teoksen onomatopoeettiset sanat, koska niiden oppiminen on usein hankalaa sekä ääntämisen että merkityksen näkökulmasta (Nummenaho 1993, 37). Onomatopoeettisia sanoja on valitussa lastenkirjassa helppolukuisuudesta huolimatta runsaasti rikastuttaen teoksen sanastoa. Kun saatavilla ei ollut listaa suomen kielen onomatopoeettisista sanoista, luokittelu perustuu omaan harkintaani. Ehdoton enemmistö sanoista on verbejä (19/22), jotka Sivulan (1989, 166) mukaan ovatkin deskriptiivisten sanojen tärkein ryhmä. Rungas verbien käyttö on myös luonnollista helppolukuisessa tekstissä, jossa kuvailusta huolimatta lauserakenteet pyritään pitämään mahdollisimman yksinkertaisina. Lisäksi lastendekkarin voidaan olettaa etenevän vauhdikkaasti eteenpäin, jolloin kuvailevat verbit tuovat tekstiin mielenkiintoa ja monitasoisuutta mutta

pitävät samalla toiminnan käynnissä. Onomatopoeettiset sanat ovatkin kaunokirjallisuuden tyylikeino, jolla kuvaillaan erityisesti henkilöhahmon liikettä (Sivula 1989, 168–169). Keskityn analyysissäni kuitenkin palosanaston onomatopoeettisiin sanoihin tai ilmauksiin, ja tarkastelenkin niitä seuraavaksi tarkemmin.

Sivulan (1989, 165) mukaan onomatopoeettiset sanat imitoivat erilaisia kuultavia ääniä ja deskriptiiviset sanat liikkumistapaa tai liikettä, mutta toisinaan onomatopoeettisia sanoja pidetään deskriptiivisten alalajina. Vaikka olenkin analysoinut sanoja deskriptiiviverbien näkökulmasta, luokittelen ne ääntä imitiovina myös onomatopoeettisiksi sanoiksi. Selkeästi palosanastoon kuuluvia onomatopoeettisia sanoja tai ilmauksia on listalla ainoastaan kuusi (6): deskriptiiviset verbit *kärventyä*, *ritistä*, *rätistä* ja *sauhuta* sekä ilmaukset *sireenien ulvonta* ja *kimeä pirinä*. Olen luokitellut myös ilmaukset *sireenien ulvonta* ja *kimeä pirinä* palosanastoon kuuluviksi, kun ne valitussa lastenkirjassa liittyvät selkeästi palokunnan toimintaan ja kuuluvat siten ilmauksina samaan semanttiseen kenttään muiden palosanojen kanssa. Ilmaus *sireenien ulvonta* viittaa vahvasti hälytysajoneuvon ja *kimeä pirinä* paloaseman hälytyskellojen hätätilanteessa pitämään ääneen.

Deskriptiiviverbit ovat johdosmaisia, mutta niiden vartalona onkin foneemijono, joka äänneasullaan mukailee jotain todellista kuultavaa tai nähtävää ilmiötä. Useimmiten deskriptiiviverbit kuvaavat toistuvaa tai jatkuvaa ääntä tai liikettä. Verbissä *kärventyä* on harvinainen kompleksinen *VntU*-johdin. *Ritistä* ja *rätistä* kuuluvat vartaloltaan *ise*-loppuisiin verbeihin, jotka ovat kaikki deskriptiivisiä. (VISK § 309.) Samaan ryhmään kuuluu myös deskriptiiviverbin *piristä* korrelaatti *pirinä*: sanoilla on siis sama fonologinen vartalo, mutta kumpikaan ei välttämättä ole toisen kantasana tai ainakaan johtamisen suuntaa ei pystytä päättelemään (VISK § 160). Myös adjektiivi *kimeä* on tällainen vartaloltaan *tA*-loppuisen deskriptiiviverbin *kimittää* korrelaatti. Samalla jokainen näiden tarkastellun sanan ensimmäisen tavun vokaali ilmaisee äänen vivahtetta, jota voidaan pitää yhtenä merkkinä sanan onomatopoeettisesta alkuperästä. Esimerkiksi adjektiivit *kimeä* ja *kumea* tai verbit *piristä* ja *päristä* imitoivat vivahteiltaan hieman erilaista ääntä, mutta kuuluvat kuitenkin yhteen. (Sivula 1989, 167.)

Ulvonta on johdos verbistä *ulvoa*, jonka kaksitavuiseen vartaloon on ryhmälle tyypillisesti liittynyt johdin *-ntA*. Tällaiset johdokset ilmaisevat yleensä teonnimeä. (VISK § 237). Verbi *ulvoa* ei kuitenkaan vartaloltaan kuulu mihinkään deskriptiiviverbien ryhmään, mutta mielestäni sen alun vartalon foneemit /u/ ja /o/ ovat selkeitä viittauksia sekä siihen ääneen, jota ulvomisella tuotetaan, että siihen äänielimistön (erityisesti huulten) asentoon, jolla *ulvonta* saadaan aikaan. Foneemijonon perusteella olen siis tässä tutkimuksessa luokitellut myös sanan *ulvoa* deskriptiiviverbiksi.

Kiteytyneet ilmaukset

Kiteytyneiden ilmausten tarkastelu on ollut haastavaa, kun jälleen ei ole tarjolla mitään kattavaa suomen kielen listaa kaikista kiteytyneistä ilmauksista tai edes sellaisia sääntöjä, joiden perusteella jokin ilmaus voitaisiin määritellä kiteytyneeksi. Esimerkiksi sanoja *juolahtaa mieleen* käytetään usein sanaparina, mutta molemmat voivat kuitenkin esiintyä myös yksinään eikä kaiken lisäksi verbin *juolahtaa* merkitys silloin juurikaan muutu. Käytän kuitenkin näin laajaa ilmausta siksi, että se kattaa mielestäni idiomit, kollokaatiot, fraasit ja erilaiset sanonnat, jotka kaikki ovat usein hyvin kielisidonnaisia mutta samanaikaisesti hyvinkin väljiä (vrt. Grönholm 1999, 109). Tässä tutkimuksessa on päätetty keskittyä palosanastoon, jolloin listalle ovat jääneet ilmaukset *syttyä itsestään*, *haista savulta*, *ruiskuttaa vettä*, *liukua alas*, *palaa poroksi*, *liekit nuolevat*, *ei savua – ei tulta*, *tulenpalava kiire*, *olla liekeissä* ja *tuli on irti*.

Näitä kahdeksaa ilmausta ei voi kutsua vakiintuneiksi, kun taustalla ei ole suurta tekstimassaa, josta niiden yleisyyttä voisi tarkastella. Valitussa lastenkirjassa eli tämän tutkimuksen tekstikontekstissa niitä kuitenkin käytetään yhtenäisinä ilmauksina. Olen analysoinut ilmauksia jaottelemalla niitä ensin sen mukaan, onko niillä jokin metaforinen merkitys, jolloin ne voidaan luokitella myös idiomeiksi. Tällaisia ilmauksia ovat *palaa poroksi*, *liekit nuolevat* ja *tulenpalava kiire* sekä *olla liekeissä*. Jokin voi toki palaa täysin tuhkaksi eli poroksi, mutta usein ilmausta käytetään vähemmän kirjaimellisessa merkityksessä. Lisäksi erityisesti S2-oppijan mielessä ilmauksen kirjaimelliseen tulkintaan voi liittyä hämmentävä mielikuva siitä, että jokin on konkreettisesti muuttunut palaes- saan eläimeksi nimeltä poro, jos sana on jostakin ennestään tuttu.

Nuolla-verbi sen sijaan viittaa suomen kielessä kielen (suussa oleva elin) toimintaan, ja *liekki- en* yhteydessä verbillä pyritään kuvaamaan toimintaa, joka muistuttaa nuolemista. Myös *tulenpala- va kiire* kuvaa metaforisesti yhtä kovaa kiirettä kuin tulipalon sattuessa. Abstrakti *kiire* itsessään ei voi olla kirjaimellisesti tulenpalava. Vaikka ilmaukset *liekit nuolevat* ja *tulenpalava kiire* eivät olisi sikaan kovin yleisiä tässä muodossa, *nuolla*-verbi ja partisiippi *tulenpalava* ilmaisevat kuitenkin samankaltaista toimintaa tai tilannetta jossain muussakin yhteydessä. Esimerkiksi vaatteet voivat nuolla vartaloa, jolloin ne menevät tiiviisti jotakin pitkin kuten nuolevat liekit. Toisaalta raivoa voidaan kuvata tulenpalavaksi, jolloin partisiippi pyrkii kuvaamaan toiminnan voimakkuutta samalla tavoin kuin ilmauksessa *tulenpalava kiire*.

Valitun lastenkirjan kontekstissa ilmausta *olla liekeissä* käytetään konkreettisesti synonyymina verbille *palaa* tai ilmaukselle *olla tulossa*. Inessiivimuotoinen *liekeissä* ilmaisee olosijaa ja joidenkin rajojen sisäpuolella olemista (VISK § 1221). Inessiivimuoto siis kertoo lukijalle, että jokin ilmaistu kohde on kokonaisuudessaan tulossa, kuten tämän kirjan kontekstissa kangasrätti. Ilmaus

on kuitenkin saanut suomen kielessä myös metaforisen merkityksen: sillä viitataan usein henkilöön, joka on hyvin innostunut ja jolla on niin sanotusti vauhti päällä (saa paljon ja hyvää jälkeä aikaan).

Olen luokitellut ilmaukset *tuli on irti* sekä *ei savua – ei tulta* sanonnoiksi. Yksinkertainen Google-hakukin paljastaa, että sanonnoista ensimmäistä käytetään paljon erilaisten tapahtumien tai artikkeleiden otsikkona sekä konkreettisesti (varoitushuuto tulipalon sattuessa) että metaforisessa merkityksessä. Sanonta saa lisäksi Google-haulla 7670 osumaa, jolloin se voidaan luokitella ainakin jonkin verran kiteytyneeksi. Valitun lastenkirjan kontekstissa sanontaa käytetään sen konkreettisesti merkityksessä sekä varoittamaan tulesta että ilmaisemaan todeksi sen, mitä Lasse ja Maija yrittivät papille uskotella.

Ei savua - ei tulta viittaa vahvasti sanontaan ”ei savua ilman tulta”. Perustelen tätä sillä, että *Palokunnan arvoituksessa* pappi käyttää ilmausta tilanteessa, jossa hän ei halua uskoa kirkossa syntyneen tulipalon, kun hän ei ulkopuolelta näe siitä merkkejä eli savua. Lisäksi pappi jatkaa ilmauksen perään ”kuten minulla on tapana sanoa” (PA, 80). Tässä tekstikontekstissa ilmaus on vain lyhennetty versio alkuperäisestä sanonnasta, mihin on saattanut vaikuttaa se, että valittu lastenkirja on käännetty ruotsin kieleltä suomen kielelle. Vaikka suomentaja olisikin tuntenut alkuperäisen sanonnan, hän on saattanut haluta noudattaa ruotsinkielistä sananmuotoa.

Ilmaukset *haista savulta*, *ruiskuttaa vettä* ja *liukua alas* voidaan luokitella samankaltaisiksi ilmauksiksi, koska jokainen ilmauksissa esiintyvistä verbeistä vaatii parikseen jonkin tietyn kielipimuuden tai sanan. Näiden ilmausten osilla on siis kolligationaalinen suhde, mikä tarkoittaa sanaluokkien, lauseenjäsenluokkien ja erilaisten sananmuotojen esiintymistä yhdessä syntagmaattisessa suhteessa (Jantunen 2004, 22). Esimerkiksi suuntasijainen verbi *liukua* vaatii parikseen suuntasijaisen adverbien *alas* ja aistivaikutelmaverbi *haista* saa joko allatiivi- tai ablatiivimuotoisen täydennyksen (*haista savulle/savulta*) (VISK § 979). *Ruiskuttaa* taas kuuluu transitiviverbeihin, jotka stereotyyppisesti ilmaisevat johonkin entiteettiin kohdistuvaa tekoa, joka saa aikaan muutoksen ja on siten kausatiivista. Transitiviverbit saavatkin yleensä parikseen subjektin ja objektin. *Ruiskuttaa* voidaan edelleen luokitella tarkemmin transitiviverbinä siirtymä- ja asettamisverbeihin, jotka ilmaisevat jonkin aikaansaamaa objektin paikanmuutosta. (VISK § 461.) Ilmauksessa *ruiskuttaa vettä* on siis implisiittisesti jokin subjekti, joka ruiskuttamalla niin sanotusti muuttaa toiminnan kohteen eli veden paikkaa säiliöstä letkun kautta kohti tulipaloa.

Ilmauksella *syttyä itsestään* on puolistystemaattisia kollokationaalisia rajoituksia. Tällöin ilmaus sallii joitakin poikkeuksia tyypillisissä myötäesiintymärajoituksissa eikä siis ole systemaattisesti rajoittunut, koska sen osia voidaan jonkin verran vaihdella. (Jantunen 2004, 13.) Perustelen tätä sillä, että esimerkiksi *syttyä itsestään* ja *syttyä omia aikojaan* voidaan käyttää toistensa synonyymeina. Ilmaus ei kuitenkaan mielestäni ole idiosynkraattisesti rajoittunut, vaikka sillä periaat-

teessa onkin muutama erilainen vaihtoehtoinen kollokaatti. Idiosynkraattiseen valintaan vaikuttavat kuitenkin semanttisten piirteiden sijaan arbitraarinen eli sopimuksenvarainen tai mielivaltainen suhde. (Jantunen 2004, 14.) Sen sijaan ilmaukset *syttyä uudelleen* ja *syttyä palamaan* eroavat jo merkitykseltäänkin.

Frekvenssit

Seuraavaksi olen selvittänyt sanaston frekvenssejä, koska toisto edistää sanan oppimista (esim. Nation 2001, 73–74; Schmitt 2010, 33). Koko kirjan sanasto on listattu koneellisesti palosanaston frekvenssien selvittämistä varten. Palosanaston frekvenssilistaan (liite 2) saman sanan esiintymäksi on huomioitu kaikki sen taivutusmuodot (esimerkiksi *palomies*, *palomiehet*, *palomiehiä* ja *palomiehiksi*). Palosanaston frekvenssejä laskiessani olen huomioinut myös kirjan nimessä, etulehdillä tai kuvissa esiintyvät palosat. Perustelen tätä sillä, että erityisesti kuvissa olevissa teksteissä tiivistetään käsitellyn kappaleen pääkohdat, jolloin ne luultavasti käsitellään myös lukutuokioilla, koska ne auttavat palauttamaan mieleen ja ymmärtämään juuri luettua.

Näiden listausten avulla alku- ja loppumittausten sanastotehtäviin on ollut tarkoitus valita kirjassa toistuvaa sanastoa. Teoksessa toistuvat useimmin substantiivit, mikä ehkä selittyy sillä, että tarinassa esiintyy rajattu joukko kokijoita (henkilöhahmoja) rajatussa toimintaympäristössä. Selkeä ja suoraviivainen lastendekkari kuitenkin luo rikkautensa kuvailemalla näiden rajattujen kokijoiden toimintaa käyttämällä mahdollisimman monipuolisesti erilaisia verbejä. Sivulan (1989, 180–181) mukaan deskriptiivisanat menettävätkin kuvailevan sävynsä, jos niistä tulee liian yleisiä. Rikas kaunokirjallisuuden sanasto tarkoittaakin tässä tapauksessa myös heikkoa sanojen toistuvuutta erityisesti verbien ja adjektiivien kohdalla, mikä saattaa hidastaa perussanaston oppimista, vaikka se samalla laajentaa sanavarastoa harvinaisempien sanojen osalta.

Iso osa (38/62) valitun lastenkirjan palosanastosta mainitaan vain 1–2 kertaa, ja 16 verbistä 14 sekä kolme kuudesta adjektiivista kuuluvat näihin kerran tai kaksi mainittaviin sanoihin. Valituksa lastenkirjassa on 25 yli kolme kertaa mainittavaa sanaa, joista 20 on substantiiveja, 3 verbejä (*syttyä*, *palaa*, *sammuttaa*) ja 2 adjektiiveja (*palava*, *helposti syttyvä*). Toisaalta kirjan palosanastossa esiintyy paljon samanalkuisia yhdyssanoja tai johdoksia, mikä osaltaan lisää sanojen toistuvuutta. Esimerkiksi hyvin arvattavasti kirjassa on paljon *palo*-alkuisia yhdyssanoja (*palomies*, *paloturvallisuus*, *paloturvallinen*, *paloauto*, *paloasema*, *palovaroitin*, *palokunta*) sekä erilaisia johdoksia, kuten *palaa*, *palo* ja *palava*. Oppiessaan yhden näistä sanoista S2-oppija voi myös vähintään päätellä muiden johdosten tai samoja osia sisältävien yhdyssanojen kuuluvan samaan semanttiseen merkityskenttään.

Sironta

Lopuksi olen selvittänyt palosanaston sironnan eli sen, kuinka palosanasto on jakaantunut teoksessa. Arvattavasti suurifrekvenssiset palosanaston sanat (esimerkiksi *palomies*, *tulipalo*, *paloturvallisuus*, *paloasema* ja *sammutin*) esiintyvät tasaisesti läpi koko teoksen. Muutoinkin palosanasto esiintyy teoksessa suhteellisen tasaisesti, mikä ei sekään ole yllätys, kun tulipalot ja palokunta ovat koko tarinan ytimessä. Poikkeuksellisesti luvuissa 4 ja 10 esiintyy hyvin paljon sekä suuri- että pienifrekvenssisia palosanoja, mikä johtuu luvun sisällöstä: luvussa 4 vietetään Vallilan kaupungissa *Palokuntapäivää* ja palokunta esittelee toimintaansa yleisölle käyttäen esimerkiksi sanoja *letku*, *nostolava* ja *savusukeltaja*. Luvussa 10 taas kirkon tulipalo sekä rikossarjan ratkeaminen saavat huomiota, joista ensimmäiseen liittyvät suurifrekvenssiset palosanaston sanat (esimerkiksi *palomies*, *tulipalo*, *paloturvallisuus* ja *sammutin*) ja jälkimmäiseen uudet palosanaston sanat (esimerkiksi *suihkuta*, *savuta* ja *rätistä*). Sen sijaan luvussa 8 esiintyy vain neljä palosanaa (*paloauto*, *savupatsas* ja *sytyttää palamaan*), mitä selittävät jälleen tarinan tapahtumat: kyseisessä luvussa Lasse ja Maija ovat päässeet pois loukusta paloaseman varastohuoneesta ja polkiessaan kohti tulipaloa tajuavat tapahtumien todellisen rikollisen. Luvussa siis keskitytään kuvaamaan Lassen ja Maijan toimintaa ja keskustelua siinä kohdin, kun rikoskuvio sekä syyllinen ovat kaveruksille selvät ja tavoitteena on ehtiä tulipalopaikalle mahdollisimman nopeasti.

Jokaisessa lastenkirjan luvussa esitellään lukijalle vähintään yksi uusi palosanastoon kuuluva sana, mutta käyrä on luonnollisesti laskeva. Luvuissa 1–4 lukija kohtaa 8–11 uutta palosanaston sanaa, luvuissa 5 ja 7–9 uusia palosanaston sanoja esiintyy vain 1–2. Poikkeuksen tähän laskevaan käyrään muodostavat luvut 6 ja 10, joissa molemmissa esiintyy 6–7 uutta palosanaston sanaa mutta vain vähän suurifrekvenssisia palosanaston sanoja. Jälleen kerran hajontaa selittää näiden lukujen tarinallinen sisältö: luvussa 6 Lasse ja Maija tekevät tutkimuksiaan paloasemalla, joka on tarinassa uusi tapahtumapaikka ja jonne yllättäen tulee palohälytys, johon liittyvien tapahtumien sanasto (esimerkiksi *metallitanko*, *liukua alas*) on lukijalle vielä uutta. Luvun 10 lopussa on kirjasarjalle tyypillisesti paikallinen sanomalehtiutinen, jossa tiivistetään kaupungin viimeaikaiset ”tuliset” tapahtumat. Tässä yhteydessä lukija kohtaa tapahtumia selittävät uudet sanat *tuhopoltto*, *sammutinväline-* ja *hälytinkauppias* ja *keittiöpalo*.

4 SANASTON OPPIMISEN ARVIOINTI

Tässä luvussa käyn ensin läpi tiiviisti perustiedot niistä aiemmista tutkimuksista, joiden sanastotehtäviä on käytetty tämän tutkimuksen sanastotehtävien suunnittelussa. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksessani käytettävät sanastotehtävät, joita ei kuitenkaan ole liitetty kokonaisuudessaan osaksi maisterintutkielmaani, sillä niitä tullaan edelleen kehittämään ja käyttämään varsinaisen tutkimuksen yhteydessä syksyllä 2016.

4.1 Aiemmat tutkimukset

Hongon (2013) väitöskirja on merkittävä Suomessa tehty lasten sanavaraston seurantatutkimus, jossa Honko (2013, 6–7) keskittyi suomea ensimmäisenä (n=360) ja toisena kielenä puhuvien (n=199) alakoululaisten leksikon hallintaan sekä tuon hallinnan vaikutukseen muihin kielitaidon osa-alueisiin ja kielenkäyttötottumuksiin. Tutkimusaineistona toimivat verbihallintaa testaavat reseptiiviset ja produktiiviset sanastotehtävät, informanttien kirjoittamat kertomustekstit ja laajat taustaselvitykset. Tulokset osoittivat, kuinka toisen kielen oppijoiden sanavarasto kehittyy, mutta muutamana vuoden verrokkeja jäljessä. Kielellinen harrastuneisuus ja motivaatio edistävät sanavaraston kehittymistä, ja oppimisvaikeudet heikentävät sitä. Oman äidinkielen käyttämisellä tai osaamisella ei ole negatiivista vaikutusta suomen kielen oppimiseen.

Grönholmin (1999) tutkimus on pyrkinyt selvittämään, millainen osuus epämuodollisella oppimisella on leksikaalisten taitojen vaihteluissa suomenruotsalaisessa kielikontekstissa. Tarkoituksena on siis ollut selvittää, millainen suomen kielen leksikaalisten taitojen taso on mahdollista saavuttaa muodollisella kouluopetuksella vertaamalla 7. luokkalaisten valtakunnallisen kokeen tuloksia syntyperäisten suomenkielisten oppilaiden tuloksiin. Tutkimuksessa testattiin 12 koulun oppilaita kunnista, joiden väestöstä 20–100 % oli ruotsinkielisiä, ja verrokkiryhmänä oli täysin suomenkielisen koulun 23 oppilasta. 232 informanttia olivat juuri 7. luokan aloittaneita oppilaita, joista kaksikieliset oppilaat olivat mahdollisesti saaneet erilaista kielenopetusta alakoulussa, minkä vuoksi he muodostivat heterogeenisen ryhmän. Tutkimuksessa kuitenkin painotetaan, ettei tällä heterogeenisyydellä ole vaikutusta tutkimuksen tuloksiin, joissa keskitytään vain ruotsinkielisiin oppilaisiin. Tuloksista näkyy yhteys kohdekielisten harrastusten ja oppimistulosten välillä: kohtaamiset kielen kanssa luokahuoneympäristön ulkopuolella heijastuivat paremmin hallittuihin leksikkoon ja leksikaalis-semanttisiin suhteisiin. (Grönholm 1999, 11–14; 152.)

Niiranen (2008, 20) on tutkinut kontekstin vaikutusta suomen kielen verbien oppimiseen tarkastelemalla kahden eri ryhmän selviytymistä erilaisissa suomen kielen verbitehtävissä. Tutkimusjoukko koostui kymmenestä informantista: viidestä 12–15-vuotiaasta kaksikielisestä oppilaasta (norja-suomi), jotka ovat käyttäneet suomen ja norjan kieltä yhtäaikaisesti lapsuudesta saakka ja jotka osallistuvat suomen kielen tunneille koulussa, sekä viidestä 14–16-vuotiaasta luokkahuone-oppijasta, jotka ovat opiskelleet suomen kieltä vähintään viisi vuotta. Tutkimusaineisto sisälsi kirjallisia ja suullisia tehtäviä sekä informanttien itsensä ja heidän vanhempiansa täyttämät kyselyt. (Niiranen 2008, 25.) Tutkimuksessa tarkasteltiin suomen kielen verbien hallintaa verbisanaston koon, frekvenssiin perustuvan organisoinnin, semantiikan ja konjugaation näkökulmista (Niiranen 2008, 20). Tutkimustulokset paljastavat, että suullisissa tehtävissä kaksikielisillä on laajempi sanasto, mutta kirjallisissa tehtävissä ryhmien välinen ero ei ollut yhtä suuri. Sanasto oli kuitenkin organisoitu eri tavalla jokaisesta tarkastellusta näkökulmasta katsottuna. (Niiranen 2008, 352–353.) Niiranen (2008, 355) tuo myös esille, kuinka yksilötasolla havaittavissa olevasta hajonnasta riippumatta ryhmätasolla tarkasteltuna sanaston laajuus korreloi selvästi sanojen taivutukseen liittyvän tiedon kanssa.

Schmitt, Schmitt & Clapham (2001) esittelevät artikkelissaan kahden Nationin (1983, 1990) sanaston tasotestin laajennetun version validointia. Nationin testit ovat olleet kansainvälisesti laajassa käytössä, vaikka niiden toimivuutta ei ole pitkäjänteisesti tutkittu. Sanaston tasotestin on tarkoitus toimia opettajan työkaluna arvioiden toisen kielen oppijan englannin kielen yleisen ja akateemisen sanaston laajuutta (Schmitt ym. 2001, 55–57.) Ensin Schmitt ym. (2001, 62–63) tutkivat 801 informantilla testin erottelukykyä ja toiseksi, miten informanttien kulttuurinen ja kielitaustan variaati vaikuttavat tutkimustuloksiin. Tämän jälkeen tutkimuksessa selvitettiin, miten natiivit suoriutuvat testissä, ja lopuksi vielä, miten informantit pärjäävät harvinaisten sanojen tehtävissä verrattuna yleisten sanojen tehtäviin (Schmitt ym. 2001, 65–67). Schmittin ym. (2001, 71) mukaan tarkastellut testit tarjoavat validia tietoa toisen kielen oppijoiden sanaston tasosta. Testit kuitenkin toimivat parhaiten kokonaisuutena niiden reliabiliteetin laskiessa yksittäisinä tehtävinä.

4.2. Intervention kuvaus

Tämän tutkimuksen lukuinterventioon osallistui S2-oppijoita kahdelta keskisuomalaiselta koululta yhteensä kahdeksan 2.–6.-luokkalaista S2-oppijaa: neljä tyttöä ja neljä poikaa, ja heistä yksi oli luokkatasolta 2., kolme luokkatasolta 3., kaksi luokkatasolta 4., yksi luokkatasolta 5. sekä yksi luokkatasolta 6. Tutkimuskoulujen S2-opettaja valitsi osallistuvat S2-oppijat hankkeen ohjeiden

mukaisesti. Ohjeena oli valita sellaisia S2-oppijoita, jotka hyötyvät toiminnasta. Lisäksi S2-opettajia ohjeistettiin valitsemaan kielitaidoltaan mahdollisimman kirjava joukko S2-oppijoita, jotka käyvät eri luokka-asteita ja edustavat tasaisesti eri sukupuolia. Näiden koeryhmän S2-oppijoiden lisäksi mukana oli kahdeksasta S2-oppijasta muodostuva kontrolliryhmä, jolle opettaja luki samaa lastenkirjaa *Palokunnan arvoitus* (2015), mutta toiminnasta on puuttunut kahdenkeskinen vuorovaikutus. Myös kontrolliryhmässä oli neljä tyttöä ja neljä poikaa, jotka olivat kaikki yhdeltä koululta ja joista neljä oli luokkatasolta 5. ja neljä luokkatasolta 6. Kontrolliryhmän S2-oppijat valikoituivat S2-opettajien lukujärjestysteknisistä syistä.

Taulukkoon 1. on tiivistetty koeryhmän ja kontrolliryhmän S2-oppijoiden taustatiedot. Ensimmäisen sarakkeen ”KH” O1-O8 tarkoittavat osallistuneita ja viittaavat koeryhmän S2-oppijoihin. K9-K16 tarkoittavat kontrolliryhmän S2-oppijoita. Luonnollisesti sarakkeessa ”sukupuoli” kapitaa-lein kirjoitettu ”T” tarkoittaa tyttöä ja ”P” poikaa. Tutkimuskoulujen nimiä ei tuoda ilmi, mutta taulukosta näkee kuitenkin, ketkä koehenkilöt käyvät samaa keskisuomalaista koulua. Viimeisen sarakkeen numero ilmaisee, mitä luokkatasoa S2-oppija tutkimushetkellä on käynyt.

Taulukko 1. Koeryhmän ja kontrolliryhmän S2-oppijoiden taustatiedot.

KH	Sukupuoli	Koulun tunniste	Luokkataso
O1	T	1	2
O2	T	1	3
O3	P	1	3
O4	T	1	4
O5	P	2	3
O6	P	2	4
O7	P	2	5
O8	T	2	6
K9	P	2	5
K10	T	2	5
K11	T	2	5
K12	P	2	6
K13	P	2	6
K14	P	2	6
K15	T	2	6
K16	T	2	5

Toiminta aloitettiin viikolla 39 (2015) alkumittauksella, joka kesti 60 minuuttia ja sisälsi kuusi sanastotehtävää per oppilas: sana-assosiaatiotehtävä, verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävä, vastakohtatehtävä, sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä, sanan määrittelytehtävä ja kitey-

tyneiden ilmausten yhdistämistehtävä. Näitä tehtäviä esittelen tarkemmin myöhemmin tässä luvussa. Alkumittauksissa kartoitettiin myös kielen oppimiseen liittyvä oppijaminäkuva, minäpystyvyys ja lukemisen useus ja mielekkyys sekä suomen kielellä että S2-oppijan omalla äidinkielellä. Tutkija teki S2-oppijoiden kanssa kielitaidon itsearvioinnin Eurooppalaisen kielisalkun itsearviointilistoja (Eurooppalainen kielisalkku, viitattu 17.6.2016) apuna käyttäen. Myös opettaja arvioi S2-oppijan kielitaitoa Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 perusteiden liitteissä esitetyn ”Kielitaidon tasojen kuvausasteikon” (280–297) mukaisesti. Lisäksi lukemissujuvuutta kartoitettiin LukiMatin oppimisen arvioinnin tuen tarpeen tunnistamisen yksilöarvioinnin ”Tekstin lukeminen” (Salmi, Eklund, Järvisalo, & Aro 2011) ja ”Lukilasse 2” (Häyrinen, Serenius-Sirve, & Korkman 2013) ja sen osatestin ”luettavat sanat” avulla.

Alkumittausten jälkeen koeryhmän S2-oppijat tapasivat Lukumummin ensin yhteisessä noin 20 minuutin tapaamisessa, jossa olivat paikalla Lukumummi, opettaja ja luokan oppilaat. Tämän jälkeen jokaisella koeryhmän S2-oppijalla oli kymmenen 30 minuuttia kestävä lukutuokiota, joissa kullakin oppilaalla oli henkilökohtainen Lukumummi. Näillä tuokioilla S2-oppijat ja Lukumummit lukivat yhdessä valittua lastenkirjaa *Palokunnan arvoitus* (2015) vaihtelevin lukuteknikoin: ajoittain Lukumummi saattoi lukea ensin, sitten S2-oppija joko jatkaa vuorollaan eteenpäin tai lukea perässä saman tekstikohdan. Lukumummi ja S2-oppija saattoivat lukea myös yhteen ääneen tai sitten S2-oppija luki itsenäisesti ääneen, mutta Lukumummi auttoi esimerkiksi vaikeiden sanojen ääntämisen kanssa.

Tuokion jälkeen S2-oppijat tekivät erillisen kirjoitustehtävän (lukupäiväkirja), jossa he kirjoittivat Lukumummin avustuksella mutta omin sanoin ylös niitä asioita, jotka lukutuokiolla luetusta oli jäänyt mieleen. Viimeisen lukutuokio jälkeen oli vielä yhteinen Lukumummin, opettajan ja kaikkien luokan oppilaiden yhteinen lopputapaaminen, joka kesti noin 20 minuuttia. Loppumittaukset olivat viikolla 50 (2015), ja niissä oli vastaavat arviointitehtävät kuin alkumittauksessa pois lukien kielitaidon itsearviointi, opettajan tekemä kielitaitoarvio sekä lukemissujuvuutta kartoittavat tehtävät.

Kaikki toiminta tapahtui oppilaiden koululla koulupäivän aikana. Sekä testitilanteessa että lukutuokioiden aikana S2-oppijat olivat kahden tutkijan tai Lukumummin kanssa ilman esimerkiksi opettajan läsnäoloa. Erityisesti alku- ja loppumittauksissa pidettiin taukoja ja oppilaalla oli lupa lähteä välitunnille, jos testitilanne venyi tai pieni tauko nähtiin muuten parhaaksi keskittymisen edistämiseksi. Testitilanteessa tutkija luki kaikki tekstit S2-oppijalle ääneen eikä S2-oppijan tarvinnut itse tuottaa kirjoitettua tekstiä, jotta puutteellinen luku- tai kirjoitustaito ei vaikuta tehtävissä onnistumiseen ja siten myös tutkimustulokseen. S2-oppijalla oli kuitenkin edessään kirjallisena kaikki materiaali, joten hän voi halutessaan lukea tehtävät uudelleen itse.

Sana-assosiaatiotehtävän, verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävän, vastakohtatehtävän produktiivisen osan sekä sanan määrittelytehtävän vastaukset tutkija kirjoitti tietokoneelle ylös niin tarkasti kuin mahdollista. Reseptiivisissä yhdistämistehtävissä (vastakohtatehtävän jälkimmäinen osa, sanan ja sanan selityksen yhdistämistehtävä ja kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävä) S2-oppija vastasi suoraan tehtäväpaperiin. Myös lukemissujuvuutta kartoittavat tehtävät tehtiin erillisille papereille siten, että S2-oppijalla oli edessään tehtäväpaperi ja tutkijalla oma kirjaamislomakkeensa, johon hän merkitsi S2-oppijan suoritukseen liittyvät huomiot.

Lukumummit ja -vaarit ohjeistettiin käyttämään erilaisia substantiiveihin, verbeihin tai adjektiiveihin keskittyviä sananselitystekniikoita sekä kirjaamaan ylös, kuinka monta kertaa intervention aikana he käyttävät kutakin sananselitystekniikkaa. Lukutuokioilla 1., 4. ja 7. keskityttiin substantiiveihin käyttämällä sananselityksessä hyödyksi ala- ja yläkäsitteitä eli sitä, millaiseen ryhmään sanan tarkoite kuuluu (esimerkiksi *koira, eläin*), sanahahmoja eli sitä, millaisia hassujakin sanoja ja mielikuvia sanasta tulee mieleen (esimerkiksi *sauva, vauva*) ja yhdyssanojen muodostumista eli pohdittiin, millaisista sanoista yhdyssana muodostuu, mitä yhdyssanan osat yksinään tarkoittavat ja mitä muita yhdyssanoja näistä osista voidaan muodostaa (esimerkiksi *palokunta, palo, tulipalo*).

Lukutuokioilla 2., 5. ja 8. keskityttiin verbeihin käyttämällä sananselityksessä pantomiimia eli verbin kuvaaman toiminnan esittämistä, tunnetiloja eli sitä, millainen tunne verbin kuvaamaan toimintaan liittyy, sekä yhteenkuuluvia asioita eli sitä, kuka tai mikä voi tehdä verbin kuvaamaa toimintaa ja mihin asiaan (substantiiviin) verbin kuvaama toiminta liittyy (esimerkiksi *hihittää, nauru*). Vielä lukutuokioilla 3., 6. ja 9. hyödynnettiin adjektiiveihin liittyviä sananselitystekniikoita: mietittiin adjektiiveille vastakohtia sekä sitä, mitä nämä vastakohtasanat tarkoittavat, taivutettiin sanaa vertailumuodoissa ja pohdittiin, miten asia lisääntyy, kun sanaa taivutetaan sekä viimeisenä silmät suljettuina pohdittiin, miltä kyseinen adjektiivi voisi tuntua. Viimeisellä lukutuokiolla hyödynnettiin kaikkia näitä sananselitystekniikoita.

Intervention aikana Lukumummeille ja -vaareille tarjottiin vertaistukea säännöllisillä vertaistukitapaamisilla, joiden aikana vapaaehtoisilla oli mahdollisuus vaihtaa kokemuksia toistensa kanssa sekä antaa palautetta hankkeen koordinaattoreille. Jokaiselta kerättiin myös lopuksi sekä kirjallisesti että yksilöhaastattelulla palautetta interventiosta.

4.3 Tutkimuksen sanastotehtävät

4.3.1 Sana-assosiaatiotehtävä

Sanastomittareista ensimmäinen on produktiivista tuottamista mittaava sana-assosiaatiotehtävä, jossa lasta ensin pyydetään luettelemaan palokuntaan liittyviä sanoja. Mahdollisena tarkennuksena voidaan vielä kysyä, mitä palomiehet tekevät työkseen. Toisessa osiossa vapaan tuottamisen avuksi lapselle näytetään tulipaloteemaan liittyvä piirretty kuva ja pyydetään lasta kertomaan kaikki palokuntaan liittyvät sanat, joita kuvasta tulee mieleen. Tällainen moniosainen produktiivista tuottamista mittaava tehtävä mahdollistaa monipuolisen oppijan sanaston laadullisen analyysin pelkän mustavalkoisen oikea/väärä-arvioinnin sijaan (Honko 2013, 127).

Tehtävän ensimmäiseen osaan (ilman kuvaa) on otettu mallia (Hongon 2013) sana-assosiaatiotehtävästä ja toiseen osaan (kuvan kanssa) Grönholmin (1999) sana-assosiaatiotehtävästä sekä Hongon (2013) nimeämistestistä. Honko (2013, 160–161) valitsi frekvenssiperusteisen sana-assosiaatiotehtävän ärsykesanoiksi tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kuusi verbilekseemiä ja toisessa vaiheessa näiden kuuden verbilekseemin lisäksi 14 muuta. Verbivalintaa Honko perustelee sillä, että kaikki tutkimuksen sanastotehtävät keskittyvät verbisanaston hallintaan. Lisäksi ärsykesanojen yleisyys ja tuttuus selvitettiin oppijakorpuksen avulla, mutta mukaan testiin otettiin myös kolme harvinaista sanaa vertailupohjaksi vastinesanojen vertailulle. Yleisistä vastinesanoista sai nolla pistettä, muista sanoista yhden pisteen. Tulosten mukaan S1-oppijat hallitsevat paremmin sekä harvinaiset testisanat että vastinesanat, ja ryhmien välinen ero kasvaa sitä suuremmaksi, mitä harvinaisempi ärsykesana on. ”Kun ärsykesana on harvinainen, on luontevaa, että myös paradigmaattista suhdetta edustava täsmällinen käsite eli tuotettu vastinesana edustaa samaa tarkkuusastetta ärsykkeen kanssa.” (Honko 2013, 192.)

Grönholmin (1999, 21–22) tehtävässä oppijalle annettiin ohjeeksi kirjoittaa viidellä sanalla, mitä näytetyssä kuvassa tapahtuu. Pisteytys perustui sanamääriin, yhdyssanojen esiintymiseen sekä sanojen tavumääriin. Tutkimuksessa yhdyssanoja ja tavumääriä pidettiin merkkinä sanaston rikkaudesta, sillä suomen kielen sanastossa pituus kulkee käsi kädessä sanan kompleksisuuden ja harvinaisuuden kanssa. Näin ollen yhdyssanoista ja useampitavuisista sanoista sai myös enemmän pisteitä kuin lyhyistä ja ”tavallisista” sanoista. Testin ongelmana oli kuitenkin sen suppeus, sillä oppilaat kirjoittivat todella vain viisi lausetta, jolloin tarkasteltavaa materiaalia ei ollut kovin runsaasti.

Hongon (2013, 127) nimeämistestissä oppija nimesi kuvan esittämän objektin tai toiminnon joko valitsemalla annetuista sanoista sitä parhaiten vastaavan vaihtoehdon tai nimeämällä käsitteen

produktiivisesti itse. Testi on helpompi reseptiivisenä versiona, vaikka produktiivista tuottamista helpottaakin mahdollisuus käyttää esimerkiksi monisanaisia ilmauksia. Honko tuokin esille, että erityisesti oppijat, joilla on heikko sanavarasto, käyttävät epätarkkoja ilmauksia tai kiertoilmauksia. Hongon nimeämistehtävästä poiketen tämän tutkimuksen sana-assosiaatiotehtävässä käsitteet liittyvät samaan teemaan, mikä saattaa helpottaa sanaston tuottamista. Reseptiivisessä osassa käytettävästä kuvasta on löydettävissä valitun lastenkirjan palosanastosta 15 substantiivina, kolme verbiä, yksi adjektiivi sekä yksi sanonta:

Substantiivit (15): *palomies, tulipalo, sammutin, paloauto, hälytys, käsisammutin, letku, nostolava, palo, savu, kirves, tikkaat, nostolavamies, savupatsas, palokunta*

Verbit (3): *palaa, sammuttaa, savuta*

Adjektiivit (1): *palava*

Muut (1): *tuli on irti* -sanonta (kun sillä tarkoitetaan varoitushuutoa)

4.3.2 Verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävä

Toisessa tehtävässä mitataan reseptiivistä tuottamista kontekstittomien verbien ja pseudoverbien tunnistamisen avulla. Tehtävätyypin mallina on jälleen käytetty Hongon (2013, 125) sekä Niirasen (2008, 59) sanantunnistustehtävää, josta Hongolla oli kaksi erilaista versiota. Tässä tutkimuksessa on käytetty mallina Hongon (2013) ylemmille vuosiluokille suunnittelemaa tehtävää, jossa oppijalle luettiin satunnaisessa järjestyksessä sanoja (80 suomen kielen verbiä ja 40 pseudoverbiä), joista oppija tulkitsivat, ovatko sanat suomen kielen sanoja ja tietääkö hän niiden merkityksen. Kaikki sanat olivat preesensissa ja yksikön 3. persoonamuodossa.

Niirasen (2008, 59) verbintunnistustehtävän tavoitteena oli määritellä oppijoiden reseptiivistä sanastoa. Tehtävässä sanoja oli yhteensä 51 (46 todellista suomen kielen verbiä ja 6 pseudoverbiä). Sanoja on listattu kuitenkin perusmuodossa, yksikön 1. ja 3. persoonamuodossa sekä kielteisessä monikon 3. persoonamuodossa. Kaikki sanat olivat Hongon (2013) tehtävän tavoin preesensissä. Kaiken kaikkiaan tehtävässä oli yhteensä noin 200 verbimuotoa. Oppijat kuitenkin vain päättelivät, ovatko sanat todellisia suomen kielen sanoja, mutta eivät kertoneet, ymmärtävätkö sanojen merkityksen.

Tämän tutkimuksen tehtävä noudattaa näistä Hongon ylempien vuosiluokkien tehtävämallia, mutta lueteltavia sanoja on alkumittauksissa ollut yhteensä 51 (34 todellisia suomen kielen verbejä

ja 17 pseudoverbiä). Intervention loppumittauksiin tehtävään on haluttu laajentaa siten, että kaiken kaikkiaan lueteltavia sanoja on 90 (60 todellista suomen kielen verbiä ja 30 pseudoverbiä). Kaikki todelliset suomen kielen verbit esiintyvät valitussa lastenkirjassa, mutta eivät välttämättä kuulu palosanastoon. Kaikki tehtävän sanat ovat yksikön 3. persoonamuodossa, koska useampien verbimuotojen lisääminen nähtiin tässä kohdin tarpeettomana monimutkaisuutena. Vaikka tällainen tehtävätyyppi edustaakin yksinkertaista leksikaalista tietoa, se edellyttää kuitenkin myös sanan aiempaa kohtaamista. Pseudoverbit muistuttavat aitoja suomen kielen sanoja, jotta oppija ei pysty pelkästään fonotaksin perusteella pääättelemään, onko verbi todellinen suomen kielen sana vai ei. Sanan merkityksen todellista tietämistä ei sen sijaan testata mitenkään, kun kysymyksen ”tiedätkö, mitä sana tarkoittaa” tarkoitus on vain saada oppilas pysähtymään miettimään jokaista sanaa ja sen merkitystä. (Honko 2013, 125–126.)

Liian tuttuina sanoina tehtävästä on poikkeuksellisesti alkumittausten jälkeen poistettu pseudoverbit *silakoi* ja *tönisee* sekä verbi *yhdistää*. Verbi *yhdistää* on lapsille tuttu ainakin koulu-tehtävistä, ja kaikki koeryhmän S2-oppijat osasivatkin tulkita sen oikein jo alkumittauksissa. Myös pseudoverbit *silakoi* ja *tönisee* tulkittiin hyvin varmasti todellisiksi suomen kielen sanoiksi, mikä jälleen saattaa johtua koulukontekstista: pseudoverbi *tönisee* on saatettu sekoittaa verbiin *tömistä* tai *töniä*, joista ainakin jälkimmäisen voidaan olettaa tulleen puheeksi koulussa. Pseudoverbi *silakoi* sen sijaan on sekoitettu substantiiviin *silakka*, joka ei ehkä muuten olisi tuttu heikoillekin S2-oppijoille, mutta sattumalta testausviikolla kouluruokana oli silakoita, joihin koeryhmän oppilaat testitilanteessa myös viittasivat.

4.3.3 Vastakohtatehtävä

Kolmas tehtävä perustuu sanojen paradigmaattisiin suhteisiin keskittymällä vastakohtiin, jotka ovat olleet esillä myös lukutuokioilla vastakohtasuhteisiin perustuvan sananselitystekniikan muodossa. Tehtävä mittaa ensin kontrolloidusti produktiivista tuottamista sana-assosiaatiota hyödyntämällä. Tehtävässä lapselle luetellaan viisi valitusta teoksesta löytyvää sanaa ja pyydetään kertomaan sanojen vastakohtat: *kastella*, *syttyä*, *paloturvallinen*, *pikimusta* ja *nokinen*. Tämän jälkeen lasta pyydetään reseptiivisesti yhdistämään vastakohtasanat myös paperisena versiona. Paperilla on siis listattuna jo aiemmin luetellut sanat ja annettu niille satunnaisessa järjestyksessä vastakohtat: *kuivata*, *sammua*, *helposti syttyvä*, *vitivalkoinen* ja *puhdas*. Tehtävän sanasto on pyritty valitsemaan siten, että sekä annettu sana että sen vastakohta löytyvät molemmat valitun lastenkirjan palosanastosta.

Kuitenkaan adjektiiveja *vitivalkoinen* ja *puhdas* ei löydy valitun lastenkirjan sanastosta, mutta värit *musta* ja *valkoinen* ovat niin yleisiä suomen kielen sanoja, että ne luultavasti ovat tuttuja

myös S2-oppijoille. Samalla kyseinen kohta tehtävässä testaa S2-oppijoiden kykyä päätellä sanan merkitys, vaikka yhdyssanan määräiteosa näyttäisikin vieraalta. Kysyttäessä *nokisen* vastakohtaa kolmelta aikuiselta natiivipuhujalta vastaukseksi saatiin pitkän pohdinnan jälkeen kolmeen kertaan adjektiivi *puhdas*. Vaikka aikuisten natiivipuhujien osaamista ei voi verrata S2-oppijoiden produktiiviseen sanaston tuottamiseen, niin suomen kielen taajuussanastossa sijalla 788. oleva *puhdas* (SKTS s.v. *puhdas*) on luultavasti yleisyytensä vuoksi S2-oppijallekin tuttu. Tällöin S2-oppijakin pystyy päättämään sen avulla harvinaisen adjektiivin *nokinen* summittaisen merkityksen ja siten yhdistämään sanaparin oikein. Myös valitun lastenkirjan kuvissa *nokinen* esitetään likaisena, mustuneena laikkuna seinässä, jolloin kuvan perusteella *puhdas* todellakin on *nokisen* vastakohta, vaikka ortografisena sanana sitä ei valitussa lastenkirjassa esiinnykään.

Selkeitä semanttisia vastakohtia ovat sanaparit *kastella-kuivata*, *syttyä-sammua* ja *pikimusta-vitivalkoinen*, mutta sen sijaan adjektiivin *paloturvallinen* vastakohtien keksiminen on aikuisille natiivipuhujillekin vaikeaa. Neljä natiivipuhujaa ehdottivat *paloturvallisen* vastakohtaksi sanoja *paloturvaton*, *turvaton*, *palohazardi*, *etäpaloturvallinen*, *ei-paloturvallinen*, *paloriskialtis*, *fire hazard* sekä *palovaarallinen*. Vastakohtaksi *helposti syttyvälle* esitettiin sanoja *palamaton*, *tulenkestävä*, *vaikeasti syttyvä* ja *syttymätön*. Kumpaankaan adjektiivin ei siis saatu sitä vastakohtaa, jota tehtävässä haetaan. Ei siis ole yllätys, jos S2-oppijat eivät osaa alkumittauksissa tuottaa täsmällistä vastakohtaa *paloturvalliselle*. Toisaalta sanat kuitenkin on haluttu pitää mukana, koska ne haastavina kohtina kertovat myös siitä, tarttuuko valitun lastenkirjan lukemisen myötä S2-oppijan sanavarastoon tällaisia harvinaisempia sanoja. Lisäksi vaikeat kohdat toimivat erottelevina tekijöinä tutkimuksessa.

Hongolla (2013, 128–129) samanlaisessa tehtävässä on viittä sanaa kohden aina kuusi vaihtoehtoa, jolloin yksi jää väistämättä yli eikä arvaamisen mahdollisuus ole niin suuri. Tässä tutkimuksessa tehtävän sanastoa pidettiin kuitenkin niin harvinaisena ja siksi vaikeana, ettei tehtävään tarvinnut enää lisätä haastetta hämäyssanoilla. Honko (2013, 128) mainitseekin, että harvinaisia testisanoja yleisempi vaihtoehtosana saattaa häiritä oppijaa, joka ehkä taipuu yhdistämään tuttuja sanoja toisiinsa. Lisäksi sanojen osaamista testataan ensin produktiivisesti ja reseptiivinen annettujen sanojen yhdistäminen tuo enää lisäarvoa tehtävälle, jolloin sen painoarvo ei ole niin suuri.

Myös Grönholm (1999, 19–20) testasi tutkimuksessaan vastakohtasuhteita, mutta tehtävässä, jossa oppijan täytyi lisätä sopiva vatsakohtasana kymmeneen lauseeseen. Grönholm mainitsee, että useat näistä vastakohtista olivat adjektiiveja (esimerkiksi *surullinen/iloinen*, *karhea/sileä*), mikä tekee tehtävästä jo lähtökohtaisesti vaikeamman. Kielenoppija nimittäin omaksuu sanastoonsa usein ensin semanttisesti tarkkarajaisempia substantiiveja verrattuna abstraktisimpiin adjektiiveihin

ja verbeihin. Grönholmin produktiivisia taitoja testaavassa tehtävässä oppijat jättivätkin vastaamatta joihinkin aukkoihin.

4.3.4 Sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä

Tässä reseptiivisessä sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävässä oppijaa pyydetään yhdistämään palosanastoon liittyviä sanoja sopivaan sananselitykseen. Kaikki sanat ovat palosanaston substantiiveja. Tehtävä on jaettu osiin siten, että oppijalle näytetään neljässä osassa aina kerrallaan kuusi sanaa ja kolme sananselitystä. Tehtävä on jaettu näin, jotta täynnä tekstiä oleva paperi ei näyttäisi ylivoimaiselta eikä oppijan katse harhailisi edestakaisin paperilla, vaan keskittyminen olisi helpompaa. Sanat ovat tietenkin satunnaisessa järjestyksessä, ja jokaisessa osiossa on kolme ylimääräistä vaihtoehtoa, jotta minimoidaan oikein arvaamisen mahdollisuus. Hämäyssanat ovat kaikki valitun lastenkirjan sanastoa, vaikka ne eivät välttämättä kuulukaan palosanastoon.

Esimerkki 1.

palovaroitin - kone, joka pitää kovaa ääntä ja ilmoittaa tulesta

suojahaalari - palomies käyttää tätä tulipalossa, jotta vaatteet tai iho eivät vahingoitu

käsiammutin - laite, jota kuka tahansa voi käyttää liekkien pysäyttämiseen

hämäyssanat: museo, savupatsas, etsivätoimisto

Tehtävän suunnittelussa on soveltuvilta osin hyödynnetty Schmitt ym. (2001, 59) esittelemiä kriteereitä. Ensinnäkin ylimääräiset vaihtoehdot ovat sanoja, eivät sanojen määritelmiä. Lisäksi näiden sanojen merkitykset ovat niin kaukana toisistaan, että ne pitäisi pystyä pääättelemään määritelmistä jo hyvin pientenkin vihjeiden avulla. Tässä kohdin antamani esimerkin *suojahaalarin* sekä *käsiammuttimen* määritelmät ovat hieman ongelmallisia: periaatteessa palomies voi käyttää tulipalon sammuttamiseen myös käsiammutinta ja siten suojella esimerkiksi ihoa ja vaatteita vahingoittumiselta ja yksi suojahaalarin tarkoitus on pysäyttää liekit. Toisaalta suojahaalaria ei voida varsinaisesti pitää laitteena, minkä vuoksi suojahaalaria ei voi yhdistää käsiammuttimen määritelmään tekemättä myös muita virheitä osiossa. Tällaiset yksityiskohdat voivat kuitenkin mennä S2-oppijalta ohi, jos hän vain tunnistaa esimerkiksi sanan *laite*, mutta ei ymmärrä sen käyttöön liittyviä semanttisia rajoituksia.

Toisekseen sanojen määritelmät ovat mahdollisimman lyhyitä, jotta luettavaa tekstiä ei ole niin paljon. Tämän tutkimuksen tehtävässä kaikki sanat sekä määritelmät ovat satunnaisessa järjes-

tyksessä eivätkä vaihtoehtosanat ole aakkosjärjestyksessä tai määritelmät pituusjärjestyksessä, sillä uskon satunnaisen järjestyksen jo vähentävän arvaamisen mahdollisuutta. Sen sijaan Schmitt ym. (2001, 59) mainitsee, että määriteltävät sanat pitäisi valita satunnaisesti. Schmitt ym. (2001) kuitenkin esittelee artikkelissaan erilaisia tasotestejä, joiden tarkoituksena on kartoittaa kielenkäyttäjän sanaston laajuutta. Tässä tutkimuksessa näkökulma on eri ja pyritään selvittämään nimenomaan kaunokirjallisuuden lukemisen vaikutus sanaston oppimiseen, jolloin valitun teoksen sanaston käyttäminen myös tässä tehtävässä on perusteltua.

Schmitt ym. (2001, 59) korostaa myös, että määritelmässä käytettyjen sanojen täytyisi olla yleisempiä kuin annetut sanavaihtoehdot. Tämä tuotti haasteita, kun esimerkiksi joissain määritelmässä olisi ollut yksinkertaisinta käyttää joko annettuja vaihtoehtosanoja tai niiden johdoksia. Esimerkiksi sana *varoitus* olisi ollut yksinkertaisin määritellä käyttämällä johdoksia *vaarallinen* tai *vaara*: varoitus antaa tietoa vaarallisesta tilanteesta/vaarasta. Myös Schmitt ym. (2001, 59) kehottaa välttämään tällaista helpotusta, jolloin olen päätenyt käyttämään alkumittauksissa *vaaran* synonyymia *uhka*. Määritelmässä sana on kuitenkin elatiivimuodossa *uhasta*, mikä saattaa haitata sanan ymmärtämistä. Tämän vuoksi loppumittauksiin sanamääritelmää muutettiin vielä muotoon: *antaa tietoa uhkaavasta tilanteesta*. Vaikka *uhka* on suomen kielen taajuussanaston (SKTS s.v. *uhka*) järjestysnumerolla 3282. yleisempi kuin järjestysnumerolla 5842. sana *uhkaava* (SKTS s.v. *uhkaava*), S2-oppija voi päätellä jotakin vieraan sanan merkityksestä yleisemmän sanan *tilanne* avulla. S2-oppijankin voidaan olettaa tuntevan substantiivin *tilanne*, jonka järjestysnumero on 291 (SKTS s.v. *tilanne*).

Loppumittauksia varten sananselityksiä onkin yksinkertaistettu, jotta osaaminen ei jäisi kiinni vaikeista lauserakenteista, sanan taivutusmuodoista tai harvinaisuuden vuoksi tuntemattomasta sanastosta. Esimerkiksi *palomiehen* määritelmä ”huolehtii tulen sammuttamisesta ja auttaa ihmisiä” on rakenteeltaan turhan vaikea, joten se on muutettu loppumittauksiin muotoon ”sammuttaa tulen ja auttaa ihmisiä”. Alkumittausten määritelmässä käytetyt verbikantaiset substantiivijohdokset (esimerkiksi *sammuttaminen*, *pysäyttämisen*) onkin korvattu vastaavilla verbeillä. Lisäksi esimerkiksi *happinaamarin* määritelmästä allatiivin ja possessiivisuffiksin yhdistelmä *kasvoilleen* on muutettu yksinkertaisempaan muotoon *kasvojen eteen*.

Letkun alkumittausten määritelmän ”putki, jolla palomies ruiskuttaa vettä” lopun yhdistelmä *ruiskuttaa vettä* esiintyy valitussa lastenkirjassa kerran. Tästä huolimatta verbi *ruiskuttaa* on vaihdettu loppumittauksiin verbiin *suihkuttaa*, sillä sen merkitys on mahdollista päätellä substantiivista *suihku*, jonka uskon olevan tuttu S2-oppijoiden arkikielenkäytöstä. Samalla tavoin *sireenin* määritelmää ”äänekäs kone, joka ilmoittaa vaarasta” on yksinkertaistettu poistamalla relatiivilause ja muuttamalla se muotoon ”tämä kovaääninen kone kertoo vaarasta”. Myös muutoin määritelmän

sanat on vaihdettu yleisempiin vastikkeisiin: verbin *ilmoittaa* taajuussanaston järjestysnumero on 314. (SKTS s.v. *ilmoittaa*), verbin *kertoa* 141. (SKTS s.v. *kertoa*) ja vastaavasti adjektiivin *äänekäs* järjestysnumero on 7844. (SKTS s.v. *äänekäs*), adjektiivin *kova* 487. (SKTS s.v. *kova*) ja substantiivin *ääni* 371 (SKTS s.v. *ääni*).

4.3.5 Sanan määrittelytehtävä

Tähän tehtävään on otettu mallia Hongon (2013, 128) sananselitystehtävästä, jossa kuitenkin määriteltävä sana esitettiin tiiviissä tekstikontekstissa, jolloin sen merkityksen päättelyä helpottavat sekä leksikaaliset tiedot että kontekstin tarjoamat vihjeet. Tässä tutkimuksessa S2-oppijalle luetaan äänen ja näytetään kirjoitettuna seitsemän yksittäistä palosanastoon kuuluvaa sanaa. Tässä kontrollidussa produktiivisessa tehtävässä on tarkoituksena testata kykyä verbalisoida sanan merkitys pelkän sen ymmärtämisen tai tietämisen sijaan (Honko 2013, 128). S2-oppija määrittelee sanan suullisesti ja tutkija kirjoittaa määritelmän ylös. Määriteltävät sanat ovat *palomies*, *palopäällikkö*, *liekki*, *savu*, *kirves*, *tikkaat* ja *tulitikku*. Tehtävään valittiin mahdollisimman konkreettisia esineitä tai asioita, jolloin ne ovat kaikki luonnollisesti substantiiveja.

Honko (2013, 128) tuo esille, kuinka sananselitystehtävät ovat usein hyvin suppeita ja siksi vain suuntaa-antavia. Tässä tutkimuksessa suppeaan tehtävään saatiin kuitenkin erilaisia vaikeustasoja sillä, että esimerkiksi *palomies* on valitun lastenkirjan suurifrekvenssisin palosanaston sana ja *palopäällikkökin* esiintyy teoksessa kuusi kertaa. Sen sijaan sanat *liekki* ja *savu* esiintyvät valitussa lastenkirjassa vain kolme kertaa ja sanat *kirves*, *tikkaat* ja *tulitikku* kahdesti, jolloin niiden oppiminen ja muistaminen saattavat edellyttää parempaa kielitaitoa. Kun haluttiin välttää myöskin pelkkien *palo*-alkuisten sanojen selittämistä, kaikkien suurifrekvenssisten sanojen käyttäminen oli mahdotonta. Sen sijaan sanojen *palomies* ja *palopäällikkö* selittäminen kertoo mahdollisesti, osaako S2-oppija erottaa kahden samanalkuisen yhdyssanan merkityseron erilaisen loppuosan perusteella.

4.3.6 Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävä

Olen huomannut jo sanaston analyysivaiheessa (alaluvussa 3.3.4), että kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävä on sekä haastavin suunnitella että S2-oppijoiden suorittaa. Kuten sanaston analyysissä tuon esille, kiteytyneiden ilmausten taustalla ei ole suurta tekstimassaa, jolla niiden vakiintuneisuus voitaisiin perustella. Tehtävässä käytetyt ilmaukset esiintyvätkin kokonaisuuksina tämän tutkimuksen aineistossa, enkä väitäkään niitä vakiintuneiksi kaikissa tekstikonteksteissa (vrt. Honko 2013, 223). Lisäksi Grönholm (1999, 16–18) toteaa, että kollokaatiota pidetään toisen ja vieraan

kielen oppimisessa haastavana, jolloin tehtävä on jo lähtökohtaisesti vaikea. Hän kuitenkin perustelee tehtävän valintaa sillä, että tehtävän avulla voidaan saada tietoa siitä, onko tällaisen leksikaalisen taidon oppiminen kouluopetuksessa edes mahdollista vai onko tässä tapauksessa esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksista merkittävää hyötyä oppimisessa.

Reseptiivisiä taitoja mittaavassa tehtävässä S2-oppijaa pyydetään yhdistämään kahdeksan ilmauksen alkuosaa (*syttyä, haista, ruiskuttaa, liukua, ei savua, tulenpalava, palaa ja liekit*) niihin luonnollisesti sopivien parien kanssa (*itsestään, savulta, vettä, alas, ei tulta, kiire, poroksi ja nuolevat*). Ajattelua on helpotettu asettelemalla ilmaukset siten, että niiden alkuosa on aina vasemmalla ja jälkiosa oikealla puolella (vrt. Honko 2013; Grönholm 1999). Tehtävän vaikeustasoa lisäävät jälkiosien listaan lisätyt hämähäyssanat (*tömähtävät, pyöreä, karaatti ja oikeiksi*), jotka eivät kuulu valitun lastenkirjan palosanastoon, mutta ovat kaikki kuitenkin teoksessa esiintyviä sanoja.

Tehtävän suunnittelussa on jälleen käytetty inspiraationa Grönholmin (1999) sekä Hongon (2013) tutkimuksia. Grönholmin (1999, 16–18) tutkimuksen kollokaatiotehtävässä mitattiin sanojen yhdistettävyyttä ja yhdistämisrajoituksia siten, että oppilaan täytyi ensin yhdistää seitsemän substantiivisia niihin luonnollisesti sopiviin adjektiiveihin ja sitten seitsemän verbiä niihin sopiviin adverbeihin. Sekä adjektiiveja että adverbeja oli kumpaakin kymmenen eli molempia oli kolme ylimääräistä vaihtoehtoa. Grönholmin (1999, 18) mukaan jotkin yhdistelmät olisivat olleet suorastaan kielenvastaisia (esimerkiksi *huutaa esille*) tai sitten sopivia joissain harvinaisemmissa konteksteissa (esimerkiksi *matkustaa taas*). Tehtävässä annettiin kuitenkin pisteitä vain tavallisemmista yhdistelmistä, mitä opettajat kovasti kritisoivat. Grönholm kuitenkin perustelee yksinkertaisen pisteytyksen sopineen yhteen suuren testattavan joukon kanssa. Lisäksi pisteytys oli tasapuolisen tiukka kaikille. Suuri hajonta viittaisi kuitenkin siihen, etteivät kollokaatiotehtävät olleet informanteille ollenkaan oppituntityöskentelystä tuttuja (Grönholm 1999, 54).

Hongon (2013, 133–134) kollokaatiotehtävässä alakouluikäisen oppilaan täytyi yhdistää kahden sanan ilmauksia siten, että testisanat (verbit) olivat harvinaisia suomen kielen sanoja, jotka yhdistettiin yleisempiin nomineihin. Kollokaattipareille ei laskettu tilastollisia raja-arvoja, vaan niiden muodostuksessa huomioitiin: ”a) sanaparin konventionaalisuus (voivatko sanat yhdistyä luontevasti) aikuisen natiivipuhujan näkökulmasta ja b) toisaalta sanaparin yleisyys suhteessa muihin tehtävän sanapareihin (frekvenssinäkökulma).” Tehtävä erotteli merkittävästi S1- ja S2-oppijoita, kun tutkimuksessa haastavia olivat nimenomaan ne tehtävät, joissa ei käsitelty sanoja irrallisina yksikköinä, vaan vaadittiin sanojen konventionaalista käyttöä ja tekstikontekstin purkamista (Honko 2013, 197; 395).

Tämän tutkimuksen loppumittauksiin tehtävää on muutettu siten, että ilmaukset *liukua alas, tulenpalava kiire, ei savua – ei tulta* ja *syttyä itsestään* on jätetty pois tehtävästä. Ilmaukset *liukua*

alas ja *syttyä itsestään* ovat pisteytyksen kannalta hankalia, koska niiden jälkiosa sopii monen muunkin ilmauksen alkuosan kanssa (esimerkiksi *liukua itsestään* tai *ruiskuttaa alas*). Edes kieli- taidoltaan vahvin S2-oppija ei osannut yhdistää alkumittauksissa ilmausta *syttyä itsestään*, vaikka hän muuten menestyi melkein jokaisessa sanastotehtävässä erinomaisesti.

Tulenpalava kiire taas ei ole konkreettinen palosanaston sana, vaan sillä on kuvainnollinen yhteys palosanastoon. Sanonta *ei savua – ei tulta* sen sijaan on muodoltaan ehkä helppo pari yhdistettäväksi, mutta ei kuitenkaan täydellinen suomen kielen sanonta (*ei savua ilman tulta*), jolloin sekin on jätetty pois. Valitusta lastenkirjasta löytyy kuitenkin ilmaus *syttyä tuleen*, joka otettiin näiden ilmausten tilalle tehtävään. Samalla ilmaukset on saatu siten samantyyllisiksi, että niiden kaikkien alkuosa on perusmuotoinen verbi. Näiden neljän samanmuotoisen ilmauksen lisäksi tehtävässä on ollut yksi hämäyssana *pyöreänä*. Lisäksi tehtävän alussa tehdään harjoitus, jossa S2-oppijaa pyydetään yhdistämään oikein ilmaukset *lukea lehteä* ja *kaataa mehua*. Näin varmistetaan se, että S2-oppija ymmärtää tehtävänannon oikein.

4.4 Sanastotehtävien pisteytys

Kaikissa sanastotehtävissä on hyväksytty sekä sanojen täsmälliset perusmuodot että erilaiset taivutusmuodot (vrt. esim. Honko 2013, 162), mutta myös niiden puhekieliset versiot ja kieliopillisesti väärät muodot. Tätä perustelen sillä, että sanan tai ilmauksen osaamiseen on tässä tutkimuksessa katsottu kuuluvaksi vain sen merkityksen ymmärtäminen, jolloin kielioppi on jäänyt sivuosaan. Lisäksi on haluttu minimoida puutteellisen luku- tai kirjoitustaidon vaikutus sanastotehtävissä onnistumiseen, jolloin tutkija on lukenut kaikki tekstit S2-oppijalle ääneen ja kirjoittanut vastaukset ylös tämän suullisista vastauksista.

Sana-assosiaatiotehtävässä ei ole maksimipistemäärää, vaan S2-oppija on saanut yhden pisteen jokaisesta valittuun teemasanastoon sopivasta substantiivista, verbistä tai adjektiivista. Sana- luokkarajaus on tehty sillä perusteella, että suurin osa valitun lastenkirjan palosanastosta kuuluu näihin kolmeen sanaluokkaan. Lisäksi kaikissa tutkimuksen sanastotehtävissä keskitytään substantiiveihin, verbeihin ja adjektiiveihin. Lausesemantiikkaa ei ole otettu huomioon eli esimerkiksi sanasta *tarvikkeet* ei ole saanut pistettä, vaikka se esiintyykin lauseessa *kaikki ne tarvikkeet mitä palloon tarvitaan*, koska *tarvikkeet*-sana itsessään ilman kontekstia ei kuulu palosanastoon. Tällaisella ehkä tiukalla rajauksella on haluttu välttää liikaa tulkinnanvaraisuutta ja tarjota jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle samanlainen arviointi.

Odotetusti reseptiivisissä sanastotehtävissä pisteytys on ollut hyvin yksinkertainen ja suoraviivainen: verbien tunnistustehtävässä, sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävässä sekä kiteyty-

neiden ilmausten yhdistämistehtävässä jokaisesta oikeasta vastauksesta on saanut yhden pisteen eikä virheellisistä vastauksista ole rokotettu pisteitä. Verbien tunnistustehtävässä alkumittausten maksimipistemäärä on ollut 51 pistettä, loppumittausten 90 pistettä tehtävän laajentamisen vuoksi. Esimerkiksi verbien tunnistustehtävässä Niirasella (2008) on väärästä pisteestä saanut virhepisteen, minkä tarkoitus on ehkä motivoida oppijaa keskittymään jokaiseen sanaan tarkemmin – varsinkin, kun tehtävässä ei kysytä sanan ymmärtämistä ollenkaan. Honko (2013) on painottanut tunnistettavuutta ja sananmuodon ymmärrettävyyttä ja rokotanut pisteitä ainoastaan vastauksista, jotka ovat selkeästi kontekstin vastaisia.

Sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävässä maksimimäärä on 12 pistettä ja kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävän maksimipistemäärä on muuttunut alkumittausten kahdeksasta pisteestä loppumittausten neljään pisteeseen, kun tehtävää on supistettu. Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävässä on annettu pisteitä vain niistä alkuperäisesti tarkoitetuista ja valitussa lastenkirjassa esiintyvistä yhdistelmistä (esimerkiksi *liukua alas, syttyä itsestään*), vaikka muutkin yhdistelmät olisivat olleet mahdollisia suomen kielessä (esimerkiksi valitun lastenkirjan kontekstissa virheellinen yhdistelmä *liukua itsestään*). Grönholm (1999, 18) on omassa tutkimuksessaan perustellut tiukkaa rajausta sillä, että se on jokaiselle informantille yhtä tiukka ja siten tasapuolinen. Juuri tämän ongelman vuoksi tehtävää on kuitenkin supistettu alkumittauksista loppumittauksiin.

Vastakohtatehtävän reseptiivisessä osiossa (oikeiden vastakohtasanojen yhdistäminen) maksimipistemäärä on yksinkertaisesti viisi pistettä. Kontrolloidussa produktiivisessa aloituksessa (S2-oppijaa pyydetään kertomaan vastakohta tietyille palosanaston adjektiiville) maksimipistemäärä on kuitenkin kymmenen pistettä. Tällöin aina yhdelle sanalle annetusta täsmällisestä vastakohtasanasta (esimerkiksi *syttyä-sammua*) saa kaksi pistettä.

Yhden pisteen saa vastauksesta, joka osoittaa S2-oppijan ymmärtäneen ilmaistun sanan merkityksen mutta joka paljastaa, ettei S2-oppija ole tiennyt tai osannut tuottaa sanalle täsmällistä vastakohtaa, esimerkkinä sanalle *paloturvallinen* ehdotetut vastakohdat *ei-paloturvallinen* tai *epäpaloturvallinen*. Tehtävässä ei ole haluttu antaa vain yhtä pistettä täsmälleen oikeasta vastauksesta, koska tällainen kielteisten etuliitteiden käyttö osoittaa kykyä keksiä kiertoilmauksia ja siten käyttää erilaisia kommunikaatiostrategioita puutteellisen sanavaraston tukena. Tässä tutkimuksessa tämä onkin nähty sellaisena ansiona, jota ei ole voitu vain sivuuttaa virheellisenä vastauksena.

Sanan määrittelytehtävässä jokaisesta täsmällisestä määritelmästä on saanut kaksi pistettä, jolloin alkumittauksissa maksimipistemäärä on ollut 14 pistettä ja loppumittauksissa 16 pistettä, kun tehtävää on laajennettu yhden sanan verran. Esimerkiksi sanojen taivutusta ei ole otettu huomioon ollenkaan, kun tehtävässä on jälleen keskitytty sanojen merkitykseen. Täsmällisellä määritelmällä eli kahden pisteen vastauksella tarkoitetaan sellaista vastausta, jossa sekä kuvaillaan sanan tarkoit-

tamaa objektia että kerrotaan jotain sen käyttötarkoituksesta. Yhden pisteen on saanut, jos on maininnut jommankumman näistä. Esimerkiksi sanan *kirves* määritelmällä ”kirvesillä puita kaadetaan” on saanut yhden pisteen, mutta määritelmällä ”niin kuin hakku, jolla voidaan rikkoa ovia tai kiviä tai tällaisia” on saanut kaksi pistettä, kun hakkuun vertaaminen on tulkittu riittävän tarkaksi kirveen ulkonäön kuvailuksi. Yhden pisteen on saanut myös silloin, kun on käyttänyt vastauksessaan apuna sanojen esittämistä: esimerkiksi S2-oppija sai yhden pisteen tehdessään hakkuuliikkeen selittäessään sanaa *kirves*.

Tällaiseen rajaukseen on päädytty sillä perusteella, että mustavalkoinen oikein-väärin-jako tuntuisi liian julmalta ja yksioikoiselta, kun S2-oppijoiden vastaukset olivat selkeästi täsmällisyydeltään ja laajuudeltaan erilaisia. Toisaalta kymmenen maksimipisteen järjestelmä olisi ollut liian hienojakoinen näin pienen aineiston pisteyttämisessä. Lisäksi sanan määrittelytehtävässä vastauksen eri osat on huomioitu erillisinä, jolloin yhden pisteen on saanut esimerkiksi *palomiehen* määritelmän ”on sellanen mikä auttaa ihmisiä ja sytyttää tulia” alkuosasta, mutta loppuosan virheellisestä verbin *sytyttää* käytöstä ei ole rangaistu ja jätetty selitystä kokonaan pisteittä. Näistä rajauksista huolimatta pisteytys on ollut huomattavan haastavaa, minkä vuoksi sitä on tehty useamman tutkijan voimin, jotta vastauksista ja niiden tulkitsemisesta on ollut mahdollista keskustella.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen ja analysoin jokaisen sanastotehtävän tuloksia erikseen. Samalla pohdin myös pisteiden valossa tehtävien mahdollisia ongelmakohtia. Tämän jälkeen kokoon yhteen kaikkien sanastotehtävien pisteytykset tarkastellen koehenkilöiden sanaston kehittymistä kokonaisuutena palaten pohtimaan myös sanastotehtävien toimivuutta. Lopuksi vertailen tuloksia vielä aiempien tutkimusten tuloksiin. Taulukoissa viitataan lyhenteellä ”KH” koehenkilöihin ja lyhenteillä ”AM” ja ”LM” alku- ja loppumittauksiin. Koehenkilöiden numerotunnisteet O1–O8 (O=osallistujat) viittaavat koeryhmän S2-oppijoihin ja K9–K17 (K=kontrollit) kontrolliryhmän S2-oppijoihin.

Tyhjä kohta tarkoittaa, että koehenkilön tulosta ei ole teknisistä syistä johtuen saatu ollenkaan. Pilotissa testattiin sana-assosiaatiotehtävän, verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävän, produktiivisen vastakohtatehtävän sekä sanan määrittelytehtävän kohdalla täysin sähköistä aineistonkeuuta, joka ei kuitenkaan täysin onnistunut. Numero nolla (0) tarkoittaa sarakkeesta riippuen joko sitä, ettei koehenkilö ole saanut tehtävän tietystä osiosta pisteitä ollenkaan (sarakeet ”AM” ja ”LM”) tai ettei hänen tuloksensa ole määrällisesti muuttunut alkumittauksista loppumittauksiin (sarake ”muutos”).

5.1 Sanastotehtävien tulokset

5.1.1 Sana-assosiaatiotehtävä

Taulukossa 2 esitän sanastotehtävistä ensimmäisen eli sana-assosiaatiotehtävän tulokset. Taulukko on jaettu sanastotehtävän mukaisesti kahteen eri osaan eli produktiiviseen ilman kuvaa tuotettavan sanaston pisteisiin sekä reseptiiviseen kuvan kanssa tuotetun sanaston pisteisiin. Esittelen rinnakkain koehenkilön tuottamien substantiivien, verbien ja adjektiivien lukumäärät sekä viimeisenä niissä tapahtuneen määrällisen muutoksen. Tehtävässä ei ole maksimipistemäärää ja jokaisesta palosanaston sanasta saa yhden pisteen.

Taulukko 2. Sana-assosiaatiotehtävän pisteytys.

KH	Produktiivinen (ilman kuvaa)						Muutos	Reseptiivinen (kuvan kanssa)						Muutos
	AM			LM				AM			LM			
	Sub	Ver	Ad	Sub	Ver	Ad		Sub	Ver	Ad	Sub	Ver	Ad	
O1	1	1	0	4	0	0	+2	6	1	0	3	1	0	-3
O2	1	2	0	1	2	0	0	1	2	0	3	3	0	+3
O3	1	1	0					2	0	0				
O4	1	1	1	6	0	0	+3	7	2	0	6	1	0	-2
O5	0	0	0	0	1	0	+1				3	0	0	
O6	2	2	0	0	1	0	-3				4	1	0	
O7				4	0	0					1	0	2	
O8	4	0	0	8	1	0	+5				5	1	1	
K9	4	0	0	4	1	0	+1	4	1	0	3	0	0	-2
K10	2	1	0	3	1	1	+2	3	2	0	4	1	0	0
K11	6	0	2					3	3	0				
K12	4	0	0	6	0	0	+2	4	0	0	4	0	2	+2
K13	3	2	0	4	2	0	+1	3	0	1	2	0	0	-2
K14	0	0	0	0	1	0	+1	2	1	0	2	1	0	0
K15	0	1	0	3	1	0	+3	2	1	0	3	0	0	0
K16	1	3	0	6	2	0	+4	0	2	0	2	2	0	+2

Kuvan kanssa suoritettussa osiossa neljä koeryhmän S2-oppijaa on parantanut tulostaan 1–5 pisteellä, yhden tulos on pysynyt samana, yhden tulos huonontunut kolmella pisteellä ja kahdelta puuttuu alku- tai loppumittauksen tulos. Konrolliyyhmän S2-oppijoista seitsemän on parantanut tulostaan 1–4 pisteellä ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos. Suurin osa muutospisteistä on tullut loppumittauksiin lisääntyneistä substantiiveista. Kehitys on luonnollinen, kun tarkastellussa palosanastossa nimenomaan substantiivit ovat pääroolissa. Karkeasti tulkiten tehtävän produktiiviseen

osaan koe- ja kontrolliryhmän erilaiset lukutavat eivät näytä vaikuttaneet, ja pisteiden valossa kontrolliryhmän S2-oppijoiden palosanasto on kehittynyt jopa paremmin kuin koeryhmän S2-oppijoiden palosanasto. Koeryhmään ovat kuitenkin valikoituneet jo valmiiksi kielitaidoltaan heikoimmat oppilaat, jolloin paremmalla kielitaidolla kontrolliryhmäläiset ehkä pystyvät oppimaan palosanastoa vain kuuntelemalla luokassa ilman sen tarkempaa sanaston käsittelyä. (Taulukko 2.)

Reseptiivisessä ilman kuvaa suoritettavassa sana-assosiaatiotehtävässä tulostaan paransi kolmella pisteellä yksi koeryhmän S2-oppija, kahden tulos heikkeni 2–3 pisteellä ja jopa viideltä puuttuu alku- tai loppumittauksen tulos. Kontrolliryhmän S2-oppijoista kaksi on parantanut tulostaan kahdella pisteellä, kolmen oppilaan tulos pysyi samana, kahden tulos heikkeni kahdella pisteellä ja yhdellä puuttuu loppumittauksen tulos. Jakauma on varsin epätasainen, ja erityisesti koeryhmän S2-oppijoiden tuloksia puuttuu niin paljon, että olen analysoinut tuloksia myös laadullisesti. (Taulukko 2.)

Esimerkiksi koehenkilö O1 käyttää alkumittauksissa sanoja *tulipalomies*, *tulipaloauto* ja *paloihmiset*, mutta on ehkä konventionaalisempi loppumittausten vastauksessaan käyttäen sanoja *paloauto* ja *palomies*. Vastaavasti alkumittauksissa koehenkilö O4 hakee sanojaan ja vastaa *tää vesijuttu tai mikä tää on*, mutta loppumittauksissa mainitsee jo täsmällisemmän ilmauksen *veisisammutin*. Kontrolliryhmän tuloksia kuvan kanssa tehdystä osiosta selittää myös suppeammat ja täsmällisemmät vastaukset, joissa ei kuitenkaan näy juurikaan samanlaista laadullista muutosta kuin koeryhmän vastauksissa. Esimerkiksi koehenkilö K10 kertoo alkumittauksissa narratiivisesti kuvan tapahtumista, mutta loppumittauksissa luettelee vain erilaisia kuvaan liittyviä substantiiveja:

Tulipalo, tää paloauto tuli tonne ja tuo yks mies tuli noilla tikapuolla ja pelasti sen ton ihmiset sieltä. Sit yks mies ku se käveli nii se jäi niinku toho kattoo et mitä tapahtu. Siellä yks palomies juoksee siinä. (K10 alkumittausten vastaus kuvan kanssa.)

Paloauto, auto, ihmiset, kerrostalo, tikkaat. Palomiehet. (K10 loppumittausten vastaus kuvan kanssa.)

Muutosta voi selittää myös muutettu tehtävänanto, kun alkumittauksissa S2-oppijaa on pyydetty ”luettelemaan sanoja, joita näkee kuvassa” ja loppumittauksissa ”luettelemaan sanoja, jotka tulevat mieleen kuvasta”. Toki voitaisiin olettaa, että ”tulevat mieleen” viittaisi enemmän assosiaatioon ja siten myös laveampiin vastauksiin ja verbi *nähdä* saisi luettelemaan vain niitä konkreettisia asioita, jotka kuvassa ovat esillä. Toisaalta kehotus ”kerro, mitä näet” saattaa jo lähtökohtaisesti vaatia narratiivisuutta, jotta näköhavainnot on mahdollista pukea ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Havaintoa ei kuitenkaan voi täysin yleistää ainakaan kontrolliryhmän kohdalla, kun he ovat saattaneet antaa jo alkumittauksissa vastaukseksi sanaluettelon:

Talo, ikkuna, savu, tikkapuut, paloauto, taksi, palomies, kirje, mummo (K12 alkumittausten vastaus kuvan kanssa.)

Savu, paloauto, palosammutin, palomiehet, talo, ikkuna, tie, auto, keltainen, punainen, sininen, oranssi, kultainen (K12 loppumittausten vastaus kuvan kanssa.)

5.1.2 Verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävä

Taulukossa 3 esitän verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävän kaikkien sanojen tulokset. AM- ja LM-sarakkeiden lukema kertoo, kuinka monta lueteltua sanaa S2-oppija on tunnistanut oikein joko todelliseksi suomen kielen verbiksi tai pseudoverbiksi. Alkumittausten maksimipistemäärä on 51 pistettä, loppumittausten 90 pistettä. Viimeiseen ”muutos”-sarakeeseen olen laskenut pisteissä tapahtuneen määrällisen muutoksen. Taulukkoon on jätetty kirjaamatta koeryhmän S2-oppijoiden tuloksissa tapahtunut muutos, koska tehtävää on laajennettu loppumittauksiin niin paljon, ettei yksinkertainen muutoksen laskeminen ei ole tarkoituksenmukaista.

Taulukko 3. Verbitehtävän pisteytys.

KH	AM	LM	Muutos
O1	41	81	
O2	39	76	
O3	43		
O4	43	66	
O5	35	65	
O6	39	68	
O7		84	
O8	36	77	
K9	84	82	-2
K10	66	72	+6
K11	82		
K12	75	70	-5
K13	82	82	0
K14	65	67	+2
K15	71	66	-5
K16	79	80	+1

Kontrolliryhmän S2-oppijoiden muospisteiden jakauma on epätasainen: kolme S2-oppijaa parantaa tulostaan 1–2 tai jopa kuudella pisteellä, yhden tulos pysyy samana, kolmen tulos huononee enintään viidellä pisteellä ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos. Tällaisella yksinkertaisella pisteiden laskemisella tehtävän toimivuudesta onkin mahdoton sanoa oikeastaan mitään, kun tehtävää on laajennettu niin paljon alku- ja loppumittausten välillä. Tämän vuoksi olen koonnut tauluk-

koon 4 sekä koeryhmän että kontrolliryhmän S2-oppijoiden alku- ja loppumittausten paloverbien osaamista koskevat pisteet. Näin voin vertailla osallistujien ja kontrolliryhmän S2-oppijoiden paloverbien oppimista. Taulukossa 4 esitän ensin osallistujien alkumittausten paloverbien kokonaispistemäärät ja toisessa sarakkeessa loppumittausten paloverbien kokonaispistemäärät. Näiden alla esitän ensin kontrolliryhmän S2-oppijoiden alkumittausten ja sitten loppumittausten paloverbien kokonaispistemäärät. Vielä viimeiseksi esitän paloverbien kokonaispistemäärien keskiarvot. Tehtävissä esiintyneiden paloverbien maksimipistemäärä on 15 pistettä.

Taulukko 4. Verbitehtävän paloverbien pisteytys.

KH	AM	LM
O1	13	12
O2	14	15
O3	12	
O4	15	15
O5	15	15
O6	13	15
O7		15
O8	14	12
K1	11	10
K0	15	15
K3	11	
K4	10	9
K5	11	10
K6	6	7
K7	13	15
K8	11	10
Osallistujat		
KA	13,7	14,14
Kontrollit		
KA	11	10,9

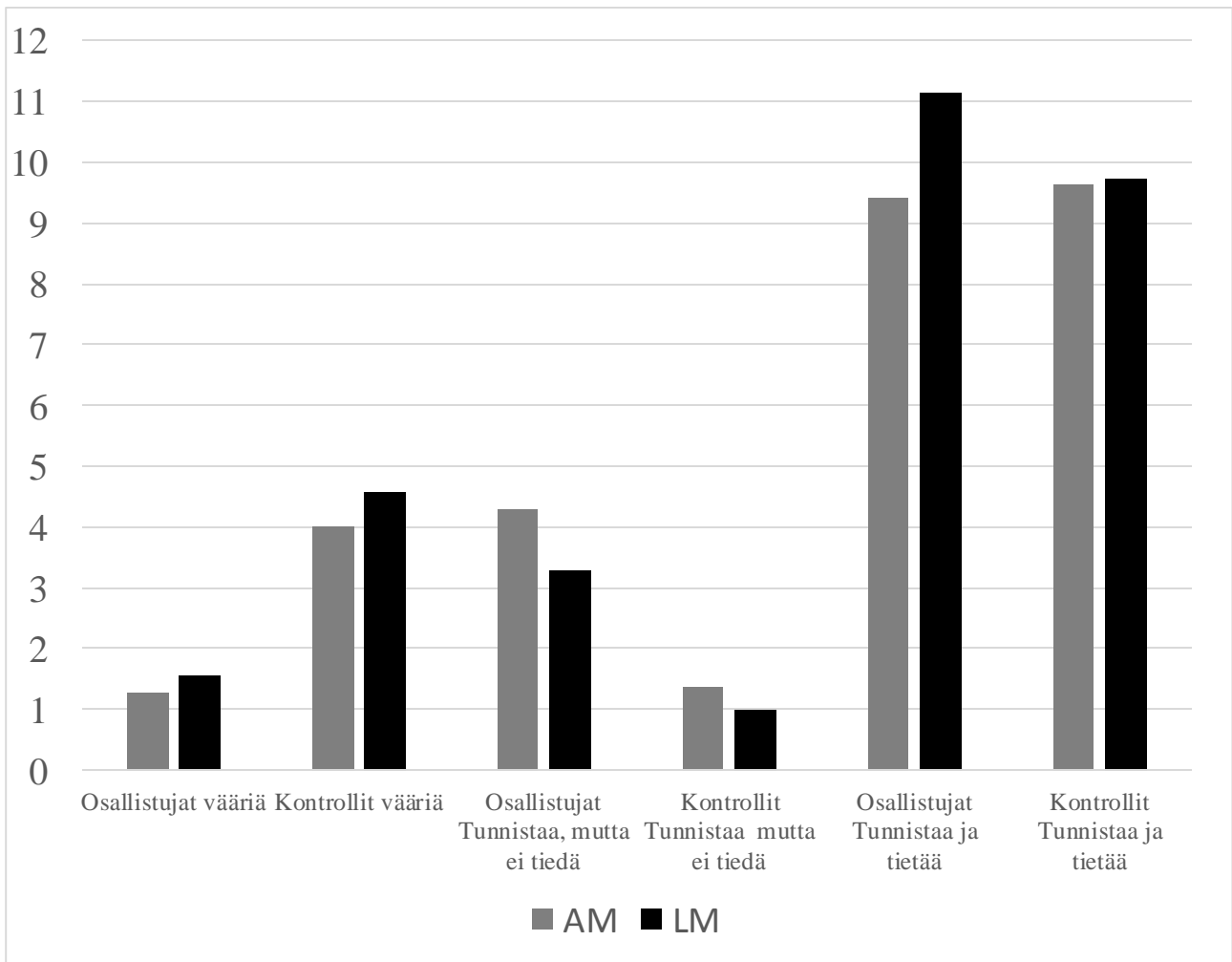
Taulukkoon 4 lasketut paloverbien kokonaispisteiden keskiarvot paljastavat, kuinka koeryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan hieman (keskimäärin 0,44 pisteellä), kun taas kontrolliryhmän S2-oppijoiden tulos on kokonaispisteiden valossa pysynyt suunnilleen samana (heikentynyt keskimäärin 0,1 pisteellä). Koska kokonaispisteiden tarkastelukaan ei paljasta tämän suurempia eroja koeryhmän ja kontrolliryhmän osaamisessa, olen tarkastellut myös sitä, millaisia vastauskoo-

deja S2-oppijat ovat antaneet ja muuttuvatko annettujen vastausten keskinäiset suhteet alkumittauksista loppumittauksiin (taulukko 5).

Käytännössä olen siis laskenut keskiarvon siitä, kuinka monen paloverbin kohdalla koeryhmän ja kontrolliryhmän S2-oppijat tulkitsevat väärin pseudosanan suomen kielen todelliseksi verbiksi (ensimmäisten sarakkeiden ”väärät vastaukset”), tunnistavat oikein sanan todelliseksi suomen kielen verbiksi (keskimmäiset sarakkeet ”tunnistaa, mutta ei tiedä”) tai tunnistavat oikein sanan todelliseksi suomen kielen sanaksi ja vielä ilmoittavat tietävänsä sanan merkityksen (viimeiset kaksi saraketta ”tunnistaa ja tietää”). Taulukossa on esitetty ensin alkumittausten ja sitten loppumittausten vastauskoodien keskiarvolliset määrät. Esitän nämä samat tiedot myös kuviossa 2 havainnollistaakseni lukujen suhteita paremmin.

Taulukko 5. Verbitehtävän palosanaston vastauskoodien keskiarvolliset määrät.

	Osallistujat Väärät vastaukset	Kontrollit Väärät vastaukset	Osallistujat Tunnistaa, mutta ei tiedä	Kontrollit Tunnistaa, mutta ei tiedä	Osallistujat Tunnistaa ja tietää	Kontrollit Tunnistaa ja tietää
AM	1,3	4	4,36	1,4	9,4	9,6
LM	1,6	4,6	3,3	1	11,1	9,7



Kuvio 1. Verbien tunnistustehtävän palosanaston vastauskoodien keskiarvoilliset määrät.

Värien vastausten sekä oikein tulkittujen, mutta edelleen tunnistamattomien suomen kielen todellisten verbien suhteet näyttävät taulukossa 5 sekä kuviossa 2 samankaltaisilta, kun verrataan koeryhmän sekä kontrolliryhmän S2-oppijoiden tuloksia. Molempien ryhmien S2-oppijoiden väärät vastaukset eli väärin tehdyt pseudosanojen tulkinnat ovat lisääntyneet 0,3–0,6 alkumittauksista loppumittauksiin. Vastaavasti oikein tunnistettujen, mutta edelleen tunnistamattomiksi suomen kielen todellisiksi verbeiksi tulkittujen vastauskoodien määrä on vähentynyt kummallakin ryhmällä 0,4–0,94. Sen sijaan taulukko 5 sekä kuvio 1 paljastavat, kuinka koeryhmän S2-oppijat eli osallistujat ovat loppumittauksissa sekä tunnistanee että ilmoittaneet tietävänsä useamman tehtävässä esitetyn paloverbin verrattuna alkumittauksiin (muutos 1,7 pisteyksikköä). Tunnistetuille sanoille on siis saatu myös ymmärrettävä merkitys. Kontrolliryhmän S2-oppijoilla alku- ja loppumittausten ero ei ole näin merkittävä (vain 0,1 pisteyksikköä). Tällainen tulos antaa viitteitä siitä, että koeryhmän S2-oppijoiden reseptiivinen palosanasto on kehittynyt kontrolliryhmän S2-oppijoiden reseptiivistä palosanastoa paremmin.

Olen analysoinut tuloksia myös laadullisesti tarkastellen sitä, ovatko jotkin tietynäiset verbit S2-oppijoille vaikeita ja muuttuuko näiden sanojen osaaminen jotenkin intervention aikana. Analyysissa olen huomionut kuitenkin vain ne sanat, jotka ovat olleet mukana koeryhmän ja kontrolliryhmän alku- ja loppumittauksissa. Erityisesti pseudoverbien tunnistaminen on ollut koeryhmäläisille vaikeaa. 3–5 koeryhmän S2-oppijaa on väittänyt 12/15 pseudoverbistä virheellisesti todelliseksi suomen kielen sanaksi. Näistä hankalimmat ovat olleet pseudoverbit *hitisee*, *latoaa*, *hulisee* ja *passuttelee*.

Näistä ensimmäinen *hitistä* on voinut sekoittua myös lainasanan *hitti* partitiivimuotoon, jos S2-oppija ei ole osannut nopeasti etenevässä tehtävässä erottaa sanaluokkia toisistaan. *Hulista* voisi hyvin olla suomen kielen deskriptiiviverbi, jonka johdin on *stA*-loppuinen ja jonka kantasanana tai johdoksena olisi myös substantiivi *hulina*. Toki heikot S2-oppijat eivät luultavasti osaa tällaista päättelyketjua ainakaan tietoisesti käydä, mutta saattavat tunnistaa suomen kielestä tutun sanatyypin. Myös pseudoverbi *passutella* voi kuulostaa tutulta suomen kielen sanatyypiltä, jos S2-oppijalle ovat esimerkiksi tuttuja sanat *tassu* ja *tassutella* tai maahanmuuttajalle ehkä hyvinkin merkityksellinen sana *passi*.

Myöskään kontrolliryhmän S2-oppijat eivät ole tunnistaneet oikein pseudoverbejä, mutta kunkin pseudoverbin kohdalla virheellisen tulkinnan on tehnyt vain 1–2 oppijaa. Kuitenkin koeryhmällekin vaikean pseudoverbin *latoaa* viisi kontrolliryhmän S2-oppijaa on tulkinut todelliseksi suomen kielen sanaksi. Päättelyketju on saattanut perustua todelliseen verbiin *katoaa*, jonka järjestynumero on 1078. (SKTS s.v. *katoaa*) ja joka siksi on ehkä S2-oppijoille tuttu. Kuitenkin sekä koeryhmän että kontrolliryhmän S2-oppijat ovat osanneet loppumittauksissa tunnistaa oikein pseudoverbin *pekee*, jota S2-oppijat ovat ehkä verranneet varmasti tuttuun verbimuotoon *tekee*, jonka perusmuoto *tehdä* on suomen kielen taajuussanastossa sijalla 30. (SKTS s.v. *tehdä*). Tämän tutun verbimuodon avulla S2-oppija voi tehdä oikeanlaisen päätelmän pseudoverbistä.

Kontrolliryhmälle olivatkin haastavampia todelliset suomen kielen verbit, jotka esiintyvät luetussa lastenkirjassa vain muutamia kertoja. Kun koeryhmän S2-oppijoista 1–2 on tehnyt virheellisiä päätelmiä loppumittauksissa vain sanojen *ritisee*, *sauhuua*, *henkäisee* ja *kapuaa* kohdalla, niin kontrolliryhmän S2-oppijoista 1–6 on tehnyt virheitä puolessa (16/33) tehtävän todellisista verbeistä. Erityisesti kontrolliryhmälle ovat tuottaneet haastetta palosanaston sanat *ritisee*, *kärventyy*, *räti-see* ja *sauhuua* sekä verbimuoto *kapuaa*, joiden kohdalla virheellisen tulkinnan on tehnyt 5–6 kontrolliryhmän S2-oppijaa. Tämä viittaisi siihen, että pienitaajuiset deskriptiivis-onomatopoeettiset palosanat eivät ole jääneet S2-oppijoiden muistiin pelkän kuulohavainnon perusteella. Sen sijaan koeryhmän S2-oppijat ovat sekä nähneet ja joko itse lukeneet tai vähintäänkin kuulleet verbit Lukummien ja -vaarien lukemana, ja heillä on ollut mahdollisuus kysyä sanojen merkityksestä tar-

kemmin, jolloin ne ovat vakiintuneet muistiin tehokkaammin. Myös verbimuoto *kapuaa* esiintyy valitussa lastenkirjassa vain kaksi kertaa eikä välttämättä ole kovin yleinen suomen kielen sana (perusmuotoa *kavuta* ei löydy suomen kielen taajuussanastosta, Google-osumia 69600), jolloin se ei ole myöskään tuttu kontrolliryhmän S2-oppijoille arkikielestä.

5.1.3 Vastakohtatehtävä

Taulukossa 6 esitän vastakohtasuhteisiin keskittyvän vastakohtatehtävän tulokset. Taulukko on jälleen jaettu kahteen osaan: ”vastakohtat produktiivinen” tarkoittaa tehtävän ensimmäistä osaa, jossa S2-oppijaa pyydetään produktiivisesti tuottamaan annettujen sanojen vastakohtat, ja ”vastakohtat reseptiivinen” tarkoittaa tehtävän jälkimmäistä osaa, jossa S2-oppija reseptiivisesti yhdistää annetut sanat sopiviksi vastakohtapareiksi. ”Muutos”-sarakeeseen olen laskenut alku- ja loppumittausten pisteiden määrällisen muutoksen. Maksimipistemäärä sekä alku- että loppumittauksissa on ollut viisi pistettä.

Taulukko 6. Vastakohtatehtävän pisteytys.

KH	Vastakohtat produktiivinen			Vastakohtat reseptiivinen		
	AM	LM	Muutos	AM	LM	Muutos
O1	4	3	-1	3	5	+2
O2	1	1	0	1	3	+2
O3	4			5	5	0
O4	5	6	+1	2	5	+3
O5	0	0	0	1	3	+2
O6	1	2	+1	5	3	-2
O7		7		5	5	0
O8	0	2	+2	1	4	+4
K9	2	3	+1	5	4	-1
K10	0	0	0	3	3	0
K11	4			5		
K12	1	4	+3	5	5	0
K13	4	3	-1	5	5	0
K14	0	0	0	1	0	-1
K15	1	2	+1	2	1	-1
K16	2	1	-1	5	5	0

Tehtävän produktiivisessa osassa koeryhmän S2-oppijoista kolme on parantanut tulostaan 1–2 pisteellä, kahden tulos on pysynyt samana, vain yhden oppilaan tulos heikentynyt yhdellä pisteellä ja kahdelta puuttuu alku- tai loppumittauksen tulos. Kontrolliryhmän S2-oppijoiden tulosjakauma on hyvin samanlainen, sillä heistä kolme on parantanut tulostaan 1–3 pisteellä, kahden tulos

on pysynyt samana, kahden tulos heikentynyt yhdellä pisteellä ja yhdeltä oppilaalta puuttuu loppumittauksen tulos. Erityisesti tässä tehtävän produktiivisessa osassa hajonta on niin epäsäännöllistä, että tuloksista on mahdoton tehdä kovin pitkälle vietyjä päätelmiä. Tämä todistaakin tehtävän sanaston vaikeudesta, mitä käsittelemme jo tehtävätyypin esittelyn yhteydessä.

Tehtävän reseptiivinen osa sen sijaan heijastelee reseptiivisen sanaston kehittymistä, kun viisi koeryhmän S2-oppijaa parantaa tulostaan 2–4 pisteellä. Kahden tulos on pysynyt samana ja vain yhden oppilaan tulos heikentynyt yhdellä pisteellä. (Taulukko 6.) Vaikka sanoja ei osata lukuintervention jälkeenkään tuottaa produktiivisesti itse, niistä on tullut tutumpia ja siten osa koeryhmän S2-oppijoiden reseptiivistä sanastoa. Kontrolliryhmälle reseptiivinen yhdistämistehtävä on sen sijaan ollut liian helppo, kun viisi kontrolliryhmän S2-oppijaa on saanut tehtävästä jo alkumittauksessa täydet pisteet. Kontrolliryhmän S2-oppijoista neljän tulos onkin pysynyt samana, kolmen tulos heikentynyt yhdellä pisteellä ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos. (Taulukko 6.) Helppo tehtävä ei ehkä ole motivoinut kontrolliryhmän S2-oppijoita loppumittauksissa, minkä vuoksi parin oppijan osaaminen näyttäisi jopa heikentyvän.

Laadullinen vastausten analyysi kuitenkin antaa viitteitä produktiivisenkin sanaston kehittymisestä, kun esimerkiksi erilaisten kiertoilmausten käyttö vähenee. Esimerkiksi koehenkilö O1 ehdottaa alkumittauksissa sanalle *kastella* vastakohtaksi ilmausta *ei-kastella* ja loppumittauksissa täsmällisemmin *kuivata*. Vastaavasti sanalle *paloturvallinen* hän ehdottaa vastakohtaksi *ei-paloturvallinen*, mutta loppumittauksissa tuottaa jo hieman produktiivisemmin vastakohtaksi sanan *paloturvaton*. Koehenkilö O8 ehdottaa sanalle *kastella* vastakohtaksi alkumittauksissa *kuivuttaa* ja loppumittauksissa jo oikeakielisemmän *kuivata*. Myös koehenkilö O6 osaa loppumittauksissa tuottaa jo täsmällisen vastakohtan *lumivalkoinen* sanalle *pikimusta* alkumittauksen *pikivalkoinen* sijaan.

5.1.4 Sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä

Taulukossa 7 esittelen sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävän tuloksia, ja jälleen viimeiseen sarakkeeseen olen laskenut pisteissä tapahtuneen määrällisen muutoksen. Sekä alku- että loppumittauksissa tehtävän maksimipistemäärä on ollut 12 pistettä.

Taulukko 7. Sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävän pisteytys.

KH	AM	LM	Muutos
O1	6	12	+6
O2	6	8	+2
O3	7	12	+5
O4	6	12	+6
O5	6	10	+4
O6	3	7	+4
O7	12		
O8	7	11	+4
K9	12	11	-1
K10	12	12	0
K11	11		
K12	6	10	+4
K13	12	12	0
K14	5	5	0
K15	6	8	+2
K16	12	12	0

Tässä tehtävässä seitsemän koeryhmän S2-oppijaa paransi tulostaan 2–6 pisteellä ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos. Kun kontrolliryhmästä tulostaan parantaa vain kaksi S2-oppijaa enintään neljällä pisteellä, kyseinen tehtävä antaa vahvoja viitteitä intervention aikana tapahtuneesta reseptiivisen sanaston kehittymisestä sekä tehtävän toimivuudesta. Toisaalta neljä kontrolliryhmän S2-oppijaa on saanut tehtävästä jo alkumittauksissa täydet pisteet, joten luonnollisesti heidän tuloksensa ei ole edes voinut parantua tehtävän helppouden vuoksi. (Taulukko 7.) Taulukon 7 muutospisteet siis kertovat koeryhmän S2-oppijoiden reseptiivisen palosanaston kehittymisestä, ja sen alkumittausten raakapisteet kirjaimellisesti näyttävät kontrolliryhmän S2-oppijoiden paremman suomen kielen lähtötaitotason verrattuna koeryhmän S2-oppijoihin, joista ainoastaan yksi on saanut tehtävästä täydet pisteet jo alkumittauksissa.

Taulukossa 8 tarkastelen niiden sanojen osaamista, joiden selityksiä on selvästi muutettu alkumittauksista loppumittauksiin, kun tehtävää on yksinkertaistettu. 12 selityksestä on selvästi yksinkertaistettu sanojen *palokunta*, *sireeni*, *letku*, *varoitus* ja *käsisammutin* selityksiä, ja nämä sanat on listattuna myös taulukon ensimmäisessä sarakkeessa. Toisessa sarakkeessa ovat lueteltuina ne koehenkilöt, jotka ovat alkumittauksissa yhdistäneet kyseisen sanan väärään selitykseen. Kolmannessa sarakkeessa on lueteltuina ne koehenkilöt, jotka ovat edelleen yhdistäneet kyseiset sanat väärin. Viimeinen sarake ei siis välttämättä kerro kaikkia niitä koehenkilöitä, jotka loppumittauksissa yhdistivät taulukon ensimmäisessä sarakkeessa esitetyt sanat väärin, vaan ne, jotka ovat yhdistäneet kyseiset sanat väärin sekä alku- että loppumittauksissa. Perustelen tässä rajausta sillä, että taulukossa on tarkoitus vertailla nimenomaan selitysten yksinkertaistamisen vaikutusta osaamiseen.

Taulukko 8. Yksinkertaistettujen selitysten osaaminen.

Sana	AM – väärin vastanneet KH	LM – väärin vastanneet KH
<i>palokunta</i>	2, 4, 6	
<i>sireeni</i>	1, 2, 4, 5, 6	5, 6
<i>letku</i>	1, 3, 6	6
<i>varoitus</i>	6	6
<i>käsisammutin</i>	1, 2, 4, 5, 6, 8	

Yksinkertaistuksella ei näytä olevan vaikutusta erityisesti koehenkilön O6 osaamiseen, joka on alkumittauksissa yhdistänyt väärin jokaisen taulukossa esitetyn sanan ja edelleen loppumittauksissakin sanat *sireeni*, *letku* ja *varoitus*. Taulukosta 8 kuitenkin nähdään, kuinka virheet ovat poistuneet kokonaan erityisesti sanojen *palokunta* ja *käsisammutin* kohdalla, joissa molemmissa on alkumittauksissa tehnyt virheitä 3–6 koeryhmän S2-oppijaa. *Palokunta*-sana on yksi kirjan yleisimmistä sanoista ja esiintyy myös kirjan nimessä, joten olisi erikoista, jos oppilaat eivät olisi oppineet sitä.

Myös sanan *käsisammutin* ovat osanneet kaikki koeryhmän koehenkilöt loppumittauksessa. Yhdyssana esiintyy kirjassa vain viisi kertaa, mutta aina oleellisessa osassa juonta (mm. kirkossa tapahtuvan tulipalon yhteydessä). *Käsisammutin* on myös esitetty useassa kuvassa. Näiden lisäksi yhdyssanan perusosa *sammutin* esiintyy kirjassa 13 kertaa, jolloin on suuresti todennäköisempää, että myös yhdyssanan *käsisammutin* harvinaisempi perusosa tulee S2-oppijalle tutuksi lukuprosessin aikana. Näiden sanojen parempi osaaminen voi siis johtua yksinkertaisesti siitä, että kirjan keskeiset sanat on opittu.

5.1.5 Sanan määrittelytehtävä

Sanan määrittelytehtävän tulosten esittämisessä ja analyysissä olen jättänyt huomiotta ne kohdat, joissa teknisistä ongelmista johtuen vastaus ei ole tallentunut ja tutkija on kirjoittanut sen välittömästi muististaan ylös. Näiden kohtien pisteet puuttuvat myös taulukosta 9. Tutkijan kirjoittamat muistikuvat saattavat olla aivan oikeita ja siksi vastaukset myös pisteiden arvoisia, mutta en niitä kuitenkaan ole halunnut huomioida (varsinkaan, kun en ole itse ollut paikalla tekemässä testiä). Taulukossa 9 esitän tiiviisti sanan määrittelytehtävän tulokset siten, että ylhäällä on aina selitettävä sana ja sen alla alku- tai loppumittauksissa koehenkilön selityksen ansaitsemat pisteet. Sekä alku- että loppumittauksissa jokaisesta selityksestä on voinut saada 0–2 pistettä, jolloin maksimipistemäärä on ollut 14 pistettä.

Taulukko 9. Sanan määrittelytehtävän pisteytys.

KH	<i>palomies</i>		<i>palopäällikkö</i>		<i>savu</i>		<i>tikkaat</i>		<i>tulitikku</i>		<i>kirves</i>		<i>liekki</i>	
	AM	LM	AM	LM	AM	LM	AM	LM	AM	LM	AM	LM	AM	LM
O1	1	1	0	0	1	1	2	2	2	1	1	1	0	2
O2	0	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1
O3	1		2	2	0		2	2	1	1	0		0	1
O4	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
O5	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	1	1	1	1
O6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
O7		1		1		1		2		1		1		1
O8	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
K9	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
K10	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
K11	2		2		1		2		1		2		2	
K12	1	1	2	2	2	2	0	0	0	1	0	0	0	2
K13	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1
K14	0	1	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	1	0
K15	1	1	0	0	2	1	0	0	2	2	0	0	0	0
K16	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2

Koeryhmän S2-oppijoilla eniten kehitystä näkyy sanan *liekki* selittämisessä, jonka kohdalla viisi koehenkilöä on parantanut tulostaan 1–2 pisteellä. *Liekki* onkin ollut koeryhmän S2-oppijoille vaikein, sillä alkumittauksissa viiden koehenkilön vastaus on jäänyt kokonaan pisteittä. Muutoin hyvin tasaisesti jokaisen selitettävän sanan kohdalla 3–4 koeryhmän S2-oppijan alkumittausten vastaus on jäänyt pisteittä. Koeryhmän S2-oppijoille sana *tikkaat* on ollut sekä helpoin selitettävä sana alkumittauksissa että loppumittauksissa: yksi koehenkilö on saanut alkumittausten vastauksesta yhden pisteen, kolme koehenkilöä täydet kaksi pistettä, jopa kuusi koehenkilöä on saanut loppumittausten vastauksesta täydet kaksi pistettä ja kaksi koehenkilöä on jäänyt pisteittä. (Taulukko 9.)

Koehenkilön S2-oppijoista vain yksi on parantanut tulostaan sanojen *palopäällikkö*, *tulitikku* ja *kirves* kohdalla. Nämä sanat onkin ehkä osattu selittää jo alkumittauksissa yhden pisteen veroisesti, eikä lukuinterventio ole tarjonnut keinoja laajempaan produktiiviseen sanojen selittämiseen. Sen sijaan sanojen *palomies* ja *savu* kohdalla kolme koeryhmän S2-oppijaa on parantanut selitystään yhden pisteen arvoisesti: kaksi koehenkilöä on saanut alkumittausten nollan pisteen sijaan yhden pisteen ja yksi koehenkilö parantanut tulostaan alkumittausten yhdestä pisteestä kahteen pisteeseen. (Taulukko 9.) Näyttäisikin siltä, että kyseiset sanat ovat olleet alkumittausvaiheessa vaikeita

tai jopa tuntemattomia koeryhmän S2-oppijoille, mutta lukuintervention aikana niistä on tullut ainakin hieman tutumpia.

Kontrolliryhmän S2-oppijoille alkumittausten tulosten perusteella *kirves* on ollut vaikein selitettävä sana, sillä jopa kolmen kontrolliryhmän S2-oppijan vastaus on jäänyt kokonaan pisteittä, kahden koehenkilön vastaus on saanut yhden pisteen ja kolmen koehenkilön vastaus täydet kaksi pistettä. Toinen vaikea selitettävä sana näyttäisi olleen *savu*, josta vain kaksi kontrolliryhmän S2-oppijaa on alkumittauksissa saanut täydet kaksi pistettä. Kontrolliryhmän S2-oppijoilla eri sanojen selittämisessä näkyvät erot ovat kuitenkin hyvin pieniä, sillä jokaisen selitettävän sanan kohdalla 1–2 koehenkilön alkumittausten vastaus on jäänyt pisteittä ja vastaavasti 2–5 koehenkilön vastaus on saanut täydet pisteet. Poikkeuksellisesti sanan *tikkaat* selittämisestä jopa viisi kontrolliryhmän S2-oppijaa on saanut jo alkumittauksissa täydet kaksi pistettä eli pisteiden valossa *tikkaat* on ollut helppo selitettävä sana. (Taulukko 9.)

Sen sijaan loppumittausten tulokset eivät paljasta kontrolliryhmän S2-oppijoiden produktiivisen sanaston kehittymistä, sillä tehtävässä esiintyneiden sanojen selittäminen ei ole pisteiden näkökulmasta juurikaan parantunut alkumittauksissa loppumittauksiin. Sanan *tulitikku* kohdalla kaksi kontrolliryhmän S2-oppijaa parantaa tulostaan yhdellä pisteellä, mutta samanaikaisesti yhden koehenkilön tulos heikentyy pisteellä. Vastaavasti sanan *liekki* kohdalla yksi koehenkilö parantaa tulostaan kahdella pisteellä, mutta yhden koehenkilön vastaus heikentyy yhdellä pisteellä, ja sanan *tikkaat* kohdalla yksi koehenkilö parantaa ja toinen huonontaa tulostaan yhdellä pisteellä. Ainoastaan sanan *palomies* kohdalla loppumittausten tulos on yhden pisteen parempi, kun sanan *palopäällikkö* kohdalla ei kokonaispistemäärässä näy muutosta ollenkaan ja sanojen *savu* ja *kirves* loppumittausten kokonaispistemäärä heikentyy yhdellä pisteellä. (Taulukko 9.)

Vaikka mitään pitkälle meneviä päätelmiä ei voi tehdä informanttien pienen joukon vuoksi, niin ainakin tällä pienellä ryhmällä näyttäisi siltä, että kontrolliryhmän S2-oppijoiden palosanas-tossa on tapahtunut vähemmän muutosta kuin koeryhmän S2-oppijoilla. Tulokset näyttävät ainakin positiivista suuntaa siitä, että näistä kyseisistä palosaston substantiiveista on tullut tutumpia lukuintervention aikana. Pisteytys on kuitenkin ollut hankalaa laajan vastausten kirjon vuoksi, jolloin pelkkä pisteiden tarkastelu ei vielä kerro tarpeeksi sanaston kehittymisestä.

Laveammasta alkumittauksen vastauksesta onkin voinut saada kaksi pistettä, mutta sanan ymmärtämisestä kielivä täsmällisempi loppumittausten vastaus on pudottanut pisteitä pois. Esimerkiksi koehenkilö 1 määrittelee sanan *tulitikku* alkumittauksissa hyvinkin laveasti kuvailemalla sekä sen käyttötapaa *se vedetään ja siihen tulee tulta* että tarkoitusta *sillä voi kynttilää tulittaa*. Vaikka hän käyttää epäkonventionaalista verbiä *tulittaa*, vastauksesta on saanut tutkimuksen pisteytyskriteereillä kaksi (2) pistettä. Loppumittauksissa vastaus on suppeampi *tulitikulla sytytetään kyntti-*

lää, mistä täsmällisyydestä huolimatta on saanut vain yhden pisteen. Myös kontrolliryhmän koehenkilö K10 on menettänyt pisteen määrittellessään sanaa *palomies* alkumittauksessa laiveammin *hän on työ palokuntassa, hän ajaa paloautolla ja hänen työ on tekee palo pois*, mutta käyttäessään loppumittauksissa täsmällisempää ilmausta *mies joka sammuuuttaa palon*. Pisteytykseen liittyvistä haasteista huolimatta tehtävä näyttäisi toimivan, sillä se tarjoaa ainakin suuntaa-antavia positiivisia tuloksia produktiivisen sanaston kehittymisestä.

5.1.6 Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävä

Koeryhmän alkumittauksissa kiteytyneiden ilmausten tehtävässä on ollut kahdeksan yhdistettävää ilmausta ja neljä hämäyssanaa, jolloin maksimipistemäärä on ollut kahdeksan (8) pistettä. Loppumittauksissa yhdistettäviä ilmauksia on ollut vain neljä ja hämäyssanoja yksi ja maksimipistemäärä neljä (4) pistettä. Kontrolliryhmän alku- ja loppumittausten tehtävät ovat olleet samanlaiset. Muutosten vuoksi koeryhmän alku- ja loppumittausten tehtävät eivät ole verrannollisia, kun loppumittausten suppeammassa tehtävässä oikein arvaamisen mahdollisuus on suurempi. Parantuneet tulokset voivat siis johtua vain tehtävän helpottamisesta.

Esittelen taulukossa 10 ensin koehenkilön alkumittauksista saamat tehtävän kokonaispisteet, minkä jälkeen kerron oikein yhdistetyt kiteytyneet ilmaukset. Vastaavasti seuraavissa sarakkeissa kerron koehenkilön loppumittauksista saamat tehtävän kokonaispisteet ja oikein yhdistetyt ilmaukset. Tyhjäksi jätetty kohta kokonaispisteiden sarakkeissa tarkoittaa, että S2-oppijalta puuttuu joko alku- tai loppumittauksen tulos. Mahdollinen pelkkä viiva (-) näissä ”osattujen ilmausten” -sarakkeissa tarkoittaa, ettei S2-oppija ole osannut yhdistää oikein yhtään sekä alku- että loppumittauksissa ollut ilmausta. Viimeisessä sarakkeessa kerron vielä kokonaispisteiden määrällisen muutoksen niiden ilmausten osalta, jotka ovat olleet mukana sekä alku- että loppumittauksen kyseisessä tehtävässä. Huomioin myös tulosten analysoinnissa tarkemmin nämä kohdat, jotka ovat olleet samoja alku- ja loppumittauksissa, jotta saan hieman merkkejä intervention vaikutuksesta.

Taulukko 10. Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävän pisteytys.

KH	AM	Osatut ilmaukset AM	LM	Osatut ilmaukset LM	Määrällinen muutos AM+LM esiintyneissä ilmauksissa
O1	2	tulenpalava kiire, liekit nuolevat	1	ruiskuttaa vettä	+1
O2	1	haista savulta	2	ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	+1
O3	3	ruiskuttaa vettä, ei savua – ei tulta, tulenpalava kiire	2	haista savulta, ruiskuttaa vettä	+1
O4	0	-	3	ruiskuttaa vettä, palaa poroksi, syttyä tuleen	+3
O5	2	liukua alas, ei savua – ei tulta	1	syttyä tuleen	+1
O6	3	haista savulta, liukua alas, ei savua – ei tulta	2	ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	+1
O7	5	haista savulta, ruiskuttaa vettä, liukua alas, ei savua – ei tulta, tulenpalava kiire	4	haista savulta, ruiskuttaa vettä, palaa poroksi, syttyä tuleen	+2
O8	1	haista savulta	2	haista savulta, syttyä tuleen	+1
K9	2	ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	3	haista savulta, ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	+1
K10	1	ruiskuttaa vettä	4	haista savulta, ruiskuttaa vettä, palaa poroksi, syttyä tuleen	+3
K11	3	haista savulta, ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen			LM puuttuu
K12	1	syttyä tuleen	3	haista savulta, ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	+2
K13	3	haista savulta, ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	3	haista savulta, ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	0
K14	0	-	0	-	0
K15	2	ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	2	ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	0
K16	2	ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	3	haista savulta, ruiskuttaa vettä, syttyä tuleen	+1

Kaikki kahdeksan koeryhmän S2-oppijaa parantavat tulostaan 1–3 pisteellä. Parhaiten koeryhmän S2-oppijat ovat osanneet yhdistää ilmauksen *ruiskuttaa vettä* ja *syttyä tuleen*, jonka on loppumittauksissa yhdistänyt oikein kuusi koehenkilöä. Erityisesti ilmaus *ruiskuttaa vettä* viittaa reseptiivisen sanaston kehittymiseen, kun alkumittauksissa ilmauksen on osannut yhdistää oikein vain yksi koeryhmän S2-oppija. Sen sijaan alkumittausten ilmaus *syttyä itsestään* on muutettu loppumittausten tehtävään ilmaukseksi *syttyä tuleen* tehtävän helpottamiseksi (tarkemmin luvussa 4.3.6). Tämän vuoksi kyseisen ilmauksen loppumittausten tuloksilla ei ole vertailukohtaa. (Taulukko 10.)

Taulukosta 10 nähdään myös, kuinka ilmauksen *haista savulta* on osannut yhdistää oikein alkumittauksissa jopa neljä koeryhmän S2-oppijaa ja loppumittauksissa kolme koeryhmän S2-oppijaa. Muutos on yllättävä, kun tehtävää on mittavasti helpotettu alkumittauksissa loppumittauksiin. Ehkä hämäyssana *pyöreänä* on tässä kohdin ollut yleisempänä sanana niin tuttu, että se on

vetänyt S2-oppijoita puoleensa. Toisaalta koeryhmän S2-oppijoille on saattanut tulla lukuintervention aikana niin paljon uusia sanoja, ettei huomiota ole riittänyt kaikille.

Ilmaus *haista savulta* on ollut alkumittauksissa vaikea myös kontrolliryhmän S2-oppijoille, joista vain kaksi on osannut yhdistää sen alkumittauksissa oikein, vaikka tehtävä on ollut heille jo alkumittauksissa huomattavasti helpompi kuin koeryhmän S2-oppijoiden tehtävä. Loppumittauksissa ilmauksen yhdistää oikein kuitenkin jo kuusi kontrolliryhmän S2-oppijaa. Muiden tehtävän ilmausten kohdalla kontrolliryhmän S2-oppijoilla ei näy juurikaan kehitystä: kuusi kontrolliryhmän S2-oppijaa yhdistää sekä alku- että loppumittauksissa oikein ilmaukset *ruiskuttaa vettä* ja *syttyä tuleen*. (Taulukko 10.) Tulos ei kuitenkaan välttämättä kerro siitä, ettei kontrolliryhmän S2-oppijoiden sanasto ole kehittynyt kuuntelemisen kautta, vaan siitä, että tehtävä on ollut heidän kielitaitotasolleen liian helppo. Toisaalta kolmen kontrolliryhmän S2-oppijan tehtävän tulos ei muutu alkumittauksista loppumittauksiin, vaikka siihen olisi ollut mahdollisuus, kun he ovat saaneet tehtävästä 0–3 pistettä (taulukko 10).

Kukaan koeryhmän tai kontrolliryhmän koehenkilöistä ei osannut alkumittauksissa yhdistää ilmausta *palaa poroksi*, ja loppumittauksissakin se on onnistunut vain kahdelta koeryhmän S2-oppijalta ja yhdeltä kontrolliryhmän S2-oppijalta (taulukko 10). Valitusta lastenkirjasta onkin jouduttu poistamaan juuri se kohta, jossa kyseinen ilmaus *palaa poroksi* esiintyy, joten S2-oppijat eivät ole edes voineet oppia sitä kirjasta. Ilmauksen poistaminen on harmillista, sillä poroksi palamisesta olisi mahdollista saada luotua hyvinkin erikoisia mielikuvia, mikä on yksi tehokkaista sanaston oppimisstrategioista.

5.2 Tulosten yhteenveto

5.2.1 Sanastotehtävien tulosten vertailu

Tiivistän vielä taulukossa 11 sanastotehtävien tulokset, jotta niiden vertailu on helpompaa. Taulukoon on merkitty koehenkilön jokaisen tehtävän kokonaispistemäärässä tapahtunut määrällinen muutos. Merkinnät ”AM puuttuu” tai ”LM puuttuu” tarkoittavat sitä, että koehenkilöltä puuttuu kyseisen tehtävän tulos joko alku- tai loppumittauksista. Taulukosta on jätetty verbien ja pseudo-verbien tunnistustehtävän pisteet pois, koska laajentunut tehtävä ei ole pisteinä vertailukelpoinen, eivätkä pelkät pistemäärät silloin kerro sanaston kehittymisestä mitään.

Taulukko 11. Sanastotehtävien pisteytysten yhteenveto.

KH	Sana- assosiaatio ilman kuvaa	Sana- assosiaatio kuvan kanssa	Vastakoh- dat produk- tiivinen	Vastakoh- dat resep- tiivinen	Sanan ja selityksen yhdistämi- nen	Sanan mää- rittely	Kiteytyneet ilmaukset
O1	+2	-3	-1	+2	+6	+1	+1
O2	0	+3	0	+2	+2	+4	+1
O3	LM puuttuu	LM puuttuu	LM puuttuu	0	+5	LM puuttuu	+1
O4	+3	-2	+1	+3	+6	+2	+3
O5	+1	AM puuttuu	0	+2	+4	+4	+1
O6	-3	AM puuttuu	+1	-2	+4	+4	+1
O7	AM puuttuu	AM puuttuu	AM puuttuu	0	AM puuttuu	AM puuttuu	+2
O8	+5	AM puuttuu	+2	+4	+4	0	+1
K9	+1	-2	+1	0	-1	0	+1
K10	+2	0	0	0	0	-1	+3
K11	LM puuttuu	LM puuttuu	LM puuttuu	LM puuttuu	LM puuttuu	LM puuttuu	LM puuttuu
K12	+2	+2	+3	0	+4	+3	+2
K13	+1	-2	-1	0	0	+2	0
K14	+1	0	0	-1	0	0	0
K15	+3	0	+1	-1	+2	-1	0
K16	+4	+2	-1	0	0	0	+1

Viisi koeryhmän S2-oppijaa parantaa tulostaan pisteiden valossa vähintään viidessä eri tehtäväosiossa. Yksi koehenkilö parantaa tulostaan neljässä eri tehtäväosiossa, ja kahden koehenkilön sanaston kehittymistä ei ole näin kokonaisuutena mahdollista vertailla puuttuvien alku- tai loppumittausten tulosten vuoksi. Kontrolliryhmästä sen sijaan ainoastaan yksi koehenkilö parantaa tulostaan kuudessa eri tehtäväosiossa. Muutoin kontrolliryhmän S2-oppijat parantavat pisteiden valossa tulostaan vain 1–3 tehtäväosiossa.

Ilman kuvaa suoritettavassa sana-assosiaatiotehtävässä tulostaan parantaa 1–5 pisteellä neljä koeryhmän S2-oppijaa, yhden tulos heikkenee kolmella pisteellä ja yhden tuloksessa ei tapahdu muutosta. Kahdelta koeryhmän S2-oppijalta puuttuu tehtävän tulos joko alku- tai loppumittauksista. Kuvan kanssa suoritettavassa sana-assosiaatiotehtävässä koeryhmän S2-oppijoista yksi parantaa tulostaan kolmella pisteellä, kahden tulos heikkenee 2–3 pisteellä ja viideltä koehenkilöltä puuttuu joko alku- tai loppumittausten tulos. Vastakohtatehtävän produktiivisessa osassa koeryhmän S2-oppijoista tulostaan parantavat 1–2 pisteellä kolme koehenkilöä, yhden koeryhmän S2-oppijan tulos heikkenee yhdellä pisteellä, kahden tulos pysyy samana ja kahdelta puuttuu joko alku tai loppumittausten tulos.

Reseptiivisessä vastakohtatehtävissä tulostaan parantaa 2–4 pisteellä viisi koeryhmän S2-oppijaa, kahden tulos pysyy samana ja yhden tulos heikkenee kahdella pisteellä. Sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävissä seitsemän koeryhmän S2-oppijaa parantaa tulostaan 2–6 pisteellä ja yhden koehenkilön alkumittauksen tulos puuttuu. Sanan määrittelytehtävissä tulostaan parantaa viisi koeryhmän S2-oppijaa, yhden tulos pysyy samana ja kahdelta puuttuu alku- tai loppumittauksen tulos. Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävissä tulostaan parantavat 1–3 pisteellä kaikki koeryhmän S2-oppijat.

Kontrolliryhmän S2-oppijoista seitsemän parantaa tulostaan ilman kuvaa suoritettavassa sana-assosiaatiotehtävissä ja yhdeltä S2-oppijalta puuttuu loppumittauksen tulos. Kuvan kanssa suoritettavassa sana-assosiaatiotehtävissä tulostaan parantaa kahdella pisteellä vain kaksi kontrolliryhmän S2-oppijaa, kolmen tulos pysyy samana, kahden tulos heikkenee kahdella pisteellä ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos. Produktiivisessa vastakohtatehtävissä tulosta parantaa enintään kolmella pisteellä kolme kontrolliryhmän S2-oppijaa, kahden tulos pysyy samana, kahden tulos heikkenee yhdellä pisteellä ja yhden koehenkilön loppumittauksen tulos puuttuu.

Vastaavasti reseptiivisessä vastakohtatehtävissä tulostaan ei paranna yksikään kontrolliryhmän S2-oppija, kahden tulos heikkenee yhdellä pisteellä, viiden tulos pysyy samana ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos. Sanan ja sanan selityksen yhdistämistehtävissä tulostaan parantaa enintään neljällä pisteellä kaksi kontrolliryhmän S2-oppijaa, neljän tulos pysyy samana, yhden tulos heikkenee yhdellä pisteellä ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos. Sanan määrittelytehtävissä tulostaan parantaa 2–3 pisteellä jälleen kaksi kontrolliryhmän S2-oppijaa, kolmen tulos pysyy samana, kahden tulos heikkenee yhdellä pisteellä ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos. Kiteytyneiden ilmausten tehtävissä tulostaan parantaa 1–3 pisteellä neljä kontrolliryhmän S2-oppijaa, kolmella tulos pysyy samana ja yhdeltä puuttuu loppumittauksen tulos.

Taulukossa 12 esitän ensimmäisenä reseptiivisten vastakohtatehtävän, sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävän sekä kiteytyneiden ilmausten tehtävän muutos pisteiden keskiarvot. Tämän jälkeen esitän produktiivisten sana-assosiaatiotehtävän, vastakohtatehtävän ensimmäisen osan sekä sanan määrittelytehtävän muutos pisteiden keskiarvot. Vielä viimeiseksi olen laskenut kaikkien tehtävien muutos pisteiden keskiarvot, johon ei kuitenkaan ole otettu mukaan verbien ja pseudoverbien tuloksia. Sarake ”osallistujat” siis kertoo, kuinka monella pisteellä keskimäärin koeryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan lukuintervention aikana. Vastaavasti sarake ”kontrollit” kertoo, kuinka monella pisteellä keskimäärin kontrolliryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan alkumittauksista loppumittauksiin. Taulukkojen 12 ja 13 sekä kuvion 2 esittämien keskiarvojen laskemiseen käytetyt muutos pisteet on koottu taulukkoon 11.

Taulukko 12. Sanastotehtävien muutos pisteiden keskiarvot.

	Osallistujat	Kontrollit
Reseptiiviset tehtävät ka	7,29	1,43
Produktiiviset tehtävät ka	4,00	2,86
Kaikki tehtävät ka	8,25	3,75

Koeryhmän S2-oppijat ovat keskiarvollisesti parantaneet tulostaan jokaisessa tarkastellussa kategoriassa (taulukko 12). Tällainen tarkastelu ei kerro yksittäisen S2-oppijan sanaston ja kielitaidon kehittymisestä, mutta osoittaa lukuintervention positiivisen vaikutuksen sanaston kehittymiseen. Tätä tulkintaa tukee vielä se, että koeryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan reseptiivisissä tehtävissä keskiarvollisesti jopa 5,86 pisteellä, produktiivisissa tehtävissä 1,14 pisteellä ja kaikissa tehtävissä 4,5 pisteellä enemmän kuin kontrolliryhmän S2-oppijat, jotka vain kuuluivat uuden sanaston opettajan lukemana.

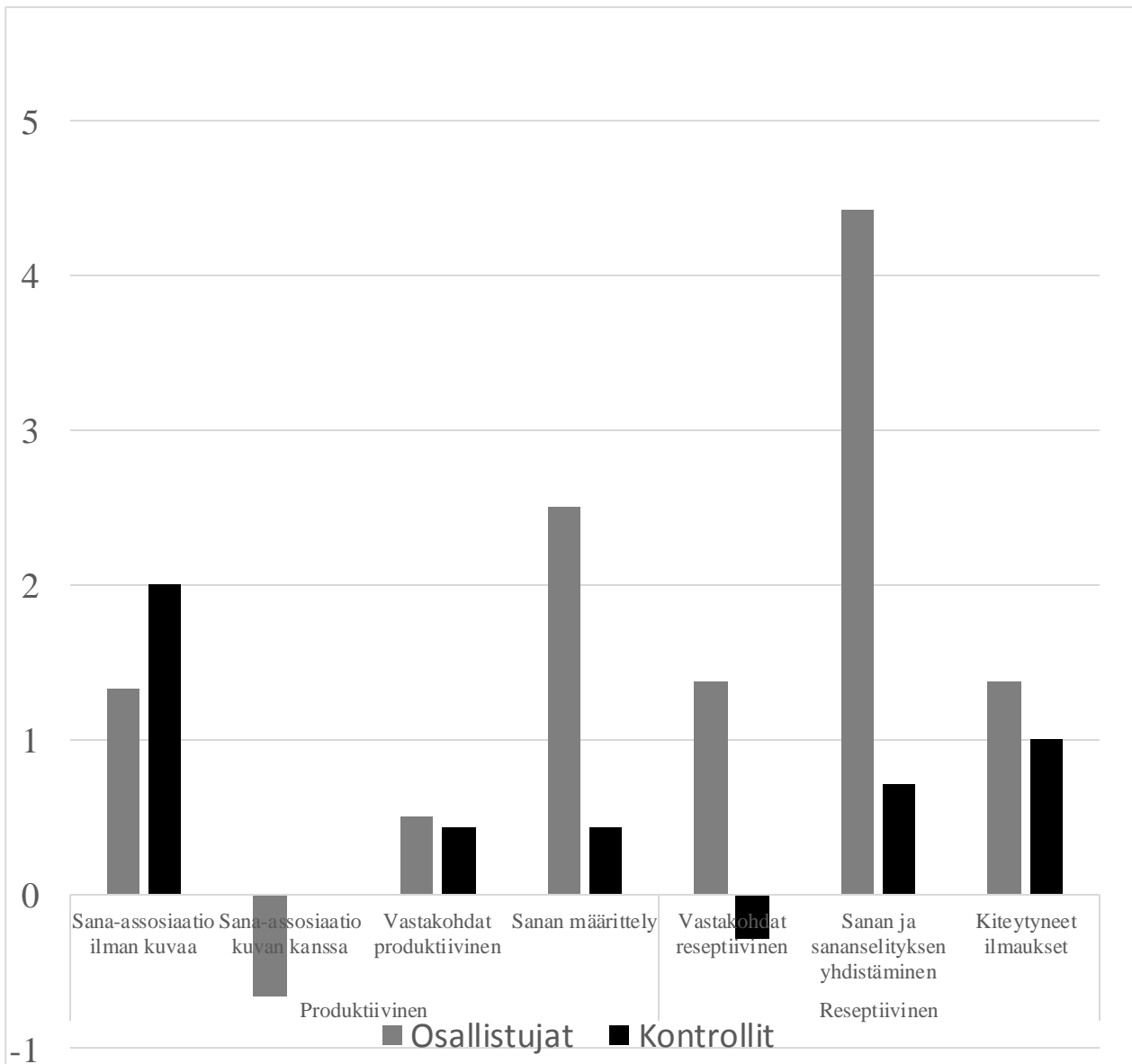
Muutospisteiden keskiarvojen mukaan erityisesti koeryhmän S2-oppijoiden reseptiivinen sanasto on kehittynyt enemmän kuin kontrolliryhmän S2-oppijoiden reseptiivinen sanasto. Tämä voi johtua siitä, että koeryhmän S2-oppijoilla oli hankkeen alkaessa kontrolliryhmän S2-oppijoita alhaisempi suomen kielen taitotaso, jolloin heidän on helpompi kehittää reseptiivistä sanastoaan ennen produktiivisen sanaston laajamittaista kehittymistä. Kontrolliryhmän S2-oppijoiden reseptiivinen sanasto on saattanut olla jo niin suuri, että heillä on ollut taitoa ja resursseja kehittää myös produktiivista sanastoaan, vaikka he eivät olekaan osallistuneet kahdenkeskisille lukutuokioille.

Taulukossa 13 sekä kuviossa 2 esitän erikseen jokaisen sanastotehtävän muutos pisteiden keskiarvot. Nämä havainnollistavat siis taulukkoa 12 paremmin jokaisessa tehtävässä tapahtunutta kehitystä. Samalla taulukko 13 ja kuvio 2 antavat viitteitä sanastotehtävien toimivuudesta. Taulukkoon 13 on siis laskettu ensin produktiivisten (sana-assosiaatiotehtävät, produktiivinen vastakohtatehtävä ja sanan määrittelytehtävä) ja sitten reseptiivisten (reseptiivinen vastakohtatehtävä, sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä ja kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävä) sanastotehtävien muutos pisteiden keskiarvot erikseen ”osallistujilta” eli koeryhmän S2-oppijoilta ja sitten ”kontrollilta” eli kontrolliryhmän S2-oppijoilta. Keskiarvojen laskemisessa on käytetty jälleen taulukkoon 11 kirjattuja muutos pisteitä. Negatiivinen luku kertoo, että sanastotehtävän keskiarvollinen tulos on huonontunut alkumittauksista loppumittauksiin. Taulukon 13 lukuja on käytetty myös kuviossa 2.

Taulukko 13. Yksittäisten sanastotehtävien muutos pisteiden keskiarvot.

		Osallistujat	Kontrollit
Produktiivinen tehtävä	Sana-assosiaatio ilman kuvaa	1,3	2
	Sana-assosiaatio kuvan kanssa	-0,7	0
	Vastakohtat produktiivinen	0,5	0,4
	Sanan määrittely	2,5	0,4
Reseptiivinen tehtävä	Vastakohtat reseptiivinen	1,4	-0,3
	Sanan ja sananselityksen yhdistäminen	4,4	0,7
	Kiteytyneet ilmaukset	1,4	1

Koeryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan keskimäärin 0,5–4,4 pisteellä produktiivisissa ilman kuvaa suoritettavassa sana-assosiaatiotehtävässä, vastakohtatehtävässä sekä sanan määrittelytehtävässä ja reseptiivisissä vastakohtien, sanan ja sananselityksen sekä kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävissä. Parhaiten koeryhmän S2-oppijoiden sanaston kehittymistä heijastelevat reseptiiviset vastakohtien, sanan ja sananselityksen sekä kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävät sekä poikkeuksellisesti produktiivinen sanan määrittelytehtävä, joissa jokaisessa koeryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan keskimäärin 1,4–4,4 pisteellä. Vastaavasti kontrolliryhmän S2-oppijat ovat näissä tehtävissä parantaneet tulostaan keskimäärin vain 0,4–1 pisteellä. Reseptiivisessä vastakohtatehtävässä kontrolliryhmän S2-oppijoiden tulos on jopa heikentynyt keskimäärin 0,3 pisteellä. Myös koeryhmän S2-oppijoiden tulos on huonontunut kuvan kanssa suoritettavassa sana-assosiaatiotehtävässä keskimäärin 0,7 pisteellä. (Taulukko 13 & kuvio 2.)



Kuvio 2. Yksittäisten sanastotehtävien muutos pisteiden keskiarvot.

Kontrolliryhmän S2-oppijoilla kehitys näkyy erityisesti ilman kuvaa suoritettavassa sana-assosiaatiotehtävässä, jossa tulos on parantunut keskimäärin kahdella pisteellä. Kyseinen tehtävä onkin ainut, jossa kontrolliryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan koeryhmän S2-oppijoita enemmän, sillä koeryhmän S2-oppijat ovat parantaneet ilman kuvaa suoritettavan sana-assosiaatiotehtävän tulosta keskimäärin 1,3 pisteellä. (Taulukko 13 & kuvio 2.) Tulokseen on voinut vaikuttaa kontrolliryhmän S2-oppijoiden lähtökohtaisesti parempi suomen kielen taito siten, että he ovat alun alkaenkin antaneet täsmällisempiä, sanalistamaisia vastauksia. Koeryhmän heikommat S2-oppijat sen sijaan ovat alkumittauksissa tarjonneet hyvinkin laveja kuvailevia vastauksia, jotka ovat kuitenkin olleet riittävän lähellä palosanastoa ansaitakseen pisteitä. Intervention aikana koe-

ryhmän S2-oppijat ovat oppineet täsmällisempää palosanastoa ja tuottaneet loppumittauksissa hyvin samansisältöisiä vastauksia kuin alkumittauksissakin, mutta vain täsmällisempänä versiona. Pisteisiin tällainen laadullinen kehitys ei kuitenkaan välttämättä ole vaikuttanut.

Sekä produktiivinen että reseptiivinen vastakohtatehtävä vaikuttaa toimivalta, sillä koeryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan molemmissa tehtävissä enintään 1,4 pisteellä. Produktiivisessa vastakohtatehtävässä kehitys on pisteiden näkökulmasta vähäisempää (keskimäärin 0,5 pistettä), mikä saattaa johtua koeryhmän S2-oppijoiden heikosta kielitaidosta, jonka vuoksi produktiivinen sanasto ei kehity yhtä paljon kuin reseptiivinen sanasto kahdenkeskisistä lukuotuksista huolimatta. Sen sijaan kontrolliryhmän S2-oppijoiden keskimäärin 0,4 pisteellä parantunut produktiivisen vastakohtatehtävän tulos voi johtua heidän lähtökohtaisesti paremmasta suomen kielen taitotasostaan, jolloin produktiivinen sanasto voi helpommin kehittyä myös pelkän kuuntelemisen kautta. (Taulukko 13 & kuvio 2.)

Reseptiivisessä vastakohtatehtävässä kontrolliryhmän S2-oppijoiden tulos on heikentynyt keskimäärin 0,3 pisteellä. Tehtävä onkin ollut kontrolliryhmäläisille liian helppo, sillä jopa viisi koehenkilöä on saanut tehtävästä jo alkumittauksissa täydet pisteet (taulukko 6). Suppea tehtävä ei siis riitä näyttämään kontrolliryhmän palosanastossa tapahtunutta mahdollista kehitystä. Lisäksi helppo tehtävä on saattanut laskea kontrolliryhmän S2-oppijoiden motivaatiota, mikä selittäisi myös, miksi kolmen kontrolliryhmän S2-oppijan tulos on heikentynyt alkumittauksista loppumittauksiin (taulukko 6).

Kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävässä koeryhmän S2-oppijat ovat parantaneet tulostaan keskimäärin 1,4 pisteellä ja kontrolliryhmän S2-oppijat keskimäärin yhdellä pisteellä (taulukko 13). Koeryhmän S2-oppijoiden alkumittauksen tehtävä on ollut kuitenkin niin paljon laajempi ja siksi myös vaikeampi, että tulos on sattanut kehittyä vain tehtävän yksinkertaistamisen vuoksi. Toisaalta kontrolliryhmän S2-oppijat ovat tehneet samansisältöisen tehtävän sekä alku- että loppumittauksissa, ja kehitys on siitä huolimatta hyvin vähäistä. Tällainen tulos viittaisi siihen, että ainakaan pelkän passiivisen kuuntelemisen kautta suomen kielen kiteytyneet ilmaukset eivät siirry S2-oppijan sanastoon. Vasta isommalla koehenkilöiden joukolla tehtävä varsinainen tutkimus voi kuitenkin näyttää tarkemmin, kehittykö sanasto kiteytyneiden ilmausten osalta aktiivisempaa osallistumista edellyttävän lukuintervention kautta.

Eryteisesti produktiivinen sanan määrittelytehtävä sekä reseptiivinen sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä tuovat esille koeryhmän S2-oppijoiden palosanaston kehittymisen. Sanan määrittelytehtävässä koeryhmän S2-oppijoiden tulos on parantunut keskimäärin 2,5 pisteellä ja sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävässä keskimäärin jopa 4,4 pisteellä. Muutos on huomattava verrattaessa pisteiden kehittymistä kontrolliryhmän S2-oppijoiden tuloksiin: kontrolliryhmän S2-

oppijat ovat parantaneet tulostaan sanan määrittelytehtävässä keskimäärin 0,4 pisteellä ja sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävässä keskimäärin 0,7 pisteellä. (Taulukko 13 & kuvio 2.) Tällainen kehitys antaa viitteitä sekä lukuintervention vaikutuksesta sanaston kehittymiseen että tehtävätyyppien toimivuudesta.

Kaiken kaikkiaan tällaisia sanaston kehittymisestä kertovia sekä muutoin toimivia tehtävätyyppejä ovat reseptiiviset yhdistämistehtävät sekä produktiivinen sanan määrittelytehtävä. Haasteita tuottavat produktiivisen sanastotehtävät, joiden pisteytysongelmat heijastuvat myös tehtävistä saatuihin tuloksiin. Tehtävätyypeinä myös esimerkiksi produktiiviset sana-assosiaatiotehtävä sekä vastakohtatehtävä saattavat olla toimivia, mutta niiden käytöstä tarvittaisiin enemmän näyttöä.

5.2.2 Sananselitystekniikoiden käyttö

Lukumummeja ja -vaareja ohjeistettiin käyttämään jokaisella lukutuokiolla eri sanaluokkien sanojen selittämiseen sopivia sananselitystekniikoita. Joka kolmannella lukutuokiolla keskityttiin aina vuorollaan substantiivien, verbien tai adjektiivien selittämiseen, jolloin muu sanasto jäi tietoisesti sivurooliin. Lukuintervention aikana Lukumummit ja -vaarit kirjasivat ylös, mitä sanoja he lukutuokiolla selittivät ja millaisin tekniikoin. Olenkin tarkastellut näitä muistiinpanoja saadakseni selville, vastaavatko tämän tutkimuksen sanastotehtävissä sekä lukutuokiolla käsitelty sanasto toisi-
aan.

Vaikka palosanastoon liittyvä sanasto kattaa vain 62 sanaa, kaiken kaikkiaan arviointitehtävissä esiintyy noin 150 sanaa. Osa näistä sanoista on verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävässä käytettyjä suomen kielen verbejä, jotka esiintyvät valitussa lastenkirjassa, mutta eivät kuulu palosanastoon. Lukumummien tekemistä muistiinpanoista käy ilmi, että 79 testisanaston sanaa (52,7 %) ei ole erityisemmin selitetty lukutuokiolla ollenkaan ja vastaavasti 55 testisanaston sanaa (36,3 %) on selitetty vähintään kerran. Lukutuokioiden aikana 18 sanaa on selitetty kerran, 22 sanaa kaksi kertaa ja 10 sanaa kolme kertaa. Neljä kertaa on selitetty sanat *letku*, *tuulettaa* ja *kivahtaa*, viisi kertaa sana *pyörtyä*, kuusi kertaa sana *pikimusta* ja seitsemän kertaa sana *sireeni*. Mitään sanaa ei ole selitetty kahdeksaa tai useampaa kertaa, mikä tarkoittaisi esimerkiksi tilannetta, jossa jokainen Lukumummi olisi selittänyt sanan S2-oppijalle.

Tällaista jakaumaa saattaakin selittää juuri sananselitystekniikoiden käyttöön annettu ohjeistus: kun joka kolmas kerta keskitytään saman sanaluokan sanoihin, jokaisen sanaluokan sanoihin keskitytään ajallisesti sama määrä. Palosanasto ei kuitenkaan jakaudu sanaluokkiin näin tasaisesti, kun 62 sanasta 40 (64,5 %) on substantiiveja, 16 (25,8 %) verbejä ja kuusi (9,7 %) adjektiiveja. Palosanaston sanaluokkajakauma ja sananselitystekniikoiden lukumäärällinen käyttö eivät siis täsmää,

ja esimerkiksi substantiiveja on saatettu jättää selittämättä sen vuoksi, että kyseisellä lukutuokiolla on ollut tarkoitus keskittyä adjektiiveihin. Tämä onkin saattanut vaikuttaa nimenomaan testatun palosanaston oppimiseen ja siten myös tutkimustuloksiin, vaikka S2-oppijat olisivatkin oppineet muuta valitussa lastenkirjassa esiintynyttä sanastoa.

5.3 Vertailu aiempien tutkimusten tuloksiin

Sekä Grönholmin (1999) että Hongon (2013) tutkimusten sana-assosiaatiotehtävät ovat olleet tutkimuksen näkökulmasta haasteellisia. Grönholmin (1999) tutkimuksessa tehtävän tulokset ovat olleet hyvin heikot, mutta toisaalta oppilaiden antamat suppeat vastaukset voivat johtua myös heikoista kirjoitusvalmiuksista. Honko (2013, 285) on tutkimuksessaan tarkastellut nimenomaan oppilaiden ehdottamien sanojen frekvenssejä, joka ei kuitenkaan yksinään ole ollut riittävän tarkka mittari kertomaan kielitaidosta. Hongon mukaan tehtävässä onkin suurta yksilöllistä vaihtelua eikä sen arviointi ole yksiselitteistä. Tässä tutkimuksessa kirjoitusvalmiudet eivät ole vaikuttaneet tulokseen, mutta arviointi sen sijaan on, koska produktiivisen tehtävän arviointi on hyvinkin tulkinnanvaraista eikä tarkkarajaisia kriteereitä ole helppo muodostaa, kun alati muuttuva kieli pakenee tällaista yksinkertaista luokittelua.

Hongon (2013, 226) verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävässä S2-oppijat ovat tehneet S1-oppijoihin verrattuna enemmän virheitä sekä suomen kielen todellisten verbien että pseudoverbien kohdalla. S1- ja S2-oppijoiden vertailutulosta ei tietenkään voi verrata suoraan tämän tutkimuksen pelkkien S2-oppijoiden tuloksiin. Yllättäen kuitenkin tässä tutkimuksessa paremman kielitaitotason omaavat kontrolliryhmän S2-oppijat ovat tehneet enemmän virheitä nimenomaan todellisten suomen kielen verbien tunnistamisessa, mutta tehneet enemmän oikeita valintoja pseudoverbien kohdalla. Tätä hämmentävää eroa täydentää Niirasen (2008, 100) tutkimus, jonka verbien tunnistamistehtävän tuloksissa näkyy yksilöllistä vaihtelua, joka paljastaa, että pseudoverbien väärin valintojen määrän ja sanavaraston välinen korrelaatio on epäselvä. Hongon (2013, 253–254) mukaan S2-oppijoiden todistusarvosana kuitenkin korreloi verbien tunnistustehtävän tulosten kanssa, kun sanastotehtävät asettavat S2-oppijat samankaltaiseen paremmuusjärjestykseen kuin todistusarvosanat.

Grönholmin (1999, 124) produktiivisessa vastakohtatehtävässä tulokset ovat erityisen hyviä substantiivien ja verbien kohdalla, mutta adjektiivien vastakohtia on osattu tuottaa heikommin. Grönholm selittää tätä alakoulun oppikirjoilla, joissa painottuvat nimenomaan substantiivit ja verbit adjektiivien jäädessä vähemmälle. Lisäksi eroa selittää substantiivien ja verbien tarkkarajaisemmat merkitykset, joita on helpompi oppia verrattuna abstraktimpiin adjektiiveihin, jotka runsastuvat vähi-

tellen kielenkäyttäjän sanavarastossa. Tämän tutkimuksen vastakohtatehtävä on erityisesti produktiivisena versiona jo lähtökohtaisesti haastava. Sanaluokan lisäksi tehtävän vaikeustasoa lisää se, että sanat esitetään irrallaan kontekstista toisin kuin Grönholmin (1999) tutkimuksessa, jossa suoriutumisen apuna voidaan käyttää myös kontekstista saatavaa tietoa.

Sen sijaan reseptiivisen sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävän toimivuuteen olen uskonut tutkimuksen alusta alkaen, kun esimerkiksi Schmitt ym. (2001; 79) ovat nimenomaan arvioineet testityypin toimivuutta ja todistaneet sen antavan valideja tuloksia. Tässäkin tutkimuksessa tehtävätyyppi ehkä parhaiten antaa viitteitä valitussa lastenkirjassa keskiössä olevan palosanaston reseptiivisestä oppimisesta, jota täydentää vielä sanan määrittelytehtävä, joka on produktiivisena tehtävänä luonteeltaan hyvin erilainen.

Hongon (2013, 128) tutkimuksessa sanan määrittelytehtävä osoittautui nuorille oppijoille kognitiivisesti liian haastavaksi, kun sen suorittaminen vaati sekä leksikaalisen tiedon että kontekstin tarjoaminen vihjeiden hyödyntämistä. Honko tuo esille myös tässä tutkimuksessa esiintyneet arvioinnin haasteet, sillä kompleksisen tehtävän täytyy olla suppea, minkä vuoksi sitä voidaan tulkita vain suuntaa-antavasti. Samalla suppeana tehtävänä se näyttäytyy vain heikosti erottelevana (Honko 2013, 261). Vaikka tässäkin tutkimuksessa sanan määrittelytehtävä on vaikuttanut toimivalta, niin juuri arvioinnin tasalaatuisuuden varmistaminen on ollut hankalaa enkä ole halunnut tulkita tehtävää kuin suuntaa-antavasti.

Verbien tunnustustehtävän tavoin Hongon (2013, 253–254; 267) tutkimuksessa kollokaattiparien yhdistäminen korreloi S2-oppijoiden todistusarvosanan kanssa asettaen oppijat samankaltaiseen paremmuusjärjestykseen. Yksittäisistä tehtävistä nimenomaan kollokaattiparien yhdistäminen on ollut S2-oppijoille haastavinta, kun tulosta peilataan verrokkiryhmän suoriutumiseen, mutta toisaalta tehtävässä sanaston yleisyys ei juuri vaikuta suoritustasoon (Honko 2013, 224). Tehtävä on kuitenkin erottelukyvyltään hyvä, kun tietous kollokaateista kehittyy hitaasti (Grönholm 1999, 110; Honko 2013, 197).

Grönholmin (1999, 110) tutkimuksessa ruotsinkieliset oppilaat saivat maksimipisteistä 47 %, suomenkieliset selvästi vahvemmin 82 % ja kaksikieliset 66 %. Erilaisista luvuista huolimatta informanttien joukko suoriutui kollokaattiparien yhdistämistehtävästä toiseksi parhaiten, mitä voidaan selittää tehtävätyypin reseptiivisellä luonteella (testin ainut vain reseptiivisiä taitoja edellyttävä tehtävä) sekä selvästi strukturoidulla rakenteella (Grönholm 1999, 19). Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista tehdä vielä S2-oppijoiden suoriutumisesta tai tehtävän erottelukyvystä pitkälle vietyjä päätelmiä tehtävän suunnittelussa ilmenneiden haasteiden vuoksi. Hongon (2013) positiivisten tutkimustulosten vuoksi tehtävä on kuitenkin syytä pitää mukana sanastotehtäväpaketissa sen kehittämiseksi eteenpäin.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tutkielmassani olen tarkastellut, kuinka S2-oppijoiden sanasto kehittyi kaunokirjallisuutta luki-
malla. Tätä varten olen tietyin kriteerein valinnut ja sitten analysoinut kaunokirjallisten piirteiden
sekä sanaston näkökulmasta Martin Widmarkin lastenkirjaa *Palokunnan arvoitus* (2015). Olen
myös yhdessä Niilo Mäki Instituutin tutkijaryhmän kanssa suunnitellut sanaston oppimisen arvioin-
nissa käytettäviä sanastotehtäviä. Koska maisteritutkielmani on tehty osana Lukumummit ja -vaarit
-toimintamallin pilottivaihetta, siihen kuuluu myös jokaisen vaiheen arviointi syksyllä 2016 toteu-
tettavaa varsinaista tutkimusta varten. Tässä luvussa arvioinkin ensin valitun lastenkirjan, sitten
suunniteltujen sanastotehtävien toimivuutta ja lopuksi pohdin tutkimusta kokonaisuutena.

Tutkimuksen ensimmäisenä haasteena on ollut löytää mielenkiintoinen lastenkirja laajalle
2.–6.-luokkalaisten ikäryhmälle, ja valittu lastenkirja onkin saattanut olla liian helppolukuinen van-
hemmille oppilaille heikentäen siten heidän motivaatiotaan. *Palokunnan arvoituksessa* on kuitenkin
rikas ja alhaisen frekvenssin palosanasto, jonka oppiminen tarjoaa sopivasti vaikeustasoa myös
edistyneimmille kielenoppijoille. Toisaalta käänöskirja saattaa sisältää sellaista sanaston rikkautta,
joka ei ole tyypillistä suomen kielelle – toisin kuin ehkä suoraan suomen kielellä kirjoitettu lasten-
kirja. Lisäksi olen joutunut eettisistä syistä poistamaan *Palokunnan arvoituksesta* uskonnollisia viit-
tauksia, jotka ovat synnyttäneet lukutuokioilla keskustelua S2-oppijoiden vaikeista kokemuksista.
Hankkeessa ei kuitenkaan ole mahdollisuutta tarjota Lukumummeille ja -vaareille työkaluja näihin
tilanteisiin, jolloin ei olisi eettistä laittaa heitä sellaisille alttiiksi. Uskonnollisten viittausten poista-
misessa on käytetty pedagogisesti hyviä ratkaisuja, mistä huolimatta tällaisia toimenpiteitä vaativa
lastenkirja ei ole hankkeen kannalta otollisin.

Tutkimus kokonaisuudessaan tai sanastotehtävät eivät mittaa sitä, miten kaunokirjallisuuden
keinot tai lajityypilliset piirteet edistävät sanaston oppimista. Ne on kuitenkin huomioitu lastenkir-
jan analyysissa, ja nostan ne esille vielä tässä, sillä kaunokirjalliset piirteet ovat saattaneet lisätä S2-
oppijoiden lukumotivaatiota ja siten edistää myös sanaston oppimista. Esimerkiksi rakenteeltaan
loogisesti etenevä tarina, jossa lukijalle annetaan kaikki tiedot arvoituksen ratkaisemiseksi, mahdol-
listaa S2-lukijankin mukana pysymisen ja suorastaan kutsuu tätä osallistumaan pelkän mekaanisen
lukemisen sijaan. Lisäksi tarina on helpompi ymmärtää, kun sen jokaisella arvoituksella on ratio-
naalinen ja konkreettinen ratkaisu. Vain vähän kehittyvät täyteläiset ja litteät henkilöhahmot mah-
dollistavat sen, että S2-oppija kiinnittää täyden huomionsa tarinaan, kun hänen ei tarvitse yrittää
ymmärtää monimutkaisten henkilöhahmojen mielenliikkeitä. Tällöin energiaa riittää myös sanaston
oppimiseen. Lukuprosessi pysyy kuitenkin mielenkiintoisena koukkujen (*cliffhangers*), aukkojen ja

viiveiden avulla. Nimien allitteraatiot sekä analogiat tuovat tekstiin syvemmän tason, mikä tekee lukemisesta mielekästä myös sellaiselle S2-oppijalle, jonka suomen kielen taito on kehittyneempi.

Kaunokirjalliselle teokselle luonteenomaisesti palosanaston sanoilla on matala frekvenssi, mutta toistoa lisäävät runsaat yhdyssanat, joiden määrite- ja perusosat muodostavat monimutkaisen yhdyssanojen verkoston. Lisäksi teoksessa saattaa toistua muu sanasto, jolloin lukuinterventio vahvistaisi muiden suomen kielen erikoissanojen oppimista, vaikka palosanaston oppiminen jäisikin sivuosaan. *Palokunnan arvoituksesta* listatusta palosanastosta suurin osa on substantiiveja, noin neljäsosa verbejä ja vain muutama adjektiiveja. Tällainen jakauma on arvattava jo alkuperäisesti helppolukuisessa lastenkirjassa, jossa keskitytään etenevään toimintaan. Adjektiivien sijaan teoksessa on käytetty deksriptiivis-onomatopoeettisia sanoja kuvailemaan toiminnan laatua. Tämän ryhmän sanoja on palosanastossa vähän, koska niitä käytetään enemmän henkilöhahmojen toiminnan kuin tulipalojen kuvailussa.

Deskriptiivis-onomatopoeettisten sanojen ryhmä tarjoaisi runsaasti materiaalia sanastotehtäviin, jos ne laajennettaisiin koskemaan myös muuta kuin palosanastoa. *Palokunnan arvoituksen* kieltä olisi voinutkin analysoida loputtomiin, sillä se tarjoaa aina uusia kategorioita linkittyen monimutkaiseksi verkostoksi. Kieli vastustaakin mustavalkoista luokittelua, jolloin ensimmäinen tutkimuskysymykseni palosanaston jakaantumisesta on jopa paradoksaalinen. Yksinkertaisen kategorisoinnin mahdottomuus havainnollistaa kuitenkin sanaston oppimisen kaoottisuuden, kun myös mentaalileksikkossa sanat linkittyvät toisiinsa monimutkaisesti, yksilöllisesti ja vaikeasti jäsennettävien kriteerien kautta.

Etenkin alkumittausten sähköisessä aineistonkeruussa on ilmennyt teknisiä ongelmia, jotka täytyy ratkaista pikimmiten, jotta tutkimusmateriaalia ei pääse katoamaan. Tästä ongelmasta ja pienestä informanttijoukosta johtuen sanastotehtävien toimivuudesta voidaan antaa vain suuntaa-antavia arvioita. Esimerkiksi sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävä sekä sanan määrittelytehtävä ovat heijastaneet sekä produktiivista että reseptiivistä kehittymistä, minkä vuoksi tehtäviä voisi laajentaa entisestään. Laajemmassa sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävässä osa selityksistä voisi olla kuvina, jos sanojen merkityksen ilmaisu yksinkertaisesti on muutoin vaikeaa. Lisäksi verbihallintaa mittaava verbien ja pseudoverbien tunnistustehtävä antaa viitteitä myös siitä, että oppimisen kannalta on merkittävää, että lapsi näkee tekstin koko ajan omasta kirjastaan, jolloin useampi aisti rekisteröi sanan ja työstää sitä yhtä aikaa.

Sekä reseptiivinen vastakohtien että kiteytyneiden ilmausten yhdistämistehtävä on tehtävätyyppinä yksinkertainen ja toimiva, mutta tässä tutkimuksessa tehtävien sanasto on ollut vaikeaa ja epäsäännönmukaista. Vastakohtien yhdistämistehtävä on kuitenkin tarpeeksi yksinkertainen testatakseen adjektiivien osaamista. Adjektiiveilla on usein abstrakti merkitys, minkä vuoksi niiden op-

piminen on hitaampaa verrattuna konkreettisimpiin substantiiveihin tai verbeihin. Tehtävässä voitaisiin kuitenkin käyttää yleisempiä adjektiiveja, koska tämän tutkimuksen adjektiivit olivat ongelmallisia myös natiiveille.

Kiteytyneet ilmaukset tai kollokaatiot, kuten Grönholm (1999) niitä nimittää, opitaan elävässä ja luonnollisessa kontaktissa kohdekielen kanssa. Käytännössä tällainen vaativampi kielitaito kehittyy parhaiten vuorovaikutuksessa natiivien kanssa, mitä Lukumummit ja -vaarit -toimintamallissa on tarjolla. Toisaalta voidaan kuitenkin problematisoida tehtävän toimivuutta siinä, että Grönholm (1999, 109–110) itsekin myöntää toisten kollokaatioiden olevan väljempää ja toisten tiukempia semanttisia yksiköitä, jolloin myös niiden arviointi on tulkinnanvaraista. Grönholm kuitenkin esittää, että valintarajojen hallitseminen on osa täydellistä sanaston hallintaa, jolloin sen testaaminen on relevanttia.

Vaikeaksi osoittautuneesta produktiivisesta vastakohtatehtävästä voitaisiin suunnitella versio, jossa S2-oppijalta kysyttäisiin vastakohtaa jokaiselle tehtävän reseptiivisessä yhdistämistehtävässä esitetylle sanalle. Näin voitaisiin myös testata, yhdistääkö S2-oppija kuulemiaan sanoja toisiinsa. Suunniteltujen sanastotehtävien lisäksi tehtäväpakettiin voitaisiin lisätä esimerkiksi reseptiivinen yhdyssanojen yhdistämistehtävä, kun valitun lastenkirjan palosanastosta puolet koostui yhdyssanoista. Sanastotehtävissä täytyisi huomioida vielä selvemmin kognitiivinen näkökulma eli miettiä, ymmärtääkö S2-oppija tehtävänannon tai esitetyt käsitteet (esimerkiksi *vastakohta*). Jotta nämä eivät vaikuttaisi tutkimustuloksiin, jokaisen tehtävän yhteyteen olisi hyvä liittää muutaman kohdan harjoitus. Näin selvitetäisiin etukäteen, ymmärtääkö S2-oppija tehtävän ja pitääkö sitä selvittää testaustilanteessa vielä jotenkin.

Kun monipuolinen sanaston oppimisen arviointi edellyttää myös produktiivisia taitoja mitattavia tehtäviä, niiden sisällyttäminen tehtäväpakettiin on tärkeää. Produktiivisten sanastotehtävien pisteytys on kuitenkin tuottanut haasteita ollen kriteereistä huolimatta tulkinnanvaraista. Tätä ongelmaa on pyritty vähentämään pisteyttämällä tehtävät usean tutkijan voimin. Erityisesti erilaisten kommunikaatiostrategioiden pisteytys täytyy pohtia vielä tarkemmin. Sanan määrittelytehtävässä tutkija voisi kehottaa lasta vielä selittämään sana omin sanoin, jos S2-oppija esittää sen ensin pantomiinina. Produktiivisessa vastakohtatehtävässä S2-oppijaa voisi houkutella keksimään uuden ehdotuksen, jos hän käyttää esimerkiksi kiertoilmausta *ei-kastella* sanalle *kastella*. Toisaalta myös aikuiset natiivit hyödynsivät tällaisia kiertoilmauksia harvinaisten sanojen, kuten *paloturvallinen* kohdalla. Voidaanko niiden käyttämisestä siis rangaista S2-oppijaa – etenkin, kun sanaston oppimisessa korostetaan erilaisten kommunikaatiostrategioiden harjoittelua, jotta viestintä on mahdollista myös suppealla sanastolla?

Kaiken kaikkiaan koeryhmän S2-oppijat parantavat tulostaan kontrolliryhmän S2-oppijoita enemmän kaikissa muissa tehtävissä paitsi sana-assosiaatiotehtävässä, jossa kontrolliryhmän S2-oppijat parantavat tulostaan eniten. Tätä poikkeusta selittää kontrolliryhmän parempi suomen kielen lähtötaitosaso. Erityisesti koeryhmän S2-oppijoiden sanaston kehitys näkyy reseptiivisessä sanan ja sananselityksen yhdistämistehtävässä eli sanasto tulee tutummaksi ja sitä ymmärretään jonkun muun tuottamana. Lisäksi sanaston kehitys näkyy produktiivisessa sanan määrittelytehtävässä, jossa koeryhmän S2-oppijat osaavat loppumittauksissa tuottaa täsmällisempiä vastauksia. Kontrolliryhmän S2-oppijoiden tulokseen on saattanut vaikuttaa myös liian helpot sanastotehtävät, jotka eivät paljasta kontrolliryhmän S2-oppijoiden sanaston kehittymistä.

Sanaston kehittymisen arviointi vaatisi kuitenkin vielä laajempaa tutkimusta, kun erityisesti produktiivista sanastoa testaavien tehtävien pisteitys on ongelmallista tulkinnanvaraisuuden vuoksi. Laajempi vastausten laadullinen analyysi olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä myös siksi, ettei kartutettaisi tietoa vain siitä, mitä sanastoa lukuintervention aikana opitaan, vaan miten oppiminen tapahtuu. On myös hyvä pohtia, onko harvinaisen ja spesifin palosanaston oppimisen testaaminen tarkoituksenmukaista, kun sanasto ei välttämättä ole laajennettavissa muihin konteksteihin. Tulipaloihin liittyy kuitenkin paljon sellaista sanastoa, joka S2-oppijankin on hyvä ymmärtää ja osata tuottaa. Siten palosanasto on relevantti oppimisen kohde.

Lukumummit ja -vaarit -toimintamallin toimivuus ei perustu pelkästään sanaston kehittymiseen, vaikka se onkin ollut tämän tutkimuksen näkökulma. Opettajilta saadun palautteen mukaan toimintamalli on vaikuttanut positiivisesti koeryhmän S2-oppijoiden kieli- ja lukutaitoon sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Opettajien mukaan koeryhmän S2-oppijat suhtautuvat sekä sanaston oppimiseen että lukemiseen nyt positiivisemmin saatuaan onnistumisen kokemuksia Lukumummit ja -vaarit -toimintamallin kautta. Lukumummien ja -vaarien kautta S2-oppijat ovat saaneet uuden kosketuksen suomalaiseen kulttuuriin, mikä on voinut vaikuttaa myös kotoutumiseen positiivisesti. Maisteritutkielmassani olen tehnyt pioneerityötä yhdistämällä kaunokirjallisuuden ja sanaston oppimisen. Tämän tutkimuksen pohjalta olisikin mielenkiintoista syventyä tarkemmin tutkimaan nimenomaan, miten kaunokirjallisuuteen tutustuminen vaikuttaa sanaston tai laajemmin kielen oppimiseen sekä kotoutumiseen ja kulttuuriin kiinnittymiseen. Jatkotutkimuksessa olisi mahdollista korostaa kirjallisuuden näkökulmaa nyt, kun teoriatausta on luotu.

LÄHTEET

- Aalto, Eija (1994) Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. s. 93–117. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aalto, Eija (1998) Sanoista tekoihin sanaston opetuksessa. – Nina Rekola & Helena Korpela (toim.), *Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen*. s. 47–53. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, Lili (1993) Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. s. 41–50. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bobrow, S.A. & Bower, G.H. (1969) Comprehension and recall of sentences. *Journal of Experimental Psychology* 80.3 (Pt. 1). s. 455–461. –
<http://search.proquest.com/docview/614299237/fulltextPDF/BC5F486E595846B5PQ/10?accountid=11774> 10.4.2016
- Bower, G.H. & Winzenz, D. (1970) Comparison of associative learning strategies. *Psychonomic science* 20. s. 119–120.
- Buchholz, Eva (1996) Vieraan ymmärtäminen – kaunokirjallisuuden käyttö opetusmateriaalina. – Sirkka-Liisa Hahmo & Osmo Nikkilä (toim.), *Vieraan ymmärtäminen. Kirjoituksia kielestä ja kulttuurista*. s. 51–60. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Burns, Anne & Richards, Jack C. (2012) *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Carroli, Piera (2008) *Literature in second language education: enhancing the role of texts in learning*. London: Continuum.
- Chacón-Beltrán, Rubén, Abello-Contesse, Cristián & Torreblanca-López, María del Mar (2010) Vocabulary teaching and learning: introduction and overview. – Rubén Chacón-Beltrán, Cristián Abello-Contesse & María del Mar Torreblanca-López (ed.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. s. 1–12. Bristol: Multilingual Matters.
- Graik, Fergus I. M. & Tulving, Endel (1975) Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General* 1975, vol. 104, No. 3. s. 263–294. –
<http://alicekim.ca/CraikTulving1975.pdf>
- Grönholm, Maija (1999) *Leksikaaliset taidot suomen kielessä. Valtakunnallisen kokeen tuloksista 7. luokalla*. Vasa: Åbo Akademi.

- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Hintsala, Susanna (2000) Selkoaineistot helpottavat vuorovaikutusta. – *Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy. s. 113–119.
- Honko, Mari (2013) *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja SI-verrokki*. Tampere: Tampere University Press. –
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94544/978-951-44-9251-8.pdf?sequence=1> 15.5.2016
- Horst, Marlise (2005) Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: A Measurement Study. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 61 (3). s. 355–382. – https://muse.jhu.edu/journals/canadian_modern_language_review/v061/61.3horst.html
- Hosiaislouma, Yrjö (2003) *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki:WSOY.
- Häikiö, Tuomo (2011) *Reading development during elementary school years. Evidence from eye movements*. Turku: Turun yliopisto. –
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69553/AnnalesB333.pdf?sequence=1> 7.4.2016
- Häkkinen, Kaisa (1994) *Kielitieteen perusteet*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Häyrinen, T., Serenius-Sirve, S., Korkman, M. (2013) *LukiLasse 2*. Helsinki: Hofgere Psychologien Kustannus Oy.
- Itsearviointilistat: Eurooppalainen kielisalkku (EKS).
<http://kielisalkku.u.edu.fi/doc/Itsearviointilistat.pdf> 17.6.2016.
- Jantunen, Jarmo (2004) *Synonymia ja käännessuomi: korpusnäkökulma samamerkityksisyyden kontekstuaalisuuteen ja käännesskielen leksikaalisiin erityispiirteisiin*. Joensuu: Joensuun yliopisto. –
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-479-4/urn_isbn_952-458-479-4.pdf 30.6.2016.
- Järvinen, Sari (2001) Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. – Taija Nieminen (toim.), *Kakkoskieli 3. Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*. s. 173–258. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kalliokoski, Jyrki & Siitonen, Kirsti (toim.) (1993) *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/111628_KIELITAIDON_TASOJEN_KUVAUSASTEIKKO.pdf 17.6.2016.
- Koivisto, Vesa (2013) *Suomen sanojen rakenne*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Korolainen, Tuula (toim.) (2001) *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi.
- Kristiansen, Irene (1998) *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Helsinki: WSOY.
- Kristiansen, Irene (1996) Tehokkaita oppimisstrategioita kognitiivisen psykologian tutkimustuloksiin pohjautuen. Teoksessa Marjus Vehkanen (toim.) *Suomi toisena vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. s. 93–122. Helsinki: Edita.
- Kuukka, Katri (1995) Suomen opiskelu etenee: vuorovaikutusta ja sanaston kartuttamista. – Nina Rekola (toim.), *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*. s. 35–36. Helsinki: Opetushallitus.
- Latomaa, Sirkku (2013) Monikielisempi Suomi. Kirjallisuus kielitietoisuuden edistäjänä. – Anna Rastas (toim.), *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa monikulttuurisessa maailmassa*. s. 117–149. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Laufer, Batia (2010) Form-focused instruction in second language vocabulary learning. – Rubén Chacón-Beltrán, Christián Abello-Contesse & María del Mar Torreblanca-López (ed.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. s. 15–27. Bristol: Multilingual Matters.
- Lehtiniemi, Eija (2000) Helppolukuinen kirjallisuus lasten lukuharrastuksen innoittajana. – Ari Sainio (toim.), *Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä*. s. 151–160. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Levelt, Willem J. M. (1989) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge (MA): MIT Press cop.
- Malin, Essi (2012) *Suomi toisena kielenä -oppijoiden sanaston kehittyminen taitotasolta toiselle siirryttäessä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40415/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201211223060.pdf?sequence=1> 8.11.2015.
- Masonen, Virpi (2003) Sanasto, opettaja ja kielenoppija. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen. Opas opettajille*. s. 93–105. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Mieskolainen, Heikki (1998) Tämmöstä enemmän. Näkökohtia lukion suomi toisena kielenä -opetuksen käytänteisiin. – Nina Rekola & Helena Korpela (toim.), *Toisella kielellä. Näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen*. s. 22–25. Helsinki: Opetushallitus.
- Mela, Marjo (2003) Kirjallisuuden avulla suomen kielen syvempään oppimiseen. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen. Opas opettajille*. s. 106–112. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Mäntynen, Anne & Shore, Susanna (2006) Johdanto. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji*. s. 9–41. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Nation, I. S. Paul (1983) Testing and teaching vocabulary. *Guidelines* 5 (1) s. 12–25. – <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1983-Testing-and-teaching.pdf> 30.6.2016.
- Nation, I. S. Paul (1990) *Teaching & learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. Paul (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niiranen, Leena (2008) *Effects of learning contexts on knowledge of verbs. Lexical and inflectional knowledge of verbs among pupils learning finnish in Northern Norway*. University of Tromsø. Department of language and linguistics. <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2109/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 17.04.2016
- Niitemaa, Marja-Leena (2014) Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. s. 138–164. Helsinki: Gaudeamus.
- Nissilä, Leena, Vaarala, Heidi & Martin, Maisa (toim.) (2003) *Suolla suomea. Perustietoa maa-hanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Nummenaho, Pirjo (1993) Suomen kielen sanaston opettamisesta italialaisille. – Jyrki Kalliokoski ja Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. s. 35–40. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos: Suomalais-ugrilainen seura.
- PA = Widmark, Martin (2015) *Palokunnan arvoitus. (Brandkårsmysteriet, 2014.)* Suom. Outi Menna. Helsinki: Tammi.
- Pavičić Takač, Višnja (2008) *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual matters.
- Pellicer-Sánchez, Ana & Schmitt, Norbert (2010) Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do *Things Fall Apart?* *Reading in a foreign language* 2010 Apr; 22 (1). s. 31–55. – <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2010/articles/pellicersanchez.pdf>
- Pigada, Maria & Schmitt, Norbert (2006) Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a foreign language* 2006 Apr; 18 (1). s. 1–28. – <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2006/pigada/pigada.html>

- Puro, Tarja (2002) *Suomi toisena kielenä -aikuisoppijan verbien kehittyminen alkeiskurssilla*. Lissensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11904>
- Puro, Tarja (1999) Sanasto toisen kielen tutkimuksessa ja pedagogiikassa. – Maisa Martin & Kaarlo Voionmaa (toim.), *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä*. s. 143–158. Suomen kielen laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pyrhönen, Heta (2005) Detective fiction. – David Herman, Manfred Jahn & Marie-Laure Ryan (ed.), *Routledge encyclopedia of narrative theory*. s. 103–104. London: Routledge.
- Restrepo Ramos, Falcon Dario (2015) Incidental vocabulary learning in second language acquisition: A literature review. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1). s. 157–166. – <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/43957/49768>
- Rimmon-Kenan, Shlomith (1991) *Kertomuksen poetiikka*. suom. Auli Viikari. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Saarinen, Eeva (2007) Kirjallisuus alakoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. s. 112–131. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Salmi, Paula, Eklund, Kenneth, Järvisalo, Elina, & Aro, Mikko (2011) *LukiMat – Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 2. luokalle. Lomakkeet, yksilöarviointi*. – http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/materiaalit/tuen-tarpeen-tunnistamisen/2lk/lukeminen/lomakkeet/FI_Lukeminen_2012Syksy_2lk_Tehtvmateriaali_Yksil.pdf 17.6.2016
- Saukkonen, Pasi (2014a) Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. – Marja Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. s. 13–55. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura. – http://www.kulttuuriakaikille.fi/doc/monikulttuurisuus_kansio/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf 30.6.2016
- Saukkonen, Pasi (2014b) Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. – Marja Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. s. 106–135. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura. – http://www.kulttuuriakaikille.fi/doc/monikulttuurisuus_kansio/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf 30.6.2016
- Schmitt, Norbert (2010) Key issues in teaching and learning vocabulary – Rubén Chacón-Beltrán, Christián Abello-Contesse & María del Mar Torreblanca-López (ed.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. s. 28–40. Bristol: Multilingual Matters.

Schmitt, Norbert, Schmitt, Diane & Clapham, Caroline (2001) Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. – *Language testing* 2001, 18 (1). s. 55–88. <http://ltj.sagepub.com/content/18/1/55.full.pdf> 19.4.2016

Silfverberg, Leena (1996) Viestinnän kannalta ensisijaisia kieliopillisia kategorioita. – Vehkanen Marjut (toim.), *Suomi toisena/vieraana kielenä: ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. s. 36–52. Helsinki: Edita.

Sivula, Jaakko (1989) Deskriptiiviset sanat. – Jouko Vesikansa (toim.), *Nykysuomen sanavarat*. s. 165–182. Helsinki: WSOY.

SKTS = *Suomen kielen taajuussanasto* (1979). Pauli Saukkonen, Marjatta Haipus, Antero Niemikorpi & Helena Sulkala (toim.). Helsinki: WSOY.

Takala, Sauli (1989) Sanaston opettamisen uudet haasteet. – Sauli Takala (toim.), *Sanaston opettaminen ja oppiminen. Teoriaa ja käytäntöä, julkaisusarja B: 44*. s. 1–11. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Vaarala, Heidi (2003) Ihan simassa. Mitä S2-oppija sanoo suomalaisesta novellista? – Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 47. s. 121–140. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

VISK = *Ison suomen kieliopin verkkoversio* (2008). – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 15.5.2016

Värre, Seija & Takala, Sauli (1989) Yhdyssanojen opetus: miksi ja miten. – Sauli Takala (toim.), *Sanaston opettaminen ja oppiminen. Teoriaa ja käytäntöä, julkaisusarja B: 44*. s. 141–147. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Webb, Stuart & Macalister, John (2012) Is text written for children useful for L2 extensive reading? *Tesol Quarterly* 2013, June; 47 (2). s. 300–322. – <http://onlineibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.70/epdf>

Wikipedia – vapaa tietosanakirja. *Happy Families*. [www-dokumentti]. https://en.wikipedia.org/wiki/Happy_Families. 14.6.2016.

LIITE 1.

Esittelen tässä liitteessä niitä lastenkirjoja, joita valintaprosessin aikana tarkasteltiin mutta jotka jäivät valinnan ulkopuolelle. Kerron alaluvussa 3.3.1 tarkemmin kolmesta tarkastellusta lastendekkarista, joten esittelen tässä kymmenen muuta teosta. Valintaprosessi siis perustui Niilo Mäki Instituutin *Lukusiivet*-lukudiplomia varten koostamaan kirjalistaan, johon jokainen teos oli kategorisoitu tiettyjen kriteerien mukaan. Tässä tutkimuksessa valintakriteerit olivat seuraavat: kirja on helppolukuinen sekä sanastoltaan, lauserakenteiltaan että sisällöltään, tekstiä ei ole tavutettu ja kirja on mahdollista lukea noin 8–10 luku-tuokion aikana.

Ensimmäisenä tarkastelin jäljelle jääneitä lastenkirjoja sisällön näkökulmasta. Esimerkiksi Tittamari Marttisen *Välituntirakkautta: 13 tarinaa rakkaudesta* (2007) olisi novellikokoelmana voinutkin soveltua erillisinä lukutapaamisina toteutettavaan tutkimushankkeeseen, kun jokaisella tapaamiskerralla olisi voinut käsitellä yhden uuden kokonaisuuden. Alakoululaisten ihastumisista kertova teos ei kuitenkaan välttämättä innosta kaikkia lukijoita, jolloin oli turvallisempaa jättää se valinnan ulkopuolelle. Luultavasti myös samaisen kirjoittajan *Viivi Pusu ja omenakukkien yö* (2011) olisi jakanut lukijoiden mielipiteitä, kun teos käsitteli nimenomaan tyttöjen ystävyysuhteissa esiintyvää draamaa ja juonenkäänteitä.

Marita Lindquistin *Maleenan ilo* (2007) sen sijaan käsitteli tärkeää, mutta vaikeaa aihetta (läheisen kuolema). Tämän vuoksi se olisi saattanut vaatia jatkokäsittelyä, jota ei ole tutkimushankkeen puolesta mahdollista toteuttaa. Marja-Leena Tiaisen *Maiju ja Bao* (2009), Tapani Baggen *Konstaapeli Mutanen ja kadonneen kirjaston arvoitus* (2011), Ansu Kivekkään *Ykkösjätkät* (2012) sekä Johanna Hulkon *Geoetsivät ja vaeltava aave* (2013) taas olivat yksinkertaisesti liian pitkiä luettavaksi noin seitsemällä tapaamiskerralla, minkä vuoksi ne rajattiin valinnan ulkopuolelle. Timo Parvelan *Paten aikakirjat* (2014) olisi hyvin visuaalisena teoksena mielenkiintoinen, mutta juuri muotonsa vuoksi myös vaikea seurata. Tarina ei ole perinteinen narratiivi, joten erillisiin tapaamisiin jakaantuva lukukokemus ei olisi välttämättä kovin yhtenäinen, mikä taas voisi vaikeuttaa kielitaidon eri osa-alueiden kehittymistä.

Sinikka Nopolan ja Tiina Nopolan teos *Simo ja Sonia eli kadonnut Kerala* (2009) käsittelee muun muassa erilaisiin kulttuureihin liittyviä ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, minkä vuoksi se olisi sopinut S2-oppijalle hyvin ja saattanut tuntua niin sanotusti kotoisalta. Tarina itsessään oli kuitenkin niin ennalta-arvattava ja suorastaan tylsä, ettei se ehkä jaksaisi pitää mielenkiintoa yllä useita lukukertoja. Teos on myös niin helppolukuinen, että se saattaisi sopia 2.luokkalaisille, mutta olla auttamattomasti liian helppo 6.-luokkalaisille. Kaye Umanskyn ja Leo Broadleyn *Yrttisaaren yllätys* (2005) tarjosi sisällöllisesti hieman enemmän jännitystä, mutta oli kielellisesti jälleen niin helppo-

lukuinen, ettei jaksaisi kiinnostaa taitavampia lukijoita. Toisaalta vaikka sanasto oli pääpiirteissään helppoa, teoksessa käytettiin paljon erikoisia sanoja, joiden tarkoitus oli luultavasti elävöittää kieltä ja tarinaa. Sanoja *murheenkryyni*, *kärsäkkäät* tai *kokkosmokkospähkinä* voisi olla haastava selittää heikolle lukijalle, jolloin ne eivät mielestäni palvele tarkoitusta, kun sanat eivät kuitenkaan ole kovin yleisiä suomen kielen arkisanoja tai suomen kielen sanoja ollenkaan.

Bagge, Tapani (2011) *Konstaapeli Mutanen ja kadonneen kirjaston arvoitus*. Helsinki: Tammi.

Hulkko, Johanna (2013) *Geoetsivät ja vaeltava aave*. Hämeenlinna: Karisto.

Kivekäs, Ansu (2012) *Ykkösjätkät*. Helsinki: Tammi.

Lindquist, Marita (2007) *Maleenan ilo*. Helsinki: WSOY.

Marttinen, Tittamari (2007) *Välituntirakkautta: 13 tarinaa rakkaudesta*. Kärkölä: Pieni karhu.

Marttinen, Tittamari (2011) *Viivi Pusu ja omenakukkien yö*. Helsinki: Tammi.

Nopola, Sinikka (2009) *Simo ja Sonia, eli, Kadonnut Kerala*. Helsinki: WSOY.

Parvela, Timo (2014) *Patent aikakirjat*. Helsinki: Tammi.

Tiainen, Marja-Leena (2009) *Maiju ja Bao*. Helsinki: Tammi.

Tuomola, Johanna (2013) *Kadonneiden rahojen arvoitus: lastendekkari*. Espoo: Myllylahti.

Umansky, Kaye (2005) *Yrttisaaren yllätys*. Karkkila: Kustannus Mäkelä. suom. Leskinen, Terhi.

Widmark, Martin (2011) *Frankensteinin kummajainen*. Helsinki: Tammi. suom. Menna, Outi.

Widmark, Martin (2007) *Elokuvateatterin arvoitus*. Helsinki: Tammi. suom. Menna, Outi.

LIITE 2.**SUOMEA TOISENA KIELENÄ PUHUVIEN TUTKIJOIDEN SANALISTA:**

Tutut sanat – palomies, paloauto, savu, tulitikku, palaa

Eriytyisen vaikeat sanat – savupatsas, kärventyä, rätistä, ritistä

Ei palosanastoon assosioituvat sanat tai monisanaiset ilmaukset – palovaroitin, palopäällikkö, hälytysjärjestelmä, nokiläiskä, kirves, savuta, haista savulta

PALOSANASTON YHDYSSANAT (31 sanaa):

palokunta	hälytysjärjestelmä	metallitanko
palokuntapäivä	nokiläiskä	tulenpalaava
palomies	nostolava	palohälytys
tulipalo	savusukeltaja	savupatsas
tulitikku	paloturvallinen	tuhopoltto
pikimusta	palopäällikkö	sammutusväline- ja hälytin- kauppias
palovaroitin	paloauto	keittiöpalo
käsisammutin	nostolavamies	metsäpalovaroitus
paloturvallisuus	suojahaalari	museopalo
palasema	happinaamari	
palohälytin	palosammutin	

PALOSANASTON ADJEKTIIVIT:

Ensin suomen kielen taajuussanaston järjestysnumero, toisena Google-haulla saadut tulokset.

palava (-/355 000)

paloturvallinen (-/49 000), (palo 2672./130 000 000, turvallinen 1982./733 000)

pikimusta (-/34000)

nokinen (-/19300)

helposti syttyvä (-/23 500), (syttyä 2449./130 000, helppo 202./11 900 000)

tulenpalava (-/8680)

vitivalkoinen (11 536./35 500)

PALOSANASTON FREKVENSSEIT: (62 sanaa)

Ensin on esitetty sanan esiintymistaajuus valitussa lastenkirjassa, sitten sana ja lopuksi vielä sen mahdolliset esiintymismuodot, jos sana esiintyy muussakin kuin vain perusmuodossa.

25 palomies (*palomiehet, palomiehiksi, palomiehistä, palomiehiä, palomiesten, palomiestä*)

25 tulipalo (*tulipalo, tulipaloa, tulipaloista, tulipaloja, tulipalolta, tulipalon, tulipalosi*)

14 paloturvallisuus (*paloturvallisuudesta*)

13 paloasema (*paloaseman, paloasemaa, paloasemalla, paloasemalta, paloasemalle*)

13 sammutin (*sammuttimen, sammuttimesta, sammuttimet, sammuttimia*)

8 paloauto (*paloauto, paloautoja, paloauton, paloautot*)

8 palovaroitin (*palovaroitin, palovaroittimen, palovaroittimet, palovaroittimia*)

7 syttyä (*syttyi, syttyä, olisi syttynyt*)

6 palokunta (*palokuntaan*)

6 palopäällikkö

5 hälytys

5 palaa (*palaa, palan, palaisi, paloi*)

- 5 käsisammutin (*käsisammutin, käsisammutinta, käsisammuttimen*)
- 5 letku (*letkua, letkujen, letkun, letkut*)
- 5 sammuttaa (*sammuttaa, sammuttaessaan, sammuttamassa*)
- 5 nostolava (*nostolava, nostolavaa*)
- 5 tuli (*tuliko*)
- 4 palo
- 4 savu (*savua, savulta, savun*)
- 4 savusukeltaja
- 3 palava (*palavaan, palavan*)
- 3 liekki (*on liekeissä, liekit nuolevat, liekkejä*)
- 3 varoitus
- 3 helposti syttyvä
- 3 suutin (*suuttimet, suuttimien*)
- 2 hälytysjärjestelmä (*hälytysjärjestelmän, hälytysjärjestelmäkin*)
- 2 kirves (*kirveellä*)
- 2 metallitanko (*metallitankoa*) -> lisäksi samassa yhteydessä pelkkä tankoa
- 2 nostolavamies
- 2 Palokuntapäivä (*Palokuntapäivää, Palokuntapäivän*)
- 2 paloturvallinen (*paloturvallisen*)
- 2 sammua (*sammuu*)
- 2 sytyttää (*sytyttämällä*)
- 2 syttyä itsestään
- 2 sireeni (*sireenien, sireenit*)
- 2 tikkaat (*tikkaiden*)
- 2 tulitikki (*tulitikun, tulitikkuja*)
- 2 tuhopoltto (*tuhopolttoihin*)
- 1 ritistä (*ritisten*)

- 1 kärventyä (*kärventynyt*)
- 1 pikimusta (*pikimustaksi*)
- 1 ruiskuttaa vettä (*ruiskutimme*)
- 1 palohälytin (*palohälyttimen*)
- 1 nokinen (*nokista läiskää*)
- 1 nokiläiskä (*nokiläiskän*)
- 1 suojahaalari (*suojahaalariin*)
- 1 palosammutin (*palosammuttimia*)
- 1 happinaamari (*happinaamariaan*)
- 1 kuivata (*kuivaisimme*)
- 1 suihkuta (*suihkuaa*)
- 1 museopalo
- 1 metsäpalovaroitus
- 1 liukua (*liukuvat alas*)
- 1 tulenpalava kiire
- 1 savupatsas (*savupatsaan*)
- 1 levitä (*leviämässä*)
- 1 savuta (*savuavat*)
- 1 rätistä (*rätisevät*)
- 1 sauhuta (*kynä sauhuten*)
- 1 sammutusväline- ja hälytinkauppias
- 1 keittiöpalo (*keittiöpalon*)
- 1 palohälytys