

RAKENTEELLINEN KOMPLEKSISTUMINEN  
PERUSKOULUN SEITSEMÄS-, KAHDEKSAS- JA  
YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN  
KIRJOITELMISSA

Sari Oinonen  
Tampereen yliopisto  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos  
Suomen kieli  
Pro gradu -tutkielma  
kevät 2008

Tampereen yliopisto

Suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

OINONEN, SARI: Rakenteellinen kompleksistuminen peruskoulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa

Pro gradu -tutkielma, 95 sivua

Kevät 2008

---

Tutkielmassa tarkastellaan kielen rakenteellista kompleksistumista peruskoulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Tutkimusaineisto (90 koulukirjoitelmää) on kerätty eräältä tamperelaiselta yläkoululta helmi-maaliskuussa 2007. Mukana on kirjoitelmia kahdelta 7. luokalta, kahdelta 8. luokalta sekä yhdeltä 9. luokalta. Tutkielma on osa koulukirjoittamisen tutkimusprojektia, joka aloitettiin Tampereen yliopiston suomen kielen oppiaineessa vuonna 2006.

Tutkielman keskeisenä tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten yläkoululaiset kirjoittavat kielen rakenteen kannalta. Tutkielmassa on tutkittu rakenteellisen kompleksistumisen ilmenemistä neljällä kielen osa-alueella, jotka ovat 1) sanojen yhdistäminen ja sanapituudet, 2) substantiivilausekkeet, 3) verbi-ilmaukset ja 4) lauseiden yhdistäminen. Tutkielmassa on lähdetty siitä ajatuksesta, että yksilön kognitiivinen kehitys ja kielen kehitys korreloivat suhteessa toisiinsa. Pitkälle edistynyt kognitiivinen kehitys mahdollistaa kompleksisten kielellisten rakenteiden sujuvan käytön ja toisaalta kielen kompleksisuus voi kuvastaa kognitiivisen kehityksen vaihetta. Tutkielmassa on hyödynnetty Jean Piaget'n kehityspsykologian teoriaa, jonka mukaan kognitiivisen kehityksen viimeinen vaihe, eli formaalisten operaatioiden vaihe, omaksutaan liukuvasti noin 12 ikävuodesta alkaen.

Tutkielma-aineiston kirjoitelmien kielessä tapahtuu odotuksenmukaisesti kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. 7. luokan kirjoitelmat ovat keskimäärin kaikkein vähiten kompleksistuneita kielen rakenteen osalta, kun taas 8. ja 9. luokan kirjoitelmat ovat kielen rakenteen osalta keskimäärin kaikkein kompleksisimpia. Toinen aineiston 7. luokista on niin sanottu kaksikielisen opetuksen luokka. Kaksikielisen opetuksen luokan kieli on lähes kaikilla tutkituilla osa-alueilla huomattavasti kompleksisempaa kuin tavallisen rinnakkaisluokan kieli. Opetushallitus on raportoinut viime vuosina useaan otteeseen poikien heikoista kirjoitustaidoista tyttöihin verrattuna. Omassa aineistossani tyttöjen ja poikien kielessä ilmenee kuitenkin vain vähän eroja kielen rakenteen kompleksisuudessa.

Avainsanat: kompleksistuminen, koulukirjoittaminen, yläkoulu, kielen kehitys, kognitiivinen kehitys

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. JOHDANTO</b> .....	1
1.1. Tutkimuksen taustaa .....	1
1.2. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet.....	3
1.3. Aineiston kuvaus.....	4
<b>2. OPETUSSUUNNITELMAT JA OPPIMISTULOSTEN ARVIOINNIT</b> .....	10
2.1. Opetussuunnitelmat.....	10
2.2. Opetushallituksen raportit ja PISA-tutkimus .....	13
<b>3. TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA</b> .....	17
3.1. Kognitiivinen kehitys ja kielen kehitys.....	17
3.2. Kirjoittaminen ja metakognitio .....	24
3.3. Kielen kompleksistuminen.....	29
<b>4. AINEISTON KÄSITTELY</b> .....	33
4.1. Sanatason kompleksistuminen .....	33
4.1.1. Yhdyssanat .....	33
4.1.2. Yhdyssanat aineistossa.....	36
4.1.3. Sanojen pituus .....	43
4.2. Substantiivilausekkeen kompleksistuminen .....	46
4.2.1. Yleistä lausekkeesta .....	46
4.2.2. Substantiivilausekkeen piirteitä .....	49
4.2.3. Substantiivilausekkeet aineistossa .....	52
4.3. Predikaatin kompleksistuminen ja verbiketjut.....	56
4.3.1. Moniosaiset predikaatit.....	56
4.3.2. Verbiketjut aineistossa .....	61
4.4. Lauseiden yhdistäminen.....	68
4.4.1. Rinnastus ja alistus.....	68
4.4.2. Virkkeiden lausemäärät aineistossa .....	72
4.4.3. Lauseiden väliset semanttiset suhteet .....	78
4.4.4. Kausaaliset, konditionaaliset ja konsessiiviset suhteet aineistossa.....	82
<b>5. LOPUKSI</b> .....	88
<b>LÄHTEET</b> .....	92

# 1. JOHDANTO

## 1.1. Tutkimuksen taustaa

Viime vuosina äidinkielenopetuksessa on huolestuttu yhä enemmän koululaisten kirjoitustaitojen tasosta. Opetushallituksen viimeisimmän arviointiraportin (Lappalainen 2006: 83) mukaan juuri kirjoittaminen on se äidinkielen osa-alue, jossa ilmenee runsaasti ongelmia. Sekä koulujen väliset erot että tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot kirjoittamistaidoissa ovat raportin mukaan suuria. Toisaalta PISA 2000-tutkimuksessa suomalaisnuorten lukutaito arvioitiin parhaaksi tutkimukseen osallistuneiden maiden joukossa (Linnakylä & Sulkunen 2002: 23). Ilmeisesti PISA-tutkimuksessa hyväksi arvioitu lukutaito ei ole kuitenkaan suoraan johtanut menestymiseen kirjoitustaidoissa valtakunnallisessa arviointikokeessa. Lappalaisen (2006: 83) mukaan pikemminkin hyvällä kielentuntemuksen osaamisella näyttäisi olevan yhteys hyviin kirjoitustaitoihin. Kielentuntemuksella Lappalainen viittaa valtakunnallisen arviointikokeen osa-alueeseen, jossa mitataan oppilaiden kielen, sanaston ja kieliopillisten peruskäsitteiden ja -kategorioiden tuntemusta.

Edellä mainittu Opetushallituksen oppimistulosten arviointiraportti antaa mielenkiintoista tilastotietoa siitä, miten 9. luokkalaiset ovat suoriutuneet äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävistä. Siinä, kuten myös monissa kasvatustieteilijöiden ja psykologien tutkimuksissa, lasten ja nuorten kielenkäyttötaitoja arvioidaan kuitenkin suhteessa oppimistavoitteisiin eikä vaikkapa kirjoittamisen rakenteelliseen sisältöön juuri puututa. Näin ollen voidaan sanoa, että ei ole olemassa tarkkaa sisällöllistä tietoa siitä, miten suomalaisnuoret kirjoittavat kielen rakenteen kannalta. Oma tutkimukseni tarkastelee peruskoulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten<sup>1</sup> kielen rakennetta kompleksistumisen käsitteen kautta. Kompleksistumisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kielellisen rakenteen muuttumista yksinkertaisesta monimutkaisemmaksi.

Yksilön kielenkehitystä on tutkittu kielitieteessä runsaasti. Tarkempia tutkimuskohteita ovat tällöin yleensä joko kielenomaksumisen alkuvaiheeseen liittyvä lapsenkielen kehitys tai sitten myöhäisempi, esimerkiksi kouluiässä tapahtuva

---

<sup>1</sup> Jatkossa viitataan eri-ikäisiin oppilaisiin numeroilmauksilla 7-, 8- ja 9-luokkalaiset.

kielenkehitys. Kouluiässä suullisen kielenkehityksen rinnalle astuu myös kirjoitetun kielen kehitys. Niin sanotun later language development -tutkimuksen kansainvälisesti kenties tunnetuin edustaja on Ruth Berman. Kotimaisessa kontekstissa on kuitenkin keskitytty lähinnä varhaisen kielenomaksumisen tutkimukseen (ks. esim. Lieko: 1992, Iivonen, Lieko & Korpilahti: 1994). Myöhäisemmän kielenkehityksen tutkimus puuttuu Suomesta käytännössä kokonaan.

Toisaalta koululaisten äidinkieleen liittyvällä tutkimuksella on Suomessa kuitenkin pitkät perinteet. Suuri osa koululaisten kieleen liittyvästä tutkimuksesta on kuitenkin keskittynyt lukemaan oppimisen tutkimiseen. Kirjoittamistaitojenkin osalta on useimmiten tutkittu juuri alkuvaiheen kirjoittamaan oppimista ja alkuopetusta. Silloin, kun on tutkittu yläkouluikäisten<sup>2</sup> nuorten kirjoittamista, näkökulma on ollut aiemmin ehkä liiaksikin erilaisten virheiden analysoimisessa. Omassa tutkimuksessani tarkastelen nimenomaan yksilön myöhäisempää kielenkehitystä, tarkemmin sanottuna yläkouluikäisten kirjoitetussa kielessä tapahtuvaa kehitystä.

Viime vuosina on julkaistu muutamia opinnäytteitä, jotka sivuavat oman tutkimukseni aihetta. Esimerkiksi Taija Haataja (2003) tarkastelee pro gradu - tutkielmassaan abiturienttien kirjoitustaidon muuttumista kompleksistumisen näkökulmasta. Satu Virolainen (2003) on puolestaan tutkinut peruskoulun seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmia ja kartoittanut niistä alisteisten rakenteiden käyttöä ja kehittymistä.

Mielestäni opetus suunnitelmatyössä ja oppimistavoitteiden määrittelyssä olisi oleellisen tärkeä tietää, millaisia kielellisiä rakenteita lapset ja nuoret pystyvät kognitiivisen ja kielellisen kehityksensä puolesta käyttämään. Myös tuleva ammattini äidinkielenopettajana motivoi kiinnostustani siihen, kuinka nuoret kirjoittavat. Huoli siitä, että koululaisten kirjoittamistaidot olisivat kenties heikentymässä, ohjasi tutkimusaiheeni valintaa.

Tutkimukseni etenee siten, että luku kaksi taustoittaa kirjoittamisen arviointia ja yleisiä oppimistavoitteita Suomessa. Luvussa kolme esittelen työni keskeiset teoreettiset käsitteet. Luku neljä sisältää aineistoni analyysin ja luku viisi kokooa päätelmät yhteen.

---

<sup>2</sup> Perusopetuslaissa 628/1998 luovuttiin aikaisemmasta jaosta ala- ja yläasteeseen ja säädettiin, että perusopetus on yhdeksänvuotinen. Nykyisin vuosiluokista 7-9 voidaan käyttää nimitystä yläkoulu ja vuosiluokista 1-6 alakoulu.

## 1.2. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet

Tampereen yliopiston suomen kielen oppiaineessa aloitettiin vuonna 2006 koulukirjoittamisen tutkimusprojekti, johon myös oma pro gradu -tutkielmani liittyy. Projektin kokonaistavoitteena on tutkia, kuinka suomenkielisten lasten ja nuorten äidinkielen rakenteelliset ominaisuudet kehittyvät peruskoulun aikana sekä kuinka kielen semanttinen kompleksisuus heijastuu rakenteelliseen kompleksisuuteen. Tutkimuksessa on mukana peruskoulun oppilaita alaluokilta lähtien. Omana tutkimustehtävänäni on selvittää rakenteellista kompleksistumista peruskoulun 7-, 8- ja 9-luokkalaisten oppilaiden kirjoitelmien kielessä.

Tutkimusaineistoni koostuu erään tamperelaisen yläkoulun oppilaiden koulukirjoitelmista. Aineisto sisältää yhteensä 90 koulukirjoitelmaa. Mukana on kaksi 7-luokkaa, kaksi 8-luokkaa ja yksi 9-luokka. Toinen 7-luokista on niin sanottu kaksikielisen opetuksen luokka.

Keskeisenä tutkimuskysymyksenäni on selvittää, millaisia kompleksisia rakenteita kirjoitelmissa esiintyy ja kuinka paljon. Tarkastelen kompleksistumista sekä sanatasolla että lausetasolla. Pyrin vertailemaan saman ikäluokan kirjoitelmia toisiinsa ja toisaalta vertailen myös eri vuosiluokkien tuotosten välisiä eroja. Tutkimushypoteesini on, että kielellisissä rakenteissa todennäköisesti tapahtuu kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Sanatason rakenneyksiköistä olen rajannut tarkasteluni sanojen pituuksiin ja yhdistämiseen. Tutkin siis, kuinka pitkiä sanoja aineistossani esiintyy (kirjainmerkeittäin mitattuna), kuinka paljon esiintyy yhdyssanoja ja millaisia yhdyssanat ovat. Lausetason ilmiöistä tarkastelen puolestaan NP:ssä (noun phrasessa eli substantiivilausekkeessa) ja verbi-ilmauksessa tapahtuvaa kompleksistumista sekä lauseiden yhdistämiseen liittyvää kompleksistumista.

Pro gradu -tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen analyysi yläkouluikäisten kirjoittamista teksteistä. Mukana on myös kvantitatiivista otetta, sillä havainnollistan numeerisia tuloksia kuvioiden ja taulukoiden avulla. Aineistoni laajuus on gradukontekstiin varmastikin sopiva, mutta 90 kirjoitelman aineisto on kuitenkin melko pieni, jotta tuloksia voisi luotettavasti yleistää. Pyrin kuitenkin analysoimaan oman aineistoni mahdollisimman huolellisesti, jotta voidaan saavuttaa tarkkaa tietoa ainakin kyseisten kirjoitelmien kielestä. Ehkä tulokset voivat antaa ainakin suuntaviivoja yläkoululaisten kirjoittamisen ja kielenkäytön tasosta yleisemminkin. Tutkimukseni teoreettisena viitekehystenä voidaan pitää teoriaa kielen kehityksestä ja

kompleksistumisesta, joita käsittelen tarkemmin luvussa 3. Työni kuuluu syntaksin ja morfologian alaan ja tukeutuu suomen kielestä kirjoitettuihin kielioppeihin.

### 1.3. Aineiston kuvaus

Tutkimusaineistoni koostuu tamperelaisen yläkoulun oppilaiden kirjoittamista koulukirjoitelmista, jotka on kerätty helmi-maaliskuussa 2007. Mukana on viiden eri luokan tekstejä kolmelta eri luokka-asteelta. Koulukirjoittamisprojektissa on aiemmin kerätty aineistoa alakoulun puolelta, jolloin kaikki oppilaat ovat kirjoittaneet kirjoitelman samasta otsikosta. Koska omaan tutkimukseeni osallistui ilokseni monta eri luokkaa, tulin siihen tulokseen, että yhtenäisen otsikon vaatimuksesta on luovuttava. En halunnut velvoittaa kaikkien luokkien opettajia poikkeamaan liiaksi jo valmiiksi tehdyistä tuntisuunnitelmista. Niinpä päätin hyödyntää tutkimuksessani sellaisia koulukirjoitelmia, joita luokissa normaalistikin kirjoitetaan ja jotka jo valmiiksi kuuluivat kyseisten luokkien kevään 2007 työsuunnitelmiin. Siten aineistoni muodostui melko heterogeeniseksi, sillä mukana on kirjoitelmia useista eri aihepiireistä lukuisilla eri otsikoilla ja myös tekstilajit vaihtelevat. Vaikka aineiston vertailtavuus ei siten ehkä ole yhtä yksinkertaista kuin yhtenäisestä otsikosta kirjoitetuissa teksteissä, oma aineistoni edustaa ainakin puhtaasti niitä kirjoitelmia, joita peruskoulun yläluokilla todellisuudessa tuotetaan. Toisin sanoen aineistoni voisi vastata paitsi siihen kysymykseen, miten yläkoululaiset kirjoittavat, myös siihen, millaisia tekstejä koulu nykyisin ohjaa kirjoittamaan.

Perinteisen käsityksen mukaan tekstit voidaan jakaa kuvaileviin, kertoviin, eritteleviin, argumentoiiviin ja ohjaileviin tekstityyppeihin (mm. Werlich 1983: 39). Tekstityypit ilmenevät usein toisiinsa sekoittuneina ja esiintyvät todellisissa teksteissä harvoin yksinomaisina. Tekstityypistä on syytä pitää erillään *tekstilajin* käsite. Werlichin (1983: 42) mukaan tekstilajit jakautuvat ei-fiktiivisiin ja fiktiivisiin tekstilajeihin. Ei-fiktiivisiä tekstilajeja ovat esimerkiksi uutiset, artikkelit ja raportit, fiktiivisiä taas esimerkiksi novellit, romaanit ja näytelmät. Tietyn tekstilajin edustaja, vaikkapa uutisteksti, voi siis sisältää usean eri tekstityypin aineksia, kuten esimerkiksi kertovia ja argumentoivia jaksoja. Vaikka aineistoni sisältää erilaisia tekstejä, kaikille teksteille on kuitenkin yhteistä se, että ne ovat Werlichin määrittelyn mukaan

tekstilajiltaan ei-fiktiivisiä. Tekstityypeiltään aineistoni kirjoitelmat lienevät lähinnä kuvailevia ja argumentoivia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004: 53) mukaan ylimmillä vuosiluokilla (6-9) kirjoittamisen painopiste alkaa siirtyä omasta arkipäiväisestä havaintopiiristä yhä enemmän ympäröivässä maailmassa toimimiseen. Erityisenä tavoitteena on tutustua uusiin tekstilajeihin ja harjoitella esittämään ja perustelemaan omia mielipiteitä. Opetussuunnitelman tavoitteet näkyvät myös aineistossani. Molempien 7-luokkien kirjoitelmien tekstilajina on *kuvaus*. Kuvauksen kohteeksi oppilaat ovat saaneet valita annetuista vaihtoehdoista itselleen sopivan: mukana on esimerkiksi kuvauksia omasta lemmikkieläimestä, ystävästä, kesämökistä, harrastuksesta ja kauppareissusta. Aineistossani molempien 8-luokkien kirjoitelmien tekstilajina on *mielipideteksti*. Varsinaisen aiheen oppilaat ovat jälleen saaneet itse valita annetuista vaihtoehdoista. Aineistoni 9-luokkalaisten kirjoitelmat ovat puolestaan tekstilajiltaan *kolumneja*. Niissäkin aiheet vaihtelevat oppilaiden omien mielenkiinnon kohteiden mukaan. Esitän seuraavassa yksinkertaisen taulukon aineistoni piirteistä.

Taulukko 1. Aineiston piirteitä.

<b>Luokka</b>	<b>tutkimukseen osallistuvia oppilaita</b>	<b>tytöt</b>	<b>pojat</b>	<b>opettaja</b>	<b>kirjoitelmien keskipituus (sanaa)</b>	<b>kirjoitelmien tekstilaji</b>
7A	21	12	9	a	160	kuvaus
7B	23	16	7	b	277	kuvaus
8A	13	8	5	c	163	mielipideteksti
8B	13	11	2	d	159	mielipideteksti
9A	20	12	8	b	253	kolumni
<b>yhteensä</b>	<b>90</b>	<b>59</b>	<b>31</b>		<b>211<sup>3</sup></b>	

Taulukossa esittämäni kirjainmääritteet kullekin luokalle eivät ole todellisen koulumaailman rinnakkaisluokkatunnuksia, vaan ne on valittu vain itseäni varten aineiston selkeyttämiseksi. Opettaja-sarakkeen avulla olen halunnut kuvata sitä, että aineistoni 7B- ja 9A- luokat opiskelevat saman opettajan ohjauksessa.

Tutkimukseen osallistuvia oppilaita on 7-luokilla yhteensä 44, 8-luokilla 26 ja 9-luokalla 20. 7B poikkeaa muista luokista siinä mielessä, että kyseessä on kaksikielisen opetuksen luokka. Niinpä aineistoni jakautuu erilaisista oppilasmääristä

<sup>3</sup> Kaikkien kirjoitelmien keskipituus on laskettu seuraavasti: kaikkien kirjoitelmien sanamäärä (18 966) jaettuna kaikkien kirjoittajien määrällä (90) = noin 211 sanaa.



huolimatta luokka-asteiden suhteen melko tasaisesti: mukana on jokaisen luokka-asteen tavallisilta luokilta noin 20 oppilasta ja lisäksi vielä kaksikieliseltä 7-luokalta noin 20 oppilasta.

Aineistokoulussani toteutettava kaksikielinen opetus tarkoittaa sitä, että kaksikielisen opetuksen luokalla noin 20 % kaikista oppitunneista on sellaisia, joissa opetuskielenä on englanti. Lisäksi kaksikielisen opetuksen luokalla on yläkoulun oppimäärän aikana kaksi ylimääräistä kurssia, jotka sisältävät englannin kieltä ja kulttuuria sekä äidinkieltä ja kirjallisuutta. Oppilaat valitaan kaksikieliseen opetukseen 6. luokalla järjestettävän soveltuvuuskokeen sekä englanninopettajan lausunnon perusteella. Soveltuvuuskoe testaa muiden osa-alueiden ohella myös oppilaan kirjoittamistaitoja äidinkielellä. Näin ollen voisi olettaa, että kaksikielisen opetuksen luokalle toisaalta hakeutuu ja toisaalta myös tulee valituksi kielellisesti normaalia lahjakkaampia oppilaita. Vertailtavuuden kannalta onkin erittäin mielenkiintoista, että aineistoni sisältää normaalien luokkien kirjoitelmien lisäksi myös kielellisesti valikoituneitten ja kenties normaalia lahjakkaampien oppilaiden kirjoitelmia.

7B-luokan kielellinen kypsyyttä näkyy ainakin osittain jo taulukossa 1. Kyseisen luokan kirjoitelmien keskipituus (277 sanaa) on nimittäin huomattavasti suurempi kuin koko aineiston kirjoitelmien keskipituus (211 sanaa). Toisin sanoen kaksikielisen opetuksen oppilaat kirjoittavat huomattavasti pitempiä tekstejä kuin tavallisessa opetuksessa opiskelevat rinnakkaisluokkalaiset (keskipituus 160 sanaa). Lisäksi 7B-luokan kirjoitelmat ovat keskimäärin jopa 9-luokan tekstejä pitempiä (9-luokan kirjoitelmien keskipituus on 253 sanaa). 7B-luokan keskimäärin laajimpien kirjoitelmien taustalla on varmastikin oppilaiden jo olemassa oleva, kenties normaalia suurempi kielellinen lahjakkuus ja harjaantuminen kirjoitettuun kielimuotoon. Koko aineistossa kirjoitelmien sanamäärät vaihtelevat luonnollisesti yksilöittäin. Aineiston suppein kirjoitelma on 73 sanaa (7A) ja laajin kirjoitelma 434 sanaa (7B).

Kirjoitelmien sanamäärissä on mielenkiintoista myös se, että 7A-, 8A- ja 8B-luokkien kirjoitelmat ovat kaikki keskimäärin noin 160 sanan mittaisia. Jos oletetaan, että kirjoitustaidot kehittyisivät tasaisesti koko yläasteen ajan, voisi kuvitella, että myös kirjoitelmien laajuus kasvaisi tasaisesti siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Näin ei kuitenkaan aineiston perusteella näytä aivan olevan, vaan 8-luokkalaisten kohdalla kirjoitelmien sanamäärissä on havaittavissa jopa pieni notkahdus alaspäin. Sen sijaan 9-luokkalaisten kirjoitelmat ovat jo selvästi koko aineiston keskiarvoa pitempiä (253 sanaa). 8-luokkalaisten odotuksia suppeampia kirjoitelmia saattaa selittää

tekstilaji: mielipidekirjoitusten on hyväkin olla ytimekkäitä. Kirjoitelmien suppeuteen voi vaikuttaa myös se, että mielipideteksti on ainakin suurimmalle osalle 8-luokan oppilaista uusi tekstilaji. Sen kirjoittamista harjoitellaan ensimmäisen kerran yleensä juuri 8. luokalla, joten tekstien suppeus saattaa johtua myös harjaantumattomuudesta tekstilajin vaatimuksiin. Toisaalta kirjoitelmien suppeus kertonee usein enemmän kirjoittamismotivaatiosta kuin -taidoista. Monien opettajien subjektiivinen kokemus koulumaailmasta onkin, että 8. luokalla oppilaiden murrosikä on usein pahimmillaan, mikä saattaa heijastua myös opiskelumotivaatioon.

Oppilaat ovat käyttäneet kirjoittamiseen 1-2 oppituntia. Jos kyseessä on ollut kaksi oppituntia, ensimmäinen tunti on käytetty kirjoitelmien suunnitteluun. Muussakin tapauksissa tekstejä on suunniteltu kirjallisesti etukäteen. Lisäksi oppilaat ovat saaneet ennen kirjoitustunteja opetusta kyseessä olevan tekstilajin ominaispiirteistä.

Sain oppilaiden koulukirjoitelmat käyttööni alun perin valokopioina käsinkirjoitetuista versioista. Olen sittemmin kirjoittanut kaikki kirjoitelmat tietokoneelle taulukkopohjaiseen Access-tietokantaan. Aineisto on kahtena erillisenä taulukkona, jotka olen nimennyt sanakohtaiseksi ja lausekohtaiseksi taulukoksi. Molemmat taulukot sisältävät oppilaiden tunnistetiedot (luokka ja sukupuoli) sekä varsinaisen kirjoitelmatekstin, joka on kirjoitettu omaan sarakkeeseensa kukin sana omalle rivilleen. Sanakohtaisessa taulukossa on tietoa kirjoitelman sanojen ominaisuuksista. Kustakin sanasta on analysoitu omaan sarakkeeseensa sanaluokka, sijamuoto, luku, possessiivisuffiksi, vertailumuoto, liitepartikkeli, modus, tempus ja persoona. Lisäksi sanakohtaiseen taulukkoon on merkitty omiin sarakkeisiinsa sanan sanakirjamuoto ja sanan pituus (kirjainmerkkeinä). Yhdyssanat on merkitty omaan sarakkeeseensa.

Hakulisen ym. (2004: 426) mukaan kieliopillisten kategorioiden, kuten sanaluokkien, rajat ovat häilyviä. Tämän huomasin itsekkin analysoidessani aineistoa: aina ei ollut yksinkertaista päättää, mihin sanaluokkaan tietty sana kuuluu. Sanaluokkajaossa olen kuitenkin pääosin noudattanut Ison suomen kieliopin kantaa.<sup>4</sup>

Sanapituuksien ja yhdyssanojen analysoinnissa on ilmennyt ongelmia niissä kohdin, joissa oppilas on kirjoittanut yleiskielen yhdyssanan erikseen tai yleiskielessä erikseen kirjoitettavan rakenteen yhteen. Olen kuitenkin noudattanut

---

<sup>4</sup> Ainoastaan numeraalien osalta olen pitäytynyt ISK:a perinteisimmillä linjoilla. Olen analysoinut aineistoni vähäiset järjestyslukupaukset perinteisesti numeraaleiksi, enkä ISK:n tapaan adjektiiveiksi.

analyysissäni aina oppilaan tuotosta ja analysoinut esimerkiksi erikseen kirjoitetun yhdyssanan kahdeksi eri sanaksi.

Lausekohtainen taulukko sisältää tietoa aineiston syntaktisista ominaisuuksista. Jokainen virke on numeroitu ja kaikki lauseet on analysoitu päälauseiksi tai sivulauseiksi, sivulauseet lisäksi oman tyyppinsä mukaan. Analyysissäni olen väistämättä törmännyt siihen osittain ongelmalliseen kysymykseen, mikä on lause. Olen pitänyt perusperiaatteenani sitä, että lauseen ytimenä on finiittimuotoinen verbi, jolloin lauseita ja finiittiverbejä pitäisi periaatteessa olla aineistossa yhtä monta. Toisinaan olen kuitenkin hyväksynyt lauseeksi sellaisetkin rakenteet, joissa predikaattiverbiä ei ole eksplisiittisesti ilmaistu mutta jonka kuitenkin voi olettaa olevan elliptisesti taustalla.

1) *Kaverit ovat sellaisia, jonka kanssa ollaan vain joskus ja puhutaan kaikesta yleisestä. Ystävät taas ∅ sellaisia, joille puhuu kaikesta mahdollisesta* - - (9AN12)

2) *Se on 11-vuotta vanha, mutta ∅ edelleenkin hyvin leikkisä.* (7AM5)

Hakulisen ym. (2004: 1124) mukaan ellipsi on ilmiö, jossa sanaa tai muuta rakennetta ei toisteta, koska se esiintyy jo kertaalleen jossain lähekkäisessä lauseessa. Ellipsi on siis keino välttää toisteisuutta. Mitkä tahansa vajaalta vaikuttavat rakenteet eivät kuitenkaan välttämättä ole elliptisiä. Omassa aineistossani olenkin hyväksynyt lauseiksi ainoastaan sellaiset elliptiset rakenteet, joissa puuttuva finiittiverbi on ilmaistu aiemmin läheisessä lauseessa. Vertailevia *kuin*-rakenteita en kuitenkaan ole määrittänyt omiksi lauseikseen, mitä havainnollistaa esimerkki 3.

3) *Englannin kielellä on sentään paljon enemmän käyttöarvoa kuin ruotsilla (∅)* - - (8BN11)

Virkkeiden ja lauseiden lisäksi lausekohtainen taulukko sisältää tietoa NP:n ja predikaattien ominaisuuksista. Kaikki NP:t on eritelty ja lisäksi niiden eriasteiset laajuudet on merkitty taulukkoon. Predikaateista on erikseen kirjattu sellaiset tapaukset, joissa predikaatti muodostuu yksittäisen verbin sijasta kahdesta tai

useammasta verbistä. Toisin sanoen olen merkinnyt taulukkoon kaikki verbiliitot ja verbiketjut.

Olen pyrkinyt analysoimaan aineistoani mahdollisimman objektiivisesti. Toisin sanoen tavoitteenani on ollut välttää aineistoni kielen arvottamista hyväksi tai huonoksi. Olen siis pyrkinyt pitämään aineistossa esiintyvät kirjoitus- ja kielivirheet varsinaisen analyysin ulkopuolella.

## **2. OPETUSSUUNNITELMAT JA OPPIMISTULOSTEN ARVIOINNIT**

Tässä luvussa pyrin luomaan taustaa oman aineistoni analyysille. Esittelen ensin lyhyesti voimassaolevien opetussuunnitelmien asettamia tavoitteita yläkoulun kirjoittamiselle. Toiseksi tarkastelen, mitä Opetushallituksen julkaisemat oppimistulosten arvioinnit kertovat yläkouluikäisten kirjoitustaidoista kielen rakenteen kannalta. Pohdin lyhyesti myös PISA-tutkimusten tuloksia.

### **2.1. Opetussuunnitelmat**

Opetushallituksen julkaisema Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on yleinen valtakunnallinen asiakirja, jonka mukaan suomalaisissa peruskouluissa järjestetään opetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tästä eteenpäin POPS) kirjaa kunkin peruskoulun oppiaineen keskeiset tavoitteet ja opetussisällöt kolmelle ikäjaksolle, jotka ovat vuosiluokat 1–2, 3–5 ja 6–9. Tällä hetkellä voimassa oleva POPS on julkaistu vuonna 2004. POPS on melko väljä säännöstö, sillä jokaisessa Suomen kunnassa kirjoitetaan sen pohjalta kuntakohtainen opetussuunnitelma, jonka täytyy noudattaa valtakunnallista POPS:ia. Lisäksi kukin yksittäinen peruskoulu laatii vielä POPS:in ja kuntakohtaisen opetussuunnitelman pohjalta oman koulukohtaisen opetussuunnitelmansa, jonka luonnollisesti täytyy noudattaa ylempien tasojen opetussuunnitelmia. POPS:in väljyys siis tuo opettajille mahdollisuuden päättää opetussisällöistä ja työtavoista suhteellisen itsenäisesti, mutta samalla Opetushallitus kuitenkin pyrkii POPS:in avulla huolehtimaan siitä, että kaikkialla Suomessa peruskouluopetuksella on samanlaiset tavoitteet, sisällöt ja arviointiperusteet.

Vuosiluokkien 6–9 kohdalla POPS:iin on kirjattu äidinkielen ja kirjallisuuden osalta oppimistavoitteiksi neljä eri tavoitelausetta. Tavoitteena on, että 1) oppilaan vuorovaikutustaidot karttuvat, 2) oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyy, 3) oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyy ja 4) oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee (Opetushallitus 2004: 51–52). Lisäksi POPS nimeää samojen aihepiirien keskeiset

opetussisällöt. Laajan tekstikäsitelmän<sup>5</sup> mukaisesti puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatimista käsitellään yhtenä kokonaisuutena. POPS:in mukaan tärkeitä tekstien laatimisen opetussisältöjä ovat kuitenkin tekstin jäsentelyn harjoittelu (aloitus, jaksotus ja päätäntä), kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittäminen sekä oikeinkirjoituksen vakiinnuttaminen (Opetushallitus 2004: 53). Lisäksi ”Suhde kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin” -tavoitelauseen yhteydessä todetaan, että opetuksen tulisi sisältää suomen kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen ominaisuuksiin tutustumista ja vertailua muihin kieliin (Opetushallitus 2004: 53). Tekstien tuottamisen osalta ei siis anneta mitään tarkkarajaisia vaatimuksia siitä, *mitä* kielen rakenteellisia piirteitä oppilaan tulisi hallita. POPS ei näin ollen vaadi eksplisiittisesti, että peruskoulussa tulisi opettaa vaikkapa suomen kielen moduksia tai lauseenvastikkeiden rakennetta – toki, mikäli opettaja todella haluaa kehittää oppilaiden lause- ja virketajua, hän varmasti ottaa opetuksessaan esille myös edellä mainitut asiat.

POPS määrittelee vuosiluokkien 6–9 kohdalla myös päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Toisin sanoen opetussuunnitelmaan on kirjattu tiettyjä seikkoja, jotka oppilaan tulee hallita voidakseen saavuttaa todistusarvosanan 8. Äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla on mainittu lukuisia seikkoja arviointikriteereiksi, mutta konkreettisia kirjoittamiseen liittyviä seikkoja on esillä melko niukasti. POPS mainitsee yhdeksi kriteeriksi arvosanalle 8 kuitenkin sen, että oppilas osaa hyödyntää kielitietoaan tekstin tuottamisessa. Oppilaan oletetaan osaavan tehdä teksteissään tyyllillisiä, sanastollisia ja rakenteellisia valintoja. (Opetushallitus 2004: 55.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on erittäin tärkeä asiakirja valtakunnallisen perusopetuksen järjestämisen kannalta, mutta väljähköjen ja abstraktien tavoitelauseiden perusteella on kuitenkin hankala esittää edes arvioita siitä, millainen yläkoululaisten kielenkäyttötaito kielen rakenteiden kannalta voisi olla. Oman tutkimukseni kannalta on kuitenkin tärkeää olla tietoinen valtakunnallisista oppimistavoitteista ja onkin mielenkiintoista nähdä, kuinka oman analyysini tulokset suhteutuvat niihin.

Tampereen kaupungin voimassaoleva perusopetuksen opetussuunnitelma on hyväksytty vuonna 2004. Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma on valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita tarkempi siinä mielessä, että

---

<sup>5</sup> POPS:n mukaan laaja tekstikäsitelmä merkitsee sitä, että teksti ei rajoitu pelkästään kirjoitettuihin teksteihin. Teksteinä pidetään sekä puhuttuja että kirjoitettuja tekstejä, kuvitteellisia ja asiategstejä, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia tekstejä sekä näiden yhdistelmiä (Opetushallitus 2004: 46).

opetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään erikseen jokaiselle vuosiluokalle. Lisäksi Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää myös kuvauksen välttävästä osaamisesta (kouluarvosana 5) hyvän osaamisen kuvauksen (kouluarvosana 8) lisäksi (Tampereen kaupunki 2004: 43–67).

Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan kirjoittamisen osalta 7. luokan oppimistavoitteiksi mm., että oppilas ”kehittää taitojaan tekstin suunnittelijana, tavoitteen asettajana ja palautteen hyödyntäjänä”. Opetussisältöihin olisi tarkoitus kuulua mm. tekstin jäsentelytapojen hallintaa sekä lause- ja virketajun kehittämistä ja oikeinkirjoituksen vakiinnuttamista (Tampereen kaupunki 2004: 59). 8. luokalla tavoitteiksi mainitaan erityisesti vaikuttavien tekstien laatiminen ja tekstin tuottamisen ymmärtäminen prosessina. 9. luokalla puolestaan on tavoitteena mm, että oppilas osaisi suunnitella viestintäänsä ja edetä työssään tavoitteellisesti. Keskeisiksi opetussisällöiksi mainitaan, että oppilas hallitsee koko tekstintekoprosessin sekä on vakiinnuttanut kirjoitetun kielen lause- ja virketajun ja oikeinkirjoituksen. Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmasta onkin havaittavissa kirjoittamisen prosessiluonteen vahva korostaminen. Johanna Pentikäisen (2007: 148) mukaan prosessikirjoittaminen sopiikin koulutyöskentelyyn hyvin. Sen avulla voi perehtyä aiheeseen syvällisesti, kartuttaa tietoja vähitellen sekä oppia tärkeitä tavoitteellisen työskentelyn taitoja. Se, että opetussuunnitelma korostaa prosessikirjoittamista, ei tietenkään automaattisesti takaa sitä, että tavoite siirtyisi kaikissa kouluissa opetuksen käytäntöihin asti.

Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa kiinnittää huomiota myös vähimmäiskriteerit välttävälle arvosanalle. 9. luokan kohdalla kuvaillaan välttävään suoritukseen yltävän oppilaan kirjoitustaitoja mm. seuraavasti: ”Oppilas pystyy tuottamaan puhuttua ja kirjoitettua tekstiä, joka on sisällöllisesti suppeaa ja rakenteeltaan yksinkertaista” (Tampereen kaupunki 2004: 65). Opetussuunnitelman mukaan rakenteellisesti yksinkertainen kieli ei siis tuota oppilaalle parhaimpia arvosanoja.

Koska Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma on jo melko yksityiskohtainen ja tarkka, aineistokouluni omassa opetussuunnitelmassa ei ole tehty enää merkittäviä lisäyksiä. Äidinkieli- ja kirjallisuus -oppiaineen kohdalla mainitaan, että ”Opiskelussa korostuvat monipuoliset ja vaihtelevat työtavat, elämyksellisyys sekä oman ajattelun kehittyminen” (Aineistokoulu 2005).

## 2.2. Opetushallituksen raportit ja PISA-tutkimus

Opetushallitus on arvioinut peruskoulun 9. vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia neljä kertaa: vuosina 1999, 2001, 2003 ja 2005. Kaikista arviointikokeista on julkaistu erilliset raportit, joiden laatijana on ollut Hannu-Pekka Lappalainen. Lappalainen (2006: 18) kertoo viimeisimmän, vuonna 2005 järjestetyn arviointikokeen tehtävien liittyneen kolmeen eri osa-alueeseen: 1) lukemiseen ja kirjallisuuteen, 2) kielen, sanaston ja käsitteiden tuntemukseen sekä 3) kirjoitustaitoihin. Tutkimukseen osallistui 133 koulua, joista poimittiin tutkimusotokseen 5932 oppilasta. Lappalaisen (2006: 39) esittelemien tulosten mukaan oppilaiden osaamisen taso oli keskimäärin tyydyttävää. Näin ollen koetehtävien ratkaisuprosentti oli keskimäärin 61 % kokeen maksimipistemäärästä, mikä mielestäni tuntuu melko odotuksenmukaiselta tulokselta. Hätkähdyttävää Lappalaisen raportoimissa tuloksissa on sen sijaan se, että nimenomaan kirjoitustaitojen osa-alueella esiintyi kaikkein suurinta vaihtelua sekä koulujen välillä että yleisesti tyttöjen ja poikien välillä (2006: 5, 45). Tyttöjen kirjoitustaidot arvioitiin keskimäärin hyväksi (keskimäärin 72 % maksimipisteistä) mutta poikien vain välttäviksi (49 %). Tyttöjen osaaminen kirjoitustaidoissa oli siis 23 prosenttiyksikköä parempaa kuin poikien, ja lisäksi joka kolmannen pojan kirjoitustaidot osoittautuivat heikoiksi (alle 40 % maksimipisteistä).

Tyttöjen ja poikien väliselle suurelle taitoerolle on olemassa varmasti lukuisia eri syitä. Yksi syy tyttöjen paremmalle menestymiselle voisi olla se, että tytöt lukevat vapaa-ajallaan poikia enemmän (mm. Saarinen & Korhonen 1998: 43–44). Hyväksi kirjoittajaksi kehittyminen on yleensä mahdollista vain, jos on ensin saanut riittävästi omia lukukokemuksia laadukkaasta kirjallisuudesta. Opetuksen tarjoajien kasvavana haasteena onkin ollut miettiä, kuinka motivoida poikia lukuharrastuksen pariin.

Vuoden 2005 valtakunnallisen arviointikokeen kirjoitustaitojen osa-alueessa oli kolme erilaista tehtävää. Ensimmäisessä tehtävässä piti kirjoittaa määrämittainen, asiatyylinen koevastaus Kalevalan runon pohjalta. Toisessa tehtävässä piti laatia yksityiskohtaisten ohjeiden perusteella asiatyylinen tiedustelukirje matkailutoimistoon. Kolmas tehtävä sisälsi kuusivirkkeisen tekstin, josta piti korjata siinä esiintyvät kieli- ja kirjoitusvirheet. Tehtävänannoissa esitettiin selkeät vaatimukset mm. käyttää yleiskieltä ja kokonaisia virkkeitä, mutta Lappalaisen (2006: 59) mukaan



tekstin sujuvuuden ongelmia tuli esille usein juuri näissä seikoissa. Tyttöjen ja poikien väliset taitoerot kirjoittamisessa olivat erityisen suuria oikeinkirjoituksen perusteiden, kirjoitettavan tekstin jäsenyyksen ja sidosteisuuden, viittaussuhteiden, lauserakenteiden ja asiatyylisen kirjakielen hallinnassa. Lappalainen ei kuitenkaan kuvaile muutamia tekstiesimerkkejä tarkemmin oppilaiden käyttämää kieltä tai lauserakenteita. Tätä puolta asiasta pyrinkin itse selvittämään omassa pro gradu -tutkielmassani.

Lappalaisen hämmentävä johtopäätös kirjoitustaitojen oppimistulosten suhteen on se, että joka neljännessä otoskoulusta lähtee toisen asteen opintoihin sellainen ikäluokka, joka on käytännössä laiminlyönyt kirjoittamisen perustaitojen opiskelun (2006: 63). Lappalaisen raportin perusteella voisi olettaa, että myös oma aineistoni sisältää hyvin eritasoisia tekstejä. Tyttöjen kieli saattaa kenties olla virheettömämpää ja sujuvampaa kuin poikien, mutta se ei varsinaisesti ole tutkimukseni kohteena – sukupuolten välisten erojen suhteen olen kiinnostunut tutkimaan osoittautuvatko tyttöjen käyttämät kielelliset rakenteet pidemmälle kompleksistuneiksi kuin poikien.

Vuoden 2005 arviointiraportin tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiempien arviointienkin tulokset: ongelmat koululaisten kirjoitustaidoissa ovat siis olleet tiedossa jo pitkään. Vuonna 2002 järjestettiin vastaava äidinkielen ja kirjallisuuden arviointitutkimus 7. luokan aloittaneille koululaisille. Juuri alakoulun päättäneiden oppilaiden kirjoitustaidossa havaittiin noin 20 prosenttiyksikön erot tyttöjen ja poikien välillä, samaan tapaan kuin 9-luokkalaisilla (Lappalainen 2003: 109). Lappalaisen (2003: 110) mukaan kirjoitustaitojen ongelmien syynä on perustaitojen harjaantumattomuus alakoulussa. Oppilaiden oman arvion mukaan kirjoitelmia laaditaan alakoulussa paljon, mutta Lappalaisen mukaan kirjoittamisen opetuksessa oppilaita ei ehkä kuitenkaan ole ohjattu tarpeeksi suunnitteluun ja luonnosteluun, niin että tavoitteena olisi oppiminen omasta kirjoitustyöstä. 9. luokan oppimistulosten raportissa Lappalainen ehdottaakin, että kirjoittamista tulisi harjoitella kouluissa entistä enemmän, ja että kirjoitusten jäsentelyn, lauserakenteiden ja oikeinkirjoituksen hallintaa tulisi edellyttää entistä selkeämmin koko ikäluokalta (Lappalainen 2003: 87).

Valtakunnalliset oppimistulosten arvioinnit kertovat osittain huolestuttavaa tietoa koululaisten äidinkielen hallinnasta. Hämmentävästi päinvastaista tietoa antaa kuitenkin kansainvälinen PISA-tutkimus, jonka lukutaitokokeessa suomalaisnuoret on arvioitu sekä vuosina 2000 että 2003 OECD-maiden parhaiksi

(Harjunen 2007: 202). PISA on kansainvälinen tutkimusohjelma, jonka tavoitteena on arvioida 15-vuotiaiden nuorten osaamista lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Vuonna 2000 suomalaisnuoret olivat parhaita lukutaidon kahdella osa-alueella: tiedonhaussa sekä luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa. Kolmannella lukutaidon osa-alueella, luetun pohdinnassa ja arvioinnissa, suomalaisnuoret sijoittuvat kolmanneksi, mikä sekin toki on erinomainen suoritus yli kolmenkymmenen maan joukossa (Linnakylä & Sulkunen 2002: 23–27).

Luku- ja kirjoitustaito nivoutuvat tiiviisti yhteen. Psykologiselta kannalta ymmärtäminen on aina ensisijaisempaa kuin oma tuottaminen. Kielenomaksumisen alkuvaiheessa lapsen passiivinen sanavarasto on yleensä huomattavasti suurempi kuin aktiivisesti käytetty sanasto. Myös lukemista voidaan pitää primaarina kirjoittamiseen nähden. Pentikäinen (2007:154) kirjoittaa Goodmaniin ym. viitaten, että lukemisella on aina erityisrooli kirjoittamisessa. Varsinkin pitkien ja kompleksisten tekstien kirjoittaminen on mahdotonta, ellei kirjoittaja välillä pysähdy lukemaan ja arvioimaan omaa tekstiään. Kirjoittaminen siis edellyttää lukemista, mutta lukeminen puolestaan on mahdollista, vaikka ei koskaan kirjoittaisikaan mitään. Jos suomalaisnuoret ovat kansainvälisesti mitattuna erinomaisia lukijoita, miksi kirjoitustaidoissa näyttää kuitenkin olevan kansallisella tasolla pysyviä ongelmia? Kenties 15-vuotiaiden kotimaisessa kontekstissa tyydyttäväksi arvioitu lukutaito (Lappalainen 2003: 41) kertoo kansainvälisellä kärkisijallaan jotain muiden maiden lukutaidon tasosta. Myös suomalaisnuorten heikoimmin hallitsema lukemisen osa-alue, luetun pohdinta ja arviointi, vaatisi kenties juuri niitä taitoja, joita hyvät kirjoitustaidotkin vaativat. Linnakylä ja Sulkunen kirjoittavatkin (2002: 36), että ”suomalaisten nuorten rohkeudessa omien mielipiteiden ja niitä tukevien monipuolisten perustelujen esittämiseen onkin vielä toivomisen varaa.”

Linnakylän ja Sulkusen (2002: 22) mukaan Suomen PISA-tuloksissa silmiinpistävää on se, että lukutaito osoittautui muihin maihin verrattuna varsin tasaiseksi: Suomessa on hyvin vähän heikkoja lukijoita. Ehkäpä erinomaiseksi mitattu lukutaito kertoo lähinnä yhteiskuntamme homogeenisyydestä muihin maihin verrattuna. Suomessa nimittäin maahanmuuttajanuorten osuus koko ikäluokasta on moniin muihin maihin verrattuna toistaiseksi melko pieni. PISA-tutkimuksen lukutaitokoetta onkin kritisoitu siitä, että se ei anna täysin vertailukelpoista kuvaa eri maiden ja yhteiskuntien nuorten lukutaidoista. Suomessa lukemista helpottavat esimerkiksi äänne- ja kirjoitusjärjestelmien vahva vastaavuus. Myös televisio-

ohjelmien ja elokuvien tekstitykset jälkiäänityksen sijaan rohkaisevat ja suorastaan pakottavat lapset jo pienenä omaksumaan sujuvan lukutaidon.

Kritiikistä huolimatta PISA-tuloksiin voidaan silti toki olla aidosti tyytyväisiä ja iloita hyvästä menestyksestä. Oma huolenaiheeni on kuitenkin se, että erinomaisten PISA-tulosten huumassa tuodittaudutaan uskoon suomalaisnuorten kenties oletettua paremmasta äidinkielen hallinnasta ja pahimmassa tapauksessa äidinkielenopetuksen kehittämistä ja tutkimusta ei enää nähtäisi tarpeellisiksi.

### 3. TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

#### 3.1. Kognitiivinen kehitys ja kielen kehitys

Kirjoittaminen on välittömässä yhteydessä ajatteluun ja kirjoittamisprosessi on itse asiassa mahdotonta ilman aktiivista ajattelua. Tämän vuoksi kirjoitetun kielen kompleksistumista tutkittaessa on välttämätöntä tarkastella myös lapsen kognitiivisen kehityksen perusteita.

Jean Piaget'n teoksia pidetään kehityspsykologian klassikoina. Piaget jakaa lapsen kognitiivisen kehityksen neljään eri päävaiheeseen. Ne ovat sensorimotorinen vaihe (0–1½ v.), esioperationaalinen vaihe (1½–6 v.), konkreettisten operaatioiden vaihe (6–12 v.) ja formaalisten operaatioiden vaihe (12+ v.). (Piaget & Inhelder 1966, Boyd & Bee 2006: 35.) Oman aineistoni kirjoittajien voisi katsoa edustavan siten kahta viimeistä vaihetta: konkreettisten operaatioiden vaihetta ja formaalisten operaatioiden vaihetta.

Piaget'n ja Inhelderin (1966: 14) mukaan sensorimotorisessa vaiheessa lapsi tutustuu maailmaan aistien ja liikkeiden avulla ja harjaannuttaa sensorimotorisia taitojaan. Vaiheen lopulla kehittyy niin sanottu symbolifunktio, eli ymmärrys siitä, että jokin asia voi symbolisesti edustaa toista asiaa (1966: 55). Symbolifunktion omaksuminen on välttämätöntä kielen kehityksen alkamiselle, koska ihmiskieli on kauttaaltaan symbolista. Lapsi alkaa ymmärtää ja tuottaa kieltä itsenäisesti yleensä hieman ensimmäisen syntymäpäivänsä jälkeen (mm. Tomasello 2005: 19), eli sensorimotorisen vaiheen lopulla.

Piaget'n & Inhelderin (1966: 91, 94) mukaan operaatiot ovat sellaisia sisäistettyjä henkisiä toimintoja, joita mieli käyttää ajattelussa. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsi valmistautuu operationaaliseen ajatteluun. Boydin & Been (2006: 173) mukaan esioperationaalisessa vaiheessa lapsi esimerkiksi osaa jo käyttää symboleja ja kieltä, mutta looginen ajattelu on vielä haastavaa. Esioperationaalinen vaihe on kuitenkin tärkeää aikaa kielen kehityksen kannalta. Sen aikana lapsi omaksuu hämmästyttävän määrän sanastoa ja kielioppia. Tomasellon (2005: 50) mukaan lapsi omaksuu viiden ensimmäisen elinvuotensa aikana keskimäärin yhden uuden sanan jokaista yhtä tai kahta valveillaolotuntia kohden. Sanaston omaksuminen vauhti ei kuitenkaan ole tasaista vaan kiihtyvää. Kielenomaksumisen alussa uusien sanojen sisäistäminen on vielä hidasta, mutta omaksumisvauhti kiihtyy aina varhaisiin

teinivuosiin saakka. Varsinkin koulun aloittaminen ja kirjoitettuun kielimuotoon tutustuminen kasvattavat sanavarastoa nopeasti. Myös kieliopin omaksuminen on nopeaa. Tomasellon (2005: 244–281) mukaan lapsi hallitsee äidinkiellensä tärkeimmät kieliopilliset kategoriat ja rakenteet noin viiden vuoden iässä. 5-vuotiaalla lapsella on lisäksi jo runsaasti kommunikaation ylläpitämiseen ja vaikkapa kertomuksen rakentamiseen tarvittavia taitoja, jotka tosin kehittyvät vielä pitkään kouluvuosienkin aikana (2005: 270–281). Näin ollen esioperationaalisen vaiheen aikana lapsi kehittyy avuttomasta ja vain rajallisia ilmaisukeinoja hyödyntävästä taaperosta lapseksi, joka osaa jo kommunikoida ympäristönsä kanssa taitavasti ja joka on jo saavuttanut laajan kielellisen kompetenssin.

Konkreettisten operaatioiden vaihe alkaa ilmetä 6–8 vuoden iästä lähtien. Silloin lapsi alkaa käyttää ajattelussaan uudenlaisia keinoja, konkreettisia operaatioita, ja kykenee uudentyyppiseen, loogiseen ajatteluun (Piaget & Inhelder 1966: 91, Flavell, Miller & Miller 1993: 113, Boyd & Bee 2006: 35). Piaget käytti lapsen kognitiivisen kehitysvaiheen määrittelyyn usein niin sanottuja konservaatiotehtäviä. Konservatio on kognitiivinen prosessi, joka sisältää ymmärryksen siitä, että aineen ulkomuoto voi muuttua ilman, että sen määrä muuttuu (Boyd & Bee 2006: 175). Flavell, Miller & Miller (1993: 133–138) esittelevät Piaget'n kuuluisimpiin kokeisiin kuulunutta koetta, joka käsittelee niin sanottua nesteen konservaatiota. Siinä lapselle esitellään tilanne, jossa kahdessa korkeassa vesilasissa on yhtä paljon vettä. Kokeessa tutkija kaataa toisesta lasista veden kolmanteen, matalaan ja leveään lasiin, jolloin veden pinta jää matalammalle kuin korkeassa lasissa olevan veden pinta. Kun lapselta kysytään, kummassa lasissa on enemmän vettä, konkreettisten operaatioiden vaiheessa oleva lapsi osaa vastata totuudenmukaisesti, että vettä on edelleen molemmissa laseissa yhtä paljon. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsi kuitenkin uskoo, että matalassa lasissa on vähemmän vettä kuin korkeassa, koska veden pinta on siinä matalammalla. Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 133–138) mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheella onkin useita tärkeitä eroja esioperationaaliseen vaiheeseen nähden. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi osaa päätellä, että kohteen havaittu ulkomuoto ei ole aina sitä miltä se näyttää. Lapsi osaa myös kohdistaa huomionsa useaan asiaan kerrallaan. Lapsi esimerkiksi ymmärtää, että lasin leveys kompensoi sen mataluuden, jolloin vettä täytyy olla molemmissa laseissa yhtä paljon. Lapsi myös keskittyy tilanmuutokseen todennäköisemmin kuin vain nykyhetkessä läsnä olevaan tilaan ja osaa palauttaa tilanteen mielessään takaisin alkupisteeseensä. Lapsi kykenee siis ajattelemaan, että jos

vesi kaadettaisiin takaisin matalasta lasista korkeaan, huomattaisiin varmasti, että vettä olisi yhtä paljon.

Piaget'n & Inhelderin (1966: 98) mukaan konkreettisia operaatioita kutsutaan konkreettisiksi, koska kyseisessä kehitysvaiheessa lapsen ajattelu kohdistuu usein suoraan esineisiin eikä vielä sanallisesti ilmaistuihin propositioihin. Lapsen ajattelua leimaakin yleisesti ottaen konkreettisuus, mikä näkyy osaltaan myös kielessä. Boyd & Bee (2006: 238) esittelevät esimerkiksi erään 5-luokkalaisten pojan kirjoitelmää, jonka aiheena on ”Jos minusta tulisi presidentti”. Kirjoitelmasta käy ilmi, että kirjoittaja haluaisi muuttaa maailmaa lanseeraamalla uuden ”Houston 2020”-avaruusohjelman. Boyd & Bee tulkitsevat kirjoitelman havainnollistavan deduktiivisen ja hypoteettisen ajattelun vaikeutta konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Kirjoitelman otsikko olisi nimittäin sallinut kokonaisen uuden maailman kuvittelemisen, mutta sen sijaan kirjoittaja tyytyi keksimään maailman uudelleen sellaisena kuin sen itse tuntee omien kokemusien ja kuulemiensa tarinoiden kautta. Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 139) mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheen ajattelua voisikin luonnehtia tyypillisesti empiiris-induktiiviseksi. Induktiivisessa päättelyssä yksityistapauksesta johdetaan yleinen sääntö. Sille vastakohtainen, huomattavasti vaativampi, teoreettisempi ja spekulatiivisempi päättelytapa on deduktio, jossa yleisen säännön perusteella päätellään yksityistapaus.

Siirtyminen konkreettisten operaatioiden vaiheeseen ajoittuu yleensä suunnilleen samaan ajankohtaan, jolloin lapsi aloittaa koulun – Suomessa koulun aloittaminen tapahtuu 7-vuotiaana. Kyvystä soveltaa ajattelussa konkreettisia operaatioita onkin varmasti paljon hyötyä esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen opettelussa. Esimerkiksi kyky keskittää huomio yhtä aikaa useaan kohteeseen on jopa välttämätöntä kirjoittamistaidon hallinnassa. Jarkko Hautamäen (1995: 242) mukaan vähintään 75 % ikäluokasta on saavuttanut 7-vuoden iässä konkreettisten operaatioiden vaiheen. Hautamäen mukaan luokkaopetuksessa on tärkeää, että suurin osa lapsista hallitsee ne perusteet, joista opetussuunnitelmat lähtevät. Jos koulun aloittamisen ikää laskettaisiin Suomessa vaikkapa vuodella, se merkitsisi sitä, että vain puolet ikäluokasta olisi kognitiivisessa kehityksessään konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Siitä seuraisi välttämättä, että opetussuunnitelmien tavoitteisiin olisi tehtävä merkittäviä muutoksia.

Piaget'n neljättä ja viimeistä kognitiivista kehitysvaihetta nimitetään formaalisten operaatioiden vaiheeksi. Se saavutetaan yleensä noin 12 vuoden iässä

(Piaget & Inhelder 1966: 126, Flavell, Miller & Miller 1993: 133, Boyd & Bee 2006: 35). Piaget'n ja Inhelderin (1966: 126) mukaan formaalisten operaatioiden vaiheessa nuori onnistuu ”vapautumaan konkreettisuuden kahleista ja näkemään todellisuuden mahdollisten muunnosten kokonaisuutena”. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa ajattelua sovelletaan yleensä vain sellaisiin kohteisiin tai väitteisiin, joita lapsi pitää totena tai olemassa olevina. Formaalisten operaatioiden vaiheessa lapsi kuitenkin kykenee tekemään johtopäätöksiä myös sellaisista väittämistä, joihin hän ei itse (vielä) usko ja jotka vain *saattavat* olla tosia (1966: 127–128). Toisin sanoen nuori osaa soveltaa hypoteettis-deduktiivista ajattelua. Nuori kykenee punnitsemaan mielessään vielä todellisuudessa toteutumattomia vaihtoehtoja ja pystyy päättämään yksityistapauksia tuntemiensa yleisten sääntöjen perusteella.

Boydin & Been (2006: 304–305) mukaan formaalisten operaatioiden vaiheessa nuori alkaa yleensä myös käyttää systemaattista ongelmanratkaisua. Sillä tarkoitetaan kykyä etsiä ongelmaan ratkaisua tiettyä metodia seuraten. Jos ongelmassa on esimerkiksi useita muuttujia, nuori testaa niiden vaikutuksia muuttamalla ainoastaan yhtä muuttujaa kerrallaan. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi saattaa tehdä muutoksia samalla kertaa useampaan kuin yhteen muuttujaan, jolloin ongelman looginen ratkaisu jää usein saavuttamatta.

Piaget'n ja Inhelderin (1966: 130–131) mukaan tärkeä osa formaalisia operaatioita ovat propositionaaliset operaatiot, joiden avulla voi yhdistää propositioita eli väitelauseita ja yltää sitä kautta loogiseen päättelyyn. Formaalisten operaatioiden vaiheessa lapsi kykenee esimerkiksi käyttämään lauseiden yhdistelyssä itselleen siihen saakka tuntemattomia operaatioita, kuten implikaatiota (jos...niin), inklusiivista disjunktiota (joko...tai...tai molemmat) tai eksklusiivista disjunktiota (joko...tai...tai ei kumpikaan).

Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 140–142) mukaan eräs formaalisten operaatioiden vaiheen tärkeä ero verrattuna konkreettisten operaatioiden vaiheeseen onkin interpropositionaalisuus versus intrapropositionaalisuus. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi yleensä punnitsee proposition totuusarvoa ainoastaan suhteessa siihen itseensä (intrapropositionaalisuus), mutta formaalisten operaatioiden vaiheessa ajattelu yltää pidemmälle: nuori punnitsee proposition loogisia suhteita myös muihin propositioihin nähden (interpropositionaalisuus). Oman tulkintani mukaan kyse ei ole kuitenkaan siitä, että lapsi ei osaisi käyttää edellä mainittuja lauseiden yhdistämisen kielellisiä keinoja ennen formaalisten operaatioiden ilmaantumista, vaan

siitä, että vasta formaalisten operaatioiden vaiheessa lapsi kykenee hyödyntämään edellä mainittuja lauseyhdistyksiä loogisessa päättelyssä. Interpropositionaalisuuden käsite konkretisoituu ainakin osittain luvuissa 4.4.3. ja 4.4.4., jossa käsittelen lauseiden yhdistämisessä käytettäviä semanttisia suhteita. Jotta nuori voisi esimerkiksi perustella mielipiteitään pätevästi, hänen on välttämättä otettava huomioon oman väitteensä lisäksi myös muut mahdolliset väitteet.

Piaget'n & Inhelderin (1966: 139) mukaan formaalisiin operaatioihin liittyykin konkreettisia operaatioita läheisemmin kielen täsmällinen ja joustava käyttö – muutenhan väitelauseita ja olettamuksia ei olisi mahdollista käsitellä. Boyd & Bee (2006: 307) kuvailevat kielen kehitystä formaalisten operaatioiden vaiheessa toisellakin tapaa: heidän mukaansa formaalisten operaatioiden vaiheessa looginen päättely mahdollistaa uudella tavalla myös kuvallisen kielen ymmärtämisen. Näin ollen nuori ymmärtää ja tuottaa aiempaa paremmin esimerkiksi metaforia. Myös kielen moniulotteisuus kasvaa siinä mielessä, että nuori ottaa aiempaa helpommin mielipiteissään huomioon useita asiaan vaikuttavia tekijöitä ja kykenee perustelemaan mielipiteitään myös tulevaisuuden vaikutuksien avulla. Piaget ja Inhelder (1966: 139) kuitenkin muistuttavat, että nuoren älyllinen kehitys ei ilmene yksinomaan kielellisenä kehittymisenä. Oman tutkimukseni puitteissa olisikin siis syytä muistaa, että vaikka jonkun kirjoittajan kieli vaikuttaisi yksinkertaiselta ja vain vähäisissä määrin kompleksistuneelta, havainto ei välttämättä kerro mitään älyllisen kehityksen todellisesta tasosta.

Formaalisten operaatioiden vaiheen ilmaantuminen yleensä noin 12 ikävuoden iässä ajoittuu suunnilleen samoihin aikoihin, jolloin suomalaiset lapset siirtyvät peruskoulussa alakoulusta yläkouluun. Kyseessä on suuri askel, sillä oppilaat siirtyvät tuolloin yhden luokanopettajan opetuksesta useiden eri aineenopettajien opetukseen ja usein myös fyysisesti uuteen, ehkä suurempaan koulurakennukseen. Yläkoulussa myös oppimistavoitteet ovat huomattavasti vaativampia verrattuna alakouluun, ja lukujärjestykseen tulee uusia oppiaineita. Yläkoulua aloittavalle nuorelle on varmasti hyötyä koulutyössä siitä, jos hän on saavuttanut kognitiivisessa kehityksessään formaalisten operaatioiden vaiheen. Esimerkiksi matematiikka on oppiaine, jossa formaalisten operaatioiden soveltaminen on varmasti tärkeää ja tavoiteltavaa. Myös äidinkielen opiskelussa formaalisista operaatioista on varmasti hyötyä. Äidinkielen tärkeitä oppimistavoitteita ovat juuri kielen kuvallisuuden



ymmärtäminen, omien mielipiteiden ilmaiseminen ja erityisesti mielipiteiden monipuolinen perustelu.

Formaalisten operaatioiden ilmestymisen keskimääräistä aikataulua suomalaisilla lapsilla on kuitenkin vaikea arvioida, sillä yksilökohtaiset erot kehityksen nopeudessa ovat suuria. Joitakin näkökulmia asiaan tarjoaa Jarkko Hautamäki (1995: 219–247). Hautamäen mukaan kehityksessään nopein 10 % ikäluokasta saavuttaa formaalisten operaatioiden vaiheen jo peruskoulun ala-asteen viimeisillä luokilla. Hautamäen mukaan kuitenkin vain 30–35 % ikäluokasta saavuttaa formaalisten operaatioiden vaiheen ylipäätään koskaan, mikä on mielestäni varsin yllättävä tutkimustulos. Hautamäki (1995: 241) kuitenkin muistuttaa, että kun puhutaan Piaget'n kognitiivisista kehitysvaiheista, kyse ei ole tiedon sisällöstä, vaan ainoastaan niistä operaatioista, joita mieli käyttää ajattelussa. Hautamäki (1995: 242) mainitsee myös, että konkreettisia operaatioita voidaan pitää kehityksellisinä universaaleina, eli sellaisina kehityspiirteinä, jotka kaikki lapset saavuttavat kehityksessään. Formaaliset operaatiot puolestaan vaativat aina opetusta ja ohjausta, jotta niitä voitaisiin aktiivisesti käyttää. Formaaliset operaatiot eivät siis ole kehityksellisiä universaaleja eivätkä kaikki ihmiset saavuta niitä koskaan.

Hautamäen artikkelin perusteella voisi siis olettaa, että ainakin osa aineistoni kirjoittajista on siirtynyt kognitiivisessa kehityksessään formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Lisäksi voisi olettaa, että formaalisten operaatioiden kehitysvaihe voisi ilmetä jollain tasolla myös kirjoitetussa kielessä. Esimerkiksi sanaston tasolla lyhyet, yksinkertaiset ja konkreettiset sanat voisivat ehkä kertoa konkreettisten operaatioiden vaiheesta, kun taas pitkiä, abstrakteja, johdettuja tai yhdistettyjä sanoja voisi esiintyä enemmän formaalisten operaatioiden vaiheessa. Samoin esimerkiksi verbi-ilmauksissa indikatiivin (joka on tunnusmerkitön modus) runsas käyttö voisi olla tyypillistä konkreettisille operaatioille. Formaalisille operaatioille taas voisi olla tyypillistä kompleksisemmat verbi-ilmaukset, kuten vaikkapa modaalisuuden ilmaiseminen – joko käyttämällä tunnusmerkkisiä moduksia tai muodostamalla verbiketjuja modaalisten apuverbien avulla. Myös lauseiden yhdistämisen tavat voivat kuvastaa kognitiivista kehitysvaihetta. Konkreettisille operaatioille voisi olla tyypillistä lauseiden yhdistäminen yksinkertaisella rinnastuksella ja erilaisilla ketjurakenteilla. Formaalisille operaatioille taas on tyypillistä esimerkiksi temporaalisten suhteiden, syy–seuraus-suhteiden tai ehtosuhteiden ilmaiseminen erilaisten konjunktioiden avulla. Lapsen tai nuoren kognitiivisen kehityksen vaihetta ei

kuitenkaan voi yksiselitteisesti määrittää pelkästään kielen rakenteen perusteella. Kielen rakenteellinen kompleksisuus voi kuitenkin antaa suuntaviivoja siitä, missä kognitiivisen kehityksen vaiheessa lapsi tai nuori voisi olla.

Edellä esittelemiäni Piaget'n kognitiivisia kehitysvaiheita on kuitenkin myös kritisoitu terävästi. Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 132) mukaan myöhempi tutkimus on osoittanut, että pienet lapset ovat usein kognitiivisesti kompetentimpia ja nuoret taas vähemmän kompetentteja kuin Piaget uskoi. Piaget esimerkiksi piti esioperationaalisen vaiheen lapsia hyvin egosentrisinä. Hänen mukaansa esioperationaalisen vaiheen lapsi ei vielä osaa asettua toisen ihmisen asemaan vaan olettaa, että kaikki muut ihmiset näkevät maailman samalla tavalla kuin hän itse. Boydin & Been (2006: 177) mukaan pienet lapset kuitenkin osoittavat egosentrisyydestään huolimatta ainakin jonkinlaista kykyä näkökulman vaihtamiseen. Heidän mukaansa jopa 2–3-vuotiaat lapset osaavat suunnata puheensa vastaanottajan mukaan. Lapset saattavat esimerkiksi puhua eri tavalla itseään nuoremmille leikkiveroille kuin aikuisille.

Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 145) mukaan pienet lapset saattavat olla toisellakin tapaa kompetentimpia kuin Piaget uskoi. Pienet lapset saattavat nimittäin osoittaa samankaltaista eksperttiyttä omissa kiinnostuksen kohteissaan kuin nuoret ja aikuiset. Ekspertit tuntevat omalta alaltaan runsaasti käsitteitä ja ovat kognitiivisesti kypsempia kuin noviisit, sillä eksperteille omaan alaan liittyvän informaation prosessointi nopeaa ja vaivatonta. Ekspertit ovat oman alansa ongelmanratkaisussa suunnitelmallisia ja kategorisoivat ja analysoivat ongelmaa paremmin kuin noviisit. Näin ollen esimerkiksi 5-vuotias dinosaurusekspertti saattaa käyttää omalla alallaan huomattavasti kypsempia ajatustoimintoja kuin vanhempi noviisi samalla tiedonalueella. Näyttääkin vahvasti siltä, että kognitiivisten kehitysvaiheiden omaksuminen on vähintäänkin epätasaista. Lapsi saattaa esimerkiksi soveltaa toisella tiedonalueella sujuvasti formaalisia operaatioita mutta toisella alueella käyttää vielä konkreettisia operaatioita.

Piaget'n teoriaa onkin usein kritisoitu myös siitä, että se painottaa liikaa kehityksen vaihteellaisuutta ja ikävuosisidoksisuutta. Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 159) mukaan kehityspsykologiassa on nykyisin yhä vahvemmin kiistetty kehityksen oletettu vaihteellinen luonne ja ehdotettu sen sijaan, että kognitiivinen kehitys olisi luonteeltaan paremminkin jatkuvaa. Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 159) mukaan Piaget näyttäisi kuitenkin kuvanneen teoriassaan kognitiivisen kehityksen

suuntaviivat melko osuvasti ja totuudenmukaisesti. Heidän mukaansa olisi kuitenkin parempi puhua tarkkarajaisten kehitysvaiheiden sijaan vaikkapa kehityksen tyypillisistä suuntaviivoista tai trendeistä.

Kun tarkastellaan kognitiivista kehitystä ja kielen kehitystä, näyttää selvästi siltä, että Piaget'n kehitysvaiheiden ja kielen kehityksen välillä on korrelaationsuhde. Tämä korrelaatio ei tietenkään vaadi, että kognitiivinen kehitys sen enempää kuin kielellinenkään kehitys etenisi hyppäyksittäin vaiheelta toiselle. Todennäköisempää lienee se, että kehitys olisi luonteeltaan enemmän jatkuvaa kuin vaiheisiin sidottua. Yhdyn kuitenkin Flavellin, Millerin & Millerin näkemykseen siitä, että Piaget'n kognitiiviset kehitysvaiheet kaikesta huolimatta kuvaavat osuvasti kehityksen suuntaviivoja.

Piaget'n teorian mukaan kognitiivinen kehitys päättyy formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Boyd & Bee (2006: 367–368) kuitenkin esittävät, että formaalisten operaatioiden jälkeenkin olisi olemassa vielä uusia piirteitä kognitiivisessa kehityksessä. Esimerkiksi käsite *dialektaalinen ajattelu* viittaa aikuisiällä omaksuttuun ajattelutapaan, jossa paradokseja ja epävarmuutta huomataan ja siedetään paremmin kuin nuoruudessa. Boyd & Bee esittelevät myös Patricia Arlinin ajatuksia, joiden mukaan aikuisiässä ajattelu suuntautuisi ongelmien ratkaisun sijaan ongelmien löytämiseen. Myös luovuus liittyisi vahvasti tähän uudenlaiseen, kypsään ajattelutapaan. Boydin & Been (2006) pääidea onkin se, että kehitys ei pysähdy puberteetin loppumiseen tai aikuisiän saavuttamiseen vaan että ihmisen kognitiivinen kehitys jatkuu koko elämänkaaren ajan. Aiempina vuosina kehitys on nähty huomattavasti jyrkkärajaisempana. Esimerkiksi Matti Leiwon (1975: 33) mukaan kielenomaksuminen päättyy puberteetissa, jolloin aivot ovat saavuttaneet aikuisikypsyytensä. Jos kuitenkin kielenomaksumisena pidetään kaikkea kielellistä oppimista, oma näkökantani on se, että kielestä voi oppia uutta koko elämän ajan – muutenhan esimerkiksi kirjoittamisen opetus murrosiän jälkeen olisi turhaa.

### **3.2. Kirjoittaminen ja metakognitio**

Suomalaisessa tutkimuksessa yksilön kielenkehityksen tutkiminen on yleensä merkinnyt lapsen puhutun kielen tutkimista, jolloin tarkastelun kohteena on yleensä alle kouluikäisten lasten kieli. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin omaksuttu Boydin & Been

(2006) näkemys siitä, että ihminen kehittyy koko elämänkaarensa ajan. Tällöin on tärkeä ymmärtää, että kielenkehitys ei pääty koulun aloittamiseen tai murrosiän päättymiseen vaan jatkuu koko elämän ajan. Lapsuusvuosien tärkeä kehityksellinen päämäärä on äidinkielen suullinen omaksuminen. Koulun aloittamisen myötä alkaa myös äidinkielen kirjallinen oppiminen. Näin ollen myös kirjoittamisen kehittyminen on osa yksilön kielenkehitystä.

Leiwon (1995: 204) mukaan kirjoitustaidon kehittyessä lapsi siirtyy käyttämään yhä monimutkaisempia kielellisiä rakenteita. Esimerkiksi lauseiden liittämistavat monipuolistuvat, ja lapsi oppii vähitellen käyttämään peräkkäinasettelun lisäksi rinnastusta ja alistusta. Myös prosessipuheen muodot, kuten toistot ja korjaukset jäävät vähitellen pois kirjoituksesta taitojen karttuessa. Leiwo ottaa artikkelissaan esille myös sen tärkeän näkökohdan, että paitsi että ajattelun kehitys mahdollistaa kirjoittamisen, niin myös kirjoittamisen oppiminen itsessään kehittää ajattelua. Kirjoittaminen nimittäin vaatii monimutkaisia synteettisiä ja analyttisiä ajatustoimintoja, joiden avulla voi kehittää ajatuksia, palata aiempiin ajatusvaiheisiin ja muunnella asioiden välisiä yhteyksiä (1995: 205).

Myös Flavell, Miller & Miller (1993: 149–155) viittaavat erilaisiin ajatustoimintoihin kirjoittaessaan käsitteestä nimeltä *metakognitio*. Heidän mukaansa metakognitio on kognitiota kognitiosta – toisin sanoen tietoa oman kognition ulottuvuuksista sekä kykyä hallita ja säännellä omaa kognitiota. Metakognitiiviset taidot ovat tärkeitä monissa eri kognitiivisissa toiminnoissa, kuten kielen omaksumisessa, havainnoinnissa, huomion kohdistamisessa, muistissa, ongelman ratkaisussa, loogisessa päättelyssä, luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa. Flavell, Miller & Miller jakavat metakognitiivisen tiedon kolmeen eri osa-alueeseen: ihmisiä, tehtäviä ja strategioita koskevaan metakognitiiviseen tietoon. Esimerkki ihmisiä koskevasta metakognitiivisesta tiedosta voisi olla vaikkapa se, että peruskoulun oppilas saattaa tiedostaa olevansa äidinkielessä parempi kuin matematiikassa tai uskoo, että luokkatoverilla on parempi muisti kuin hänellä itsellään. Myös tieto ihmismielen universaalista olemuksesta on ihmisiä koskevaa metakognitiivista tietoa. Ymmärrämme esimerkiksi, että kaikkien ihmisten lyhytkestoinen muisti on rajallinen ja että kaikki ihmiset saattavat joko ymmärtää, olla ymmärtämättä tai väärinymmärtää asioita.

Tehtäviä koskeva metakognitiivinen tieto on tietoa toisaalta jostakin kognitiiviseen tehtävään liittyvästä informaatiosta ja toisaalta myös tietoa jostakin kognitiivisesta tehtävästä itsestään. Tiedämme esimerkiksi, että monimutkaista ja itselle

tuntematonta informaatiota on vaikeampaa ja hitaampaa ymmärtää ja oppia muistamaan kuin yksinkertaista ja ennestään tuttua informaatiota. Toisaalta tiedämme metakognition avulla, että toiset tehtävät ovat vaativampia kuin toiset. On esimerkiksi helpompi palauttaa mieleen jonkin tarinan juoni kuin tarinan tarkka sanallinen muoto.

Strategioita koskeva metakognitiivinen tieto on tietoa siitä, millaista strategiaa kannattaa käyttää minkäkin kognitiivisen tehtävän ratkaisemiseen. Jos tehtävänä on esimerkiksi oppia uusi puhelinnumero, menestyksellisin strategia on todennäköisesti numeron ulkoaopettelu. Jos tehtävänä taas on jonkin asiakokonaisuuden opettelu esimerkiksi tenttiä tai koetta varten, menestyksellisin strategia on todennäköisesti asiakokonaisuuden *ymmärtäminen*. Jos lapsi ei ymmärrä ulkoaopettelun ja ymmärtämisen eroa, seuraukset voivat olla vakavia. Jos lapsi on esimerkiksi opetellut koealueen ulkoa ymmärtämättä sen sisältöä, hän ei luultavasti osaa vastata koekysymyksiin, jotka vaativat koealueen tietojen soveltamista muille alueille (Flavell, Miller & Miller 1993: 151–152).

Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 153–154) mukaan myös metakognition hallinta ja itsesääntely ovat osa metakognitiota. Esimerkkinä oman kognition hallinnasta ja itsesääntelystä voisi toimia vaikkapa oppilas, joka asettuu pöytänsä ääreen tekemään kotitehtäviä. Hän suunnittelee, missä järjestyksessä tekee tehtävät ja paljonko aikaa kannattaa uhrata mihinkin tehtäviin. Hän testaa omaa osaamistaan ja käyttää opiskelussa niitä strategioita, jotka on kokemuksensa perusteella havainnut itselleen tehokkaimmiksi. Oppilas ehkä tietää, että hänellä on tapana tehdä usein huolimattomuusvirheitä matematiikan tehtävissä, joten hän tarkistaa laskutoimitukset varmuuden vuoksi kahteen kertaan. Näin hän hallitsee ja säätelee itse omaa oppimistaan ja todennäköisesti saavuttaa myös toivottuja tuloksia. On selvää, että kehittynyt metakognitio on myös kehittyneiden kirjoittamistaitojen edellytys. Ilman omien ajatteluprosessien tuntemista esimerkiksi analyyttisen ja argumentoivan tekstin kirjoittaminen on vaikeaa, ellei mahdotonta.

Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 154–155) mukaan metakognitiiviset taidot ovat erittäin hyödyllisiä koulunkäynnissä. Esimerkiksi oppilailla, joilla on vaikeuksia lukemisessa, vaikeudet johtuvat usein juuri metakognitiivisten taitojen puutteesta. Jos kerran metakognitiivisten taitojen hyvällä hallinnalla on suoria vaikutuksia hyvään koulumenestykseen, Flavellin, Millerin & Millerin mukaan metakognitiivisia taitoja kannattaisi opettaa oppilaille kouluissa suoraan nykyistä enemmän. Nykyisin suomalaisissa peruskouluissa onkin tiedostettu aiempaa enemmän

metakognitiivisten taitojen tärkeydestä, ja POPS painottaakin kirjoittamisen oppimistavoitteissa, että oppilaan tulisi ymmärtää tekstin laatiminen luonteeltaan prosessimaiseksi ja oppia etenemään työssään tavoitteellisesti (ks. luku 2.1.) Kuitenkin metakognitiivisten taitojen eksplisiittinen opettaminen riippuu edelleen usein viime kädessä siitä, miten tärkeänä opettaja pitää kyseisiä taitoja. Omasta kirjoitelma-aineistostani voi melko helposti osoittaa kirjoitelmia, joissa metakognitiivisia taitoja on käytetty menestyksekkäästi kirjoittamisen apuna. Toisaalta joukossa on myös muutamia sellaisia kirjoitelmia, joiden taustalla ei tunnu olevan oikein minkäänlaista ajatustyötä; tekstit muistuttavat lähinnä kontrolloimatonta tajunnanvirtaa.

Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 142) mukaan Piaget'n urauurtava teoria kartoittaa suuren osan lapsen kognitiivisesta kehityksestä, mutta uudempi tutkimus on kuitenkin luonnehtinut joitakin muitakin kehityksen suuntaviivoja, jotka voisivat yhdistettynä Piaget'n teoriaan tarjota kokonaisvaltaisemman kuvan kognitiivisesta kehityksestä. Aiemmin käsittelemäni eksperttiyden eli aluespesifin tiedon kasvaminen sekä metakognition kehittyminen ovat juuri sellaisia ilmiöitä, jotka voisivat kuvata kehityksen suuntaviivoja Piaget'n teorian ohella. Kolmas tärkeä kognitiivisen kehityksen ilmiö on kasvu informaationprosessoinnin kapasiteetissa. Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 146–146) mukaan lapsen iän kasvaessa kasvaa myös informaationprosessoinnin kapasiteetti. Toisin sanoen lyhytkestoisen muistin kapasiteetti kasvaa siten, että 5-vuotias lapsi pystyy prosessoimaan lyhytkestoisessa muistissa noin 4–5 eri kohdetta yhtä aikaa, 9-vuotiaalla lapsella kohteiden maksimimäärä on 6 ja aikuinen pystyy tyypillisesti pitämään lyhytkestoisessa muistissa yhtä aikaa noin 7 eri kohdetta. Myös prosessoinnin nopeus kasvaa iän myötä. Näin ollen aikuisten suurempi kapasiteetti voi olla ainakin osavastuussa lapsia paremmasta kognitiivisista taidoista (1993: 170).

Mielestäni on tärkeä huomata, että kirjoittaminen on kognitiivinen tehtävä, joka vaatii usein erityisen paljon informaationprosessoinnin kapasiteettia. Kirjoittaessa on nimittäin pidettävä mielessä monta asiaa yhtä aikaa: mitä äsken kirjoitin, mitä nyt olen kirjoittamassa, mitä voisin seuraavaksi kirjoittaa, mikä oikeastaan on tekstini punainen lanka, kirjoitettiinko tämä sana yhteen vai erikseen, tuleekohan tähän pilkku, tai miten voisin ilmaista tämän ajatuksen kaikkein parhaiten. Kirjoittamisen kannalta erittäin hyödyllistä ja tärkeää ovat siis paitsi metakognitiiviset taidot, myös laaja informaationprosessoinnin kapasiteetti, jonka avulla on mahdollista prosessoida muistissa useita asioita yhtä aikaa.

Myös Minna-Riitta Luukka (2004: 10–14) esittää tärkeitä näkökulmia siitä, mitä kirjoittaminen ja kirjoitetun kielen kehittyminen ovat. Hänen mukaansa niin sanottu perinteinen kirjoittamisen opetus lähtee siitä ajatuksesta, että kirjoittamisen taito on yksilöllinen ja pysyvä ominaisuus ja että kirjoittamisen opetuksen tavoitteena on mahdollisimman hyvä kirjoitetun kielimuodon hallinta. Kirjoittamistaidon kehitys näkyy siten erityisesti kompleksisten kieliopillisen rakenteiden hallintana, kuten lauserakenteiden monimutkaistumisena, virkerakenteiden monipuolistumisena ja koheesiokeinojen hallintana. Luukan mukaan kuitenkin ehkä suurin edistysaskel kirjoittamisen opetuksessa on ollut 1980-luvulta lähtien levinnyt käsitys kirjoittamisen prosessiluonteesta. Siinä kirjoittaminen nähdään kognitiivisena prosessina, jossa erilaisten ajatus- ja muistitoimintojen tuloksena syntyy teksti. Näkemyksen mukaan kokenut kirjoittaja prosessoi kirjoittamistaan eri tavalla kuin aloitteleva kirjoittaja. Kirjoittamistaitojen kehittyminen näkyy erityisesti työskentelytapojen kehittymisenä: kokenut kirjoittaja suunnittelee, ideoi, jäsentää, muokkaa ja viimeistelee tekstiään tietoisesti. Muokkausprosessin läpikäyneet tekstit ovat tämän ajattelutavan mukaan monipuolisempia, paremmin jäsennettyjä ja loogisempia kuin kertaistumalta kirjoitetut tekstit. 1980- ja 90-lukujen taitteessa prosessikirjoittamisen käsitettä olivat tuomassa Suomeen erityisesti Helena Linna ja Pirjo Linnakylä (ks. esim. Linnakylä 1988, Linna 1994).

Prosessikirjoittamisen kohdalla on kuitenkin aina syytä muistaa, että kyseessä ei välttämättä ole mikään ”uusi” ilmiö. Kokeneet ja taitavat kirjoittajat ovat todennäköisesti hyödyntäneet prosessikirjoittamisen ideoita jo kauan ennen kuin metodi nostettiin yleiseen tietoisuuteen. On myös muistettava, että tekstin prosessoinnin ja suunnittelun voi suorittaa myös pelkästään mentaalisesti – vaikka suunnittelu erilliselle paperille usein auttaa varsinkin aloittelevia kirjoittajia, se ei ole silti välttämätöntä hyvän tekstin tuottamisen kannalta. Voidaan myös pohtia sitä, onko käytetyllä menetelmällä varsinaisesti väliä, mikäli lopputulos on tyydyttävä. Jos joku ihminen siis tuottaa erinomaisen tekstin kirjoittamalla sen ”yhdeltä istumalta”, ei ole ehkä suurtakaan hyötyä ryhtyä soveltamaan laajasti prosessikirjoittamisen metodeja.

Pedagogisessa mielessä prosessikirjoittamisen opetus on kuitenkin hyödyllistä. Suurin osa oppilaista nimittäin kirjoittaa tasokkaampia tekstejä, jos omat ajatuskulut on ensin selkiytetty tekstin tietoisuuden suunnittelun avulla. Nykyisin kouluopetuksessa onkin sisäistetty prosessikirjoittamisen edut, mikä näkyy myös luvussa 2 esittelemissäni opetussuunnitelmissa. Oppilaita ohjataan tekstien tietoiseen

suunnitteluun ja muokkaamiseen aiempaa enemmän, sillä tietoisien ajattelun ja kirjoittamisen ymmärretään tukevan toisiaan. Esimerkiksi oman tutkimusaineistoni jokainen luokka on suunnitellut ohjatusti etukäteen kirjoitettavaksi aiottua tekstiä.

### 3.3. Kielen kompleksistuminen

Kielen kehitys ja kielen kompleksistuminen liittyvät tiiviisti yhteen. Kielenoppimisen alkuvaiheessa lapsi tuottaa aluksi yksittäisiä sanoja, sitten kahden sanan yhdistelmiä ja vähitellen yhä laajempia rakenteita. Kieli kehittyy siis pääosin yksinkertaisesta kohti monimutkaista.

Kuten alaluvussa 3.1. esiteltyjen kognitiivisten kehitysvaiheiden yhteydessä kävi ilmi, lapsen kognitiivista kehitystä leimaa siirtyminen ”tässä ja nyt” - tyyppisestä konkreettisesta ajattelusta kohti abstraktia ja hypoteettista ajattelua. Omassa tutkimuksessani olen valinnut analyysini kohteeksi seuraavat ilmiöt: 1) sanatason kompleksistuminen, 2) NP:n kompleksistuminen, 3) predikaatin kompleksistuminen sekä 4) lauseiden yhdistämiseen liittyvä kompleksistuminen. Analyysin kohteeksi on valittu juuri nämä ilmiöt, koska hypoteesini mukaan ne voisivat todennäköisesti kuvata kognitiivisessa kehityksessä tapahtuvia muutoksia. Hypoteettisesti voitaisiin siis ajatella, että mitä enemmän tekstissä esiintyy kompleksisuutta edellä mainituissa ilmiöissä, sitä todennäköisemmin nuori on siirtynyt kognitiivisessa kehityksessään formaalisten operaatioiden vaiheeseen.

Michael Tomasello (2005) on tutkinut englanninkielisten lasten kielenomaksumista, ja hän tarkastelee myös kompleksisten rakenteiden ilmaantumista lapsen kieleen (2005: 243–281). Tomasellon mukaan kompleksisten rakenteiden päätyypit ovat infinitiivitäydennykset, lausetäydennykset, relatiivilauseet ja yhdyslauseet. Infinitiivitäydennyksillä hän tarkoittaa sellaisia tapauksia, joissa persoonamuotoinen verbi saa täydennykseen toisen, infinitiivimuotoisen verbin. Suomenkielisessä kirjallisuudessa samaan ilmiöön viitataan usein käsitteellä verbiketju. Tarkastelen verbiketjuja tarkemmin luvussa 4.3. Lauseitäydennykset puolestaan liittyvät Tomasellon tutkimuksissa sellaisiin verbeihin kuin *think*, *know*, *see*, *say*, jotka voivat saada täydennykseen kokonaisen lauseen. Relatiivilauseet taas liittyvät kiinteästi substantiivilausekkeisiin, ja niiden tehtävänä on spesifioida NP:itä. Käsittelen kompleksisia NP:itä ja niihin liittyen myös relatiivilauseita tarkemmin luvussa 4.2.



Yhdyslauseet poikkeavat edellä mainituista kolmesta tyypistä siinä mielessä, että infinitiivitäydennyksissä, lausetäydennyksissä ja relatiivilauseissa kaksi lausetta liittyy toisiinsa hyvin tiiviisti, mutta yhdyslauseet liittyvät toisiinsa paljon löyhemmin. Tyypillisesti yhdyslauseet liittyvät toisiinsa konjunktoiden avulla, joita voivat olla esimerkiksi *ja*, *mutta*, *koska* ja *jos*. Käsittelen kompleksisia lauseita ja erilaisia lauseyhdistyksiä tarkemmin luvussa 4.4.

Tomasellon (2005: 263) mukaan infinitiivitäydennykset sekä *ja*-konjunktin avulla yhdistetyt lauseet ilmestyvät lapsen kieleen keskimäärin 2;0–2;6 vuoden iässä. Loput edellä mainitut kompleksiset rakenteet omaksutaan ikävaiheessa 2;6–3;0, minkä jälkeen kompleksiset rakenteet vahvistuvat ja monipuolistuvat esimerkiksi modaalisuuden ja negaatioiden avulla (2005: 265). Puheessa kompleksisia rakenteita osataan siis käyttää jo varhain, mutta kirjoitettuun kieleen ne siirtyvät vasta paljon myöhemmin.

Kielellinen kompleksisuus ja frekventtiys nivoutuvat yhteen mielenkiintoisella tavalla. Tomasellon (2005: 173–175) mukaan lapsen kielenomaksumiseen vaikuttavat sekä opittavan rakenteen kielellinen kompleksisuus että kyseisen rakenteen frekventtiys kielessä. Tomasellon mukaan rakenteen kompleksisuus vaikuttaa kielenomaksumiseen vuorovaikutuksessa lapsen kognitiivisen ja kielellisen kehityksen kanssa. Frekventtiys vaikuttaa kielenomaksumiseen siinä mielessä, että lapsi omaksuu ensimmäisenä sellaiset kielelliset rakenteet, jotka esiintyvät kielessä usein – kielessä epäfrekventit rakenteet ilmestyvät lapsenkieleenkin vasta myöhemmin. Tästä puolestaan seuraa se, että jos jokin kompleksinen rakenne on kielessä hyvin frekventti, lapsi omaksuu sen yleensä vaivatta. Toisin sanoen rakenteen kompleksisuus ei suoraan tarkoita sen myöhäistä oppimista. Oppimisjärjestykseen vaikuttaa myös se, millaista kieltä lapsi kuulee jokapäiväisessä elämässään.

Usein kielessä on niin, että yleisimmät rakenteet ovat yksinkertaisia ja perifeerisemmät taas ilmentävät suurempaa kompleksisuuden astetta. Esimerkiksi suomen kielessä yleisin verbimodus on indikatiivi, joka on merkitsemätön kategoria. Muut modukset on merkitty morfologisesti, jolloin niitä voidaan pitää rakenteeltaan kompleksisempina kuin indikatiivia. Paradoksaalista on kuitenkin se, että kielissä tietyt frekventit rakenteet näyttävät sietävän laajaa kompleksisuutta. Esimerkiksi useissa kielissä *olla*-verbit ja persoonapronomininit taipuvat epäsäännöllisesti. Tomasellon (2005: 15) mukaan tällainen epäsäännöllisyys on mahdollista, koska kyseisen kaltaiset hyvin frekventit kielelliset yksiköt opitaan joka tapauksessa ”omalla painollaan”, ikään

kuin erillisinä saarekkeina. Vähemmän frekventit kielen yksiköt ja konstruktiot lapsi oppii mallien avulla.

Myös Anneli Lieko (1992) on tutkinut kompleksisten lauseiden kehittymistä lapsenkielessä. Tomasellon tapaan hän tuo esille frekventtiyden vaikutuksen oppimisjärjestykseen. Liekon yhden lapsen tapaustutkimuksessa rinnasteinen *ja*-lause nimittäin ilmestyi lapsen kieleen myöhemmin kuin englanninkielisessä vertailuaineistossa (1992: 283). Ensimmäinen lauseita yhdistävä konektori Liekon aineistossa oli *kun*, minkä Lieko selittää sillä, että se on suomen kielen yleisin konektori ja sitä voi käyttää useissa eri funktioissa.

Tomasellon (2005: 14–15) mukaan kielen kompleksistuminen on alkanut jo varhain kielihistoriassa, ja se voidaan osittain liittää myös kieliopillistumisen käsitteeseen. Esimerkiksi kompleksiset syntaktiset rakenteet ovat aiemmin saattaneet olla diskurssijaksoja, jotka ovat sisältäneet alun perin erillisiä ilmaisuja. Esimerkiksi *I want it...I buy it* on saattanut aikojen kuluessa sulautua nykyiseen muotoon *I want to buy it*. Tomasellon mukaan Givónin tunnetut toteamukset pitävätkin hyvin paikkaansa: eilisen syntaksi on tämän päivän morfologiaa ja eilisen diskurssi on tämän päivän syntaksia.

Kielen rakenteellisella kompleksisuudella voidaan ajatella olevan ikään kuin kahdet kasvot. Toisaalta rakenteellinen kompleksisuus voi olla Tomasellon mainitsemaa ”tiivistymistä”, jossa kaksi erillistä ilmaisua on sulautunut yhdeksi rakenteeksi. Tällaisesta kompleksisesta tiiviystä on kyse esimerkiksi silloin, jos yksinkertainen relatiivilause on tiivistynyt partisiippirakenteeksi, esim. *mies, joka kävelee kadulla* → *kadulla kävelevä mies*. Toisaalta rakenteellinen kompleksistuminen voi ilmetä kuitenkin myös rakenteen ”kasvamisena”. Esimerkiksi sanapituuksien kasvaminen merkitsee yleensä myös sanojen kompleksisuuden kasvamista. Mitä pitempi sana on kyseessä, sitä enemmän sana sisältää informaatiota ja spesifisyyttä. Pitkät sanat myös sisältävät usein enemmän morfeemeja kuin lyhyet sanat ja ovat todennäköisemmin johdoksia tai yhdyssanoja.

Rakenteellisen kompleksisuuden lisäksi kieli voi olla myös semanttisesti kompleksista. Esimerkiksi erilaiset kuvalliset elementit, kuten metaforat ja vertaukset sekä sanaston abstraktius tekevät osaltaan kielestä kompleksista. Usein semanttinen ja rakenteellinen kompleksisuus kulkevat käsi kädessä. Jotta voisi ilmaista abstrakteja ajatuksia, tarvitaan usein monimutkaisia kielellisiä rakenteita.

Kompleksistuminen on ilmiö, joka on läsnä kielessä ja kielen oppimisessa. Omasta mielestäni kielen rakenteellinen kompleksisuus ei voi kuitenkaan olla kirjoittamisen opetuksen yksiselitteinen päämäärä. Nimittäin jos kieli on rakenteeltaan liian kompleksista, informaation vastaanottaminen vaikeutuu, eikä teksti enää saavutakaan päämääräänsä. On totta, että kompleksisten rakenteiden hallinnan kasvaessa kasvavat myös kielelliset ilmaisuvarat, mutta mielestäni rakenteiden kompleksisuus ei sinänsä saisi olla tekstissä mikään itsetarkoitus.

## 4. AINEISTON KÄSITTELY

Tarkastelen kielen rakenteellista kompleksistumista aineistossani siten, että etenen kielen pienistä yksiköistä (sanoista) kohti suurempia yksiköitä (lausekkeita ja lauseita). Aineiston käsittely -luvun ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen sanatason kompleksistumista: sanojen yhdistämistä ja sanojen pituuksia.

### 4.1. Sanatason kompleksistuminen

#### 4.1.1. Yhdyssanat

Sanat voidaan jakaa morfologisen rakenteen perusteella perussanoihin ja kompleksisiin sanoihin. Perussana on vartaloltaan yksimorfeeminen, ja sitä ei voi enää jakaa pienempiin merkityksellisiin osiin. Kompleksisia sanoja ovat yhdyssanat ja johdokset. Kompleksisen sanan vartalo sisältää useita morfeemeja. Kompleksisella sanalla on näin ollen sisäinen rakenne, ja sanan kokonaismerkitys on yleensä pääteltävissä sen rakenneosien merkityksestä. Yhdyssanan sisäinen rakenne muistuttaa usein monisanaisen lausekkeen rakennetta. Johdoksen sisäinen rakenne taas muistuttaa taivutetun sanan rakennetta. (Hakulinen ym. 2004: 170).

Suomen kielessä kompleksisia sanoja on runsaasti enemmän kuin perussanoja. Hakulisen ym. (2004: 170–171) mukaan sanakirjojen hakusanoista yhdyssanoja on yleensä noin 60–70 %, johdoksia noin 20–30 % ja perussanoja noin 10–15 %. On kuitenkin huomattava, että kielen käytössä perussanat ovat kaikkein yleisimpiä, toisin sanoen niiden frekvenssi on taaja. Vaikka kompleksiset sanat eivät olekaan kielen käytössä yhtä frekventtejä, ne ovat kuitenkin usein erittäin produktiivisia – toisin kuin perussanat. Yhdyssanat ja johdokset ovat siis avoimia, karttuvia luokkia, joten kompleksisia sanoja syntyy koko ajan lisää. Tärkeimpien sananmuodostustapojen – yhdistämisen ja johtamisen – lisäksi kieleen voi tulla uusia sanoja esimerkiksi toisesta kielestä lainaamisen kautta. On myös mahdollista, että uusi perussana syntyy motivoitumatta mitenkään jo olemassa olevista sanoista, mutta se on erittäin harvinaista (Hakulinen ym. 2004: 170–171).

Tässä ja seuraavassa alaluvussa tarkastelen lähemmin yhdyssanojen olemusta ja niiden esiintymistä aineistossani. Koululaisten kirjoitelmien

kompleksistumisen kannalta olisi erittäin mielenkiintoista tarkastella myös johdoksia ja niiden esiintymistä. Suomen kielen johto-oppi on kuitenkin erittäin rikasta (Fred Karlssonin [1983: 248] mukaan suomessa on noin 140 nomininjohdinta ja 60 verbinjohdinta), joten tämän työn puitteissa oli järkevää valita vain toinen kompleksisten sanojen luokista lähemmän tarkastelun kohteeksi. Koska yhdyssanojen määrittäminen aineistosta oli usein yksiselitteisempää ja vähemmän aikaavievää kuin johdosten analysointi, olen päättänyt keskittyä työssäni tarkemmin vain yhdyssanojen esittelyyn.

Yhdyssana on kokonaisuus, joka koostuu kahdesta tai useammasta sanasta mutta joka kuitenkin kielen yksikkönä on yksi sana. Yhdyssanojen kaksi päätyyppiä ovat määrittäsyhdyssanat ja summayhdyssanat (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 388). Määrittäsyhdyssanat eli determinatiiviset yhdyssanat koostuvat määriteosasta ja edusosasta. Määrittäsyhdyssanassa yhdysosien semanttinen suhde on epäsymmetrinen; määriteosa siis määrittää edusosaa. Esimerkkejä määrittäsyhdyssanoista ovat *peliasu*, *jääkiekko*, *elokuva*, *rahapula*, *allekirjoittaa*, *kaikenkattava*. Summayhdyssanoissa eli kopulatiivisissa yhdyssanoissa yhdysosien semanttinen suhde on puolestaan symmetrinen, kuten esimerkiksi sanoissa *mustanruskea* ja *sinipunainen*. Niissä kumpikaan osa ei varsinaisesti määritä toista, vaan merkitys muodostuu symmetrisesti molempien yhdysosien merkityksistä. Määrittäsyhdyssanat ovat kielenkäytössä huomattavasti yleisempiä kuin summayhdyssanat. Myös oma aineistoni osoittaa selvästi, että summayhdyssanat ovat melko harvinaisia verrattuna määrittäsyhdyssanoihin.

Yhdyssanoina esiintyy monen eri sanaluokan sanoja. Erityisesti määrittäsyhdyssanoissa yhdysosat voivat muodostaa sanaluokkien osalta useita erilaisia kombinaatioita. Edusosan perusteella määritettynä on olemassa ainakin yhdyssubstantiiveja, yhdysadjektiiveja, yhdysverbejä ja yhdysnumeraaleja. Yhdyssanoissa määriteosa ja edusosa voivat siis olla eri sanaluokan sanoja. Kaikkien yhdyssanojen yleisin kombinaatio on kuitenkin N + N, missä kaksi substantiivia muodostaa yhdessä yhdyssanan, kuten sanassa *jääkiekko* (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 394–395). Yhdysadjektiivit ja yhdysverbit ovat harvinaisempia, mutta yhdysverbit ovat kuitenkin karttuva ryhmä (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 414). Suvi Levonen (2006) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan verbaaliyhdyssanoja, ja osoittaa aineistonsa perusteella, että yhdysverbien käyttö on todellakin lisääntynyt

nykysuomessa. Syitä produktiivisuudelle on olemassa useita, ja Levosen mukaan niitä olisi hyödyllistä tutkia enemmänkin.

Yhdyssana voidaan määritellä myös ortografisesti. Kirjoitetussa kielessä yhdyssanana pidetään kaikkia sellaisia sanavälien ympäröimiä kokonaisuuksia, jotka on kirjoitettu yhteen tai yhdistetty toisiinsa yhdysmerkillä (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 389). Aina ei ole kuitenkaan helppo tietää, milloin sana kirjoitetaan yhteen, milloin erikseen. Jouko Vesikansan (1989: 213) mukaan tärkeä tuntomerkki, joka erottaa yhdyssanat sanaliitoista, on pääpaino. Yhdyssanassa pääpaino on sanan ensimmäisellä tavulla, sanaliitossa taas molemmat osat ovat pääpainollisia. Hakulisen ym. (2004: 388) mukaan yhdyssanan ero vastaavaan kaksisanaiseen ilmaukseen nähden ei kuitenkaan aina selviä pelkän pääpainokriteerin avulla. Hakulisen ym. mukaan yhdyssanoja nimittäin voi syntyä kaksisanaisista ilmauksista kiteytymällä. Kun kaksi sanaa esiintyy usein yhdessä, ne voivat ajan mittaan kiteytyä yhdyssanaksi, esim. *järven pohja* → *järvenpohja*, *saman tyyppinen* → *samantyyppinen*. Tämänkaltaisissa tapauksissa pääpainokriteeri ei siis todista kumpaakaan vaihtoehtoa varsinaisesti vääräksi, mutta toki niillä voi olla erilaiset merkitysvivahteet. Omassa aineistossani on havaittavissa sanaliitoista kiteytyneiden yhdyssanojen eräänlaista yliyleistämistä sellaisiin tapauksiin, joissa yleiskielen konventioiden mukaisesti ainoastaan kaksisanainen ilmaus olisi mahdollinen. Tavallisia esimerkkejä ovat substantiivin ja sen attribuutin yhteen kirjoittaminen:

4) *Huoneeni on ollut minun ensimmäinen **omahuoneeni***. (7AN8)

5) *Hän on noin **minunpituiseni**, ja aika hoikka*. (7AN9)

6) *Liian moni kuolee vuosittain, kun joku ei pysähdykään **punaisenvallon eteen***. (9AM8)

Ongelmat yhdyssanojen kirjoittamisessa näyttävät johtuvan oikeastaan kahdesta eri suuntaan vetävästä tendenssistä. Toisaalta kiteytyneiden yhdyssanojen mallin mukaisesti kirjoitetaan yhteen sellaisiakin sanoja, jotka kuuluisi yleiskielessä kirjoittaa erikseen. Toisaalta esimerkiksi vieraiden kielten mallit ohjaavat joskus kirjoittamaan erikseen sellaiset sanat, jotka yleiskielessä kirjoitettaisiin yhteen, esimerkiksi:

- 7) *Ryhmämme tulevaisuus on vain hiuskarvan varassa, sillä tämä **teatteri projekti** on tarkoitettu vain yhden syksyn kestäväksi* - - (7AN11)
- 8) - - *raskaan **työ kuukauden** jälkeen palkka todellakin piristää.* (8AM2)
- 9) *Oletko tullut miettineeksi **televisio mainoksia** joissa väitetään että ”Berocca auttaa sinua pysymään virkeänä koko päivän!”?* (9AN7)

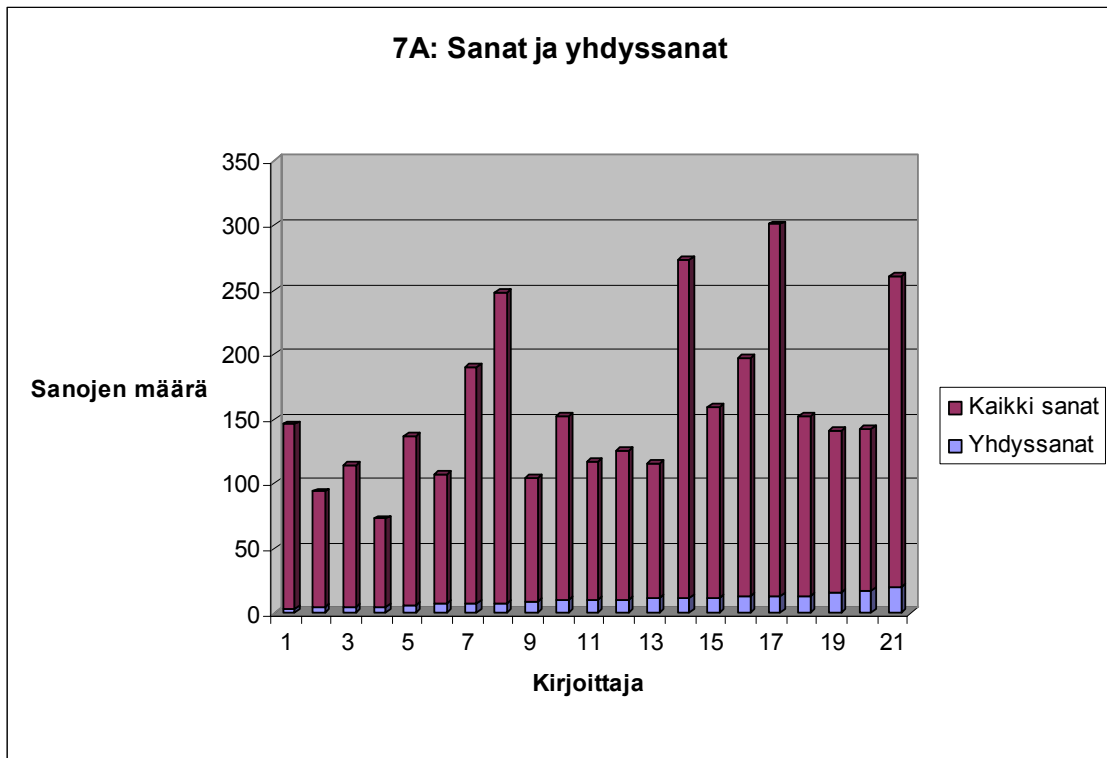
Oman aineistoni analyysissä olen ratkaissut poikkeuksellisesti kirjoitettujen yhdyssanojen ongelman siten, että olen määrittänyt sanat yhdyssanoiksi ortografisin perustein. Analyysini seurailee siis oppilaan todellista tuotosta, ja niinpä esimerkkien 4, 5 ja 6 tapaukset on analysoitu yhdyssanoiksi, esimerkkien 7, 8 ja 9 tapaukset taas ei. Toki suurin osa aineistoni yhdyssanoista on kirjoitettu täysin konventionaalisesti, ja poikkeavat kirjoitustavat ovat marginaalisia.

Yhdyssanan muodostaa tyypillisesti kaksi tai useampi itsenäistä sanaa (ks. esim. Vesikansa 1989: 213). Yhdysosat voivat olla myös johdoksia tai yhdyssanoja. Lisäksi on olemassa yhdyssanoista tai sanaliitoista johtamalla muodostettuja ns. yhdyssanajohdoksia. Hakulinen ym. (2004: 393) nimittävät kompleksiseksi yhdyssanaksi sellaista kokonaisuutta, jossa yhdysosana esiintyy yhdyssana. Esimerkkejä kompleksisista yhdyssanoista ovat *[laaja+kuva]+televisio*, *[puoli+pitkä]+karvainen*, *[irto+karkki]+osasto*, *[keksi+suklaa]+patukka saksan+[paimen+koira]* ja *[täys+jyvä]+[paahto+leipä]*. Esimerkkeihin sijoitetut hakusulkeet havainnollistavat kompleksisen yhdyssanan kerroksisuutta ja rakenteellista hierarkkisuutta. Moniosaisuus on tyypillisempää alku- kuin jälkiosalle. Yhdyssanan osien lukumäärällä ei ole varsinaista ylärajaa, mutta käytännössä osia on harvoin yli viisi. Yhdistämisen kannalta sanat voidaan siis asettaa seuraavanlaiselle kompleksisuusjatkumolle: yhdistämätön sana – yhdyssana – kompleksinen yhdyssana.

#### 4.1.2. Yhdyssanat aineistossa

7A-luokalla on 21 kirjoittajaa, joista tyttöjä on 12 ja poikia 9. Kirjoitelmien tekstilajina on kuvaus, ja kirjoitelmien keskipituus on 160 sanaa. Jokaisessa kirjoitelmassa esiintyy keskimäärin 10,3 yhdyssanaa. Kuvio 1 (sivulla 37) havainnollistaa sekä kirjoitelmien pituuksien että käytettyjen yhdyssanojen kirjoittajakohtaista vaihtelua.

Kuvio 1.

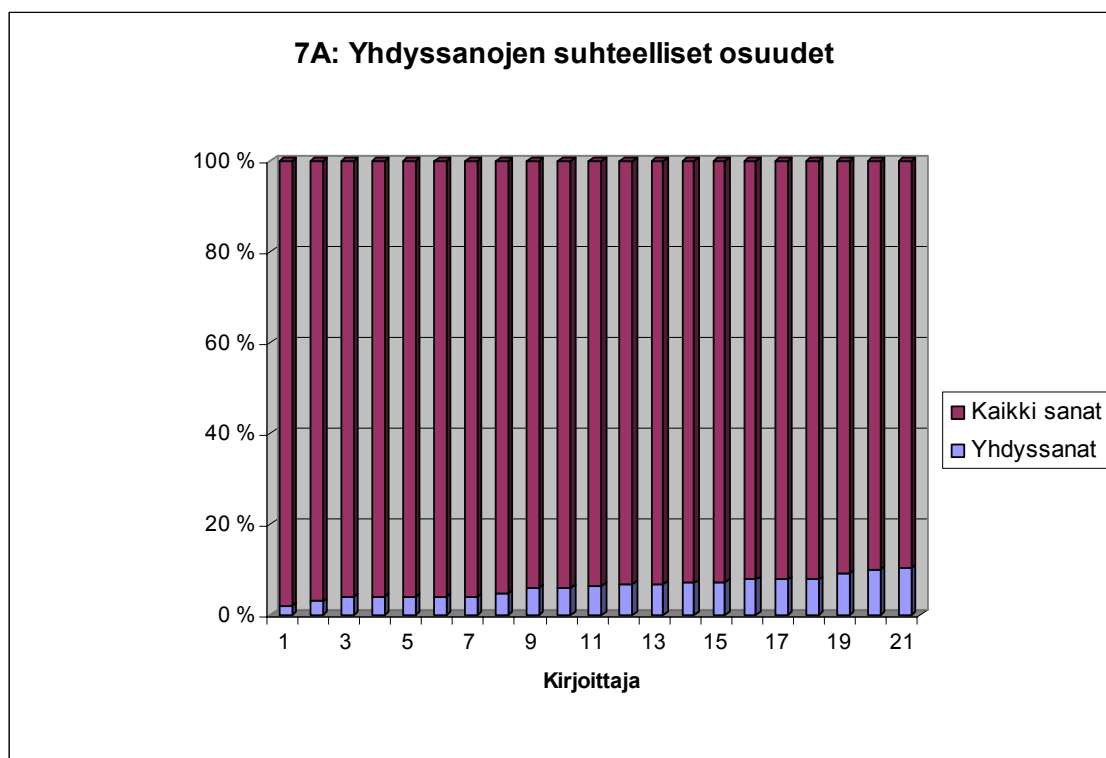


7A:n suppein kirjoitelma on 73 sanan mittainen, laajin taas 301 sanan mittainen. Yhdyssanoja esiintyy vähimmillään 3 kappaletta yhdessä tekstissä, enimmillään taas 20 kappaletta. Kuvioista 1 havaitaan, että yhdyssanojen määrä ja kirjoitelman laajuus eivät aina kulje käsi kädessä. Toisin sanoen pitkä kirjoitelma ei välttämättä aina tarkoita sitä, että kirjoitelma sisältäisi myös paljon yhdyssanoja. Kompleksisten yhdyssanojen määrä 7A:n kirjoitelmissa on vähäinen: niitä esiintyy kaikissa kirjoitelmissa yhteensä 14 kappaletta. Kompleksisten yhdyssanojen prosentuaalinen osuus kaikista yhdyssanoista on noin 6,5 %.

Sanojen yhdistämisen kannalta kaikkein kompleksistuneimpia kirjoitelmia ovat sellaiset, joissa yhdyssanojen suhteellinen osuus kaikista sanoista on suuri. Kuvio 2 (sivulla 38) havainnollistaa yhdyssanojen suhteellisia osuuksia kaikkiin sanoihin nähden 7A-luokan kirjoitelmissa.



Kuvio 2.

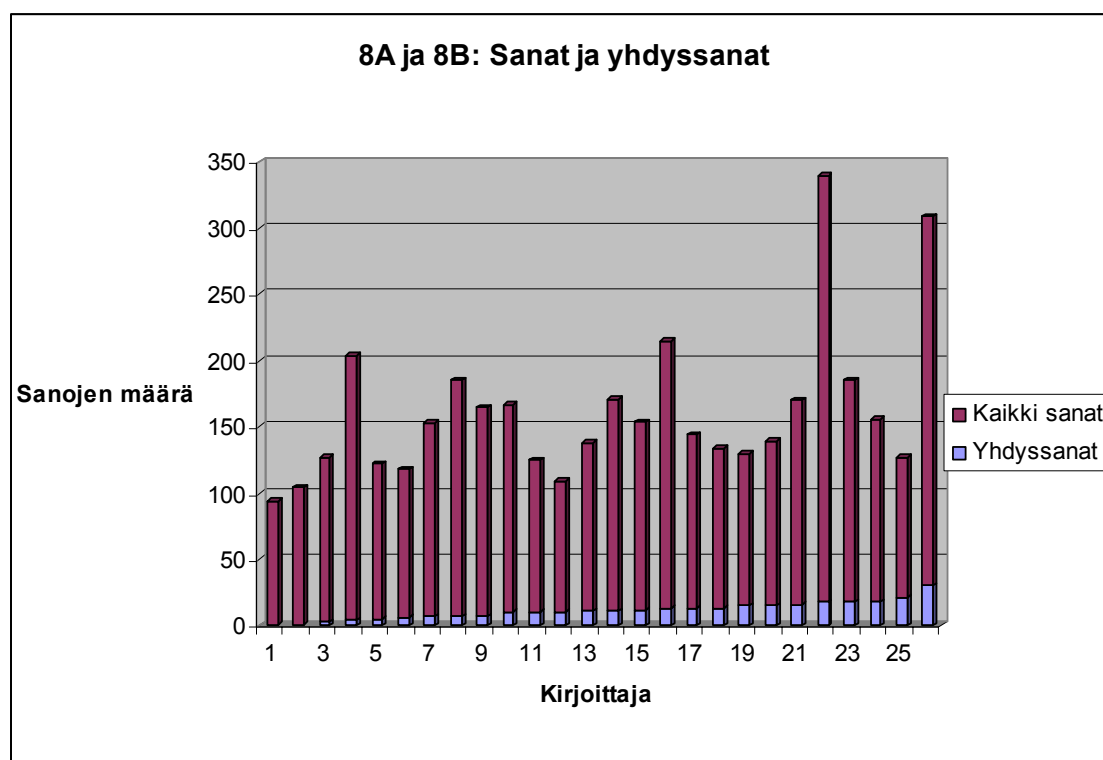


Kuvio 2 osoittaa, että 7A-luokan kirjoitelmissa yhdyssanoja on vähimmillään vain noin 2 % kaikista sanoista mutta runsaimmillaan noin 12 %. Yhdyssanojen osuus kaikista sanoista 7A:lla on keskimäärin noin 6,8 %.<sup>6</sup>

8-luokilla (8A ja 8B) on yhteensä 26 kirjoittajaa, joista tyttöjä on 19 ja poikia 7. Kirjoitelmien tekstilajina on mielipideteksti, ja kirjoitelmien keskipituus on 161 sanaa. Jokaisessa kirjoitelmassa esiintyy keskimäärin 11,3 yhdyssanaa, mikä on hieman enemmän kuin 7A-luokalla (10,3). Kuvio 3 (sivulla 39) havainnollistaa 8-luokkien kirjoitelmien kirjoittajakohtaisia sanamääriä sekä yhdyssanojen määriä.

<sup>6</sup> Prosenttiluku on laskettu siten, että jokaiselle kirjoittajalle on ensin laskettu kirjoittajakohtainen yhdyssanojen prosenttiosuus kaikista sanoista. Keskimääräinen prosenttiluku on näiden kirjoittajakohtaisten prosenttilukujen aritmeettinen keskiarvo. Tätä laskentatapaa toteutetaan jatkossa muissakin vastaavissa tapauksissa.

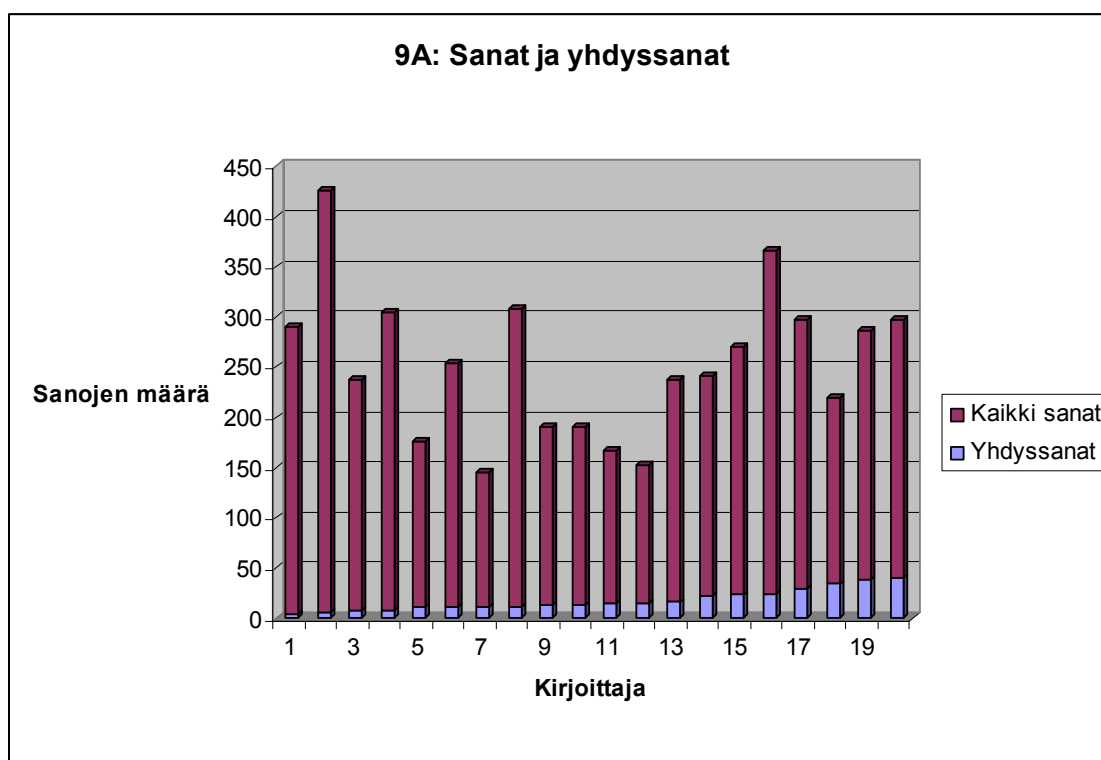
Kuvio 3.



Kuviosta huomataan, että sekä kirjoitelmien pituuksien että yhdyssanojen vaihteluvälien ylärajat ylätävät suurempiin lukuihin kuin 7A-luokalla: 8-luokkien pisin kirjoitelma on 340 sanan mittainen, ja yhdyssanoja esiintyy yhdessä kirjoitelmassa enimmillään 30 kappaletta. Kompleksisten yhdyssanojen määrä on 8-luokillakin vähäinen: niitä esiintyy kaikissa kirjoitelmissa yhteensä 16 kappaletta. Kompleksisten yhdyssanojen prosentuaalinen osuus kaikista yhdyssanoista on 5,4 %. Yhdyssanojen suhteellinen osuus kaikista sanoista on keskimäärin 7,0 %, mikä on hieman enemmän kuin 7A-luokalla (6,8 %).

9A-luokan kirjoitelmat ovat tekstilajiltaan kolumneja. Kirjoittajia on yhteensä 20: 12 tyttöä ja 8 poikaa. Kirjoitelmien keskipituus on 253 sanaa. Jokaisessa kirjoitelmassa esiintyy keskimäärin 17,8 yhdyssanaa, mikä on huomattavasti enemmän kuin alemmilla luokka-asteilla (10,3; 11,3). Kuvio 4 (sivulla 40) havainnollistaa kirjoittajakohtaisia vaihteluja 9-luokalla.

Kuvio 4.



9-luokan kirjoitelmien pituuden vaihtelevat 145 sanasta 426 sanaan. Yhdyssanoja on vähimmillään yhdessä kirjoitelmassa 4 kappaletta mutta enimmillään 41 kappaletta. Kompleksisia yhdyssanoja on kaikissa kirjoitelmissa yhteensä 26 kappaletta, mikä on noin 7,3 % kaikista yhdyssanoista. Vaikka 9-luokan kirjoitelmissa on kappalemääräisesti enemmän yhdyssanoja kuin alemmilla luokka-asteilla, 9-luokan kirjoitelmat ovat toisaalta myös sanamääriltään paljon laajempia, mikä kompensoi osittain yhdyssanojen suurta määrää. 9-luokan kirjoitelmissa yhdyssanojen suhteellinen osuus kaikista sanoista on keskimäärin 7,4 %.

7B-luokan (eli kaksikielisen opetuksen luokan) kirjoitelmat ovat 7A-luokan tapaan tekstilajiltaan kuvauksia. 7B:llä on 23 kirjoittajaa (16 tyttöä ja 7 poikaa), ja kirjoitelmien keskipituus on 277 sanaa. Yhdyssanoja esiintyy jokaisessa kirjoitelmassa keskimäärin 26,9 kappaletta, mikä on huomattavasti enemmän kuin yhdelläkään tavallisen opetuksen luokalla. Yhdyssanojen suhteellinen osuus kaikista sanoista on keskimäärin 9,8 %, mikä sekin on kaikkien muiden luokkien suhdelukuja suurempi. 7B-luokan kirjoitelmissa esiintyy myös eniten kompleksisia yhdyssanoja: 7,8 % kaikista yhdyssanoista. 7B-luokan muita luokkia laajempi sanatason kompleksistuminen voidaan kuitenkin selittää johdantoluvussa kuvailemieni seikkojen

perusteella: 7B-luokka on pääsykokeen avulla valittu kaksikielisen opetuksen luokka, jolle on todennäköisesti valikoitunut ikäluokan parhaimmisto kielellisen osaamisen osalta.

Kaiken kaikkiaan huomataan, että tavallisten luokkien osalta yhdyssanojen suhteellinen osuus kaikkiin sanoihin nähden kasvaa siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Erot ovat kuitenkin melko pieniä, kuten taulukko 2 osoittaa.

Taulukko 2. Yhdyssanat.

Luokka	7A	8A/8B	9A	7B
Yhdyssanojen osuus kaikista sanoista	6,8 %	7,0 %	7,4 %	9,8 %

Anneli Pajusen ja Ulla Palomäen (1984: 66) mukaan suomen kirjoitetussa yleiskielessä on yhdyssanoja keskimäärin noin 14,7 % kaikista sanoista. Siihen verrattuna oman aineistoni kirjoitelmissa esiintyy yllättävänkin vähän yhdyssanoja. Kirjoitetun tekstin aihe varmasti vaikuttaa yhdyssanojen määrään, mutta aineistoni suhteellisen pienet yhdyssanamäärät voivat kertoa myös siitä, että yläkoulun oppilaiden kieli on vielä kehitysvaiheessaan ja vasta vähittäin etenemässä kohti kirjoitetun yleiskielen rakenteita.

Kompleksisten yhdyssanojen suhteellinen osuus kaikkiin yhdyssanoihin nähden ei kasva aineistossani täysin suoraviivaisesti. Kuitenkin voidaan sanoa, että tavallisten luokkien osalta 9-luokan kirjoitelmissa esiintyy eniten kompleksisia yhdyssanoja, kuten taulukko 3 osoittaa. Näin ollen voidaan sanoa, että kasvu yhdyssanojen määrissä tukee hypoteesiani kielen kompleksistumisesta siirryttäessä ikävuodelta ja luokka-asteelta toiselle.

Taulukko 3. Kompleksiset yhdyssanat.

Luokka	7A	8A/8B	9A	7B
Kompleksisten yhdyssanojen osuus kaikista sanoista	6,5 %	5,4 %	7,3 %	7,8 %

Tyttöjen ja poikien välillä näyttää olevan vain vähän eroja yhdyssanojen esiintymisen suhteen. Tyttöjen kirjoitelmat ovat keskimäärin 222 sanan mittaisia, ja niissä on kussakin keskimäärin 17,1 yhdyssanaa. Poikien kirjoitelmat ovat keskimäärin lyhyempiä (189 sanaa), ja niissä on kussakin keskimäärin 15,4 yhdyssanaa. Prosentuaalisesti mitattuna tyttöjen ja poikien kirjoitelmissa on lähes yhtä paljon yhdyssanoja: poikien kirjoitelmissa noin 7,9 % kaikista sanoista ja tyttöjen kirjoitelmissa noin 7,7 % kaikista sanoista. Poikien kirjoitelmat ovat siis yhdyssanojen osalta hieman kompleksisempia kuin tyttöjen kirjoitelmat.

Sanatason kompleksistumisen voi nähdä ilmenevän aineistossani yhdyssanojen määrän kasvamisen lisäksi myös niiden laadun muuttumisena. Havaintojeni mukaan 7A-luokan kirjoitelmissa esiintyvät yhdyssanat viittaavat nimittäin usein lähinnä konkreettisiin tarkoitteisiin, kuten esimerkeissä 10 ja 11.

10) *Aloitin **jääkiekon** 8 vuotiaana. Rupesin tietenkin pelaamaan aluksi **puumailalla**.* (7AM7)

11) *Olin kaupassa ja katselin **ilmoitustaulua**. Näin ilmoituksen **koiranpennuista** jotka olivat **Sammonkadulla**.* (7AN1)

8- ja 9-luokkien kirjoitelmissa esiintyvät yhdyssanat puolestaan viittaavat havaintojeni mukaan abstrakteihin tarkoitteisiin useammin kuin 7A-luokan yhdyssanat.

12) *Yksi syistä on mielestäni median antamat **kauneusihanteet**.* (8AN6)

13) *Kun sitä joutuu viisi kertaa viikossa syömään, alkavat oppilaiden **keskittymiskyky ja vireysaste** laskea.* (8BM2)

14) *Koska perhe on niin sanottu **yhteiskuntamme perusyksikkö**, tarjotaan perheille paljon apua ja tukea - -* (9AM2)

15) *Naisethan laittautuvat korostaakseen naisellisia piirteitään, kauneuttaan ja tuodakseen **itsevarmuutta**.* (9AN2)

Toki on selvää, että tämänkaltaiset erot johtuvat helposti myös kirjoitelmien erilaisista tekstilajeista. Jos kirjoitelman aiheena on kirjoittaa kuvaus vaikkapa omasta huoneesta, on varsin todennäköistä, että tekstissä esiintyvät yhdyssanat ovat esimerkiksi sellaisia kuin *koulupöytä, vaatekaappi, viherkasvi* tai *kattolamppu*. 7-luokkien kirjoitelmien

tekstilaji (kuvaus) ei siis välttämättä juuri rohkaise abstraktimman sanaston käyttöön, toisin kuin 8- ja 9-luokkien mielipidetekstit ja kolumnit.

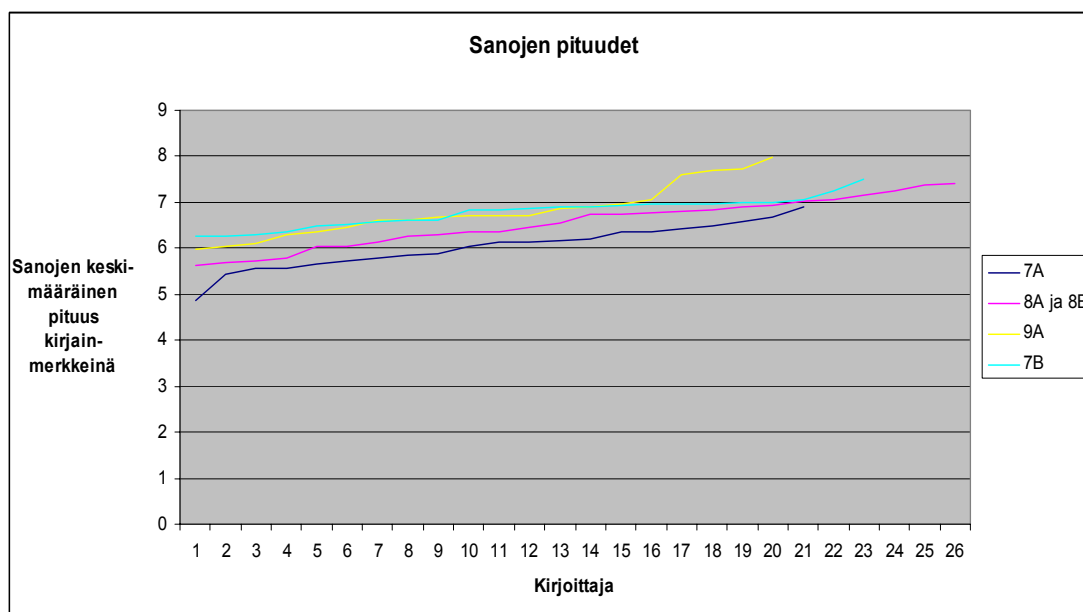
#### 4.1.3. Sanojen pituus

Sanatason kompleksistumista voidaan lähestyä johtamisen ja yhdistämisen lisäksi myös yksinkertaisesti tutkimalla sanojen pituuksia. Mitä pidempi sana on, sitä todennäköisemmin kyseessä on johdos tai yhdyssana.

Puhutussa kielessä sanat ovat yleensä keskimäärin lyhyempiä kuin kirjoitetussa kielessä. Pajusen ja Palomäen (1984: 71) mukaan puhutun kielen sanat ovat keskimäärin 4,0–5,4 äännekerkin mittaisia. Kirjoitetussa kielessä sanan sisäinen pituus näyttäisi heidän mukaansa olevan eräänlainen tyylin ja kielimuodon mittari. Esimerkiksi saduissa sanat ovat keskimäärin 5,7 merkin mittaisia, mutta sanomalehtikielessä sanan pituus voi olla keskimäärin jopa 7,9 merkkiä. Kirjoitetussa yleiskielessä sanojen pituus on yleensä keskimäärin 7,4 merkkiä. Sanojen pituus heijastaa myös rakenteen kompleksisuutta. Mitä pidempiä sanoja tekstissä on, sitä enemmän tekstissä on myös esimerkiksi taivutusmorfeja, yhdyssanoja sekä sanoja lausekkeessa ja lauseessa ja toisaalta sitä vähemmän esiintyy predikaatteja ja taivuttamattomia sanoja.

Kuvio 5 (sivulla 44) havainnollistaa aineistoni sanojen keskimääräisiä pituuksia eri luokka-asteilla. Kuvion viivat edustavat tutkittavan luokkien oppilaita ja heidän kirjoitelmiensa keskimääräisiä sanapituuksia. Kunkin luokan kirjoittajat on järjestetty kasvavaan järjestykseen sanojen keskimääräisten pituuksien mukaan.

Kuvio 5.



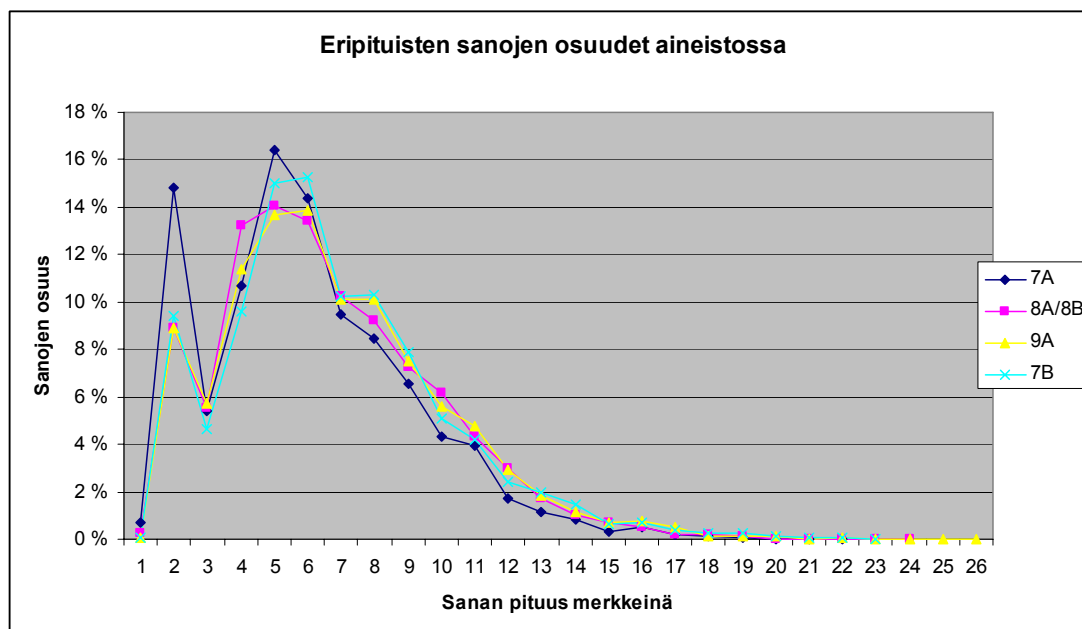
Kuviosta huomataan helposti, että sanojen keskimääräinen pituus on ylempillä luokilla suurempi kuin alemmilla (7B eli kaksikielisen opetuksen luokka muodostaa poikkeuksen). 7A-luokan viiva kulkee kuviossa kaikkein alimpana – 7A-luokan oppilaiden keskimääräisten sanapituuksien keskiarvo on 6,0 kirjainmerkkiä. Hieman 7A-luokan yläpuolella kulkee 8-luokkien viiva. 8-luokilla keskimääräisten sanapituuksien keskiarvo on 6,5 merkkiä. 9A:n ja 7B:n viivat leikkaavat paikoin toisiaan. 9A:n lyhytsanaisimpien kirjoitelmien keskimääräinen sanapituus on noin 6 kirjainmerkkiä, mutta toisaalta pitkäsanaisimmat kirjoitelmat yltyvät jopa 8 kirjainmerkin keskiarvoihin. 9A:n keskimääräisten sanapituuksien keskiarvo on noin 6,8 merkkiä. 7B-luokalla sanapituuksien vaihteluväli on pienempi kuin 9-luokalla. 7B-luokalla lyhytsanaisimmat kirjoitelmien keskimääräinen sanapituus on noin 6,3 merkkiä, ja pisimmillään sanapituuksien keskiarvo yltyy noin 7,5 merkkiin. 7B-luokan kirjoitelmissa keskimääräinen sanapituus on 6,8 merkkiä.

Kuviosta huomataan myös, että tavallisessa opetuksessa vasta 8- ja 9-luokilla aletaan saavuttaa kirjoitetun yleiskielen keskimääräistä sanapituutta, joka on noin 7,4 merkkiä. 8- ja 9-luokillakin vain pieni osa kirjoitelmista yltyy kirjoitetun yleiskielen keskimääräiseen pituuteen.

Sanojen pituuksia aineistossani voi havainnollistaa toisellakin tapaa. Kuvio 6 (sivulla 45) esittää eripituisten sanojen esiintymisen siten, että x-akselille on asetettu eripituiset sanat (kirjainmerkein mitattuna). Y-akseli puolestaan osoittaa

eripituisten sanojen suhteelliset esiintymismäärät kullakin luokka-asteella. Kutakin luokkaa edustaa kuviossa oma viiva.

Kuvio 6.



Kuviosta 6 huomataan, että kaikilla luokka-asteilla kaksimerkkisiä sanoja esiintyy enemmän kuin kolmimerkkisiä sanoja. Tähän on todennäköisesti syynä *se*-pronominin ja *olla*-verbin kolmannen persoonan taajat frekvenssit. Toinen huippu esiintyy kaikilla luokka-asteilla viisi- ja kuusimerkkisten sanojen kohdalla. 7A- ja 8-luokilla viisikirjaimisia sanoja on eniten, 9A- ja 7B-luokilla huippukohta taas on kuusikirjaimisten sanojen kohdalla. 7A-luokan kirjoitelmissa esiintyy viisimerkkisiä sanoja suhteessa enemmän kuin minkään muun luokan kirjoitelmissa, mutta seitsenmerkkisistä sanoista eteenpäin 7A-luokan viiva kulkee selvästi muiden luokkien viivojen alapuolella. 7A-luokan kirjoitelmissa on siis vähemmän pidempiä ja siten myös kompleksisia sanoja kuin muiden luokkien kirjoitelmissa. Kaiken kaikkiaan kuviot 5 ja 6 osoittavat selvästi, että sanojen pituudet kasvavat siirryttäessä luokka-asteelta toiselle.



## 4.2. Substantiivilausekkeen kompleksistuminen

Edellisessä alaluvussa tarkastelin aineistoni kielen kompleksistumista eräistä sanatason ilmiöistä (yhdyssanoista ja sanojen pituuksista) käsin. Tässä alaluvussa siirrän näkökulmani sanoja laajempiin kielen yksikköihin, nimittäin lausekkeisiin.

### 4.2.1. Yleistä lausekkeesta

Lauseke on kielen kokonaisuus, joka on pienempi kuin lause mutta laajempi kuin sana. Sanat muodostavat toisten ilmausten kanssa lausekkeita (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 428). Hakulinen ym. pitävät lauseketta eräänlaisena sanan laajentumana. Esimerkit 16 ja 17 jäsenyvät lausekkeiksi seuraavasti:

16) [*Minun rakkaassa **huoneessani***] on [*useita **tavaroita***]. (7AM6)

17) [***Sängyssäni***] on [*vaalea **päiväpeitto***]. (7AN7)

Esimerkkilauseissa lausekkeista on lihavoitu niiden edussanat. Edussana on lausekkeen tärkein sana; se sana, joka edustaa koko lauseketta. Hakulisen ym. (2004: 428) mukaan edussanat voivat saada lausekkeessa kahdenlaisia laajennuksia: määritteitä ja täydennyksiä. Niiden ero on siinä, että määritteet ovat valinnaisia ja ne luonnehtivat yleensä edussanan tarkoitetta tai antavat siitä lisätietoja. Täydennys taas on sanan luontaisen valenssin tai kieliopillisen konstruktion edellyttämä laajennus ja siinä mielessä pakollinen. Sanaluokista lähinnä verbit saavat täydennyksiä. Myös eräät substantiivit ja adjektiivit voivat saada täydennyksiä (esim. *luottamus johonkin, ominainen jollekin*). Esimerkeissä 16 ja 17 edussanojen laajennukset ovat määritteitä. Sanat *Minun rakkaassa* määrittävät sanaa *huoneessani* ja sana *useita* määrittää sanaa *tavaroita*. *Vaalea* taas määrittää sanaa *päiväpeitto*. Koska määritteet eivät yleensä ole pakollisia, esimerkkilauseet olisivat ymmärrettäviä ilman määritteitäkin, rakentuneena pelkille edussanoille: *Huoneessani on tavaroita, Sängyssäni on päiväpeitto*.

Lausekkeen keskeinen tuntomerkki on se, että se on yhtäjaksoinen rakenne (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 428). Lausekkeessa määritteet esiintyvät siis edussanansa yhteydessä. Jos lausekkeen paikkaa vaihdetaan lauseessa, se liikkuu yhtenä kokonaisuutena eikä yleensä hajoa. Tämä liikuteltavuuskriteeri on hyvä keino lausekkeen tunnistamiselle. Hakulinen & Karlsson (1979: 107) tarkentavat kuvaa

toteamalla, että lauseketta sitoo sisäinen koheesio. Sisäinen koheesio ilmenee ensinnäkin juuri siten, että lauseke liikkuu lauseessa yhtenä kokonaisuutena. Toiseksi lausekkeen sisäistä koheesiota ilmentää myös se, että se pronominaalistetaan kokonaisuutena. Yhdellä pronominilla voi siis viitata koko lausekkeeseen.

Lausekkeita on olemassa useita eri tyyppisiä. Hakulinen ym. (2004: 428) tuovat esille seuraavat lauseketyypit: NP (substantiivilauseke), AP (adjektiivilauseke), PP (adpositioliouseke), AdvP (adverbilauseke), InfP (infinitiivilauseke) ja PartisP (partisiippilauseke)<sup>7</sup>. Lausekkeet nimetään edussanansa sanaluokan mukaan. Infinitiivilausekkeen ja partisiippilausekkeen edussanana on verbi, muiden nomini. Kuten edellä kävi ilmi, edussana voi yksinkin muodostaa lausekkeen. Toisaalta on myös mahdollista, että lausekkeessa on kaksi tai useampi rinnasteista edussanaa, jolloin lauseke koostuu oikeastaan kahdesta tai useammasta rinnasteisesta lausekkeesta.

18) *Se pitää myös [[syömisestä] ja [uimisesta]]*<sub>NP</sub>. (7AM1)

19) *Ruoka on myös joskus [[harmittavan suolaista] ja [rasvaista]]*<sub>AP</sub>.  
(8BM2)

20) *[[Mallit], [näyttelijät] ja [laulajat]]*<sub>NP</sub> *pyrkivät olemaan esikuvia ihmisille* - - (8BN3)

Hakulisen & Karlssonin (1979: 108) mukaan verbilausekkeen asema suomen kieliopissa on ongelmallinen. Verbilauseke (johon siis kuuluisivat kaikki verbin laajennukset subjektia lukuun ottamatta, kuten objekti, predikaatiivi ja adverbiaali) ei nimittäin muodosta samankaltaista kiinteää kokonaisuutta kuin muut lausekkeet. Oletettu verbilauseke voi siis hajota lauseessa. Hakulisen & Karlssonin (1979: 227–229) mukaan verbilauseke voisi joskus kuitenkin olla tarpeellinen (esimerkiksi infinitiivirakenteiden kuvauksessa), mutta he jättävät kysymyksen verbilausekkeen asemasta avoimeksi. Vilkuna (2000: 37) esittää eräitä huomioita VP:n olettamisen puolesta. Hänen mukaansa olennainen osa VP-ajatusta on se, että subjekti ei kuulu VP:hen. Tällöin lause jäsenyisi jo antiikista periytyvän tavan mukaan subjektiosaan (NP) ja predikaattiosaan (VP), joista jälkimmäiseen kuuluisi kaikki muu subjektia lukuun ottamatta. Tästä seuraa se, että esimerkiksi yksinkertaisessa

---

<sup>7</sup> Lauseketta on tapana merkitä vakiintuneella lyhenteellä P (engl. *phrase*). Substantiivilauseen lyhenteeksi on puolestaan vakiintunut NP (engl. *noun phrase*).

objektillisessa lauseessa lauseenjäsenten suhde on epäsymmetrinen: objekti on subjektia ”alempana”, koska objekti sijaitsee VP:n sisällä. Vilkunan mukaan sellaisessa tapauksessa, jossa subjekti ja objekti viittaavat samaan olioön, objekti merkitään refleksiivipronominilla, kuten esimerkissä *Uolevi katsoo itseään*. Vilkunan mukaan VP-ajatukseen sopii hyvin, että pronomimerkinnän saa nimenomaan alemmalla tasolla oleva objekti eikä subjekti: *\*Itsensä katsoo Uolevia*. Jos VP:tä ei olisi, subjekti ja objekti olisivat samalla tasolla ja olisi samantekevää, kumpi saa pronominasun. Hakulinen ym. (2004: 429) ovat kuitenkin ratkaisseet VP-ongelman siten, että termin verbilauseke käytöstä on luovuttu. Suomen kielessä ei ole tarpeeksi selviä todisteita VP:n olemassaololle ja VP:n olettaminen mutkistaisi muiden lausekkeiden kuvausta. Niinpä en käytä myöskään omassa tutkielmassani termiä verbilauseke.

Lausekkeen syntaktinen rakenne on kerroksellinen (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 430). Esimerkiksi adjektiivimääritteet voivat saada myös omia määritteitä. Se merkitsee sitä, että lausekkeen sisältä voidaan usein erottaa pienempiä lausekkeitä.

21) *Hiihto on [[hyvin monipuolinen]<sub>AP</sub> laji]<sub>NP</sub> - - (7AN10)*

22) *Shakki on [[todella vanha]<sub>AP</sub> peli]<sub>NP</sub> (7AM9)*

Tällöin tulee tärkeäksi määritellä, mikä ero on pääsanalla ja edussanalla. Hakulisen ym. (2004: 431) mukaan lausekkeen edussana on osa lauseketta mutta lausekkeen pääsana on sen ulkopuolella. Esimerkiksi substantiivilausekkeeseen *hyvin monipuolinen laji* sisältyy adjektiivilauseke *hyvin monipuolinen*. Tällä adjektiivilausekkeella on oma edussana, joka on tässä tapauksessa adjektiivi *monipuolinen*. Substantiivi *laji* on adjektiivilausekkeen pääsana. Samalla substantiivi *laji* on koko lausekkeen edussana. Samoin esimerkkilauseen 22 substantiivilauseke *todella vanha peli* sisältää adjektiivilausekkeen *todella vanha*. Substantiivi *pelii* on adjektiivilausekkeen pääsana mutta koko lausekkeen edussana. Lausekkeen sisäiset hierarkiasuhteet voivat tällä tavoin olla melko monimutkaisiakin. Omasta aineistostani olen kuitenkin tyytynyt analysoimaan vain suurimmat mahdolliset lausekkeet – niiden sisäisiin hierarkiasuhteisiin en juuri ole puuttunut.

Mielestäni lausekkeissa on mielenkiintoista se, että lausekeajattelua on vasta viime aikoina alettu soveltaa laajemmin suomalaisessa kouluopetuksessa. Sinänsä lausekkeen käsite on vanha, mutta jostain syystä lausekkeet eivät kuitenkaan ole löytäneet tietään kouluopetukseen. Riitta Korhonen ja Irja Alho (2006: 110) toteavat,

että esimerkiksi lauseenjäsenten tarkastelun yhteydessä oppikirjoissa ei juuri ole puhuttu lausekkeista. Kouluopetuksessa onkin perinteisesti totuttu mieltämään lauseenjäsenet yksittäisiksi sanoiksi ja samanaikaisesti on pyritty lauseen kaikkien sanojen jäännöksettömään jäsennykseen. Lausekkeen käsitteellä on kuitenkin paljon pedagogisia etuja. Korhosen ja Alhon (2006: 111–112) mukaan lausekkeissa on hyvää se, että kun on ymmärretty lauseke sinänsä, voidaan alkaa pohtia sen tehtävää lauseessa. Lausekkeen sisäisiä elementtejä ei siis välttämättä tarvitse analysoida. Mielestäni lausekkeen ymmärtäminen auttaa myös ymmärtämään suomen sanajärjestystä – joka oikeastaan ilmeneekin lausekejärjestyksenä. Ison suomen kieliopin (2004) ilmestymisen myötä eräät uusimmat peruskoulun äidinkielen oppikirjat opettavat lausekeajattelua aiempaa johdonmukaisemmin. Esimerkiksi Anne-Maria Mikkolan, Minna-Riitta Luukan ja Kaarina Ahosen (2006) laatima 8. luokan oppikirja *VOIMA* aloittaa lauseenjäsenyyksen opettamisen esittelemällä ensin lauseen rakenteen: lause = persoonamuotoinen verbi + lauseke tai lausekkeita.

#### 4.2.2. Substantiivilausekkeen piirteitä

Keskeisenä ja prototyyppisenä lauseketyyppinä voidaan pitää substantiivilausekettä. NP on verbin ohella lauseen toinen rakenteellinen perustekijä, ja sen keskeinen semanttinen tehtävä on poimia tarkoite (ks. esim. Hakulinen & Karlsson 1979: 109, 130). NP:llä siis viitataan ulkomaailman tarkoitteisiin. NP on tärkein niistä kategorioista, joilla kieli kytketään maailmaan – muut lausekkeet yleensä lähinnä luonnehtivat NP:n ilmaisemaa tarkoitetta tai ilmaisevat NP-referenttien välisiä suhteita tai sijaintia (Hakulinen & Karlsson 1979: 130).

Hakulisen ym. (2004: 431) mukaan NP:n edussanana voi toimia substantiivi,

23) [*Minun koirani nimi*] on [*Niki*]. (7AM1)

pronomini

24) *Ja tietenkin [he] antoivat [meille] myös heidän kalat.* (7AM4)

ja numeraali.

25) *Sen ylittämistä varten meillä on kuitenkin [kolme venettä].* (7BN10)

Lisäksi NP:n tehtävissä voivat esiintyä adjektiivi- ja partisiippilausekkeet, jotka siis myös voidaan tulkita NP:iksi. Seuraavassa esimerkissä laaja NP muodostuu kuudesta pienemmästä NP:stä.

26) *Kartamme* [[*ylipainoisia*]<sub>NP</sub>, [*anorektisen laihoja*]<sub>NP</sub>, [*näppylöiden peittämiä*]<sub>NP</sub>, [*tummaihoisia*]<sub>NP</sub>, [*kummia vaatteita pitäviä*]<sub>NP</sub> ja [*yli kymmenestä kohtaa lävistettyjä*]<sub>NP</sub>]<sub>NP</sub>. (8AN6).

Yksikään pienempien NP:den edussanoista ei varsinaisesti ole substantiivi. *Ylipainoisia*, *anorektisen laihoja* ja *tummaihoisia* olisivat sanaluokkansa perusteella adjektiivilausekkeita, *näppylöiden peittämiä*, *kummia vaatteita pitäviä* ja *yli kymmenestä kohtaa lävistettyjä* taas partisiippilausekkeita. Kuitenkin kaikki lausekkeet voidaan tulkita merkityksensä perusteella substantiivilausekkeiksi: ne viittaavat ihmiseen. Toisin sanoen jokaiseen lausekkeeseen voitaisiin kuvitella elliptisesti sana *ihminen*. Toisaalta adjektiivien ja partisiippien voidaan vain ajatella käyttäytyvän toisinaan substantiivimaisesti (Hakulinen ym. 2004: 432).

Hakulinen & Karlsson (1979: 112) käyttävät substantiivilausekkeen sijasta nimitystä nominaalilauseke. Perusteena on juuri se, että edussanana voi olla niin monen eri sanaluokan sana, vaikka toisaalta lausekkeet käyttäytyvät syntaktisesti samalla tavalla. Substantiivilauseke olisi tällöin liian suppea termi kuvaamaan kaikkia tapauksia. Hakulinen ym. (2004: 431–432) kuitenkin pitäytyvät termissä substantiivilauseke. Perusteena on se, että lausekkeen edussanana ollessaan pronominit ja numeraalit toimivat substantiivin tavoin. Adjektiivi- ja partisiippilausekkeiden merkitysten katsotaan olevan kyllin joustavia, jotta ne sallivat myös substantiivisen käytön. Tässä työssä seuran Hakulisen ym. kantaa ja käytän NP:stä nimitystä substantiivilauseke.

Substantiivilauseke voi saada määritteitä sekä etu- että jälkipuolelleen. Vilkun (2000:181) mukaan etumäärite on joko genetiivissä tai kongruoi edussanan kanssa luvussa ja sijassa. Jälkimäärite ei kongruoi eikä ole genetiivissä, vaan sen muoto määräytyy itsenäisin perustein. Etumääritteet voidaan lisäksi jakaa kahteen eri kenttään: tarkennekenttään ja kuvailukenttään. Tarkennekenttään kuuluvat pronominit ja kvanttorit, kuvailukenttään puolestaan adjektiivilausekkeet. Substantiivin jälkimääritteenä voi toimia esimerkiksi obliikvisijainen NP tai lause (ks. esim.

Hakulinen & Karlsson 1979: 113). Määritteenä esiintyviä lauseita on kolmea tyyppiä: relatiivilauseita (27), *että*-lauseita (28) ja epäsuoria kysymyslauseita (29).

27) *Pantera oli [bändi, joka soitti Trash metallia]<sub>NP</sub>. (7AM3)*

28) - - *mutta minusta tuntuu, että he eivät aina ymmärrä [sitä, että sukupolvemme on kehittyneempi näissä asioissa]<sub>NP</sub>. (8AM4)*

29) - - *ihmiset ovat erimieltä [siitä, onko raha kaikkein tärkein asia]<sub>NP</sub>. (8AM3)*

Vilkunan (2000: 180) mukaan NP:t ovat teksteissä kuitenkin harvoin niin laajoja, että kaikki mahdolliset määritepaikat olisi täytetty (etumäärite tarkennekenttineen ja kuvailukenttineen sekä lisäksi jälkimäärite). Esimerkki sellaisesta NP:stä voisi kuitenkin olla vaikkapa *eräällä hänen oikein hyvällä ystävällään, joka nykyisin asuu Pariisissa*.

NP:n pääfunktiot lauseessa ovat subjekti, objekti ja predikatiivi (ks. esim. Hakulinen & Karlsson 1979: 157). Lisäksi NP voi esiintyä lauseessa myös adverbiaalinen tehtävässä (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 915).

Edellä kuvatusta käy ilmi, että substantiivilauseke voi esiintyä lauseessa erittäin monimuotoisena. Sitä voi edustaa vain yksi sana, tai NP voi olla rikastunut hyvin kompleksiseksi useita määritteitä ja useita rinnasteisia edussanoja sisältäväksi rakenteeksi. Karkeasti ottaen substantiivilausekkeet voisi sijoittaa kompleksisuuden asteen mukaan esimerkiksi seuraavanlaiselle jatkumolle: **1) NP-simpleksi**. NP:tä edustaa tällöin vain yksi sana. Esimerkiksi pronominit muodostavat NP:n tavallisimmin yksin (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 432). **2) NP muodostuu useammasta kuin yhdestä sanasta**. Tällöin tulevat kysymykseen seuraavat tapaukset: a) NP muodostuu edussanasta ja yhdestä tai useammasta määritteestä tai b) NP muodostuu kahdesta tai useammasta rinnasteisesta edussanasta, joilla voi lisäksi olla omia määritteitä. **3) NP:n määritteenä on lause tai lauseita (ja mahdollisesti myös muita määritteitä)**.

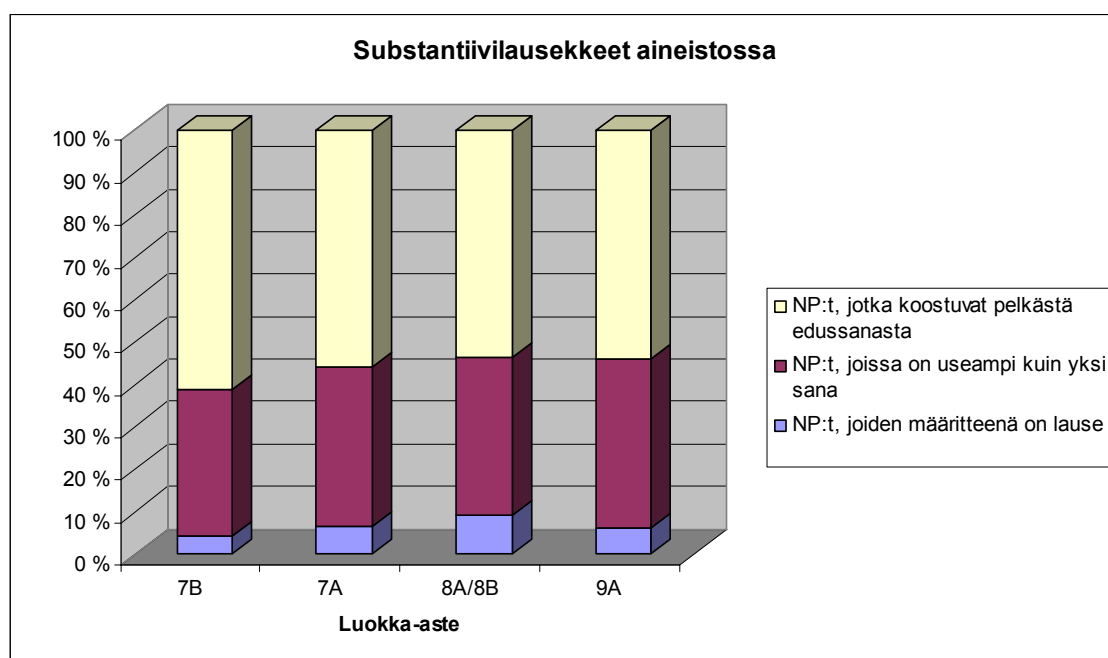
NP voi periaatteessa saada rajattoman määrän määritteitä. Niinpä on mahdollista, että sellainen NP, jonka määritteenä on lausekkeita voi olla sanamäärältään laajempi kuin sellainen NP, jonka määritteenä on lause. Pelkän sanamääräisen laajuuden tarkastelu ei ole kuitenkaan tässä yhteydessä riittävää. Lauseen sisältävää NP:tä on pidettävä rakenteellisesti kaikkein kompleksisimpana, koska siinä ylemmän tason yksikkö (lause) on sulautunut alemman tason yksikön (lausekkeen) sisään.

Täydellinen lause (mahdollisesti kompleksisine) predikaatteineen tuo NP:hen selvästi enemmän kompleksisuutta kuin pelkät lausekkeen muotoiset määritteet.

#### 4.2.3. Substantiivilausekkeet aineistossa

Kuvio 7 havainnollistaa substantiivilausekkeiden esiintymistä aineistossa. Kuvion pylväät osoittavat eriasteisesti kompleksistuneiden NP:iden keskimääräiset osuudet kaikkien NP:iden joukosta kunkin luokka-asteen kirjoitelmissa.

Kuvio 7.



7A-luokan kirjoitelmissa on yhteensä 901 substantiivilauseketta. Yhdessä kirjoitelmassa NP:itä esiintyy keskimäärin 43 kappaletta. Kuvio 7 osoittaa, että 7A-luokan kirjoitelmissa esiintyvät NP:t jakautuvat kompleksisuuden asteen mukaan siten, että keskimäärin 55,7 % kaikista NP:istä koostuu pelkästä edussanasta. Useammasta kuin yhdestä sanasta koostuu puolestaan 37,8 % kaikista NP:istä. Tällöin kyseessä voi siis olla tapaus, jossa edussanalla on yksi tai useampi määrite tai sitten lausekkeessa on kaksi tai useampi rinnasteista edussanaa, joilla voi myös olla omia määritteitä. Odotuksenmukaisesti kaikkein vähiten esiintyy lauseen sisältäviä NP:itä – niitä on 7A:n kirjoitelmissa keskimäärin 6,5 % kaikista NP:istä.

8-luokkien kirjoitelmat ovat keskimäärin suunnilleen yhtä pitkiä kuin 7A:n kirjoitelmat (noin 160 sanaa), joten NP:itä on 8-luokkien kirjoitelmissa suunnilleen yhtä paljon kuin 7A-luokan kirjoitelmissa: yhteensä 924 kappaletta. 8-luokkien kirjoitelmissa eriasteisesti kompleksistuneita NP:itä esiintyy samaan tapaan kuin 7A-luokalla siten, että pelkästä edussanasta koostuvia NP:itä on eniten, useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia NP:itä on hieman vähemmän ja lauseen sisältäviä NP:itä on kaikkein vähiten. Kuvio 7 kuitenkin osoittaa, että 8-luokilla erilaisten NP:iden keskinäiset suhteet jakaantuvat hieman eri tavalla kuin 7A:lla. 8-luokkien NP:istä pelkästä edussanasta koostuu keskimäärin 53,5 %, mikä on hieman vähemmän kuin 7A-luokalla (55,7 %). Useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia NP:itä on 37,4 %, mikä on myös hieman vähemmän kuin 7A-luokalla (37,8 %). 8-luokilla esiintyy kuitenkin runsaasti lauseen sisältäviä NP:itä (9,1 %), mikä on selvästi enemmän kuin 7A:lla (6,5 %). 8-luokkien runsasta lausemääritteellisten NP:iden määrää voi selittää osaltaan se, että *se*-pronominista ja siihen liittyvästä *että*-lauseesta koostuvat NP:t ovat melko yleisiä. Mielipidetekstissä esimerkiksi rakenteella *subjekti + olla-verbi + sitä mieltä että...* voi kätevästi kuvailla sekä omia että muiden mielipiteitä. *Se*-pronomini + *että*-lause -rakenne on usein käyttökelpoinen myös muiden asiantilojen kuvailuun.

30) *Kuten jo alussa totesin itse olen [sitä mieltä että raha on erittäin tärkeää]<sub>NP</sub>. (8AM3)*

31) *Olen siis [sitä mieltä, että turvamiehet pitäisi unohtaa]<sub>NP</sub>. (8BN10)*

32) *[Se, että uutisten lähetysaikaa pitäisi siirtää myöhemmäksi]<sub>NP</sub> on myös huono ajatus. (8BN4)*

9-luokan kirjoitelmat ovat pidempiä kuin 7A- ja 8-luokkien kirjoitelmat, joten 9-luokan kirjoitelmissa NP:itäkin esiintyy enemmän: yhteensä 1229 kappaletta. Yhden kirjoittajan tekstissä on keskimäärin noin 61 NP:tä. Erilaisten NP:iden suhteellisten osuuksien kannalta 9-luokka näyttäisi sijoittuvan hieman odotuksenvastaisesti 7A-luokan ja 8-luokkien väliin. 9-luokan kirjoitelmissa pelkästä edussanasta koostuvia NP:itä on 54,0 %, mikä on vähemmän kuin 7A:lla mutta hieman enemmän kuin 8-luokilla. Useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia NP:itä esiintyy 9-luokan kirjoitelmissa keskimäärin 40,0 %, mikä on enemmän kuin alemmilla luokilla.



Toisaalta lausemääritteellisiä NP:itä esiintyy 9-luokan kirjoitelmissa vain noin 6,2 %, mikä taas on vähemmän kuin alemmilla luokilla.

7B-luokan NP:t vaikuttavat kuvion 7 mukaan kaikkein vähiten kompleksistuneilta. Se on hieman yllättävää, sillä yhdyssanojen määrien ja sanojen pituuksien osalta 7B-luokan kirjoitelmat olivat rinnakkaisluokka 7A:n kirjoitelmia selvästi kompleksisempia. Kaikkein yksinkertaisimpia eli pelkästä edussanasta koostuvia NP:itä on 7B:n kirjoitelmissa kuitenkin enemmän kuin millään muulla luokalla: keskimäärin 61,3 %. Useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia NP:itä on keskimäärin noin 34,4 %, ja lausemääritteellisiä NP:itä on keskimäärin noin 4,2 %. 7B:n kirjoitelmissa on kyllä kappalemääräisesti paljon useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia ja lausemääritteellisiä NP:itä mutta toisaalta joukossa on niin paljon pelkästä edussanasta koostuvia NP:itä, että kompleksisempien NP:iden suhteelliset osuudet eivät muodostu kovin suuriksi. Selityksenä NP-simpleksien suureen määrään voisi olla se, että monet 7A:n kirjoittajista ovat valinneet kuvauksensa kohteeksi kauppareissun. Kirjoittajat kuvailevat teksteissään usein varsin seikkaperäisesti, mitä tuotteita kaupasta löytyy. Tällöin päähuomio on kuitenkin yleensä erilaisten tuotteiden luettelemisessa ja nimeämisessä, ei niinkään kuvailussa, joka voisi tuottaa lisää useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia NP:itä. Esimerkiksi seuraavissa tapauksissa tuntuu luontevalta, että NP:t esiintyvät yksisanaisina, ilman esimerkiksi adjektiivimääritteitä.

33) [**Karkkiakin**]<sub>NP</sub> piti ottaa jälkiruokapöytään. (7BM7)

34) [**Oivariini**]<sub>NP</sub> on lopussa, täytynee ostaa yksi paketti - - (7BN1)

35) Päätän ostaa [**Ruispuikuloita**]<sub>NP</sub>. (7BN4)

36) Äiti käski ostaa [**MAITOA!**]<sub>NP</sub> (7BN7)

Mielenkiintoista on kuitenkin se, että 7B:n kirjoitelmissa esiintyy runsaasti sellaisia NP:itä, joiden määritteinä on erilaisia partisiippi- ja infinitiivirakenteita.

37) Aurinko helottaa täydeltä terältä ja pään päälle luo varjon vain [*auringon ali* **lentävä** räystäspääsky]<sub>NP</sub> - - (7BN10).

38) Päätin jättää [*listaan* **kirjoitetun** vaalean leivän]<sub>NP</sub> kokonaan ostamatta - - (7BM3)

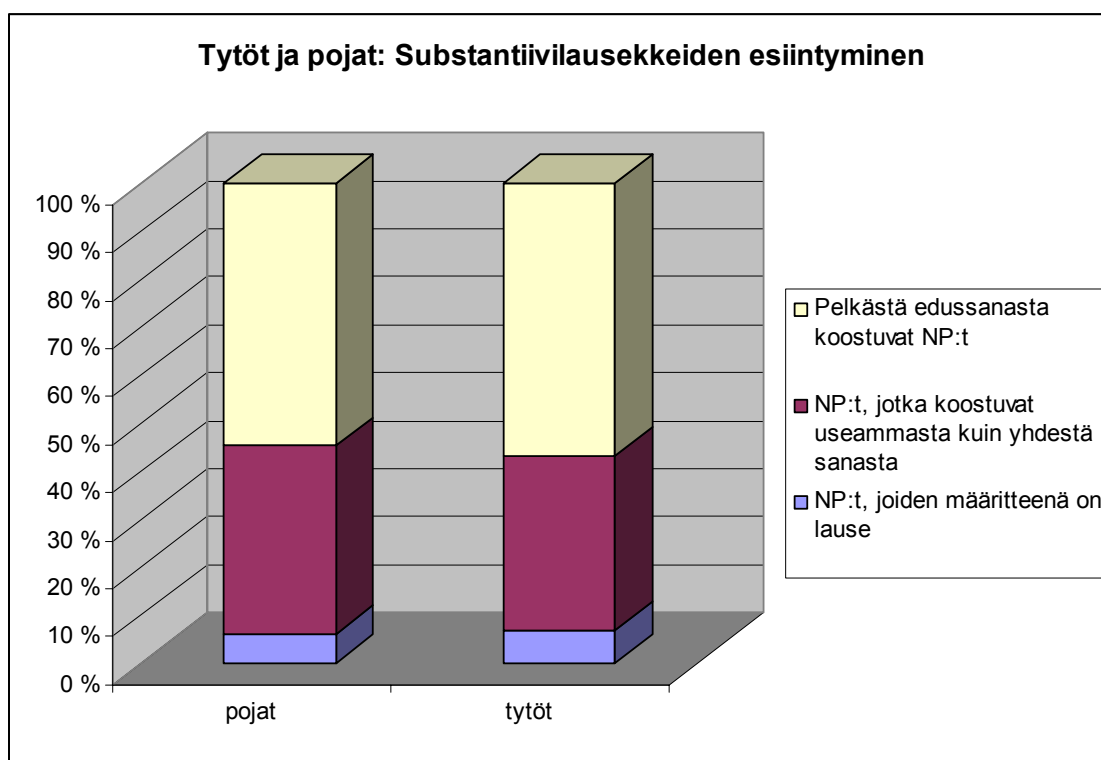
39) *Kesämökki nimensä mukaan on [mukava paikka viettää kesää uiden ja kalastellen]<sub>NP</sub>. (7BM5)*

Tällaisia määritteitä voisi oikeastaan pitää vieläkin kompleksisempina kuin lauseen sisältäviä määritteitä. Voisi nimittäin ajatella, että esimerkiksi partisiippirakenne pitää sisällään tiivistyneen relatiivilauseen: *räystäspääsky, joka lentää auringon ali* → *auringon ali lentävä räystäspääsky*. Omasta aineistostani en ole kuitenkaan varsinaisesti luokitellut erikseen esimerkkien kaltaisia rakenteita vaan olen analysoinut ne samaan joukkoon useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvien NP:iden kanssa.

Kaiken kaikkiaan kuvio 7 osoittaa, että erot tavallisten luokkien NP:iden kompleksisuudessa ovat melko pieniä. Erot ovat silti havaittavissa laskennallisesti. Aineistoni mukaan 8- ja 9-luokkien kirjoitelmissa esiintyy enemmän kompleksisia NP:itä kuin 7-luokilla. Erityisesti 8-luokkien suuri lausemääritteellisten NP:iden määrä herättää huomiota, mutta ilmiö selittyy ainakin osin tekstilajin erityispiirteillä. Vaikka erot erilaisten NP:iden välillä eri luokka-asteilla ovatkin pieniä, havaintojeni voi katsoa ainakin osittain tukevan hypoteesia kielen kompleksisuuden kasvamisesta siirryttäessä luokka-asteelta toiselle.

Myös tyttöjen ja poikien kirjoitelmia vertailtaessa erot NP:iden kompleksisuuden välillä ovat melko pieniä. Erilaisten NP:iden suhteellisia osuuksia tyttöjen ja poikien kirjoitelmissa havainnollistaa kuvio 8 (sivulla 56). Kuviosta huomataan, että lauseen sisältäviä NP:itä esiintyy tyttöjen ja poikien kirjoitelmissa suunnilleen yhtä paljon, keskimäärin noin 6 %. Useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia NP:itä esiintyy poikien kirjoitelmissa hieman enemmän (keskimäärin noin 39 %) kuin tyttöjen kirjoitelmissa (keskimäärin noin 36 %). Poikien kirjoitelmat näyttäisivät siis olevan NP:iden osalta jopa hieman kompleksisempia kuin tyttöjen kirjoitelmat. Poikien kirjoitelmat ovat pituudeltaan kuitenkin keskimäärin lyhyempiä (keskimäärin 189 sanaa) kuin tyttöjen kirjoitelmat (keskimäärin 222 sanaa). Pojat siis näyttäisivät ilmaisevan sanottavansa tiiviimmin kuin tytöt. Onkin tärkeä huomata, että lyhyt kirjoitelma ei aina automaattisesti merkitse kielen rakenteen kannalta yksinkertaista kirjoitelmää.

Kuvio 8.



### 4.3. Predikaatin kompleksistuminen ja verbiketjut

Tässä alaluvussa tarkasteluni kohde siirtyy substantiiveista verbeihin. Luvussa 4.3.1. tarkastelen moniosaisia predikaatteja ja luvussa 4.3.2. esittelen verbiketjujen esiintymistä aineistossani.

#### 4.3.1. Moniosaiset predikaatit

Persoonamuotoinen verbi muodostaa lauseen predikaatin. Predikaattina voi olla paitsi yksi verbi, myös kahdesta tai useammasta verbistä koostuva rakenne (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 442). Kahdesta tai useammasta verbistä koostuva predikaatti voi tarkoittaa esimerkiksi liittomuotoa, joita ovat *olla*-apuverbin avulla muodostettavat perfekti- ja pluskvamperfektitempukset sekä kaikki kieltomuodot. Liittomuodot ovat osa verbin taivutusparadigmaa.

Kahdesta tai useammasta verbistä koostuva predikaatti voi olla myös verbiliitto tai verbiketju (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 442–443). Verbiliitto on rakenne, jossa apuverbinä on useimmiten *olla*-verbi, mutta myös esimerkiksi *tulla*-verbi on mahdollinen. Pääverbinä on infiniittinen verbinmuoto tai muu verbikantainen muodoste (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 443). Tärkein kriteeri rakenteen määrittämiseksi verbiliitoksi on se, että apuverbin ja pääverbin kokonaismerkitys ei ole pääteltävissä verbiliiton osien yksittäisistä merkityksistä. Verbiliiton merkitys on siis aina jotain muuta kuin sen komponenttien yhteenlaskettu summa. Tavallinen verbiliittotyyppi on esimerkiksi *olla*-verbistä ja VA-partisiipista muodostuvat *on tehtävä* -rakenne, jota kutsutaan myös nesessiivirakenteeksi. Omassa aineistossani on tästä runsaasti esimerkkejä:

40) *Tietysti kauneus on katsojan silmässä, mutta raja on vedettävä johonkin.* (9AN1)

41) *Minun mielestä tämä lyhyiden ihmisten huomioonottaminen asioiden sijoittelussa olisi oltava samanlaista kuin pyörätuoli-ihmisillä.* (9AN5)

Toinen tavallinen esimerkki verbiliitosta on *olla tehtävissä* -rakenne, jota kutsutaan myös mahdollisuusrakenteeksi.

42) *Tämä asia oli ennustettavissa, kun Saksasta tuli EU:n puheenjohtajamaa vuodenvaihteessa.* (9AM3)

Muita verbiliittotyyppisiä ovat esimerkiksi *olla tekemässä*, *olla tehdä*, *olla tekemäisillään* ja *olla tekevinään* -rakenteet sekä *tulla tekemään* -tyyppinen futuurirakenne (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 445). Verbiliiton tärkeä muodollinen ero liittomuotoon verrattuna on se, että liittomuodossa pääverbi kongruoi subjektin kanssa, verbiliitossa taas ei. Esim. *Lapsi laulaa – lapset laulavat* mutta *lapsi on laulavinaan – lapset ovat laulavinaan* (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 444)

Verbiketju on rakenne, jossa infinitiivi liittyy modaaliseen tai muuhun abstraktiin verbiin ja muodostaa sen kanssa predikaatin. Verbiketjussa infinitiivin ei katsota muodostavan verbin täydennyksenä olevaa lauseketta, vaan molemmat verbit yhdessä muodostavat predikaatin. (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 493, 443). Verbiketju

koostuu siis jostain persoonamuotoisesta apuverbistä ja pääverbistä, joka on yleensä A-infinitiivin perusmuodossa, kuten esimerkeissä 43–45.

43) *Rauhasta **täytyy oppia** nauttimaan.* (7BN6)

44) *Mutta monet asiat **voi ratkaista** rahan avulla - -* (8AM3)

45) *Ilmastonmuutos tuli ensi kerran kunnolla mediaan 80-luvun lopussa jolloin **alettiin puhua** jäätikköjen sulamisesta - -* (9AM5)

Eräiden verbien kanssa on kuitenkin käytössä MA-infinitiivi.

46) ***Rupesin** tietenkin **pelaamaan** aluksi puumailalla.* (7AM7)

47) *Olisi ihanaa, jos **pystyisimme elämään** ilman ulkonäköön kohdistuvaa arvostelua ja ulkonäköpaineita.* (8AN6)

48) *Entäs jos **pyrittäisiin** myös **saamaan** miehille samoja oikeuksia kuin naisille?* (9AN2)

Lisäksi verbiketjuissa on mahdollinen partisiippipohjainen vAn-muoto, joka liittyy yleensä ns. vaikutelmaverbeihin:

49) *Patongit **näyttävät olevan** tarjouksessa - -* (7BM4)

50) *Hedelmiä **näkyvä menevän** melko nopeasti väsyneiden ihmisten koreihin - -* (7BN2)

Toisin kuin Hakulinen ym., Vilkuna (2000: 277) määrittelee verbiketjun nimenomaan sellaiseksi peräkkäisten verbien ketjuksi, jossa jälkimmäinen verbi toimii edellisen täydennyksenä. Vilkunan mukaan (mts. 343) ainakaan perinteisessä analyysissä verbiketju ei kokonaisuutena voi muodostaa predikaattia vaan lauseen predikaattina voi olla ainoastaan finiittiverbi. Tämä näkökanta onkin pitkään ollut vallitseva suomalaisessa kielenkuvausperinteessä. Hakulinen ym. (2004: 495) toteavat, että perinteinen analyysi, jonka mukaan infinitiivi toimii subjektina esimerkiksi sellaisissa lauseissa kuin *Minun täytyy mennä*, on kuitenkin usein koettu intuition vastaiseksi. Mielestäni kahden toisiinsa liittyvän verbin analysointi verbiketjuksi tuntuukin kaikkein luontevimmalta.

Mitkä verbit sitten muodostavat infinitiivin kanssa verbiketjun? Hakulisen & Karlssonin (1979: 232) mukaan verbiketjun ensimmäisinä komponentteina toimivat verbit voidaan jakaa merkityspiirteiden ja syntaktisten piirteiden perusteella viiteen alaryhmään. Alaryhmiä ovat 1) modaaliset verbit kuten a) *osata, pystyä, saattaa, taitaa, voida*, b) *joutua, pitää, täytyä*, c) *saada, sallia, suoda, suvaita*, 2) implikatiiviset verbit kuten *alkaa, ehtiä, huomata, jaksaa, mahtua, muistaa*, 3) ei-implikatiiviset verbit kuten a) *ajatella, haluta, koettaa, luvata, pelätä, pyrkiä, tahtoa*, b) *kieltäytyä, lakata, unohtaa, varoa, välttää*, 4) olo- ja liikeverbit kuten *lähteä, mennä, olla, tulla* ja 5) aistihavaintoverbit kuten *kuulua, näkyä, näyttää, tuntua, vaikuttaa*. Modaaliset verbit ilmaisevat a) mahdollisuutta ja kykyä, b) välttämättömyyttä ja pakkoa ja c) luvallisuutta. Implikatiiviseksi kutsutaan puolestaan sellaista verbiä, joka myönteisessä lauseessa implikoi, että sen komplementtina oleva propositio on tosi, kielteisessä lauseessa taas, että propositio on epätosi. Niinpä esimerkiksi lause *Minna ehti tulla ajoissa* implikoi, että Minna tuli ajoissa, mutta lause *Minna ei ehtinyt tulla ajoissa* implikoi, että Minna ei tullut ajoissa. Verbi voi olla myös negatiivisesti implikatiivinen, kuten esimerkiksi 3b-ryhmän verbit *kieltäytyä* ja *lakata*. Tällaiset verbit vaikuttavat lauseessa juuri päinvastoin kuin varsinaiset implikatiiviset verbit. Myönteisessä lauseessa ne nimittäin implikoivat, että verbin komplementtina oleva propositio on epätosi, kielteisessä taas, että propositio on tosi. Ryhmä 3a eli ei-implikatiiviset verbit on kirjava ryhmä, joka voidaan määritellä lähinnä kielteisesti: kyseisen ryhmän verbeillä ei ole selvää implikaatiota, ne eivät ole modaaliliike- eivätkä aistihavaintoverbejä mutta ne voivat kuitenkin ketjuuntua infinitiivin kanssa.

Hakulisen ym. (2004: 494) mukaan esimerkiksi *haluta*-verbin aloittama verbiketju on hieman ongelmallinen analysoitava. Sellaiset verbit kuin *haluta, aikoa, yrittää* ja *tottua* edellyttävät elollistarkoitteista subjektia. Hakulisen ym. mukaan kyseisen kaltaisten verbien yhteydessä infinitiivi voidaan analysoida verbin täydennykseksi joko objektina tai adverbialina. Esimerkiksi lauseessa *Minä haluaisin opiskella saksaa* lauseketta *opiskella saksaa* voitaisiin siis pitää *haluta*-verbin objektina. Lauseessa *Pojat tottuivat tulemaan ajoissa* lauseketta *tulemaan ajoissa* voitaisiin taas pitää *tottua*-verbin adverbialitäydennyksenä. Tällaiset verbit voivat esiintyä muutenkin pelkän nominaalisen täydennyksen kanssa. Toisin sanoen ne eivät välttämättä vaadi täydennykseen toista verbiä, kuten useat muut verbiketjuja muodostavat verbit. Esimerkiksi *minä haluan syödä* ja *minä voin syödä* ovat molemmat mahdollisia – sen sijaan *minä haluan ruokaa* on mahdollinen mutta *minä \*voin ruokaa*

ei. Hakulisen ym. (2004: 495) mukaan esimerkiksi *haluta*-verbin ja infinitiivin yhdistelmän voikin analysoida kahdella tavalla: joko verbiketjuksi tai sitten verbiksi ja erilliseksi infinitiivirakenteeksi.

Hakulinen & Karlsson (1979: 232) eivät kuitenkaan pidä verbien moniluonteisuutta analyysiongelmana. He toteavat yksinkertaisesti, että verbiketjun muodostava verbi (eli infinitiiviobjektin saava verbi) voi joskus saada objektikseen myös nominaalisen täydennyksen tai lauseen, kuten *Ajattelin tulla – Ajattelin asiaa – Ajattelin että kohta on kesä*. Infinitiiviobjektin kanssa esiintyessään verbi kuitenkin muodostaa aina yksiselitteisesti verbiketjun. Itse olen seurannut oman aineistoni analyysissä Hakulisen & Karlssonin kantaa. Olen siis analysoinut verbiketjuiksi kaikki samasubjektiset persoonamuotoisen tai yksipersonaisen verbin ja infinitiivin yhdistelmät, vaikka apuverbi verbi voisikin muissa yhteyksissä saada myös nominaalisia täydennyksiä. Esimerkissä 50 on persoonamuotoisen verbin ja infinitiivin muodostama verbiketju, esimerkissä 51 taas yksipersonaisen verbin ja infinitiivin muodostava verbiketju.

51) - - *adressiin voi kirjoittaa nimensä kuka tahansa* - - (9AM6)

52) *Kun sen täytyy päästä ulos, niin se alkaa raapia takapihan ovea.*  
(7AM5)

Erisubjektisissa verbiketjuissa apuverbi ja infinitiivi viittaavat eri subjekteihin. Sellaisia tapauksia löytyi aineistostani vain muutamia kappaleita, joten ne on jätetty analyysin ulkopuolelle.

Verbiketju voi muodostua luonnollisesti useammastakin kuin kahdesta verbistä (Hakulinen ym. 2004: 493). Verbiketjun erona verbiliittoon on se, että verbiliiton merkitys on aina jotain muuta kuin siihen kuuluvien verbien erillinen merkitys olisi. Verbiketjun kokonaismerkitys taas on ikään kuin yhteenlaskettuna se, mitä sen osat erikseen merkitsevät. Esimerkiksi verbiliiton *minun on syötävä* kokonaismerkitys on jotain muuta kuin *olla*-verbin ja *syödä*-verbin merkitys, mutta verbiketjussa *minun täytyy syödä* merkitys koostuu tasapainoisesti sekä *täytyä*- että *syödä*-verbeistä.

Suomen kielen eri predikaattityyppien voi katsoa edustavan kompleksisuuden eri asteita. Kompleksisuusjatkumon alkupäässä on VP-simpleksi, joka siis koostuu vain yhdestä verbistä. Astetta kompleksisempia ovat liittomuodot,

jotka ovat kyllä moniosaisia predikaatteja mutta kuuluvat kuitenkin verbin taivutusparadigmaan. Kaikkein kompleksisimpia ovat verbiliitot ja verbiketjut. Verbiliittoja voidaan pitää vähemmän kompleksistuneina kuin verbiketjuja ainakin siinä mielessä, että verbiliitot ovat leksikaalistuneita eli kiteytyneitä rakenteita (Hakulinen & Karlsson 1979: 235) ja niin ollen yleensä ulkoaopittuja. Verbiketjuja muodostavia verbejä on sitä vastoin olemassa runsaasti, ja verbiketjut ovatkin erittäin produktiivisia rakenteita. Tällä perusteella olen analysoinut omasta aineistostani tarkemmin nimenomaan verbiketjujen esiintymistä.

#### 4.3.2. Verbiketjut aineistossa

7A-luokan kirjoitelmat ovat pituudeltaan keskimäärin 160 sanan mittaisia, ja niissä on kussakin keskimäärin 29 lausetta. Koska olen määrittänyt lauseet predikaattiverbien avulla, 7A-luokan kirjoitelmissa on toisin sanoen kussakin keskimäärin 29 predikaattia. Verbiketjujen määrä kirjoitelmissa vaihtelee siten, että runsaimmillaan verbiketjuja on yhdessä kirjoitelmassa 7 kappaletta, mutta mukana on kaksi sellaista kirjoitelmaa, joissa ei esiinny yhtään verbiketjua. Keskimäärin verbiketjuja esiintyy kirjoitelmaa kohden 2,3 kappaletta. Suurin osa 7A-luokan verbiketjuista koostuu kahdesta sanasta.

53) Niki **saattaa näyttää** vain tyhmältä, sekarotuiselta koiralta, mutta sitä se ei ole. (7AM1)

54) Minä sain vanhan huoneen, mutta **halusin muuttaa** huonetta oman näköiseksi. (7AM8)

55) Lopulta **päätimme ottaa** koiran ja annoimme sen nimeksi Eetu. (7AN1)

Mukana on jonkin verran myös kolmesta sanasta koostuvia verbiketjuja. Tällöin kyse on yleensä negatiivista, muutamassa tapauksessa myös liittotempuksesta:

56) Phil mielestäni näytti kaikille että vaikka on hevvari **ei tarvitse pukeutua** kuin hevvari. (7AM3)

57) **Olin** aina **halunnut saada** lemmikin. (7AM4)



58) *Sen jälkeen kun ihmiset ovat oppineet tuntemaan koirani he eivät enää pelkää sitä.* (7AN1)

7A-luokan aineistossa esiintyy myös kaksi tapausta, joissa verbiketju koostuu kolmesta eri verbistä:

59) *Äiti ihmettelee sitä, kun saatan ruveta illalla siivoamaan huonetta.*  
(7AN7)

60) *Isä taas ei oikein ole ikinä ollut kiinnostunut teatterista, mutta lupasi silti tulla katsomaan kevätesityksemme.* (7AN11)

7A-luokan kirjoitelmissa verbiketjujen prosentuaalinen osuus kaikista predikaateista on keskimäärin noin 8 %.<sup>8</sup>

8-luokkien kirjoitelmien keskimääräinen pituus on lähes sama kuin 7A-luokalla: 8-luokkien tekstit ovat keskimäärin 161 sanan mittaisia. Lauseita (eli predikaatteja) 8-luokkien teksteissä on keskimäärin 26. Verbiketjuja on kussakin kirjoitelmassa keskimäärin selvästi enemmän kuin 7-luokilla, nimittäin 4,9 kappaletta. Verbiketjujen esiintymistiheys vaihtelee siten, että 8-luokilla on vain yksi kirjoittaja, jonka tekstissä ei esiinny lainkaan verbiketjuja. Runsaimmillaan verbiketjuja on yhdessä tekstissä jopa 13 kappaletta. 8-luokkien kirjoitelmissa verbiketjujen prosentuaalinen osuus kaikista predikaateista on keskimäärin noin 19 %, mikä on huomattavasti suurempi määrä kuin 7A-luokalla. Suuri ero voi tietysti selittyä hypoteesini mukaisesta ikävuosien kasvun ja kielen kehityksen yhteydessä tapahtuvasta kielen kompleksistumisesta, mutta mielestäni tuloksissa olisi kuitenkin otettava huomioon myös tekstilajin mahdollinen vaikutus verbiketjujen esiintymistiheyteen. Mielipideteksti saattaa nimittäin tekstilajina kannustaa käyttämään runsaasti verbiketjuja, koska niiden avulla voi kätevästi kuvailla esimerkiksi muutostoiveita ja parannusehdotuksia vallitseviin tilanteihin nähden. 8-luokkien kirjoitelmissa runsaskäyttöisiä ovatkin *pitäisi-* ja *voisi-*alkuiset verbiketjut, kuten esimerkeissä 61–65.

---

<sup>8</sup> Prosenttiluku on saatu laskemalla jokaiselle kirjoittajalle henkilökohtainen prosenttiluku, joka kuvaa verbiketjujen ja kaikkien predikaattien suhdetta. Keskimääräinen prosenttiluku on henkilökohtaisten prosenttilukujen aritmeettinen keskiarvo. Samanlaista laskentatapaa on käytetty myös muissa vastaavissa tapauksissa.

- 61) *Mielestäni ihmisten, minut itseni mukaan lukien, **pitäisi uskaltaa kokeilla** enemmän uusia asioita.* (8AN2)
- 62) *Mielestäni kouluruoan tasoa **pitäisi parantaa** välittömästi.* (8BM2)
- 63) *Koulujen **pitäisi** siis **tarjota** oppilaille välipala.* (8BN1)
- 64) *Ajanpuutteen vuoksi **voitaisiin käyttää** aikaa alkutunnista, vaikka noin 15 minuuttia - -* (8BM1)
- 65) *Ne jotka omaavat hyvän kielipään ja joita ruotsin opiskelu ei ”sekoita”, **voisivat valita** ruotsin tai jonkun muun käytännöllisen kielen.* (8BN6)

9-luokan kirjoitelmat ovat pituudeltaan keskimäärin 253 sanan mittaisia. Kussakin kirjoitelmassa on keskimäärin 43 lausetta (eli predikaattia). Verbiketjujen määrä vaihtelee kirjoitelmissa siten, että runsaimmillaan verbiketjuja on jopa 17 kappaletta yhdessä kirjoitelmassa, vähimmillään vain 2 kappaletta. 9-luokan aineistossa verbiketjuja kuitenkin esiintyy jokaisessa kirjoitelmassa ainakin jonkin verran; sekä 7A- että 8-luokkien kirjoitelmissa on mukana sellaisia kirjoitelmia, joissa ei esiinny yhtään verbiketjua. 9-luokan kirjoitelmissa on kappalemäärittäin mitattuna keskimäärin huomattavasti enemmän verbiketjuja (7,1 kpl) kuin 8-luokkien kirjoitelmissa (4,9 kpl). 9-luokan kirjoitelmat ovat kuitenkin keskimäärin selvästi pitempiä kuin 8-luokkien tekstit, joten näin ollen 9-luokan verbiketjujen prosentuaalinen osuus kaikista predikaateista on vain noin 17 %, mikä on hieman pienempi kuin 8-luokkien prosentuaalinen osuus (noin 19 %). Mielestäni tämä ero selittyykin 8-luokkien kirjoitelmien tekstilajilla. 8-luokkien mielipidekirjoitukset ovat tiiviitä, ytimekkäitä ja usein melko asenteellisia, jolloin verbiketjuja on pakkautunut pienehköön tilaan runsaasti.

Aineistoni perusteella näyttää lisäksi siltä, että 9-luokan verbiketjut ovat laadullisesti hieman kompleksisempia kuin 8-luokan verbiketjut. 9-luokan kirjoitelmissa esiintyy nimittäin runsaasti sellaisia verbiketjuja, jotka koostuvat useammasta kuin kahdesta sanasta. Tällöin tulevat kysymykseen siis verbiketjuun yhdistynyt liittomuoto,

- 66) *Huhuu, **oletteko sattuneet huomaamaan**, että kaikki eivät ole samanpituisia?* (9AN5)

67) *Tämä kyseinen tyttö kävi koulua yhdeksättä vuotta ja koko yhdeksän vuotta hän **oli joutunut elämään** yksin ja ilman ainuttakaan ystävää.*

(9AN11),

negaatio,

68) *Vaikka muistot ovat arvokkaita, **ei kannata tuudittautua** uskoon, että rahaa ei tarvisi.* (9AM1)

69) *Tarkoitan juuri tätä meikkaamista ja sitä että miksi miehet **eivät voisi meikata**.* (9AN2)

tai sitten verbiketjussa on käytetty yksinkertaisesti useampaa kuin kahta erillistä verbiä halutun merkityksen ilmaisemiseen.

70) *Poika **voisi** ennen kirjoittamistaan **pysähtyä miettimään**, että onko tässä mitään järkeä.* (9AM6)

71) - - *ketään **ei kiinnostaisi mennä katsomaan** artistia ja vielä pahempaa, mitä artistille käy?* (9AN3)

9-luokan kirjoitelmissa useammasta kuin kahdesta sanasta koostuvien verbiketjujen prosentuaalinen osuus kaikista verbiketjuista on noin 26 %. 8-luokkien kirjoitelmissa useammasta kuin kahdesta sanasta koostuvien verbiketjujen osuus on hieman pienempi: 21 % kaikista verbiketjuista.

Kaksikielisen opetuksen luokan eli 7B-luokan kirjoitelmat ovat mielenkiintoisia siinä mielessä, että niissä esiintyy huomattavasti enemmän verbiketjuja kuin tavallisen opetuksen rinnakkaisluokan, 7A:n kirjoitelmissa. Kaksikielisen opetuksen luokan verbiketjut näyttäisivät asettuvan lukumääriltään samalle tasolle lähinnä tavallisen opetuksen 9-luokan kanssa. 7B-luokan kirjoitelmien keskimääräinen laajuus on 277 sanaa. Kussakin kirjoitelmassa on keskimäärin noin 55 lausetta (eli predikaattia). Verbiketjuja kussakin kirjoitelmassa on keskimäärin noin 7,6 kappaletta, mikä on jopa hieman enemmän kuin 9-luokan kirjoitelmissa (7,1 kpl). 7B-luokan kirjoitelmissa verbiketjujen prosentuaalinen osuus kaikista predikaateista on noin 15 %, mikä on kuitenkin kaksi prosenttiyksikköä pienempi kuin 9-luokan kirjoitelmissa (17 %). Tämä selittyy sillä, että 7B-luokan kirjoitelmat ovat keskimäärin hieman pidempiä kuin 9-luokan kirjoitelmat, ja 7B-luokan teksteissä on siten myös enemmän lauseita (ja

predikaatteja). Kaiken kaikkiaan aineistoni osoittaa kuitenkin selvästi, että kaksikielisen opetuksen luokan kirjoitelmat ovat predikaattien osalta huomattavasti kompleksistuneempia verrattuna tavallista opetusta saaneen rinnakkaisluokan kirjoitelmiin.

Toisaalta verbiketjujen runsas esiintyminen kaksikielisen opetuksen kirjoitelmissa voisi osittain johtua myös kyseisen luokan kirjoitelmien aihevalinnoista. Monet 7B-luokan oppilaat ovat valinneet kuvauksensa kohteeksi ”kauppareissun”, joka monine toimintoineen on varsin dynaaminen tapahtuma. 7A-luokalla suurin osa kirjoittajista puolestaan kuvailee omaa lemmikkieläintään tai huonettaan, jotka ovat staattisempia kuvauskohteita. Kauppareissun kuvaaminen onkin näyttänyt rohkaisse monia kirjoittajia käyttämään tietyn tyyppisiä verbiketjuja, joilla kuvataan erityisesti ostopäätöksen tekemistä ja punnitaan mahdollisia vaihtoehtoja. Tällöin varsinkin *päättää-* ja *voida-*alkuiset verbiketjut ovat yleisiä.

72) ***Päätin ostaa pari mehukasta mandariinia, koska meillä niitä syödään monta päivässä.*** (7BM2)

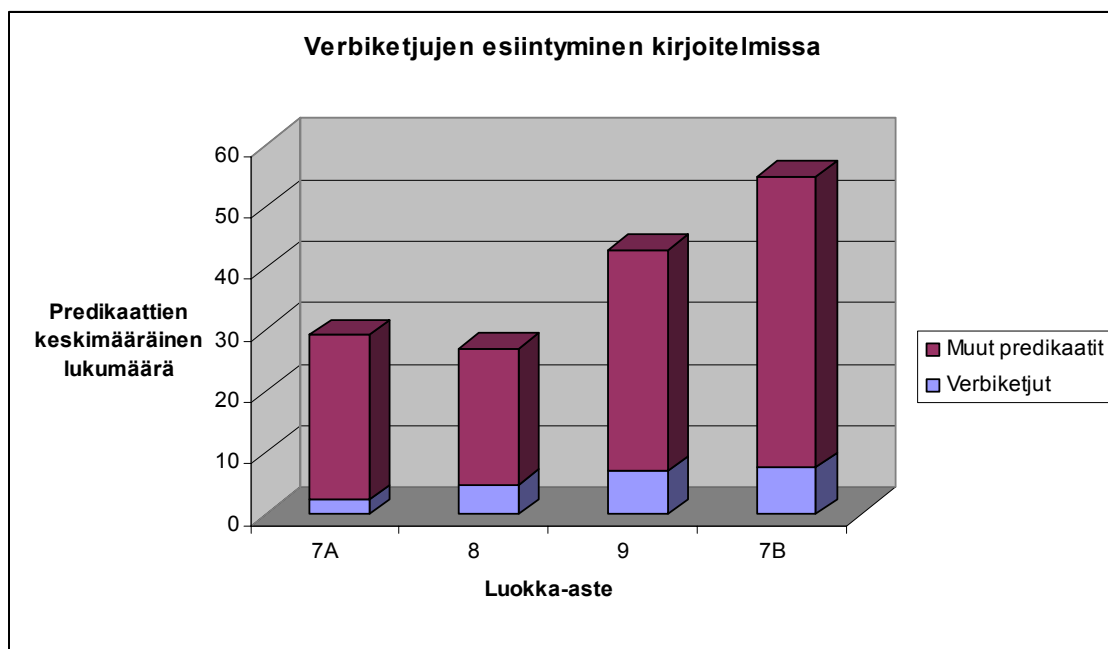
73) ***Juustopatonki on herkullista, taidan ottaa yhden.*** (7BN1)

74) ***Päätös on vaikea, koska voisin tyhjentää vaikka kaikki, mutta lopulta päädyn kinuskikakkuun ja suklaadonitseihin.*** (7BN2)

75) ***Ja sitten sunnuntaina voitaisiin vaikka syödä joku paisti - -*** (7BN4)

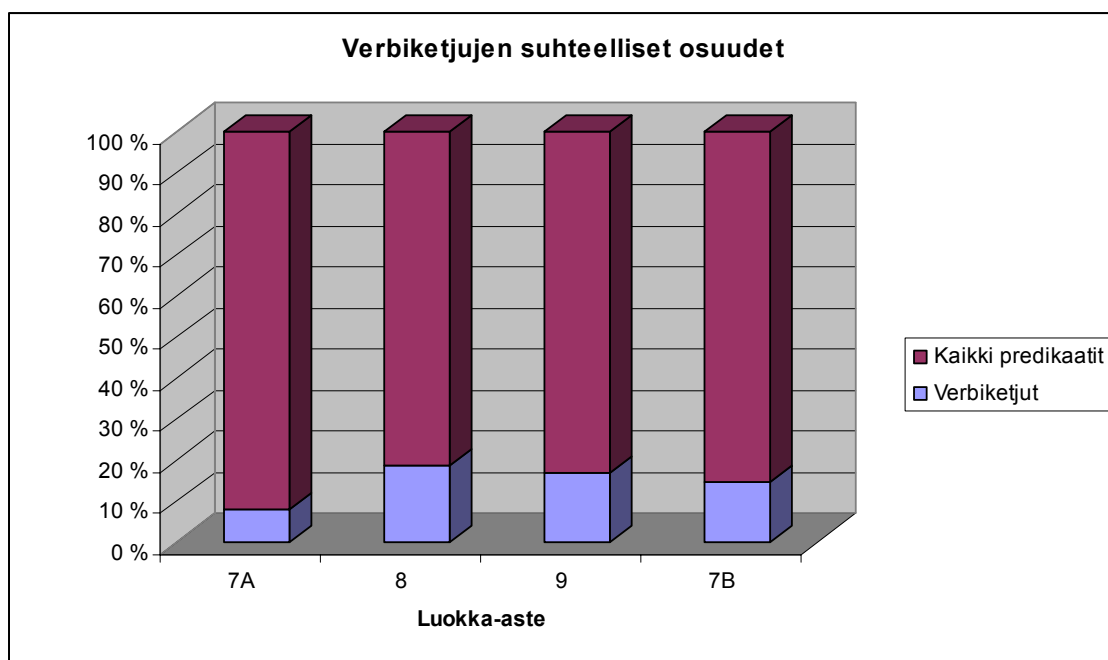
Kuvio 9 (sivulla 66) havainnollistaa, että kirjoitelmissa käytettyjen verbiketjujen määrä kasvaa siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Kappalemääräisesti mitattuna 7-luokkien kirjoitelmissa verbiketjuja on vähiten, 8-luokkien kirjoitelmissa enemmän ja 9-luokan kirjoitelmissa kaikkein eniten. Kaksikielisen opetuksen luokka muodostaa poikkeuksen.

Kuvio 9.



Kuvio 10 osoittaa kuitenkin osoittaa, että prosentuaalisesti mitattuna tilanne näyttää erilaiselta. Kirjoitelmien pituuteen suhteutettuna 8-luokkien kirjoitelmissa on enemmän verbiketjuja kuin 9-luokan kirjoitelmissa. 7B-luokka asettuu puolestaan 7A- ja 8-luokkien väliin.

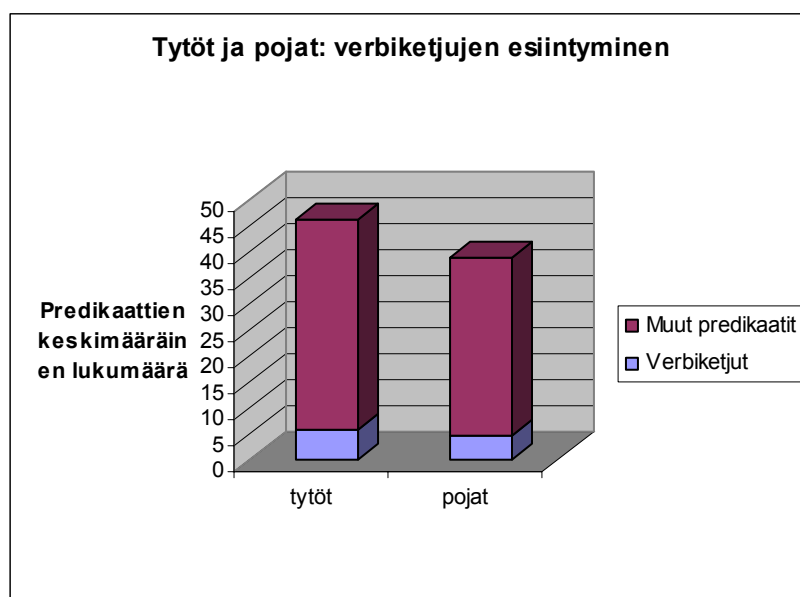
Kuvio 10.



Kaiken kaikkiaan näyttäisi kuitenkin siltä, että kirjoitelmien predikaateissa tapahtuu kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Kuvion 10 havainnollistama ero 8- ja 9-luokkien välillä selittyy 8-luokkien tekstilajin erityispiirteillä. 9-luokan kirjoitelmissa esiintyvät verbiketjut ovat myös laadullisesti hieman kompleksistuneempia kuin 8-luokkien verbiketjut. Kuviot 9 ja 10 osoittavat erityisen selvästi, että ylemmillä luokilla esiintyy enemmän verbiketjuja kuin 7A-luokalla.

Tyttöjen ja poikien kirjoitelmia vertailtaessa käy ilmi, että erot verbiketjujen käytössä eivät näyttäisi olevan kovin merkittäviä tyttöjen ja poikien välillä. Kaiken kaikkiaan tyttöjen kirjoitelmien keskipituus on noin 222 sanaa, kun taas poikien kirjoitelmat ovat keskimäärin 189 sanan mittaisia. Kuvio 11 havainnollistaa tyttöjen ja poikien kirjoitelmissa esiintyvien verbiketjujen keskimääräisiä lukumääriä.

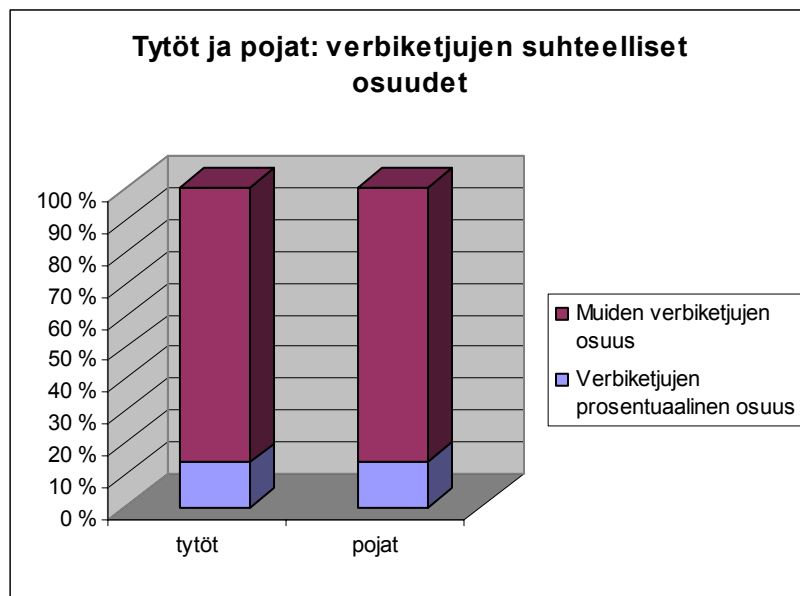
Kuvio 11.



Kuviosta 11 huomataan, että tyttöjen kirjoitelmissa on näin ollen myös keskimäärin enemmän lauseita, ts. predikaatteja (noin 40 kappaletta) kuin poikien kirjoitelmissa keskimäärin (noin 34 kappaletta). Tyttöjen kirjoitelmissa esiintyy kussakin keskimäärin 5,7 verbiketjua, kun taas poikien kirjoitelmissa verbiketjuja esiintyy keskimäärin 4,9 kappaletta kussakin. Kuvio 12 (sivulla 68) kuitenkin havainnollistaa, että koska poikien kirjoitelmat ovat laajuudeltaan suppeampia kuin tyttöjen, poikien kirjoitelmissa

esiintyvien verbiketjujen prosentuaalinen osuus kaikista predikaateista on sama kuin tytöillä: noin 14 %.

Kuvio 12.



#### 4.4. Lauseiden yhdistäminen

Edellisissä alaluvuissa olen tarkastellut kielen kompleksistumista aineistossani sanatason ilmiöiden kautta (luku 4.1.), lausekkeiden kautta (luku 4.2.) sekä predikaatin rikastumisen kautta (luku 4.3.). 4. luvun viimeisessä alaluvussa siirryn tarkastelemaan aineistoani kokonaisten lauseiden tasolla. Esittelen tarkemmin lauseiden yhdistämisen tapoja sekä yhdyslauseiden rakenteellista ja semanttista kompleksistumista aineistossani.

##### 4.4.1. Rinnastus ja alistus

Lause on sanoista ja lausekkeista muodostuva rakenteellinen kokonaisuus, jonka ytimenä on verbin persoonamuoto ja jonka osien välillä vallitsee erilaisia riippuvuus- ja määräytysuhteita (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 827). Alaluvussa 4.3., jossa käsitelin verbiketjuja, toin esille, että olen määrittänyt omassa aineistossani lauseet nimenomaan finiittiverbiin perusteella.

Virke on puolestaan tekstin ortografinen rakenneyksikkö. Virke alkaa isolla alkukirjaimella ja päättyy pisteeseen, kysymysmerkkiin tai huutomerkkiin (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 827). Virke voi muodostua yksinkertaisesta lauseesta (76) tai yhdyslauseesta (77).

76) *Viime vuosien aikana kouluruoan taso on laskenut hätkähdyttävästi.*

(8BM1)

77) *Nuorten käytökseen pitäisi puuttua kotonakin jonkin verran, koska omilla vanhemmillä on suurin päätösvalta nuorten käytökseen.* (8BN2)

Toisaalta Hakulinen ym. (2004: 827) tuovat esille, että virke voi koostua myös verbittömästä ilmauksesta tai vain yhdestä sanasta, kuten esimerkeissä *Mikä hätänä?* tai *Apua!* Omassa aineistossani olen kuitenkin analysoinut virkkeiksi ainoastaan lauseen sisältävät kokonaisuudet.

Kuten esimerkit 76 ja 77 osoittavat, lause voi olla yksinkertainen lause tai yhdyslause. Yhdyslauseet ovat kompleksisia lauseita (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 841). Yksinkertaisia lauseita voi yhdistää toisiinsa kahdella tavalla: rinnastamalla ja alistamalla (ks. esim. Hakulinen & Karlsson 1979: 331). Rinnastuksessa kaksi tai useampi samafunktioista lausetta yhdistetään samalla tasolla. Hakulinen ym. (2004: 1029) mainitsevat keskeisiksi rinnastuskonjunktioiksi konjunktiot *ja, sekä, -kä, eli, tai, vai, mutta, vaan* sekä parikonjunktiot *sekä – että* ja *joko – tai*. Esimerkissä 78 on rinnastettu kolme lausetta, esimerkissä 79 taas kaksi.

78) *Puiden halailu on ilmaista, lenkkeilystä selviää pienin kuluin ja*

*runsas matkailu vie helposti omaisuuden mennessään.* (9AM1)

79) *Itse menen aika aikaisin nukkumaan, mutta silti olen väsynyt*

*aamuisin.* (8AN3)

Silloin, kun rinnastettavia elementtejä on enemmän kuin kaksi, rinnastuskonjunktio esiintyy yleensä vasta viimeisen kytkettävän elementin edellä – kuten esimerkissä 78 (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 1030). Rinnastamalla voidaan kytkeä toisiinsa periaatteessa rajaton määrä elementtejä (ks. esim. Hakulinen & Karlsson 1979: 331).

Hakulisen & Karlssonin (1979: 331–332) mukaan alistus poikkeaa rinnastuksesta siinä, että alistus koskee vain kahta lausetta kerrallaan. Alistainen lause



ei toimi yhdyslauseen tasolla lauseena vaan yksinkertaisen lauseen yhtenä lauseenjäseneä lausekkeiden tapaan. Alisteinen lause (eli sivulause) toimii lauseessa tavallisesti joko subjektina, objektina tai adverbiaalina (ks. esim. Hakulinen & Karlsson 1979: 333). Hakulinen ym. (2004: 844) lisäävät, että toisaalta alisteinen lause voi myös sisältyä johonkin hallitsevan lauseen lausekkeeseen, kuten jo alaluvussa 4.2. kävi ilmi. Lausekkeen osana voi toimia *että*-lause, kysymyslause tai relatiivilause.

Hakulisen & Karlssonin (1979: 332) mukaan rinnastuksen ja alistuksen keskeisin ero on se, että alisteinen lause on osa toista lausetta mutta rinnasteiset lauseet taas eivät ole lauseenjäsensuhteissa keskenään. Alisteisuuden merkkinä on yleensä jokin konjunktio, esimerkiksi *jos*, *vaikka* tai *että* tai relatiivipronomini, kuten esimerkeissä 80 ja 81 (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 841).

80) *Kauneus vain mutkistaa elämää, jos siihen ei osaa suhtautua rennolla mielellä.* (8AN5)

81) *Huoneessani on myös suuri ruskea pöytä, jonka päällä on tietokone ja televisio.* (7AM8)

Hakulisen ym. (2004: 842) mukaan lausetta, jonka osana toinen lause on, voidaan kutsua hallitsevaksi lauseeksi. Hallitseva lause voi itsekkin olla jäsenenä toisessa lauseessa. Kompleksinen lause rakentuu siis rekursiivisesti: alisteisilla lauseilla voi olla omia alisteisia lauseita periaatteessa rajattomasti. Hallitsevan lauseen ja päälauseen erona on se, että päälauseen lisäksi myös sivulause voi toimia hallitsevana lauseena toiselle lauseelle. Päälause ei taas koskaan voi sisältyä toiseen lauseeseen sen lauseenjäseneä. Esimerkki 82 havainnollistaa yhdyslauseen rekursiivisuutta.

82) *Voi myös olla niin, että sinua aletaan kiusaamaan, koska muut ovat kateellisia.* (8AM1)

Esimerkissä 82 on päälause, sille alisteinen *että*-lause ja vielä sille alisteinen *koska*-lause. Päälause on hallitseva lause suhteessa *että*-lauseeseen, *että*-lause taas on hallitseva lause suhteessa *koska*-lauseeseen.

Sivulauseita voi myös rinnastaa keskenään (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 842). Esimerkissä 83 on päälause, sille alisteinen *että*-lause ja sen kanssa rinnasteinen *ja*-lause.

83) *Tuntuuko sinusta joskus, että koti on muuri ja olet sen sisällä?*

(9AN9)

Rinnastus ja alistus tuntuvat edellisen perusteella melko yksiselitteisiltä lauseiden yhdistämistavoilta. Esa Itkonen (2001: 309, 351–355) kuitenkin osoittaa, että asiassa on monia ongelmakohtia. Ensinnäkin adverbiaalilause ymmärretään suhteessa päälauseeseen yleensä valinnaiseksi – jos sivulause poistetaan, päälauseen merkityksen ajatellaan säilyvän samana. Tämä ei kuitenkaan Itkosen mukaan pidä paikkaansa esimerkiksi konditionaalilauseiden (kuten *jos*-lauseiden) ja vertailulauseiden kohdalla. Esimerkiksi lause *Pekka menee töihin* merkitsee yksinään jotain aivan muuta kuin yhdyslauseen osana *Jos on kaunis ilma, Pekka menee töihin*. Samoin esimerkiksi lause *Pekka juoksee nopeasti* merkitsee yksinään jotain muuta kuin osana yhdyslausetta *Pekka juoksee nopeammin kuin Liisa (juoksee)*. Kun siis yhdyslauseen osat näyttävät olevan näissä tapauksissa oikeastaan tasavahvoja, voidaan kysyä, onko kysymyksessä lainkaan alisteisuus. Samoin, jos kerran lauseessa *A koska B* on alisteinen sivulause siksi, että *koska B* ei voi esiintyä yksinään, niin sama peruste riittäisi myös rinnasteisen lauseiden *A ja B* ja *A tai B* ymmärtämiseen oikeastaan alisteiseksi. Eiväthän *ja B* ja *tai B* myöskään esiinny yksinään. Lisäksi kielitypologisesta näkökulmasta alistus ja rinnastus eivät ole Itkosen (2001: 353) mukaan kaikissa kielessä lainkaan relevantteja käsitteitä. Itkosen (2001: 308) mukaan voidaankin puhua alistuksen ja rinnastuksen välillä vallitsevasta jatkumosta.

Tulkinnanvaraisuudesta ja rinnastuksen ja alistuksen välisestä häilyvyydestä huolimatta olen analysoinut oman aineistoni lauseet perinteisen käsityksen mukaan päälauseiksi ja alisteisiksi sivulauseiksi. Lisäksi olen merkinnyt analyysitaulukkooni kaikki rinnasteiset pää- ja sivulauseet.

Hakulinen ym. (2004: 841) jaottelevat lauseet yksinkertaisiin lauseisiin ja yhdyslauseisiin. Kuitenkin yhdyslauseen eli kompleksisen lauseen sisälläkin kompleksisuus voi ilmetä eriasteisesti. Jotain yhdyslauseen kompleksisuudesta kertoo jo se, kuinka *paljon* virkkeessä on lauseita. Ainoastaan yhdestä lauseesta koostuva virke on tietysti kaikkein yksinkertaisin, ja kompleksisuuden voidaan katsoa kasvavan sen mukaan, mitä enemmän virkkeessä on lauseita. Osmo Ikolan ym. (1989: 5) mukaan suomen kirjoitetussa yleiskielessä on keskimäärin 1,7 lausetta jokaista virkettä kohden. Puhutuissa murteissa virkkeiden lausemäärä on huomattavasti suurempi, keskimäärin

3,1 lausetta virkettä kohden (1989: 6). Ikola ym. tosin toteavat, että virkerajat ovat murrepuheessa usein tulkinnanvaraisia. Siitä huolimatta on mielestäni luonnollista ajatella, että puhekieli sallii kirjoitettua kieltä laajemmin esimerkiksi lauseiden ketjunomaista rinnastamista, mikä on tyypillistä vaikkapa narratiiveille. Sen sijaan kirjoitetussa kielessä on tärkeää, että viesti välittyy yksiselitteisesti ja ymmärrettävästi, sillä viestiä tukemassa ei ole nonverbaalista viestintää. Tällöin liian laajat lauseyhdistykset saattavat joskus vaikeuttaa lukemista ja luetun ymmärtämistä. Oman aineistoni analyysin kannalta on tärkeää huomata, että vaikka lauseiden suuri määrä virkkeessä voi kertoa kielen rakenteellisesta kompleksisuudesta, se voi myös kertoa siitä, että kirjoittaja seurailee tekstissään ennemminkin puhekielen konventioita eikä ole vielä harjaantunut kirjoitetun kielen vaatimuksiin. Tarkastelen aineistoni virkkeiden lausemääriä tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

#### 4.4.2. Virkkeiden lausemäärät aineistossa

Se, kuinka paljon virkkeessä on lauseita, kertoo osaltaan kielen kompleksisuudesta. Yhdyslauseesta koostuva virke on monimutkaisempi kuin yksilauseinen virke. Taulukko 4 havainnollistaa virkkeiden keskimääräisiä lausemääriä aineistossani.

Taulukko 4. Virkkeiden lausemäärät.

<b>Luokka</b>	<b>Lauseita virkkeessä</b>	<b>Alisteisia lauseita virkkeessä</b>
7A	1,8	0,5
8A/8B	2,2	0,9
9A	1,9	0,6
7B	1,8	0,4

Taulukossa huomiota herättävää on se, että jokaisella luokalla virkkeiden lausemäärät ovat hieman suurempia kuin yleiskielen keskimääräinen virkkeiden lausemäärä (1,7). 7A-luokan kirjoitelmissa on keskimäärin 1,8 lausetta yhdessä virkkeessä. Alisteisia lauseita on yhdessä virkkeessä keskimäärin 0,5 kappaletta. 8-luokkien ero virkkeiden lausemäärissä 7A-luokkaan nähden on selvä. 8-luokkien kirjoitelmissa on keskimäärin jopa 2,2 lausetta yhdessä virkkeessä. Alisteisia lauseita on yhdessä virkkeessä keskimäärin 0,9 kappaletta. Edellisessä alaluvussa toin esille,

että lauseiden suuri määrä virkkeissä voi toki kertoa kielen kompleksisuudesta, mutta samalla se voi kertoa siitä, että oppilas seurailee kirjoituksessaan paremminkin puhekielen konventioita. 8-luokkien virkkeiden suurta lausemäärää voi selittää se, että uuden tekstilajin (mielipidetekstin) harjoittelun yhteydessä oppilaille on varmasti korostettu, että mielipiteet pitää osata perustella. 8-luokkien oppilaat tuovatkin kirjoitelmissaan esille runsaasti perusteluja, usein juuri muodostamalla yhdyslauseita. Joissakin tapauksissa omia mielipiteitä innostutaan perustelemaan jopa ”liiankin” ponnekkaasti, jolloin yhteen virkkeeseen pakkautuu epätavallisen paljon lauseita. Esimerkki 84 havainnollistaa sellaista virkettä, joka kenties voisi olla puhekielessä mahdollinen ja ymmärrettävä, mutta kirjoitettuna virke on niin kompleksinen, että ymmärtäminen saattaa vaikeutua.

*84) Ymmärrän kyllä, miksi useimmat ihmiset valittavat rahasta ja jotkut ovat rahapulassa koska työllä ei pääse rikkaaksi eikä saa tarpeeksi rahaa, mutta työ mitä ihmiset tekevät (en tarkoita poplaulajia) on jossain määrin erittäin tärkeää ja raskaan työ kuukauden jälkeen palkka todellakin piristää. (8AM2)*

9-luokan virkkeissä on keskimäärin 1,9 lausetta, mikä on 8-luokkien lausemäärää (2,2) selvästi pienempi. 9-luokan virkkeissä on keskimäärin 0,6 alisteista lausetta. Lukuja voisi tulkita niin, että 9-luokalla kirjoitustaidot ovat hieman kehittyneempiä kuin 8-luokilla, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että esimerkin 84 kaltaisia laajalti kompleksistuneita virkkeitä esiintyy 9-luokan kirjoitelmissa vähemmän. 9-luokan virkkeet ikään kuin pysyvät paremmin koossa ja palaavat lähemmäs kirjoitetun yleiskielen virkkeiden keskimääräistä lausemäärää (1,7).

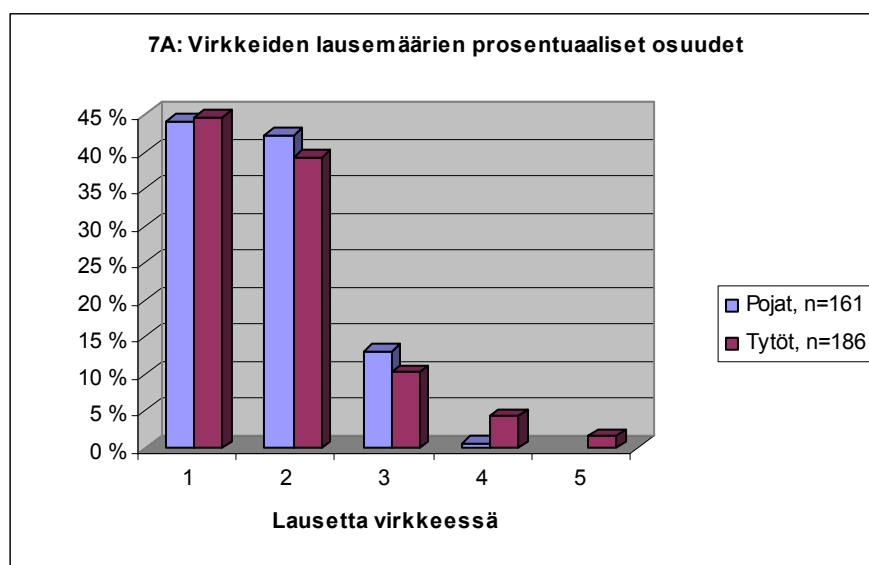
7B-luokan virkkeissä on keskimäärin 1,8 lausetta. Alisteisia lauseita on 7B-luokan virkkeissä keskimäärin 0,4 kappaletta. Aiemmissä alaluvuissa käsiteltyjen kielenpiirteiden osalta 7B-luokan kirjoitelmat ovat olleet pääosin huomattavasti kompleksisempia kuin rinnakkaisluokka 7A-luokan kirjoitelmat. Virkkeiden lausemäärän osalta luvut ovat kuitenkin suunnilleen samat kuin 7A-luokalla. Mielestäni kyseinen seikka voisi kertoa siitä, että muissa yhteyksissä varsin taitaviksi kirjoittajiksi osoittautuneet 7B-luokan oppilaat suosivat teksteissään pääasiassa sellaisia virkkeitä, jotka pysyvät hyvin koossa ja jotka ovat vaivattomia ymmärtää. Kirjoitetun kielen

virkkeet eivät siedä yhtä laajaa kompleksisuutta kuin puhekielen virkkeet, ja 7B:n kirjoitelmat noudattelevatkin hyvin nimenomaan kirjoitetun kielen konventioita.

Kaiken kaikkiaan taulukko 4 kertoo kaksi seikkaa. Ensinnäkin kaikissa aineistoni teksteissä esiintyy varsin runsaasti kompleksisia lauseita; aineistoni kirjoittajat hallitsevat siis jo varsin taitavasti lauseiden yhdistämistä. Toiseksi taulukko 4 kertoo, että 7-luokkien kirjoitelmat ovat virkkeiden lausemäärien osalta vähemmän kompleksistuneita kuin ylempien luokkien kirjoitelmat. Ylempien luokkien kieli on siis virkkeiden lausemäärien osalta kompleksisempää kuin 7-luokilla.

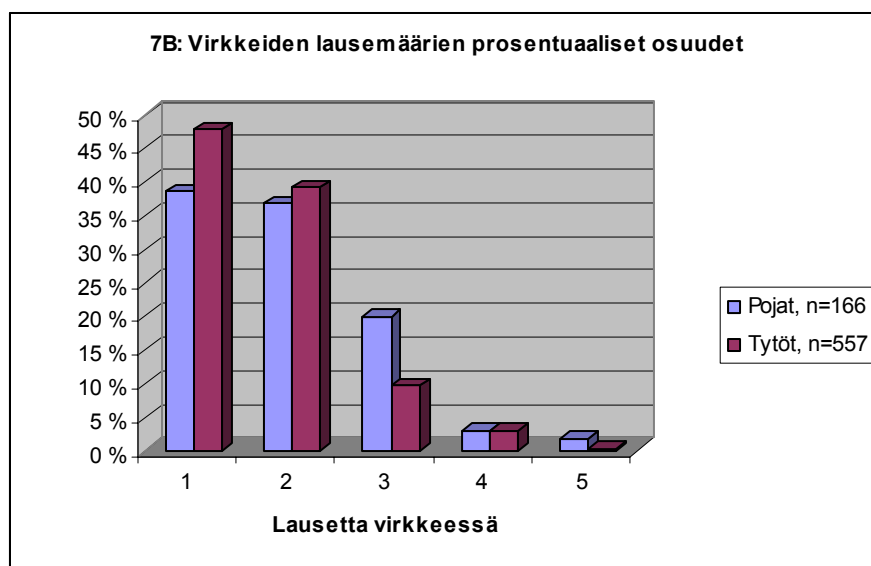
Aineistoni virkkeiden lausemääriä voidaan havainnollistaa myös toisella tavalla. Kuviot 13–16 esittävät yksilauseisten, kaksilauseisten, kolmilauseisten (jne.) virkkeiden prosentuaaliset osuudet jokaisen luokka-asteen kirjoitelmista. Kuvioissa on vierekkäin tyttöjen ja poikien virkkeitä kuvaavat pylväät.

Kuvio 13.



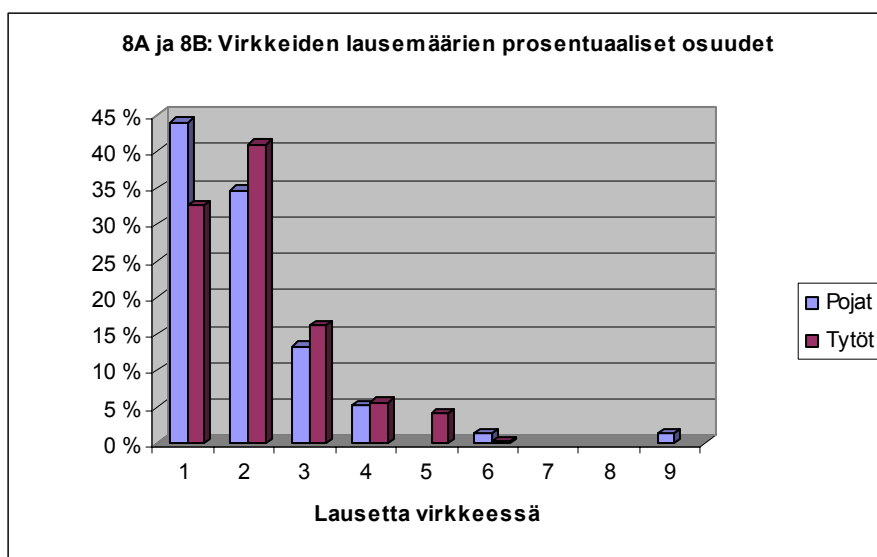
7A-luokan kuviosta huomataan, että yksilauseisten virkkeiden osuus kaikista virkkeistä on sekä tytöillä että pojilla noin 44 %. Poikien kirjoitelmissa esiintyy suhteessa enemmän kaksi- ja kolmilauseisia virkkeitä kuin tytöillä. Neli- ja viisilauseisia virkkeitä esiintyy hyvin vähän, tytöillä kuitenkin suhteessa enemmän kuin pojilla. 7A-luokalla tyttöjen ja poikien väliset erot ovat pienet – poikien virkkeet näyttäisivät kuitenkin olevan tyttöjen virkkeitä keskimäärin monimutkaisempia siinä mielessä, että kaksi- ja kolmilauseisia virkkeitä esiintyy pojilla suhteellisesti enemmän kuin tytöillä.

Kuvio 14.



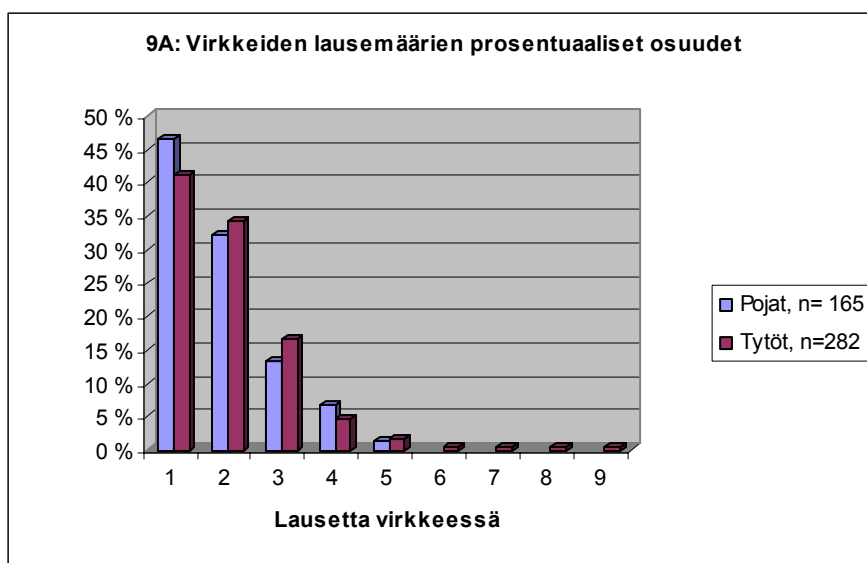
Kuvio 14 osoittaa, että 7B-luokalla tyttöjen ja poikien väliset erot ovat suuremmat kuin 7A-luokalla. Lappalaisen (2003: 56) mukaan 7-luokkalaisten poikien kirjoittamistaidot osoittautuivat vuoden 2002 äidinkielen valtakunnallisessa kokeessa keskimäärin 20 prosenttiyksikköä heikommiksi kuin tyttöjen taidot. Siinä valossa on yllättävää, että 7B-luokan pojat näyttävät käyttävän runsaasti monilauseisia virkkeitä ja kolmilauseisia virkkeitä esiintyy lähes kaksi kertaa niin paljon kuin tytöillä. Tyttöjen kirjoitelmissa on sen sijaan noin 10 prosenttiyksikköä enemmän pelkästään yhdestä lauseesta koostuvia virkkeitä kuin pojilla. Toisaalta, koska 7B-luokka on kaksikielisen opetuksen luokka, voisi olettaa, että luokalle hakeutuvien poikien kirjoitustaidot poikkeavat tavallisten luokkien poikien taitoihin nähden positiivisesti – tässä mielessä kuvion tiedot ovat odotuksenmukaisia.

Kuvio 15.



Kuviosta 15 huomataan, että 8-luokilla virkkeiden monimutkaisuus näyttäisi olevan tytöillä suurempaa kuin pojilla. Poikien virkkeistä 44 % koostuu pelkästä yhdestä lauseesta, kun taas tyttöjen virkkeistä yksilauseisia on 32 %. Kahdesta lauseesta koostuvia virkkeitä on pojilla noin 34 %, tytöillä taas selvästi enemmän (41 %). Tyttöjen kirjoitelmissa esiintyy lisäksi enemmän kolmi-, neli- ja viisilauseisia virkkeitä kuin pojilla. Poikien kirjoitelmissa esiintyvät kuusi- ja yhdeksänlauseiset virkkeet ovat lähinnä yksittäisiä poikkeuksia. 8-luokkien kuviossa mielenkiintoista on se, että tytöillä kaksilauseisia virkkeitä esiintyy huomattavasti enemmän kuin yksilauseisia. Ikolan ym. (1989: 7) mukaan yksilauseisia virkkeitä esiintyy kuitenkin yleiskielessä kaikkein eniten (keskimäärin 50,7 %). Tyttöjen suosimien kaksilauseisten virkkeiden voisi tulkita johtuvan ainakin osittain tekstilajista. 8-luokkien kirjoitelmissa hyvin tavallisia virkkeitä ovat päälauseesta ja vaikkapa perusteluja esittävästä kausaalista sivulauseesta koostuvat virkkeet.

Kuvio 16.



9-luokan kuvio on muuten hyvin samantyyppinen kuin 8-luokkien kuvio, mutta 9-luokalla sekä tytöillä että pojilla yksilauseiset virkkeet ovat yleisimpiä. Tyttöillä yksilauseisia virkkeitä esiintyy vähemmän kuin pojilla mutta kaksi- ja kolmilauseisia taas enemmän. Hieman yllättäen poikien kirjoitelmissa esiintyy enemmän nelilauseisia virkkeitä kuin tyttöillä. Ero on kuitenkin vain noin kaksi prosenttiyksikköä – ja toisaalta tyttöjen kirjoitelmissa esiintyy marginaalisesti virkkeitä, joissa on jopa kuudesta yhdeksään lausetta.

Kaiken kaikkiaan kuvioista 13–16 havaitaan ainakin se, että 7-luokilla kaikkein kompleksisimmat virkkeet ovat viiden lauseen mittaisia mutta 8- ja 9-luokilla vaihteluväli kasvaa siten, että kompleksisimmat virkkeet sisältävät jopa yhdeksän lausetta. Tavallisen opetuksen 7A-luokalla poikien virkkeissä esiintyy hieman runsaammin lauseiden yhdistämistä kuin tyttöillä, mutta 8- ja 9-luokilla taas tytöt näyttäisivät suosivan monilauseisia virkkeitä enemmän kuin pojat. Suurimmillaankin tyttöjen ja poikien väliset erot virkkeiden lausemäärissä ovat kuitenkin melko pieniä.



#### 4.4.3. Lauseiden väliset semanttiset suhteet

Rinnastus ja alistus ovat lauseiden yhdistämisen keinoja, jotka osoittavat, millaisessa rakenteellisessa suhteessa yhdistetyt lauseet ovat toisiinsa nähden. Lauseiden välisiä suhteita voidaan kuitenkin tarkastella myös semanttisesta näkökulmasta. Tässä alaluvussa paneudun lauseiden välisiin semanttisiin suhteisiin adverbiaalikonjunktioilla yhdistetyissä lauseissa. Lauseiden semanttisten suhteiden tarkastelu on tässä yhteydessä mielekästä, koska konjunktioiden käyttö ja lauseiden yhdistämisen tavat saattavat kertoa jotain loogisen ajattelun tasosta. Jos esimerkiksi lapsi tai nuori on siirtynyt kognitiivisessa kehityksessään formaalisten operaatioiden vaiheeseen, hän todennäköisesti osaa ilmaista lauseiden välisiä suhteita (kuten vaikkapa syy–seuraus-suhteita tai ehtosuhteita) monipuolisesti ja joustavasti.

Hakulisen ym. (2004: 1058) mukaan adverbiaalilause on lause, joka alkaa adverbiaalikonjunktioilla. Adverbiaalikonjunktioita ovat *koska, kun, jos, ellei, jollei, mikäli, vaikka, joskin, jos kohta, jotta* ja *että* (merkityksessä 'jotta'). Adverbiaalilause toimii yleensä hallitsevan lauseen määrittäneenä, mutta joskus se voi toimia myös lisäyksenä. Lisäys on määritettä irrallisempi ja löyhempi suhde (2004: 1061). *Jos-*, *kun-* ja *vaikka-*lauseet voivat toimia eräiden verbien yhteydessä joskus myös subjektina, objektina tai adverbiaalitäydennyksenä. Täydennys on puolestaan määritettä tiukempi suhde siinä mielessä, että täydennys on yksi verbin pakollisista argumenteista; sitä ei voi halutessa jättää pois. Tyypillisesti adverbiaalilause toimii lauseessa kuitenkin määrittäneenä.

Adverbiaalikonjunktioilla yhdistettyjen lauseiden keskinäisen suhteen tulkintaan vaikuttaa monta seikkaa (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 1068). Semanttisen suhteen tulkintaa ohjaa esimerkiksi lauseiden sisältö ja lauseiden keskinäinen järjestys mutta myös käytetyn konjunktin oma merkitys. Lauseiden välisen suhteen luonnetta osoittavat paitsi konjunktiot, myös konnektiivit. Konnektiivit ovat yhdistäviä adverbejä, partikkeleja ja adpositioita. Tässä tutkielmassa keskityn kuitenkin vain adverbiaalikonjunktioiden avulla luotujen semanttisten suhteiden kuvailuun.

Hakulisen ym. (2004: 1058) mukaan adverbiaalikonjunktioilla kytkettyjen lauseiden välinen suhde voi olla temporaalinen, kausaalinen, konditionaalinen tai konsessiivinen. Temporaalinen suhde ilmaisee kahden tilanteen ajankohtia ja kestoja. Lauseiden välinen temporaalinen suhde merkitään tavallisimmin konjunktioilla *kun* (Hakulinen ym. 2004: 1070).

85) **Kun** saavuin kaupan ovelle, aloin miettimään ostoslistaa. (7BM2)

86) Olisiko kiva jutella välitunnilla kavereiden kanssa, **kun** turvamies hengittäisi niskaan? (8BN10)

87) Joskus käy sääliksi myyjää, **kun** asiakas mesoaa hänelle asiasta, johon myyjä ei voi vaikuttaa. (9AN4)

Temporaalinen suhde on mielenkiintoinen sikäli, että sille perustuvat myös monet muut asiantilojen väliset suhteet. Esimerkiksi kausaaliset suhteet perättäisten asiantilojen välillä perustuvat temporaaliselle suhteelle. Niinpä *kun*-konjunktio voikin joskus esiintyä myös kausaalisen suhteen merkitsimenä. Tällöinkin *kun*-ilmaus voidaan usein tulkita kuitenkin myös temporaaliseksi (Hakulinen ym. 2004: 1076). Monitulkintaisuutta havainnollistaa esimerkki 88.

88) Sänky on kiva, **kun** siinä on mukkea peitto, joka on lämmin. (7AN7)

Kahden lauseen välillä vallitsee kausaalinen suhde, kun niiden ilmaisemat asiantilat ovat keskenään syyn ja seurauksen suhteessa (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 1074). Kausaalisuudesta on kyse myös päätelmän ja perustelun suhteessa. Keskeinen kausaalisuutta osoittava konjunktio on *koska*. Sillä voidaan ilmaista sekä syysuhdetta että perustelua. Muita kausaalisuuden konjunktioita ovat edellä mainittu *kun* sekä rinnastus- ja adverbiaalikonjunktion välimaastoon sijoittuva *sillä*.

89) Ihmisiä ihailtaan **koska** heitä tai heidän työtään arvostetaan - - (9AN3)

90) **Koska** englanti on maailman kieli ja sillä pärjää melkein joka maassa, sitä on luonnollisesti järkevintä opiskella. (8BN6)

91) Se on jo todella vanha, **sillä** 12-vuotias berni on jo harvinaisuus. (7AM5)

Itkosen (2001: 334) mukaan kausaalilauseet ilmaisevat faktisia eli todellisia syy–seuraus-suhteita. Sen sijaan konditionaaliset lauseet ilmaisevat ei-faktisia eli hypoteettisia syy–seuraus-suhteita. Kahden lauseen välillä vallitsee konditionaalinen suhde, kun toinen esittää ehdon, jonka vallitessa toisen ilmaisema asiantila toteutuu tai on mahdollinen (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 1080). Konditionaalisen suhteen

tyypillisin merkitsin on konjunktio *jos*. Tyyliiltään hieman muodollisempi on *mikäli*; *jollei* ja *ellei* taas ovat kielteisiä ja taipuvat persoonissa.

Konditionaalista suhdetta ilmaisevissa lauseissa moduksena on kummassakin tavallisesti joko indikatiivi tai konditionaali (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 1081). Indikatiivissa ehto ja sen mahdollinen seuraus esitetään mahdollisesti toteutuvina asiantiloina.

92) *Jos sinulla on rahaa niin elämäsi on helppoa.* (8AM2)

Kun molempien lauseiden predikaatit ovat konditionaalien preesensissä, ilmaus on vielä edellistäkin hypoteettisempi. Asiantila jää vielä avoimemmaksi kuin indikatiivissa.

93) *Jos siis jokainen äiti ja isä kiinnittäisivät enemmän huomiota lapseensa, yhteiskuntamme muuttuisi edes hieman siedettävämmäksi paikaksi.* (8AN1)

Silloin kun molemmat verbit ovat konditionaalien perfektissä, yhdyslause ilmaisee, että kyseiset asiantilat eivät toteutuneet. Tällaisia ehtolauseita kutsutaan kontrafaktuaalisiksi. Aineistossani ei esiinny yhtään täydellistä kontrafaktuaalista ehtolauseita. Esimerkki 94 muistuttaa sellaista, mutta siinäkin ainoastaan hallitsevan lauseen finiittiverbi on konditionaalien perfektissä.

94) *Kuinkahan moni anoreksiatapaus olisi estetty, jos mediassa näkyisi vähemmän täydellisiä ihmisiä?* (8BN3)

Täydellinen kontrafaktuaalinen ehtolause olisi esimerkiksi *Jos olisit tullut, olisit saanut kakkua.*

Myös konditionaalinen suhde perustuu temporaaliselle suhteelle, sillä ehto edeltää ajallisesti seurausta. Niinpä *kun*-lause voi joskus saada myös konditionaalisen tulkinnan, erityisesti silloin, jos lause on geneerinen tai ei muuten esitä mitään yksittäistä tapahtumaa (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 1083). Esim. *Äiti sanoi aina, että kun antaa niin saa.* Vrt. *Äiti sanoi aina, että jos antaa niin saa.*

Kahden lauseen välinen suhde on konsessiivinen, kun asiantilojen sanotaan pätevän mutta samalla implikoidaan niiden yhteensopimattomuutta kyseisessä

kontekstissa (ks. esim. Hakulinen ym. 2004: 1085). Konsessiivisen suhteen keskeisin merkitys on adverbiaalikonjunktio *vaikka*.

95) *Pelireisut ovat mukavia vaikka ne ovatkin joskus liian pitkiä.* (7AM2)

Esimerkissä 95 esitetään totena sekä pelireissujen mukavuus että toisaalta niiden liiallinen pituus. Hakulisen ym. (2004: 1085) mukaan konsessiivinen *vaikka*-lause kuitenkin implikoi, että toisen negaatio olisi odotuksenmukaista: mukavat pelireisut eivät yleensä ole liian pitkiä ja toisaalta liian pitkät pelireisut eivät yleensä ole mukavia. Konsessiiviseen suhteeseen sisältyy myös konditionaalinen implikaatio. Esimerkkilause implikoi, että *jos* pelireisut ovat liian pitkiä, ne eivät yleensä ole mukavia. Tässä mielessä konsessiivinen suhde perustuu konditionaalille suhteelle ja sitä kautta myös temporaaliselle suhteelle. *Vaikka*-konjunktin lisäksi konsessiivista suhdetta voidaan joskus ilmaista myös konjunktioilla *joskin* ja *jos kohta* (Hakulinen ym. 2004: 1087).

Yhdyslauseiden kompleksisuudesta voidaan siis saada tietoa myös tarkastelemalla adverbiaalikonjunktioilla yhdistettyjen lauseiden semanttisia suhteita. Erilaisille suhteille on esitetty niin sanottuja kompleksisuushierarkioita. Esimerkiksi Anneli Liekon (1992: 284–294) mukaan edellä käsittelemäni yhdyslauseiden semanttiset suhteet ilmestyvät lapsenkieleen seuraavassa, kompleksisuutta kuvaavassa järjestyksessä: temporaalinen – kausaalinen – konditionaalinen – konsessiivinen. Liekon kompleksisuushierarkia sisältää tosin paljon enemmänkin mahdollisia semanttisia suhteita kuin edellä esitetyt neljä. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole kuitenkaan mahdollista paneutua semanttisiin suhteisiin tätä laajemmin.

Logiikan kannalta konditionaalisia lauseita voitaisiin kenties pitää kaikkein vaikeimpina. Konditionaalista suhdetta voidaan pitää kausaalista suhdetta kompleksisempänä siinä mielessä, että Itkosen mukaan kausaalinen suhde esittää faktisten syy–seuraus-suhteen, konditionaalinen taas ei-faktisen syy–seuraus-suhteen. Konditionaalinen suhde edellyttää näin ollen hypoteettista ajattelua. Konditionaalisen ehtolauseen ilmaisemat asiantilat eivät ole todellisuudessa tapahtuneita, niiden toteutuminen ainoastaan esitetään mahdollisena.

Mielenkiintoista on se, että erityisesti kausaaliset, konditionaaliset ja konsessiiviset suhteet näyttäisivät liittyvän Piaget'n teoriaan formaalisista operaatioista lapsen kognitiivisessa kehityksessä (ks. luku 3). Formaalisten operaatioiden vaiheessa

(yleensä noin 12 ikävuodesta alkaen) lapsi kykenee aiempaa paremmin näkemään todellisuuden mahdollisten tapahtumien joukkona ja alkaa soveltaa aiempaa enemmän hypoteettis-deduktiivista ajattelua loogisessa päättelyssään. Lapsi myös ottaa ongelmanratkaisussa aiempaa enemmän huomioon useita näkökulmia eikä ole enää rajoittunut nykyhetken tarjoamiin syihin ja perusteluihin. Lapsi kykenee ulottamaan ajatuksenkulkunsa myös tulevaisuuteen (Boyd & Bee 2006: 307). Näin ollen kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten suhteiden esiintyminen aineistossani saattaa heijastaa myös kirjoittajien kognitiivista kehitysvaihetta. On kuitenkin huomattava, että oman aineistoni perusteella kirjoittajien kognitiivista kehitysvaihetta ei vielä voi määrittää sen enempää formaalisten kuin konkreettisten operaatioidenkaan vaiheeksi, siihen tarvittaisiin kielitieteellisen lähestymistavan lisäksi kehityspsykologista tutkimusta. Esittelen aineistossani esiintyviä yhdyslauseiden välisiä semanttisia suhteita tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Keskityn erityisesti kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten suhteiden esittelyyn, koska ne liittyvät mielestäni vahvimmin hypoteettiseen ajatteluun.

On kuitenkin huomattava, että lauseiden väliset semanttiset suhteet ovat usein tulkinnanvaraisia. Yksi konjunktio voi toimia monen erilaisen suhteen merkitsimenä ja toisaalta yhtä semanttista suhdetta voi ilmaista monella eri konjuktiolla. Oman aineistoni analyysisissä olen jaotellut adverbiaalilauseet eri semanttisiin kategorioihin sen tulkinnan mukaan, mikä omasta mielestäni on ollut ensisijaisin ja luontevin.

#### 4.4.4. Kausaaliset, konditionaaliset ja konsessiiviset suhteet aineistossa

Taulukko 5 (sivulla 83) kokooa yhteen ne lukumäärät ja prosenttiosuudet, jotka kuvaavat kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten lauseiden esiintymistä koko aineistossani.

Taulukko 5. Kausaaliset, konditionaaliset ja konsessiiviset lauseet.

	7A		8A ja 8B		9A		7B	
	n	% kaikista alisteisista lauseista	n	%	n	%	n	%
Kausaaliset	31	19 %	28	10 %	32	12 %	47	17 %
Konditionaaliset	13	8 %	42	16 %	38	14 %	19	7 %
Konsessiiviset	9	5 %	13	5 %	9	3 %	7	3 %
Yhteensä	53	32 %	83	31 %	79	29 %	73	27 %

7A-luokan kirjoitelmissa on yhteensä 607 lausetta. Alisteisia lauseita on 166 kappaletta, mikä on vajaa kolmasosa kaikkien lauseiden määrästä. Kausaalisen, konditionaalisen tai konsessiivisen suhteen muodostavia alisteisia lauseita on 7A-luokan kirjoitelmissa 53 kappaletta, mikä on noin 32 % kaikista alisteisista lauseista.

7A-luokan kirjoitelmissa esiintyy runsaasti kausaalisia sivulauseita (19 % kaikista alisteisista lauseista). 7A:n kirjoitelmat ovat tekstilajiltaan kuvauksia, ja suosittuja kuvauksen kohteita ovat mm. oma huone, lemmikkieläin tai harrastus. Kausaalisilla lauseilla perustellaan esimerkiksi omia valintoja, mielipiteitä ja toiveita ja esitetään niille syitä.

96) - - vaihdoin huoneeni väriä siniseksi, **koska** se on lempiväriäni.

(7AN2)

97) itse pidän lajista paljon **koska** sitä on mukava pelata ja siinä saa uusia ystäviä. (7AN2)

98) Muuta en oikeastaan haluaisi, **sillä** huoneeni on mukava ja erittäin kotoisa. (7AN8)

7A-luokan kirjoitelmissa on konditionaalisia lauseita vähemmän kuin kausaalisia lauseita (8 %). Konditionaalisilla lauseilla kuvaillaan esimerkiksi lemmikkieläinten käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa mutta myös esitellään unelmia ja haaveita.

99) *Mutta jos joku tuntematon tulee kylään niin se haukkuu ja ärisee.*

(7AM5)

100) - - *jos joku kulkee pihassamme tai soittaa ovikelloa se haukkuu kuin vahtikoira.* (7AN1).

101) *Oisi todella jännittävää jos huoneeni seinä olisi kiipeilyseinä.*

(7AM6)

102) *Jos oikeasti saisin vaihtaa jotain, haluaisin uuden television ja enemmän kaappitilaa vaatteilleni - -* (7AN4)

Konsessiivisia lauseita esiintyy 7A-luokan kirjoitelmissa vähiten (5 %). Kun kuvauksen kohteena on jokin omaan elämään läheisesti liittyvä kohde, konsessiiviin *vaikka*-lauseisiin liittyy usein hieman puolusteleva sävy – niitä käytetään jonkin asiantilan odotuksenvastaisuuden osoittamiseen.

101) - - *se haukkuu ja hyppii, vaikka ei tarkoitakaan mitään pahaa.*

(7AN1)

102) *Vaikka se on jo aika vanha, se jaksaa silti leikkiä.* (7AN3)

103) - - *huoneeni on mukava ja erittäin kotoisia, vaikka onkin usein sotkuinen.* (7AN8)

8-luokkien kirjoitelmissa on yhteensä 700 lausetta. Alistaisia lauseita on 271 kappaletta, mikä on lähes 40 % kaikista lauseista. Alistaisia lauseita esiintyy 8-luokilla siis suhteessa enemmän kuin 7A-luokalla (27 %). 8-luokkien alisteisista lauseista kausaalisia, konditionaalisia tai konsessiivisia lauseita on 31 %, mikä on lähes yhtä suuri osuus kuin 7A-luokalla (32 %). Koska 8-luokilla on alisteisia lauseita kuitenkin suhteessa enemmän kuin 7A-luokalla, näyttäisi siltä, että 8-luokkien alisteisista lauseista suurempi osa on esimerkiksi relatiivilauseita, *että*-lauseita tai jollain adverbilla tai adpositiolla liitettyjä lauseita kuin 7A-luokalla.

Suurin ero 7A-luokan ja 8-luokkien kausaalisissa, konditionaalisissa ja konsessiivisissa lauseissa on se, että 8-luokilla esiintyy suhteessa huomattavasti enemmän konditionaalisia lauseita (16 %) kuin 7A-luokalla (8 %). 8-luokkien tekstit ovat mielipidekirjoituksia. Tekstilajin kannalta konditionaaliset lauseet ovatkin varsin käyttökelpoisia. Niillä voi kätevästi kuvailla, kuinka olosuhteet muuttuisivat paremmiksi, jos kaikki ihmiset toimisivat kirjoitelmassa esitetyn mielipiteen

mukaisesti. Niiden avulla voi myös pohdiskella hypoteettisesti erilaisia tulevaisuuden vaihtoehtoja.

104) - - **jos** siis jokainen äiti ja isä kiinnittäisivät enemmän huomiota lapseensa yhteiskunta muuttuisi edes hieman siedettävämmäksi paikaksi. (8AN1).

105) - - **jos** maapallolla ei olisi yhtään rahaa ja paljon ihmisiä niin kaikki olisivat paljon onnellisempia. (8AN7)

106) Ehkä tulevaisuudessa olisi vähemmän ylipainoisia ja esimerkiksi sepelvaltimotaudista kärsiviä, **jos** ihmiset tottuisivat pienestä pitäen syömään terveellistä kunnon ruokaa. (8BM2)

7A-luokan tapaan 8-luokkien kirjoitelmissa esiintyy konsessiivisia lauseita melko niukasti (5 %). Odotuksenvastaisuuden osoittamisen lisäksi konsessiiviset lauseet saavat mielipideteksteissä myös hieman laajempia käyttömahdollisuuksia. *Vaikka*-lauseen avulla voi nimittäin tuoda esille mahdolliset omasta kannasta eriävät mielipiteet ja argumentoida jo ennalta niitä vastaan.

107) **Vaikka** ruotsi onkin toinen kotimainen kielemme, sitä käytetään enimmäkseen Ruotsissa. (8BN6)

108) **Vaikka** alkoholin, tupakan ja muiden aineiden käyttö on lisääntynyt nuorten keskuudessa, niin se ei tarkoita sitä, että kaikki käyttäisimme niitä. (8BN8)

9-luokan kirjoitelmissa on yhteensä 858 lausetta. Alisteisia lauseita on yhteensä 270 kappaletta, mikä on noin 31 % kaikista lauseista. Kausaalisia, konditionaalisia tai konsessiivisia lauseita on kaikista alisteisista lauseista 29 %. 9-luokan kirjoitelmat ovat tekstilajiltaan kolumneja. Kolumnilla ja mielipidekirjoituksella on paljon yhteistä, koska usein kolumnitkin esittävät jonkin mielipiteen. Kolumni ei kuitenkaan ole sävyiltään välttämättä niin jyrkkä kuin mielipidekirjoitus, ja lisäksi kolumnissa on mahdollista hyödyntää myös huumorin keinoja. 9-luokan kirjoitelmissa on kausaalisia lauseita 12 %, konditionaalisia lauseita 14 % ja konsessiivisia lauseita 3 % kaikista alisteisista lauseista.



Mielestäni monet 9-luokan kirjoittajat ovat onnistuneet melko hyvin kolumnin kirjoittamisessa. Erityisen mielenkiintoista kognitiivisen kehityksen näkökulmasta on se, että monet kirjoittajat ovat valinneet kirjoitelmaansa jollain tapaa tavallisesta poikkeavan tai muulla tapaa luovan näkökulman. Esimerkiksi eräs kirjoittaja pohdiskelee varsin seikkaperäisesti hakaristisymbolin käytön kieltoa EU:ssa. Hän tulee siihen tulokseen, että kielto rikkoisi sanan- ja uskonnonvapautta, koska kyseinen symboli liittyy läheisesti myös hindujen kulttuuriin – tosin täysin toisessa merkityksessä. Eräs toinen kirjoittaja puolestaan ehdottaa hieman humoristisen lähestymistavan kautta mutta kuitenkin laajasti ja pätevästi perustellen, että leipäfirmojen tulisi alkaa myydä leipien kantapalat ja tavalliset palat eri pusseissa. Kolumneissa nostetaan esille myös esimerkiksi sellaisia ehdotuksia, että miehillä ja pojillakin pitäisi olla samanlaiset oikeudet meikata ja korostaa ulkonäköään kuin naisilla tai että lyhyet ihmiset tulisi ottaa julkisten tilojen suunnittelussa huomioon samaan tapaan kuin liikuntavammaiset. Mielestäni edellä mainitut esimerkit kertovat sellaisesta ajattelusta, joka ei enää rajoitu ”tässä ja nyt” -kontekstiin, vaan ulottuu kauemmas, *mahdolliseen* todellisuuteen.

7B-luokan alisteiset lauseet eivät osoittaudu taulukon 5 perusteella mitenkään erityisen kompleksisiksi. 7B-luokan kirjoitelmissa on kausaalisia, konditionaalisia ja konsessiivisiä lauseita vain noin 27 % kaikista alisteisista lauseista, kun 7A-luokalla niitä on 32 %. On kuitenkin otettava huomioon se, että edellä mainittuja semanttisia suhteita on mahdollista ilmaista lukuisilla muillakin tavoilla kuin adverbiaalikonjunktioilla. Taulukon 5 lukuihin sisältyvät kuitenkin ainoastaan adverbiaalikonjunktioilla yhdistetyt lauseet.

Kaiken kaikkiaan taulukosta 5 huomataan, että kaikkien luokkien kirjoitelmissa esiintyy kausaalisia, konditionaalisia ja konsessiivisiä lauseita suhteessa lähes saman verran: noin 30 % kaikista alisteisista lauseista. Tämä on hieman yllättävää, sillä kielen kompleksistumisen näkökulmasta olisi voinut olettaa, että esimerkiksi 7A-luokalla kyseisiä semanttisia suhteita olisi esiintynyt vähemmän kuin vaikkapa 9-luokalla. Aineistoni perusteella voisikin sanoa, että sekä 7-, 8- että 9-luokkien oppilaat yhdistävät jo varsin taitavasti lauseita toisiinsa ja osaavat ilmaista lauseiden välisiä suhteita monipuolisesti.

Toisaalta taulukosta 5 huomataan myös, että 8- ja 9-luokilla eniten käytetty semanttinen suhde on konditionaalinen suhde. Konditionaalinen lause on sekä 8- että 9-luokilla yleisin kolmesta tutkitusta lausetyypistä, ja lisäksi konditionaalisia

lauseita on molemmilla luokilla enemmän kuin 7-luokalla. Havainto on mielenkiintoinen, koska Piaget'n (1966: 131) mukaan juuri implikaatio *jos...niin* on tyypillinen, uusi loogisen päättelyn strategia formaalisten operaatioiden vaiheessa. Tässä yhteydessä on kuitenkin muistettava tekstilajien vaikutus esiintyneisiin lauseiden välisiin semanttisiin suhteisiin. 7-luokkien kuvaus-tekstit eivät nimittäin välttämättä rohkaise kovinkaan paljon hypoteettiseen ajatteluun. Luotettavamman kuvan asiasta saisi, jos kaikki tutkittavat kirjoitelmat edustaisivat samaa tekstilajia. Tiivistäen voisi kuitenkin sanoa, että kaikilla luokka-asteilla kausaalisia, konditionaalaisia ja konsessiivisiä lauseita esiintyy noin 30 % kaikista alisteisista lauseista. 8- ja 9-luokkien kirjoitelmissa esiintyy erityisen runsaasti konditionaalaisia lauseita. 7-luokilla taas kausaalaisia lauseita on eniten.

Jarkko Hautamäen (1995: 242) mukaan formaaliset operaatiot vaativat tietoista ohjausta ja opiskelua, jotta ne voisivat vahvistua lapsen kognitiossa. Tästä näkökulmasta on mielenkiintoista huomata se, miten kirjoittamisen opetuksessa voidaan tukea sekä oppilaan kielellistä että kognitiivista kehitystä erilaisten tekstilajien avulla. Kuvaus on tekstilajina melko yksinkertainen, koska sen päätavoitteena on vastata kysymykseen *millainen jokin on*. Kun teksti ei ole kognitiivisesti liian vaativa, nuoren on helpompi keskittyä kirjoittamisen muodollisiin perusasioihin, kuten lauseisiin, lauseiden yhdistämiseen ja virkkeisiin ja vahvistaa perustaitojaan. 8. luokalla harjoitellaan erityisesti vaikuttavien tekstien tuottamista, mikä on myös kirjattu Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Tampereen kaupunki 2004: 61). Mieli-pidekirjoitus on kognitiivisesti haastavampi tehtävä kuin pelkkä asiantilojen kuvailu. Tällöin hyvistä kirjoittamisen perustaidoista on hyötyä: jos virkkeiden muodostaminen on tässä vaiheessa vaivatonta, tekstin sisällön rakentamiseen on käytettävissä enemmän energiaa. Kun 8-luokalla on harjoiteltu paljon mielipiteiden ilmaisua ja perustelua, 9-luokalla voidaankin tehdä yhä enemmän luovia kokeiluja ja antaa oppilaille enemmän vapautta tekstien sisältöjen suunnittelussa. Omassa aineistokoulussani toteutettu kolumni-kirjoittamistehtävä on mielestäni tarjonnut oppilaille mahdollisuuksia luoviin ja omaperäisiin lähestymistapoihin, joita oppilaat ovat myös rohkeasti käyttäneet hyväkseen.

## 5. LOPUKSI

Tässä tutkielmassa on tutkittu kielen rakenteellista kompleksistumista peruskoulun 7-, 8- ja 9-luokkalaisten kirjoitelmissa. Taulukko 6 kokoaa yhteen tässä tutkielmassa tutkitut kielen piirteet ja esittää kullekin luokka-asteelle prosenttiosuudet tai lukumäärät, jotka kuvaavat kyseisten piirteiden esiintymistä kirjoitelmissa.

Taulukko 6.

	7A	8A ja 8B	9A	7B
Kirjoitelmien keskipituus (sanoina)	160	161	253	277
Yhdyssanojen osuus kaikista sanoista	6,8 %	7,0 %	7,4 %	9,8 %
Kompleksisten yhdyssanojen osuus yhdyssanoista	6,5 %	5,4 %	7,3 %	7,8 %
Sanojen keskipituus (kirjainmerkkeinä)	6,0	6,5	6,8	6,8
Pelkästä edussanasta koostuvien NP:iden osuus	55,7 %	53,5 %	54,0 %	61,3 %
Useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvien NP:iden osuus	37,8 %	37,4 %	40,0 %	34,4 %
Lausemääritteellisten NP:iden osuus	6,5 %	9,1 %	6,2 %	4,2 %
Verbiketjujen osuus kaikista predikaateista	8 %	19 %	17 %	15 %
Virkkeiden lausemäärä	1,8	2,2	1,9	1,8
Alisteisia lauseita virkkeessä	0,5	0,9	0,6	0,4
Kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten lauseiden osuus alisteisista lauseista	32 %	31 %	29 %	27 %
Kausaalisten lauseiden osuus	19 %	10 %	12 %	17 %
Konditionaalisten lauseiden osuus	8 %	16 %	14 %	7 %
Konsessiivisten lauseiden osuus	5 %	5 %	3 %	3 %

Taulukko 6 osoittaa melko yksiselitteisesti, että kirjoitelmien kielessä tapahtuu kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. 7B-luokka, joka on kaksikielisen opetuksen luokka, muodostaa poikkeuksen.

Kirjoitelmien keskipituudet kasvavat siten, että 9-luokan kirjoitelmien keskipituus on huomattavasti suurempi kuin 7A-luokan kirjoitelmien keskipituus. Myös

yhdyssanojen osuus kaikista sanoista kasvaa tasaisesti luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Kompleksisten yhdyssanojen kohdalla kasvu ei ole yhtä tasaista, mutta 8- ja 9-luokkien kirjoitelmissa on kuitenkin enemmän kompleksisia yhdyssanoja kuin 7A-luokan kirjoitelmissa. Sanojen keskipituus kasvaa tasaisesti siirryttäessä luokka-asteelta toiselle.

Substantiivilausekkeiden kohdalla kompleksistuminen ei näytä kulkevan täysin tasaisesti. 9-luokan kirjoitelmissa on muihin luokkiin verrattuna eniten useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia NP:itä mutta lausemääritteellisiä NP:itä on vähiten. 8-luokkien kirjoitelmissa taas on muihin luokkiin verrattuna vähiten useammasta kuin yhdestä sanasta koostuvia NP:itä mutta lausemääritteellisiä NP:itä on eniten. Kielen asteittaisesta kompleksistumisesta kertoo kuitenkin se, että 7A-luokan kirjoitelmissa esiintyy muihin luokkiin verrattuna eniten kaikkein yksinkertaisimpia NP:itä, eli pelkästä edussanasta koostuvia NP:itä.

Verbiketjuja esiintyy 7A-luokan kirjoitelmissa muihin luokkiin verrattuna kaikkein vähiten. 8-luokkien kirjoitelmissa verbiketjuja esiintyy eniten, ja 9-luokka sijoittuu kahden muun luokan väliin. Verbiketjujen runsaaseen esiintymiseen 8-luokan kirjoitelmissa voi vaikuttaa osaltaan kirjoitelmien tekstilaji. Joka tapauksessa kahden ylemmän luokan kirjoitelmat ovat verbiketjujen osalta kompleksisempia kuin 7A-luokan kirjoitelmat.

Virkkeiden lausemäärien ja alisteisten lauseiden määrien osalta kompleksistuminen kulkee samaan tapaan kuin verbiketjujen kohdalla: 8-luokan kirjoitelmat ovat kompleksisimpia. Tekstilaji saattaa kuitenkin myös vaikuttaa virkkeiden lausemääriin ja alisteisten lauseiden määriin 8-luokan kirjoitelmissa. 7A-luokan kirjoitelmat ovat virkkeiden lausemäärien ja alisteisten lauseiden määrien osalta kaikkein vähiten kompleksistuneita.

Myös kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten adverbiaalilauseiden kohdalla kompleksistuminen näyttäisi kulkevan odotuksenvastaiseen suuntaan: 7A-luokalla edellä mainittuja lauseita esiintyy suhteessa eniten ja 9-luokalla vähiten. Kun tarkastellaan erilaisten adverbiaalilauseiden esiintymistä tarkemmin, huomataan, että 8- ja 9-luokkien kirjoitelmissa esiintyy huomattavasti enemmän konditionaalisia lauseita kuin 7A-luokan kirjoitelmissa. Konditionaalinen ehtosuhde (*jos...niin*) voi kuvastaa sitä, että nuori kykenee hyödyntämään loogisessa päättelyssään hypoteettista ajattelua. Kehittyneet

ajattelutoiminnot ovat välttämättömiä, jotta pystyisi menestyksekkäästi tuottamaan vaikkapa argumentoivaa tekstiä.

Taulukon 6 havainnollistamat erot eri luokka-asteiden välillä ovat paikoin melko pieniä, mutta silti havaittavia. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni osoittaa, että hypoteesini mukaisesti kirjoitelmien kielessä tapahtuu kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle.

Kaksikielisen opetuksen luokka (7B) tarjoaa mielenkiintoisen vertailukohdan muiden luokkien kirjoitelmille. Taulukosta 6 huomataan, että useimpien tutkittujen piirteiden osalta 7B:n kirjoitelmat ovat huomattavasti kompleksisempia kuin tavallisen rinnakkaisluokka 7A:n kirjoitelmat. Ainoastaan NP:iden, virkkeiden lausemäärien ja alisteisten lauseiden määrien osalta 7B-luokan kirjoitelmat näyttävät asettuvan lähelle 7A:n kirjoitelmien tasoa. Kielellinen kypsyyt ja tottumus kirjoitettuun kielimuotoon näkyvät selvästi 7B:n kirjoitelmissa.

Erot kielen kompleksisuudessa tyttöjen ja poikien välillä ovat melko pieniä. Poikien kirjoitelmat ovat keskimäärin lyhyempiä kuin tyttöjen, mutta yhdyssanojen ja NP:iden osalta poikien kirjoitelmat ovat jopa hieman kompleksisempia kuin tyttöjen kirjoitelmat. Verbiketjujen osalta tyttöjen ja poikien kirjoitelmat ovat yhtä kompleksisia. 8- ja 9-luokilla tytöt suosivat enemmän monilauseisia virkkeitä kuin pojat, mutta 7A-luokalla poikien kirjoitelmissa esiintyy enemmän monilauseisia virkkeitä kuin tytöillä.

Pienet kompleksisuuserot tyttöjen ja poikien kirjoitelmien välillä ovat yllättäviä siinä mielessä, että Opetushallituksen raporttien mukaan poikien suoriutuminen äidinkielen valtakunnallisen kokeen kirjoittamistehtävistä on jopa 20 prosenttiyksikköä heikompaa kuin tyttöjen. Tässä yhteydessä onkin huomattava se, että hyvät kirjoitustaidot koostuvat monista eri elementeistä, joista kielen kompleksisuus on vain yksi. Oma tutkimukseni osoittaa, että aineistossani tyttöjen ja poikien kieli on rakenteellisen kompleksisuuden kannalta hyvin samankaltaista. Näin ollen poikien raportoidut kirjoittamisongelmat saattaisivat liittyä todennäköisemmin esimerkiksi oikeinkirjoitukseen, huolellisuuteen, tekstin sisältöön, tekstin rakenteelliseen jaotteluun aloitus- käsittely- ja päätäntäjaksoihin tai yksinkertaisesti motivaation puutteeseen. Mielestäni opetuksen kannalta olisikin tärkeä tiedostaa, että poikien heikompi suoriutuminen kirjoitustehtävissä johtuunee usein todennäköisimmin muista syistä kuin kognitiivisten kykyjen puutteesta.

Tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien kielen vertailu on kulkenut mukana vain yhtenä lähestymistapana. Mielestäni olisi hyödyllistä tutkia tyttöjen ja poikien kirjoittamisen eroja laajemminkin. Näin voitaisiin saavuttaa tarkempaa tietoa siitä, missä seikoissa poikien kirjoittamistaidot ovat heikompia kuin tyttöjen. Siten myös opetusta voitaisiin kohdentaa paremmin niihin asioihin, joissa sitä kipeimmin tarvitaan.

Tässä työssä olen joutunut rajaamaan tutkimukseni ulkopuolelle monia mielenkiintoisia ilmiöitä, joiden tarkastelu olisi voinut tuoda osaltaan lisää tietoa yläkoululaisten kielen kompleksistumisesta. Esimerkiksi sanojen johtamisen sekä infinitiivi- ja partisiippi-rakenteiden käytön tutkiminen täydentäisi kuvaa yläkoululaisten kielen rakenteellisesta kompleksistumisesta. Mielestäni nuorten kirjoitelmia olisi mielenkiintoista tutkia myös semanttisesta näkökulmasta. Tällöin voitaisiin tarkastella vaikkapa sitä, kuinka abstraktin sanaston tai metaforien ja idiomien käyttö kehittyy ikävuosien karttuessa.

Tutkielmani heikkoutena voi pitää sitä, että koska olen tutkinut aineistostani neljää varsin erilaista kielenpiirrettä, en ole voinut keskittyä eri osaluokkiin aina täysin tyhjentävästi. Tutkielmaa kirjoittaessa koin usein, että jokainen neljästä tutkimastani ilmiöstä olisi voinut yksinäänkin toimia tutkielman aiheena. Samalla kuitenkin edellä mainittua seikkaa voi pitää myös vahvuutena. Työni tarjoaa varsin monipuolista tietoa yläkoululaisten kirjoitelmien kielen rakenteesta ja kompleksistumisesta.

## LÄHTEET

### Painetut lähteet:

- BOYD, DENISE – BEE, HELEN 2006: *Lifespan Development*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- FLAVELL, JOHN F. – MILLER, PATRICIA H. – MILLER, SCOTT A. 1993: *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- HAATAJA, TAIJA 2003: *Abiturienttien kirjoitustaidon muuttuminen: ylioppilasaineiden lauserakenteen tarkastelua 1950-luvulta 2000-luvulle*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 350. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HARJUNEN, ELINA 2007: Kurkistus kansainväliseen lukutaitotutkimukseen. Aidon oloisia lukutehtäviä käännöksen käännöksistä? – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 201–224. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAUTAMÄKI, JAAKKO 1995: Älyllinen kehitys ja koulutus. – Paula Lyytinen, Mikko Korkiakangas, Heikki Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* s. 219–247. Porvoo: WSOY.
- IIVONEN, ANTTI – LIEKO, ANNELI – KORPILAHTI, PIRJO (toim.) 1994: *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 583. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- IKOLA, OSMO – PALOMÄKI, ULLA – KOITTO, ANNA-KAISA 1989: *Suomen murteiden lauseoppia ja tekstikielioppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 511. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ISK= Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ITKONEN, ESA 2001: *Maailman kielten erilaisuus ja samuus*. 2., uudistettu ja laajennettu painos. Yleisen kielitieteen julkaisuja 4. Turku: Turun yliopisto.
- KARLSSON, FRED 1983: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Helsinki: WSOY.

- KORHONEN, RIITTA – ALHO, IRJA 2006: Isosta suomen kieliopista ituja opetukseen – Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 103–126. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003: *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Oppimistulosten arviointi 1/2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- LEIWO, MATTI 1975: Äidinkielen osaaminen ja oppiminen – Irma Lonka (toim.), *Kouluikäisten kieli* s. 24–46. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LEIWO, MATTI 1995: Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. – Paula Lyytinen, Mikko Korkiakangas & Heikki Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* s.202–218. WSOY. Porvoo.
- LEVONEN, SUVI 2006: *Verbaaliyhdyssanat HS 2000–2001 -korpuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- LIEKO, ANNELI 1992: *The Development of complex sentences. A case study of Finnish*. Studia Fennica Linguistica 3. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LINNA, HELENA 1994: *Kirjoittamisen suuri seikkailu: prosessikirjoittaminen*. Porvoo: WSOY:
- LINNAKYLÄ, PIRJO – MATTINEN, EIJA – OLKINUORA, ASTA 1988: *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI 2002: Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osajat. PISA 2000 Suomessa* s. 9–39. Helsinki: Opetushallitus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – AHONEN, KAARINA 2006: *VOIMA. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: WSOY.



- PAJUNEN, ANNELI – PALOMÄKI, ULLA 1984: *Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 1*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 30. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- PENTIKÄINEN, JOHANNA 2007: Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s.140–159. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PIAGET, JEAN – INHELDER, BÄRBEL 1977 [1966]: *Lapsen psykologia*. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- SAARINEN, PIRKKO – KORKIAKANGAS, MIKKO 1998: *Ihanaa vai pitkäveteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- TOMASELLO, MICHAEL 2005: *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- VESIKANSA, JOUKO 1989: Yhdyssanat. Jouko Vesikansa (toim.) *Nykysuomen sanavarat* s. 213–258. Helsinki: WSOY.
- VILKUNA, MARIA 2000: *Suomen lauseopin perusteet*. 2., korjattu painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- VIROLAINEN, SATU 2003: *Alisteisten rakenteiden käyttö peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma Tampereen yliopiston kieli- ja käänntieteen laitos.
- WERLICH, EGON 1983: *A Text Grammar of English*. 2. painos. Heidelberg: Quelle und Meyer.

### **Verkkolähteet:**

- AINEISTOKOULU 2005: *Aineistokoulun opetussuunnitelma*.  
Aineistokoulun www-sivut. 5.11.2007.
- OPETUSHALLITUS 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.  
[http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf). 5.11.2007.
- Perusopetuslaki 1998/628*  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. 5.11.2007.

TAMPEREEN KAUPUNKI 2004: *Tampereen kaupungin perusopetuksen  
opetussuunnitelma.*

[http://www.tampere.fi/tiedostot/56XX83kml/Perusopetuksen\\_ops\\_230807.p  
df.](http://www.tampere.fi/tiedostot/56XX83kml/Perusopetuksen_ops_230807.pdf) 5.11.20007.