

Mun ajokortin ja Anglian pilvet vei poliisi

Mitä alkeisjatkotason suomenoppijat ymmärtävät autenttisesta tekstistä?

Maria Hokkanen
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Suomen kieli
Huhtikuu 2015

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

HOKKANEN, MARIA: *Mun ajokortin ja Anglian pilvet vei poliisi*
Mitä alkeisjatkotason suomenoppijat
ymmärtävät autenttisesti tekstistä?

Tutkielma, 89 s., 17 liites.

Suomen kieli

Huhtikuu 2015

Tässä suomi toisena ja vieraana kielenä -alan pro gradu -työssäni tutkin viiden Ranskassa ja viiden Suomessa suomea opiskelevan alkeisjatkotason oppijan sanastonhallinnallisia valmiuksia ymmärtää suomenkielisiä autenttisia tekstejä. Ryhmät lukivat lyhyen ulkomaanuutisen Meksikon vankilamellakoista ja Leevi and The Leavingsin laulun ”Teuvo, maanteiden kuningas” sanat. Analysoin oppijoiden sanastonhallintaa ensin laadullisesti selvittääkseni, millaiset lekseemit olivat informanteilleni tutuimpia ja millaiset vieraimpia. Seuraavaksi tutkin, kuinka suuren osan tekstien saneista informantit ymmärsivät ja millaiseen tekstin ymmärtämiseen nämä sanemäärät riittivät. Olen vertaillut ryhmien tuloksia toisiinsa ja suhteuttanut tulokset myös kandidaatin-tutkielmassani (Hokkanen 2011) tarkastelemieni alle vuoden suomea Suomessa opiskelleiden alkeistason oppijoiden tuloksiin.

Oletusteni mukaisesti alkeisjatkotason informantit tunnistivat teksteistä pääosin keskenään samoja, frekventtejä sanoja, joista suurin osa on substantiiveja. Vieraimmiksi jääneet lekseemit ovat joko harvafrekvenssisiä, esiintyvät teksteissä vaikeassa taivutusmuodossa, kontekstissa tai merkityksessä tai sekoittuivat toisiin foneettisesti tai semanttisesti samankaltaisiin sanoihin. Odotusteni vastaisesti kaikki alkeisjatkotason oppijat eivät ymmärtäneet tekstien pääkohtia. Yksittäiset alkeisjatkotason informantit tunnistivat tekstien saneista 36–83 %. Matalimmat saneidentunnistustulokset olivat lähellä alkeistason oppijoiden tasoa ja riittivät lähinnä tekstien aihepiirien karkeaan luonnehdintaan. Uutisteksti osoittautui odotetusti helpommaksi kuin laululyriikat. Laulun sanoituksista tunnistettiin parhaimmillaankin vain noin 60 %, mikä riitti joidenkin yksityiskohtien muttei kokonaisuuden hahmottamiseen. Noin 70 % uutistekstin saneista tunnistaneet informantit ymmärsivät jo suurimman osan uutisen pääkohdista ja 83 % uutistekstistä ymmärtänyt informantti kaikki pääkohdat. Yhdistämällä sanavarastonsa ja lukemalla tekstit ryhmänä molemmat ryhmät olisivat saavuttaneet korkeammat saneidentunnistustulokset. Suomi toisena kielenä -oppimisympäristöllä on aineistoni perusteella hieman vieraan kielen ympäristöä suurempi positiivinen vaikutus sanaston laajuuteen, mutta vahvemmin sanastonhallintaa tukevat opiskelun kesto sekä oppijan halu ja mahdollisuudet käyttää suomea vuorovaikutuksessa natiivien kanssa.

Tutkimukseni perusteella autenttisten tekstien käyttö alkeisjatkotason oppijoiden opetuksessa on mielekästä, kunhan tekstit valitaan huolella: selkeä rakenne ja toistuva sanasto tukevat tekstin ymmärtämistä. Oppijoille kannattanee antaa harkittuja apukeinoja tekstien käsittelyyn. Lisätutkimusta tarvitaan siitä, millaisiin oppimistuloksiin autenttisten tekstien säännöllinen käyttö suomenopiskelun alkuvaiheista alkaen johtaisi. Myös oppijoiden ja opettajien asennoituminen autenttiseen oppimateriaaliin sekä erilaisten apukeinojen käytön hyödyllisyys autenttisten materiaalien käsittelyssä olisivat antoisia jatkotutkimuskohteita, joista monet alkavat S2-opettajat hyötyisivät.

Asiasanat: suomi toisena kielenä, tekstinymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, sanavarasto, autenttisuus

Sisällys

1	Johdanto.....	3
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat.....	3
1.2	Tutkimuksen tavoitteet.....	4
1.3	Aikaisempi tutkimus	6
2	Matkalla toiseen kieleen	8
2.1	Miten toisen kielen oppimista ja opettamista on tutkittu?	9
2.1.1	Kielen oppiminen ja omaksuminen – tutkimuksen alkutaival	9
2.1.2	Toisen kielen opettaminen: tavoitteena kielenkäyttötaito	11
2.1.3	Suomi toisena ja vieraana kielenä	15
2.2	Missä opitaan ja kuka oppii? – Erilaiset oppijat ja oppimisympäristöt ..	16
2.2.1	Oppijan yksilölliset ominaisuudet	16
2.2.2	Oppimisympäristö motivoi ja mahdollistaa	18
3	Lukeminen ja sanastonhallinta kielitaidon osa-alueina.....	22
3.1	Miten sanoista saa kiinni?	23
3.1.1	Ulkoa opettelu ja sanalistojen perinne.....	23
3.1.2	Kontekstin kautta kohti syvempää sanastonhallintaa.....	25
3.1.3	Suomen sanaston rakenne sanastonoppijan apuna	27
3.1.4	Milloin sana osataan?	29
3.2	Toisella ja vieraalla kielellä lukeminen.....	30
3.2.1	Lukeminen: kognitiivinen ja sosiaalinen prosessi.....	30
3.2.2	Luetun ymmärtäminen ja sanasto.....	32
3.2.3	Autenttisia tekstejä lukemaan.....	34

4	Tutkimusaineisto ja työn kulku	39
4.1	Aineiston keruu ja analysointi.....	39
4.1.1	Aineiston kokoaminen.....	39
4.1.2	Aineiston analyysi ja tulkinta	41
4.2	Työn taustalla: alkeistason suomenoppijat ja autenttiset tekstit	44
4.3	Tekstit ja alkeisjatkotason tutkimusinformantit	45
4.3.1	Luetut tekstit.....	45
4.3.2	Ranskassa opiskelevat informantit	48
4.3.3	Suomessa opiskelevat informantit.....	49
5	Alkeisjatkotason suomenoppijat sanastoa ja tekstiä tulkitsemassa	52
5.1	Laadullinen sanastonhallinta: helppoja ja hankalia sanoja	52
5.1.1	Tuttu ja turvallinen sanasto	52
5.1.2	Vaikeat sanat ja virhetulkinnat	58
5.2	Tekstin merkityksen ymmärtäminen.....	64
5.2.1	Paljonko tekstien saneista ymmärrettiin?	64
5.2.2	Uutistekstin ymmärtäminen.....	67
5.2.3	Laululyriikoiden ymmärtäminen	71
5.3	Ryhmien ja yksilöiden väliset erot.....	74
6	Lopuksi	78
	Lähteet	83
	Liitteet	

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tämä pro gradu -tutkielma kuuluu suomi toisena ja vieraana kielenä -alaan, johon viitataan jatkossa lyhenteellä S2. Tarkastelen eräässä ranskalaisessa yliopistossa opiskelevien alkeisjatkotason suomi vieraana kielenä -oppijoiden sekä erään suomalaisen yliopiston kielikeskuksessa opiskelevien suomi toisena kielenä -oppijoiden valmiuksia ymmärtää autenttista tekstiä. Alkeisjatkotason oppijoilla tarkoitan noin vuodesta kahteen vuotta suomea opiskelleita oppijoita, joiden kielitaito olisi eurooppalaisen viitekehysten mukaisella taitotasolla A2–B1 (ks. Eurooppalainen viitekehys). Autenttisella tekstillä tarkoitan suomenkielistä tekstiä, jota ei ole muokattu opetustarkoituksiin esimerkiksi sanastoa tai lauserakenteita helpottamalla.

Autenttisen materiaalin käytöllä vieraan tai toisen kielen opetuksessa on pitkä historia. Autenttisuus ja autenttinen materiaali yhdistetään usein käyttöpohjaisiin kielenopetusmalleihin, kuten kommunikatiiviseen ja funktionaaliseen kielenopetukseen. (Gilmore 2007: 67; Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 411.) Natiiveille kirjoitettujen tekstien käyttö etenkin uuden kielen opiskelun alkuvaiheessa jakaa kuitenkin edelleen mielipiteitä. Perinteisesti ajatellaan, että alkavien kielenoppijoiden on viisainta ja tarkoituksenmukaisinta aloittaa uuteen kieleen tutustuminen ja sanaston kartuttaminen yksinkertaisista, opetustarkoitukseen konstruoiduista teksteistä (ks. esim. Ahonen 1993: 49; Krashen 1985: 19). Autenttisten tekstien käyttöä puolustetaan kuitenkin sillä, että niiden lukeminen on motivoivaa sekä kannustaa ja valmistaa oppijaa tutustumaan omatoimisesti kohdekieliseen autenttiseen materiaaliin (ks. esim. Berardo 2006; Gilmore 2007).

Autenttisen materiaalin käyttö kielten opiskelussa ja opetuksessa on kiinnostanut minua jo pitkään. Omassa kieltenopiskelussani olen aina pyrkinyt etsimään aitoa kohdekielistä materiaalia tutkittavakseni ja luettavakseni. Eritasoisten autenttisten tekstien löytäminen esimerkiksi internetistä on erittäin helppoa. Kaikenlaiset autenttiset tekstit ovat vain muutaman napin painalluksen päässä, eikä edes vieraan kielen oppijan tarvitse enää matkustaa tai ostaa erillisiä oppimateriaaleja natiivien käyttämää kieltä kuullakseen ja lukeakseen.

S2-oppijoiden parissa työskennellessäni olen kuitenkin huomannut, etteivät varsinkaan opintojensa alkutaipaleella olevat suomenoppijat välttämättä käytä saatavillaan olevaa autenttista materiaalia hyväkseen. Sekä yliopistoni kielikeskuksen tuutorina toimiessani että suorittaessani kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMOn suomen kielen ja kulttuurin opetusharjoittelua ranskalaisessa yliopistossa kuulin toistuvasti hyvinkin eritasoisilta oppijoilta, että autenttisen materiaalin lukeminen on heidän mielestään vaikeaa ja jopa pelottavaa.

Tutkin kandidaatintutkielmassani suomalaisen yliopiston kielikeskuksessa opiskelevia alkeistason suomenoppijoita autenttisten tekstien lukijoina ja päätin jatkaa saman aiheen parissa tarkastelemalla hieman edistyneempiä oppijoita pro gradu -tutkielmassani. Kandidaatintutkielmassani (Hokkanen 2011; ks. luku 4.2) totesin, että alkeistason suomenoppijoille urheilu-uutinen sekä tässäkin työssä käyttämäni Leevi and The Leavingsin ”Teuvo, maanteiden kuningas” -laulun sanoitukset olivat liian haastavia tekstejä. Informantit eivät yltäneet tekstien perusasioiden ymmärtämiseen. He tunnistivat pääosin keskenään samoja, frekventtejä sanoja, joista suurin osa oli substantiiveja.

Kandidaatintyöni paljasti mielenkiintoisia piirteitä alkeistason oppijoiden autenttisen tekstin ymmärtämisestä ja sanastonhallinnasta. Pro gradu -tutkielmani informanttien kaltaisilla, hieman alkeita pidemmälle edenneillä oppijoilla on kuitenkin paremmat edellytykset ymmärtää lehtitekstin tai laulun sanoitusten merkitys. Tutustumalla siihen, mitä oppijat ymmärtävät autenttisista teksteistä ilman ohjausta ja valmistautumista opetuksen suunnittelijan on mahdollista hahmottaa tehokkaammin, miten autenttisia tekstejä kannattaisi käyttää opetuksessa.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkielmassani erittelen ja vertailen pääasiallisesti kahden alkeisjatkotason informanttiryhmän autenttisten tekstien sanaston ja merkityksen ymmärtämistä. Suhteutan ryhmien tulokset myös kandidaatintutkielmastani saamiini tutkimustuloksiin. Kandidaatintutkielmani tuloksia käytän apuna erityisesti selvittääkseni, kuinka suuri

vaikutus opiskelijan kestolla on autenttisen tekstin sanaston ja merkityksen ymmärtämiseen.

Toinen pro gradu -työni informanttiryhmistä koostuu viidestä erään ranskalaisen yliopiston toisen vuoden suomenoppijasta, joiden äidinkieli on ranska, ja toinen niin ikään viidestä suomalaisen yliopiston kielikeskuksen suomen kielen jatkokurssi II:n opiskelijasta, joiden äidinkielet ovat ranska, kreikka, venäjä ja mandariinikiina. Molemmat ryhmät ovat opiskelleet suomea noin puolentoista vuoden ajan. Informanttiryhmäni lukivat kaksi lyhyttä suomenkielistä tekstiä: vankilamellakasta kertovan uutisen sekä Leevi And The Leavingsin laulun ”Teuvo, maanteiden kuningas” sanoitukset. Informanttiryhmät sekä tutkimusaineistoni esittelen tarkemmin luvussa 4.

Analyysini pohjalta vastaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia sanoja suomenoppijat ymmärtävät tekstin sanastosta?
2. Millainen sanasto tuottaa vaikeuksia informanteilleni?
3. Kuinka paljon tekstien saneista oppijat ymmärtävät?
4. Riittääkö opiskelijoiden sanastontuntemus tekstien pääasioiden ymmärtämiseen?
5. Minkälaisia eroja Suomessa ja Ranskassa opiskelleiden ryhmien välillä on?
6. Miten alkeisjatkotason oppijoiden tulokset eroavat kandidaatintutkielmassani tarkastelemieni alkeistason informanttien tuloksista?

Oletan, että oppijoille tutut sanat ovat pääosin frekventtejä sanoja, joista suurin osa on substantiiveja. Sanojen frekvenssien määrittelyssä turvaudun Suomen kielen taajuussanastoon (Taajuussanasto 1979). Vaikeimpia lienevät harvinaisemmat sanat sekä frekventit sanat, joiden taivutusmuotoja oppijat eivät tunnista. Uskon alkeisjatkotason informanttien kykenevän karkeaan tekstien pääasioiden ymmärtämiseen, mikä ei onnistunut kandidaatintutkielmani alkeistason informanteilta. Teksteistä uutinen avautuu alkeisjatkotason oppijoille todennäköisesti laululyriikoita paremmin rakenteensa sekä aiheensa vuoksi.

Ranskassa opiskelevien alkeisjatkotason informanttien suomenopiskelu on ollut jonkin verran intensiivisempää kuin Suomessa opiskelevien informanttien. Toisaalta Suomessa

opiskelevat informantit kuulevat ja näkevät jatkuvasti suomea kaikkialla ympärillään. Näistä syistä en odota alkeisjatkotason informanttiryhmien välillä esiintyvän suuria osaamiseroja. Ryhmien välisten erojen sijaan uskon näkeväni alkeisjatkotason oppijoiden osaamisessa harrastuneisuuteen liittyvää oppijakohtaista hajontaa. Vapaa-ajallaan suomea käyttävät informantit osannevat määrällisesti enemmän ja myös laadullisesti vaikeampia tai harvinaisempia sanoja kuin informantit, jotka eivät käytä suomen kieltä opintojensa ulkopuolella. He myös todennäköisesti onnistuvat paremmin tekstin merkityksen tulkitsemisessa.

1.3 Aikaisempi tutkimus

S2-tutkimusta on tehty jo vuosikymmenten ajan (ks. esim. Suni–Latomaa–Aalto 2002; Jokinen–Immonen–Oikkonen–Nissilä 2009). Autenttisia tekstejä sisältäviä lukemistoja ja oppimateriaalisarjoja on tarjolla lisääntyvässä määrin. Tällaisia ovat esimerkiksi Sari Järvisen ja Heli Lumpeen (2007) Lue ja opi suomeksi sekä pääasiallisesti yläkoulun suomi toisena kielenä -opetukseen suunniteltu Suomi2-sarja (Aalto & al. 2007, 2008, 2009). Lisääntyneen maahanmuuton myötä suomi toisena kielenä -opetuksen asema kouluissa on vakiintunut, ja siksi nimenomaan kirjallisuuden opettamisesta suomenoppijoille on kirjoitettu paljon suhteessa muun tyyppisen autenttisen materiaalin käyttöön (ks. esim. Mela–Mikkonen 2007). Nimenomaan lehtitekstien käytöstä aikuisten maahanmuuttajataustaisten alkuopetuksessa on kirjoittanut esimerkiksi Anu Tanzi-Albi (1994).

Pro gradu -tutkielmissa autenttisten tekstien käytön tutkiminen on ollut melko vähäistä. Nella Suutari (2015) käsittelee pro gradu -työssään kaunokirjallisen tekstin hyödyntämistä yläkoulun S2-opetuksessa. Anna-Kaisa Savolainen (2007) taas tarkastelee pro gradu -tutkielmassaan maahanmuuttajataustaisten aikuisopiskelijoiden luetun ymmärtämisen taitoja. Hänen informanttinsa olivat kuitenkin oleskelleet, työskennelleet ja opiskelleet Suomessa huomattavasti minun pro gradu -tutkielmani informantteja pitempään ja lukivat haastavampia autenttisia lehtiartikkeleita kuin tutkielmani informantit. Tuure Puurusen ja Tea-Marisa Kinnusen (2009) yhteistyönä tehty monimuotogradu sisältää yläkouluikäisille suomi toisena kielenä -oppilaille tarkoitetun mediataitojen verkko-oppimateriaalin, jossa tutustutaan erilaisten

autenttisten mediatekstien rakenteisiin ja sanastoon. Heidän pro gradu -tutkielmansa kirjallisessa osuudessa keskitytään pääasiassa Mediamatka-verkkomateriaalin avulla saatujen oppimistulosten arviointikeinoihin ja -kriteereihin opettajien näkökulmasta.

Sanaston oppimista on tutkittu pro gradu -tutkielmissa autenttisten tekstien ymmärtämistä ja käyttöä enemmän. Esimerkiksi Elina Närvä (2002) tarkastelee työssään erilaisten opetusmetodien vaikutusta suomi toisena kielenä -oppijoiden sanaston oppimiseen. Katja Asikainen (2005) käsittelee lukemisen vaikutusta sanaston kartuttamiseen. Omassa työssäni en huomioi niinkään sanastohallinnan kehittymistä tai uuden sanaston oppimista ja omaksumista vaan teen tilannekatsauksen informanttien sanastohallintaan ja tekstin ymmärtämiseen. Haluan selvittää, riittääkö alkeisjatkotason oppijoiden sanastollinen ja lukustrateginen tietotaito autenttisen tekstin ymmärtämiseen ja millaiset seikat vaikeuttavat tai helpottavat ymmärtämistä. Minua kiinnostaa myös, näkyykö suomi toisena kielenä ja suomi vieraana kielenä -oppijoiden välillä selviä sanastohallinnallisia tai tekstin ymmärtämiseen liittyviä eroja.

2 Matkalla toiseen kieleen

Kielten oppimista on tutkittu runsaasti 1960-luvulta lähtien. Ensimmäiset laajat tutkimukset julkaistiin 1970-luvulla, ja sittemmin enemmän tai vähemmän toisistaan eroavia teorioita on kehitetty tiuhaan tahtiin. Erityisesti indoeurooppalaisten kohdekielten, useimmiten englannin, oppimisesta on kirjoitettu paljon. (Salmi 2011: 143; Ellis 2008: 5–8.)

Englanninkielisellä kattotermillä *second language acquisition* tarkoitetaan useimmiten minkä tahansa äidinkielen jälkeen opittavan kielen tietoista oppimista tai satunnaista, tahatonta omaksumista (Ellis 2008: 5).¹ Pro gradu -työssäni tarkoitan lyhenteellä *L2* mitä tahansa äidinkielen jälkeen opittavaa toista tai vierasta kieltä. Myös termi *kohdekieli* viittaa työssäni uuteen opiskeltavaan kieleen. Toisen ja vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen tutkimuksen vaiheita sekä niiden vaikutusta kielen käyttöön perustuvan kielenopetuksen muovautumiseen käsittelem luvussa 2.1.

Toinen kieli -termi voi viitata myös siihen, missä uutta kieltä opiskellaan. Tällöin tehdään ero toisen ja vieraan kielen välille: Toisen kielen opiskelu on kielen opiskelua ympäristössä, jossa kohdekieltä käytetään jatkuvasti sekä hallinnon ja tiedotusvälineiden että päivittäisen kommunikaation kielenä. Vieraan kielen opiskelusta puhutaan, kun kohdekieltä opiskellaan ympäristössä, jossa kohdekieltä ei käytetä hallinnon ja kommunikaation kielenä. Vieraan kielen opiskelu rajoittuu usein luokkahuoneopiskeluun. (Ellis 2008: 6.) Tässä tutkielmassani teen eron suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen Suomessa toisena ja ulkomailla vieraana kielenä. Luvussa 2.1.3 suhteutan S2-alan tutkimuksen kansainväliseen tutkimustraditioon.

Samanlaiseen oppimis- ja opetuskäsitykseen perustuvasta opetuksesta huolimatta kaikki kielenoppijat eivät opi uutta kieltä yhtä nopeasti eivätkä saavuta yhtä vahvaa kielitaitoa. Oppimisympäristö ja kielenoppijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja tavoitteet vaikuttavat oppimistuloksiin. Luvussa 2.2 perehdyn siihen, minkälaisilla seikoilla on todettu olevan vaikutusta yksilöiden kielenoppimismenestykseen.

¹ Joskus toisella kielellä (L2) kuitenkin tarkoitetaan nimenomaan järjestyksessä toisena, heti äidinkielen jälkeen, opittavaa kieltä. Tällöin kieli erotetaan muista sekä äidinkielen että toisen kielen jälkeen opittavista kielistä. (Ellis 2008: 5.) Tässä tutkielmassa en ota kantaa siihen, kuinka mones äidinkielen jälkeinen kieli suomi on informanteilleni.

2.1 Miten toisen kielen oppimista ja opettamista on tutkittu?

2.1.1 Kielen oppiminen ja omaksuminen – tutkimuksen alkutaival

Oppiminen on toisen ja vieraan kielen tutkimuksen keskiössä. L2:n oppimista tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Esimerkiksi Stephen Krashen (1985: 8) erottaakin toisistaan oppimisen sekä omaksumisen. Oppimisella tarkoitetaan esimerkiksi luokkahuoneopiskelulla hankittua tietoa kielestä kuten sen rakenteista, sanastosta sekä kieliopista. Omaksuminen taas on kielitaidon alitajuista kartuttamista, jonka tapahtumisesta tai tuloksista oppija ei aina ole tietoinen. (Ellis 2008: 6; Mitchell–Myles 2004: 6.)

Vielä 1950- ja 1960-luvuilla kieliä opetettiin pääasiassa behavioristisesti. Oppimisen uskottiin olevan mekaanista ulkoa opettelua. Aikaisemman kielellisen tiedon koettiin lähinnä estävän ja vaikeuttavan uuden kielen oppimista. Tutkimuksissa keskityttiin erityisesti kielten välisiin eroihin; mitä enemmän L2 erosi oppijan äidinkielestä, sitä vaikeammaksi uuden kielen oppiminen oletettiin. (Mitchell–Myles 2004: 30–31; Ellis 2008: 349.) Tietoa etsittiin muun muassa kontrastiivisella analyysillä, jolla tarkoitetaan kahden tai useamman kielen vertailua. L2-tutkimuksessa oppijan tekemiä virheitä pyrittiin ennakoimaan oppijan äidinkielen sekä opittavan L2:n erojen perusteella. (Mitchell–Myles 2004: 32.)²

Behaviorismin yliote alkoi murentua 1950-luvun loppupuolelta alkaen. Kielitieteilijä Noam Chomskyn teos *Syntactic Structures* (1957) käynnisti kielitieteessä näkökulman muutoksen. Generatiivinen kielitiede, jossa kieli nähdään luovana järjestelmänä, jonka soveltamista ohjailevat tietyt perussäännöt, nousi kielen pintarakenteiden kuvaukseen keskittyneen strukturalismin rinnalle (Mitchell–Myles 2004: 32–33). Chomsky tarkasteli erityisesti lasten äidinkielen omaksumista ja päätteli, että ihmisillä on oltava synnynnäinen kyky oppia ja jäsentää luonnollisia kieliä (Chomsky 1965: 59, 201; Larsen-Freeman–Long 1992: 228). 1980-luvulla Chomsky tiivisti näkemyksensä teoriaan universaalikieliopista, jonka mukaan kaikkien luonnollisten kielten oppimista

² Analyysin vahva hypoteesi on, että kaikki oppijan L2-oppimisen ongelmat ja virheet olisivat ennustettavissa L1:n ja L2:n välisten erojen perusteella. Kontrastiivisen analyysin heikko hypoteesi taas myöntää, että vain pieni osa oppijan tekemistä virheistä voidaan ennakoita tai selittää L1:n ja L2:n eroilla. (Ellis 2008: 958g.)

ohjaa alitajuinen käsitys kielen universaaleista toimintaperiaatteista ja parametreista. (Larsen-Freeman–Long 1992: 228–230; Mitchell–Myles 2004: 53–56, 78–79.)³ Universaalikielioppi on vaikuttanut laajalti kielen oppimisen tutkimukseen, vaikka esimerkiksi kognitiivisen ja funktionaalisen kielitieteen edustajat uskovat, että kielten universaalien piirteiden taustalla on yksinkertaisesti se, että ihmiset kaikkialla käsittelevät tietoa samanlaisin kognitiivisin prosessein ja käyttävät kieltä ilmaistakseen samanlaisia merkityksiä (Mitchell–Myles 2004: 97, 132–133; ks. myös Tomasello 2003: 85–86).

Chomskyn myötä monet kielitieteilijät alkoivat tutkia lasten äidinkielen oppimisprosessia (Pica 2005: 264). Tutkimuksissa havaittiin, että luonnollisissa kielissä on paljon rakenteellisia samankaltaisuuksia, kuten myös kehitysvaiheissa, joiden kautta lapset omaksuvat äidinkieltä (Mitchell–Myles 2004: 32–37). 1970-luvulla huomattiin, että L2-oppijoiden kielen kehitys seurasi vastaavanlaisia kehitysvaiheita. L2-tutkimuksessa keskityttiin muun muassa siihen, missä järjestyksessä kielen rakenteet otettiin käyttöön ja minkälaisia välivaiheita prosessiin sisältyi. (Mitchell–Myles 2004: 37–39, 77–78.) L2-oppijan kielenoppimisen vaiheita on tutkittu erityisesti virheanalyysillä, jolla oppijoiden tekemiä virheitä voidaan eritellä yksityiskohtaisesti ja pyrkiä siten ennakoimaan (Ellis 2008: 41; Mitchell–Myles 2004: 38). Tavoitteena voi olla esimerkiksi estää oppijan virheiden fossilisaatio eli vakiintuminen (Aalto 1994b: 12).

Kielenoppimisen ongelmakohtien sekä kielenoppijan tekemien virheiden havainnoinnista on lopulta siirrytty tarkastelemaan sitä, mitä oppijat jo osaavat ja mitä he voisivat seuraavaksi oppia. Termillä *välikieli* viitataan kielenoppijan omaan, jatkuvasti päivittyvään ja säännönmukaiseen kielimuotoon, jonka erot opittavaan L2:een eli kohdekieleen nähdään ennemminkin välttämättöminä kehitysvaiheina kuin eliminoitavina virheinä. (Aalto 1994b: 14–15; Mitchell–Myles 2004: 39.) Kielenoppijan tavoitteena ei välttämättä olekaan täydellinen, natiivipuhujan tasoinen kohdekielen taito vaan toimiva kielenkäyttötaito, jolla oppija pärjää ja pääsee osaksi kohdekielistä yhteisöä siltä osin kuin hän sitä toivoo (Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 405).

³ Tutkijat ovat erimielisiä siitä, kuinka vahva universaalikieliopin vaikutus L2-oppimisessa on. On jopa esitetty, että L2-oppimisen olosuhteet ja oppijan motiivit eroavat äidinkielen omaksujan tilanteesta niin paljon, ettei universaalikielioppi vaikuta lainkaan L2:n oppimiseen. (Mitchell–Myles 2004: 78–79, 83.)

2.1.2 Toisen kielen opettaminen: tavoitteena kielenkäyttötaito

Ajatus kielenoppimisesta kognitiivisena prosessina, johon äidinkieli ja aikaisempi kielitieto vaikuttavat ja joka etenee tiettyjen kehitysvaiheiden kautta, on vaikuttanut myös siihen, miten kieliä opetetaan. Sääntöjä ja muotoja painottavan, perinteisen kielioppilähtöisen kielenopetuksen rinnalle on kehittynyt erilaisia kielen käyttöön ja vuorovaikutukselliseen luonteeseen pohjaavia, luonnollisempaan kielen omaksumiseen tähtääviä lähestymistapoja.

Ensimmäisiä laajempia, eritoten L2:n omaksumista ja opettamista koskevia teorioita oli Stephen Krashenin monitorointiteoria (Larsen-Freeman–Long 1992: 245). Krashenin (1985: 8–9) mukaan lähes kaikki kielellinen sujuvuus ja tarkkuus riippuu nimenomaan omaksumisesta, ei tietoisesti opetellusta, kielitaidosta. Hänen opetusmallinsa perustuu siihen, että oppijoille tarjotaan oikeanlaista ymmärrettävää kohdekielistä syötöstä (engl. *comprehensible input*), joka on vain hieman oppijan oman osaamistason yläpuolella. Syötöksestä motivoituneen ja tarkkaavaisen oppijan tulisi pystyä aiemman kielitieteellisen tietonsa sekä maailmantietonsa perusteella omaksumaan kaikki tarvitsemansa opiskeltavan L2:n rakenteesta ja luonteesta. Syötökseksi lasketaan niin kuulu kuin luettukin kohdekieli.

Monitorointiteoriaa kritisoitiin aikanaan muun muassa siitä, ettei oppijalle juuri oikealla tavalla haasteellisen syötöksen määrittäminen ole yksiselitteistä (Mitchell–Myles 2004: 48). Erityisen vahvasti teorian muovaajat tarttuivat kuitenkin siihen, että Krashenin teoriassa oppijan omalla tuotoksella nähtiin olevan lähinnä välillistä hyötyä. Krashen esitti, että puhuminen on vain tapa saada keskustelukumppani vastaamaan ja näin hankkia lisää ymmärrettävää syötöstä omaksuttavaksi (ks. Krashen 1985: 9–10).

Krashenin teorian pohjalta pyrittiin kehittämään monipuolisempia kielenopetusmalleja, joissa myös oppijan oman kohdekielisen tuottamisen ja kommunikaation tärkeys huomioitiin. Esimerkiksi Michael H. Long laajensi Krashenin ajatusta ymmärrettävästä syötöksestä. Hänen mukaansa syötöksestä tekee ymmärrettävää ja siten omaksumista edistävää nimenomaan vuorovaikutus, jossa syötöstä selitetään sekä muovataan keskustelu- ja lukutilanteessa esimerkiksi merkitysneuvottelujen tai toiston avulla. (Larsen-Freeman–Long 1992: 144; Mitchell–Myles 2004: 167, 173–174.) Merrill

Swainin (1995: 128) teoriassa taas korostetaan nimenomaan oppijan oman kohdekielisen tuotoksen merkitystä. Tuottaessaan kieltä itse oppija pääsee kokeilemaan uusia rakenteita ja tulee tietoiseksi kielitaitonsa puutteista, joita hän voi pohtia joko itsenäisesti tai mahdollisen kuulijan tai lukijan kanssa.

Nykyaikaisessa kielenopetuksessa tähdätään laaja-alaiseen viestinnälliseen kielenkäyttötaitoon (Suni 1994: 122). Kielitaito määritellään ”kyvyksi käyttää kielellistä tietoa kielenkäyttövaatimusten mukaisesti” (Kristiansen 1998: 10). Deklaratiivisen kielitiedon lisäksi tarvitaan proseduraalista tietoa siitä, miten kieltä tulisi missäkin kontekstissa käyttää. Varsinaisen kielenaineuksen lisäksi tärkeiksi muodostuvat sekä oppijan omat tiedonprosessointitaidot ja -tavat että opetuksessa käytetyt harjoittelutavat. Sekä kohdekielen viestinnällisessä tuottamisessa että kielen ymmärtämisessä välttämättömiä ovat ”kielellinen päättely, kyky tuottaa omia ilmaisuja sekä vastavuoroisuus”. (Kristiansen 1998: 18, 35–45.)

Kielenopettajan oppimiskäsitykseen vaikuttavat teoreettisen tutkimustiedon lisäksi monet psyykkiset sekä sosiaaliset tekijät (Kristiansen 1998: 8). Käytännössä opettajan oma käsitys oppimisen luonteesta sanelee pitkälti sen, mitä kielten tunneilla tapahtuu (Salmi 2011: 147; Suni 1994: 124–125). Yksi perustavanlaatuisimmista opetustyylien jaoista on jako formaalisen ja funktionaalisen opetusperinteen välillä (ks. esim. Aalto 1994b: 10; Latomaa–Pälli 1997: 26). Kielen virheetöntä rakennetta ja sääntöjä painottavaa, opettajajohtoista opetusta kutsutaan formaaliseksi kun taas opetusta, jonka keskiössä on kielen käyttö ja viestinnällinen luonne, kutsutaan funktionaaliseksi kielenopetuksiksi. Funktionaalisisessa opetuksessa kielioppia ja rakenteita opetetaan siitä lähtökohdasta, että opeteltavien asioiden on oltava kommunikaation kannalta tärkeitä. (Latomaa–Pälli 1997: 26.) Funktionaalisuuden lähikäsitteenä, muttei synonyyminä, voidaan pitkää kommunikatiivista kielenopetusta. Kommunikatiivisen ajattelutavan mukaan vuorovaikutus on nimenomaan oppimiskeino, ei vain oppimisen tavoite. Kieltä opitaan vuorovaikutuksen kautta, ei vuorovaikutusta varten. (Suni 1994: 122–125; ks. myös Little–Devitt–Singleton 1988: 19.)

Monet oppijat ja opettajat ovat tottuneet formaaliseen kielenopetusmalliin. Suomen kielen opetus on perinteisesti ollut jo kielen morfofonologisen rakenteenkin vuoksi hyvin sääntö- ja muotovetoista (Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 408; Suni 2008: 205).

Usein ajatellaan, että formaalisesti etenevässä opetuksessa sekä oppijan että opettajan on helpompi hahmottaa, mitä on jo opittu ja mitä ollaan parhaillaan tai tulevaisuudessa opettelemassa. Tiedon määrää voi kontrolloida ja käsiteltävien asioiden järjestys on looginen: yksinkertaisista asioista edetään haastavampiin kokonaisuuksiin. Funktionaalisen mallin mukaan etenevä opettaja ei aina pysty ennakoimaan, mitkä asiat nousevat tunnilla esiin ja vaativat käsittelyä. Selkeää suunnitelmaa on vaikeampaa noudattaa ja lyhyet kurssit voivat jäädä aukkoisiksi. Kaikkea tarpeellista ei välttämättä ehditä käsitellä ja selittää, jolloin oppijalle saattaa jäädä epäselvä kuva siitä, mitä on opittu ja miten opittua tulisi käyttää. (Martin 1993: 63–65.)

Funktionaalista ja formaalista opetusta on perinteisesti pidetty vastakohtina ja perinteistä opetusta niistä otettujen piirteiden sekoituksena (Latomaa–Pälli 1997: 27; Martin 1993: 65). Taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että kielen käyttöä painottavissa funktionaalisisessa ja kommunikatiivisessa opetuksessa keskitytään pääasiassa puhutun kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen (Latomaa–Pälli 1997: 26; Little–Devitt–Singleton 1988: 19). Funktionaalisuutta saatetaan jopa syyttää siitä, että muotojen opetus joko laiminlyödään tyystin tai jäsennetään sekavasti. Kielen käyttöön perustuvan opetuksen pyrkimyksenä on kuitenkin pitää tasapaino muodon, merkityksen ja käytön välillä. Rakenteita ei sivuuteta, mutta ne käsitellään kielen käytön kannalta. (Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 408–409.)

Formaalisen opetuksen ongelmana voidaan pitää sitä, että kielen yksinkertaisten rakenteiden opettelu vie alussa niin paljon aikaa, ettei oppija pääse kiinni todelliseen kielenkäyttöön. Oppija ei näe metsää puilta; yksittäisten sääntöjen verkosto estää häntä hahmottamasta kieltä kokonaisuutena. Funktionaalisen näkökulman mukaan kieli esitellään alusta alkaen kokonaisuutena ja opetus sidotaan tiukasti todellisiin kielenkäyttötilanteisiin. (Martin 1993: 64–65.) Koska muotoa ja merkitystä ei ole mahdollista täysin erottaa toisistaan, kielen käyttöön perustuvissa opetusmalleissa myös muotoseikkoja on käsiteltävä merkityksellisissä konteksteissa (Little–Devitt–Singleton 1988: 20). Kaikkea opetuksessa esiin nousevaa ei avata ja selitetä oppijoille heti vaan oppijat totutetaan käyttämään kielen rakenteita jo ennen niiden analysointia. Funktionaalinen kielenopetus kehittää oppijan epävarmuuden sietokykyä, joka on tarpeellinen taito kielten opiskelussa. (Lauranto 1994: 54; Aalto 1994b: 11.) Oppija pääsee tai joutuu, riippuen oppijan asenteesta ja aikaisemmista oppimiskokemuksista,

toimimaan aktiivisemmin ja omaksumaan strategioita, joiden avulla kieli avautuu hiljalleen myös luokan ulkopuolella (Martin 1993: 64).

Funktionaalisen opetuksen kannalta on olennaista arvioida myös oppimisympäristöä: saako oppija oppimisympäristöstään riittävästi syötöstä, tukea ja harjoitusta oppimisensa edistämiseksi? Opettajan on ymmärrettävä, että oppimisympäristö kattaa niin luokkahuoneen sisäiset kuin ulkoisetkin kielenkäyttötilanteet ja -mahdollisuudet, ja ohjattava oppijaa käyttämään myös itsenäisesti hyväkseen koko tämän laajan oppimisympäristönsä resursseja. (Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 405–407, 410.) Luokkahuoneessa on opettajan vastuulla huolehtia siitä, että oppijoilla on mahdollisuus kehittää kielitaitoaan monipuolisesti ja vuorovaikutteisesti, mutta luokkahuoneen ulkopuolella oppija on itse vastuussa siitä, että käyttää kohdekieltä. Opettaja voi kuitenkin rohkaista ja valmentaa oppijaa ottamaan ympäristöstään irti kaiken mahdollisen hyödyn. (Korhonen 2013: 5.) On tärkeää, että oppijat uskaltavat kokeilla kohdekielen itsenäistä käyttöä heti opintojen alkuvaiheesta saakka (Sunni 1994: 124).

S2-oppimateriaalien tehtävätyyppejä tarkastelleet Eija Aalto, Sanna Mustonen ja Kaisa Tukia (2009: 417–418) ovat havainneet, että suomen kielen oppimateriaalit ohjaavat harvoin itsenäiseen laajan oppimisympäristön käyttöön ja vuorovaikutukseen. Heidän mukaansa opetuksessa tulisi keskittyä enemmän kielessä tiheästi esiintyvien konstruktoiden käsittelyyn ja reseptiivisen hallinnan eli tekstin ja puheen vastaanottamisen ja ymmärtämisen kehittämiseen. Kompleksistenkin rakenteiden reseptiivistä hallintaa voisi harjoitella jo alkeistasolta lähtien. (mt.: 418.) Uuden asian opettelu aloitettaisiin rakenteen esittelyllä ja reseptiivisen hallinnan hankkimisella. Reseptiivisen hallinnan kehittymistä produktiiviseksi tuettaisiin automaattistamis-harjoituksilla. (mt.: 408–409.)

Reseptiivisestä hallinnasta produktiiviseen taitoon etenevän opetuksen lisäksi autenttisuus on funktionaalisisessa ja kommunikatiivisessa opetuksessa tärkeä piirre. Oppimistilanteiden tulisi jäljitellä mahdollisimman tarkasti tosielämän kielenkäyttö-tilanteita. Autenttiset oppimateriaalit sopivat hyvin kielenkäyttötaitoon tähtäävään kielenopetukseen, mutta eivät itsessään takaa opetuksen autenttisuutta. Myös materiaalin tarkastelutapojen sekä oppijan toiminnan suhteessa materiaaleihin on oltava mahdollisimman aitoja. Oppijalle on tarjottava mahdollisuuksia materiaalin

mielekkääseen soveltamiseen sekä aitoon vuorovaikutukseen toisten oppijoiden kanssa. (Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 411; Celce-Murcia–Olshtain 2005: 734; ks. myös Little–Devitt–Singleton 1988: 21–22, 24.) Formaalin opetus ottaa autenttiset materiaalit käyttöön perinteisesti vasta pitkään opiskelleiden, edistyneiden oppijoiden kanssa (Martin 1993: 64). Autenttisen materiaalin käyttöä toisen ja vieraan kielen opetuksessa käsitellään tarkemmin tämän tutkielman luvussa 3.2.3.

2.1.3 Suomi toisena ja vieraana kielenä

S2-alan tutkimustraditio on noudattanut pitkälti kansainvälisen tutkimuksen suuntaviivoja (Korhonen 2013: 1). Suomen oppimista tutkittiin aluksi vieraan kielen tutkimustradition mukaisesti eikä vuorovaikutuksen osuutta kielenoppimisessa juurikaan huomioitu (Suni 2008: 34). Kansainvälisten suuntausten mukaisesti Suomessakin keskityttiin aluksi kontrastiiviseen analyysiin sekä virheanalyysiin. Sitten on siirrytty suomenoppijoiden oppimisprosessien tarkasteluun aluksi luokkahuoneopetuksessa ja myöhemmin myös luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. (Korhonen 2013: 1–2.)

1980-luvun lopulle saakka suomea paitsi tutkittiin myös opetettiin Suomessa pitkälti vieraan kielen tapaan. Oppimateriaalit olivat samoja kuin ulkomaisissa yliopistoissa käytetyt suomen kielen materiaalit ja opetuksen apukielenä käytettiin useimmiten englantia. (Suni 2008: 30.) Englantia on käytetty tukikielenä myös tämän tutkielman Suomessa opiskelleiden informanttien käymillä suomen kursseilla.

Formaalinen, vahvasti muoto- ja rakennelähtöinen perinne elää suomi toisena kielenä -opetuksen oppimateriaaleissa ja opetuksessa edelleen. Toinen kieli on esimerkiksi koulumaailmassa kyllä erotettu vieraan kielen oppimisesta, mutta käytännön tasolla muutokset ovat olleet hitaita. (Suni 2008: 30, 32; ks. myös Aalto–Mustonen–Tukia 2009.) Pikkuhiljaa on kuitenkin alettu kehittää myös funktionalisempia, kielen käyttöön keskittyviä oppimateriaaleja (ks. esim. Aalto & al. 2007, 2008, 2009). Myös yleisen kielitutkinnon (Opetushallitus 2011) käyttöönotto 1990-luvun loppupuolella on lisännyt tarvetta toiminnallisemmalle otteelle suomi toisena kielenä -opetuksessa (Suni 2008: 31).

Jaottelu suomen opiskeluun toisena ja vieraana kielenä on ajan saatossa noussut tärkeämpään asemaan kuin englanninkielisessä tutkimusperinteessä, jossa vieraan kielen oppiminen nähdään lähinnä toisen kielen omaksumisen (engl. *second language acquisition*) alakäsitteenä. Suomessa vieraiden kielten opetuksella ja sen tutkimuksella on huomattavasti toisen kielen tarkastelua pitemmät juuret. Suomea on toki opetettu toisena kielenä suomenruotsalaisille, mutta suomenruotsalaisten opetus eroaa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetuksesta siinä, että suomenruotsalaisten kanssa on mahdollista käyttää yhtenäistä tukikieltä, ruotsia, eikä kulttuurin ja viestintäkäytänteiden opettamista juurikaan tarvita. (Suni 2008: 29–30.)

S2-alan tutkimuskenttä on kasvanut ja tutkimusten määrä noussut selkeästi 1990-luvulta alkaen (Korhonen 2013: 1; Suni 2008: 33). Nykyään suomea opetetaan yli 100 yliopistossa yli 30 maassa. Lisäksi Suomen maahanmuuttokehitys sekä kasvava kansainvälisten opiskelijoiden määrä ovat lisänneet painetta nimenomaan suomi toisena kielenä -tutkimuksen lisäämiselle ja kehittämiseksi. Tämän päivän suomi toisena kielenä -alan tutkimuksissa keskitytään yhä laajemmin monikulttuurisen ja monikielisen yhteiskunnan herättämiin kielipoliittisiin ja -taidollisiin tarpeisiin ja vaatimuksiin. (Korhonen 2013: 1–2.)

2.2 Missä opitaan ja kuka oppii? – Erilaiset oppijat ja oppimisympäristöt

2.2.1 Oppijan yksilölliset ominaisuudet

Edellisessä luvussa tarkasteltiin oppimiskäsityksen ja L2-tutkimustradition kehittymistä. Tutkimustietoon perustuva oppimiskäsitys ja sen pohjalta suunniteltu opetus yksinään eivät kuitenkaan riitä selittämään, miksi kaikki samanlaista opetusta saaneet L2-oppijat eivät opi kieltä yhtä nopeasti eivätkä välttämättä saavuta yhtä hyvää kohdekielen taitoa. Oppimistuloksiin vaikuttavatkin paitsi opetus myös oppijoiden yksilölliset ominaisuudet ja lähtökohdat sekä oppimisympäristö (Mitchell–Myles 2004: 25).

Martin E. Ford (1992: 69–70) esittää, että mikä tahansa onnistunut tavoitteellinen toiminta vaatii neljän osatekijän läsnäoloa:

1. biologinen valmius
2. taito
3. motivaatio
4. tukea antava ympäristö. (Ford 1992: 69.)

Onnistunut toiminta edellyttää ”motivoituneen, taidokkaan ja biologisesti valmiin yksilön vuorovaikutusta kannustavan yhteisön kanssa” (Ford 1992: 70).

Biologiseksi valmiudeksi kielenoppimisessa voitaisiin ajatella paitsi kielen prosessointiin vaadittava riittävä fysikaalinen ja kognitiivinen kehitystaso myös oppijan aikaisempi tieto kielistä sekä kielenoppimisesta. Vaikka niin behaviorististen aikojen kontrastiivinen analyysi kuin virheanalyysikin on todettu monin tavoin vajavaisiksi tavoiksi selittää oppijan L2-oppimisen ongelmia tai onnistumisia, hyväksytään yleisesti, että oppijan äidinkielen sekä muiden oppijan opiskelemien kielten piirteet vaikuttavat L2:n oppimiseen (Mitchell–Myles 2004: 19). Aikaisempien kielten heijastumista L2-kielitaitoon kutsutaan siirtovaikutukseksi (engl. *transfer*), joka voi olla positiivista tai negatiivista ja jota voi esiintyä lähes millä tahansa kielitaidon osa-alueella (ks. esim. Ellis 2008: 349–351, 396–397; Mitchell–Myles 2004: 19–20). Äidinkielen lisäksi muun muassa oppijan iällä ja sukupuolella on vaikutusta siihen, kuinka nopeasti ja menestyksekkäästi tämä oppii kieltä (Latomaa–Pälli 1997: 27; Ellis 2008: 311–316). Myös oppijan älykkyyden ja kielellisen lahjakkuuden (engl. *language aptitude*) on havaittu nopeuttavan kielenoppimista sekä kasvattavan oppijan mahdollisuuksia saavuttaa opiskelullaan kattava, tehokas kielitaito (Mitchell–Myles 2004: 25; Gardner–Masgoret–Tremblay 1997: 345).

Menestyäkseen kielenoppija tarvitsee myös taitoa toteuttaa biologista valmiuttaan. Pelkkä sopiva ikä ja älykkyys eivät riitä. Oppijan on tunnettava itselleen sopivimmat oppimistyyli ja osattava käyttää toimivia oppimisstrategioita, joilla kielenoppimista voi tehostaa (Mitchell–Myles 2004: 25–26; Oxford 2003: 274). Oppijan persoonallisuus vaikuttaa oppimistyylin ja -strategian valintaan. Ulospäinsuuntautunut, ekstrovertti oppija tekee kohdekielestä hypoteeseja ja testaa niitä rohkeasti kielenkäytössä. Sisäänpäinkääntynyt, introvertti oppija taas prosessoi tietoaan yksin, kunnes on varma siitä, että osaa käyttää kieltä oikein. (Latomaa–Pälli 1997: 27.) Ekstrovertin luonteen on huomattu edistävän ainakin kommunikatiivisen kompetenssin sekä kielellisen

sujuvuuden kehittymistä (ks. esim. Ellis 2008: 676). Oppimisstrategioiden valintaa ohjailevat myös oppijan käsitykset siitä, kuinka taitava ja tehokas oppija hän on: mitä parempi luottamus oppijalla on omaan oppimiskykyynsä, sitä monipuolisempia ja tehokkaampia strategioita hän käyttää prosessoidakseen ja painaakseen mieleensä uutta tietoa (Ellis 2008: 703).

Luottamus omiin kykyihin ja taitoihin vaikuttaa myös oppimismotivaation syntyyn. Fordin (1992: 73–75) mukaan motivaatio koostuu kolmesta osatekijästä, joista kaksi ensimmäistä ovat yksilön selviytymisodotukset sekä tunnelataus. L2-tutkijat ovatkin havainneet, että kielenoppiminen herättää joissakin oppijoissa ahdistusta (engl. *language anxiety*), joka heikentää oppimistuloksia (Gardner–Masgoret–Tremblay 1997: 345). Motivaation kolmas osatekijä, toiminnan tavoite, on aina pääsääntöisesti yksilön itse itselleen asettama. Esimerkiksi opettaja voi esitellä oppijalle tavoitteita, mutta motivaation syntyminen edellyttää aina sitä, että yksilö omaksuu ne omikseen. (Ford 1992: 73–75.)

Fordin (1992: 69–71) teoriassa ympäristöllä ajatellaan olevan vaikutusta paitsi tavoitellun toiminnan onnistumiseen myös siihen, minkälaisia tavoitteita oppija itselleen asettaa. Erilaiset ympäristöt tarjoavat erilaisia tavoitteita ja herättävät motivaatiota eri tavoin. Kannustavalla ympäristöllä on paljon tekemistä myös positiivisen tunnelatauksen sekä yksilön selviytymisodotusten synnyssä. Erilaisiin kielenoppimisympäristöihin sekä siihen, miten ne vaikuttavat kielenoppijan motivaatioon ja asenteisiin, perehdytään seuraavaksi.

2.2.2 Oppimisympäristö motivoi ja mahdollistaa

Erilaiset oppimisympäristöt tarjoavat oppijoille vaihtelevia mahdollisuuksia oppia kohdekieltä. Syötöksen määrä ja laatu sekä oppijan mahdollisuudet harjoittaa kohdekieltä oppimisympäristössään vaihtelevat. Oppimisympäristöt voidaan karkeasti jakaa luokkahuoneeseen sekä luonnolliseen, kohdekieliseen kieliyhteisöön, jossa kieltä omaksutaan vuorovaikutuksessa natiivien kanssa. Tutkimuksissa on todettu luonnollisen oppimisympäristön tukevan etenkin funktionaalisen kielitaidon kehittymistä. Luokkahuoneopiskelun taas on havaittu tuottavan luonnollisessa ympäristössä

omaksumista tarkempaa rakenteiden ja kieliopin hallintaa. Sekä luokkahuoneessa että luonnollisessa ympäristössä opiskelulla on kuitenkin mahdollista saavuttaa hyvä kielitaito. (Ellis 2008: 287–288, 310.)

Myös silloin, kun toisen kielen opiskelu erotetaan vieraan kielen opiskelusta, viitataan oppimisympäristöjen erilaisuuteen (Oxford 2003: 272). Esimerkiksi suomea opiskellaan toisena kielenä Suomessa ja vieraana kielenä vaikkapa Ranskassa. Menestyksekkään kielenoppimisen todennäköisyys kaikenlaisissa oppimisympäristöissä kasvaa, mikäli ympäristö synnyttää oppijassa sosiaalisen tarpeen kohdekielen oppimiselle ja käyttämiselle (Ellis 2008: 311). Sosiaalinen tarve tukee oppijan sisäsyntyisen motivaation kehittymistä. Motivaatio taas voidaan karkeasti jaotella integratiiviseksi haluksi kuulua johonkin kohdekieliseen yhteisöön tai instrumentaaliseksi motivaatioksi, jolloin kieli nähdään välineenä jonkin päämäärän, esimerkiksi työpaikan tai hyvän kurssiarvosanan, saavuttamiselle (ks. esim. Larsen-Freeman–Long 1992: 173).

Sekä integratiivinen että instrumentaalinen motivaatio voi olla vahvaa, mutta laajemmassa tarkastelussa integratiivisen motivaation on havaittu johtavan parempiin oppimistuloksiin (Larsen-Freeman–Long 1992: 173). Perinteisesti ajatellaan, että kun opittava kieli on oppimisympäristön pääasiallinen kommunikaatiokieli, oppija oppii kieltä paitsi luokkahuoneessa myös luonnollisessa vuorovaikutuksessa natiivien kanssa ja oppimismotivaatio on korkea. Vieraan kielen opiskelussa, kun oppimisympäristössä ei käytetä opittavaa kieltä säännölliseen kommunikaatioon ja oppiminen tapahtuu pääasiallisesti pelkästään luokkahuoneessa, kielenoppijoiden motivaatiotasot ovat vaihtelevampia. (ks. esim. Oxford 2003: 272.)

Sosiaalisen tarpeen ja motivaation syntyminen ei ole yksiselitteistä. Jos toisen kielen oppija on asettunut kohdekieliseen maahan pysyvästi, hänellä on paremmat lähtökohdat uuden maan kielen opiskeluun kuin väliaikaisesti maassa oleskelevalla oppijalla. Toisaalta pysyvästikin uuteen maahan asettuneen voi olla vaikea hahmottaa kielitaidon merkitystä, jos hän viettää suurimman osan ajastaan omaa äidinkieltään puhuvassa yhteisössä. (Latomaa–Pälli 1997: 25.) Suomessa suomea opiskelee myös alati kasvava määrä kansainvälisiä, englanninkielisten ohjelmien opiskelijoita, jotka huolimatta siitä, että haluaisivat asettua Suomeen asumaan, käyttävät päivittäisessä kommunikoinnissaan

ja opinnoissaan pääsääntöisesti englannin kieltä. Opintojen jälkeen työelämään pääsy on kuitenkin hankalaa ilman riittävän vahvaa suomen kielen taitoa. (Korhonen 2013: 2.)

Integratiivinen motivaatio voi syntyä myös kohdekielisen maan ulkopuolella vieraan kielen kontekstissa. Teknologian ansiosta nykyään myös suomea vieraana kielenä opiskelevan oppijan on mahdollista kommunikoida säännöllisesti natiivien kanssa. Esimerkiksi yksi tämän tutkimuksen Ranskassa suomea opiskelevista informanteista kertoi tarvitsevansa suomea päästäkseen keskustelemaan internetissä suomalaisten verkkostrategiapelitoveriensä kanssa. Hän haluaa olla osa virtuaalista yhteisöä ja näin ollen hänen motivaationsa on ulkomailla opiskelusta huolimatta ainakin osittain integratiivista.

Paitsi oppimisympäristö myös oppijan asenteet opittavaa kieltä, kulttuuria ja sen natiivijäseniä kohtaan korreloivat oppimistulosten kanssa (Ellis 2008: 287; Gardner–Masgoret–Tremblay 1997: 345). Motivaatiota ja asenteita ei aina olekaan helppoa erottaa toisistaan (Latomaa–Pälli 1997: 95). Mikäli oppijan asenteet kieltä, kielen puhujia sekä kohdekielistä kulttuuria kohtaan ovat positiiviset, hänen voidaan odottaa oppivan kieltä helpommin kuin negatiivisesti kohdekieleen suhtautuvan oppijan (Ellis 2008: 287). Eri tavoin asennoituvat oppijat myös käyttävät oppimisympäristöään hyväksi eri tavoin. Toiset pyrkivät käyttämään kohdekieltä mahdollisimman paljon, toiset taas välttelevät opittavalla kielellä toimimista luokkahuoneen ulkopuolella. (Latomaa–Pälli 1997: 27.)

Pelkkä oppimisympäristö ja oppijan positiivinen suhtautuminen kohdekieleen sekä sen puhujiin eivät kuitenkaan takaa menestystä. Merkitystä etenkin toisen kielen oppimisen kontekstissa on myös sillä, miten kohdekielinen valtaväestö suhtautuu kieltään opiskelemaan oppijaan (Latomaa–Pälli 1997: 25). Myös Ford (1992: 69) painottaa vuorovaikutusta kannustavan ympäristön kanssa yhtenä edellytyksenä tavoitteellisen toiminnan onnistumiselle. Seija Korhonen (2013: 4) tutki informanttien kaltaisia koulutettuja suomi toisena ja suomi vieraana kielenä -oppijoita ja havaitsi, ettei Suomessa ja ulkomailla opiskelleiden suomenoppijoiden kielitaidossa eikä oppimismotivaatiossa ollut mainittavia eroja. Molemmat olivat sekä integratiivisesti että instrumentaalisesti motivoituneita.

Korhosen tutkimuksen perusteella kielitaitoisten aikuisten suomi toisena kielenä -oppijoiden mahdollisuudet käyttää suomea Suomessa ovat varsin suppeat ja rajoittuvat lähinnä lyhyisiin asioimistilanteisiin. Lisäksi suomalaiset vaihtavat suomen helposti englantiin, kun huomaavat, ettei suomi ole keskustelukumppanin äidinkieli. (Korhonen 2013: 4; ks. myös Nikulin–Martimo–Hokkanen 2013: 218.) Englannintaitoisen suomenoppijan, jollaisia tämänkin tutkimuksen Suomessa opiskelevat informantit ovat, on itse oltava hyvin aktiivinen ja päättäväinen saadakseen harjoitella suomea vuorovaikutustilanteissa. Ympäristö voi kyllä tukea oppimista, mutta loppujen lopuksi kaikki on kiinni oppijasta itsestään. (Korhonen 2013: 5.)

3 Lukeminen ja sanastonhallinta kielitaidon osa-alueina

Kielitaidon ajatellaan yleensä jakautuvan produktiivisiin ja reseptiivisiin taitoihin. Reseptiivisillä taidoilla tarkoitetaan luetun ja kuullun ymmärtämistä, kun taas produktiiviset taidot ovat oppijan omaa ilmaisua: puhetta ja kirjoitusta. (ks. esim. Ringbom 1990: 140.) Lukeminen, kirjoittaminen, kuunteleminen ja puhuminen lasketaan kielitaidon ensisijaisiksi osa-alueiksi. Toissijaisia osa-alueita ovat esimerkiksi kielioppi, opiskelutaidot, ääntäminen, välimerkkien käyttö sekä sanasto. Todellisessa kielenkäytössä ja kommunikaatiossa kaikkia kielitaidon ensi- ja toissijaisia osa-alueita käytetään limittäin. (Oxford–Scarcella 1992: 85.)

Lukeminen ja sanastonhallinta limittyvät vahvasti toisiinsa. Päästäkseen kiinni uuteen kieleen oppijan on saatava käyttöönsä edes jonkinlainen perussanasto (ks. esim. Masonen 2003: 95). Laajentaakseen sanavarastoaan tehokkaasti oppijan on luettava paljon. Kielenoppimisen alkuvaiheessa oppijan tilanne on jopa paradoksaalinen: Oppiakseen lisää sanastoa hänen olisi luettava paljon erilaisia tekstejä. Toisaalta pystyäkseen lukemaan sujuvasti ja ymmärtämään lukemaansa oppijan täytyisi osata riittävästi sanastoa. (Coady 1997: 229.) Lukeminen voi olla kielenoppijalle keino oppia kieltä, ovi oppijan tarvitsemaan runsaaseen autenttiseen kirjalliseen syötökseen, jossa esiintyvät ääntämystä lukuun ottamatta kaikki kielen osa-alueet. Toisaalta lukeminen voi olla kielenoppimisen tavoite itsessään. (Eskey 2005: 563.)

Luvussa 3.1 keskityn sanaston opettamiseen ja oppimiseen. Erittelen sanaston opettamisen keinoja sekä suomen kielelle ominaisia piirteitä, joita voi hyödyntää sanaston opettamisessa. Perehdyn myös siihen, mitä sanan osaaminen oikeastaan tarkoittaa. Luku 3.2 käsittelee toisella ja vieraalla kielellä lukemisen laajaa ja moninaista tutkimuskenttää siltä osin, kuin se tämän tutkielman kannalta on oleellista. Ensin tarkastelen lukemista kognitiivisena ja sosiaalisena toimintana. Seuraavaksi käsittelen sanastonhallinnan roolia luetun ymmärtämisessä. Luvussa 3.2.3 erittelen autenttisten tekstien lukemista ja käyttöä L2-opetuksessa.

3.1 Miten sanoista saa kiinni?

3.1.1 Ulkoa opettelun ja sanalistojen perinne

Yksi vaikeimmista asioista uutta kieltä opiskeltaessa on suurten sanamäärien oppiminen (Schouten-van Parreren 1989: 75). Sanaston aktiivinen hallinta on välttämätöntä kaikkien kielen osa-alueiden kannalta; niin suullinen kuin kirjallinenkin kielenkäyttö vaatii sanastonhallintaa (Kristiansen 1998: 47). Kuitenkin S2-opetuksessa sanaston tietoinen opettaminen jää usein taka-alalle ja liian vähälle huomiolle (ks. esim. Aalto 1994a: 93; Aalto 1998: 47). Siinä missä morfologian ja syntaksin opettamiseen tarkoitettuja kieliopeja on kirjoitettu runsaasti (Hahmo 1993: 13), sanaston oppimisen on oletettu tapahtuvan kuin itsestään kieliopin ja rakenteiden opetteluun ohessa (Ahonen 1993: 41). S2-ala kehittyy ja kasvaa jatkuvasti, ja uutta tutkimusta sekä oppimateriaalia sanaston oppimisen ja opettamisen tueksi on syntynyt paljon sitten alan alkuaikojen (ks. esim. Järvinen–Lumme 2003; Ahonen–White 1993). Oppitunneilla sanaston käsittelyn osuus jää tästä huolimatta usein pieneksi osittain aika- ja osittain arvostuspulan vuoksi (Aalto 1998: 47).

Suomen sanasto saattaa olla etenkin alkuvaiheen suomenoppijalle jopa monimutkaisten morfologisten sääntöjen oppimista suurempi haaste (Aalto 1998: 47). Rosa Salmela (2011: 53) selvitti funktionaalista ja formaalista suomi toisena kielenä -opetusta käsittelevässä pro gradu -työssään, millaisia oppimistavoitteita suomalaisen yliopiston kielikeskuksen sekä työväenopiston kielikursseilla käyvillä suomi toisena kielenä -oppijoilla oli. Kaikkein useimmin oppijat ilmoittivat toivovansa, että oppisivat mahdollisimman paljon kaikenlaista sanastoa. Sanaston oppiminen oli tavoitteena suositumpi kuin muun muassa sujuva puhe- ja kirjoitustaito sekä puhekielen ymmärtäminen; sanastonhallinta koettiin selvästi suurimpana esteenä suomen kielen käyttämiselle ja ymmärtämiselle. (mp.)

Kielen sanaston kesyttäminen on viisainta aloittaa frekventeistä sanoista eli sanoista, jotka esiintyvät juoksevassa puhutussa tai kirjoitetussa kielessä taajimmin. Frekventtien sanojen opetteluun kannattaa käyttää tunneilla aikaa ja vaivaa, sillä taajaan esiintyvän sanaston avulla oppija pääsee nopeasti ja tehokkaasti kiinni mahdollisimman laajaan kohdekieliseen materiaaliin. (Nation 2002: 13–16.) Yleisintä sanastoa tulisi tarkentaa

muutamilla oppijan kannalta olennaisilla pienempifrekvenssisillä sanoilla, jotka vaihtelevat oppijoiden tarpeiden mukaan (Hahmo 1993: 15).

Voidaan olettaa, että ensimmäiset 1000–2000 frekventeintä eli yleisimmin käytettyä sanaa opetellaan tunneilla pitkälti ulkoa kieliopin opetteluun yhteydessä. Sanaston tietoinen opettelu nähdäänkin perinteisesti sanojen pänttäämisinä eli mekaanisena ulkoa opetteluun (Hahmo 1993: 14; Aalto 1994a: 100; Uotila 1993: 27). Sanoja opetellaan listoista ja luetaan, kunnes ne osataan ulkoa ja testataan sanakokein. Kielen oppimisen alkuvaiheessa pänttääminen on välttämätöntä, sillä uuden oppiminen on mahdotonta, ellei oppijalla ole käytössään varmasti opittua perussanastoa. (Hahmo 1993: 14; Masonen 2003: 95; Aalto 1998: 47.)

Sanoja käännettäessä ja listattaessa tulisi muistaa ohjata oppijaa assosioimaan suomen sanat nimenomaan oman äidinkielen sanojen kanssa. Usein S2-tunneilla käytetään jotakin tukikieltä opiskelun alun helpottajana. Jos oppija kääntää listojen sanat tälle tukikielelle, opettelee hän yhtäkkiä yhden kielen, suomen, sijaan kahta uutta kieltä. (Masonen 2003: 95–96.) Suomessa tukikieli on usein englanti. Käännösvastineiden etsinnän sijaan oppijoita kannattaisi rohkaista yksikielisen sanakirjan käyttöön mahdollisimman nopeasti, jotta heille muodostuisi erillinen kohdekielinen muistiorganisaatio (Aalto 1994a: 100, 112). Laadukkaat sanakirjat tarjoavat monenlaista informaatiota sanoista sekä niiden käytöstä. Sanakirjojen käyttöä kannattaa harjoitella, sillä tehokas sanakirjan hyödyntämistaito ei ole itsestäänselvyys. (Nation 2005: 592–593.)

Sanalistaista puuttuu useimmiten kaikki muistin tarvitsema tuki. Suurella vaivalla opetellut listat saatetaan kyllä oppia nopeasti, mutta unohdetaan myös helposti. Lisäksi listojen sanat on helppo sekoittaa toisiinsa, etenkin jos lista on aakkostettu tai järjestetty teemoittain. (Schouten-van Parreren 1989: 76–77.) On todettu, että kielenoppijat ryhmittelevät sanoja mielessään luonnollisemmin foneettisin kuin semanttisin perustein. Aloittelevat suomenoppijat sekoittavatkin usein toisiinsa sanoja, jotka ovat foneettisesti samankaltaisia. Tällainen taipumus saattaa entisestään puurouttaa aakkosjärjestyksessä listasta opittujen sanojen merkityksiä. Äidinkielisten kielenkäyttäjien sananryhmittelyperusteet ovat ensisijaisesti semanttisia. (Martin–Hihnala–Sivonen 2001: 73–75.)

Pänttäämisestä ja sanalistaista ei saisi tulla ainoa keino, jolla sanastoa kartutetaan. Sana- ja idiomiluetteloihin perustuvaa opetustapaa on kritisoitu jopa tehottomimmaksi kaikista opetusmetodeista (Ahonen 1993: 43). Tehottomiksi sanalistaaja oletti myös Elina Närvä (2002: 97–98), joka vertaili pro gradu -tutkielmassaan neljää tapaa opettaa sanastoa suomi toisena kielenä -oppijoille. Vastoin odotuksia sanalistat olivat kahden tehokkaimman sanastonopetustavan joukossa yhdessä elaboroinnin kanssa. Närvä uskoi listojen tehon perustuvan lähinnä siihen, että niissä käytetään käännöskielenä oppijan omaa äidinkieltä, mikä luo oppijalle varmuuden ja turvallisuuden tunteen. Lisäksi listoja on käytetty kielenopetuksessa jo niin pitkään, että opetustapa on oppijoille ja opettajille tuttu ja siksi toimiva. Närvä kuitenkin muistuttaa, että nopea oppiminen ei aina takaa pysyvää oppimista. Myös hän epäilee sanalistaista oppimisen syvällisyyttä. (mp.)

3.1.2 Kontekstin kautta kohti syvempää sanastonhallintaa

Sanaston opetuksen tulisi olla järjestelmällistä ja kehittävää. Pelkkä sanaston kasvattaminen ei riitä, vaan jo opittuja sanoja on käytettävä, jotta sanat tallentuisivat muistiin pysyväksi mentaaliseksi leksikoksi (Aalto 1994a: 94, 100). Hyvä tapa syventää sanojen jättämiä muistijälkiä on elaborointi. Sanaston oppimiseen tähtäävässä elaboroinnissa oppija kokoaa sanan ympärille kontekstin kasvattamalla sanasta laajemman kokonaisuuden kuten lauseen tai useammasta lauseesta koostuvan virkkeen. Näin uusi sana nivoutuu aikaisempaan tietoon ja samalla aiemmin opittu kertautuu. (Kristiansen 1998: 51.)

Elaboroinnilla luotavan virkkeen pituus, monipuolisuus ja kompleksisuus vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka vahvasti sana painuu oppijan muistiin. Myös sillä, kuinka loogisia ja tarkkoja semanttisia assosiaatioita oppija elaboroidessaan luo sanasta tai opiskeltavien sanojen välille, on vaikutusta. Vahvin muistijälki syntyy, kun oppija elaboroi itse ja tuottaa monipuolisia lauseita, joissa esiintyy paljon uuteen sana-ainekseen semanttisesti ja loogisesti liittyviä asioita. (Kristiansen 1998: 51–53, 60–63.) Sanaston soveltamista on hyvä harjoitella heti kielenoppimisen alkuvaiheesta saakka. Liikkeelle lähdetään uudesta sanasta, joka on poimittu mieluiten tekstikontekstista. (Kristiansen 1998: 106–107.)

Sanojen opetteleminen kontekstin avulla on usein havaittu hyväksi keinoksi kartuttaa sanavarastoa (Ahonen 1993: 44). Samalla aktivoituu myös jo opittu sanasto. Lukemisen avulla päästään käsiksi tärkeisiin sanastonoppimisstrategioihin kuten siihen, kuinka kontekstia voi käyttää hyväksi tuntemattomien sanojen merkityksen arvaamisessa (Nation 2005: 588). Kontekstilähtöisestä sanaston opettelimesta on hyötyä erityisesti silloin, kun opetellaan sanaston merkityksiä. Vieraiden sanojen päättely tai arvaaminen kontekstista edellyttää oppijalta omaa kognitiivista toimintaa ja on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin jos merkitys selitettäisiin muilla keinoin. (Takala 1989: 8–9.)

Sanan merkityksen arvaaminen kontekstista on taito, jonka vain harvat hallitsevat automaattisesti. Hyvä lukija voi arvata jopa 60–80 % tekstin tuntemattomista sanoista, jos niitä ei ole liian paljon. Arvaamista tulisikin harjoitella vaihe vaiheelta tunneilla. (Masonen 2003: 98, 101.) Arvaamisen avuksi on esitelty seuraavaa viisivaiheista ketjua:

1. Päätele tuntemattoman sanan sanaluokka.
2. Tutki sanan välitöntä kontekstia eli lausetta, jossa sana esiintyy.
3. Tarkastele sanan laajempaa kontekstia eli ympäröiviä lauseita ja kappaleita.
4. Arvaa sanan merkitys.
5. Tarkista, menikö arvauksesi oikein. (Nation 1990: 162–163.)

Kontekstin laatu vaikuttaa arvaus- ja oppimismenestykseen. Informatiivinen konteksti tarjoaa paljon vihjeitä sanan merkityksestä, kun taas harhaanjohtavassa kontekstissa sanan merkitys on mahdollista ymmärtää monella tapaa (Takala 1989: 8–9).

Erilaisten kontekstien lisäksi sanaston oppimisen tutkimuksessa puhutaan usein erilaisista tavoista lukea tekstejä. Ekstensiivisellä lukemisella tarkoitetaan suurten tekstimäärien viihteellistä, omasta halusta tapahtuvaa lukemista, jolla tähdätään yksinomaan tekstin merkityksen ymmärtämiseen. Ekstensiivinen lukeminen voi kasvattaa sanavarastoa ja syventää tuttujen sanojen sujuvaa osaamista, kunhan luettava materiaali ei sisällä liikaa tuntemattomia sanoja. Intensiivisellä lukemisella taas tarkoitetaan sanastollisesti haastavien tekstien lukemista siten, että sanastoon kiinnitetään paljon huomiota. Myös intensiivisessä lukemisessa tähdätään tekstin ymmärtämiseen, mutta tekstiä ja sen kieltä lähestytään tietoisemmin. Kielten tunneilla

tapahtuva tekstien lukeminen ja kääntäminen sekä oppijan omatoiminen lukeminen sanakirjan avulla ovat esimerkkejä intensiivisestä lukemisesta. (Nation 2005: 588.)

Tekstejä lukiessa sanoja on mahdollista oppia ikään kuin huomaamatta, mutta tutkimusten mukaan sanastoa kertyy tehokkaimmin, jos kontekstista oppimista tehostetaan sanastoharjoituksilla ja oppijat tehdään tietoisiksi tekstissä esiintyvistä uudesta sanastosta (Nation 2002: 149, 252). Ekstensiivisen lukemisen ja elaboroinnin jälkeen oppija voi kuulustella sanoja ja niiden taivutusta itseltään esimerkiksi sanalistojen avulla. Mikäli sana ei heti tule mieleen, voi kontekstin muisteleminen auttaa sanan muistiin palauttamisessa. (Kristiansen 1998: 49.)

3.1.3 Suomen sanaston rakenne sanastonoppijan apuna

Suomen sanat voidaan morfologisen rakenteensa perusteella jakaa johtamattomiin perussanoihin, johdoksiin ja yhdyssanoihin. Perussanat ovat edelleen jaettavissa alkuperänsä mukaan vanhoihin ja uusiin omaperäisiin sanoihin, vanhoihin ja nuorempiin indoeurooppalaisiin tai ruotsalaisiin lainasanoihin sekä vierassanoihin. (Häkkinen 1990: 83, 86–100.)

Suomen sanaston hahmottamista voidaan helpottaa tutustumalla sanojen etymologiaan. Suomen kielellä on pinttynyt vaikean kielen leima, josta suomalaiset itsekin haluavat pitää kiinni. Oikeammin suomen voisi ajatella suuriin indoeurooppalaisiin kieliin verrattuna erilaiseksi kieleksi. (Hahmo 1993: 13.) Lainasanat ovat keino kytkeä suomen sanasto suurempiin kielikuntiin; lainojen esittely osoittaa oppijalle yhteyksiä vieraalta tuntuvan suomen ja muiden, mahdollisesti tutumpien kielten välillä (Uotila 1993: 27). Sukulaissanoja ei esimerkiksi englannin kielen kanssa ole paljon (Takala 1989: 5), mutta niiden vähäinenkin olemassaolo tuo lohtua ja saattaa jopa motivoida valtavan sanastusurakan edessä tuskailevaa oppijaa. Myös suomen omaperäisten sanojen historian esittely voi syventää oppijan kokemusta kielestä (Uotila 1993: 27).

Perussanojen lisäksi johto-oppiin tutustuminen on tehokas mutta aliarvostettu sanaston opetuksen voimavara, jonka avulla oppija voi kartuttaa sanastoaan verrattain nopeasti aivan kielenoppimisen alkuvaiheesta saakka (Aalto 1994a: 108; Hahmo 1993: 23;

Uotila 1993: 28–29). Erilaiset johtimet, taivutuspäätteet ja sanan osat sisältävät joskus jopa enemmän tietoa kuin itse kantasana (Nation 2005: 591–592). Johdoksista tietoinen oppija saa yhden sanan oppiessaan haltuunsa saman tien useampia eri sanaluokkiin kuuluvia sanoja. Suomen kielessä on 150–180 produktiivista johdinta, ja suomen verbeistä suurin osa, jopa 79 %, on johdoksia (Takala 1989: 6). Myös sanojen yhdistämiseen tutustuminen on pitkien sanojen oletetusta vaikeudesta huolimatta kannattavaa, sillä yhdyssanojen välttely ainakin luokkahuoneen ulkopuolella on mahdotonta (Masonen 2003: 96). Yhdyssanojen ja johdosten osuus sanastosta on hätkähdyttävän suuri. Esimerkiksi Nykysuomen sanakirjan noin 206 000 hakusanasta vain noin 71 600 on johtamattomia perussanoja tai johdoksia. Loput noin 134 400 hakusanaa ovat yhdyssanoja. (Sadeniemi 1972.)

Olellinen osa sanaston rakennetta on myös sanaston jakautuminen sanaluokkiin. Sanaluokkajako on tärkeä apu sanan hahmottamisessa ja luokittelussa. Tieto sanaluokasta sisältää tärkeää informaatiota muun muassa sanan taivutuksesta. Suomen sanat eivät useinkaan esiinny kielenkäytössä perusmuotoisina. (Puro 1999: 10.) Verbit ja nominit voidaan jakaa taivutustyypeiksi. Kielitoimiston sanakirjassa (2006: 13–18) jaetaan nominit 51 tyyppiin ja verbit 26 tyyppiin, joista kaksi viimeisintä ovat taivutusparadigmoiltaan vaillinaisia.

Suomen kielen taajuussanaston (Taajuussanasto 1979: 11) mukaan sanaluokista yleisin on substantiivien luokka, joka kattaa 35,8 % koko sanastosta. Substantiivien sanotaan olevan muita sanaluokkia helpompia oppia, sillä niiden merkitys on usein yhdistettävissä konkreettiseen tarkoitteeseen (Hatch 1983: 63). Verbit ovat seuraavaksi yleisin sanaluokka. Niiden osuus sanastosta on 24,3 %. Erilaisia taipumattomia tai sanaluokattomia sanoja suomen tekstuaalisista sanaesiintymistä on noin 21,5 %, pronomineja noin 8,4 %, adjektiiveja 9,2 % ja numeraaleja 0,75 %. (Taajuussanasto 1979: 11.) Suomen kielen oppikirjoissa esiteltyjen sanojen sanaluokkajako poikkeaa Taajuussanaston luvuista oleellisesti: verbien osuus on suurempi kuin substantiivien. Myös pronomien määrä on ylikorostunut. (ks. Puro 1999: 10–11, 13.) Oppijoille opetettavan sanaston rakenne ei välttämättä vastaa luonnollisen suomen kielen sanastorakennetta.

3.1.4 Milloin sana osataan?

Elaboroinnin, kontekstista oppimisen sekä sanaston rakenteeseen tutustumisen kaltaiset sanastonkasvatuskeinot tukevat sanan monipuolista osaamista. Sanan osaaminen onkin monisyinen taito. Osatakseen sanan kokonaisvaltaisesti oppijan on tunnettava sanan fonologia, morfologia, semantiikka ja syntaktinen käyttäytyminen sekä omaksuttava käsitys sanan esiintymistodennäköisyydestä eli siitä, kuinka usein sanaa kielessä käytetään. Lopuksi on vielä pystyttävä kaivamaan sana tarvittaessa muistista kaikkine näine ominaisuuksineen. (Puro 1999: 7–8; ks. myös Koda 2008: 50.)

Ensin sanan kaikista esiintymismuodoista osataan vain yksi ja sekin vain tietyssä kontekstissa (Ringbom 1990: 143). Yhteen sanaan yhdistetään yksi merkitys, vaikka todellisuudessa merkityksiä olisi useita. Opettajan haasteena onkin pohtia, paljonko informaatiota uudesta sanasta oppijan on viisasta saada kerralla: liika informaatio vaikeuttaa sanan oppimista, mutta toisaalta oppijan on työlästä opetella sama sana uudelleen ja uudelleen aina eri merkityksessä (Bernhardt 1998: 78).

Sanatiedon kehittyessä osaamisen ala laajenee siten, että oppija osaa sanan lopulta missä tahansa kontekstissa tai jopa ilman kontekstia esimerkiksi sanaluettelosta. Sanan osaamisen astetta kuvailee sanan saatavuus: kun sana osataan yhdessä kontekstissa ja sen merkityksistä tai käyttötavoista tunnetaan ainoastaan yksi, sana on saatavilla vain tässä tietyssä kontekstissa. (Ringbom 1990: 143.) Tarja Puro (1999: 7) esittää sanan osaamiselle seuraavanlaisen määritelmän:

Toisen kielen oppija osaa sanan, kun hän pystyy vastaanottamaan ja tuottamaan sen eri muodot, osaa sen syntaktisen käyttäytymisen ja hallitsee sen monipuoliset semanttiset roolit sekä muut semanttiset tekijät, hahmottaa sen osana erilaisia ilmaisuja ja monisanaisia yksiköitä. Hän pystyy myös tunnistamaan sanan merkityksen sekä kontekstissa että ilman sitä ja käyttämään sanaa muiden sanojen kanssa erilaisten kontekstien ja kotekstien vaatimusten mukaan. Hän tietää, miten yleinen sana on eri yhteyksissä.

Edes syntyperäinen kielenkäyttäjä ei osaa kaikkia äidinkieltensä sanoja yllä määritellyllä tasolla (Puro 1999: 7).

3.2 Toisella ja vieraalla kielellä lukeminen

3.2.1 Lukeminen: kognitiivinen ja sosiaalinen prosessi

Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen tutkimus on seurannut tiukasti äidinkielellä lukemisen tutkimustraditiota, ja äidinkielellä lukemisen malleja on usein sovellettu melkein muuttamattomina L2-lukemiseen (Pitkänen-Huhta 1997: 191). Lukemistapahtumassa ihminen käyttää lähes koko ajattelunsa kapasiteettia, tunteitaan, mielikuvitustaan ja uskomuksiaan, joita kaikkia ovat muovanneet hänen perimänsä ja elämäkokemuksensa. Ei ole ihme, ettei lukemisprosessista ole laajasta alan tutkimuksesta huolimatta onnistuttu luomaan tyhjentävästi kuvaavaa mallia. (Eskey 2005: 566.) Eri tutkijat painottavat kuvauksissaan lukemisprosessin eri puolia: toiset korostavat lukemisen kognitiivista, toiset sosiaalista luonnetta (Bernhardt 1998: 5).

Kun lukeminen ymmärretään kognitiiviseksi prosessiksi, se ajatellaan nimenomaan yksilön ongelmanratkaisutilanteena. Tällöin lukemisen tutkimuksessa keskitytään siihen, mitä lukijan aivoissa tapahtuu, kun hän prosessoi tekstin antamaa informaatiota merkityksiksi. (Bernhardt 1998: 7–8.) Lukeminen nähdään yksilön sisäisenä taitona, joka koostuu monista osasista, kuten lukustrategioista ja kielitaidosta. Näitä erillisiä osasia voidaan opettaa ja kehittää, jolloin tuloksena on tehokkaampia ja taitavampia lukijoita. Koska kognitiivisessa lukemisen tutkimuksessa lukeminen nähdään universaalina yksilön prosessina, tutkimustulosten ajatellaan olevan yleistettävissä tilanteessa kuin tilanteessa, jos lukijoiden ominaisuudet ovat samanlaiset. (Pitkänen-Huhta 1997: 193; Bernhardt 1998: 8.)

Yksilön prosesseihin keskittyvästä kognitiivisesta lukemisen tutkimuksesta poiketen sosiaalinen lukemisen tutkimus nojaa ajatukseen siitä, että kieli on aina sosiaalista toimintaa yhteisössä toimivien yksilöiden välillä (Pitkänen-Huhta 1997: 194). Kaikki tekstit ilmentävät jotakin kulttuuria, joka luo tekstille sosiaalisen viittausympäristön. Toisaalta erilaiset lukutilanteet tuovat mukanaan aina omat arvonsa, jotka vaikuttavat siihen, kuinka teksti luetaan ja ymmärretään. (Bernhardt 1998: 10.) Lukemisen tarkastelussa keskitytään paitsi lukijaan ja lukutilanteeseen myös tekstin kulttuuriseen ympäristöön. Lukemisprosessia ei enää voida ajatella universaaliksi, sillä tilanteessa on

mukana paitsi yksilön sisäinen prosessointi myös useita laajoja, eri tavoin vaikuttavia kulttuureja ja konteksteja. (Pitkänen-Huhta 1997: 194.)

Kognitiivinen ja sosiaalinen lukemisen tutkimus eivät suinkaan tyrmää toisiaan vaan esittävät lukuprosessin hieman eri näkökulmista. Molemmissa näkökulmissa lukeminen on aina ainakin jossain määrin yksilön toimintaa. (Pitkänen-Huhta 1997: 194–195, 199.) Lukeminen ilman sosiaalista ulottuvuutta saattaa tuntua kummalliselta ajatukselta, mutta toisaalta ilman yksilön kognitiivista toimintaa lukeminen on sula mahdottomuus (Urquhart–Weir 1998: 9). Elizabeth Bernhardt (1998: 15) ehdottaa, että L2-lukemisen tarkasteluun voisi sopia kognitiivisten ja sosiaalisten mallien synteesi, eräänlainen laajennettu sosiokognitiivinen malli, jossa annetaan painoarvoa sekä yksilön kognitiiviselle prosessille että kulttuurisille tekijöille ja kontekstille. Luettaessa on tarkasteltava paitsi tekstin puhtaasti kielellisiä semanttisia ja syntaktisia elementtejä myös sen rakennetta, käyttötarkoitusta, tavoitetta, sisältöä sekä aihetta.

Bernhardt (1998: 15) painottaa, että jokainen lukija on nähtävä yksilönä, joka prosessoi lukemaansa ja reagoi siihen omalla tavallaan. Lukijat suodattavat tekstin omien arvojensa ja kulttuurikäsitystensä kautta ja siksi ymmärtävät lukemansa eri tavoin. (mp.) Esimerkiksi uutista luettaessa sanaston ja kieliopillisten rakenteiden osaamisen lisäksi tulisi varmistaa, että oppijat tuntevat uutistekstille tyypillisen rakenteen sekä uutisen tarkoituksen, sisällön ja aiheen. Lisäksi tulisi tutustua kohdekielen uutisointikulttuuriin sekä siihen, kuinka kohdekielisessä ja oppijan omassa kulttuurissa suhtaudutaan uutisen käsittelemään aiheeseen unohtamatta myöskään jokaisen yksilön omia henkilökohtaisia näkökulmia.

Bernhardtin mukaan L2-lukija lähestyy kohdekielistä tekstiä apunaan äidinkieltensä viitekehys, joka eroaa kohdekielisen kulttuurin viitekehystä. L2-lukija ei kuulu kohdekielisen tekstin oletettuun lukijajoukkoon, mikä aiheuttaa ristiriidan: tekstiä ei ole kirjoitettu häntä ajatellen tai hänen ymmärrettäväkseen. Ymmärtämistä vaikeuttava ongelma voi olla millä tahansa tekstin tasolla ortografiasta kulttuurisiin arvoihin. (Bernhardt 1998: 16.) Erityisen vahvasti tämä korostuu luettaessa autenttisia tekstejä, joiden vastaanottajiksi oletetaan kohdekielen natiiveja. Esimerkiksi tässä tutkielmassa käytetyt ”Teuvo, maanteiden kuningas” -laulun sanat sisältävät paljon viittauksia

Suomen rallikulttuuriin sekä pikkuteillä kaahiluun, joka saattaa olla informanteilleni täysin vieras ilmiö.

Aina tekstin taustakulttuuri ei kuitenkaan vaikeuta ymmärtämistä. Mikäli tekstin aihepiiri on L2-lukijalle entuudestaan tuttu, voi hänen aikaisempi tausta- tai maailmantietonsa tukea tekstin ymmärtämistä (Urquhart–Weir 1998: 63; Bernhardt 1998: 29–34). Toinen informanteilla luettamani teksti, Meksikon vankilamellakoita käsittelevä kansainvälinen uutinen, sisältää juuri tällaista yleistä maailmantietoa, joka saattaa auttaa informantteja vieraiden sanojen sekä tekstin kokonaismerkityksen päättelmissä.

3.2.2 Luetun ymmärtäminen ja sanasto

Lukemisen määritelmät kuvaavat usein pikemminkin lukemisprosessin tulosta kuin itse prosessia (Eskey 2002: 5). Monissa lukemisen määritelmässä korostuu nimenomaan luetun ymmärtäminen. Esimerkiksi Sandy Urquhart ja Cyril Weir (1998: 22) toteavat määritelmässään, ettei lukeminen ole pelkkää ”merkkijonojen koodin purkua” vaan vaatii taitoa vastaanottaa ja tulkita kirjallista informaatiota eli ymmärtää ja käyttää tekstejä hyväkseen. J. Charles Aldersonin (2000: 7–8) mukaan luetun ymmärtäminen voidaan jakaa tasoihin. Kirjaimellisen ymmärtämisen tasolla lukija ymmärtää sen, mitä tekstissä sanotaan suoraan. Seuraava taso on tekstin tulkinnan taso, jolla lukija ymmärtää myös tekstin vihjaamia merkityksiä, ”lukee rivien välistä”. Korkeimmalla ymmärtämisen tasolla lukija pystyy arvioimaan tekstiä kriittisesti ja muodostamaan tekstin pohjalta päätelmiä. (mp.) Tässä tutkielmassa liikutaan lukemisen ensimmäisellä tasolla. Analyysissäni keskityn siihen, riittääkö informanttien kielitaito tekstin kirjaimelliseen ymmärtämiseen.

Mitä toisella ja vieraalla kielellä lukija tarvitsee ymmärtääkseen lukemansa edes kirjaimellisesti? Kun äidinkielellä lukemisen tutkimuksia on sovellettu L2-lukemisen tutkimukseen, oletuksena on ollut, että äidinkielellään tehokkaasti lukevat oppijat pystyvät siirtämään menestyksekkäät lukustrategiansa myös L2-lukemiseen (Alderson 1984: 19). Strategisen tiedon lisäksi L2-lukija tarvitsee lisäksi äidinkielistä lukijaa enemmän ohjausta saadakseen riittävästi taustatietoa esimerkiksi luettavana olevan

tekstin kulttuurisesta kontekstista sekä tekstilajin rakenteesta ja käytöstä (ks. esim. Eskey 2005: 568–569). Vaikka hyvästä lukustrategioiden hallinnasta ja taustatiedosta on huomattu olevan hyötyä, etenkin kielenoppimisensa alkutaipaleella L2-oppijat lukevat toisella ja vieraalla kielellä merkittävästi vaivalloisemmin kuin äidinkielellään (Alderson 1984: 19).

Kielelliset seikat aiheuttavat L2-lukijalle huomattavasti enemmän ongelmia kuin omalla äidinkielellään lukevalle. L2-lukijan kielitaidon taso korreloikin vahvasti lukumenestyksen kanssa. (Eskey 2005: 564, 566.) Vaikuttaisi siltä, että kielenoppijan on saavutettava tietty kynnystaitotaso kohdekielessä ennen kuin tehokkaat äidinkielen lukustrategiat voivat auttaa L2-lukemista. Kynnystaitotasoa on kuitenkin mahdotonta määritellä universaalisti, sillä jokainen lukutilanne ja lukija on erilainen. (Alderson 1984: 20.) Joistakin lukutehtävistä voi selvitä heikommalla kielitaidolla esimerkiksi siksi, että tekstin aihe on tuttu ja lukijan aikaisempi kokemus ja maailmantieto tukevat ymmärtämistä. Lisäksi jotkut oppijat osaavat hyödyntää heikkoakin kielitaitoaan toisia oppijoita tehokkaammin. (Urquhart–Weir 1998: 72.)

Kielenopiskelun alkuvaiheessa ylivoimaisesti eniten luetun ymmärtämisen ongelmia aiheuttaa sanastonhallinta (Alderson 1984: 20; Eskey 2005: 567; Koda 2008: 49). Tämä on myös tutkielmani informanttien tilanne. Sanavarastolla ja lukemisella on kaksisuuntainen vaikutussuhde. Uusia sanoja oppii tehokkaasti lukemalla tekstejä, joissa sanat ovat kontekstissaan. Laajaa lukemista tarvitaan myös siihen, että opitut sanat painuvat mieleen ja niiden osaaminen syvenee ja automatisoituu. (Nation 2005: 587; Koda 2008: 49.) Oppija ei kuitenkaan voi lukea laajasti, jos hänen sanavarastonsa on liian suppea. Mikäli tekstin sanoista ymmärretään liian vähän, lukemisen nautinnollisuus heikkenee ja lukija turhautuu helposti. (Eskey 2005: 567.)

Tekstistä ymmärrettyjen sanojen määrä vaikuttaa välittömästi siihen, kuinka hyvin oppija ymmärtää lukemansa (Koda 2008: 49). Toisaalta liiallinen yksittäisten sanojen kirjaimellisiin merkityksiin tarttuminen saattaa vaikeuttaa tekstin kokonaismerkityksen hahmottamista. Kaikkia sanoja ei tarvitse ymmärtää ymmärtääkseen tekstin pääajatuksen. (Oxford–Scarcella 1992: 107.) Joidenkin laskelmien mukaan 1300 kielen yleisintä sanaa kattaisi noin 75 % tekstistä kuin tekstistä. Tämä sanamäärä riittäisi

tekstin karkeaan ymmärtämiseen. Kaikkien pääasioiden ymmärtämiseksi tekstin sanoista tulisi osata vähintään 90 %. (Takala 1989: 7; vrt. Kristiansen 1998: 29.)

Vaikka kaikkia sanoja ei tarvitsekaan ymmärtää, onnistunut tekstin ymmärtäminen edellyttää joka tapauksessa yksittäisten sanojen merkitysten tunnistamista. Tunnistettuun merkitykseen vaikuttavat oppijan aikaisempi tieto sanan merkityksestä, sanan esiintymiskonteksti sekä oppijan omaan elämäkokemukseen liittyvät assosiaatiot, joita sana ja teksti hänessä herättävät. Oppijan tulkinta tutusta sanasta saattaa olla hyvinkin kaukana sanan sanakirjamerkityksestä, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, että yksittäisten lukijoiden käsitykset saman tekstin merkityksestä voivat poiketa toisistaan suurestikin. (Koda 2008: 48, 51.)

Sanastollisen tiedon prosessointi lukutilanteessa vaatii useiden kognitiivisten prosessien samanaikaista, onnistunutta aktivointia. Oppijan on päästävä käsiksi omaan mentaaliseen sanavarastoonsa, tarkasteltava sanan esiintymisympäristöä ja lopulta arvioitava näiden perusteella, sopiiko hänen sanalle antamansa merkitys yhteen sanaa seuraavien virkkeiden kanssa. (Koda 2008: 48.) Mikäli luettu sana on täysin vieras, oppijan täytyy osata käyttää kontekstia apunaan merkityksen päättelyssä. Paras tapa kehittää lukemiseen liittyvien prosessien automaattista ja ripeää suorittamista sekä laajentaa sanavarastoa on yksinkertaisesti lukea paljon. Oikean tasoisen ja tyyppisen materiaalin valinta on tärkeää, jottei lukemisesta tule pelkkää turhauttavaa päätöntä arvailua. (Eskey 2005: 567; Berardo 2006: 62–63, 65.)

3.2.3 Autenttisia tekstejä lukemaan

Kuten edellä todettiin, luetun ymmärtäminen vaatii riittävää sanavarastoa. Sanavarastoa kartuttavaan lukemiseen suositellaan usein kieleltään yksinkertaistettuja tekstejä, jotka on kirjoitettu nimenomaan L2-oppijoille. Teksteissä keskitytään kielen frekventtiin sanastoon ja vältellään liian monimutkaisia kieliopillisia rakenteita. Uudet sanat esitellään kontrolloidusti informatiivisissa konteksteissa ja niitä toistetaan sopivin väliajoin muistiin painamisen helpottamiseksi. (Nation 2005: 587.)

Helpotettujen tekstien käyttöä on toisaalta moitittu siitä, että ne eroavat usein niin käyttötarkoituksiltaan kuin sanastoltaan ja rakenteiltaan natiiveille kirjoitetuista teksteistä. I. S. P. Nationin (2005: 587) mukaan myös helpotetun materiaalin käyttöä voidaan tästä huolimatta pitää autenttisenä: helpotetut materiaalit antavat eritasoisille kielenoppijoille mahdollisuuden lukea kohdekielellä sujuvasti ja nauttia lukemisesta kuten natiivitkin nauttivat äidinkielellään lukiessaan. Myös sanaston kartuttamisen on osoitettu olevan helpompaa, jos tekstissä ei ole liikaa uusia sanoja (Eskey 2005: 567; Nation 2005: 587–588). Lili Ahonen (1993: 49) ehdottaa suomenoppijoiden sanaston laajentamisen avuksi konstruoituja eli opetustarkoituksiin laadittuja lukemistoja, joilla sanastoa kartutetaan tietoisesti alkeiskurssin 2000:sta 5000 yleisimpään sanaan. Vasta sanastohallinnan kehityttyä tarpeeksi voitaisiin siirtyä autenttisten tekstien tarkasteluun.

Toisen kielen opiskelija kuitenkin kuulee ja näkee opiskelemaansa kieltä kaikkialla, vaikka hänen taitonsa eivät vielä riittäisikään tekstien ymmärtämiseen. Myös aktiivisilla vieraan kielen oppijoilla on mahdollisuus päästä käsiksi laajaan kohdekieliseen tekstimaailmaan esimerkiksi kirjallisuuden tai internetin avulla. Rosa Salmela (2011: 56) on havainnut pro gradu -tutkielmassaan, että hänen tutkimansa suomi toisena kielenä -oppijat eivät pitäneet suomenkielisten sanomalehtien ja internetsivujen lukemista tärkeänä oppimistavoitteena. Kohdekielisen median käyttö olisi kuitenkin tärkeää L2-oppijalle, sillä se välittää tärkeää tietoa kohdekielisestä yhteiskunnasta ja kulttuurista (Tanzi-Albi 1994: 49).

Oppikirjojen ja lukemistojen konstruoidut tekstit saattavat olla hyvinkin kaukana arkielämän teksteistä (Berardo 2006: 61–62, 64). Esimerkiksi oppikirjatekstien sanaluokkajakauma sekä se, millaisia sanoja näissä teksteissä käytetään, poikkeaa luonnollisesta suomenkielisestä tekstistä (ks. Puro 1999: 10–13). Lisäksi yksinkertaistettuihin teksteihin jää helposti kiinni ja kynnys aitojen kohdekielisten tekstien lukemiseen ja sitä kautta oppimisympäristön täysipainoiseen hyödyntämiseen kasvaa korkeaksi (Oxford–Scarcella 1992: 99).

Funktionaalisen ja kommunikatiivisen opetuskäsityksen mukaan opetuksen tulisi rohkaista oppijoita laajentamaan oppimisympäristöään luokkahuoneen ulkopuolelle sekä hyödyntämään kaikkea käsillä olevaa materiaalia itsenäisesti. Autenttisuus onkin

tärkeä osa kielen käyttöön tähtäävää opetusta. (Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 405–407, 410–411; Celce-Murcia–Olshtain 2005: 734.) Hyvä tapa tuoda ulkomaailmaa lähemmäksi oppijaa ja yhdistää tunnilla opittu todelliseen syntyperäisten kieleen on lukea helpotettujen tekstien lisäksi myös eritasoisia muokkaamattomia tekstejä kuten runoja, sanomalehtiartikkeleita, käyttöohjeita tai vaikkapa mainoksia. Tällaisten tekstien etu on siinä, että ne on luotu täyttämään jotakin natiiviyhteisön sosiaalista tarvetta. (Little–Devitt–Singleton 1988: 21; Oxford–Scarcella 1992: 98.)

Autenttisten tekstien lukeminen tunneilla motivoi oppijaa, sillä tekstien tarkoitus on aidon kommunikaation, informaation ja merkitysten välittäminen (Berardo 2006: 64; Little–Devitt–Singleton 1988: 22). Oppikirjojen konstruoiduissa teksteissä korostetaan usein jotakin tiettyä kieliopillista seikkaa tai sanaston osa-aluetta. Autenttisissa teksteissä sanat ja kieliopilliset muodot ovat luonnollisessa kontekstissään ja niitä analysoidaan tekstin merkityksen ymmärtämiseksi (Little–Devitt–Singleton 1988: 67–68; Gilmore 2007: 68). Onnistuessaan autenttisten tekstien lukeminen on palkitsevaa sekä innostaa lukemaan lisää itsenäisesti (Berardo 2006: 60, 64).

Autenttisia tekstejä käytettäessä yksi opetuksen päätavoitteista on, että oppijoita opetetaan elämää varten. Kielikurssin tai opintojen loppumisen jälkeenkin oppijoilla on aina mahdollisuus päästä käsiksi autenttiseen materiaaliin. Opetuksella oppijoita voidaan kannustaa ja valmistaa, jotta he luottaisivat itseensä ja uskaltaisivat milloin tahansa tarttua kohdekieliseen sanomalehteen tai muuhun autenttiseen tekstiin. (Little–Devitt–Singleton 1988: 29; ks. myös Berardo 2006: 60, 62.) Itsenäisen lukemisen pääpaino saisi olla tekstin kokonaismerkityksen ja pääasioiden ymmärtämisessä (Berardo 2006: 62). Sanojen merkitysten tunnistaminen on toki luetun ymmärtämisen edellytys, mutta oppijat takertuvat lukiessaan sanojen kirjaimellisiin merkityksiin usein liiankin tarkasti. Tekstin kokonaismerkityksen ymmärtäminen ei edellytä kaikkien tekstin sanojen ymmärtämistä. (Oxford–Scarcella 1992: 107.)

Saatavilla olevien autenttisten tekstien kirjo on valtava ja samaa tekstiä voi käyttää useampaan otteeseen ja eri tarkoituksiin. Tekstien valinnassa on kuitenkin syytä olla tarkkana. Autenttisen tekstin tulisi olla ajankohtainen ja oppijan taitotason, kiinnostuksen ja kehittymisen kannalta hyödyllinen. Liian vaikeat rakenteet tai runsas epäoleellinen sanasto eivät tue oppimista tai motivoi. (Berardo 2006: 65.)

Lukukokemusta voi keventää esimerkiksi poistamalla tai muuttamalla vaikeita ilmaisuja ja korostamalla tärkeää informaatiota sisältäviä kohtia (Berardo 2006: 65; Tanzi-Albi 1994: 50; Celce-Murcia–Olshtain 2005: 734). Tekstin muokkaamista on kuitenkin hyvä harkita tarkkaan, sillä muokkaus vaikuttaa tekstin autenttisuuteen. Lukemista voi helpottaa vaikkapa tutustumalla tekstin aihepiiriin tai sanastoon etukäteen erilaisten tehtävien tai toisten tekstien avulla. Myös tekstin ulkoasuun kannattaa kiinnittää huomiota. Erilaiset kuvat ja kuviot auttavat oppijaa ymmärtämään tekstiä sekä asettamaan sen oikeaan kontekstiin. (Berardo 2006: 63, 65–66.) Vaikeimmille sanoille voi myös antaa valmiit käännökset tai selitykset. Luetun ymmärtämisen edistämiseksi käännökset tai selitykset on hyvä merkitä tekstin marginaaliin suoraan vaikeaksi oletetun sanan kohdalle erillisen listan kokoamisen sijaan (Nation 2002: 174–176).

Kun tekstien valintaan ja käyttötapoihin kiinnittää huomiota, on myös kielenopetuksen alkuvaiheessa mahdollista hyödyntää autenttista materiaalia. Teksteistä voidaan etsiä kaikkea alkeiskursseilla opittua numeroiden nimistä tuttuihin sanoihin tai kieliopillisiin rakenteisiin. Sanomalehdestä voi käyttää paitsi lehtiartikkeleita myös esimerkiksi säätiedotuksia, sarjakuvia, mainoksia ja erilaisia ilmoituksia. Entuudestaan tutut aiheet kuten oppijoiden kotimaista tai paikallisista aiheista kertovat uutiset herättävät usein mielenkiintoa. (Tanzi-Albi 1994: 50; Oxford–Scarcella 1992: 100.) Aloitteleville oppijoille voisi tarjota myös esimerkiksi lastenkirjoja, joiden kieli on oppikirjojen jäykkää tekstiä vaihtelevampaa ja aidompaa ja joiden kuvitus tukee tekstin ymmärtämistä (Schouten-van Parreren 1989: 79–80; Nation 2002: 151).

Itse opettelin lukemaan ranskankielisiä autenttisia materiaaleja aloittamalla lastenkirjoista ja minulle entuudestaan tutuista kertomuksista. Oppijoiden sanastollisia puutteita onkin mahdollista paikata heidän aikaisemman maailmantietonsa aktivoimisella. Mikäli tekstin aihe on hyvin tuttu, taustatieto antaa eväitä merkityksen selvittämiseen. (Koda 2008: 150; Little–Devitt–Singleton 1988: 24; Urquhart–Weir 1998: 63.) Opetuksessa kannattaa hyödyntää oppijoiden itse valitsemia tekstejä sekä heille tuttuja ja relevantteja aihepiirejä (Oxford–Scarcella 1992: 106; Schouten-van Parreren 1989: 79–80; Berardo 2006: 64). Aina tämä ei tietenkään ole mahdollista, mutta silloin tällöin oppijoiden voisi antaa päättää, mitä tekstejä ja aiheita opetuksessa käsitellään.

Niin autenttisten kuin konstruoitujenkin tekstien käytölle on perusteita. Konstruoitujen tekstien perinne istuu kuitenkin erityisen tiukassa. (ks. esim. Gilmore 2007: 94, 98–100.) Autenttisten tekstien käyttö vaatii sekä opettajalta että oppijoilta kärsivällisyyttä, aikaa sekä totuttelua, mutta tarjoaa toisaalta paljon monipuolisia käyttömahdollisuuksia ja auttaa oppijaa pääsemään pikkuhiljaa käsiksi aitoon kielenkäyttöön ja päivittäisen elämän tekstimaailmaan (Berardo 2006: 60–65; Celce-Murcia–Olshtain 2005: 734). Autenttisia tekstejä ei ole todettu ylivertaisiksi muokattuihin teksteihin nähden, mutta niiden tuominen konstruoitujen tekstien rinnalle on varmasti hyödyllistä ja kehittää oppijoiden reseptiivistä kielitaitoa monipuolisemmin kuin pelkästään helpotettujen materiaalien lukeminen.

Yleensä uskotaan, että oppijan reseptiiviset taidot kehittyvät nopeammin ja vahvemiksi kuin produktiiviset (ks. esim. Ringbom 1990: 140–143). Sirkku Latomaan ja Pekka Pällin (1997: 6, 54–55) tutkimuksessa aikuisten keskimäärin vuoden verran suomea opiskelleiden maahanmuuttajien produktiiviset taidot osoittautuivat kuitenkin kehittyneemmiksi kuin heidän reseptiiviset taitonsa. Suomen kielen opetuksessa tulisikin Pällin ja Latomaan mukaan kiinnittää enemmän huomiota reseptiivisten taitojen kehittämiseen. Latomaan ja Pällin tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajien heikoin kielitaidon osa-alue yleisen kielitutkinnon keskitason testissä oli tekstin ymmärtäminen (mp.; ks. myös Pälli 1998: 19–20).

Yleisten kielitutkintojen (Opetushallitus 2011: 10) tekstin ymmärtämisen osakoe testaa pääasiassa päivittäisen elämän tekstien ymmärtämistä. Teksteinä käytetään muun muassa kirjeitä, viestejä, ilmoituksia, mainoksia, uutisia ja kertomuksia. OECD (2000: x) määrittelee lukutaidon kyvyksi ymmärtää ja hyödyntää kirjallista materiaalia päivittäisessä elämässä. Lukutaito jakautuu arkipäivän lukutaitoon, sekä asiakirjojen ja numerotietojen lukutaitoon. Arkipäivän lukutaidolla viitataan lukijan valmiuteen ymmärtää ja käyttää hyväkseen esimerkiksi lehtitekstejä, esitteitä ja erilaisia ohjekirjoja. Asiakirjojen lukutaitoa tarvitaan, kun luetaan tai täytetään esimerkiksi lomakkeita ja hakemuksia ja numerotietojen lukutaitoa taas tulkittaessa numeraalista informaatiota. (mp.) OECD:n lukutaidon määritelmässä eritellään ja yleisellä kielitutkinnolla testataan nimenomaan erilaisten elävän elämän tekstien lukutaitoa. Tässäkin valossa ajatus oppijoiden totuttamisesta autenttisten tekstien tutkimiseen ja tulkitsemiseen heti kielenopiskelun alkuvaiheista alkaen tuntuu luontevalta.

4 Tutkimusaineisto ja työn kulku

Tutkimusaineistoni koostuu kahden alkeisjatkotason informanttiryhmän tekstin-ymmärtämistuloksista. Luvussa 4.1.1 kerron aineiston keruuprosessista ja luvussa 4.1.2 valotan analyysimenetelmiäni sekä analyysissä noudattamiani tulkintakäytänteitä. Työssäni termi *sane* viittaa aineistossa esiintyviin tekstiyksiköihin eli tekstin juokseviin sanoihin (ks. esim. Puro 1999: 9). *Lekseemillä* taas tarkoitan sanaa sanaston yksikkönä; *lekseemi* kattaa kaikki saman sanan erimuotoiset esiintymät tekstissä. (VISK, määritelmät.)

Analyysini taustalla vaikuttaa kandidaatintyöni (Hokkanen 2011), jossa tutkin neljän Suomessa suomea opiskelevan alkeistason suomenoppijan valmiuksia ymmärtää autenttista tekstiä. Myös he lukivat kaksi tekstiä, joista toinen on tässäkin tutkielmassani käyttämäni ”Teuvo, maanteiden kuningas”. Luvussa 4.2 kerron kandidaatintutkielmani löydöksistä siltä osin kuin se tämän pro gradu -työni kannalta on olennaista.

Ensimmäinen pro gradu -työni informanttiryhmistä koostuu viidestä noin 20-vuotiaasta suomenoppijasta, joiden kaikkien äidinkieli on ranska ja jotka opiskelevat suomea ranskalaisessa yliopistossa. Kutsun jatkossa Ranskassa opiskelevaa informanttiryhmää Ranska-ryhmäksi. Toinen ryhmä koostuu viidestä eri äidinkieliä puhuvasta suomenoppijasta, jotka ovat iältään 20–30-vuotiaita ja opiskelevat suomea toisena kielenä suomenkielisen yliopiston kielikeskuksessa. Tätä ryhmää nimitän opiskelumaan perusteella jatkossa Suomi-ryhmäksi. Molemmat informanttiryhmät lukivat kaksi tekstiä: meksikolaisessa vankilassa syttyneestä mellakasta kertovan uutisen sekä Leevi and The Leavings -yhtyeen laulun ”Teuvo, maanteiden kuningas” sanoitukset. Ryhmien lukemat tekstit sekä ryhmien yksittäiset informantit esittelen tarkemmin luvussa 4.3.

4.1 Aineiston keruu ja analysointi

4.1.1 Aineiston kokoaminen

Kaikki informanttini lukivat samat kaksi lyhyttä noin sadan saneen mittaista tekstiä, jotka käsiteltiin yksitellen. Oppijat ympyröivät tekstistä saneet, joiden merkityksen he

mielestään osasivat. Tämän jälkeen informantit antoivat jokaiselle tunnistamalleen saneelle ranskan- tai englanninkielisen käännöksen osaamisen varmistamiseksi. Lopuksi keräsin informanteiltani pienen kuvauksen siitä, mistä teksti heidän mielestään kertoo. Kuvaus sai olla ylimalkainen arvio, jos tekstin ymmärtäminen tuntui ylivoimaiselta, mutta kehotin informantteja kuvailemaan lukemaansa mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Ranska-ryhmän aineisto on kerätty kirjallisesti kahdella erillisellä suomen kielen oppitunnilla helmi–maaliskuussa 2012. Yhdellä oppitunnilla luettiin yksi teksti. Annoin oppijoille luettavan tekstin, johon tutut saneet sai ympyröidä, sekä sanalistan, johon informantit kirjoittivat osaamiensa saneiden käännökset (ks. liitteet 1 ja 2). Kaikki tekstin saneet olivat listassa esiintymisjärjestyksessä ja siinä muodossa, jossa ne tekstissä esiintyivät. Sanalistan lopussa oli tilaa tekstin kokonaismerkityksen kuvaukselle. Vaikka kaikki Ranska-ryhmän oppijat lukivat tekstit ja täyttivät sanalistan samaan aikaan samassa tilassa, he työskentelivät itsenäisesti, eikä tehtävän aikana saanut käyttää sanakirjaa. Olin lukutunneilla itse paikalla varmistamassa, että jokainen työskenteli yksin ja ymmärsi tehtävän.

Aineiston kirjallinen kerääminen Ranska-ryhmältä onnistui hyvin, koska ryhmä sai käyttää saneiden kääntämisessä ja tekstin merkityksen referoimisessa omaa äidinkieltään. Aikaa tekstien käsittelyyn oli riittävästi ja koska oppitunnit olivat Ranska-ryhmälle pakollisia, ei aineiston keruuseen mennyt heidän omaa vapaa-aikaansa. Lisäksi tunsin Ranska-ryhmän oppijat melko hyvin, sillä olin pitänyt heille viikoittaista keskustelutuntia koko kevään 2012 ajan. Suomi-ryhmän tilanne oli varsin erilainen: Suomi-ryhmän oppijat osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisesti sähköpostipyyntöön vastaamalla ja aineistonkeruu tapahtui heidän omalla vapaa-ajallaan. En tuntenut heitä entuudestaan enkä ollut selvillä heidän kielitaidoistaan.

Suomi-ryhmä on niin opiskelutaustoiltaan kuin äidinkieltään Ranska-ryhmää heterogeenisempi. Suomi-ryhmän informanttien äidinkielet ovat ranska, kreikka, venäjä ja mandariinikiina. Vain ranskankielinen informantti sai käyttää saneiden ja tekstin merkitysten kääntämisessä omaa äidinkieltään. Muut joutuivat antamaan käännökset englannin kielellä, sillä heidän äidinkieltensä ovat minulle vieraita. En halunnut mahdollisesti puutteellisen englannin kielen sanavaraston rajoittavan Suomi-ryhmän

oppijoiden mahdollisuuksia kertoa, mitä he tekstistä ymmärsivät, joten keräsin Suomi-ryhmän aineiston haastattelemalla. Lisäksi tekstien läpi käyminen suullisesti oli nopeampaa kuin kirjallisen materiaalin kerääminen. Molemmat tekstit voitiin käsitellä yhdellä tapaamiskerralla, mikä helpotti informanttien saamista ja aikataulujen sopimista.

Suomi-ryhmän oppijat lukivat tekstit ensin itsekseen ja ympyröivät teksteistä saneet, jotka uskoivat osaavansa. Tämän jälkeen käsitelimme tekstit sane saneelta läpi suullisesti ja oppijat kertoivat minulle, mitä saneet heidän mielestään tarkoittivat. Informantti saattoi selittää ymmärtämänsä suomenkielisen sanan merkityksen pitkästikin, mikäli hän ei osannut antaa suoraan vastaavaa sanaa englanniksi. Lopuksi oppijat antoivat minulle kuvauksen tekstin merkityksestä.

En usko aineiston keruutapojen erilaisuudella olevan merkittävää vaikutusta tuloksiin. Sekä Ranska- että Suomi-ryhmän oppijoilla oli mahdollisuus kysyä minulta, mikäli he eivät ymmärtäneet jotakin. Vastasin vain tehtävänantoja koskeviin kysymyksiin ja selitin, etten voinut kommentoida tekstien sanastoa tai merkitystä. Ohjasin informanttejani merkitsemään ylös kaiken, mitä he saivat tekstistä irti: rohkaisin heitä esimerkiksi arvaamaan sanojen merkityksiä kontekstin avulla, vaikka he eivät olisikaan varmoja sanan merkityksestä. Kannustin informantteja tunnistamaan myös sanojen osia kuten yhdyssanojen osia, suffikseja tai sijapäätteitä, vaikka sana kokonaisuutena olisikin vieras. Tällä tavalla sain kaiken mahdollisen tiedon siitä, millaisia havaintoja informanttini tekivät tekstistä. Korostin, että tekstejä ei tarvitse ymmärtää täydellisesti, sillä pyrin selvittämään, mitä he osaavat niillä taidoilla, jotka heillä aineiston keruuhetkellä oli. Siksi siihen, miten paljon ei osaa, ei kannattanut lukuhetkellä fiksoitua.

4.1.2 Aineiston analyysi ja tulkinta

Analysoin molempien ryhmien tulokset samalla tavalla. Taulukoin erillisesti molempien tekstien saneet sanaluokkineen ja frekvensseineen ja laskin, montako eri lekseemiä teksteissä esiintyy. Tiedot sanojen frekvensseistä ovat peräisin Taajuussanastosta. Kävin jokaisen informantin vastaukset läpi tekstikohtaisesti ja merkitsin informanttien saneille ja lekseemeille antamat oikeat ja virheelliset käännösvastineet tai selitykset taulukoihin.

Tarkastelen teksteistä oikein tunnistettua sanastoa sekä laadullisesti leksemeinä selvittääkseni, millaiset sanat ovat oppijoille tutuimpia ja millaisten ymmärtäminen tuottaa vielä vaikeuksia, että määrällisesti saneina saadakseni tietää, kuinka suuren osan tekstien saneista oppijat ymmärtävät. Lopulta selvitän, millaiseen tekstien ymmärtämiseen oppijoiden tunnistamien saneiden määrät riittävät.

Jotta lasken saneen tai lekseemin oikein tunnistetuksi, informantin on täytynyt ymmärtää juuri se merkitys, joka saneella tai lekseemillä on heillä luettamassani uutisessa tai laulun sanoituksissa. Näin ollen en laske ymmärretyksi esimerkiksi *joka*-sanaa, kun informantti R3 on kääntänyt sen ranskaksi sanalla *chaque* 'joka, jokainen'. Sana esiintyy molemmissa teksteissä relatiivipronominina eikä indefiniittipronominina. Johdoksen voin laskea osatuksi, jos informantti tunnistaa johdoksen kantasanan, jonka merkitys on riittävän lähellä johdoksen merkitystä. Esimerkiksi sana *kaunistus*, jonka lähes kaikki informanttini yhdistivät sanaan *kaunis* tai *kauneus*, lasketaan osatuksi.

Tulkintapäätökset johtuvat siitä, että pyrin kartoittamaan informanttieni varmasti hallitsemaa sanastoa sekä heidän resurssejaan ymmärtää aineistoni tekstejä. Ratkaisevaa on se, osoittaako informantti tuntevansa lekseemin kontekstiin sopivassa merkityksessä ja johdattaako informantin tulkinta saneesta kohti parempaa ja oikeampaa ymmärrystä tekstin merkityksestä. Ymmärtämällä sanan *joka* kontekstin kannalta väärin lukija osoittaa, ettei osaa sanan kaikkia merkityksiä ja pikemminkin hankaloittaa kuin edistää tekstin hahmottamistaan. Johdoksen kantasanan tunnistaminenkin on lekseemin tuttuudesta kertova ja tekstin ymmärtämistä edistävä tekijä, vaikka johdoksen tarkka merkitys jäisikin hieman epäselväksi. Sillä, onko arpi naamassa kaunis vai kaunistus, ei ole kokonaisuuden kannalta ratkaisevaa eroa.

Tunnistettujen lekseemien avulla erittelen informanttien laadullista sanastonhallintaa. Kielen sanaston opettelu lähtee liikkeelle frekventeistä sanoista, jotka kuuluvat kielen perussanastoon (Hahmo 1993: 15). Oppijoille tutuimmat lekseemit, jotka lähes kaikki informanttini osaavat, lienevät pääasiassa frekventtejä sanoja, joiden järjestysnumero Taajuussanastossa on välillä 0–2000. Enemmistö kaikista tunnistetuista lekseemeistä on todennäköisesti substantiiveja, joiden osuus suomenkielisessä tekstissä on suurin (Puro 1999: 13) ja joiden oppimisen sanotaan olevan nopeinta, sillä niiden merkitys on usein yhdistettävissä konkreettiseen tarkoitteeseen (Hatch 1983: 63). Hankaluuksia

aiheuttanevat hyvin harvafrekvenssiset sanat sekä monimutkaiset taivutusmuodot kuten esimerkiksi monikon taivutusmuodot sekä verbien infinitiivi- ja partisiippimuodot.

Hyödynnän lekseemien luokittelussa Taajuussanastoa. Esimerkiksi harvafrekvenssinen potentiaalimuoto *lie* on Taajuussanastossa erillään verbistä *olla*. Tämän vuoksi lasken potentiaalimuodon *lie* myös tässä tutkielmassa *olla*-verbistä erilliseksi lekseemiksi.⁴ Erillisiksi lekseemeiksi olen laskenut myös kaikki tekstin yhdyssanat, vaikka ne sisältäisivät samoja määrite- tai edusosia, kuten sanat *voittajapoika* ja *sankaripoika*. Selvyyden vuoksi lasken yhdyssanan oikein tunnistetuksi lekseemiksi vain mikäli sekä sen edus- että määriteosa ovat oppijalle tuttuja.

Selvittääkseni, paljonko informantit ymmärtävät tekstien saneista ja merkityksestä olen laskenut kullekin informantille tunnistettujen saneiden perusteella tekstikohtaiset saneidentunnistusprosentit. Oletan, että molemmat alkeisjatkotason informanttiryhmäni tunnistavat teksteistä prosentuaalisesti suurin piirtein saman verran saneita ja että molempien alkeisjatkotason ryhmien saneidentunnistusprosentit ylittävät selvästi kandidaatintyöni alkeistason informanttien tulokset.⁵ Alkeisjatkotason informanttien tuloksissa esiintyvä hajonta onkin todennäköisesti ensi kädessä oppijakohtaista. Lopuksi analysoin sitä, kuinka tarkkaan tekstien ymmärtämiseen oppijoiden tunnistamien saneiden määrät riittävä ja pohdin, miten informanttien tasoisten oppijoiden tekstin ymmärtämistä voisi aineistoni perusteella tukea. Odotan sekä Suomi- että Ranska-ryhmän informanttien kykenevän tekstien perusasioiden karkeaan ymmärtämiseen, mikä ei kandidaatintutkielmani informanteilta vielä onnistunut. Uutistekstin ymmärtäminen onnistunee oppijoilta laululyriikoiden tulkitsemista paremmin.

Oikein tunnistettujen lekseemien analyysissä noudattamastani käytännöstä poiketen lasken yhdyssanan ymmärretyksi saneeksi, jos informantti tunnistaa yhdyssanan edusosan, vaikka määriteosa olisikin vieras. Näin toimin kuitenkin ainoastaan tapauksissa, joissa yhdyssanan merkitys rakentuu lähinnä edusosan merkityksen

⁴ Yksikään informanteistani ei tunnistanut muotoa *lie*, mutta kaikki informantit tunnistivat verbin *olla*, joten on luontevaa laskea kumpikin omiksi lekseemeikseen. Myös *mä* ja *minä* -pronominit luettelini omiksi lekseemeikseen, sillä myös ne on laskettu erilleen Taajuussanastossa.

⁵ Sekä pro gradu -työni että kandidaatintyöni informantit lukivat laulun "Teuvo, maanteiden kuningas" sanat, jonka osalta saneidentunnistusta on siten mahdollista vertailla.

varaana.⁶ Esimerkiksi Teuvo-tekstin *sankaripoika* ja *voittajapoika* -sanojen kohdalla osaamiseksi lasketaan, jos informantti osaa sanan *poika*. Yhdyssanoissa määriteosan merkitys on tekstin ymmärtämisen kannalta pienempi ja yhdyssanan edusosan ymmärtäminen ehdottomasti helpottaa tekstin hahmotusta. On lähes yhdentekevää, juhlistaanko maalissa voittajapoikaamme Teuvoa vai poikaamme Teuvoa.

4.2 Työn taustalla: alkeistason suomenoppijat ja autenttiset tekstit

Pro gradu -tutkielmani taustalla vaikuttaa vahvasti kandidaatintyöni Paljon tuttua, enemmän uutta – Alkavat suomenoppijat autenttisten tekstien lukijoina (Hokkanen 2011), jossa tarkastelin alkavien suomenoppijoiden kykyä löytää tuttuja elementtejä heille vaikeista autenttisista teksteistä. Haastattelin nauhalle neljää erään suomalaisen yliopiston kielikeskuksen alkeistason suomen kielen oppijaa samalla tavalla kuin pro gradu -työni Suomi-ryhmää. Alle vuoden suomea opiskelleet alkeisoppijat lukivat kaksi tekstiä, joista ensimmäinen oli ”Teuvo, maanteiden kuningas” -laulun sanat. Toinen oli jääkiekkoihminen urheilu-uutinen. Molemmista teksteistä informanttien piti etsiä ensin itselleen tuttuja sanoja ja koettaa sitten arvailla etukäteen valitsemieni vaikeampien sanojen merkityksiä ja sanaluokkia. Viimeiseksi heidän tuli kertoa, mistä teksti heidän mielestään kertoo ja mitä siinä tapahtuu.

Kaikki alkeisoppijat poimivat teksteistä pääosin keskenään samoja, frekventtejä sanoja, joista suurin osa oli substantiiveja. Harvinaisempien tunnistettujen sanojen taustalta löytyi usein tilanne tai asiayhteys, josta sana oli opittu. Esimerkiksi sana *hiekk* oli tuttu hiekoitushiekkaa sisältävien laatikoiden kyljestä, ja sana *ajokortti* oli opittu poliisiasemalla asioidessa. (Hokkanen 2011: 18–20, 26.) Tässä pro gradu -tutkielmassakin käytetyn ”Teuvo, maanteiden kuningas” -laulun saneista kandidaatintutkielmani informantit tunnistivat 34–40 % (Hokkanen 2011: 15). Odotan, että pro gradu -työni alkeisjatkotason informanttien tulokset ovat kauttaaltaan tätä korkeampia ja että yksittäisten informanttien välistä hajontaa on enemmän.

⁶ Käytännöstä poikkeaa yhdyssana *harrastustoiminta*, jonka olen laskenut ymmärretyksi saneeksi, jos informantti on ymmärtänyt sanan määriteosan *harrastus*, joka mielestäni sisältää suurimman osan sanan semanttisesta informaatiosta.

Sanojen merkityksen päättelyminen tekstiyhteyden avulla osoittautui alkeistason oppijoille haasteelliseksi tehtäväksi. Kandidaatintutkielmani aineistosta käy kuitenkin ilmi, että vaikka tekstit olivat informanttien tasoon nähden vaikeita, osa informanteista ymmärsi yksittäisiin sanoihin sekä niiden lähikonteksteihin perehtyessään teksteistä sanoja, joita he eivät tunnistaneet ensimmäisessä sanojen ympyröintivaiheessa. Osaamista osoittaa myös se, että informanttini hahmottivat vieraiden sanojen sanaluokkia sekä sanojen morfologian että syntaktisen aseman perusteella. (Hokkanen 2011: 23.)

Koska Teuvo-tekstin saneista ymmärrettiin vain nelisenkymmentä prosenttia, ei tekstin merkitys auennut alkeistason informanteille. Kaikki kuitenkin päättelivät, että Leevi and The Leavingsin laulu ”Teuvo, maanteiden kuningas” kertoo jollain tapaa matkustamisesta tai liikenteestä. Ymmärtämistä vaikeutti eritoten se, että informantit sekoittivat usein sanan merkityksen toisten aihepiiriltään samaan luokkaan kuuluvien tai fonologisesti samankaltaisten sanojen merkitysten kanssa. Sekaisin menivät muun muassa *viimeisen*, joka käännettiin sanalla *next* ’seuraava’, sekä *naamassa*, jolle tarjottiin käännöstä *married* ’naimisissa’. (Hokkanen 2011: 26.) Fonologisesti samankaltaisten sanojen sekoittaminen onkin uuden kielen oppijoille tyypillinen taipumus (Martin ym. 2001: 75; Schouten-van Parreren 1989: 76–77).

4.3 Tekstit ja alkeisjatkotason tutkimusinformantit

4.3.1 Luetut tekstit

Ensimmäinen informanttiryhmieni lukemista kahdesta tekstistä oli Helsingin Sanomissa 20.2.2012 julkaistu ulkomaanuutinen ”Yli 40 kuoli Meksikon vankilamellakassa”, jossa kerrotaan meksikolaisessa vankilassa syttyneestä vankilamellakasta (ks. liite 1). Mellakassa kuoli ainakin 44 ihmistä. Tekstissä kuvaillaan, kuinka Meksikon pohjoisosassa sijaitsevassa vankilassa aamuyöllä syttynyt mellakka alkoi ja eteni. Teksti kertoo, että mellakat ovat yleisiä Meksikon vankiloissa, sillä huumejengien kiistat kantautuvat usein vankilan muurien sisäpuolelle. Vastaava mellakka aiemmin samana vuonna vaati 31 vangin hengen toisessa meksikolaisessa vankilassa. Lopuksi selitetään, että huumeisiin liittyvät väkivaltaisuuudet ovat lisääntyneet Meksikossa valtavasti sitten

vuoden 2006, jolloin maan presidentti ohjasi armeijan huumekartellien kimppuun. Oletan, että suurin osa tekstin pääkohdista aukeaa informanteilleni. Tämän tekstin lukemisessa oppijoiden aikaisemman taustatiedon merkitys saattaa korostua. Meksiko, vankilat ja kartellit lienee luontevaa assosoida huumeisiin.

Meksikon vankilamellakasta kertovassa tekstissä on 84 sanetta, kun tekstiin numeroin kirjoitettuja numeraaleja *40, 44, 300, 31, 50 000* ja *2006* ei lasketa omiksi erillisiksi saneikseen. Erillisiä lekseemejä on kuitenkin vain 61, josta neljä on kaupunkien ja henkilöiden erisnimiä: *Meksiko, Monterrey* ja *Vincente Calderon*. Sauli Takalan (1989: 7) mukaan kielen 1300 yleisintä sanaa kattaa noin 75 % tekstin kuin tekstin saneista. Meksiko-tekstissä tämä ei aivan toteudu, mikä saattaa johtua esimerkiksi tekstin lyhydestä tai siitä, että kielessä sekä maailmassa, jota se kuvaa, on tapahtunut ja tapahtuu jatkuvasti paljon muutoksia. Meksiko-tekstin saneista noin 62 % on frekventtejä sanoja, joiden Taajuussanaston mukaiset järjestysnumerot osuvat välille 1 (*olla*) – 1391 (*rauhoittua*).⁷ Saneista 21 % on frekvenssiltään välillä 1710 (*tammikuu*) – 3495 (*mellakka*). Harvafrekvenssisempiä saneita, joiden järjestysnumero on yli 4000:n, on saneista 17 %.

Meksiko-tekstin sanaluokkajakauma on samansuuntainen kuin Taajuussanaston (1979: 11) tiedot suomen sanojen tekstuaalisista esiintymistä antavat odottaa. Kolme suurinta sanaluokkaryhmää ovat laskelmien mukaiset, joskin substantiivien osuus on hieman korkeampi kuin Taajuussanaston esittämä 35,8 %. Meksiko-tekstin saneista noin 54 % on substantiiveja, 20 % verbejä ja 14 % adverbeja tai adpositioita. Saneista noin 8 % on adjektiiveja, 2 % pronomineja ja 1 % numeraaleja.

Toinen valitsemani teksti on Leevi and the Leavings -yhtyeen ”Teuvo, maanteiden kuningas” -laulun sanoitukset (ks. liite 2). Halusin käyttää laululyriikoita, sillä niitä käytetään usein opetusmateriaalina kielenopetuksessa. Tunneilla kuunnellaan ja lauletaan lauluja. Lisäksi kielenoppijat kuuntelevat joskus itse suomenkielistä musiikkia, ja minultakin on usein pyydetty apua laululyriikoiden kääntämiseen ja ymmärtämiseen. ”Teuvo, maanteiden kuningas” -laulussa on paljon liikenteeseen ja autoiluun liittyvää sanastoa. Tekstin ymmärtäminen helpottuu, mikäli informantti

⁷ Tähän olen laskenut mukaan yhdyssanat, jotka koostuvat erittäin frekventeistä osista, vaikka yhdyssanan järjestysnumero kokonaisuutena olisikin korkeampi. Esim. substantiivin *aamuyö* järjestysnumero on Taajuussanastossa 9466, mutta sanan *aamu* järjestysnumero on 517 ja sanan *yö* 462.

esimerkiksi tunnistaa automerkit *Anglia* ja *Sierra* tai tietää jotakin suomalaisesta rallikulttuurista. Tekstissä on selkeitä tapahtumia, joista oletan informanttien pääsevän jyvälle: Teuvo kolaroi Angliansa, ja poliisi vie hänen ajokorttinsa. Teuvo päättää jatkaa ajelua ja ottaa luvatta käyttöönsä naapurin Sierran. Lopulta tarinan sankari törmää rekkaan ”kai viimeisen kerran” eli todennäköisesti kuolee.

Teuvo-tekstissä on 99 sanaa otsikko mukaan lukien. Koska kolmisanainen otsikko oli jäänyt pois sanalistasta, johon Ranska-ryhmän informantit listasivat ymmärtämiensä saneiden käännökset, päätin jättää otsikon saneet käsittelemättä analyysissäni. Käsitelen Teuvo-tekstin 96 sanaa mittaisena. Otsikko oli kuitenkin näkyvissä kummallekin ryhmälle, joten molemmilla informanttiryhmillä on ollut samat vihjeet tekstin kokonaismerkityksen ymmärtämiseksi. Erillisiä lekseemejä tekstissä on 84, josta erisnimiä on kolme: *Teuvo*, *Anglia* ja *Sierra*. *Anglia* ja *Sierra* ovat erisniminä kuitenkin esimerkiksi toisen tekstin *Meksikoa* tai *Vincente Calderonia* ongelmallisempia, sillä niiden tunnistaminen automalleiksi vaatii varsin erikoistunutta taustatietoa.

Myös Teuvo-tekstin saneiden frekvenssijakauma poikkeaa Takalan (1989: 7) arviosta. Kyseessä on jälleen lyhyt teksti, joka on lisäksi kirjoitettu runomuotoon ja poikkeaa näin ollen neutraalista yleiskielestä. Saneista 51 % osuu frekvenssivälille 1 (*olla*) – 1391 (*naapuri*). Saneista 20 % on frekvenssiltään välillä 1475 (*laittaa*) – 3495 (*juhlia*). Harvafrekvenssisiä sanoja, joiden järjestysnumerot ovat yli 4000:n, on 29 % Teuvo-tekstin saneista.

Kuten Meksiko-tekstinkin, Teuvo-tekstin sanaluokkajakauma seurailee Taajuussanaston (1979: 11) laskelmia. Substantiivit, joita on 46 % Teuvo-tekstin saneista, ja verbit, joita on 29 %, ovat edelleen suurimmat sanaluokkaryhmät. Taipumattomia sanoja, kuten adverbeja, adpositioita ja konjunktioita, on tekstin saneista yhteensä noin 14 %. Pronomineja Teuvo-tekstin saneista on 7 % ja adjektiiveja 4 %.

Meksiko-teksti sisältää paitsi vähemmän saneita myös selvästi vähemmän lekseemejä kuin Teuvo-teksti. Lisäksi Teuvo-tekstissä on enemmän harvafrekvenssistä sanastoa, ja uutisen rakenne ja esitystapa on runomuotoisia laululyriikoita säännellympi ja suoraviivaisempi. Oletankin, että informanttien on helpompaa saada selvää uutisen kuin laulun sanoitusten merkityksestä.

4.3.2 Ranskassa opiskelevat informantit

Kaikki viisi Ranskassa suomea opiskelevaa informanttiani ovat suomen kielen toisen vuoden pääaineopiskelijoita ranskalaisesta yliopistosta. Aineistoni keräämisen aikaan heillä oli takanaan hieman yli kolme lukukautta eli runsaat puolitoista vuotta säännöllisiä suomenopintoja. Oppitunteja on ollut 4–5 tuntia viikossa ja opetuksessa on käytetty kirjoja *Aletaan!* (Hämäläinen 1988) ja *Jatketaan!* (Hämäläinen 1989).⁸ Opetuksessa autenttisia tekstejä on käytetty vähän: tunneilla on tutustuttu suomalaiseen musiikkiin sekä käännetty lyhyitä kaunokirjallisen tekstin pätkiä suomesta ranskaan ja toisinpäin. Sivuaineinaan Ranska-ryhmäläiset opiskelevat muun muassa muita pohjoismaisia kieliä, kuten ruotsia tai norjaa, sekä muita kieliä, kuten englantia tai saksaa. Informanteista kolme on ranskalaisia ja yksi belgialainen. Kaikkien äidinkieli on kuitenkin ranska.

Käytin aineistoni keräämiseen kaksi informanttiani suomen kielen opintoihin kuuluvaa tekstituntia. Molemmilla tunneilla luettiin yksi teksti. Kyselin vastauslomakkeissa jokaiselta informantilta, käyttävätkö he suomen kieltä oppituntiansa ulkopuolella. Lisäksi kysyin heiltä suullisesti, miten he kokivat autenttisten tekstien lukemisen ja millaisia ajatuksia tekstit sekä niiden tutkiminen heissä herättivät.

Informantti R1 on ranskalainen nainen. Hän kertoi kuuntelevansa silloin tällöin suomenkielistä musiikkia radiosta sekä yrittävänsä lukea suomenkielisiä lehtiartikkeleita. Lisäksi hän mainitsi leipovansa mielellään suomalaisia leivonnaisia suomenkielisten reseptien ohjeistuksella. Informantti R1 koki tekstit melko vaikeiksi ja turhautui hieman tehtäviä tehdessään. Hän piti tekstien lukemista kuitenkin hyvänä harjoituksena ja oli iloisesti yllätynyt aina ymmärtäessään jotakin lukemastaan.

Informantti R2 on belgialainen mies, joka kertoi käyttävänsä suomea paitsi oppitunneilla myös pelatessaan strategiapelejä internetissä. Hän kertoi kommunikoivansa suomalaisten pelijoukkueovereidensa kanssa pelien kulkuun liittyviä perustietoja suomen kielellä. Informantti R2 paneutui teksteihin suurella keskittymisellä ja tarkkuudella. Hän sanoi pyrkivänsä aina kääntämään ja ymmärtämään jok’ikisen sanan suomenkielistä tekstiä lukiessaan ja oli hyvin harmistunut, kun kohtasi teksteissä

⁸ Minulla ole tietoa siitä, minkä vuoden painosta Ranskassa käytettiin keväällä 2012.

vieraita sanoja ja joutui päättämään tai jopa arvailemaan tekstin merkitystä ilman apukeinoja. Hän oli tottunut käyttämään tunneilla jatkuvasti tietokoneellensa tallennettua sanakirjaohjelmaa, jolla hän varmisti suomenkielisen sanan merkityksen, jos oli vähänkin epävarma. R2 oli kuitenkin sitä mieltä, että autenttisia tekstejä pitäisi käyttää tunneilla enemmän ja useammin, jotta niiden ymmärtäminen helpottuisi.

Informantti R3 on ranskalainen nainen, joka ilmoitti käyttävänsä suomea suomalaisten ystäviensä kanssa. Lisäksi hän sanoi lukevansa suomenkielisiä sanomalehtiartikkeleita, kuuntelevansa suomalaista radiota sekä katsovansa suomalaisia televisio-ohjelmia, dokumentteja sekä elokuvia. Hän ilmoitti pitävänsä erityisesti suomenkielisestä rapmusiikista. R3 suhtautui tehtäviin rennosti: ”Jokainen ymmärretty sana on plussaa.”

Informantti R4 on ranskalainen mies. Hän ei maininnut käyttävänsä suomen kieltä oppituntien ulkopuolella missään tai mihinkään. Hänellä oli melko suuri kynnys lukea tekstiä ilman sanakirjaa ja hän kaipasi ryhmäläisistä eniten tukea ja kannustusta, ettei olisi turhautunut täysin tehtäviä tehdessään.

Informantti R5 on ranskalainen nainen, joka listasi katsovansa suomalaisia televisio-ohjelmia ja elokuvia sekä vierailevansa aika ajoin Suomessa suomalaisten ystäviensä luona tai kutsuvansa ystäviänsä Suomesta Ranskaan. Hän sanoi yrittävänsä aina puhua ainakin jonkin verran suomea suomalaisten kontaktiensa kanssa. R5 piti kovasti siitä, että sai tilaisuuden kokeilla tekstinymmärtämistaitojaan ilman kiusausta ja mahdollisuutta käyttää apukeinoja. Hän piti tehtävää haastavana, mutta mielenkiintoisena.

Kaiken kaikkiaan huomasi, että kaikki informanttini olivat varsin kiintyneitä sanakirjoihinsa. Kenelläkään heistä ei ollut tarkkaa käsitystä siitä, paljonko he todella ymmärsivät ja osasivat suomea ilman ulkopuolista apua.

4.3.3 Suomessa opiskelevat informantit

Suomessa opiskelevat informantit ovat kaikki suomalaisen yliopiston kielikeskuksen jatkokurssi II:n opiskelijoita, mutta Suomessa oleskelunsa pituuden ja suomen

opintojensa keston puolesta Suomi-ryhmä on heterogeenisempi kuin Ranska-ryhmä. Suomi-ryhmän aineisto on kerätty maaliskuussa 2013. Jatkokurssi II:n kuvailaan olevan vaatimustasoltaan eurooppalaisen viitekehysten tasoa A2–B1 (ks. Eurooppalainen viitekehys). Opetusta on kaksi kertaa viikossa kahden tunnin ajan kerrallaan. Koko kevätlukukauden kestäneellä kurssilla käytettiin kirjaa Suomen mestari 2 (Gehring–Heinzmann 2012). Autenttisen materiaalin käyttö kurssilla oli oppijoiden mukaan korkeintaan satunnaista.

Informantti S1 on kreikkalainen nainen, joka on ollut Suomessa puoleentoista vuoden ajan. Hän suorittaa suomalaisessa yliopistossa kasvatustieteen maisteriopintoja englannin kielellä, mutta hänen äidinkiensä on kreikka. S1 on opiskellut suomea maahan tulostaan saakka yliopistonsa kielikursseilla. Hän on käynyt lukukauden mittaiset alkeiskurssit I ja II sekä niin ikään lukukauden mittaisen jatkokurssi I:n. Jatkokurssi II on hänen neljäs suomen kielen kurssinsa. Ainoastaan ensimmäinen kurssi oli pakollinen, loput ovat vapaaehtoisia. Informantti S1 on vastikään aloittanut suomenkielisen radion kuuntelemisen. Lisäksi hän katsoo televisiosta englanninkielisiä televisiosarjoja suomenkielillä tekstityksillä ja yrittää aika ajoin lukea sanomalehtiä, mutta pitää niiden kieltä erittäin vaikeana.

Informantti S2 on kreikkalainen mies, joka on ollut Suomessa vain puolen vuoden ajan. Hän opiskelee ruotsinkielisessä yliopistossa oikeustiedettä englanninkielisessä maisteriohjelmassa. Hänenkin äidinkiensä on kreikka. Ennen Suomeen tuloaan hän oli opiskellut suomea yksityisesti kaksi tuntia viikossa yhdeksän kuukauden ajan, sillä hän halusi oppia kieltä ennen kuin tuli Suomeen opiskelemaan. Kielikeskuksen jatkokurssi II on hänen toinen suomen kurssinsa Suomessa. Ensimmäinen kurssi oli kuukauden mittainen kesäkoulukurssi suomalaisessa yliopistossa kesällä 2011. S2 haluaisi oppia suomea nopeasti ja toivoisi, että myös kielikeskuksen kurssilla edettäisiin nopeammin ja että hän löytäisi suomenkielistä juttuseuraa. Vapaa-ajallaan hän katsoo päivittäin Ylen selkoudutisia sekä tavallisia uutisia. Lisäksi hän kuuntelee Jenni Vartiaisen sekä Värttinän musiikkia ja yrittää lukea suomeksi runoja sekä muita ”klassisia tekstejä”.

Informantti S3 on venäläinen nainen, jonka äidinkieli on venäjä. Hän on ollut Suomessa kuuden kuukauden ajan. Hän on opiskellut suomea kaiken kaikkiaan hieman yli vuoden verran kahdessa jaksossa. Hän oli ollut Suomessa yliopiston vaihto-oppilaana muutamaa

vuotta ennen aineistoni keruuhetkeä ja käynyt vaihtolukukautensa aikana kielikeskuksen alkeiskurssi I:n. Palattuaan uudelleen samaan suomalaiseen yliopistoon suorittamaan luonnontieteen alan maisteriopintojaan hän kävi ensin jatkokurssi I:n, joten nyt meneillään oleva kurssi on hänen kolmas suomen kielen kurssinsa. S3 yrittää opiskella suomea myös itsenäisesti. Hänellä on muutama suomalainen ystävä, joiden kanssa hän puhuu joskus englannin lisäksi myös suomea. Lisäksi hän lukee kotiinsa tulevia ilmaisjakelulehtiä ja sanoo, että ymmärtää jutuista joskus vähän.

Informantti S4 on ranskalainen mies, jonka äidinkieli on ranska. Hän on ollut Suomessa puolitoista vuotta. Hän aloitti suomen opiskelut vaihto-oppilaana ensin toisessa suomalaisessa yliopistossa, jossa hän suoritti vuoden aikana neljä alkeis- ja alkeisjatkotason kurssia. Nyt uudessa suomalaisessa yliopistossaan hän opiskelee oikeustiedettä englanninkielisessä maisteriohjelmassa. Tässä yliopistossa hän on suorittanut yhden käytännön suomen kielen kurssin ennen meneillään olevaa jatkokurssi II:ta. S4 yrittää lukea uutisia suomeksi Helsingin Sanomista aina kun ehtii sekä kuunnella radiota. Lisäksi hänellä on suomalaisia ystäviä, joiden kanssa hän puhuu suomea. S4 kertoo viihtyvän Suomessa hyvin.

Informantti S5 on kiinalainen nainen, jonka äidinkieli on mandariinikiina. Hän on ollut Suomessa hieman yli puolitoista vuotta. Hän opiskelee kasvatustieteitä englanninkielisessä maisteriohjelmassa. Kuten informantti S1, S5 on suorittanut kaikki suomen kurssinsa saman yliopiston kielikeskuksessa. Jatkokurssi II on hänen neljäs suomen kielen kurssinsa. S5 asuu soluasunnossa kahden suomalaisen kanssa, muttei puhu suomea heidän kanssaan, sillä he ovat liian tottuneita puhumaan keskenään englantia. Asuintoverit ovat kuitenkin kannustaneet S5:ttä lukemaan Aku Ankkaa, mikä tarkoittaa hänen mukaansa kuitenkin lähinnä kuvien katselua. Lisäksi S5 katsoo televisiosta selkouutisia muutaman kerran viikossa sekä yrittää aika ajoin katsoa Yle Areenan suomenkielisiä ohjelmia. S5 suhtautuu suomen oppimiseen hyvin epävarmasti ja epäilee mahdollisuuksiaan oppia kieltä niin, että voisi käyttää sitä jokapäiväisessä elämässään.

5 Alkeisjatkotason suomenoppijat sanastoa ja tekstiä tulkitsemassa

Niin suullinen kuin kirjallinenkin kielenkäyttö vaatii sanastonhallintaa (Kristiansen 1998: 47) ja päästäkseen kiinni uuteen kieleen oppijalla on oltava edes jonkinlainen perussanasto (ks. esim. Masonen 2003: 95). Luvussa 5.1.1 tarkastelen sitä, millaisia ovat sanat, jotka lähes kaikki ryhmien informantit tunnistavat teksteistä ja joiden voi ajatella kuuluvan alkeisjatkotason oppijoiden varmimpaan ja tutuimpaan perussanastoon. Luvussa 5.1.2 käsittelen lekseemejä, jotka ovat vielä informanttien tasoisten oppijoiden ulottumattomissa tai joiden merkityksistä informantit tekivät virhetulkintoja. Koska luku 5.1 keskittyy tekstikokonaisuuksien sijaan lekseemien tarkasteluun, käsittelen molempien tekstien tutuimmat ja vieraimmat lekseemit yhdessä.

Tekstin ymmärtäminen edellyttää aina yksittäisten sanojen ymmärtämistä, ja kielenopiskelun alkuvaiheessa suurin este luetun ymmärtämiselle onkin puutteellinen sanastonhallinta (Koda 2008: 48–49). Luvussa 5.2.1 selvitän, kuinka paljon oppijat ymmärsivät tekstin sanastosta. Ymmärrettyjen saneiden määrä vaikuttaa tekstin ymmärtämiseen, joten käsittelen saneidentunnistustulokset teksteittäin. Luvuissa 5.2.2 ja 5.2.3 tutkin, miten Meksiko- ja Teuvo-tekstien merkitykset avautuvat erilaisia prosenttiosuuksia tekstien saneista ymmärtäneille informanteille. Analyysini tulosten pohjalta esitän keinoja, joilla oppijoiden autenttisen tekstin ymmärtämistä voisi tukea ja pohdin, millaisiin tarkoituksiin uutistekstiä ja laululyriikoita voi informanttien tasoisten oppijoiden opetuksessa käyttää. Koska Meksiko- ja Teuvo-tekstit ovat sanastoltaan ja rakenteeltaan varsin erilaisia, käsittelen tekstit erikseen. Luvussa 5.3 vertailen informanttiryhmiäni toisiinsa sekä alkeistason oppijoihin ja pohdin, mistä erot ryhmien ja yksittäisten informanttien sanastonhallinnassa voisivat aineistoni perusteella johtua.

5.1 Laadullinen sanastonhallinta: helppoja ja hankalia sanoja

5.1.1 Tuttu ja turvallinen sanasto

Uuden kielen opetteluun alussa on tärkeää opetella nopeasti perussanasto. Alussa sanastoa opitaan enimmäkseen kielen tunneilla kieliopin opiskelun yhteydessä. Molempien alkeisjatkotason informanttiryhmien lekseemientunnistustuloksista erottui

joukko lekseemejä, jotka ovat tuttuja suurimmalle osalle ryhmän informanteista. Nämä vähintään neljälle Ranska- tai Suomi-ryhmän informantille tutut lekseemit lasken korkean tunnistusasteen perusteella ryhmälle tutuimpaan perussanastoon. Perussanastoon kuuluvat lekseemit on todennäköisesti opittu suomen kielen tunneilla, joilla ne ovat toistuneet riittävästi jäädäkseen mieleen lähes kaikille ryhmän oppijoille.

Meksiko-tekstissä on 61 ja Teuvo-tekstissä 84 lekseemiä. Lekseemit *olla*, *se*, *joka* ja *viimeinen* esiintyvät molemmissa teksteissä. Kun molemmissa teksteissä esiintyvät lekseemit huomioidaan vain kerran, on informanttien lukemissa kahdessa tekstissä yhteensä 141 erillistä lekseemiä. Ranska-ryhmän yksittäiset informantit tunnistivat tekstien lekseemeistä 46–85 kappaletta eli 33–60 %. Lekseemejä, jotka vähintään yksi Ranska-ryhmän informantti tunnisti, on 96, joista yhden informantin tunnistamia on 17 (18 %), kahdelle tai kolmelle informantille tuttuja 32 (33 %) ja neljän tai viiden informantin oikein tunnistamia 47 (49 %). Kaikista Ranska-ryhmän tunnistamista lekseemeistä 48 % on substantiiveja.

Suomi-ryhmän yksittäiset informantit tunnistivat tekstien 141 lekseemistä 61–99 kappaletta eli 43–70 %. Vähintään yhden Suomi-ryhmäläisen tunnistamia lekseemejä on yhteensä 111, joista vain yhdelle informantille tuttuja on 23 (21 %), kahden tai kolmen informantin tunnistamia 28 (25 %) ja vähintään neljälle informantille tuttuja 60 (54 %). Substantiivien osuus kaikista Suomi-ryhmän tunnistamista lekseemeistä on 48 %.

Molemmissa ryhmissä eniten ja vähiten lekseemejä tunnistaneen informantin lekseemientunnistustulosten välinen ero on 27 prosenttiyksikköä, mikä kertoo yksittäisten informanttien välisistä sanastonhallinnallisista eroista. Oletuksistani poiketen myös ryhmien välillä on kuitenkin havaittava tasoero. Suomi-ryhmän pienin yksittäisen informantin lekseemientunnistustulos on 10 prosenttiyksikköä suurempi kuin Ranska-ryhmän pienin tulos. Myös ryhmien eniten lekseemejä tunnistaneiden informanttien välillä on samansuuruinen ero Suomi-ryhmän hyväksi, ja Suomi ryhmä on tunnistanut teksteistä kokonaisuudessaan 15 lekseemiä enemmän kuin Ranska-ryhmä. Eron selitykseksi ei riitä yksittäisen informantin heikko tai vahva sanastonhallinta: Suomi-ryhmällä on 13 neljän tai viiden informantin tunnistamaa ja siten ryhmälle tutuimpaan perussanastoon kuuluvaa lekseemiä enemmän kuin Ranska-

ryhmällä. Suomi-ryhmän informantit ovat etenkin Ranska-ryhmän vähiten lekseemejä tunnistaneita informantteja edellä perussanaston hallinnassa.

Molempien ryhmien tuloksissa yhteistä on se, että yhden informantin tunnistamien lekseemien osuus kaikista vähintään kerran tunnistetuista lekseemeistä jää noin viidesosaan. Suurin osuus, ryhmästä riippuen 49–54 %, kaikista ryhmien tunnistamista lekseemeistä on tuttuja vähintään neljälle ryhmän informanteista. Oletusteni mukaisesti ryhmien informantit ovatkin tunnistaneet pääasiassa keskenään samoja sanoja, joista lähes puolet on substantiiveja.

Taulukossa 1 ovat yleisyysjärjestyksessä ne 64 Meksiko-tekstin lekseemiä, jotka vähintään neljä jommankumman tai kummankin ryhmän informanteista tunnisti oikein ja jotka lasken kuuluviksi ryhmille tutuimpaan perussanastoon. Lekseemin tunnistaneiden informanttien määrät on listattu ryhmittäin sekä yhteenlaskettuna. Lekseemit ovat taulukossa siinä muodossa, jossa ne esiintyvät teksteissä.⁹ Kokonaan pienillä kirjaimilla kirjoitetut lekseemit ovat Meksiko-tekstistä ja kokonaan isoilla kirjaimilla kirjoitetut Teuvo-tekstistä. Kursivoidut lekseemit esiintyvät molemmissa teksteissä.¹⁰

TAULUKKO 1. Tutuimmat lekseemit: vähintään neljälle jommankumman tai kummankin ryhmän informanteista tutut lekseemit yleisyysjärjestyksessä

Lekseemi	Järj. nro	Sanaluokka	Ranska-ryhmä	Suomi-ryhmä	Yht.
<i>oli</i>	1	verbi	5	5	10
JA	2	konj.	5	5	10
<i>se</i>	3	pron.	4	5	9
EIHÄN	4	verbi	4	5	9
<i>joka</i>	5	pron.	4	5	9
VOI	9	verbi	3	5	8
MUT	11 ¹¹	konj.	3	4	7
MEIDÄT	21	pron.	5	5	10

⁹ Mikäli lekseemi esiintyy tekstissä tai teksteissä useamman kerran, on taulukossa se muoto, jossa lekseemi esiintyy ensimmäiseksi tai jossa se tunnistettiin parhaiten. Esimerkiksi pronomini *se* esiintyy Teuvo-tekstissä muodossa *se* ja Meksiko-tekstissä muodossa *sen*, jolloin se tunnistettiin yhdeksän kerran sijasta seitsemän kertaa. Taulukkoon on valittu korkeampi tunnistusmäärä.

¹⁰ Kaikissa työn taulukoissa esiintyvien lyhenteiden selitykset ovat työn lopussa: liite 5 (liites. 17).

¹¹ Puhkielisen konjunktion *mut* ja pronominin *sinun* järjestysnumerot olen ottanut sanojen yleiskielisten vastineiden *mutta* ja *sinun* tiedoista Taajuussanastossa.

vuoden	23	subst.	5	5	10
MINÄ	27	pron.	5	5	10
JOS	40	konj.	5	5	10
OTIN	44	verbi	4	5	9
ihmistä	46	subst.	5	5	10
VIELÄ	47	adv.	3	4	7
UUSIKSI	49	adj.	4	5	9
SUN	63	pron.	5	4	9
jälkeen	70	adv./adp.	3	5	8
alkanut	73	verbi	3	5	8
SIELLÄ	95	adv.	2	4	6
KERRAN	118	subst.	4	5	9
TIE	146	subst.	5	5	10
usein	153	adv.	5	5	10
kaupunkia	175	subst.	5	5	10
yli	181	adv./adp.	3	5	8
AUTOA	202	subst.	5	5	10
ÄITIEN	265	subst.	4	5	9
<i>viimeisen</i>	311	adj.	3	5	8
viiden	393	num.	2	5	7
VOITETA	454	verbi	4	1	5
aamuun	517	subst.	5	5	10
lisääntyivät	529	verbi	1	5	6
lähellä	595	adv./adp.	3	5	8
presidentti	601	subst.	5	5	10
kuolemaan	644	subst.	5	5	10
kuoli	682	verbi	5	5	10
PELÄTÄÄN	712	verbi	1	5	6
KATU	732	subst.	5	5	10
yhteensä	809	adv.	2	5	7
MÄ	849 ¹²	pron.	5	4	9
POLIISI	849	subst.	5	5	10
Meksikon	924	subst.	5	5	10
sunnuntaina	954	subst.	5	5	10
aikana	1014	adv./adp.	3	5	8
LAINAKSI	1063	subst.	2	4	6
NAAPURIN	1391	subst.	3	5	8
tammikuussa	1710	subst.	4	5	9
armeijan	1752	subst.	5	3	8
LASIN	1752	subst.	4	4	8
VOITTAJAPOIKAAMME	2186/135 ¹³	subst.	5	3	8

¹² Puhkekielisellä pronomiinilla *mä* on Taajuussanastossa oma järjestysnumerosa, mistä johtuen olen laskenut sanan omaksi lekseemikseen erilleen yleiskielisestä lekseemistä *minä*.

¹³ 2186 on sanan *voittaja* ja 135 sanan *poika* järjestysnumero. Kaikki yhdyssanat, joille ei löydy omaa järjestysnumeroa Taajuussanastosta, on merkitty samoin.

vankilassa	2348	subst.	4	2	6
HAMPAAT	2449	subst.	4	5	9
ITKIN	2559	verbi	4	4	8
SANKARIPOIKIA	2802/135	subst.	3	5	8
JUHLITAA	3495	verbi	4	5	9
VIIKONLOPUKSI	4005	subst.	5	5	10
pohjoisosassa	5842	subst.	4	4	8
KOTIKAUPUNGIN	5842	subst.	5	5	10
AJOKORTIN	7844	subst.	5	4	9
aamuyöllä	9466	subst.	5	5	10
KAUNISTUS	11 536	subst.	4	4	8
Monterreyn	* ¹⁴	subst.	5	5	10
Vincente	*	subst.	5	5	10
Calderon	*	subst.	5	5	10
TEUVO	*	subst.	5	4	9
4 informantin tunnistamat lekseemit			16	12	
5 informantin tunnistamat lekseemit			31	48	
Yhteensä			47	60	64

Informanttiryhmilleni tutuimmista 64 lekseemistä suurin osuus, 33 kappaletta eli 52 %, on substantiiveja. Verbejä ja taipumattomia sanoja kuten konjunktioita, adverbeja ja adpositioita tutuimmista lekseemeistä on kumpikin 11 eli 17 %. Pronomineja tutuimmista lekseemeistä on 6, adjektiiveja 2 ja numeraaleja 1. Kolme pienintä sanaluokkaryhmää vastaavat yhteensä 14 %:a tutuimmista lekseemeistä.

Suurin osa lekseemeistä, jotka jompikumpi tai kumpikin ryhmä tunnisti vähintään neljä kertaa, on oletusteni mukaisesti 2000 suomen frekventeimmän sanan joukossa: 64 lekseemistä 48 (75 %) sijoittui frekvenssivälille 1 (*olla*) – 1752 (*lasi, armeija*). Tämän välin ulkopuolelle jäi vain 16 lekseemiä, joista neljä on erisnimiä. Harvinaisemmista lekseemeistä viisi on yhdyssanoja, jotka koostuvat huomattavasti järjestyslukuaan frekventimmistä osista¹⁵: *pohjoisosa* (954/48), *aamuyö* (517/462), *viikonloppu* (308/321), *kotikaupunki* (258/175), *ajokortti* (2672/2943). Myös harvinainen substantiivi *kaunistus* tunnistettiin todennäköisesti erittäin frekventin adjektiivin *kaunis* (299) perusteella. Kaikki informantit hahmottivat suomen johto-oppia sen verran, että

¹⁴ Sanoille, joiden järjestysnumeron kohdalla on merkki *, ei löydy järjestysnumeroa Taajuussanastosta. Teksteissä esiintyvät erisnimet ovat mukana taulukossa, sillä myös niiden oikea tulkinta on tärkeää tekstin ymmärtämisen kannalta. Lukijan on hahmotettava, mitkä erisnimet ovat esimerkiksi kaupunkien ja mitkä ihmisten tai esimerkiksi Teuvo-tekstin tapaan automerkkien nimiä.

¹⁵ Lekseemien perässä sulkeissa olevat numerot ovat niiden järjestysnumeroita.

päätelivät sanan *kaunistus* muodon perusteella substantiiviksi ja käänsivät sen sanoilla *beauté* ja *beauty* 'kauneus'. Harvafrekvenssisia sanoja, jotka tunnistettiin todennäköisesti siksi, että ne esiintyvät usein suomen kielen oppikirjoissa esimerkiksi juhlapyyhiä, tunnetiloja ja ihmiskehoa käsittelevissä teksteissä, ovat *juhlia*, *itkeä* ja *hammas*. Myös yhdyssanoissa esiintyvät määriteosat *sankari* ja *voittaja* tunnistettiin niin varmasti, että uskoisin niiden tulleen tutuiksi oppitunneilla.

Alkeisjatkotason informanttien tunnistamat lekseemit ovat laadullisesti hyvin samanlaisia kuin kandidaatintutkielmani alkeistason informanttien tunnistamat lekseemit (ks. luku 4.2). Alkeistason ja alkeisjatkotason informanttien perussanaston laajuudessa on kuitenkin selvä ero. Teuvo-tekstissä on 18 lekseemiä, jotka vähintään kolmen neljästä alkeistason informantista tunnisti (Hokkanen 2011: 15, 17). Teuvo-tekstin lekseemeistä vähintään neljälle Ranska-ryhmäläiselle tuttuja on 29 ja vähintään neljälle Suomi-ryhmän informantille 36.¹⁶ Luvut osoittavat, että alkeisjatkotason informanttien sanavaraston perusta on alkeistason informantteja vahvempi ja laajempi.

Alkeisjatkotason informanteille tutuimmat sanat ovat pitkälti samoja molemmille ryhmille: 64 lekseemistä 54 on sellaisia, jotka vähintään kahdeksan kymmenestä alkeisjatkotason informantistani tunnisti. Joidenkin lekseemien tunnistamisessa on kuitenkin selviä ryhmien välisiä eroja.¹⁷ Suomi-ryhmä on tunnistanut Ranska-ryhmää selvästi paremmin lekseemit *viiden*, *lisääntyivät*, *yhteensä*, *siellä*, *pelätään* ja *lainaksi*. Ranska-ryhmälle selvästi tutumpia ovat lekseemit *vankilassa* ja *voiteta*. Erot voivat johtua ryhmien opetuksessa käytetyistä oppimateriaaleista ja tunneilla käsitellystä sanastosta, mutta kun kyse on erittäin frekventeistä sanoista kuten *siellä* (95), *viisi* (393), *pelätään* (712) ja *yhteensä* (809), vahvistaa ero havaintojani ryhmien välisistä sanastohallinnallisista eroista.

Ranska-ryhmäläiset osaavat varmasti laskea suomeksi kymmeneen. Kuitenkin numeraalin *viisi* genetiivimuoto meni jopa kolmelta Ranska-ryhmän informantilta ohi. Esiintymisympäristö sekä nominin taivutustyyppi sekoittivat lekseemin tunnistamista. Kun sanan osaaminen rajoittuu tiettyyn esiintymisympäristöön tai -kontekstiin, voidaan

¹⁶ Laskettu taulukosta 1, jossa kokonaan suurilla kirjaimilla kirjoitetut lekseemit ovat Teuvo-tekstistä ja kursivoidut lekseemit molemmista teksteistä.

¹⁷ Lasken eron selväksi, kun toisen ryhmän informanteista vähintään neljä ja toisen ryhmän informanteista alle puolet eli korkeintaan kaksi on tunnistanut lekseemin.

sanoa, että sana on saatavilla vain tässä muodossa ja käyttöyhteydessä (Ringbom 1990: 143). Samanlainen saatavuuden ongelma näkyi myös lekseemin *hammas* tunnistamisessa. Monikon nominatiivi *hampaat* oli tuttu kaikille Ranska-ryhmäläisille, mutta partitiivia *hampaita* ei tunnistanut yksikään Ranska-ryhmän informanteista. Koko Suomi-ryhmä tunnisti molemmat muodot.

Kandidaatintutkielmani alkeistason informanttien tuloksissa tällainen lekseemin taivutusmuotoihin liittyvä tunnistamisen rajoittuneisuus oli yleisempää kuin kummallekaan alkeisjatkotason ryhmälle. Alkeistason informantit tunnistivat esimerkiksi muodot *kertaa* ja *otin*, mutta eivät samojen lekseemien genetiiviä *kerran* ja imperatiivia *ota* (ks. Hokkanen 2011: 25). Sanaston ymmärtämistä vaikeuttaviin seikkoihin perehdyn laajemmin seuraavassa luvussa.

5.1.2 Vaikeat sanat ja virhetulkinnat

Edellisessä luvussa todettiin, että suurin osa informanttien tunnistamista lekseemeistä on tuttuja useammalle kuin yhdelle informantille. Molempien ryhmien tunnistamista lekseemeistä noin viidesosa on kuitenkin vain yhden informantin sanastohallinnan varassa. Ranska-ryhmällä vain kerran tunnistettuja lekseemejä on 17, joista informantti R2 tunnisti seitsemän ja informantti R5 kymmenen. Suomi-ryhmän 23 vain kertaalleen tunnistettua lekseemiä jakaantuivat laajemmalle: S1 ja S4 tunnistivat molemmat yhden, S5 kaksi, S3 viisi ja S2 14. Osaa tekstien 141 lekseemistä ei tunnistettu lainkaan: Ranska-ryhmälle täysin vieraita lekseemejä on 45 (32 %) ja Suomi-ryhmälle 30 (21 %). Lekseemit, joiden tunnistaminen on näin vähäistä, ovat kaukana perussanastosta, jonka osaamista alkeisjatkotason oppijoilta voi odottaa.

Taulukossa 2 esittelen ne 70 lekseemiä, jotka olivat joko toiselle tai kummallekin ryhmälle niin vaikeita, että ne tunnistettiin korkeintaan kerran. Lekseemit ovat siinä muodossa, jossa ne ensi kerran esiintyvät teksteissä. Lekseemin tunnistaneiden informanttien määrät on listattu sekä ryhmittäin että yhteenlaskettuna. Pienillä kirjaimilla kirjoitetut lekseemit ovat Meksiko-tekstistä ja kokonaan isoilla kirjaimilla kirjoitetut Teuvo-tekstistä.

TAULUKKO 2. Vieraimmat sanat: korkeintaan yhdelle jommankumman tai kummankin ryhmän informanteista tutut lekseemit yleisyysjärjestyksessä

Lekseemi	Järj. nro	Sanaluokka	Ranska-ryhmä	Suomi-ryhmä	Yht.
TÄSSÄ	7	pron.	0	2	2
saatiin	10	verbi	2	1	3
yleisiä	122	adj.	0	3	3
ainakin	174	adv.	1	2	3
vaikutusvaltaisten	258/517	adj.	0	0	0
johti	265	verbi	1	2	2
POHJALLA	388	subst.	0	1	1
VOITETA	454	verbi	4	1	5
lisääntyivät	529	verbi	1	5	6
välisestä	548	adj.	0	1	1
sijaitsee	574	verbi	1	3	4
ETSIESSÄNI	614	verbi	1	2	3
LÄPI	644	adv./adp.	0	3	3
PÄIN	691	adv./adp.	0	1	1
PELÄTÄÄN	712	verbi	1	5	6
KAI	732	adv.	0	1	1
KÄÄNTYI	754	verbi	1	1	2
KATOLLEEN	824	subst.	2	1	3
taistelut	923	subst.	0	1	1
MAALI	1043	subst.	0	0	0
täpötäysissä	1082 ¹⁸	adj.	1	1	2
VERTA	1099	subst.	0	2	2
leviävät	1099	verbi	0	1	1
HARRASTUSTOIMINTAA	1557/160	subst.	1	1	2
LENNETTYÄNI	1249	verbi	0	0	0
TURHA	1333	adj.	0	0	0
PITKIN	1391	adv./adp.	1	2	3
rauhoitettua	1391	verbi	1	2	3
LAITTA	1475	verbi	2	1	3
TOIVEITA	1798	subst.	0	1	1
OJA	1982	subst.	0	0	0
kilpailevien	2053	verbi	0	2	2
OHJAUSVIRHEESTÄ	2053/1267	subst.	0	0	0
PYÖRINYT	2186	verbi	0	0	0
NEUVOA	2348	verbi	0	3	3
PÄÄSYSTÄ	2348	subst.	0	0	0
vankilamellakassa	2348/3495	subst.	1	2	3
syttyi	2449	verbi	0	2	2

¹⁸ Sanan täysi järjestysnumero

HIEKKAINEN	2672 ¹⁹	adj.	1	0	1
HAITTA	2943	verbi	0	1	1
TÖRMÄTESSÄNI	2943	verbi	0	0	0
kimppuun	3282	adv.	0	0	0
varhain	3282	adv.	1	0	1
huumesodassa	4315/423	subst.	3	1	4
ELÄTÄN	5842	verbi	0	0	0
räjähdysmäisesti	6682 ²⁰	adv.	0	0	0
LIIKENNEMERKKIKIN	6684	subst.	0	1	1
PIENNARTA	6684	subst.	0	0	0
LIE	7844	verbi	0	0	0
PIKATIELLÄ	7844 ²¹ /146	subst.	0	2	2
huumejengien	4315/9466	subst.	0	0	0
joukkotappelu	207/9466	subst.	0	1	1
ETUPENKILTÄ	9466	subst.	0	0	0
KILVET	9466	subst.	0	0	0
NAAMASSA	9466	subst.	0	0	0
VINOSSA	9466	adv.	0	0	0
jengien	9466	subst.	0	0	0
väkivaltaisuudet	9466	subst.	1	1	2
tappelu	9466	subst.	1	0	0
ARPIKIN	11536	subst.	0	0	0
SYLKIESSÄNI	11536	verbi	0	0	0
VÄÄNTYI	11536	verbi	0	0	0
KYYTIIN	*	subst.	0	0	0
huumekartellien	*	Subst.	2	1	3
RALLIKUSKIKSI	*	subst.	0	1	1
REKKA	*	subst.	0	0	0
OKSENSIN	*	verbi	1	0	1
usutti	*	verbi	0	0	0
ANGLIAN	*	subst.	3	1	4
SIERRAN	*	subst.	2	1	3
0 kertaa tunnistettuja lekseemejä			45	30	
1 kerran tunnistettuja lekseemejä			17	23	
Yhteensä			62	53	70

Korkeintaan yhdelle jommankumman tai molempien ryhmien informanteista tutuista lekseemeistä 39 (56 %) on frekvenssiltään yli 2000:n. Frekvenssivälille 1–2000 osuu 31 lekseemiä, joista kuitenkin vain kuusi on sellaisia, joita yksikään kymmenestä

¹⁹ Sanan *hiekk*a järjestysnumero

²⁰ Sanan *räjähdy*s järjestysnumero

²¹ Sanan *pikain*en järjestysnumero

informantistani ei tunnistanut. Vieraimmissa sanoissa harvafrekvenssisiä lekseemejä onkin odotetusti enemmän kuin tutuimmissa sanoissa (vrt. Taulukko 1). Kuten tutuimmat myös vieraimmat lekseemit ovat suurilta osin samoja molemmille ryhmille: 70 lekseemistä 51 on sellaisia, jotka korkeintaan kaksi kymmenestä informantista tunnisti.

Informanteille vieraimmista lekseemeistä substantiiveja on edelleen eniten: 29 kappaletta eli 43 %. Substantiivien osuus kuin kuitenkin 10 prosenttiyksikköä pienempi kuin tutuimmissa sanoissa, ja vieraimmista substantiiveista 21 on fekvenssiltään yli 2000:n. Aineistoni vaikuttaisikin tukevan käsitystä etenkin frekventtien substantiivien oppimisen helppoudesta (Hatch 1983: 63). Kuten substantiiveja myös pronomineja on vieraimmissa sanoissa vähemmän kuin tutuimmissa. Vieraimmissa sanoissa pronomineja on vain yksi, tutuimmissa kuusi. Useimmat pronominit opittaneen nopeasti, sillä ne ovat varsin frekventtejä, ja niiden osuus oppikirjojen sanastossa on kielioppia käsittelevien tekstiosioden ansiosta luonnolliseen suomen kieleen nähden ylikorostunut (Puro 1999: 11, 13). Sekä vieraimmissa että tutuimmissa sanoissa taipumattomia adverbeja, konjunktioita ja adpositioita on määrällisesti lähes yhtä paljon. Vieraimmista sanoista taipumattomia on 9 (13 %), tutuimmista 11 (17 %).

Adjektiiveja on vieraimmista sanoista 6 eli 9 %, mikä on enemmän kuin tutuimmissa. Suurin ero tutuimpien ja vieraimpien sanojen sanaluokkakajakaumissa on kuitenkin verbeissä: vieraimmista sanoista verbejä on 24 eli 34 %, mutta tutuimmista sanoista vain 11 eli 17 % on verbejä. Puron (1999: 10–11) mukaan suomen kielen oppikirjoissa verbejä esiintyy jopa taajemmin kuin substantiiveja. Suurin osa näistä verbiesiintymistä koostuu kuitenkin melko pienestä joukosta hyvin frekventtejä verbejä, ja etenkin suomen oppimisen alkuvaiheessa oppijoiden verbivarasto saattaa olla hyvin suppea.

Toisaalta kaikki oppijoilta tunnistamatta jääneet verbit eivät suinkaan olleet harvinaisia. Esimerkiksi *saada*-verbi kuuluu oppikirjojen yleisimpiin verbeihin ja, kuten monien yleisten verbien, sen merkitys on moninainen ja abstrakti (Puro 1999: 17). Meksiko-tekstissä *saada* on passiivissa osana verbiliittoa *saatiin rauhoitettua*. Oppijat ovat luultavasti tottuneet *saada*-verbiin esimerkiksi merkityksessä 'vastaanottaa', jota informantti S5 sille ehdottikin. Merkitys ei kuitenkaan sovi Meksiko-tekstin kontekstiin. Toinen esimerkki laajamerkityksestä frekventistä verbistä on verbi *laittaa*, joka

tunnistettiin kaiken kaikkiaan vain kolmesti. *Laittaa* esiintyi Teuvo-tekstissä lauseessa *Ja hampaat voi uusiksi laittaa*. Aloittelevalle suomenoppijalle tutumpi *laittaa*-verbin esiintymisympäristö saattaisi olla *laittaa ruokaa*.

Päänvaivaa oppijoille aiheuttivat myös Teuvo-tekstin verbien partisiippi- ja infinitiivimuodot *lennettyäni*, *etsiessäni*, *sylkiessäni* sekä *törmätessäni*, joista ainakin verbit *etsiä* (614²²) ja *lentää* (1249) olisivat yksinkertaisemmassa muodossa saattaneet olla oppijoille tuttuja. TU-partisiippia ja E-infinitiiviä ei ilmeisesti ollut vielä käsitelty informanttien suomen tunneilla, eikä suurin osa heistä edes tunnistanut leksemejä verbeiksi. Possessiivisuffiksi *-ni* ohjasi oppijoita ajattelemaan, että sanat olisivat substantiiveja. Infinitiivit ja partisiipit turhauttavat etenkin erittäin analyttisiä informantteja R2 ja S2, jotka molemmat ilmaisivat suurta tyytymättömyyttä, kun eivät löytäneet infinitiivilausekkeista verbejä. Myös suhteellisen frekventit verbit *kilpailla* (1391) ja *rauhoittaa* (2053) olisivat voineet olla ymmärrettäviä useammalle informantille, jolleivät ne olisi esiintyneet Meksiko-tekstissä partisiippeina *kilpailevien* ja *rauhoitettua*. Avuksi olisi saattanut riittää jo pelkästään se, että oppijoita olisi kehoittanut etsimään kummallisesta muodosta tuttua verbiä.

Lekseemien taivutusmuodot vaikeuttivat paitsi verbien myös muiden sanaluokkien ymmärtämistä. Edellisessä luvussa todettiin, että Ranska-ryhmän oppijat eivät tunnistanee lekseemiä *hammas* muodossa *hampaita*, vaikka monikon nominatiivi *hampaat* oli heille tuttu. Samanlaisesta ongelmasta saattaa olla kyse, kun esimerkiksi partitiivimuodot *yleisiä* (122) ja *verta* (1099) jäivät Ranska-ryhmälle täysin tuntemattomiksi, vaikka kaksi ja kolme Suomi-ryhmän informanteista tunnisti ne.

Sanan osaamisen kontekstiin liittyvästä rajoitteesta lienee kyse esimerkiksi hyvin frekventin demonstratiivipronominin *tämä* (7) tunnistamisessa. Teuvo-tekstissä *tämä* on inessiivissä, ja sille tarjottiin käänkösvastineiksi paikan adverbeja *ici* ja *here* 'täällä, tässä'. Tunnistamista vaikeutti esiintymisympäristö *Tässä naamassa arpikin kaunistus olisi*, josta informantit eivät tunnistanee sanoja *naama* ja *arpi*. Inessiivi jäi virheellisesti vihjeeksi paikasta tai sijainnista. Myös frekventit adpositiot *läpi* (644) ja *päin* (691) esiintyivät Teuvo-tekstissä konteksteissa, joiden sanoista suurin osa oli informanteille

²² Lekseemien perässä sulussa olevat numerot ovat niiden järjestysnumeroita.

täysin tuntemattomia. Sanan merkityksen tunnistamista tukee, jos konteksti on informatiivinen eli antaa vihjeitä sanan merkityksestä (Takala 1989: 8–9).

Myös sanan sijainti lauseessa vaikuttaa tunnistamiseen. Meksiko-tekstissä yhdeksän kymmenestä informantista tunnisti sivulauseen aloittavan lekseemin *joka* relatiivipronominiksi, vaikka sanat sen ympärillä eivät olisikaan olleet tuttuja. Teuvo-tekstissä sivulauseen aloittava relatiivipronomini *joka* sijaitsee uuden rivin alussa. Lyriikoiden kaikki rivit alkavat suurella alkukirjaimella, eikä välimerkkejä ole (ks. liite 2). Teuvo-tekstissä *joka* on tunnistettu relatiivipronominiksi enää seitsemän kertaa: kolme kertaa se on ymmärretty indefiniittipronominiksi ja käännetty sanalla *every* 'joka, jokainen'. Kandidaatintyöni alkeistason informanteista kaikki käänisivät sanan *joka* Teuvo-tekstissä sanalla *every* 'jokainen'.

Kuten kandidaatintutkielmani alkeistason oppijat (ks. Hokkanen 2011: 24), alkeisjatkotason informantini tekivät foneettisiin samankaltaisuuksiin perustuvia virhetulkintoja, kun vieras sana muistutti jotakin heille tuttua sanaa. Kielenoppijoilla onkin tapana luokitella opittavan kielen sanoja niiden foneettisten piirteiden perusteella (Martin–Hihnala–Sivonen 2001: 73–75). Seuraavissa sanapareissa ensimmäiseksi on tekstissä esiintynyt sana siinä muodossa, jossa se tekstissä esiintyy, ja jälkimmäiseksi yhden tai useamman alkeisjatkotason informantin tulkinta sanasta perusmuodossa: *Anglia–Englanti, haittaa–vihata*²³, *(harrastus)toiminta–toimittaja/toimisto, hiekkainen–heikko, joukko(tappelu)–joukkue, kilvet–pilvi, kääntyi–kääntää*²⁴, *laittaa–ladata, maali–maa, mennessä–menneisyys, mut*²⁵–*mun/muut, neuvoa–toivoa/neuloa, pelätään–pelata, pika(tie)–pikku/pitkä, pitkin–pitkä, piennarta–pieni, pohjalla–pohjoinen, pyörinyt–pyöräillä, se–ne, sylkiessäni–syvä, tappelu–tappaa, toisessa–töissä, turha–turva, vielä–viedä, viimeisen–viidennen, (ohjaus)virheestä–vihreä.*

Alkeisjatkotason informantit antoivat foneettisiin piirteisiin perustuvia virhetulkintoja 26 lekseemille, joista 22 kuului informanteilleni vieraimpiin sanoihin (ks. taulukko 2). Foneettisin perustein virheellisesti tulkituista lekseemeistä 5 oli Meksiko-tekstistä ja 21 Teuvo-tekstistä. Kandidaatintyöni alkeistason informantit tulkitsivat Teuvo-tekstistä foneettisin perustein virheellisesti vain 11 sanaa. Saattaa olla, että laajempi sanavarasto,

²³ Ranskankielisen informantti R4:n sekaannus. Verbi *vihata* on ranskaksi *hair*.

²⁴ *translate, traduire* 'kääntää kielestä toiseen'

²⁵ Puhekielinen konjunktio, jonka yleiskielinen vastine on *mutta*

josta suuri osa on vielä vakiintumatta ja hallitaan rajoitetuissa muodoissa ja konteksteissa, tarjoaa enemmän vaihtoehtoja harhaanjohtaville foneettisille assosiaatioille. Alkeistason informantin sanavarastosta ei välttämättä löydy *menneisyyttä, pilveä* ja *syvää* sekoitettavaksi sanoihin *mennessä, kilpi* ja *sylki*.

Alkeisjatkotason informantit tekivät myös muunlaisia virhetulkintoja. Aihepiireiltään samaan ryhmään kuuluvista sanoista sekoitettiin *pohjoinen* ja *etelä*, *syttyi* ja *paloi* sekä *toinen* ja *ensimmäinen*. Lisäksi informantit sekoittivat useiden adverbien merkityksiä. Seuraavissa sanapareissa ensin on tekstin adverbi ja seuraavaksi yhden tai useamman informantin ehdotus sanan merkityksestä: *ainakin–noin/vielä/aina+kin*, *arviolta–keskimäärin*, *jälkeen–sitten*, *kai–jopa/tottakai*, *mennessä–aikana*, *varhain–suunnilleen*²⁶, *yhteensä–noin*, *yli–noin/jopa*. Uskon, että adverbien virhetulkinnoissa kyse on pieleen menneistä merkityksen arvauksista. Informantit ovat päätelleet sanat adverbeiksi niiden syntaktisen aseman ja esiintymisympäristön perusteella ja yrittäneet arvata, mitä tuolla paikalla sijaitseva adverbi voisi tarkoittaa. Kandidaatintyöni alkeistason informanttien tuloksista tällaiset arvaukset puuttuivat tyystin. Adverbien paikantaminen niiden syntaktisen aseman perusteella kertoo sanojen syntaktisen käyttötarkoituksen hahmottamisesta.

5.2 Tekstin merkityksen ymmärtäminen

5.2.1 Paljonko tekstien saneista ymmärrettiin?

Informantit ympyröivät tekstistä saneet eli sananmuodon esiintymät, jotka uskoivat osaavansa. Osaamisen varmistamiseksi pyysin informanteilta jokaiselle saneelle käännöksen. Informantit antoivat usein oikeitakin käännöksiä saneille, joita he eivät olleet ympyröineet tekstistä. Sana saattoi olla niin tuttu tai itsestään selvä, että informantti ikään kuin ohitti sen ajattelematta etenkin, jos sama sana esiintyi tekstissä useamman kerran. Tästä kertoo esimerkiksi se, että maan nimi *Meksiko* (ranskaksi *Mexique*) oli usein jätetty merkitsemättä tekstiin. Käännökset kuitenkin osoittivat, että sanat osattiin.

²⁶ Käännetty sanalla *around* 'paikkeilla, noin, suunnilleen'.

Toisaalta ympäröimättömät mutta kuitenkin ymmärretyt sanat saattavat olla merkki ymmärtämisprosessin kulusta. Kun keskittyy yhteen sanaan ja lauseeseen kerrallaan, saattaa muistaa tai tunnistaa sanoja, joita ei ensi kertaa lukiessaan tunnistanut. Tällä tavalla kävi myös Suomessa opiskelleille kandidaatintyöni alkeistason informanteille, jotka tunnistivat yksittäisiin sanoihin sekä niiden konteksteihin keskittyessään teksteistä sanoja, joita he eivät ensimmäisellä lukukerralla ymmärtäneet (Hokkanen 2011: 23).

Ensin luetussa uutisessa ”Yli 40 kuoli Meksikon vankilamellakassa” (Meksiko-teksti) on 84 sanetta, joista Ranska-ryhmän informantit ovat tunnistaneet 33–60 ja Suomi-ryhmän informantit 41–70 kappaletta. Taulukossa 3 esitellään kunkin informantin tunnistamien saneiden määrät informanttiryhmittäin. Lisäksi taulukkoon on listattu, montako prosenttia Meksiko-tekstin saneista informantit tunnistivat.

TAULUKKO 3. Meksiko-tekstistä oikein tunnistettujen saneiden määrät

Ranska-ryhmä			Suomi-ryhmä		
Informantit	Saneet	Tunnistus-%	Informantit	Saneet	Tunnistus-%
R1	39	46 %	S1	42	50 %
R2	60	71 %	S2	70	83 %
R3	40	48 %	S3	52	62 %
R4	33	39 %	S4	59	70 %
R5	58	69 %	S5	41	49 %

Ranskassa opiskelevat informantit tunnistivat oikein 39–71 % Meksiko-tekstin saneista. Suomessa opiskelevat informantit menestyivät hieman Ranska-ryhmän informantteja paremmin ja tunnistivat saneista 49–83 %. Molemmissa ryhmissä erot yksittäisten informanttien välillä nousevat suuriksi; eniten ja vähiten saneita tunnistaneiden tulosten ero on kummassakin ryhmässä yli 30 prosenttiyksikköä. Informantti S2 tunnisti tekstin saneista 83 %, minkä pitäisi riittää tekstin karkeaan ymmärtämiseen (ks. Takala 1989: 7). Informantit R2, R5 ja S4 tunnistivat kukin noin 70 % tekstin saneista. Heidänkin voi odottaa ymmärtävän valtaosan tekstin pääasioista. Käsittelen tunnistettujen saneiden määrän vaikutusta teksteistä tehtyjen tulkintojen tarkkuuteen luvussa 5.2.

Leevi and the Leavingsin laulun ”Teuvo, maanteiden kuningas” sanoitusten (Teuvo-teksti) 96 saneesta Ranska-ryhmän informantit tunnistivat 35–57 kappaletta. Tässäkin tekstissä Suomi-ryhmä pärjasi Ranska-ryhmää paremmin tunnistamalla tekstin saneista 45–63 kappaletta. Taulukossa 4 esitellään kunkin informantin tunnistamien saneiden määrät informanttiryhmittäin. Lisäksi taulukko kertoo, montako prosenttia informantit ymmärsivät Teuvo-tekstin saneista.

TAULUKKO 4. Teuvo-tekstistä oikein tunnistettujen saneiden määrät

Ranska-ryhmä			Suomi-ryhmä		
Informantit	Saneet	Tunnistus-%	Informantit	Saneet	Tunnistus-%
R1	35	36 %	S1	47	49 %
R2	56	58%	S2	63	66 %
R3	46	48%	S3	56	58 %
R4	39	41%	S4	54	56 %
R5	57	59 %	S5	46	48 %

Erot yksittäisten informanttien välillä säilyvät Teuvo-tekstin tunnistustuloksissakin suurina. Molemmissa ryhmissä eniten ja vähiten saneita tunnistaneiden informanttien välinen ero on yli 20 prosenttiyksikköä. Ranska-ryhmä tunnisti Teuvo-tekstin saneista oikein 36–59 %. Suomi-ryhmä oli jälleen hieman vahvempi ja tunnisti tekstin saneista 48–66 %

Kandidaatintutkielmani alkeistason informantit tunnistivat Teuvo-tekstin saneista 34–40 % (Hokkanen 2011: 15). Kaksi Ranska-ryhmän alkeisjatkotason informanttia tunnisti suurin piirtein saman verran saneita kuin kandidaatintyöni alkeistason informantit. Muiden alkeisjatkotason informanttien tulokset olivat alkeistason informanttien tuloksia korkeampia. Silti yksikään Ranska- tai Suomi-ryhmän informanteista ei tunnistanut yli 70 %:a Teuvo-tekstin saneista. Saneidentunnistustulosten valossa Teuvo-teksti osoittautui oletusteni mukaisesti Meksiko-tekstiä haastavammaksi luettavaksi, eikä sen merkitys välttämättä aukea alkeisjatkotasonkaan oppijoille.

Yksittäisen tekstin saneista tunnistettiin yli 75 % vain kerran: informantti S2 tunnisti Meksiko-tekstin saneista 83 %. Tuloksia voidaan tästä huolimatta pitää autenttisten tekstien opetusikäisen kannalta lupaavina, sillä kun kaikki vähintään yhden informantin

tunnistamat saneet lasketaan yhteen, molemmat ryhmät pääsevät korkeampiin saneidentunnistustuloksiin. Molempien ryhmien ja tekstien tuloksissa kaikkien vähintään kerran oikein tunnistettujen saneiden summa oli korkeampi kuin eniten saneita tunnistaneeen yksittäisen informantin tulos. Taulukossa 5 esitellään vähintään yhden informantin tunnistamien saneiden määrät teksteittäin ja ryhmittäin.

TAULUKKO 5. Vähintään yhden informantin tunnistamien saneiden määrät teksteittäin

	Meksiko-teksti, 84 sanetta		Teuvo-teksti, 96 sanetta	
	Ranska-ryhmä	Suomi-ryhmä	Ranska-ryhmä	Suomi-ryhmä
Kaikki tunnistetut saneet	67	73	64	74
Tunnistus-%	80 %	87 %	67 %	77 %

Yhteistyöllä molemmat ryhmät olisivat voineet uutista lukiessaan ymmärtää saneista yli 75 %, joka vaaditaan tekstin karkeaan ymmärtämiseen (Takala 1989: 7). Teuvo-tekstissä karkean ymmärtämisen raja ylittyisi vain Suomi-ryhmällä.

Haastavan autenttisen tekstin lukeminen olisi hyvä ryhmätehtävä, jossa jokainen kantaisi kehoon oman sanavarastonsa. Vieraaksi jäävien sanojen ratkominenkin saattaisi onnistua paremmin ryhmässä. Myös mahdollinen epävarmuuden tuoma ahdistus lievenisi, kun tekstistä ja sen sanastosta voisi keskustella ryhmätovereiden kanssa. Autenttisten oppimateriaalien lisäksi vuorovaikutus ja toisten oppijoiden kanssa keskusteleminen ovat olennainen osa viestinnällistä, kommunikatiivista ja funktionaalista kielenopetusta (Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 411; Little–Devitt–Singleton 1988: 21–22, 24).

5.2.2 Uutistekstin ymmärtäminen

Yksittäiset informantit tunnistivat Meksiko-tekstin saneista 39–83 %. Informantit R1, R3 ja R4 sekä S1 ja S5 ymmärsivät vähiten saneita. Informantti S1 tunnisti Meksiko-tekstin saneista 50 % ja S5 49 %. Molemmat jäivät kuitenkin erittäin kauas tekstin

pääasioiden ymmärtämisestä jo siitä syystä, että kumpikaan ei tuntenut lekseemiä *vankila*. Meksiko ja kuolemat saivat kuitenkin kummankin assosioimaan tekstin huumeisiin. Kaikista eniten hakoteille tulkinnassaan meni S5, joka arvaili innokkaasti itselleen täysin vieraiden sanojen merkityksiä ja päätteli, että teksti kertoo huumeiden valmistusprosessista Meksikossa. Varovaisempi S1 tulkitsi, että kyseessä on tiedotus jonkinlaisesta huumeisiin liittyvästä yksittäisestä tapahtumasta, jossa kuoli ihmisiä ja jonka juuret juontavat vuoteen 2006.

Myöskään 48 % tekstin saneista osannut informantti R3 ei tunnistanut sanaa *vankila*, mutta pääsi tulkinnassaan kuitenkin huomattavasti lähemmäs tekstin ydinajatusta, sillä hän tunsi sanan *huume*.²⁷ Hän tulkitsi, että tekstissä on kyse huumeiden salakuljettajien välienselvittelystä, jossa kuoli 44 ihmistä. Hän ymmärsi, että samanlainen tapahtuma oli sattunut aiemmin saman vuoden tammikuussa ja että Meksikon huumesota on vaatinut jo 50 000 ihmisen hengen. Lisäksi R3 käsitti Meksikon presidentin lähettäneen armeijan ”tuhoamaan” huumekartellit vuonna 2006. Informantti R1, joka tunnisti tekstin saneista 46 % ja R4, joka tunnisti 39 %, saivat kumpikin selville, että kyse oli vankilassa sattuneista kuolemantapauksista ja että maan presidentti yritti tehdä kartelleille jotakin armeijan avulla. Kuten saneidentunnistusprosentit antoivat odottaa, jäivät vähiten tekstistä tunnistaneet informantit kauas tekstin pääasioiden selvittämisestä.

Informantti S3, joka tunnisti tekstin saneista 62 %, poimi tekstistä jo enemmän yksityiskohtia, vaikkei hänkään ymmärtänyt sanaa *vankila*. Sekoitettuaan vielä sanan *joukko* sanaan *joukkue* hän päätteli virheellisesti, että kyseessä oli jonkinlainen jalkapalloon liittyvä joukkuetappelu, johon osallistui 300 ja jossa kuoli 44 ihmistä. S3 ymmärsi kuitenkin oikein, että tappelu käytiin Meksikon pohjoisosassa ja että se alkoi aamuyöllä ja päättyi aamun tullessa. Hän huomasi, ettei tapahtuma ollut ensimmäinen laatuaan ja että vastaavissa tilanteissa on viimeisen viiden vuoden aikana kuollut noin 50 000 ihmistä. Lisäksi S3 käsitti, että presidentti on yrittänyt estää tapahtumien jatkumisen armeijan avulla siinä kuitenkaan onnistumatta.

Informantit R2 ja R5 sekä S4 tunnistivat Meksiko-tekstin saneista 69–71 %. Tekstin merkityksen kannalta olennainen sana *vankila* oli heille tuttu ja he käsittivätkin, että

²⁷ R3 kertoi tekstin käsittelyn jälkeen oppineensa sanan juuri näkemästään suomalaisesta dokumenttielokuvasta.

uutisessa mainitut kuolleet olivat vankeja. Kuten informantti S3, he ymmärsivät tappelun alkamis- ja loppumisajankohdan, vankilan sijainnin sekä sen, että vastaava tappelu oli aikaisemmin vaatinut 31 vangin hengen. Heille selvisi myös, että viimeisen viiden vuoden aikana 50 000 uhria vaatineet sodat liittyivät huumeisiin tai jengeihin ja että presidentti oli yrittänyt tehdä jotakin tilanteen muuttamiseksi armeijan avulla vuonna 2006. *Huume* ja *jengi* -sanat jäivät alle 75 % tekstin saneista ymmärtäneille informanteille epäselviksi ja heidän tuloksissaan viittaukset jengeihin ja huumeisiin vaikuttivat johtuvan pitkälti aihepiirin tuttuudesta tai oikeaan osuneista arvauksista. Esimerkiksi S4 antoi sanalle *huume* käännöksen *gang 'jengi'*.

Eniten tekstin saneista tunnisti informantti S2, jonka 83 %:n saneidentunnistustuloksen pitäisikin riittää tekstin suurpiirteiseen ymmärtämiseen (ks. Takala 1989: 7). Hän ymmärsi kaiken sen, mitä 69–71 % tekstistä ymmärtäneekin, ja oli lisäksi informanteistani ainoa, joka todella päätteli eikä arvannut, että kyse on huumejengeistä, vaikkei tuntenutkaan sanaa *huume* entuudestaan. Hänelle sanat *huumesota* ja *huumekartelli* avasivat tekstin kokonaismerkityksen. Pääteltyään näiden yhdyssanojen perusteella, mitä *huume* tarkoitti, hän ymmärsi, että vankilamellakassa oli kyse huumejengien välisestä tappelusta. S2 olikin informanteistani ainoa, joka selvästi osoitti palaavansa tekstissä usein taaksepäin ja hyödyntävänsä toistuvaa sanastoa systemaattisesti.

Meksiko-tekstin ymmärrettävyyden kannalta oli tärkeää, että monet lekseemit kuten *vankila*, *mellakka*, *huume* ja *tappelu* toistuivat tekstissä monta kertaa. Esimerkiksi *mellakka ei* oletettavasti ollut informanteille entuudestaan tuttu, mutta tekstiyhteydessä esiintyvät sanat kuten *vankila* ja *kuolla* sekä oppijoiden aikaisempi tieto Meksikon tilanteesta auttoivat informanteja päättelemään, mistä sanassa *mellakka* oli kyse. Autenttisen tekstin valinnassa entuudestaan tutut aiheet ovatkin hyviä vaihtoehtoja, jotta lukijan aikaisemmasta maailmantiedosta saa tukea luetun ymmärtämiselle (Urquhart–Weir 1998: 63; Bernhardt 1998: 29–34). Maailmantiedon ja tekstin toistuvien elementtien hyödyntämistä kannattaisi kuitenkin harjoitella, sillä monilta oppijoilta jäi hyödyntämättä esimerkiksi tekstin toistuvaa sanastoa sekä lainasanastoa ja johdoksia. Esimerkiksi informantti R4 tunnisti sanan *vankila* muttei *vankia*, ja sana *kartelli*, joka on hyvin uusi ja läpinäkyvä lainasana, jäi useilta informanteilta huomaamatta.

Tulosteni perusteella ymmärtämällä noin 70 % tekstin saneista pääsee jo melko lähelle uutistekstin karkeaa ymmärtämistä. Ainoa tekstin pääasioista, joka ei auennut yhdellekään informantille, oli se, että väkivaltaisuuDET Meksikossa lisääntyivät presidentin lähetettyä armeijan huumekartellien kimppuun. Kaikki oppijat suhtautuivat Meksiko-tekstin lukemiseen mielenkiinnolla ja olivat oman tulkintansa tehtyään hyvin kiinnostuneita siitä, paljonko olivat ymmärtäneet oikein. Mielenkiintoista oli se, että kun olin kerännyt tutkimuspaperit pois tekstin yhtä aikaa ja samassa tilassa lukeneilta Ranska-ryhmäläisiltä, he alkoivat heti keskustella tekstin merkityksestä keskenään ja vertailla tulkintojaan. Uutisesta oli luontevaa keskustella toisten oppijoiden kanssa ja lukemistapahtuma laajeni spontaanisti yksilön toiminnasta vuorovaikutustilanteeksi.

Toisaalta esimerkiksi tekstiä varsin hyvin tulkinnut informantti R2, joka oli tottunut tarkistamaan elektronisesta sanakirjasta kaikkien kohtaamiensa vieraiden sanojen merkityksen, kärsi silminnähdessä tekstin lukemisen aiheuttamasta epävarmuuden tunteesta. Hän ilmaisi pitävänsä tehtävää hyödyllisenä ja oli jopa vihainen itselleen, kun ei ymmärtänyt kaikkea lukemaansa. Tällaisen ahdistuksen lieventäminen on mielestäni tärkeää, jotta oppijat uskaltavat käyttää kieltä oppituntien ulkopuolella. Autenttisen materiaalin sisällyttäminen opetukseen kehittää oppijoiden epävarmuuden sietokykyä (Lauranto 1994: 54; Aalto 1994b: 11).

Meksiko-tekstin kaltainen lyhyt kansainvälinen uutisteksti vaikuttaisi sopivan hyvin alkeisjatkotason tekstin ymmärtämisen harjoitukseksi, sillä molemmissa ryhmissä oli informantteja, jotka ymmärsivät tekstistä pääkohtia. Koska puolet informanteista muodosti vain hämärän arvion tekstin merkityksestä, oppijat tarvitsisivat apukeinoja tekstin käsittelyyn. Ymmärtämistä voisi helpottaa ainakin antamalla oppijoiden tutustua tekstiin ryhmänä. Molemmat ryhmät olisivat saneet yhdessä korkeamman saneiden-tunnistusprosentin kuin yksittäin (ks. taulukko 5). Myös kuvituksesta olisi ollut hyötyä: valokuva vangeista haalareissaan olisi auttanut ainakin tekstin aiheen selvittämisessä. Materiaalin ulkoasuun, kuten kuvitukseen ja kuvioihin, olisikin hyvä panostaa autenttisten tekstien opetuskäytössä (Berardo 2006: 63, 65–66).

Lisäksi oppijoille voisi antaa luvan tarkistaa sanakirjasta tai opettajalta oppijasta ja ryhmästä riippuen esimerkiksi 3–10 sanan merkitys. Sanakirjan käyttö on hyödyllinen taito, jota kannattaa harjoitella (Nation 2005: 592–593). Sanakirjasta tarkistaminen

kuuluu myös Nationin (1990: 162–163) viisivaiheiseen vieraiden sanojen merkitysten päättelyketjuun. Havaintojeni mukaan monet oppijat kuitenkin tarkistavat sanakirjasta lähes kaikki tekstin vieraat sanat usein ohittaen päättelyketjun neljä ensimmäistä vaihetta, jolloin tekstin itsenäinen tutkiminen sekä oman ajattelun osuus jäävät vähäisiksi. Jos sanakirjasta saisi tarkistaa rajatun määrän sanoja, lukija joutuisi arvioimaan, mitkä sanat tekstissä ovat merkityksellisiä ja auttaisivat häntä ymmärtämään tekstiä parhaiten.

5.2.3 Laululyriikoiden ymmärtäminen

Teuvo-tekstin saneista informantit tunnistivat 36–66 %. Informanttia R4 lukuun ottamatta kaikki ymmärsivät Teuvo-tekstistä vähemmän saneita kuin Meksiko-tekstistä (ks. taulukot 3 ja 4). Lisäksi suurin osa informanttien foneettisin perustein tekemistä lekseemien virhetulkintoista liittyi Teuvo-tekstin sanoihin (ks. luku 5.1.2). Oletukseni siitä, että Teuvo-teksti on Meksiko-tekstiä vaikeampi, vaikuttaisi osuneen oikeaan.

Informantit R1, R3, R4, S1 ja S5 tunnistivat Teuvo-tekstin saneista 36–49 %. Samat informantit tunnistivat vähiten myös Meksiko-tekstin saneista. Informantti S5 ymmärsi Teuvo-tekstin saneista 48 % ja teki jälleen kaikkein omaperäisimmän tulkinnan. Hänen mukaansa Teuvo-teksti kertoo tavallisten suomalaisten päivittäisestä elämästä, jossa etsitään autoa, kuljetaan kotitiellä ja pyöräillään. Saneista 36 % tunnistanut R1 ei puolestaan lähtenyt arvailemaan tai päättelemään tekstin merkityksestä muuta kuin että teksti liittyy autoihin ja rallikisoihin. Saneista 41 % tunnistanut R4, 48 % tunnistanut R3 sekä 49 % tunnistanut S1 yrittivät hieman tarkempaa kuvausta. R3 käsitti, että Teuvo olisi voittanut rallikilpailun. R4 ja S1 sen sijaan hahmottivat, että rallia ajavalla Teuvolla on jonkinlainen ongelma liittyen poliisiin ja ajokorttiin.

Informanttien R1, R3, R4, S1 ja S5 tulkinnat ovat hyvin suurpiirteisiä, eivätkä he ole onnistuneet poimimaan tekstistä tapahtumia tai yksityiskohtia. Kandidaatintyöni alkeistason informantit, jotka tunnistivat Teuvo-tekstin saneista 34–40 %, tekivät Teuvo-tekstistä hyvin samanlaisia tulkintoja: teksti liittyy liikenteeseen, autoiluun sekä tavallisten ihmisten elämään ja siinä tapahtuu jotakin pahaa, koska poliisi puuttuu tapahtumiin (ks. Hokkanen 2011: 15, 24). Kun tekstin saneista tunnistetaan alle puolet,

jää merkitys väistämättä hyvin epäselväksi. Uutistekstistä vähiten saneita tunnustaneet alkeisjatkotason informantit onnistuivat poimimaan vain joitakin yksityiskohtia, ja laululyriikoiden ymmärtäminen jäi täysin arvailujen varaan.

Informantit R2, S3 ja S4 tunnustivat Teuvo-tekstin saneista 56–58 % eli jo merkittävästi enemmän kuin kandidaatintyöni alkeistason informantit. Heidänkin tulkintansa tekstin merkityksestä ja päätapahtumista jäivät kuitenkin hatariksi. Informantti S3, joka tunnusti saneista 58 %, poimi tekstistä autoiluaiheen sekä onnettomuuden ymmärrettyään kohdan, jossa mainitaan *veri, hampaat ja poliisi*. Niin ikään 58 % tekstin saneista ymmärtänyt R2 ja 56 % ymmärtänyt S4 tyytyivät toteamaan, että teksti käsittelee rallia ajavaa Teuvoa ja että tarina vaikuttaa pahaenteiseltä. Tunnistamansa sanaston perusteella ainakin R2:n olisi ollut mahdollista ymmärtää joitakin yksityiskohtia tekstin tapahtumista. Hän kuitenkin ärsyntyi vieraasta sanastosta ja tuntemattomista rakenteista niin, ettei kyennyt keskittymään ymmärtämäänsä sanastoon. Hänen täyttämänsä sanalista paljastaa muun muassa seuraavalla tavalla käännetyn tekstin kohdan: *mon permis de conduire et les nuages d'Anglia (voiture) emmenait la police* 'mun ajokortin ja Anglian (auto) pilvet vei poliisi'²⁸. Toisella kielellä luettaessa sanastollisen tiedon prosessointiin kuuluu, että lukija arvioi, sopiiko hänen sanalle antamansa merkitys sanan esiintymiskontekstiin (Koda 2008: 48). R2 ei ahdistukseltaan jaksanut pohtia tekstin merkitystä tai käänöstensä sopivuutta kontekstiin.

Ainoastaan kaksi kymmenestä alkeisjatkotason informantistani poimi tekstistä useampia yksityiskohtia. Informantti S2, joka tunnusti Teuvo-tekstin saneista eniten eli 66 %, löysi tekstistä paitsi ralliyhteyden ja onnettomuuden myös sen, että Teuvo lainasi luvatta naapurin auton ja ajoi pikatiellä viimeisen kerran, koska hänen Angliansa myytiin. Parhaiten onnistui kuitenkin saneista 59 % tunnistanut R5, joka yritti kääntää koko tekstin ranskaksi. S5 ymmärsi autoiluaiheen, onnettomuuden sekä sen, ettei äitien kannata puhua järkeä sankaripojille, sillä pelkäämällä rallia ei voiteta. R5 tulkitsi Teuvon etsineen autoa viikonlopuksi, lainanneen Sierra-nimisen naapurin auton ja tehneen sillä jotain pikatiellä viimeisen kerran eli luultavasti kuolleen, minkä jälkeen Teuvon Anglia myytiin.

²⁸ Teuvo-tekstissä: *Mut ajokortin ja Anglian kilvet vei poliisi*

Tekstin tulkinnassa parhaiten menestynyt informantti R5 ei tunnistanut Teuvo-tekstistä eniten saneita eikä juuri lainkaan enemmän kuin informantit R2, S3 ja S4. Suurin syy hänen tulkintansa tarkkuuteen lieneekin asenne: informantti R5 oli ainoa, joka ei vaikuttanut ahdistuvan Teuvo-tekstiä tutkiessaan eikä jäänyt tuskailemaan kummallisia verbimuotoja. Hän esimerkiksi huomasi vieraasta E-infinitiivirakenteesta *etsiessäni* tutun verbin *etsiä*. Vaikka possessiivisuffiksi *-ni* ohjasi hänet tulkitsemaan sanan substantiiviksi, hänen onnistui antaa tekstin merkityksen kannalta toimiva käänös infiniivirakenteelle: *Ce week-end, dans ma recherche de voiture* 'viikonloppuna auton etsinnöissäni'²⁹. Informantti R5 on mielestäni ilmeisen ekstrovertti oppija, joka testaa kielestä tekemiään hypoteeseja ennakkoluulottomasti eikä pelkää tehdä virheitä (ks. luku 2.2.1). Hänen kaltaisilleen oppijoille autenttisten tekstien käsittely vaikuttaisi sopivan erityisen hyvin, sillä he eivät turhaudu epävarmuutta tuntiessaan.

Muut informantit eivät suhtautuneet Teuvo-tekstiin yhtä avoimesti. Ranska-ryhmä ei Teuvo-tekstiin tutustuttuaan ryhtynyt keskusteluun tekstin merkityksestä, kuten he Meksiko-tekstin lukemisen jälkeen tekivät. Tekstin merkityksestä annetut kuvaukset olivat pääasiassa lyhyitä ja epätarkkoja. Suomi-ryhmän informantit S2 ja S4 sekä Ranska-ryhmän informantti R2 ilmaisivat, että tekstin verbistöä on vaikea ymmärtää ja että joistakin lauseista on mahdotonta löytää verbiä.

Liiallisen turhautumisen välttämiseksi autenttiset tekstit onkin syytä valita tarkasti. Tuttukaan aihepiiri ei pelasta tekstiä, jonka kieliopillinen ja sanastollinen rakenne on oppijoille liian vaikea. Laulun sanoitukset ovat kuitenkin tekstilaji, joka kiinnostaa monia informantteja. Kielenoppijat yrittävät usein kääntää laululyriikoita sanakirjan avulla, mutta eivät tekstin sanasta sanaan käännettyäänkään ymmärrä merkityksestä mitään (Berardo 2006: 65). Minultakin suomenoppijat ovat usein pyytäneet apua laululyriikoiden kääntämiseen. Mikäli laululyriikoita haluaa käyttää tekstin-ymmärtämistehtävänä, käsiteltäviä kappaleita voisi pyytää esimerkiksi oppijoilta itseltään. Jos yhtye tai kappale kiinnostaa oppijoita henkilökohtaisesti, saa teksti vaikeutensa anteeksi mahdollisesti Teuvo-tekstiä paremmin.

Oppijoiden taakkaa voisi Teuvo-tekstiä käsiteltäessä helpottaa antamalla ainakin vieraille infiniivi- ja partisiippirakenteille selvennyksen tekstin vieressä. Esimerkiksi

²⁹ Teuvo-tekstissä: *Viikonlopuksi autoa etsiessäni*

partisiippimuodon *lennettyäni* voi avata oppijoille lauseella *kun minä olin lentänyt* tai vähintään vihjaamalla, että tuntemattoman rakenteen pohjalta löytyy tuttu verbi. Muodosta voisi keskustella nopeasti ja kertoa, ettei sen opetteleminen vielä ole tarpeellista, mutta sen tunnistamisesta voi olla hyötyä tekstejä lukiessa. Oppijoiden on hyvä oppia hyväksymään, ettei kaikkea ole tarkoituskaan purkaa ja käsitellä täydellisesti. Kielenkäyttötaitoon tähtäävässä opetuksessa suositellaan, että liikkeelle lähdetään varovaisesti reseptiivisestä hallinnasta (ks. esim. Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 417–418).

Tekstin tarkasteleminen ryhmässä toimisi myös laululyriikoiden käsittelyssä. Tekstin voi myös jakaa osiin oppijoille tai oppijaryhmille. Kuten laululyriikat yleensä, Teuvo-teksti on jaettu säkeistöihin, joista osa on sanaston ja niissä esiintyvien rakenteiden perusteella selvästi helpompi ymmärtää. Tekstin käsittelyssä onkin mahdollista hyödyntää oppijoiden tasoeroja: edistyneimmille oppijoille voisi antaa tulkittavaksi sanastoltaan haastavimmat säkeistöt. Lopuksi ryhmät voivat jakaa tulkintansa toisten ryhmien kanssa, jolloin syntyisi myös vuorovaikutusta ja keskustelua. Tärkeää olisi, että oppijat hyväksyisivät, ettei tekstiä tarvitse ymmärtää täydellisesti. Teuvo-tekstin kaltaisen tekstin ymmärtämistä voisi helpottaa myös esimerkiksi tapahtumia kuvaavalla sarjakuvalla.

Vaikealle tekstile voi toki keksiä muitakin käyttötapoja kuin tekstin ymmärtämisen harjoittelu. Tekstin avulla voi tutustua myös uuteen sanastoon tai tekstistä voi etsiä oppijoille jo entuudestaan tuttuja elementtejä. Useimmat informanttini havaitsivat, että tekstissä on paljon liikenteeseen liittyvää sanastoa. Tällaista sanastoryhmittymää voi käyttää esimerkiksi elaborointitehtävien tai oppijoiden oman tuottamisen pohjana.

5.3 Ryhmien ja yksilöiden väliset erot

Molemmat pro gradu -tutkielmani alkeisjatkotason informanttiryhmät osoittivat odotetusti laajempaa sanastohallintaa kuin kandidaatintutkielmani alkeistason informantit: kahdeksan kymmenestä alkeisjatkotason informantista tunnisti selvästi enemmän Teuvo-tekstin saneista kuin yksikään alkeistason informantti. Yllättävämpi oli alkeisjatkotason informanttiryhmien välinen tasoero. Oletin, että ryhmät tunnistaisivat

keskenään suunnilleen saman verran saneita ja lekseemejä, koska Suomi-ryhmä kuulee ja mahdollisesti myös käyttää suomea päivittäin, mutta Ranska-ryhmä on opiskellut suomea intensiivisemmin ja yhtenäisemmin kuin Suomi-ryhmä. Suomi-ryhmän informantit kuitenkin tunnistivat sekä Meksiko-tekstistä että Teuvo-tekstistä enemmän saneita kuin Ranska-ryhmäläiset. Molempien tekstien saneidentunnistustuloksissa sekä vähiten että eniten saneita tunnistaneen Ranska-ryhmäläisen ja Suomi-ryhmäläisen välinen ero on noin 10 prosenttiyksikköä Suomi-ryhmän hyväksi. Samansuuntainen tasoero näkyy myös lekseemientunnistustuloksissa (ks. taulukot 1 ja 2): Suomi-ryhmäläisillä neljän tai viiden informantin tunnistamia lekseemejä on enemmän ja tunnistamatta jääneitä lekseemejä vähemmän kuin Ranska-ryhmällä.

Mahdollisia syitä ryhmien välisille eroille on monia. Ensinnäkin suomi toisena kielenä -oppimisympäristö tarjoaa suomi vieraana kielenä -ympäristöä enemmän suomenkielistä syötöstä, joka tukee oppijoiden sanavaraston kasvua. Kandidaatin-tutkielmani alkeistason informanttien tuloksista kävi ilmi, että informantit olivat oppineet joitakin harvafrekvenssisiä sanoja ympäristöstään. Esimerkiksi *hiekk*-sana oli luettu hiekoitusSORAA sisältävästä laatikosta ja yhdyssanan *pikatie* määrite *pika* muistettiin bussin kyljestä (ks. Hokkanen 2011: 18, 20). Ranska-ryhmän suomi vieraana kielenä -oppimisympäristö ei tarjoa vastaavia mahdollisuuksia satunnaiselle sanaston omaksumiselle.

Toisaalta suomi toisena kielenä -oppimisympäristö tarjoaa myös mahdollisuuksia vuorovaikutukseen natiivien kanssa. Informanttia S2 lukuun ottamatta kaikki Suomi-ryhmän informantit opiskelevat yhdessä suomalaisten kanssa, vaikkakin englanninkielisissä ohjelmissa. Osa heistä kertoi taustatietona, että heidän suomalaiset ystävänsä joko kannustavat heitä oppimaan suomea tai keskustelevat heidän kanssaan suomeksi. Jokainen Suomi-ryhmän informantti kertoi suomen kielen kuuluvan jollakin tavalla hänen elämäänsä myös suomen kurssien ulkopuolella.

Vaikka alkeisjatkotason ryhmien välillä onkin odotettua suurempi ero, ovat yksittäisten alkeisjatkotason informanttien väliset erot oletusteni mukaisesti sekä ryhmien välisiä eroja että yksittäisten alkeistason informanttien välisiä eroja suurempia. Sekä alkeis-että alkeisjatkotason informantit lukivat Teuvo-tekstin, jonka saneista yksittäiset alkeistason informantit tunnistivat 34–40 % ja alkeisjatkotason informantit 36–66 %.

Vähiten saneita tunnistaneen alkeisjatkotason informantin tulos on vielä alkeistason informanttien tasolla, mutta alkeisjatkotason korkein tulos on jo kymmeniä prosenttiyksikköjä alkeistason korkeinta tulosta suurempi.

Uuden kielen opiskelun alkuvaiheessa kaikkien oppijoiden on lähdettävä rakentamaan sanavarastoaan yksinkertaisista perussanoista. Opiskelun edetessä oppijoiden sanastonhallinnalliset erot näyttäisivät kasvavan. Osa oppijoista kerää omaksumiensa perusteiden päälle muita tehokkaammin uutta. Tämä näkyy esimerkiksi alkeisjatkotason oppijoideni lekseemientunnistustuloksissa: vähiten lekseemejä tunnistaneiden alkeisjatkotason informanttien sanastonhallinta koostuu enimmäkseen kaikille tutusta perussanastosta. Kaikkien viiden Ranska-ryhmäläisen tunnistamat 31 lekseemiä vastaavat 67 %:a vähiten mutta vain 36 %:a eniten lekseemejä tunnistaneelle Ranska-ryhmäläiselle tutuista lekseemeistä. Kaikille viidelle Suomi-ryhmäläiselle tuttuja lekseemejä oli 48, mikä vastaa jopa 79 %:a vähiten mutta ainoastaan 48 %:a eniten lekseemejä tunnistaneen Suomi-ryhmäläisen lekseemientunnistustuloksesta. (ks. luku 5.1.1: 24; taulukko 1.)

Yksilöllisten erojen taustalla on varmasti esimerkiksi kielelliseen lahjakkuuteen sekä muihin yksilön ominaisuuksiin liittyviä seikkoja, joiden analysoimiseen aineistoni ei tarjoa riittävästi informaatiota. Oppijoiden luonteiden ja asenteiden erilaisuudesta kertovat esimerkiksi heidän innostuksesta turhautumiseen vaihdelleet reaktionsa tekstejä tarkasteltaessa: ekstrovertti informantti R5 sai Teuvo-tekstistä irti paljon enemmän kuin esimerkiksi hänen kanssaan suurin piirtein yhtä paljon tekstin saneista tunnistanut informantti R2, joka ahdistui vieraista sanoista ja rakenteista. Aineistoni perusteella sanavaraston kehittymiseen vaikuttaa vahvasti myös oppijan harrastuneisuus: korkeimpia saneiden- ja lekseemientunnistustuloksia saaneita informantteja yhdistää omatoiminen suomen kielen käyttäminen opintojen ulkopuolella.

Eniten saneita tunnistaneet informantit S2, S3, S4, R2 ja R5 ilmoittivat kaikki käyttävänsä suomen kieltä oppituntiansa ulkopuolella. Informanttia S2 lukuun ottamatta kaikki heistä kertoivat, että heillä on suomenkielisiä kontakteja, joiden kanssa he käyttävät suomea. Myös informantti S2 toivoi löytävänsä suomalaista juttuseuraa. Suomenkielisten kontaktien ylläpito on tapa siirtää kieli oppitunneilta oikeaan elämään. Suomenkieliset verkostot tai halu löytää niitä luovat kielenoppimiselle sosiaalisen

tarpeen, joka edistää oppijan sisäsyntyisen motivaation kehittymistä ja siten tukee oppimista (ks. esim. Ellis 2008: 311; Larsen-Freeman-Long 1992: 173).

Kaikista informanteista vähiten saneita tunnustaneilla informanteilla R1 ja R4 ei heidän kertomansa mukaan ole lainkaan suomalaisia kontakteja tai ystäviä. R1 kertoi yrittävänsä lukea uutisia ja leivontaohjeita suomeksi, kun taas R4 oli alkeisjatkokotason informanteista ainoa, joka ei käyttänyt suomen kieltä mihinkään oppituntiansa ulkopuolella. Ranska-ryhmän informantit R2, R3 ja R5, jotka ylsivät Suomi-ryhmän kanssa samantasoisiin saneidentunnistustuloksiin, mainitsivat kaikki taustatiedoissaan, että heillä on suomalaisia kontakteja. Vaikuttaisi siltä, että vähäisetkin kontaktit suomen natiivipuhujien kanssa vaikuttavat positiivisesti sanastonhallintaan. Hyöty jää kuitenkin pieneksi, jos oppija ei ole motivoitunut hyödyntämään kontaktejaan: Suomi-ryhmäläisistä vähiten saneita tunnistanut informantti S5 asuu suomalaisten kanssa, mutta kommunikoi heidän kanssaan tottumuksesta yksinomaan englanniksi.

Vaikka toisen kielen oppimisympäristö tukee sanaston omaksumista, on oppijan oman aktiivisuuden ja harrastuneisuuden vaikutus kuitenkin merkittävämpi. Kommunikatiivisessa ja funktionaalissa kielenopetuksessa pidetäänkin tärkeänä, että sekä opettajat että oppijat ymmärtävät oppimisympäristön luokkahuonetta laajemmaksi. Kieltä tulisi päästä käyttämään mahdollisimman autenttisesti ja vuorovaikutteisesti sekä tunneilla että niiden ulkopuolella. (Aalto-Mustonen-Tukia 2009: 405–407, 410–411.)

Eniten saneita tunnustaneita informantteja yhdistää erityisesti halu käyttää suomen kieltä vuorovaikutuksessa natiivien kanssa. Usein hyvin englantia taitavien suomalaisten kanssa ei kuitenkaan välttämättä ole helppoa päästä puhumaan suomea (Korhonen 2013: 4). Yliopisto-opintoihini on kuulunut muutamia S2-oppijoiden tuutorointiprojekteja, jotka ovat olleet antoisia sekä minulle että projekteihin osallistuneille S2-oppijoille. Oppijat ovat olleet kiitollisia suomenkielisestä juttuseurasta. Usein tärkeintä onkin ollut nimenomaan mahdollisuus jutella suomeksi suomalaisen kanssa. Niin Ranska- kuin Suomi-ryhmässäkin on informantteja, joilla ei ole suomalaisia kontakteja. Kontaktien luomiseksi sekä suomi toisena kielenä että suomi vieraana kielenä -opetuksessa kannattaisikin mahdollisuuksien rajoissa kokeilla erilaisia kasvatusten tai esimerkiksi internetin välityksellä tehtäviä yhteistyöprojekteja suomalaisten koulujen tai yliopistojen kanssa.

6 Lopuksi

Tässä pro gradu -tutkielmassani olen tarkastellut kahden alkeisjatkotason S2-oppijaryhmän valmiuksia ymmärtää autenttista tekstiä. Toinen viiden hengen informanttiryhmistäni opiskelee suomea Suomessa toisena kielenä ja toinen Ranskassa vieraana kielenä. Autenttisella tekstillä tarkoitan suomenkielistä tekstiä, joka on kirjoitettu suomen natiivipuhujille ja jonka rakenteita tai sanastoa ei ole helpotettu tai muokattu opetustarkoituksiin. Informanttieni teksteistä tunnistamien lekseemien laatua, tunnistettujen saneiden määriä sekä heidän tekstien merkityksistä tekemiään tulkintoja tarkastelemalla olen selvittänyt, riittääkö alkeisjatkotason suomenoppijoiden sanastonhallinta lyhyen suomenkielisen ulkomaanuutisen ”Yli 40 kuoli Meksikon vankilamellakassa” sekä Leevi and the Leavingsin ”Teuvo, maanteiden kuningas” -laulun lyriikoiden ymmärtämiseen. Olen suhteuttanut alkeisjatkotason informanttiryhmieni tulokset paitsi toisiinsa myös kandidaatintutkielmassani (Hokkanen 2011) tarkastelemieni alkeistason informanttien tuloksiin.

Olen halunnut tarkastella työssäni autenttisten tekstien käyttöä, sillä autenttisen materiaalin käyttö kielen oppimisen alkuvaiheessa jakaa mielipiteitä. Niin opettajat kuin oppilaatkin saattavat vältellä autenttisia tekstejä, sillä ne koetaan usein rakenteidensa ja sanastonsa vuoksi liian aikaa vieviksi ja haastaviksi. Tavoitteeni onkin ollut selvittää, ovatko autenttiset tekstit todella alkeisjatkotason informanttien kielitaidon ulottumattomissa sekä analyysini pohjalta pohtia, miten autenttisia tekstejä voisi hyödyntää informanttien tasoisten S2-oppijoiden opetuksessa.

Erittelemällä informanttieni sanastonhallintaa laadullisesti selvitin, millainen sanasto teksteissä on informanteilleni helpointa ja millainen vaikeinta ymmärtää. Informanteilleni tutuimmat 64 lekseemiä, jotka neljä tai viisi jommankumman tai kummankin ryhmän informanteista tunnisti oikein, ovat pääasiassa frekventtejä tai frekventeistä osista koostuvia lekseemejä, joista yli puolet on odotusteni mukaisesti substantiiveja. Harvafrekvenssiset sanat, jotka informanttini tunsivat hyvin, ovat sanastoa, joka liittyyne oppikirjoissa käsiteltyihin aihepiireihin kuten juhlapyhiin (*juhlitaan*) tai ihmisen kehon osiin (*hampaat*). Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta suurin osa tutuimmista sanoista on samoja kummallekin ryhmälle. Suomi-ryhmän sanavaraston pohja on kuitenkin hieman Ranska-ryhmää laajempi; Suomi-ryhmällä 4–5

informantin tunnistamia sanoja oli enemmän kuin Ranska-ryhmällä. Teuvo-tekstistä laajimmin tunnistettuja lekseemejä oli kummallakin alkeisjatkotason ryhmällä enemmän kuin kandidaatintyöni alkeistason informanteilla.

Lekseemejä, joita ei tunnistettu ollenkaan tai jotka vain yksi jommankumman tai molempien ryhmien informanteista tunnisti oikein, on aineistossani 70. Näistä vieraimmista lekseemeistä 56 % on harvafrekvenssisiiä sanoja, joiden järjestysnumerot ovat Taajuussanastossa yli 2000:n. Sanaluokkajakauman tarkastelu paljastaa, että vieraimmissa sanoissa etenkin verbejä on selvästi enemmän kuin tutuimmissa, lähes kaikkien informanttien tunnistamissa lekseemeissä. Frekventimpien lekseemien, kuten verbien *saada* ja *laittaa* sekä pronominin *tämä*, tunnistamista vaikeuttivat niiden merkityksen moninaisuus sekä vieraat tai epätyypilliset käyttöyhteydet. Hämmennystä aiheuttivat myös vaikeat tai täysin vieraat taivutusmuodot, kuten TU-partisiippi *rauhoitettua*, E-infinitiivi *etsiessäni* ja monikon partitiivi *hampaita*.

Osa sanoista tulkittiin virheellisesti, sillä informantit sekoittivat ne toisiin sanoihin foneettisten samankaltaisuuksien perusteella. Sekaisin menivät muun muassa sanat *pelätään* ja *pelata* sekä *turha* ja *turva*. Kielenoppijoilla onkin tapana luokitella opittavan kielen sanoja foneettisiin perustein (Martin–Hihnala–Sivonen 2001: 73–75). Alkeisjatkotason informantit tekivät foneettisiin samankaltaisuuksiin perustuvia virhetulkintoja jopa enemmän kuin kandidaatintyöni alkeistason informantit. Ero saattaa johtua siitä, että alkeisjatkotason oppijoiden sanavarasto on laajempi, ja näin ollen myös uutta, vakiintumatonta ja siten helposti sekaisin menevää sanastoa on enemmän. Alkeisjatkotason oppijat sekoittivat myös joitakin samaan aihepiiriin kuuluvia sanoja kuten *pohjoinen* ja *etelä* sekä *syttyi* ja *palaa*. Lisäksi pro gradu -työni informantit yrittivät arvailla useiden adverbeiksi tunnistamiensa lekseemien merkityksiä tekstin perusteella. Esimerkiksi adverbille *arviolta* oli tarjottu käännöstä 'keskimäärin' ja adverbi *yli* oli käännetty muun muassa sanoilla *noin* ja *jopa*. Arvaukset kertovat näiden merkitykseltään vieraiksi jääneiden sanojen syntaktisen roolin hahmottamisesta: oppijat ovat ymmärtäneet kontekstin perusteella, millainen sana pitäisi olla kyseessä.

Ranska-ryhmän informantit tunnistivat Meksiko-tekstin saneista 39–71 % ja Suomi-ryhmän informantit 49–83 %. Teuvo-tekstin saneista Ranska-ryhmän informantit osasivat 36–59 % ja Suomi-ryhmän informantit 48–66 %. Suurin osa alkeisjatkotason

informanteista tunnisti odotetusti huomattavasti enemmän saneita kuin kandidaatintyöni alkeistason informantit, jotka tunnistivat Teuvo-tekstin saneista 34–40 %. Vain kaksi Ranska-ryhmän informanttia jäi alkeistason informanttien kanssa samantasoisin prosenttilukemiin.

Vaikka alkeisjatkotason oppijat osasivatkin enemmän saneita kuin alkeistason informantit, yksittäisen tekstin saneista tunnistettiin tekstin karkeaan ymmärtämiseen vaadittavat 75 % vain kerran (informantti S2, Meksiko-teksti). Molemmat alkeisjatkotason ryhmät olisivat kuitenkin tunnistaneet tekstin saneista huomattavasti enemmän, jos ryhmän informantit olisivat voineet yhdistää taitonsa. Ranska-ryhmä olisi yhteistyöllä tunnistanut Meksiko-tekstin saneista 80 % ja Teuvo-tekstin saneista 67 %. Suomi-ryhmä olisi tunnistanut yhdessä Meksiko-tekstin saneista 87 % ja Teuvo-tekstin saneista 77 %.

Kuten saneidentunnistusprosentit antavat odottaa, informanttien tulkinnat heillä luettamieni tekstien merkityksistä olivat hyvin vaihtelevia. Korkeintaan puolet tekstien saneista tunnistaneet alkeisjatkotason informantit saivat Teuvo-tekstistä selville vain karkean aihepiirin ja Meksiko-tekstistäkin vain muutamia yksittäisiä yksityiskohtia. Kuten heidän saneidentunnistusprosenttinsa, myös heidän tekstin ymmärtämisensä oli pitkälti samalla tasolla kandidaatintutkielmani alkeistason informanttien kanssa.

Alle puolet tekstien saneista tunnistaneet informantit tulkitsivat sekä Meksiko- että Teuvo-tekstiä lähes yhtä suurpiirteisesti. Meksiko- ja Teuvo-tekstien erilaisuus näkyi kuitenkin selvästi enemmän saneita tunnistaneiden tekstin ymmärtämisessä. Suunnilleen 60–70 % Meksiko-tekstin saneista ymmärtäneet informantit ymmärsivät Meksiko-tekstin pääkohtia jo melko kattavasti. Informantti S2, joka ymmärsi Meksiko-tekstin saneista 83 %, tulkitsi oikein lähes kaikki tekstin pääkohdat. Vastaavan suuruisilla tunnustusprosentteilla abstraktimman ja niin sanastoltaan, asettelultaan kuin lauserakenteiltaanakin epätavallisemman Teuvo-tekstin ymmärtäminen jäi huomattavasti hatarammaksi. Vain erityisen ekstrovertti ja tehtävästä innostunut informantti S5 ymmärsi Teuvo-tekstin tapahtumaketjusta tärkeimmät vaiheet: ajelun, onnettomuuden, uudet hampaat, auton etsinnän, lainauksen ja viimeisen kerran pikatiellä eli laulun sankarin kuoleman. Muiden tulkinnat Teuvo-tekstistä rajoittuivat joko tekstin aihepiirin yleisluontoiseen kuvaukseen tai muutaman yksityiskohdan tulkintaan.

Vaikka odotukseni siitä, että kaikki alkeisjatkotason informantit yltäisivät tekstien pääasioiden ymmärtämiseen, ei toteutunutkaan, tutkimukseni osoittaa, että alkeisjatkotason informantit saavat paljon irti autenttisista teksteistä. Yli puolet alkeisjatkotason informanteista onnistui poimimaan teksteistä monia tärkeitä pääkohtia. Etenkin uutisteksti vaikuttaisi sopivan hyvin tekstinymmärtämisharjoitukseksi ja teksti herättikin oppijoissa keskustelua ja mielenkiintoa. Toistuva sanasto sekä oppijoiden aikaisemmat tiedot Meksikon tilanteesta auttoivat informantteja vieraiden sanojen ja koko tekstin merkityksen päättelyssä. Tekstin sanaston ja maailmantiedon systemaattisen hyödyntämisen harjoittelulle ilmeni kuitenkin tarvetta. Laululyriikoiden vaikeat rakenteet ja sanasto puolestaan turhauttivat oppijoita, ja laulujen sanoitusten opetuskäytössä onkin hyvä käyttää harkintaa. Suomalainen musiikki kiinnostaa usein suomenoppijoita, joten käsittelyyn voisi valikoida oppijoiden itsensä ehdottamia sanoituksia. Laulujen sanoituksia voi käyttää paitsi tekstinymmärtämisharjoituksiin myös esimerkiksi elaboroinnin tai uusiin aihepiireihin tutustumisen pohjana.

Molemmat informanttiryhmäni olisivat ryhmänä tunnistanee enemmän saneita kuin yksittäin. Oppijoiden voikin antaa tutkia tekstiä ryhmissä, jolloin oppimistilanteesta tulee vuorovaikutteinen ja oppijoiden mahdollisuudet ymmärtää teksteistä mahdollisimman paljon paranevat. Tekstien käsittelyn helpottamiseksi ehdotan esimerkiksi kuvia, tekstin yhteyteen liitettyjä sanaselityksiä sekä sanakirjan kontrolloitua käyttöä. Oppijoiden olisi mielestäni hyvä totutella tarkistamaan sanakirjasta vain tärkeimmiksi arvelemansa sanat kaikkien vieraiden sanojen sijaan. Informanttini tutustuivat aineistoni teksteihin yksin ja ilman apukeinoja. Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten informantit selviytyisivät tehtävästä ja olisivatko he vähemmän ahdistuneita, jos heille antaisi avuksi edellä luettelemani oljenkorsia.

Suomi-ryhmän pienin saneidentunnistustulos on noin 10 prosenttiyksikköä korkeampi kuin Ranska-ryhmän pienin tulos. Myös ryhmien korkeimpien saneidentunnistustulosten välillä on vastaava ero. Suomi-ryhmän informanttien tuloksissa myös 4:n tai 5 Suomi-ryhmäläisen tunnistamia lekseemejä oli enemmän ja 0–1 kertaa tunnistettuja lekseemejä vähemmän kuin Ranska-ryhmällä. Suomi toisena kielenä -oppimisympäristö vaikuttaisi tukevan sanaston oppimista, mutta vain rajallisesti: ryhmien sisäiset yksittäisten informanttien erot ovat useiden kymmenten

prosenttiyksiköiden suuruuksia eli huomattavasti ryhmien välisiä eroja merkittävämpiä. Alkeistason informanttien välillä ei ollut vastaavia tasoeroja.

Aineistoni perusteella suuri vaikutus sanaston hallintaan on paitsi opiskelun kestolla myös informantin yksilöllisillä ominaisuuksilla ja harrastuneisuudella. Informanttien saneidentunnistustulosten ja heidän taustatietojensa tarkastelun perusteella vaikuttaisi siltä, että informantit, jotka käyttävät tai vähintään pyrkivät käyttämään suomen kieltä vuorovaikutukseen suomen natiivipuhujien kanssa, osoittavat vahvempaa ja laajempaa sanastohallintaa kuin informantit, joilla ei ole lainkaan suomenkielisiä kontakteja. Koska suomalaisen juttuseuran löytäminen ei ole kaikille oppijoille itsestäänselvyys, S2-opetuksessa kannattanee mahdollisuuksien rajoissa pyrkiä erilaisiin yhteistyöprojekteihin suomalaisen koulujen tai yliopistojen kanssa. Aineistoni sekä informanteilta keräämäni taustatiedot ovat liian suppeat ryhmien ja yksittäisten informanttien tarkempaan vertailuun ja analyysiin.

Autenttisten tekstien käytöstä alkavien suomenoppijoiden opetuksessa on tehty suhteellisen vähän tutkimusta. Vaihtelevia mielipiteitä ja ehdotuksia alkeis- ja alkeisjatkotason oppijoille soveltuvista teksteistä on paljon, mutta on vaikea löytää todellista selvitystä siitä, millaisiin oppimistuloksiin systemaattinen autenttisten tekstien hyödyntäminen suomenoppimisen varhaisista vaiheista alkaen johtaisi. S2-ala kehittyy jatkuvasti toiminnallisempaan ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Alan uudet ammattilaiset hyötyisivät varmasti autenttisen materiaalin järjestelmällistä hyödyntämistä koskevasta lisätutkimuksesta sekä tutkimustietoon perustuvista konkreettisista vinkeistä autenttisen materiaalin opetuskäyttöön. Myös oppijoiden ja opettajien asenteita autenttisia tekstejä kohtaan olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä kartoittaa.

Lähteet

Aineslähteet

Ranskankielisten suomenoppijoiden ympyröinnein merkkeemat tekstit ja täytetyt lukutehtävämonisteet. Kirjoittajan hallussa.

Suomessa opiskelevien informanttien ympyröinnein merkkeemat tekstit ja nauhoitetut haastattelut. Kirjoittajan hallussa.

Kirjallisuus

Aalto, Eija 1994a: Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*, s. 93–117. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

——— 1994b: Oppijan säännöt ja sanat – kommunikoinnin kulmakivi (johdantoartikkeli). *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*, s. 9–22. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Taalas, Peppi – Tukia, Kaisa 2007: *Suomi2 – Minä ja arki*. Otava, Helsinki.

——— 2008: *Suomi2 – Minä ja media*. Otava, Helsinki.

——— 2009: *Suomi2 – Minä ja yhteiskunta*. Otava, Helsinki.

Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, s. 402–423. Kotikielen seuran aikakauslehti. Kotikielen seura, Helsinki.

Ahonen, Lili 1993: Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*, s. 41–50. Toim. Jyrki Kalliokoski ja Kirsti Siitonen. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Ahonen, Lili – White, Leila 1993: *Monta sataa suomen sanaa: ulkomaalaisille tarkoitettu lukemisto arkisuomen sanaston kertaamiseksi ja kartuttamiseksi*. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Alderson, J. Charles 1984: Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? *Reading in a foreign language*, s. 1–24. Longman, Lontoo.

——— 2000: *Assessing reading*. Cambridge university press, Cambridge.

Asikainen, Katja 2005: *Lukemalla lisää sanastoa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, Helsinki.

Berardo, Sacha Anthony 2006: The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *Reading Matrix: An International Online Journal*. September 6, (2). s. 60–69. Sijainti: MLA International Bibliography. [Viitattu 28.02.2015.]

Bernhardt, Elizabeth E. 1998: *Reading development in a second language. Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. 4. painos. Ablex publishing corporation, Norwood, New Jersey.

Celce-Murcia, Marianne – Olshtain, Elite 2005: Discourse-Based Approaches: A New Framework for Second Language Teaching and Learning. *Handbook of research in second language teaching and learning*, s. 729–741. Toim. Eli Hinkel. Routledge, New York.

Chomsky, Noam 1957: *Syntactic structures*. Mouton, The Hague.

———1965: *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press, Cambridge MA.

Coady, James 1997: L2 vocabulary acquisition through extensive reading. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, s. 225–237. Toim. James Coady ja Thomas Huckin. Cambridge university press, Cambridge.

Ellis, Rod 2008: *The study of second language acquisition. Second edition*. 2. painos. Oxford university press, Oxford.

Eskey, David E. 2002: Reading and the teaching of L2 reading. *TESOL Journal vol. 11 (1)*, s. 5–9.

——— 2005: Reading in a second language. *Handbook of research in second language teaching and learning*, s. 563–579. Toim. Eli Hinkel. Routledge, New York.

Eurooppalainen viitekehys = Council of Europe 2003: *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Werner Söderström, Helsinki.

Ford, Martin E. 1992: *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Sage, Newbury Park, California.

Gardner, R. C. – Masgoret, Anne-Marie – Tremblay, Paul F. 1997: Towards A Full Model Of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal 81(1997)*, s. 344–362.

Gehring, Sonja – Heinzmann, Sanni 2012: *Suomen mestari 2*. Finn Lectura, Helsinki.

Gilmore, Alexander 2007: *Getting real in the language classroom: Developing Japanese students' communicative competence with authentic materials*. University of Nottingham, Nottingham.

Hahmo, Sirkka-Liisa 1993: Mietteitä sanaston opettamisesta. *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. Toim. Jyrki Kalliokosti ja Kirsti Siitonen. Helsingin yliopisto, Helsinki. s. 13–26.

Hatch, Evelyn Marcussen 1983: *Psycholinguistics: A second language perspective*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.

Hokkanen, Maria 2011: *Paljon tuttua, enemmän uutta – Alkavat suomenoppijat autenttisten tekstien lukijoina*. Kandidaatintutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteen laitos, Turku.

Häkkinen, Kaisa 1990: *Mistä sanat tulevat. Suomalaista etymologiaa. Tietolipas 117*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Hämäläinen, Eila 1988: *Aletaan! Suomen kielen oppikirja vasta-alkajille*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.

——— 1989: *Jatketaan! Suomen kielen oppikirja alkeet osaaville*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.

Jokinen, Päivi – Immonen-Oikkonen, Pirjo – Nissilä, Leena (toim.) 2009: *Kommentoitu luettelo maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista*. Opetushallitus, Helsinki.

Järvinen, Sari – Lumme, Heli 2003: *Lue ja opi suomeksi. Asiatekstejä ja tehtäviä edistyneelle suomenoppijalle*. Tietosanoma, Helsinki.

Kielitoimiston sanakirja. 1. osa A–K. 2. painos. Toim. Eija-Riitta Grönros, Minna Haapanen, Tarja Riitta Heinonen, Leena Joki, Liisa Nuutinen ja Marjatta Vilkamaa-Viitala. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Helsinki.

Korhonen, Seija 2013: Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit. *Virittäjä 1/2013*, s. 1–5. Kotikielen seuran aikakauslehti. Kotikielen seura, Helsinki. Verkkoliite, saatavilla:
<http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/7930/6079> [Viitattu 07.02.2015.]

Koda, Keiko 2008: *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. 3. painos. Cambridge University Press, New York.

Krashen, Stephen D. 1985: *Inquiries and insights. Second Language Teaching. Immersion & Bilingual Education. Literacy*. Janus Book Publishers, Hayward, CA.

- Kristiansen, Irene 1998: *Tehokkaita oppimisstrategioita – esimerkkinä kielet*. WSOY, Helsinki.
- Larsen-Freeman, Diane – Long, Michael H. 1992: *An introduction to second language acquisition research*. 4. painos. Longman Group UK Limited, England.
- Latomaa, Sirkku – Pälli, Pekka 1997: *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito*. Opetushallitus, Helsinki.
- Lauranto, Yrjö 1994: Sisä- ja ulkopaikallissijat – onko perinteinen opetusjärjestys perusteltu? *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*, s. 37–62. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Little, David – Devitt, Sean – Singleton, David 1988: *Authentic texts in foreign language teaching: Theory and practice*. Authentik, Dublin.
- Martin, Maisa 1993: Matkailijana morfologiassa. *Kohdekielenä suomi: Näkökulmia opetukseen*, s. 51–70. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Martin, Maisa – Hihnala, Riikka – Sivonen, Ulla 2001: Leksikko mielessä. Pieni koe sanojen järjestymisestä mentaaliosassa leksikossa. *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta. AFinLAN vuosikirja 2001*, s. 61–79. Toim. Mirjaliisa Charles ja Pirkko Hiidenmaa. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu nro 59, Jyväskylä.
- Masonen, Virpi 2003: Sanasto, opettaja ja kielenoppija. *Suomi kakkonen. Opas opettajille. Tietolipas 198*, s. 93–105. Toim. Marjo Mela ja Pirjo Mikkonen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Mela, Marjo – Mikkonen, Pirjo (toim.) 2007: *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus. Tietolipas 216*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Mitchell, Rosamond – Myles, Florence 2004: *Second language learning theories*. Arnold Publication, Lontoo.
- Nation, I. S. P 1990: *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House publishers, New York.
- 2002: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge university press, Cambridge.
- 2005: *Teaching and learning vocabulary. Handbook of research in second language teaching and learning*, s. 581–595. Toim. Eli Hinkel. Routledge, New York.

Nikulin, Markku – Martimo, Elina – Hokkanen, Maria 2013: Suomen kielen klinikka Turun yliopistossa 1.4.–31.12.2012. *Sananjalka* 55, s. 213–221. Suomen kielen seuran vuosikirja. Suomen kielen seura, Turku.

Närvä, Elina 2002: *Suomi toisena kielenä: sanaston oppiminen eri opetusmenetelmien avulla*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, Turku.

OECD 2000: *Literacy in the information age. Final report on the international adult literacy survey*. OECD Publications, Pariisi.

Opetushallitus 2011: *Yleisten kielitutkintojen perusteet. Määräys 24/011/2011*. Opetushallitus, Helsinki. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/155418_YKIperusteetsuo2011.pdf [Viitattu 09.02.2015.]

Oxford, Rebecca L. 2003: Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41 (2003), s. 271–278. Saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f5d9b630-cd88-4924-a238-33e447721ef3%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4109> [Viitattu 07.02.2015.]

Oxford, Rebecca L. – Scarcella, Robin S. 1992: *The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.

Pica, Teresa 2005: Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. *Handbook of research in second language teaching and learning*, s. 263–280. Toim. Eli Hinkel. Routledge, New York.

Pitkänen-Huhta, Anne 1997: Vieraalla kielellä lukeminen: Kognitiivinen taito vai sosiaalinen käytänte? *Translation - Acquisition - Use. AFinLAN vuosikirja 1997*, s. 191–201. Toim. Anna Mauranen ja Tiina Puurtinen. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu nro 55, Turku.

Puro, Tarja 1999: Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. *Virittäjä* 1/1999, s. 2–26. Kotikielen seuran aikakauslehti. Kotikielen seura, Helsinki.

Puurunen, Tuure – Kinnunen, Tea-Marisa 2009: *Verkko-opetusmateriaali Mediamatka: arvioinnin ja oikea-aikaisen tuen tarkastelua verkko-opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, Jyväskylä.

Pälli, Pekka 1998: Aikuisten suomi toisena kielenä -opetus: Mihin kielitaidon osa-alueisiin tulisi panostaa? *Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen*, s. 17–21. Toim. Nina Rekola ja Helena Korpela. Opetushallitus, Helsinki.

Ringbom, Håkan 1990: On the relation between second language comprehension and production. *Foreign language comprehension and production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen. AFinLAN vuosikirja 1990*, s. 139–148. Toim. Jorma Tommola. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 48, Turku.

Sadeniemi, Matti 1972: Kielen sanaluvusta. *Kielikello 5*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, Helsinki. Saatavilla:
<http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=883>. [Viitattu 9.12.2010.]

Salmela, Rosa 2011: *Funktionaalisuus ja formaalisuus suomi toisena kielenä -opetuksessa: opettajien ja opiskelijoiden haastattelukyselyn ja opiskelijoiden testitehtävän analyysi*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteen laitos, Turku.

Salmi, Niina 2011: Suomi toisena ja vieraana kielenä. *Suomen kieli – opiskelijan tietokirja 1*, s. 138–166. Toim. Kaisa Häkkinen, Susanna Heikkinen, Simo Hämäläinen, Niina Salmi, Laura Ticklén ja Laura Tyysteri. Turun yliopiston suomen ja sen sukukielten oppiaineen julkaisuja 1, Turku.

Savolainen, Anna-Kaisa 2007: *Maahanmuuttajataustaisten aikuisopiskelijoiden luetun ymmärtämisen taidoista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, Jyväskylä.

Schouten-van Parreren, Caroline 1989: Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in text? *Vocabulary acquisition. Aila review 6*, s. 75–85. Toim. Paul Nation ja Ron Carter. Free university press, Amsterdam.

Suni, Minna 1994: Kommunikaatio – oppijan kielitaidon koetinkivi. *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*, s. 121–136. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

——— 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Suni, Minna – Latomaa, Sirkku – Aalto, Eija 2002: *Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia 1967–2002*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavilla:
<http://www.solki.jyu.fi/vanhat/suomitoisenaverkko2002.pdf> [Viitattu 07.02.2015.]

Suutari, Nella 2015: *Kaunokirjallisuuden hyödyntäminen suomi toisena kielenä -opetuksen tukena: yläkoulun oppilaiden kielen rakenteiden hallinta ja luetun ymmärtäminen*. Pro gradu-tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteen laitos, Turku.

Swain, Merrill 1995: Three functions of output in second language learning. *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*, s. 125–144. Toim. Guy Cook ja Barbara Seidlhofer. Oxford university press, Oxford.

Taajuussanasto = Saukkonen, Pauli – Haipus, Marjatta – Niemikorpi, Antero – Sulkala, Helena 1979: *Suomen kielen taajuussanasto*. WSOY, Helsinki.

Takala, Sauli 1989: Sanaston opettamisen uudet haasteet. *Sanaston opettaminen ja oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 44, s. 1–11. Toim. Sauli Takala. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Tanzi-Albi, Anu 1994: Autenttisen materiaalin käyttö aikuisten alkuopetuksessa. *Sujuvammin suomea – materiaalia suomi vieraana kielenä -opetukseen*, s. 46–53. Toim. Marjut Vehkanen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 9, Vantaa.

Tomasello, Michael 2009: The usage-based theory of language acquisition. *The Cambridge Handbook of Child Language*. s. 69–88. Toim. Edith L. Bavin. Cambridge University Press, New York.

Uotila, Eeva 1993: Historiallinen selitys suomen sanaston ja fraseologian opettamisessa. *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*, s. 27–34. Toim. Jyrki Kalliokoski ja Kirsti Siitonen. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Urquhart, Sandy – Weir, Cyril 1998: *Reading in a second language: process, product and practice*. Longman, Lontoo.

VISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. Verkkoersio, saatavilla: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 [Viitattu 01.04.2015.]

Yli 40 kuoli Meksikon vankilamellakassa

20.2.2012 0:36 | 1 |

STT-REUTERS-AFP

Meksikossa ainakin 44 ihmistä kuoli vankilamellakassa sunnuntaina.

Mellakka syttyi kilpailevien jengien välisestä tappelusta vankilassa, joka sijaitsee maan pohjoisosassa lähellä Monterreyn kaupunkia. Varhain aamuyöllä alkanut joukkotappelu saatiin rauhoitettua aamuun mennessä.

Vankilassa oli yhteensä 300 vankia.

Mellakat ovat yleisiä Meksikon täpötäysissä vankiloissa. Tammikuussa jengien välinen tappelu toisessa vankilassa maan pohjoisosissa johti 31 vangin kuolemaan.

Meksikossa vaikutusvaltaisten huumejengien väliset taistelut leviävät usein vankilaan.

Meksikon huumesodassa on kuollut arviolta 50 000 ihmistä viimeisen viiden vuoden aikana. Presidentti **Vicente Calderon** usutti armeijan huumekartellien kimppuun vuonna 2006. Sen jälkeen väkivaltaisuuudet lisääntyivät räjähdysmäisesti.

Yli 40= _____

kuoli= _____

Meksikon= _____

vankilamellakassa=

Meksikossa= _____

ainakin= _____

44 ihmistä= _____

kuoli

vankilamellakassa

sunnuntaina.= _____

Mellakka= _____

syttyi= _____

kilpailevien= _____

jengien= _____

välisestä= _____

tappelusta= _____

vankilassa,= _____

joka= _____

sijaitsee= _____

maan= _____

pohjoisosassa= _____

lähellä= _____

Monterreyn= _____

kaupunkia.= _____

Varhain= _____

aamuyöllä= _____

alkanut= _____

joukkotappelu= _____

saatiin= _____

rauhoitettua= _____

aamuun= _____

menessä.= _____

Vankilassa

oli= _____

yhteensä= _____

300 vankia.= _____

Mellakat= _____

ovat= _____

yleisiä= _____

Meksikon= _____

täpötäysissä= _____

vankiloissa.= _____

Tammikuussa= _____

jengien= _____

välinen= _____

tappelu= _____

toisessa= _____

vankilassa

maan

pohjoisosissa= _____

johti=_____

31

vangin=_____

kuolemaan.=_____

Meksikossa

vaikutusvaltaisten=_____

huumejengien=_____

väliset=_____

taistelut=_____

leviävät=_____

usein=_____

vankilaan.=_____

Meksikon=_____

huumesodassa=_____

on=_____

kuollut=_____

arviolta=_____

50 000 ihmistä=_____

viimeisen=_____

viiden=_____

vuoden=_____

aikana.=_____

Presidentti **Vicente Calderon**=

usutti=_____

armeijan=_____

huumekartellien=_____

kimppuun=_____

vuonna 2006.=_____

Sen=_____

jälkeen=_____

väkivaltaisuuDET=_____

lisääntyivät=_____

räjähdysmäisesti.=_____

L'idée générale du texte:

LIITE 2. Teuvo-teksti ja Ranska-ryhmän täyttämä sanalista

Teuvo, maanteiden kuningas

Leevi and The Leavings

Kotikaupungin katu oli hiekkainen tie
Siinä Anglia katolleen kääntyi
Vielä vinossa liikennemerkkikin lie
Joka ohjausvirheestä vääntyi
Etupenkiltä lasin läpi lennettyäni
Olin pyörinyt piennarta pitkin
Ojan pohjalla hampaita sylkiessäni
Minä oksensin verta ja itkin

Tässä naamassa arpikin kaunistus olisi
Ja hampaat voi uusiksi laittaa
Mut ajokortin ja Anglian kilvet vei poliisi
Se harrastustoimintaa haittaa

Rallikuskiksi pääsystä toiveita elätän
Turha on äitien sankaripoikia neuvoa
Eihän rallia voiteta jos siellä pelätään
Maalissa juhlitaan voittajapoikaamme Teuvoa

Viikonlopuksi autoa etsiessäni
Otin lainaksi naapurin Sierran
Pikatiellä mä rekkaa päin törmätessäni
Kai törmäsin viimeisen kerran

Teuvo, ota meidät kyytiin
Teuvo, sun Angliasi myytiin

Kotikaupungin=_____

katu=_____

oli=_____

hiekkainen=_____

tie=_____

Siinä=_____

Anglia=_____

katolleen=_____

kääntyi=_____

Vielä=_____

vinossa=_____

liikennemerkkikin=

lie=_____

Joka=_____

ohjausvirheestä=

vääntyi=_____

Etupenkiltä=_____

lasin=_____

läpi=_____

lennettyäni=_____

Olin=_____

pyörinyt=_____

piennarta=_____

pitkin=_____

Ojan=_____

pohjalla=_____

hampaita=_____

sylkiessäni=_____

Minä=_____

oksensin=_____

verta=_____

ja=_____

itkin=_____

Tässä=_____

naamassa=_____

arpikin=_____

kaunistus=_____

olisi=_____

Ja

hampaat=_____

voi=_____

uusiksi=_____

laittaa=_____

rallia=_____

Mut=_____

voiteta=_____

ajokortin=_____

jos=_____

ja

siellä=_____

Anglian=_____

pelätään=_____

kilvet=_____

Maalissa=_____

vei=_____

juhliitaan=_____

poliisi=_____

voittajapoikaamme=

Se=_____

harrastustoimintaa=

Teuvoa=_____

Viikonlopuksi=_____

haittaa=_____

autoa=_____

Rallikuskiksi=_____

etsiessäni=_____

pääsystä=_____

Otin=_____

toiveita=_____

lainaksi=_____

elätän=_____

naapurin=_____

Turha=_____

Sierran=_____

on=_____

Pikatiellä=_____

äitien=_____

mä=_____

sankaripoikia=

rekkaa=_____

päin=_____

neuvoa=_____

törmätessäni=_____

Eihän=_____

Kai=_____

törmäsin=_____

kyytiin=_____

viimeisen=_____

Teuvo,

kerran=_____

sun=_____

Teuvo,=_____

Anglasi=_____

ota=_____

myytiin=_____

meidät=_____

L'idée générale du texte:

LIITE 3. Meksiko-tekstin lekseemien ja saneiden informantti- ja ryhmäkohtaiset tunnistustulokset

Taulukossa ovat Meksiko-tekstin 84 sanetta yleisyysjärjestyksessä ja siinä muodossa, jossa ne esiintyvät tekstissä. Taulukon vasemman sarakkeen numerointi osoittaa, mitkä saneet olen laskenut samaan lekseemiin kuuluviksi. Suuri lihavoitu **X**-kirjain tarkoittaa, että informantin tunnistama sana on laskettu osatuksi sekä lekseemien- että saneidentunnistustuloksissa. Pieni *x*-kirjain tarkoittaa, että sana on laskettu osatuksi saneeksi mutta ei osatuksi lekseemiksi.¹ *Yht.*-sarake kertoo, kuinka moni ryhmän informanteista on tunnistanut **lekseemin**² tai saneen.

Leks. nro	Järj. nro	Sana-luokka	Meksiko-tekstin saneet	RANSKA-RYHMÄ						SUOMI-RYHMÄ					
				R1	R2	R3	R4	R5	Yht.	S1	S2	S3	S4	S5	Yht.
1	1	verbi	oli	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
	1	verbi	on	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
	1	verbi	ovat	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
2	3	pron.	sen		X		X		2	X	X	X	X	X	5
3	5	pron.	joka	X	X		X	X	4	X	X	X	X	X	5
4	10	verbi	saatiin		X			X	2		X				1
5	23	subst.	vuoden	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
	23	subst.	vuonna	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
6	25	num.	toisessa		X	X		X	3		X	X	X		3
7	42	subst.	maan		X	X		X	3	X	X	X			3
	42	subst.	maan		x	x		x	3	x	x	x			3
8	46	subst.	ihmistä	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
	46	subst.	ihmistä	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
9	68 ³	adv.	mennessä	X				X	2		X	X		X	3

10	70	adv./adp.	jälkeen		X	X		X	3	X	X	X	X	X	5
11	73	verbi	alkanut		X	X		X	3	X	X	X	X	X	5
12	122	adj.	yleisiä						0		X	X	X		3
13	153	adv.	usein	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
14	174	adv.	ainakin		X				1		X	X			2
15	175	subst.	kaupunkia.	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
16	181	adv.	yli		X	X		X	3	X	X	X	X	X	5
17	207/9466	subst.	joukkotappelu					x	0/1 ⁴		X	x			1/2
18	258/517	adj.	vaikutusvaltaisten						0						0
19	265	verbi	johti		X				1		X		X		2
20	311	adj.	viimeisen		X			X	2	X	X	X	X	X	5
21	393	num.	viiden		X			X	2	X	X	X	X	X	5
22	517	subst.	aamuun	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
23	529	verbi	lisääntyivät					X	1	X	X	X	X	X	5
24	548	adj.	välinen						0			X			1
	548	adj.	välisestä						0						0
	548	adj.	väliset						0						0
25	574	verbi	sijaitsee		X				1		X	X	X		3
26	595	adv./adp.	lähellä		X	X		X	3	X	X	X	X	X	5
27	601	subst.	presidentti	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
28	644	subst.	kuolemaan	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
29	682	verbi	kuoli	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
	682	verbi	kuoli	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
	682	verbi	kuollut	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
30	809	adv.	yhteensä		X			X	2	X	X	X	X	X	5
31	923	subst.	taistelut						0		X				1
32	924	subst.	Meksikon	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
	924	subst.	Meksikon	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5

	924	subst.	Meksikon	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
	924	subst.	Meksikossa	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
	924	subst.	Meksikossa	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
33	954	subst.	sunnuntaina.	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
34	1014	adv./adp.	aikana.		X	X		X	3	X	X	X	X	X	5
35	1082 ⁵	adj.	täpötäysissä					X	1		X				1
36	1099	verbi	leviävät						0			X			1
37	1391	verbi	rauhoitettua					X	1	X	X				2
38	1710	subst.	tammikuussa	X	X	X		X	4	X	X	X	X	X	5
39	1752	subst.	armeijan	X	X	X	X	X	5		X	X	X		3
40	2053	verbi	kilpailevien						0		X		X		2
41	2186	adv.	arviolta		X	X	X		3	X	X			X	3
42	2348	subst.	vankilassa	X	X		X	X	4		X		X		2
	2348	subst.	vankilassa	x	x		x	x	4		x		x		2
	2348	subst.	vankiloissa.	x	x		x	x	4		x		x		2
	2384	subst.	vankilaan.	x	x			x	2		x		x		2
	2384	subst.	vankilassa	x	x		x	x	3		x		x		2
43	2348/3495	subst.	vankilamellakassa		X				1		X		X		2
	2348/3495	subst.	vankilamellakassa		x				1		x		x		2
44	2449	verbi	syttyi					X	1		X	X			2
45	3282	adv.	kimppuun						0						0
46	3282	adv.	varhain						0						0
47	3495	subst.	vankia.	X	X			X	3		X		X		2
	3495	subst.	vangin	x	x				2		x		x		2
48	3495	subst.	mellakat		X			X	2		X	X	X		3
	3495	subst.	mellakka		x				1		x		x		3
49	4315 ⁶ /423	subst.	huumesodassa		X	X		X	3		X		x		1/2
50	4315/9466	subst.	huumejengien						0				x		1

51	5842	subst.	pohjoisosassa	X	X	X		X	4		X	X	X	X	4	
	5842	subst.	pohjoisosissa	x	x	x		x	4		x	x	x	x	4	
52	6682 ⁷	adv.	räjähdysmäisesti						0						0	
53	9466	subst.	aamuyöllä	X	X	X	X	X	5		X	X	X	X	5	
54	9466	subst.	jengien						0						0	
	9466	subst.	jengien						0						0	
55	9466	subst.	tappelu					X	1						0	
	9466	subst.	tappelusta					x	1						0	
56	9466	subst.	väkivaltaisuuDET						0		X				1	
57	*	subst.	Calderon	X	X	X	X	X	5		X	X	X	X	5	
58	*	subst.	huumekartellien	x	X	X			2/3		x	X		x	1/3	
59	*	subst.	Monterreyn	X	X	X	X	X	5		X	X	X	X	5	
60	*	verbi	usutti						0						0	
61	*	subst.	Vincente	X	X	X	X	X	5		X	X	X	X	5	
Tunnistetut saneet				39	60	40	33	58	67		42	70	52	59	41	73
Tunnistetut lekseemit				22	41	28	20	40	47		30	50	39	38	30	53

¹ Esimerkiksi lekseemit, jotka toistuvat tekstissä monta kertaa, on merkitty osatuiksi lekseemeiksi vain kerran ja muuten vain saneiksi. Muuten eroavuuksia esiintyy lähinnä yhdyssanojen kohdalla: jotta yhdyssana on osattu lekseemi, on informantin täytynyt tunnistaa sekä sen määrite- että edusosa. Osatuksi saneeksi yhdyssana lasketaan, vaikka informantti olisi tuntenut vain sanan edusosan.

² Lihavoitu numero tarkoittaa, että sana on laskettu sekä tunnistetuksi saneeksi että lekseemiksi.

³ Sanan *mennä* järjestysnumero

⁴ Tällainen merkintätapa tarkoittaa, että sanaa ei ole tunnistettu lekseeminä (lihavoitu numero), mutta saneena sana on tunnistettu kerran (lihavoimaton numero).

⁵ Sanan *täysi* järjestysnumero

⁶ Sanan *huumausaine* järjestysnumero, jota on käytetty aina *huume*-määriteosan

⁷ Sanan *räjähdyS* järjestysnumero

Liite 4. Teuvo-tekstin lekseemien ja saneiden informantti- ja ryhmäkohtaiset tunnistustulokset

Taulukossa ovat Teuvo-tekstin 96 sanetta yleisyysjärjestyksessä ja siinä muodossa, jossa ne esiintyvät tekstissä. Taulukon vasemman sarakkeen numerointi osoittaa, mitkä saneet olen laskenut samaan lekseemiin kuuluviksi. Suuri lihavoitu **X**-kirjain tarkoittaa, että informantin tunnistama sana on laskettu osatuksi sekä lekseemien- että saneidentunnistustuloksissa. Pieni *x*-kirjain tarkoittaa, että sana on laskettu osatuksi saneeksi mutta ei osatuksi lekseemiksi.¹ *Yht.*-sarake kertoo, kuinka moni ryhmän informanteista on tunnistanut **lekseemin**² tai saneen.

Leks. nro	Järj. nro	Sana-luokka	Teuvo-tekstin saneet	RANSKA-RYHMÄ						SUOMI-RYHMÄ					
				R1	R2	R3	R4	R5	Yht.	S1	S2	S3	S4	S5	Yht.
1	1	verbi	oli	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
	1	verbi	olin	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
	1	verbi	olisi	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x		4
	1	verbi	on	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
2	2	konj.	ja	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
	2	konj.	ja	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
	2	konj.	ja	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	x	5
3	3	pron.	se		X	X	X	X	4	X	X	X	X	X	5
4	4	verbi	eihän		X	X	X	X	4	X	X	X	X	X	5
5	5	pron.	joka	X	X		X	X	4	X		X		X	3
6	7	pron.	tässä						0		X			X	2
7	9	verbi	voi		X	X		X	3	X	X	X	X	X	5
8	11	konj.	mut	X		X		X	3	X	X	X	X		4

9	21	pron.	meidät	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
10	27	pron.	minä	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
11	40	konj.	jos	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
12	44	verbi	ota		X	X	X	X	4	X	X	X	X	X	5
	44	verbi	otin		x	x	x	x	4	x	x	x	x	x	5
13	47	adv.	vielä		X		X	X	3		X	X	X	X	4
14	49	adj.	uusiksi	X	X	X		X	4	X	X	X	X	X	5
15	63	pron.	sun	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X		4
16	95	adv.	siellä		X			X	2		X	X	X	X	4
17	112	adv.	siinä		X		X	X	3		X	X	X		3
18	118	subst.	kerran	X	X		X	X	4	X	X	X	X	X	5
19	146	subst.	tie	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
20	202	subst.	autoa	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
21	238	verbi	vei		X	X		X	3	X		X			2
22	265	subst.	äitien	X	X	X		X	4	X	X	X	X	X	5
23	311	adj.	viimeisen	X	X			X	3	X	X	X	X	X	5
24	388	subst.	pohjalla						0				X		1
25	454	verbi	voiteta		X	X	X	X	4		X				1
26	614	verbi	etsiessäni					X	1		X			X	2
27	644	adv./adp.	läpi						0		X	X	X		3
28	691	adv./adp.	päin						0			X			1
29	697	verbi	myytiin		X		X	X	3		X		X	X	3
30	712	verbi	pelätään					X	1	X	X	X	X	X	5
31	732	adv.	kai						0		X				1
32	732	subst.	katu	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
33	754	verbi	kääntyi		X				1			X			1

34	824	subst.	katolleen			X		X	2				X	1	
35	849	pron.	mä	X	X	X	X	X	5		X	X	X	X	4
36	849	subst.	poliisi	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	X	5
37	1043	subst.	maalissa						0						0
38	1063	subst.	lainaksi		X			X	2	X	X	X	X		4
39	1099	subst.	verta						0			X	X		2
40	1249	verbi	lennettyäni						0						0
41	1333	adj.	turha						0						0
42	1391	subst.	naapurin		X	X		X	3	X	X	X	X	X	5
43	1391	adv./adp.	pitkin					X	1		X	X			2
44	1475	verbi	laittaa		X			X	2					X	1
45	1557/160	subst.	harrastustoimintaa					X	1	x	X	x	x	x	1/5³
46	1752	subst.	lasin		X	X	X	X	4	X	X	X	X		4
47	1798	subst.	toiveita			X		X	2		X				1
48	1982	subst.	ojan						0						0
49	2053/1267	subst.	ohjausvirheestä						0				x		0/1
50	2186	verbi	pyörinyt						0						0
51	2186/135	subst.	voittajapoikaamme	X	X	X	X	X	5	x	X	X	X	x	3/5
52	2348	verbi	neuvoa						0		X	X	X		3
53	2348	subst.	pääsystä						0						0
54	2449	subst.	hampaat		X	X	X	X	4	X	X	X	X	X	5
	2449	subst.	hampaita						0	x	x	x	x	x	5
55	2559	verbi	itkin	X	X	X		X	4	X	X	X	X		4
56	2672 ⁴	adj.	hiekkainen		X				1						0
57	2802/135	subst.	sankaripoikia	x	X	X		X	3/4	X	X	X	X	X	5
58	2943	verbi	haittaa						0		X				1

59	2943	verbi	törmäsin						0					0
	2943	verbi	törmätessäni						0					0
60	3495	verbi	juhliitaan	X	X		X	X	4	X	X	X	X	5
61	4005	subst.	viikonlopuksi	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	5
62	5842	verbi	elätän						0					0
63	5842	subst.	kotikaupungin	X	X	X	X	X	5		X	X	X	4
64	6684	subst.	liikennemerkkikin						0		X			1
65	6684 ⁵	subst.	piennarta						0					0
66	7844	subst.	ajokortin	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	4
67	7844	verbi	lie						0					0
68	7844 ⁶ /146	subst.	pikatiellä	x	x			x	0/3	x	X	x	X	x 2/5
69	9466	subst.	etupenkiltä						0					0
70	9466	subst.	kilvet						0					0
71	9466	subst.	naamassa						0					0
72	9466 ⁷	subst.	rallia	X		X		X	3	X	X			2
73	9466	adv.	vinossa						0					0
74	11536	subst.	arpikin						0					0
75	11536	subst.	kaunistus	X	X	X		X	4	X	X		X	4
76	11536 ⁸	subst.	kyytiin						0					0
77	11536	verbi	sylkiessäni						0					0
78	11536	verbi	vääntyi						0					0
79	*	subst.	Anglia		X	X	X		3		X			1
	*	subst.	Anglian		x	x	x		3		x			1
	*	subst.	Angliasi		x	x	x		3		x			1
80	*	verbi	oksensin		X				1					0
81	*	subst.	rallikuskiksi						0	X				1

82	*	subst.	rekkaa						0					0	
83	*	subst.	Sierran		X	X			3		X			1	
84	*	subst.	Teuvo	X	X	X	X	X	5	X	X	X	X	5	
	*	subst.	Teuvo	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	5	
	*	subst.	Teuvoa	x	x	x	x	x	5	x	x	x	x	5	
Tunnistetut saneet				35	56	46	39	57	64 ⁹	47	63	56	54	46	74 ¹⁰
Tunnistetut lekseemit				26	45	36	29	48	53 ¹¹	35	52	45	43	35	62 ¹²

¹ Esimerkiksi lekseemit, jotka toistuvat tekstissä monta kertaa, on merkitty osatuiksi lekseemeiksi vain kerran ja muuten vain saneiksi. Muuten eroavuuksia esiintyy lähinnä yhdyssanojen kohdalla: jotta yhdyssana on osattu lekseemi, on informantin täytynyt tunnistaa sekä sen määrite- että edusosa. Osatuiksi saneeksi yhdyssana lasketaan, vaikka informantti olisi tuntenut vain sanan edusosan.

² Lihavoitu numero tarkoittaa, että sana on laskettu sekä tunnistetuksi saneeksi että lekseemiksi.

³ Tällainen merkintätapa osoittaa, että sana on tunnistettu lekseeminä (lihavoitu numero) kerran, mutta saneena viisi (lihavoimaton numero) kertaa.

⁴ Sanan *hiekkä* järjestysnumero

⁵ Sanan *pienare* järjestysnumero

⁶ Sanan *pikainen* järjestysnumero

⁷ Sanan *rallikilpailu* järjestysnumero

⁸ Sanan *kyyditä* järjestysnumero

⁹ Vähintään yhden Ranska-ryhmäläisen Teuvo-tekstistä tunnistamat saneet

¹⁰ Vähintään yhden Suomi-ryhmäläisen Teuvo-tekstistä tunnistamat saneet

¹¹ Vähintään yhden Ranska-ryhmäläisen Teuvo-tekstistä tunnistamat lekseemit

¹² Vähintään yhden Suomi-ryhmäläisen Teuvo-tekstistä tunnistamat lekseemit

LIITE 5. Työn taulukoissa käytettyjen lyhenteiden selitykset

Leks. nro = Lekseemin numero

Järj. nro = Järjestysnumero

Tunnistus-% = Tunnistusprosentti

Yht. = Yhteensä

adj. = adjektiivi

adp. = adpositio

adv. = adverbi

konj. = konjunktio

num. = numeraali

pron. = pronomini

subst. = substantiivi