

# SANASTOLLINEN TIETO JA SUOMEN KIELEN OPPIKIRJOJEN SANASTO

**S**anasto voidaan käsittää kieltä koossa pitäväksi rakenteeksi, jossa yhdistyvät muut kielen osa-alueet, fonologia, morfologia, syntaksi ja semantiikka. Tällöin sanasto ei ole kieliopista erillinen sanavarasto, jossa sanat ovat järjestäytyneet aakkosellisesti tai sanaluokittain. Kun kielenkäyttäjä tai -oppija muistaa sanan, prosessoi sitä tai hahmottaa sen osaksi sanastoa, hän käyttää hyväkseen monia kielen eri piirteitä; esimerkiksi prosessoidessaan suomen kielen sanaa *mennä* hän hyödyntää tietoa muun muassa sen sanaluokasta, sen morfologisista vaihteluista, sen kanssa yleensä esiintyvistä muista sanoista ja sen aiheuttamista syntaktisista muutoksista muissa sanoissa. Kielen eri piirteet siis rakentavat ja luovat sanaston; ne kaikki ovat sanastossa olevaa tietoa sanoista ja sanojen välisistä yhdistymismahdollisuuksista.

Tässä artikkelissa paneudun tarkemmin sanaston määrittelyyn sekä esittelen Anni Nissisen kanssa tekemääni tutkimusta (Nissinen ja Taivainen [nyk. Puro] 1996) suomi toisena kielenä -oppikirjojen sanastosta. Sanastoksi rajasimme kirjojen teksteissä esiintyvät sanat. Keskityn tutkimuksen keskeisimpiin tuloksiin: kirjojen sanaluokkajakaumiin, yleisiin verbeihin ja niiden sanastolliseen tietoon.

## SANASTOTUTKIMUSTA MUUALLA JA MEILLÄ

Toisen kielen oppimiseen liittyviä sanastotutkimuksia on tehty useita vuosikymmeniä, erityisesti 1980-luvulta lähtien. Silti ei vielä tiedetä, kuinka sanastoa opitaan tai kuinka sitä olisi paras opettaa (Paribakht ja Wesche 1997: 174; ks. myös Singleton 1995: 1).

Sanastotutkimus oli kuitenkin pitkään aliarvostettua, ja toisen kielen tutkimuksen kohteena olivat pääasiassa syntaksi, fonologia ja morfologia. Samalla myös sanaston opetus jäi taka-alalle (Carter 1989: 145, Hankaniemi 1989: 106, Singleton 1995: 1, Voionmaa 1993b: 1). Syitä voidaan hakea muun muassa sanaston määrittämisen ja kuvaamisen hankaluudesta (Kieli ja sen kielioipit 1994: 217, Singleton 1995: 1) sekä vallinneista lingvistikisistä suuntauksista (ks. esim. Cook 1996: 14). Viime aikoina sanasto on alkanut nousta siihen keskeiseen asemaan, jonka kielenoppijat ovat jo aiemmin sille antaneet (Paribakht ja Wesche 1997: 174).

Toisen kielen sanastotutkimus jakaantuu oppimisen ja opettamisen tutkimuksiin. Oppimista tutkittaessa kohteena on muun muassa sanaston rakenne ja sen prosessointi. Samalla pyritään tuottamaan tietoa toisen kielen tehokkaasta opettamisesta. Monta kysymystä on kuitenkin vielä avoinna: Miten sanastoa opitaan? Mitä sanastosta opitaan milloinkin? Onko sanastossa eri osa-alueita, joita opitaan tietyssä järjestyksessä, kuten kollokaatiot, taivutus jne.? Vai onko sanaston oppiminen kenties holistista ja jatkuvaa kielen eri osa-alueiden laajentumista?

Kansainvälinen toisen kielen sanastotutkimus käsittelee tällä hetkellä muun muassa toisen kielen sananmuodostusprosesseja (Broeder, Extra ja van Hout 1996, Redouane 1997), passiivisen ja aktiivisen sanaston suhdetta toisen kielen oppimisessa (Laufer ja Paribakht 1997), luetun ymmärtämisen ja sanaston kehittymisen suhdetta (Paribakht ja Wesche 1997), harvinaisia ja moniosaisia sanoja sanastossa (Arnaud ja Savignon 1997), sanaston oppimista ja metakognitiota (Schouten-van Parren 1996), sanastoa ja ääntämistä sekä fonologiaa (Singleton 1996, Viberg 1996).

Teoreettisesti on pohdittu myös kielen ja leksikon rakennetta. Lewisin (1993: vi–vii, 37, 89) leksikaalisen lähestymistavan mukaan kieli muodostuu kieliopillistuneesta leksikosta eikä leksikaalistuneesta kielioipista; leksikko ja kielioippi sijoittuvat samaan spektriin. Sen toisella laidalla ovat semanttisesti vahvat yksimerkityksiset ja kollokaatiörajoitteiset sanat, esimerkiksi *hemoglobiini*, ja toisella laidalla ovat ns. kieliopilliset sanat, esimerkiksi *joka*, joiden merkitys on pääteltävissä lähes kokonaan kontekstista. Suurin osa sanoista, esimerkiksi *juosta*, sijoittuu spektrin keskelle. Lewisin spektrikäsitteen voi ymmärtää myös jatkumoksi.

Lewisin (1993: 52) käsityksen mukaan kieli on holistinen organismi, joka kasvaa ja kehittyy kokonaisvaltaisesti: kieli on paljon muutakin kuin osista kokoamista. »Loosely, if you 'have a big vocabulary' you 'know a lot of words'. More precisely, you have access to a huge store of lexical items some of which are quite different in kind from others.» (Lewis mts. 89.)

Leksikaaliset yksiköt voivat olla joko yksittäisiä sanoja tai useasanaisia yksiköitä (Lewis 1997: 255–260). Toisen kielen sanastotutkimuksessa voisi tutkia sanastoa nimenomaan rakenteena, leksikkona, ja nähdä sana laajempaan käsitteenä kuin yksittäisenä syntaktisiin aukkoihin lisättävänä elementtinä. Jotkin sanat sisältävät paljon semanttista tietoa, jonka mukaan ne ovat organisoituneet mielessä ja kielenkäytössä. Toiset taas sisältävät enemmän syntaktista tietoa omasta ja itseensä liittyvien sanojen käyttäytymisestä.

Suomessa tehtyä toisen kielen sanastotutkimusta ovat esitelleet artikkelissaan Aalto, Lomaa ja Suni (1997: 536–539). Tutkimus on keskittynyt kirjallisiin tuotoksiin, suomenruotsalaisten oppijoiden tuottamaan sanastoon sanastotesteissä ja aineissa. Eniten asiaa on tutkinut Grönholm, jonka tulokset ovat pääasiassa kahdesta eri aineistosta: suomen-

ruotsalaisten peruskoululaisten (Grönholm 1993a, 1994) ja Åbo Akademin opiskelijoiden ainekirjoituksista (mm. Grönholm 1991, 1992b, 1992c). Hän on tarkastellut sanaston oppimisen taustamuuttujia (esim. 1993a) sekä sanastoa niin kvalitatiivisesti (esim. 1992a) kuin kvantitatiivisestikin (esim. 1993b). Grönholmin (1992c: 104; 1991: 148) tulkinnat osoittavat, että sanasto on vaikea rajata selkeisiin osa-alueisiin, sillä yhden sanan virheelliseen käyttöön, esim. *näky* p.o. *näkö*, voi liittyä niin rakenteellinen ja fonologinen kuin semanttinenkin ongelma.

Grönholmin (1994: 309) mukaan sanat limittyvät morfologiaan johtamisen ja taivutuksen kautta, mutta mielestäni sanoilla on myös muihin kielen osa-alueisiin monipuoliset ja yhtä vahvat suhteet. Tämän osoittamiseksi tarvitaan suomen sanaston rakenteen kriittistä tarkastelua ja nimenomaan tutkimusta suomen ominaispiirteiden vaikutuksesta toisen kielen oppimiseen.

### SANASTO ERILLÄÄN KIELIOPISTA, TOINEN OSANA TOISTA VAI MITEN?

Erilaiset ja keskenään kilpailevat sanamäärittelmät vaikeuttavat toisen kielen sanastotutkimusta. Ongelmana on myös sanaston ydinasioiden rajaaminen syntaksista sekä termien, metodien ja instrumenttien puuttuminen (Singleton 1995: 1, 10–11). Sanasto määritellään useasti joko sanavarastoksi tai -luetteloksi, mitä on kritisoitu määrittelemättä sitä kuitenkaan uudelleen (Carter 1989: 28, Singleton 1995: 1, Voionmaa 1993b: 12). Varastossa tai luettelossa sanat nähdään yleensä muun muassa aakkosellisesti, fonologisesti, semanttisesti tai sanaluokkien mukaan järjestäytyneenä ryhmänä, josta niitä sijoitetaan valmiiseen kieliopilliseen rakenteeseen.

Sanaston määrittelemiseen on osaltaan vaikuttanut ja sitä on vaikeuttanut pyrkimys erottaa sanasto ja kielioppi toisistaan sekä se, että sanastosta ei voida tehdä selviä sääntöjä. Karlsson (1994: 173) kysyykin, mitkä kielen ilmiöistä olisi kuvattava sanastossa ja mitkä kieliopissa, sillä sanastoa ja kielioppia ei voi tarkastella erillään. Hänen mukaansa sanastossa kohtaavat fonetiikka, fonologia, grafematiikka, morfologia, syntaksi, semantiikka sekä ensyklopedinen tieto. Nämä samat alueet ovat myös mentaalisen leksikon alueita. Mentaalisen leksikon prosessoinnissa ja varastoinnissa sanojen organisointiperiaatteita ovat sanan semanttiset piirteet, ominaisuudet ja suhteet, fonologinen asu, ortografinen muoto, kirjoitustapa, tavarakenne, sanaluokka, syntaktiset piirteet sekä sanan ensyklopedinen tieto. Näistä sanan merkitys ja fonologinen asu on nähty tärkeimmiksi. (Channell 1988: 42, Hatch 1993: 63, McCarthy 1990: 35–45.)

Sanaston ja kieliopin erottamista vastaan ovat olleet muun muassa Singleton ja Sinclair (Singleton 1995: 10) siksi, että sanastollisia valintoja tehtäessä ei tarvita jakoa kielioppiin ja sanastoon. Suurin osa kielen oppimisesta onkin sanojen ja niiden ominaisuuksien oppimista (Little 1994: 114). Lewisin (1993: vi, 19) mukaan kielioppi on rakenteena alisteinen leksikolle ja suurin osa kielestä sisältyy monisanaisiin »jaksoihin» (»chunks»). Kielen jaksomalli on peräisin Nattingerilta ja DeCarricolta (1992: 1), joiden mukaan osa kielestä muistetaan erilaisina leksikaalis-grammaattisina jaksoina, esimerkiksi monisanaisina yksiköinä, lauseenrakentajina (sentence heads) ja täysin institutionaalituneina lauseina. Toisen kielen oppijan on helppo kuvitella hyötyvän monisanaisten yksiköiden muis-

tamisesta kokonaisina: alusta asti pystytään tuottamaan lauseenkaltaisia ilmauksia, joissa esiintyy kohdekielessä luontevasti yhteen kuuluvia sanoja.

Mearan (1993: 69) mukaan toisen kielen sanastoa pitäisi tutkia rakenteena eikä yksittäisten sanojen ja merkitysten kokoelmana. Sanastotutkimus ei onnistu Singletonin (1995: 10) mukaan, jos sanasto ja kielioppi yritetään erottaa toisistaan, koska niillä on kiinteät suhteet toisiinsa. Jotta sanaston ja kieliopin raja tulisi liukuvammaksi ja jotta kielen monipuolinen rakenne tulisi esille, olemme määritelleet sanaston sanan osaamisen<sup>1</sup> avulla (ks. myös Nissinen ja Taivainen 1996), koska sanan osaamiseen vaikuttavat piirteet ovat myös sanastossa olevia kytkeviä eri alueiden välillä. Ennen tutkimuksen sanastomäärittelmää tarkastelen toisen kielen sanan osaamista.

osa-alue	Richards	Nation	Ringbom	Carter
fonologia ja morfologia	sanan muodot ja johdokset (underlying forms)	sanan puhutut ja kirjoitetut muodot	kaikki muodot (puhutut, kirjoitetut, taivutetut)	sanan muodot ja johdokset
syntaksi	syntaktinen käyttäytyminen	rakenteet (patterns), joissa sana esiintyy ja joissa sen tulee esiintyä	syntaktiset rajoitukset (constraints)	syntaktiset rakenteet (frames), joihin sana voidaan sijoittaa
semantiikka (pragm.)	käytön rajoitukset tarkoituksen ja tehtävän mukaan	sanan merkitys	sanan merkitys	sanan ydinmerkitys sekä laajentuneet merkitykset
	assosiaatioverkostot	assosiaatiot	assosioatiiviset rajoitukset (constraints)	sanaan assosioituvat merkitykset
	semanttinen arvo			
	polysemia	kollokaatiot	kollokatiiviset rajoitukset	kollokatiiviset rakenteet (patterns)
esiintymistodennäköisyys	sanat, joihin sana todennäköisesti liittyy	sanan sopivuus eri yhteyksissä		sanan suhteet toisiin sanoihin toisessa kielessä ja äidinkielessä
	todennäköisyys tavata sana	frekvenssi		sana vakiintuneena sanontana tai osana sitä
(muisti ja käyttö)		reseptiivisyys produktiivisuus	sanan saatavuus	todennäköisyys tavata sana joko puhutussa tai kirjoitetussa kontekstissa tai molemmissa
				sanan mieleen palauttaminen)

Taulukko 1. Sanan osaaminen (knowing a word) Richardsin (1976: 77–88), Carterin (1989: 187), Nationin (1990: 30–33) ja Ringbomin (1990: 143) mukaan. (Vrt. Nissinen ja Taivainen 1996: 11.)

Taulukossa 1 on Richardsin, Carterin, Nationin ja Ringbomin sanan osaamisen määrittelmät. Taulukosta saa kokonaiskuvan sanan osaamisen monipuolisuudesta ja näkee eri

<sup>1</sup> Suomi toisena kielenä -alalla puhutaan sanan osaamisesta tai hallitsemisesta, ja englanniksi käytetään termiä *knowing a word* (esim. Carter 1989: 187).

osa-alueiden vaikuttavan sanan osaamiseen. Osa-alueet eivät ole tarkkarajaisia, ja ne on tehty tätä tutkimusta varten. Erilaiset näkökulmat kieleen tai kielenoppimiseen eivät tule esille.

Taulukossa sanan osaaminen on jaettu seuraaviin osa-alueisiin: fonologia ja morfologia, syntaksi, semantiikka, esiintymistodennäköisyys ja muisti. Fonologia ja morfologia on yhdistetty, koska taulukon lähdeoteoksissa niitä on käsitelty yhtäaikaaisesti. Pragmatiikka on sijoitettu semantiikan alle. Muisti on mukana taulukossa, koska sanan osaamisen määritelmiin liittyy sanan käyttö ja muistaminen.

Richards nostaa määritelmässään esille sanan syntaktisen käyttäytymisen verbien avulla: niihin liittyy tietoa transitiivisuudesta tai intransitiivisuudesta. Muista sanaluokista hänellä ei ole esimerkkiä, mutta myös muun muassa substantiiveilla ja adjektiiveilla on rektioita. Sana tulisi nähdä vielä monipuolisemmin syntaktisesti käyttäytyvänä yksikkönä, joka rakentaa ympärilleen lauseen tai ilmaisun. Sanaa ei aina sijoiteta valmiiseen rakenteeseen. Verbien rektio voi toimia kaksisuuntaisesti: toisaalta verbi vaatii määritteensä tiettyyn muotoon, mutta toisaalta toisen kielen oppija voi muistaa verbin vasta sitten kun hän on muistanut ensin siihen liittyvän määritteen, jonka taivutus on vinkkinä verbille, esim. *Minä \_\_ kauppaan – Minä menen kauppaan*. Toisaalta ilmaisu *Minä kauppaan* voi olla koko ilmaisu ja *kauppaan* voi korvata tässä tapauksessa verbin ja ehkä jopa toimia verbinä.

Sanaluokan tietäminen antaa paljon tietoa sanan syntaktisesta käyttäytymisestä: sanaluokka kertoo, miten sana taipuu, millaisia affikseja siihen voidaan liittää, millaisia ja minkämuotoisia määritteitä se voi saada, minkä sanojen kanssa se esiintyy sekä minä lauseenjäsenenä se voi esiintyä. Esimerkiksi sana *auto* voi toimia lauseessa muun muassa subjektina tai objektina, mutta ei predikaattina. Toisaalta sanat sisältävät syntaktista tietoa myös siitä, miten niihin liittyvien sanojen tulee syntaktisesti käyttäytyä. Taulukossa ei erikseen mainita sanaluokkaa, mutta jokaiseen sanan osaamisen määritelmään kuuluu perusoletuksena sanaluokan tietäminen. Sanaluokka on erittäin tärkeä sanan hahmottaja ja sanastoon sijoittaja, ja se vaikuttaa sanan käyttöön.

Ringbomin mukaan leksikaalinen tieto kehittyy jatkuvasti. Aluksi kielenoppija osaa sanan muodoista vain yhden (esim. *kirjoittaa*), sitten hän pystyy muodostamaan sanasta useampia erilaisia muotoja (esim. *kirjoitimme*) ja lopulta hän osaa sanan eri muodot ja mahdolliset johdokset (esim. *kirjoitella*). Kielenoppija ei välttämättä kehity tasaisesti: hän voi esimerkiksi osata monia sanan merkityksiä, mutta ei tiedä vielä paljoakaan sen syntaktisesta tai pragmaattisesta käytöstä.

Ringbomin termi *sanatavuus (accessibility)* tarkoittaa sekä sanan tunnistamista kirjoitetusta ja puhutusta kielestä että itse sanan tuottamista. Sanaston kehittymisen alussa sana on saatavilla vain tietyssä kontekstissa, esim. *kirjoittaa kirje*, ja myöhemmin missä tahansa kontekstissa, esim. *sain kirjeen*, tai ilman kontekstia, jolloin kielenoppija esimerkiksi tunnistaa sanan sanaluettelosta.

Nationin mukaan sanan osaaminen riippuu siitä, mitä varten sana on opittu: reseptiiviseen vai produktiiviseen käyttöön. Hän jakaa sanan osaamisen neljään pääluokkaan, jotka ovat muoto, sijainti, funktio ja merkitys, ja ne edelleen tarkemmin, esimerkiksi sijaintiin kuuluvat kieliopilliset rakenteet ja kollokaatiot. Jokaista sanan osaamisen puolta hän käsittelee sekä reseptiivisesti että produktiivisesti. Hän korostaa lisäksi sanojen suhteita toisiinsa; sanan frekvenssiin, sopivuuteen, syntaksiin jne. vaikuttaa konteksti. Suurin osa sa-

nastotiedosta voidaan saavuttaa vain kokemusten avulla.

Carter nostaa esille erityisesti sanan esiintymisen fraaseina tai osana niitä. Sanan merkitykseen kuuluvat myös sanan pragmaattiset ja diskursiiviset tehtävät sekä sanan tyyllitasot. Fraasit liittyvät osaksi myös kollokaatioihin, jotka myös Nation ja Ringbom mainitsevat. Kollokaatiot ovat tärkeitä sanaston oppimisessa, sillä sanalla on eri merkitys eri konteksteissa (ks. esim. Lewis 1993).

Toisen kielen oppija osaa sanan, kun hän pystyy vastaanottamaan ja tuottamaan sen eri muodot, osaa sen syntaktisen käyttäytymisen ja hallitsee sen monipuoliset semanttiset roolit sekä muut semanttiset tekijät, hahmottaa sen osana erilaisia ilmaisuja ja monisanaisia yksiköitä. Hän pystyy myös tunnistamaan sanan merkityksen sekä kontekstissa että ilman sitä ja käyttämään sanaa muiden sanojen kanssa erilaisten kontekstien ja kotekstien vaatimusten mukaan. Hän tietää, miten yleinen sana on eri yhteyksissä. (Ks. myös Channell 1988: 84.)

Edellä esitetty sanan osaaminen kuvaa edistynyttä oppijaa ja siinä on tuotu esille osaaminen toisen kielen näkökulmasta. Tämä osaamisen kuvaus ei ota kantaa siihen, miten tai missä järjestyksessä sanan osaaminen kehittyy, koska sanasto kehittyy koko ajan: jo hallittujen sanojen lisäksi siihen kuuluu uusia sanoja, joiden piirteet ovat vasta hahmottumassa, tai sanoja, jotka ovat unohtumassa. Muistettava on myös, että edes natiivi ei välttämättä osaa äidinkieltänsä sanoja niin kuin edellä on kuvattu ja että kaikki oppivat sanoja koko ajan, eikä sanoilla välttämättä ole pysyvää merkitystä. Toisen kielen sanaston kehittymiseen vaikuttavat myös äidinkieli ja muut vieraat kielet.

Sanan osaamisen eri puolet on tässä tutkimuksessa katsottu sanastolliseksi tiedoksi ja niiden pohjalta on tehty sanaston määritelmä. Sanasto on sanat ja niihin sisältyvä sanastollinen tieto, joka jakaantuu fonologian ja morfologian, syntaksin, semantiikan ja pragmatiikan osa-alueisiin sekä tietoon esiintymistodennäköisyydestä. Nämä osa-alueet sisältävät seuraavanlaista tietoa (ks. myös Nissinen ja Taivainen 1996: 16–18):

- fonologia ja morfologia: sanan puhutut ja kirjoitetut muodot sekä sen johtamis- ja yhdistämismahdollisuudet sekä yleisimmät johdokset
- syntaksi: sanan syntaktinen käyttäytyminen
- semantiikka: perusmerkitys, laajentuneet merkitykset, assosiaatiot, kollokaatiot ja sanaan liittyvät muut semanttiset tekijät
- pragmatiikka: sanan sopivuus ja esiintyminen erilaisissa tilanteissa
- tieto esiintymistodennäköisyydestä: todennäköisyys tavata sana eri konteksteissa, kokemus sanojen yleisyydestä.

Sanasto ei ole vain abstrakti joukko tai aakkosellinen lista sanoja vaan se on sanoja ja kielen eri osa-alueita yhdistävä keskiö, jossa sanat ja osa-alueet voivat vaikuttaa toisiinsa. Sanaston perusalueeksi voidaan käsittää vain sanojen merkitykset, mutta sanaston sisällä sanoilla on vahvat ja monimuotoiset ja -ulotteiset siteet muuhun kieleen. Nämä siteet muodostavat kielestä moniulotteisen verkoston, jossa yhdestä sanasta muodostuu linkkejä muihin sanoihin fonologian, ortografian, morfologian, syntaksin, semantiikan, pragmatiikan ja ensyklopedisen tiedon avulla (vrt. McCarthy 1990: 41–42; ks. myös Puro 1999). Esimerkiksi kollokaatioiden osilla on vahvemmat siteet toisiinsa kuin muilla sanoilla, koska ne esiintyvät usein yhdessä ja niihin liittyy myös tietoa kollokaation syntaksista.

Sanastomääritelmän taustalla on näkemys sanaston oppimisesta jatkuvana eri suun-

▷

tiinkin kehittyvänä prosessina. Kun siis kielenkäyttäjä tuottaa kirjoittaessaan tai puhues-  
saan jonkin sanan, hän käyttää sitä sanastollista tietoa, jota hänellä on kielen eri osa-alueilta;  
samoja osa-alueita hän käyttää vastaanottaessaan ja varastoidessaan sanan. Hänen kielensä  
on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, se ei ole pelkkä abstraktio jossain kohtaa mieltä,  
vaan merkitäkseen jotain kielen on oltava suhteessa ympäröivään todellisuuteen.

Fonologian ja morfologian osa-alueella tietoa tarvitaan sanan puhutuista ja kirjoite-  
tuista muodoista, äänteellisistä varianteista ja niiden suhteista sekä sanan taivuttamista  
varten muun muassa sen sanaluokasta ja taivutustyyppistä (Karlsson 1994: 172). Suomen  
kielessä huomiota on kiinnitettävä erityisesti vokaaliharmoniaan, astevaihteluun ja sano-  
jen vartaloihin (ks. esim. Kieli ja sen kieliopit 1994: 197–231).

Sanastoon kuuluu myös tietoa sanojen johtamisesta ja yhdistämisestä. Johdokset ja  
yhdyssanat ovat omia yksikköjään sanastossa, mutta esimerkiksi sana *kauppa* muodostaa  
sanastossa tietokimpuun, johon kuuluvat myös mahdollisuudet tehdä siitä johdoksia tai  
yhdyssanoja, esimerkiksi *kaupallinen* tai *vaatekauppa*. Sanojen johtaminen on suomessa  
runsasta. Sahlman-Karlssonin (1982: 169) mukaan suomen sanoista 40 % on johdettuja,  
ja Nykysuomen sanakirjan verbeistä lähes 80 % on läpinäkyviä johdoksia (Kieli ja sen  
kieliopit 1994: 218). Mitkä muodot oppija tunnistaa kantasanoiksi tai johdoksiksi? Mitkä  
johdokset oppijan on tarpeellista tunnistaa johdoksiksi (ei esimerkiksi ole välttämätöntä  
tietää *juoksijan* olevan johdos ymmärtääkseen sanan merkityksen)? Oppijan kannalta  
myöskään sanojen läpinäkyvyys ei ole aina yksiselitteistä. Jos oppija ei vielä osaa verbiä  
*korjata*, hän ei näe johdoksen *korjaamo* läpi.

Syntaktiseen osa-alueeseen kuuluu tietoa siitä, miten sana itse käyttäytyy (esim. tiet-  
tynä lauseenjäsenenä oleminen) sekä mitä sana aiheuttaa lauseen muissa jäsenissä (esim.  
rektio). Tietoa on myös sanan asemasta argumentaatorakenteessa ja eri lausetyypeissä.

Semantiikkaa on sanan yleisimmän tai yleisimpien merkitysten sekä muiden mahdol-  
listen merkitysten hallitseminen. Myös konnotaatiot ja assosiaatiot kuuluvat semantiikkaan.  
Sanaan liittyy tietoa sen kollokaatioista, sen esiintymisestä fraaseissa ja idiomeissa  
sekä semanttisten suhteiden hahmottamisesta. Sanaa käytetään eri tavoin tyylillisten, prag-  
maattisten ja diskursiivisten vaatimusten mukaan. Sanan ja sen tarkoitteen ja lähitarkoit-  
teiden suhde olisi myös hahmotettava. Näin sanasta muodostetaan myös ensyklopedista  
tietoa, joka jokaisella kielenkäyttäjällä kehittyy erilaiseksi kokemusten mukaan. (Ks.  
Karlsson 1994: 172–173.)

Esiintymistodennäköisyys poikkeaa muista osaamisen alueista, sillä se ei ole kieli-  
opin osa. Sanaa käytettäessä on tiedettävä, kuinka yleinen se on erilaisissa yhteyksissä.  
Esiintymistodennäköisyys syntyy kielenoppijan kokemuksesta samalla tavalla kuin esi-  
merkiksi tieto sanan taivutuksesta. Se on osa sitä tietoa, joka hänellä on sanoista ja joka  
vaikuttaa sanojen osaamiseen sekä käyttämiseen. Sen voi osaksi katsoa liittyvän seman-  
tiikkaan ja pragmatiikkaan: sanasta saadun kokemuksen (yleisyyden) perusteella luom-  
me sanan merkitystä ja suhteita muihin sanoihin. Osaksi se liittyy sanojen muistamiseen:  
yleisesti ollaan sitä mieltä, että sanan toistuminen eli todennäköisyys esiintyä kielessä  
vaikuttaa sanan muistamiseen.

Sanan osaamisen taulukossa (s. 5) on mukana myös muisti, vaikka se ei sisälly sanas-  
tomääritelämään. Muisti liittyy lähinnä sanan käyttöön ja oppimiseen: niihin reitteihin,  
joiden kautta sana painetaan tai palautetaan mieleen sekä tunnistetaan. Näitä reittejä voi-  
vat olla muun muassa fonologia ja semantiikka. Sanojen prosessointia muistissa ja varas-

toimista muistiin on käsitelty muun muassa psykolingvistiikassa, erityisesti mentaalisen leksikon yhteydessä (ks. Aitchison 1987, Channell 1988, McCarthy 1990).

Sanastollisen tiedon osa-alueita voidaan tutkia eri tavoin tai eri näkökulmista ja niistä voidaan rakentaa erilaisia malleja. Psykolingvistiikassa mentaalinen leksikko (McCarthy 1990: 35–45) ja mentaalisen leksikon prosessointimallit (Aitchison 1988: 165–189) painottavat näitä osa-alueita eri tavalla ja ne ovat eri asemassa; esimerkiksi mentaalisisessa leksikossa fonologia ja semantiikka on nähty tärkeimmiksi organisoijiksi (Channell 1988: 42, Hatch 1983: 63, McCarthy 1990: 35–45). Leveltin (1989, 1993) mukaan leksikko toimii välittäjänä käsitteellisessä, kieliopillisessa ja fonologisessa koodaamisessa, ja puheen prosessoinnissa keskeisessä asemassa ovat leksikaaliset yksiköt, jotka jakaantuvat lemmaan eli semanttiseen ja syntaktiseen informaatioon ja lekseemiin eli lemmaa vastaavaan morfofonologiseen informaatioon.

Sana on määritelty tässä tutkimuksessa lekseemin avulla. Lekseemi on sanan kaikki taivutusmuodot käsittävä abstraktio, kuten sanakirjan hakusana. Tarkemmin sanalla tarkoitetaan kaikki taivutusmuodot käsittävää semanttista yksikköä, joka aineistossa esiintyy itsenäisenä tekstiyksikkönä, saneena.<sup>2</sup> Sanastomääritelmä mahdollistaisi sanan tulkinnan myös useampiosaiseksi yksiköksi.

## OPPIKIRJOJEN SANASTON TUTKIMUS: TAVOITTEET, AINEISTO JA MENETELMÄT

Empiirisen tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tavoitteena oli selvittää, millaista sanastoa kielenoppija kohtaa suomi toisena kielenä -oppikirjoissa, miten sanasto jakaantuu eri sanaluokkiin sekä mitkä sanat esiintyvät yleisimmin. Lisäksi selvitettiin eri kirjasarjojen sanojen toistuvuus ja rikkaus. Päätelmiä ei ole tehty siitä, millaiseksi kielenoppijan sanasto kirjojen pohjalta muodostuu, sillä oppijan sanaston muodostumiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin oppikirja: opettajan puhe, oppikirjojen ulkopuolinen materiaali ja sanakirjat sekä ympäröivä kieliyhteisö.

Sanastoa tarkasteltiin tutkimuksen sanastomääritelmän näkökulmasta, joka voi poiketa oppikirjojen tekijöiden sanastokäsityksestä. Yhtenä tavoitteena olikin katsoa, kuinka sanastomääritelmä toimii tällaisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen toisessa vaiheessa selvitettiin kontekstitutkimuksella, millaista sanastollista tietoa kirjat tarjoavat yleisimmistä verbeistä. Tässä esitettävät tulokset pyrkivät tuomaan esille ja valottamaan esimerkkien avulla sanastoa.

Tutkimuskohteena oli kaksi vieraskielisille suomen aikuisoppijoille tarkoitettua oppikirjasarjaa: Olli Nuutisen *Suomea suomeksi 1* ja 2 (1977 ja 1978; lyhennettynä SS1 ja SS2) sekä Eila Hämäläisen *Aletaan!* ja *Jatketaan!* (1988 ja 1989; lyhennettynä AL ja JA). Molemmat ovat yksikielisiä, ne on tarkoitettu aikuisopiskelijoille kielen oppimisen alkuvaiheeseen ja niiden rakenne on samankaltainen. Nämä yleiskieliset kirjat ovat lisäksi varsinkin yleisesti käytettyjä.

Tutkimuksen aineistona on oppikirjojen yhtenäisten tekstien ja kielioppia esittelevien

<sup>2</sup> Sanan määrittelemisestä ks. Nissinen ja Taivainen (1996: 6–9) ja lekseemin määrittelemisestä Carter (1989: 6–7) ja Singleton (1995: 2).



kohtien sanat, ulkopuolelle jäävät harjoitukset ja niiden sanasto (ks. tarkemmin Nissinen ja Taivainen 1996: 24–25). Aineisto käsiteltiin ensimmäiseksi Fintwol-ohjelmalla<sup>3</sup>. Näin käsitelystä materiaalista selvitettiin muita tietokoneohjelmia apuna käyttäen sana- ja sanemäärät, sanojen frekvenssit ja sanaluokkajakaumat. Selville saatiin myös kaikki oppikirjojen teksteissä ja kielioppikohdissa esiintyvät sanat (Nissinen ja Taivainen 1996: 34–77, liitteet 1 ja 2). Kontekstitutkimuksessa sanoja tarkasteltiin teksteissä.

## OPPIKIRJOJEN SANALUOKKAJAKAUMAT

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tehty kirjojen sanaluokkajakaumien selvittäminen antaa tietoa sanaston syntaktisesta osa-alueesta, jonkin verran myös morfologisesta ja semanttisesta osa-alueesta. Syntaktisesti tärkeitä tietoa on sanaluokka (vrt. s. 6), jota psykologingvistit pitävät yhtenä tapana luoda ja varastoida mentaalista leksikkoa (Channell 1988: 92, McCarthy 1990: 42). Sanaluokka on suomen kielessä tärkeä sanan piirre ja kategoriija, koska se kertoo muun muassa miten sana voi taipua. Suomessa sanat esiintyvät suhteellisen harvoin perusmuotoisina.

Oppikirjojen sanaluokkajakaumat näkyvät taulukossa 2. Sanaluokkien<sup>4</sup> jakauma on laskettu aineiston jokaisesta saneesta.

Verbit muodostavat suurimman sanaluokan kaikissa muissa kirjoissa paitsi AL:ssa, jossa suurin sanaluokka on substantiivit. Verbejä on noin kolmasosa sanoista. Taajuussanas-tossa (1979)<sup>5</sup> verbit eivät ole näin yleinen sanaluokka: verbien osuus on neljännes (24,3 %). Grönholmin (1993a: 118) tutkimuksessa ruotsia äidinkielenään puhuvien peruskou-lulaisten suomenkielisten ainekirjoitusten sanastosta verbien osuus oli eri luokka-asteilla 23–25 %. Vaikka tutkimusjoukot eivät ole samanlaiset, vertailu osoittaa kuitenkin oppi-kirjojen painottavan verbejä.

Verbien painottuminen voi johtua syntaksin ja morfologian ensisijaisuudesta sanas-ton valinnassa. Joitakin verbejä on valittu kielioppikohtien paradigmoihin esimerkkisa-noiksi, jolloin ne toistuvat paljon. Toisaalta alkeisopetuksessa sanojen täytyy kertautua, ja usein kertautuvat verbit rakentavat oppijan kuvaa sanojen esiintymistodennäköisyydestä. Oppikirjoissa näyttäisi toteutuvan hyvin juuri verbien oman syntaktisen käyttäytymisen osoittaminen. Oppikirjat koostuvat kuitenkin suureksi osaksi lyhyistä lauseista ja teks-teistä, jolloin verbien laajempi syntaktinen käyttäytyminen (esim. *pitää*-verbin eri rek-tiot) ja varsinkin semanttinen puoli jää vähälle huomiolle.

Verbien luokkaa hallitsevat verbit *olla* ja *ei*. SS1:ssä niitä on jopa puolet kaikista ver-bien esiintymistä ja SS2:ssa noin 40 %. SS1:ssä *olla*-verbi on ainoa teksteissä esiintyvä

<sup>3</sup> Fintwol on Helsingin yliopiston Waltari-koneen sanantunnistusohjelma, joka perustuu Kimmo Kosken-niemen (1983) lingvistiseen tietokonemalliin. Fintwol kertoo sanasta sen morfologisen perustiedon eli kan-tasanan, sanaluokan, sanaluokkalajin, sijamuodon, tempuksen ja moduksen, päaluokan, luvun ja persoonan. Ohjelman käyttämisestä ja siihen liittyvistä käyttöongelmista ks. Nissinen ja Taivainen 1996 (s. 25–30, 134).

<sup>4</sup> Fintwol-ohjelma mahdollisti interjektoiden erottamisen omaksi ryhmäksi.

<sup>5</sup> Vertaamme aineistoa Suomen kielen taajuussanastoon (1979) eli Taajuussanastoon. Vertailuja tehtäessä on syytä muistaa Taajuussanaston korpuksen ja oman aineistomme erot: edellinen perustuu puhutun ja etupäässä kirjoitetun kielen teksteihin ja jälkimmäinen oppikirjoihin.

sanaluokka	ALETAAN!		JATKETAAN!		SUOMEA SUOMEKSI 1		SUOMEA SUOMEKSI 2	
	N	%	N	%	N	%	N	%
verbit	4 161	30,0	5 393	33,7	3 962	28,3	5 165	30,6
subst.	5 422	39,1	5 285	33,1	3 666	26,2	4 159	24,6
pron.	1 928	13,9	2 251	14,1	2 492	17,8	2 474	14,7
part.	1 437	10,4	1 928	12,1	2 463	17,6	3 445	20,4
adj.	639	4,6	833	5,2	901	6,4	1 379	8,2
num.	231	1,7	271	1,7	395	2,8	215	1,3
interj.	46	0,3	25	0,2	98	0,7	37	0,2
saneita	13 864	100	15 986	100,1	13 977	99,8	16 874	100
lyhenteet	66		209		182		174	
tuntemattomat	17		73		13		38	

Taulukko 2. Oppikirjojen sanaluokkajakaumat. Sarake N osoittaa esiintymiskerrat ja % sanaluokan prosenttiosuuden kunkin kirjan sanemäärästä. Lyhenteitä ja tuntemattomia sanoja ei ole laskettu sanemäärään. (Nissinen ja Taivainen 1996: 35.)

verbi kappaleeseen kuusi asti, jossa esiintyy verbi *maksaa*. Kielioppikohdissa SS1:ssä esiintyy toisesta kappaleesta lähtien *huomatkaa* kieltä esittelevien kohtien otsikkona. AL:ssa esiintyvät jo ensimmäisessä kappaleessa *olla*-verbin kanssa verbit *puhua* ja *opiskella*. Siinä *olla* ja *ei* muodostavat 36 % kaikista verbiesiintymistä, JA:ssa niitä on 30 %.

*Olla*-verbin hallitsevuudesta voi olla kahta eri mieltä. Verbin, kuten *olla*, monipuolinen esittely voi olla hyödyllistä oppijalle, jos verbi on opittavassa kielessä yleinen ja jos sillä on monia merkityksiä ja käyttöyhteyksiä. Nuutinen (1983: 237–238) on tietoisesti painottanut *olla*-verbiä sarjansa alussa: vaikka oppijalla on monia ilmaisutarpeita, opeutuksessa on edettävä piirre tai asia kerrallaan. Pelkän *olla*-verbin avulla voidaan opettaa muun muassa negaation, monikollisuuden ja paikallisuuden ilmaisemista.

Jos oppija oppii *olla*-verbin alusta asti monipuolisesti, hän pystyy käyttämään sitä tehokkaasti ja korvaamaan sillä verbejä tai rakenteita (esim. *opiskelen* – *olen opiskelija*), joita ei ole vielä oppinut tai ei jossain tilanteessa muista. Myös monen lausetyypin ja sijamuodon havainnollistaminen käy *olla*-verbillä niin, että oppija voi kiinnittää huomionsa muihin opittaviin asioihin kuin verbin morfologisiin tai osaksi semanttisiin piirteisiin. Hän huomaa esimerkiksi, miten muut sanat käyttäytyvät kyseisen verbin kanssa ja miten verbin semanttinen merkitys laajenee tai spesifioituu muiden sanojen ja lausetyyppien kanssa.

Oppija tarvitsee kuitenkin jo oppimisen alusta asti muitakin verbejä; niitä olisi syytä tuoda rinnan *olla*-verbin kanssa. Oppijan opiskelu- tai oppimismotivaatio voi laskea, jos

▷

hän kokee oppimisensa jollain alueella vajaaksi, esimerkiksi jos hänen verbisanastonsa ei laajene. Oppikirjat luovat kuitenkin vain pohjan oppimiselle, muiden verbien esille tuominen voi jäädä myös opettajan vastuulle.

Eniten morfologiasta ja syntaktista tietoa tarjotaan oppijalle kirjoissa juuri *olla*-verbistä. Se saa huomattavasti useammin edustajansa tekstiin SS-sarjassa kuin AL ja JA -sarjassa (SS1:ssä 1 081 *olla*-sanetta ja SS2:ssa 745, AL:ssa 460 ja JA:ssa 328), mikä osaltaan joutuu SS-sarjan *olla*-verbin painotuksesta sekä sarjan pitemmistä ja useammista teksteistä. *Olla* ilmaisee kaikkien tutkittujen oppikirjojen rakenteissa tavallisimmin olemassaoloa eli yleensä olemista, paikallista sijaintia, aikaa, omistussuhdetta tai kuulumista jollekulle. *Olla* ilmaisee myös identiteettiä tai asian, esineen, ihmisen tms. laatua, alkuperää, tilaa, asemaa, merkitystä, tarkoitusta tai suhdetta johonkin. Se esiintyy lisäksi erilaisissa vakiintuneissa ilmauksissa, esimerkiksi sanonnoissa *ole kiltti* ja *sellaista elämä on*. (Nissinen ja Taivainen 1996: 84–92.)

AL:ssa ja JA:ssa substantiiveja on keskimäärin kolmasosa saneista, mikä on lähellä niiden osuutta Taajuussanastossa (35,8 %). Syyt samanlaiseen jakaumaan ovat kuitenkin erilaiset: kirjoitetussa tekstissä substantiiveja käytetään yleensä paljon, kun taas oppikirjoissa substantiiveja esiintyy paljon kielioppikohtien esimerkkeinä. Ero näkyy AL- ja JA-kirjojen kahdenkymmenen yleisimmän substantiivin tarkastelussa: molemmissa noin puolet substantiiveista on joko esimerkki- tai kielioppisanoja, esimerkiksi AL:ssa *kappale*, *verbi* sekä *sana* ja JA:ssa *muoto*, *partisiippi*, *possessiivisuffiksi*, *persoon*a ja *sana*. Substantiivit on valittu edustamaan tiettyä merkitystä tai sanatyyppejä. SS1:ssä ja SS2:ssa substantiivien osuus saneista on neljännes. Kahdenkymmenen yleisimmän sanan joukossa ei ole yhtä paljon esimerkki- tai kielioppisanoja kuin toisessa sarjassa.

Semanttisesti AL:n muut yleiset substantiivit liittyvät ihmiseen (esim. *nimi*, *perhe*, *Tuula* ja *ystävä*) sekä opiskeluun (esim. *koulu* ja *yliopisto*). JA:ssa ne liittyvät myös ihmiseen tai ovat konkreettisia välineitä, kuten *auto* ja *kirja*. SS-sarjassa yleisimpien substantiivien joukossa on arkielämän substantiiveja kuten *kello*, *kiitos*, *markka*, *päivä* ja *televisio*. Ensimmäisessä osassa on paljon myös paikan substantiiveja: *Helsinki*, *koti* ja *kylä*.

Substantiiveja ei ole juurikaan kahdenkymmenen yleisimmän sanan joukossa: AL:ssa vain *suomi*, *lapsi* ja *vartalo*, SS1:ssä *Liisa* sekä SS2:ssa *suomi* ja *Liisa*. Substantiivit eivät ole teksteissäkään yleensä niin hallitsevia kuin verbit: Taajuussanaston (1979) 20 yleisintä substantiivia kattaa 8–9 % kaikkien substantiivien esiintymistä, kun taas vastaava ryhmä verbejä kattaa verbiesiintymistä 45 %. Substantiivien joukossa ei ole niin kuin verbien joukossa usein käytettyjä, monimerkityksisiä ja moneen erilaiseen lauseyhteyteen ja ilmaisutarpeeseen sopivia sanoja.

AL ja JA -sarjassa kielenoppija kohtaa runsaasti substantiiveja. Yleisen käsityksen mukaan niitä opitaan aluksi helpommin kuin verbejä (Hatch 1983: 63), koska niiden semanttisen sisällön havaitseminen ja ymmärtäminen on helpompaa kuin verbien. Tämän oppimisjärjestyksen oletetaan olevan monessa suhteessa universaali ja ilmenevän myös äidinkielessä. Lapsen ja aikuisen oppiminen eroaa siten, että aikuisella on kehittynyt sanasto osana äidinkieltään ja hänellä on ensyklopedista tietoa, jota lapsi omaksuu yhdessä kielellisen tiedon kanssa. (Dietrich 1990: 14–15.)

Muita sanaluokkia kuin verbejä ja substantiiveja on SS-sarjassa enemmän kuin AL- ja JA-kirjoissa. Voisi olettaa, että AL ja JA -sarjassa sanojen syntaktinen esittely on parhainta juuri substantiivien ja verbien kohdalla, mutta että SS-sarjassa syntaktinen tieto on

monipuolisempaa, kun sanaluokkajakauma on tasaisempi. Tasaisempi sanaluokkajakauma voi tehdä myös semanttisen tiedon osa-alueesta ehjemmän tai rikkaamman, kun substantiiveilla ja verbeillä on paremmat mahdollisuudet esiintyä muiden sanojen kanssa.

Sanaluokkajakaumien erot näkyvät varsinkin partikkeleissa ja adjektiiveissa. Partikkeleita on SS-sarjassa melkein puolet enemmän kuin AL- ja JA-kirjoissa, ja sanaluokan keskiarvo 19 % on hyvin lähellä Taajuussanaston osuutta 18 %. Tulos tukee Nuutisen (1983: 243) käsitystä, että SS-sarjan alussa korostuvat ajan ja paikan adverbit sekä konjunktiot. Tämä näkyy myös oppikirjojen kahdestakymmenestä yleisimmästä sanasta: SS1:ssä niiden joukossa esiintyvät yleisesti *ja, niin ja että*, SS2:ssa *ja, että, niin, mutta ja kun*. AL:ssa on ainoastaan *ja*, JA:ssa *ja, että, jos ja kun*. *Niin ja mutta* mahdollistavat monipuoliseman lauserakenteiden käytön ja lauseiden semanttisten suhteiden esittelyn kuin pelkästään konjunktiot *ja, että, kun ja jos*, sillä *niin* esiintyy alistuskonjunktion kanssa lauseiden rajalla sekä itsenäisenä pragmaattisena vahvistussanana ja *mutta* sekä lauseita rinnastavana että alistavana elementtinä.

Pronomineja on oppikirjoissa tasaisesti, kuitenkin enemmän kuin teksteissä yleensä (Taajuussanastossa 8,4 %). Ero johtuu niiden runsaasta esiintymisestä kielioppikohdissa. 8–10 pronominia esiintyy kahdenkymmenen yleisimmän sanan listalla joka kirjassa. Ne ovat tämän frekvenssilistan suurin sanaluokka. Persoon- ja demonstratiivipronominit ovat yleisimpiä: AL:ssa niitä on 65 % kaikista pronominien esiintymistä, mitä lähellä on JA:n 62 %. SS:ssa niiden osuus taas vähenee 73 prosentista 54 prosenttiin. Persoonapronomien yleisyys on odotuksenmukaista, koska ne kuuluvat ydinsanastoon. Kielenoppijalle ne ovat tärkeitä, sillä ne ovat syntaktisesti keskeisiä, lukumäärältään rajallisia ja ne muodostavat kiinteän järjestelmän (ks. Kieli ja sen kieliopit 1994: 215).

## OPPIKIRJOJEN YLEISIMMÄT VERBIT

Sanastollisen tiedon osa-alueista tässä tutkimuksessa nousee vahvasti esille esiintymistodennäköisyys, onhan saneista laskettu yleisimmät sanat, substantiivit ja verbit, ja niiden pohjalta on tarkasteltu muita sanastollisen tiedon osa-alueita. Tässä luvussa tarkastelen lähemmin yleisimpiä verbejä frekvenssin ja semantiikan näkökulmasta. Voidaan olettaa, että oppikirjojen yleiset verbit ovat kielessä yleensäkin frekventtejä ja että kaikkein frekventimmät ovat monimerkityksisiä, mutta joukossa on myös monia merkitykseltään spesifisiä verbejä, joiden funktio liittyy opiskeluun tai sanatyyppeihin.

Frekvenssiä pidetään monista epäilyistä huolimatta yhtenä toisen kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (ks. esim. Carter 1989, Nation 1990, Voionmaa 1993a, Cook 1996: 54). Toisen kielen oppikirjat perustuvat yleensä frekvenssilistoihin, jolloin ne pohjautuvat kirjoitettuun kieleen ja niistä saattaa puuttua oppijalle keskeisiä sanoja (Carter ja McCarthy 1988: 9, Nation 1990: 20, Nuutinen 1983: 243). Frekventit sanat mahdollistavat kuitenkin alusta asti kommunikaation (McCarthy 1990: 66).

Frekventit sanat ovat monesti merkitykseltään epätarkkoja tai ongelmallisia ja näennäisestä yksinkertaisuudesta huolimatta syntaktisesti monimutkaisia (ks. esim. Carter 1989: 185, Voionmaa 1993a: 66–67). Verbien kohdalla näitä tekijöitä ei voi sulkea pois, vaan ne kuuluvat olennaisesti verbien luonteeseen. Monet frekventit verbit ovat polyseemisiä (esim. *mennä*) sekä semanttisesti samankaltaisia eri kielissä (Voionmaa 1993b: 3–4.) Jos frek-

▷

ventti verbi on merkitykseltään spesifinen, sillä on yksiselitteisempi vastaavuus eri kielten verbien välillä kuin muilla merkitykseltään laajoilla verbeillä (Voionmaa 1990: 247).

Oppikirjoissa sanojen pitää toistua, jotta oppija saa sanoista kokemusta ja sanan merkityksen opittuaan alkaa kiinnittää huomiota sen sopivuuteen kieliopillisessa rakenteessa, sen merkitykseen suhteessa koko lauseen merkitykseen ja muihin kontekstuaalisiin ominaisuuksiin. Toistumisen lisäksi sanojen pitäisi esiintyä erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, jotta ne opittaisiin. (Nation 1990: 7.) Oppija voi vahvistaa yhden sanan oppimista sanojen toistumisen avulla, mutta hän voi myös rakentaa sanastoa verkostoksi osa-alueiden yhteyksien hahmottuessa.

Kirjojen yleisimmät verbit on koottu taulukkoon 3.

järj.	ALETAAN!		JATKETAAN!		SUOMEA SUOMEKSI 1		SUOMEA SUOMEKSI 2		TAAJUUS- SANASTO
	sana	kerrat	sana	kerrat	sana	kerrat	sana	kerrat	sana
1.	olla	1 149	olla	1 258	olla	1 458	olla	1 450	olla
2.	ei	374	ei	349	ei	481	ei	540	ei
3.	puhua	219	mennä	218	voida	104	tulla	153	voida
4.	mennä	112	sanoa	203	puhua	94	voida	122	saada
5.	tehdä	88	tulla	139	tulla	88	mennä	112	tulla
6.	tulla	84	tehdä	128	haluta	73	tehdä	93	antaa
7.	lukea	82	lukea	106	mennä	69	puhua	91	pitää
8.	sanoa	79	voida	103	tietää	67	pitää	89	tehdä
9.	voida	77	lähteä	78	huomata	62	tietää	84	sanoa
10.	kysyä	66	saada	70	sanoa	58	sanoa	78	käyttää
11.	asua	65	hiihtää	63	saada	55	saada	66	ottaa
12.	opiskella	62	kävellä	59	asua	50	haluta	57	suorittaa
			käyttää	59					
13.	maalata	54			maksaa	44	huomata	49	kuulua
14.	vastata	53	käydä	58	syödä	43	lukea	48	mennä
15.	kirjoittaa	51	nousta	57	lähteä	39	käydä	43	nähdä
					pitää	39			
16.	käydä	50	ostaa	55			käyttää	40	alkaa
17.	haluta	47	asua	51	esitellä	34	osata	36	tapahtua
	täytyä	47	täytyä	51	kirjoittaa	34			
18.							muistaa	34	mainita
19.	tietää	46	pitää	47	käydä	32	tuntea	33	esittää
20.	pitää	45	viedä	44	kerrata	31	päästä	32	käydä
	syödä	45			valita	31	täytyä	32	
	1 607 verbi- sanetta		1 865 verbi- sanetta		1 351 verbi- sanetta		2 074 verbi- sanetta		

Taulukko 3. Oppikirjojen tekstin ja kielioppikohtien kaksikymmentä yleisintä verbiä ja niiden esiintymiskerrat kirjoittain. Viimeisessä sarakkeessa on Taajuussanaston kaksikymmentä yleisintä verbiä. Alimmalla rivillä on kirjoissa esiintyvien eri verbisaneiden määrät. (Nissinen ja Taivainen 1996: 54.)

Oppikirjojen kymmenen yleisintä verbiä on homogeeninen ryhmä: *olla, ei, mennä, tulla, sanoa* ja *voida* esiintyvät kymmenen yleisimmän joukossa joka kirjassa. Näiden verbien yleisyys ei ole yllätys, sillä ne ovat suomen kielen keskeisimpiä verbejä, joiden monimerkityksisyys tekee niistä monikäyttöisiä. Yleisimpien joukossa on kussakin kirjassa myös noin viisi vain sen kirjan listalla esiintyvää verbiä. Nämä verbit ovat merkitykseltään spesifisiä, esimerkiksi AL *opiskella* ja *maalata* sekä SS1 *esitellä* ja *kerrata*.

Yleisimmillä verbeillä on hyvät mahdollisuudet rakentaa oppijalle morfologisen tiedon lisäksi myös semanttista ja pragmaattista tietoa sekä laajentaa syntaktisen käyttäytymisen tarkastelua sanasta lauseeseen. Osa kirjojen kahdestakymmenestä yleisimmästä verbistä esiintyy kuitenkin lähes ainoastaan (teksteissä alle kymmenen kertaa) kielioppia esittelevissä kohdissa, esimerkiksi astevaihteluesimerkki *hiihtää*, tai ohjeina kielioppikohdissa, esimerkiksi *huomata* ja *lukea*, jolloin sanaston rakentumiseen ei ole edellä kuvattuja mahdollisuuksia. Ne on valittu oppikirjoihin yhtä tehtävää varten: esimerkeiksi verbityypeistä. AL:ssa tällaisia ovat *syödä* ja *vastata*, JA:ssa *hiihtää*, *kävellä*, *käyttää*, *täytyä*, *viedä* ja *asua*; SS1:ssä *esitellä*, *valita* ja *kerrata* ja SS2:ssa *huomata*, *tuntea* ja *käyttää*.

Kuten aiemmin tuli esille, suomen kielen kaksikymmentä yleisintä verbiä kattavat 45 % verbien esiintymistä, ja näin on myös muun muassa ruotsin kielessä (ks. esim. Voionmaa 1993b: 3–6). Oppikirjoissa verbit ovat selvästi hallitsevampi ryhmä kuin kielessä yleensä, ja suunta on molemmissa sarjoissa samanlainen — yleisimpien verbien hallitsevuus vähenee jatko-osissa, sillä alkeiskirjoista AL:ssa niiden osuus on 70 % ja SS1:ssä 75 % sekä jatko-osista JA:ssa 60 % ja SS2:ssa 65 %.

Nation (1990: 7, 44–45) on tarkastellut englanti toisena kielenä -oppikirjojen sanaston toistuvuutta. Hänen mukaansa oppikirjojen toistuvuusluvun pitäisi olla 1:20 (yksi sana esiintyy keskimäärin 20 kertaa), jotta sanastoa voisi oppia tehokkaasti alussa, myöhemmin luku voi olla 1:10 tai 1:12. AL:n ja JA:n toistuvuusluku eli tiivysisindeksi on täsmälleen sama: 1:8,6. Ainoastaan SS1 on lähellä Nationin mainitsemia lukuja: 1:10,3. SS2:n toistuvuusluku on 1:8,1. AL ja JA -sarjassa toistuvuus pysyy samana, mutta muuttuu selvästi SS-sarjassa. SS-sarjan toistuvuusluvut vastaavat alkeisosan kohdalla Nuutisen (1983) pyrkimystä: jo opitun tulee tukea uutta mahdollisimman hyvin.

Myös Guiraudin indeksillä<sup>6</sup> lasketut oppikirjojen sanastojen rikkausluvut osoittavat eroja kirjasarjojen sanastojen välillä. AL- ja JA-kirjoissa rikkausluku pysyy lähes samana: AL:ssa se on 13,65 ja JA:ssa 14,75. SS-kirjoissa muutos on selvä: SS1:ssä luku on 11,23, kun taas SS2:ssa 15,97. Mitä isompi rikkausluku, sitä enemmän oppikirjassa on eri sanoja ja sitä vähemmän sanat toistuvat.

Toistuvuus- ja rikkausluvut korreloivat keskenään kirjasarjoittain. AL ja JA muistuttavat lukujen valossa toisiaan, niiden sanasto pysyy toistuvuudeltaan ja rikkaudeltaan samanlaisena alkeis- ja jatko-osassa. SS-sarjassa on toisin: SS1:ssä on sanoja vähän ja ne toistuvat paljon, SS2:ssa on enemmän sanoja, jotka toistuvat vähemmän. Kumpi on parempi oppimisen kannalta? Tapahtuuko sanaston oppimisessa samanlainen muutos kuin SS-sarjan sanastossa?

<sup>6</sup> Guiraudin indeksin laskemisesta ja sen sopivuudesta erilaisten oppija-aineistojen mittaamiseen ks. Broeder, Extra ja van Hout 1996: 90, Grönholm 1993b: 96–101, 114–115 ja Voionmaa 1990: 230, 1993b: 113–115, 130–132.

Voionmaan (1993b: 130–132) informaalin oppimisen tutkimuksessa ja Grönholmin (1993b: 97) formaalin oppimisen tutkimuksessa Guiraud-luvut muuttuvat lähes aina suuremmiksi niin puolen vuoden kuin neljänkin vuoden aikana. Tuntuu luonteelta, että yhden lukuvuoden aikana läpikäytävät oppikirjat rikastuisivat sanastoiltaan: kun oppija jo hallitsee sanastoa ja kielen rakennetta jonkin verran, hän alkaa oppia kieltä nopeammin jo opitun ja hallitun pohjalta.

Kirjasarjojen yleisimmät verbit ovat osin eri verbejä alkeis- ja jatko-osissa. Verbien vaihtuminen mahdollistaa kielenoppijan sanavaraston laajenemisen ja sanastollisen tiedon monipuolistumisen. AL:n listalla on enemmän opiskeluun (esim. *opiskella* ja *vastata*) ja mentaaliin toimintoihin (esim. *haluta* ja *tietää*) liittyviä verbejä, kun taas JA:ssa on enemmän siirtymis- (esim. *lähteä*), liikkumis- (esim. *kävellä*) tai liikuttamisverbejä (esim. *viedä*). SS1:n listalla on sen jatko-osaan verrattuna runsaammin konkreettisen tekemisen verbejä (esim. *asua* ja *syödä*). Jatko-osassa korostuvat selvästi mentaalisten toimintojen verbit (esim. *muistaa*, *tuntea* ja *täytyä*). SS-sarjan yleisimpien verbien laatu näyttäisi muuttuvan enemmän kuin AL ja JA -sarjassa.

Seuraavaksi siirryn semanttiseen tarkasteluun, jossa yleisimpiä verbejä käsitellään semanttisten merkityskenttien mukaan. Semanttiset merkityskentät ovat sanojen assosiaatioiden verkko, joka voidaan nähdä myös ryhmäksi sanoja, jotka ovat merkitykseltään läheisiä ja saavat saman yleiskäsitteen (Hankaniemi 1989: 107). Yleisimpien verbien merkitystä on tarkemmin käsitelty kontekstutkimuksen yhteydessä, ja tässä onkin tarkoitus lyhyesti kuvata, miten yleisimmät verbit jakautuvat kenttiin, jotka auttavat oppijaa hahmottamaan verbien merkitystä ja suhdetta muihin saman kentän verbeihin sekä muihin sanoihin. Saman kentän sisällä verbit muodostavat keskenään semanttisia relaatioita, jotka toisen kielen oppijalle ilmestyvät tietyssä järjestyksessä: ensin kontraariset, sitten hyponyymiset ja viimeisenä similaariset suhteet (Voionmaa 1990: 236, 250; ks. myös 1993b).

Oppikirjojen verbeistä muodostuu olemassaolon (*asua*, *ei* ja *olla*), sanallisen viestinnän (*esitellä*, *kerrata*, *kirjoittaa*, *kysyä*, *lukea*, *puhua*, *opiskella*, *sanoa* ja *vastata*), siirtymisen (*hiihtää*, *kävellä*, *käydä*, *lähteä*, *mennä*, *nousta*, *päästä*, *tulla* ja *viedä*), modaalisuuden (*haluta*, *pitää*, *saada*, *täytyä* ja *voida*), tuottamisen (*käyttää*, *maalata*, *maksaa*, *ostaa*, *syödä* ja *tehdä*), havaitsemisen (*huomata*, *muistaa*, *osata*, *tietää*, *tuntea* ja *valita*) sekä omistamisen (*olla* ja *saada*) merkityskentät.

AL:n laajimman semanttisen kentän eli sanallisen viestinnän kentän verbeistä kontraarisia verbipareja muodostavat *puhua* – *lukea*, *puhua* – *kirjoittaa*, *lukea* – *kirjoittaa*, *lukea* – *sanoa* sekä *kysyä* – *vastata*. Hyponyyminen pari on *puhua* – *kysyä* sekä *puhua* – *vastata* ja *kirjoittaa* – *vastata*. Ainoa similaarinen pari on *puhua* – *sanoa*. *Puhua*-verbi muodostaa useita ja monenlaisia relaatioita eri verbien kanssa. Se on hyvä esimerkki siitä, kuinka sanojen merkitykset kytkeytyvät toisiinsa ja muodostavat verkostoja. Relaatiot ovat yksi semanttinen tapa hahmottaa sanasto verkostoksi, muita ovat muun muassa assosiaatiot, prototyypisyys ja sanojen väliset kollokaatiot. *Puhua* ja muut senkaltaiset verbit tuntuisi hedelmällisimmältä opettaa relaatioidensa avulla.

JA:ssa suurin semanttinen kenttä yleisimpien verbien keskuudessa on siirtyminen, jossa kontraarisen parin muodostavat *hiihtää* – *kävellä*, *mennä* – *tulla*, *lähteä* – *tulla* sekä *käydä* – *mennä*. Kaikkien näiden verbien kanssa *olla*-verbi voi olla kontraarisessa relaatiiossa. Hyponyymisen suhteen muodostavat *mennä* ja *kävellä*. Parittomiksi jäävät verbit *nousta*

ja *viedä*. *Mennä* on *olla*-verbin ohella selvästi tämän semanttisen kentän keskiössä. Sen opettaminen juuri suhteiden avulla voisi selventää sen merkitystä ja suhdetta moniin muihinkin kuin edellä esille tulleisiin frekventteihin liikkumisverbeihin, kuten verbeihin *ajaa*, *lentää* ja *palata*. Semanttisten suhteiden vertaaminen suomen ja indoeurooppalaisten kielten välillä osoittaisi myös esimerkiksi verbien *mennä*, *gå* ja *go* merkitysten saman- ja erilaisuuden. Suomen *mennä* on yleisempi käsite kuin ruotsin *gå*, se on useammin hyponymisessa suhteessa muihin siirtymisen verbeihin kuin *gå*. Voionmaan (1990: 236, 250) mukaan informaalissa oppimisessa omaksutaan hyponymisista suhteista ensin perustason liikeverbejä, kuten *mennä*. Nämä verbit ovat merkitykseltään sekä laajakäyttöisiä että spesifisiä. Spesifisiä verbejä tulee oppijan leksikkoon hänen tarpeidensa mukaan, mutta ne eivät kytkeydy toisiin verbeihin tai hyponymisiin relaatioihin, sillä vasta-alkajilla on yläkäsitteitä vähän.

SS-sarjan yleisimmistä verbeistä erottuvat semanttiseksi kentäksi tahtomista, tietämistä sekä modaalisuutta ilmaisevat verbit. SS1:ssä tällaisia verbejä ovat *haluta*, *huomata*, *pitää*, *saada*, *tietää* ja *voida*. SS2:ssa on näiden samojen verbien lisäksi vielä *muistaa*, *osata*, *tuntea* ja *täytyä*. Näistä merkitykseltään abstrakteista verbeistä ei voi yksiselitteisesti muodostaa semanttisia relaatioita, mutta tekstiyhteyksien perusteella kontraarisessa suhteessa ovat *saada – pitää*, *saada – täytyä*, *saada – haluta* ja *tietää – muistaa*. Hyponyminen suhde on verbien *tietää – tuntea* välillä ja (ainakin osittain) similaarinen verbien *pitää – täytyä* ja *tietää – osata* välillä.

Yleisimmillä verbeillä on eniten kontraarisia suhteita, mikä tukee kielenoppijaa, sillä semanttisista perusrelaatiosta juuri ne ilmaantuvat ensimmäisenä oppijan sanastoon. Seuraavaksi kehittyvät hyponymiset ja sitten similaariset suhteet. (Voionmaa 1990: 236, 250.) AL ja JA -sarjassa on kontraaristen jälkeen enemmän hyponymisia kuin similaarisia suhteita, SS-sarjassa tilanne on päinvastainen kahdenkymmenen yleisimmän verbin kohdalla. Verbien relaatioihin asettaminen riippuu paljon konteksteista, joissa verbit esiintyvät.

Tutkitut oppikirjat tarjoavat toisen kielen oppijalle mahdollisuuden muodostaa oikeasuuntainen käsitys suomen kielen yleisistä verbeistä, joista hän saa todennäköisesti myös tarpeeksi morfologista ja verbiin itseensä liittyvää syntaktista tietoa. Tutkituissa oppikirjoissa verbien syntaktinen käyttäytyminen voisi näkyä vieläkin laajemmin kontekstista, mikä samalla palvelee myös semantiikkaa. Näin tulisi olla esimerkiksi verbien *syödä*, *tuntea* ja *täytyä* kohdalla. Ne esiintyvät paradigmoissa ja vähän teksteissä. Opetuksessa tulisi huolehtia myös verbin semanttisen, syntaktisen tai pragmaattisen tiedon hahmottamisesta. Sanojen tulisi toistua useissa kappaleissa erilaisissa konteksteissa, jotta sanastollinen tieto rakentuisi mahdollisimman monen osa-alueen kohdalla ja välillä. Sanan oppiminen voi tapahtua kerrallakin, kuten konkreettisen tai spesifisen verbin *hiihtää* (esitetty kuvana), mutta jotta siitä tulee osa sanastoa tai sitä voisi käyttää luontevasti oikeissa kollokaatioissa, sen esiinnyttävä muiden sanojen kanssa jossain kontekstissa.

Jo kahdenkymmenen yleisimmän verbin joukosta oppija voi halutessaan hahmottaa erilaisia verbien välisiä suhteita, jotka auttavat häntä huomaamaan äidinkielen ja suomen semanttisia eroja ja yhtäläisyyksiä, selventämään verbien merkitystä sekä muodostamaan laajan kentän verbeistä ja muista samaan kenttään kuuluvista sanoista. Myös semanttinen hahmottuminen edellyttää tekstejä, joissa erilaiset semanttiset suhteet paljastuvat, tai opettajan tai oppijan omaa paneutumista asiaan.

▷



## KONTEKSTITUTKIMUKSEN TULOKSET: PITää, MENNä JA SANOA

Tutkimuksen toisessa vaiheessa tehtiin ns. kontekstitutkimus, jonka aineistoksi valittiin ne kahdeksan verbiä, jotka esiintyivät jokaisella kahdenkymmenen yleisimmän verbin listalla: *ei, käydä, mennä, olla, pitää, sanoa, tulla* ja *voida*. Näiden verbien oletettiin sisältävän monipuolisimmin sanastollista tietoa.

Verbejä tarkasteltiin oppikirjojen teksteissä sekä omina yksikköinä että lauseyhteyksissä. Verbeistä tutkittiin, millaista sanastollista tietoa kirjat tarjoavat oppijalle: missä persoonassa ja luvussa verbejä on taivutettu sekä missä järjestyksessä ne esiintyvät; missä merkityksissä ja minkä sanojen ja assosiaatiokenttien yhteydessä verbit esiintyvät sekä esiintyykö verbi kollokaatioissa tai vakiintuneissa ilmauksissa (kuten fraasit, sanonnat ja idiomit); onko vihjeitä verbin käytön tyylillisistä eroista; millaisia rektioita ja valensseja niillä on. (Ks. tarkemmin Nissinen ja Taivainen 1996: 82–86.)

Kontekstin tarkastelu on tärkeää, koska sanan ympäristö selvittää sanan merkityksen (Hankaniemi 1989: 107, McCarthy 1990: 68) ja koska kieliopillisten rajoitusten oppimisen on katsottu vaativan kohdekielisen sanan esiintymistä monenlaisissa teksteissä (ks. esim. Grönholm 1992b: 44, 1992c: 109). Kontekstin lisäksi tarkasteltiin myös verbien morfologiaa. Tutkimuksen ulkopuolelle jäi kokonaan verbien äännerakenne. Esiintymistodennäköisyyden osa-alueita tarkasteltiin sanojen frekvenssin avulla. Jokaisen sanan frekvenssi antaa käsityksen siitä, miten usein kielenoppijalla on mahdollisuus kohdata sana oppikirjoissa ja millaiseksi oppija voi hahmottaa sanojen yleisyyden suomen kielessä.

Kontekstitutkimuksen perusteella SS-sarja esittelee enemmän sanastollista tietoa yleisimmistä verbeistä kuin AL ja JA -sarja. SS-sarjassa verbit esiintyvät useammin teksteissä ja niistä on enemmän eri muotoja ja merkityksiä kuin AL ja JA -sarjan teksteissä. Siinä on myös runsaammin erilaisia kollokaatioita ja vakiintuneita ilmauksia. Syntaktisesti oppikirjasarjoissa on samat tiedot valensseista, rektioita on esitelty hieman enemmän SS-sarjassa.

Verbit *mennä, sanoa* ja *pitää* edustavat hyvin kontekstitutkimuksen tulosten yleistä linjaa. Selvimmin oppikirjasarjat eroavat *pitää*-verbin kohdalla. Verbin esiintymiä ja eri muotoja on SS-sarjassa kaksinkertainen määrä verrattuna AL ja JA -sarjaan: AL ja JA -sarjassa esiintyy 10 eri muotoa yhteensä 32 tekstiesiintymästä (kirjoissa yhteensä 92 esiintymää sekä teksteissä että kielioppikohdissa), kun taas SS-sarjassa verbistä on 18 eri muotoa 64 esiintymästä (kaikkiaan 124 esiintymää).

Tavallisin *pitää*-verbin merkitys<sup>7</sup> on kaikissa kirjoissa 'tuntea mieltymystä, olla mieltynyt johonkukin tai johonkin'. AL-kirjassa verbiä ei ole muissa merkityksissä ollenkaan. Molemmista kirjasarjoista löytyy myös verbin yksipersonainen käyttö, silloin kun verbi ilmaisee 'jonkin tai jonkun olevan syytä, aiheita, sopivaa tms. tehdä jotain'. Vain SS-sarjassa esiintyviä merkityksiä ovat 'jokin on odotettavissa tai ilmeistä', 'pysyttää jokin pittelemättä, säilyttää jokin jossakin asennossa tms.', 'toimittaa tai järjestää', 'säilyttää tai antaa olla jonkinlaisena' ja 'kuluttaa tai viettää aikaa'.

Assosiativisen kentän verbi muodostaa muiden sanojen kanssa mieltymyksestä jo-

<sup>7</sup> Verbien merkitykset on jaoteltu eri ryhmiin käyttäen viitteellisenä apuna Nykysuomen sanakirjaa (1951–1961). Semanttinen analyysi ei ole eikä pyrikään olemaan tarkka.

honkin tai johonkuhun. AL ja JA -sarjassa samassa tekstissä tähän kenttään kuuluvia sanoja ovat *ihana, pitää kovasti, mennä naimisiin, tyttö ja vaimo*. SS-sarjassa vastaavia sanoja ovat *ihana, minä, pitää kovasti, poikaystävä, sinä, tykätä hirveästi ja vaimo*. Tämä on yksi mahdollinen assosiatiiivinen kenttä, joka tarjoutuu oppijalle. Hän voi hahmottaa tekstien sisäisiä semanttisia suhteita ja sanoja sekä niiden merkityksiä muillakin tavoin tai muista näkökulmista. *Rakastaa*-verbi ei esiinny samassa tekstissä kummassakaan sarjassa, *tykätä*-verbi esitetään samanlaiseksi kuin *pitää* SS-sarjassa: – *Pidätkö sinä minusta? – Pidän. Minä tykkään sinusta hirveästi* (SS1 s. 75). SS-sarjassa oppija kohtaa myös muutaman sanonnan (esim. *pitää paikkansa*) sekä toisenlaisen tavan ilmaista jostakin pitäminen (*Pidän kävelemisestä. – Minusta on hauska kävellä* [SS1 s. 100]). Luonnollisesti verbi esiintyy useampien sanojen kanssa SS-sarjassa kuin AL ja JA -sarjassa, koska se esiintyy teksteissä useammin.

Morfologisen ja semanttisen tiedon lisäksi SS-sarjassa on hieman enemmän myös syntaktista tietoa. Molemmista kirjasarjoissa verbin substantiivi- tai pronominiäärityt elatiivissa yleisimmässä merkityksessä. Vain SS-sarjassa esiintyy suomen kielessä yleinen deverbaalinen nomini *pitää*-verbin yhteydessä: *Liisa pitää matkustamisesta, mutta hän ei pidä lentämisestä* (SS1 s. 101). Molemmissa on myös esillä rakenne *pitää* + verbin I infinitiivi: *Pitäisikö se lukea nyt heti?* (JA s. 128). Ainoastaan SS-sarjassa esiintyvissä merkityksissä *pitää*-verbillä on muitakin rektioita, kuten *Pitäkää hauskaa!* (SS2 s. 50) tai – *hän pitäisi kunnon loman* (SS2 s. 79).

*Mennä*-verbi on kontekstitutkimuksen verbeistä ainoa, josta esitellään yhdellä sanastollisen tiedon osa-alueella enemmän tietoa AL ja JA -sarjassa kuin SS-sarjassa: morfologista tietoa on vähän enemmän. Ero ei ole kuitenkaan suuri: AL ja JA -sarjassa on *mennä*-verbistä 26 eri muotoa yhteensä 91 esiintymässä ja SS-sarjassa 25 eri muotoa 87 esiintymässä. Verbi poikkeaa muista kontekstitutkimuksen verbeistä esiintymällä molemmissa kirjasarjoissa puhekielisissä muodoissa (esim. JA s. 38 tai SS2 s. 51). AL ja JA -sarjassa millään muulla kontekstitutkimuksen verbillä ei ole yhtä monta eri muotoa, SS-sarjassa taas useimmilla verbeillä on teksteissä lähes kolmekymmentä eri muotoa.

Syntaktisesta tiedosta oppija kohtaa kirjasarjoissa *mennä*-verbistä samat rektiot ja valenssit. SS-sarja esittelee lisäksi verbin yhteydessä adverbien *sinne*: *Enhän minä voinut kuvitella, että joku menisi sinne* (SS2 s. 35). Sarjoissa *mennä* esiintyy modaalisen verbin kanssa: *Kuule, anteeksi nyt, mutta nyt minun täytyy mennä* (JA s. 56). Erona syntaktisesta tiedosta on kuitenkin se, että SS-sarja tavallaan tarjoaa monipuolisempaa tietoa kuin AL ja JA, koska *mennä*-verbi esiintyy lähes kaksi kertaa useammin eri sanojen yhteydessä. Näin oppija saa enemmän tuntumaa siihen, miten muut sanat käyttäytyvät verbin kanssa samassa lausekkeessa tai lauseessa.

*Mennä*-verbin kanssa samassa lauseessa esiintyy SS-sarjassa runsaampi määrä erilaisia adverbeja: Molemmissa sarjoissa yhteisiä paikkaa ja suuntaa ilmaisevia adverbeja ovat *luokse, suoraan ja ulos* sekä SS-sarjassa näiden lisäksi *alas, asti, eteenpäin, luo, muualle, ohii, pois ja ylös*. AL ja JA -sarjassa *mennään pilalle, suoraan ja yhdessä* sekä *siinä olisi hauska mennä*. SS-sarjassa vastaavia tapaa ilmaisevia adverbeja ovat *mennä ilman muuta, joka tapauksessa, pilalle ja suoraan* sekä *on kiva mennä*. AL ja JA -sarjassa *mennään jälkeen, kesällä ja syksyllä* sekä SS-sarjassa *aikaisin, eilen, ensi pyhänä, ensin, illalla, jatkuvasti, nyt, sitten ja yhtäkkiä*.

Molemmissa kirjasarjoissa *mennä*-verbin vahvin semanttinen kenttä on siirtyminen,

▷

johon liittyy kirjoissa lähinnä kulkuvälineitä, yleis- ja erisnimisiä paikkoja sekä tapaan ja/tai aikaan liittyviä sanoja. Teksteissä, joissa kerrottiin matkustamisesta tai yleensä liikkumisesta, AL ja JA -sarjassa myös *jäätiin, käytiin, lähdettiin, matkustettiin, odotettiin, seisottiin, tehtiin ja tultiin* sekä SS-sarjassa *käveltiin, lennettiin, lähdettiin, matkustettiin, saavuttiin ja tultiin*. Yhteinen semanttinen kenttä on myös naimisiin meneminen; ainoastaan SS-sarjassa on kentät mennä rikki ja oikeaan paikkaan ohjaaminen (esim. *eteenpäin, katu ja vasen*). AL ja JA -sarjassa esitellään kiertoilmaus verbille:

- *Mihin sinä menet?*                      – *Menen uimaan.*  
– *Mihin sinä olet menossa?*        – *Uimaan.* (JA s. 53.)

*Sanoa*-verbi on päinvastainen tapaus kuin *mennä*: siitä oppija kohtaa morfologista tietoa huomattavasti enemmän SS:ssä kuin AL ja JA -sarjassa: SS-sarjassa se on yhteensä 24 eri muodossa ja toisessa sarjassa 13 eri muodossa. Tämän niin kuin muidenkin kontekstitutkimuksen verbien kohdalla on ero kokonaisuutena ja tekstiesiintymien määrissä, sillä SS-sarjassa noin puolet saneista esiintyy teksteissä ja AL ja JA -sarjassa vain noin neljännes. Molemmissa kirjasarjoissa esitellään niin suoran kuin epäsuorankin kerronnan lause-esimerkit: *Se sanoo: »Hei, näetkö? – –» ja – – sanoit aina, että haluat – –*.

Semanttisesti *sanoa* on useammassa merkityksessä SS-sarjassa, jossa sillä on merkitykset 'ilmoittaa, neuvoa, tiedottaa tms.', 'kertoa, mainita, selittää', 'ilmaista mielipiteensä, kantansa', 'puhua' ja 'äännellä, ääntää' (*Mitä se [papukaija] sanoo?*). Näistä kahta viimeistä merkitystä ei löydy AL- ja JA-kirjoista. Sanallisen viestinnän kenttään molemmissa sarjoissa kuuluu niin verbejä (esim. *kysyä*) kuin substantiivejakin (esim. *radio*). Sanontoja on muutamia, SS:ssä pari enemmän kuin AL:ssa ja JA:ssa. SS-sarjassa verbi esitellään lisäksi kohteliaissa kysymyksissä: *Anteeksi, voisitteko sanoa, missä Töölön posti on?* (SS2 s. 18).

## LOPUKSI

Tämä oppikirjojen sanastotutkimus perustui osaksi kvantitatiivisiin tapoihin tarkastella sanastoa ja osaksi uuteen tapaan määrittellä sanasto. Sanasto on nähty tutkimuksessa moniulotteisena ja -osa-alueisena rakenteena. Sanastomäärittelmä mahdollisti sanojen monipuolisen tarkastelun ja avasi useita näkökulmia sanaston laajaan käsittelyyn eri osa-alueina ja niiden yhteyksinä. Syvällisempi ja tarkempi sanastotutkimus sanastomäärittelmän avulla vaatii tarkemman ja kvalitatiivisemmän tutkimusotteen ja -menetelmän.

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat sanojen frekvensseihin: yleisimpiä sanoja ja erityisesti verbejä on tarkasteltu sanastollisen tiedon näkökulmasta. Tulokset ovat lähinnä havaintoja joidenkin sanojen perusteella eikä niiden avulla pyritä arvioimaan oppikirjoja. Joitakin yleisiä huomioita voi tehdä sanastollisen tiedon osa-alueiden esille tulemisesta. Fonologian ja morfologian osa-alue on oppikirjoissa hyvin selvästi esillä. Varsinkin verbeistä esitellään oppijan tarvitsemat tiedot taivutustyypeistä, vokaaliharmoniasta sekä astevaihtelusta. Osa niin verbeistä kuin substantiiveistakin on valittu tätä tehtävää varten.

Syntaktisesti sanoja on oppikirjoissa käsitelty lähinnä yksittäisinä morfologisesti hallittavina lauseisiin sijoitettavina yksikköinä. Monet sanat esiintyvät useasti kielioppikohdissa tai teksteissä hyvin samanlaisina toistuvissa lyhyissä lauseissa. Alkeisoppikirjoissa tämä onkin välttämätöntä. Sanojen oikean muodon hallitsemisen ohella on kuitenkin hyvä

kiinnittää huomiota myös siihen, kuinka sanoja käytetään lauseissa ja kuinka sanat vaikuttavat syntaktisesti toisiinsa. Esimerkiksi kielioppikohtien sanoja oppijan olisi hyödyllistä kohdata erilaisissa kontekstissa ja teksteissä. Näin oppijan käyttämä aika näiden sanojen taivutuksen oppimiseen tai hahmottamiseen ei menisi hukkaan. Tutkimuksen aineiston ulkopuolelle jääneissä harjoituksissa opettaja tai oppija on voinut keskittyä esimerkkisanojen harjoittamiseen.

Semanttisesti oppikirjoissa on keskitytty sanojen yleisimpiin merkityksiin, jotka oppijan tulisikin hallita ennen semantiikan osa-alueen laajentumista. Kontekstitutkimuksen mukaan verbit esiintyvät monissa eri rakenteissa ja eri merkityksissä, ja yleisimmät verbit sijoittuivat keskeisiin semanttisiin kenttiin. Näitä merkityksiä ja semanttisia suhteita selventäisi ja oppijan semanttista hahmottamista auttaisi, jos sanat esiintyisivät samassa tekstissä, jolloin muut sanat täsmentävät merkitystä ja paljastavat sanojen välisiä suhteita.

Oppikirjat eivät juurikaan kiinnitä huomiota pragmatiseen vaihteluun, sillä niissä opetetaan neutraalia yleiskieltä. Joitakin puhekielen muotoja, kohteliaita sanontatapoja ja kiertoilmauksia on esitetty. Tämän analyysin pohjalta vaikuttaa siltä, että pragmatiikka jää oppijan itsensä pääteltäväksi tai opettajan esiin nostettavaksi. Esimerkiksi *pitää* ja *tykätä* esitetään samassa tekstissä SS1:ssä, mutta ainoaksi vihjeeksi, kumpi on eri tilanteissa sopivampi, on kirjassa *pitää*-verbin runsaampi esiintyminen.

Suurin osa oppikirjojen frekventeimmistä sanoista on suomen kielen yleisimpiä sanoja. Muut ovat lähinnä opetuksen ja oppikirjakielen sanoja. Alkeisoppikirjoissa joudutaan käyttämään ja pitääkin käyttäen suurtaajuisia sanoja, koska ne ovat keskeistä sanastoa. Vaara piilee niiden liikkakäytössä. Oppikirjojen teksteissä pitää olla myös pientaajuisempia sanoja, jotka laajentavat ja täsmentävät oppijoiden ilmaisuvaroja. Pientaajuiset verbit ovat merkitykseltään täsmällisempiä kuin suurtaajuiset verbit, ja merkityksen spesifiys taas voi auttaa sanan oppimisessa.

Sanaston ja syntaksin välisistä suhteista ei ole vielä tutkimusta suomen toisena kieleenä oppimisen alalta, mutta kun pohditaan sanan käytön ja oppimisen ongelmia ja yhteyttä, joudutaan väistämättä tekemisiin sanan semantiikan, fonologian ja morfologian ohella myös syntaksin ja pragmatiikan kanssa. Suomen kielestä esimerkiksi sopii *pitää*-verbi. Sillä on ainakin kolme merkitystä, jotka ovat tärkeitä oppimisen alkuvaiheessa sekä sen jälkeen ja jotka on tarpeellista erottaa toisistaan: 'tuntea mieltymystä johonkin tai johonkuhun', 'jotain on aiheellista, tarpeellista tms. tehdä' ja 'on ote jostakin'. Syntaktisesti verbistä tarvitsee tietää ainakin sen eri rektiot. Pragmaattisesti verbin käytön kannalta on hyvä tietää, mikä ero on verbeillä *pitää* – *rakastaa* – *tykätä* sekä missä tilanteissa ja kennele voi esittää, että tämän tulee tai tulisi tehdä jotain.

Opetuksessa sanat olisi hyvä liittää muihin saman merkityskentän sanoihin sekä esitellä niitä erilaisissa tekstissä vaihtuvien sanojen kanssa. Myös erilaiset tavat ilmaista jotain asiaa ovat oppijalle hyödyllisiä (*minä menen* – *olen menossa*). Tärkeää on myös sanojen yleisimpien merkitysten hahmottaminen. Sanojen syntaktisen käyttäytymisen tarkasteleminen myös itse sanaa pitemmälle antaa oppijalle fonologisen, morfologisen ja syntaktisen tiedon lisäksi tietoa yhdessä esiintyvistä sanoista ja sanojen vaikutuksesta toisiinsa. Alkeisopetuksessa pitää tietenkin muistaa, että yksinkertaistaminen on paikallaan. Opetuksessa on varmasti löydettävissä sopiva välimaasto, jossa nähdään puiden lisäksi myös metsää.

▷

## LÄHTEET

- AALTO, EIIJA – LATOMAA, SIRKKU – SUNI, MINNA 1997: Suomi toisena ja vieraana kielenä — tutkittua ja keskusteltua. – *Virittäjä* 101 s. 530–562.
- AITCHISON, JEAN 1987: *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Basil Blackwell, Oxford.
- ARNAUD, PIERRE J. L. – SAVIGNON, SANDRA J. 1997: Rare words, complex lexical units and the advanced learner. – James Coady & Thomas Huckin (toim.), *Second language vocabulary acquisition applied linguistics* s. 157–173. Cambridge University Press, Cambridge.
- BROEDER, PETER – EXTRA, GUSS – VAN HOUT, ROELAND 1996: Word-Formation processes in adult language acquisition: a multiple case study on Turkish and Moroccan learners of Dutch. – Kari Sajavaara & Courtney Fairweather (toim.), *Approaches to second language acquisition* s. 15–24. *Jyväskylä Cross-Language Studies* 17. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- CARTER, RONALD 1989 [1987]: *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. Unwin Hyman, London.
- CARTER, RONALD – MCCARTHY, MICHAEL 1988: *Vocabulary and language teaching*. Longman, London.
- CHANNELL, JOANNE 1988: Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. – Ronald Carter & Michael McCarthy, *Vocabulary and language teaching* s. 83–96. Longman, London.
- COOK, VIVIAN 1996 [1991]: *Second language learning and language teaching*. Toinen, toimitettu painos. Arnold, London.
- DIETRICH, RAINER 1990: Nouns and verbs in the learner's lexicon. – Hans Dechert (toim.), *Current trends in European second language acquisition research* s. 13–22. *Multilingual Matters* 51. Clevedon.
- GRÖNHOLM, MAIJA 1991: Käsité or käsitys — on slips of the pen made by Swedish-speaking students in Finnish. – Maria Vilkuna & Arto Anttila (toim.), *Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja* s. 141–154, Helsinki.
- 1992a: Lexikala strategier hos svenskspråkiga elever vid inläring av finska. – Monica Axelsson & Åke Viberg (toim.), *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm* s. 182–191. Stockholms universitet, Stockholm.
- 1992b: Ruotsinkielisten leksikaalisista virheistä suomen kielessä. – Mauno Koski (toim.), *Kontrastiivista kielentutkimusta II* s. 21–59. *Fennistica* 10. Åbo Akademi, Åbo.
- 1992c: Semanttinen ekvivalenssi ja ruotsinkielisten tekemät sanastovirheet suomen kielessä. – Heikki Nyysönen & Leena Kuure (toim.), *Acquisition of language — acquisition of culture* s. 97–112. *Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* 50. AFinLA, Jyväskylä.
- 1993a: Inläring av det finska lexikonet som andraspråk i grundskolan: några signifikanta bakgrundsvariabler. – Anne Golden & Anne Hvenekilde (toim.), *Rapport fra det andre forskarsymposiet om Nordens språk som andrespråk i Oslo den 19.–20. mars 1993* s. 161–171. Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske fag.
- 1993b: Tv on pang pang — verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa.

- Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 4. Åbo Akademi, Åbo.
- 1994: Sanojen ja muotojen oppiminen — tasatahtiako toisessa kielessä? – Leena Laurinen & Minna-Riitta Luukka (toim.), Puhekulttuurit ja kielten oppiminen s. 307–319. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 52. AFinLA, Jyväskylä.
- HANKANIEMI, ANTTI 1989: Semanttisten relaatioiden hyväksikäyttö oppimisen tehostajana. – Sauli Takala (toim.), Sanaston opettaminen ja oppiminen s. 106–130. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- HATCH, EVELYN MARCUSSEN 1983: *Psycholinguistics: A second language perspectives*. University of California, Los Angeles.
- HÄMÄLÄINEN, EILA 1989: *Jatketaan! Suomen kielen alkeet osaaville*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- 1993 [1988]: *Aletaan! Suomen kielen oppikirja vasta-alkajille*. 6. painos. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- KARLSSON, FRED 1994: *Yleinen kielitiede*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kieli ja sen kieliovit* 1994. *Kieli ja sen kieliovit: opetuksen suuntaviivoja*. Opetusministeriö & Painatuskeskus, Helsinki.
- KOSKENNIEMI, KIMMO 1983: Two-level morphology: a general computational model for word-form recognition and production. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 11, Helsinki.
- LAUFER, BATIA – PARIBAKHT, T. SIMA 1997: The relationship between passive and active vocabularies: the effect of language learning context. *Eurosla' 7. Views on the acquisition and use of a second language. Abstracts*. Coord. Díaz L. & Pérez C. Barcelona, 22.–24.5.1997.
- LEVELT, WILLEM J. M. 1989: *Speaking: from intention to articulation*. Bradford Book, London.
- 1993: The architecture of normal spoken language use. – Blanken, Dittman, Grimm, Marshall & Béjoint (toim.), *Linguistic disorders and pathologies. An international handbook* s. 1–15. De Gruyter, Berlin.
- LEWIS, MICHAEL 1993: *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications, London.
- 1997: Pedagogical implications of the lexical approach. – James Coady & Thomas Huckin (toim.), *Second language vocabulary acquisition* s. 255–270. Cambridge University Press, Cambridge.
- LITTLE, DAVID 1994: Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. – Terence Odlin (toim.), *Perspectives on pedagogical grammar* s. 99–122. Cambridge University Press, Cambridge.
- MCCARTHY, MICHAEL 1990: *Vocabulary. Language teaching: a scheme for teacher education*. Oxford University Press, Oxford.
- MEARA, PAUL 1993 [1992]: Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language. – Pierre J. L. Arnauld & Henri Béjoint (toim.), *Vocabulary and applied linguistics* s. 62–70. Basingstoke, Wiltshire.
- NATION, I. S. P. 1990: *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House Publishers, New York.

▷

- NATTINGER, JAMES R. – DE CARRICO, JEANETTE S. 1992: *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- NISSINEN, ANNI – TAIVAINEN [nyk. Puro], TARJA 1996: *Sanasto suomi toisena kielenä -opikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos, Jyväskylä.
- NUUTINEN, OLLI 1983: *Suomen opettaminen muunkielisille*. – Raija Ruusuvoori (toim.), *Kielemme tuntemus: näkökulmia suomen kielen tutkimukseen ja opetukseen* s. 229–246. *ÄOL:n vuosikirja XXX*, Helsinki.
- 1992a [1977]: *Suomea suomeksi* 1. 8. painos. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 338, Helsinki.
- 1992b [1978]: *Suomea suomeksi* 2. 6. painos. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 338, Helsinki.
- Nyky-suomen sanakirja I–VI*. WSOY, Helsinki 1951–1961.
- PARIBAKHT, T. SIMA – WESCHE, MARJORIE 1997: *Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition*. – James Coady & Thomas Huckin (toim.), *Second language vocabulary acquisition* s. 174–200. Cambridge University Press, Cambridge.
- PURO, TARJA 1999: *Sanasto toisen kielen tutkimuksessa ja pedagogiikassa*. Käsikirjoitus.
- REDOUANE, RABIA 1997: *The order of acquisition of word formation processes by L2 adult learners*. *Eurosla' 7. Views on the acquisition and use of a second language*. Abstracts. Coord. Díaz L. & Pérez C., Barcelona 22.–24.5.1997.
- RICHARDS, JACK C. 1976: *The role of vocabulary teaching*. *TESOL Quarterly* 10 s. 77–90.
- RINGBOM, HÅKAN 1990: *On the relation between second language comprehension and production*. – Jorma Tommola (toim.), *Foreign language comprehension and production*. *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen* s. 139–148. *AFinLA:n julkaisuja* 48, Turku.
- SAHLMAN-KARLSSON, SIIRI 1982: *Suomi vieraana kielenä Uumajan yliopistossa*. – Fred Karlsson (toim.), *Suomi vieraana kielenä* s. 162–174. WSOY, Helsinki.
- SCHOUTEN-VAN PARREN, CAROLINE 1996: *Vocabulary and metacognition*. – Kari Sajavaara & Courtney Fairweather (toim.), *Approaches to second language acquisition* s. 63–70. *Jyväskylä Cross-Language Studies* 17. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- SINGLETON, DAVID 1995: *First catch your lexicon: the tribulations of the L2 vocabulary acquisition researcher*. Plenary paper 10.9. *Fifth Eurosla Annual Conference*, Dublin.
- 1996: *Formal aspects of the L2 mental lexicon: some evidence from university-level learners on French*. – Kari Sajavaara & Courtney Fairweather (toim.), *Approaches to second language acquisition* s. 79–86. *Jyväskylä Cross-Language Studies* 17. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Suomen kielen taajuussanasto*. Toim. Pauli Saukkonen, Marjatta Haipus, Antero Niemikorpi & Helena Sulkala. WSOY, Helsinki 1979.
- VIBERG, ÅKE 1996: *The study of lexical patterns in L2 oral production*. – Kari Sajavaara & Courtney Fairweather (toim.), *Approaches to second language acquisition* s. 87–108. *Jyväskylä Cross-Language Studies* 17. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- VOIONMAA, KAARLO 1990: *Aikuiset sanaston oppijoina*. – Jorma Tommola (toim.), *Foreign language comprehension and production*. *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuotta-*

- minen s. 227–256. AFinLA:n julkaisuja 48, Turku.
- 1993a: Frekventtien verbien asemasta kielenoppimisessa ja -opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla: kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta* s. 63–75. Castrenianumin toimitteita 44. Yliopistopaino, Helsinki.
- 1993b: *On the semantics of adult word acquisition*. Gothenburg monographs in linguistics 12. Department of Linguistics, University of Göteborg.

#### LEXICAL KNOWLEDGE AND THE VOCABULARY OF COURSE BOOKS ON THE FINNISH LANGUAGE

The writer defines vocabulary as consisting of words and the lexical information they contain. This information can be further divided into different sub-categories: phonology and morphology, syntax, semantics, pragmatics and frequency of occurrence. Vocabulary is seen as a structure that holds the language together and which can connect and organise words in many different ways using the means afforded by the various sub-categories referred to.

Using this definition of vocabulary, the writer examines the vocabulary of course books on Finnish as a second and foreign language. The aim of the empirical research was to see what kind of information the given vocabulary definition reveals about the vocabulary of course books and what kind of lexical knowledge the course books provide the learner. The study material comprised the text and language presentation sections of the books *Aletaan!* and *Jatketaan!* and *Suomea suomeksi 1* and *2*. Examination of the results focuses on word-class distribution and the most common words, nouns and verbs. The most common verbs were examined from the viewpoints of morphology, syntax and semantics.

The course books contain a lot of information on phonology and morphology, and they present basic information about the syntax of the most common verbs. Some of the words contained in the examples given in the course books appear only in few times in the actual text. In studying the vocabulary of course books and in teaching the language, attention should be given to how words are used in sentences and how words are connected

▷



syntactically to each other.

The course books present words which are concerned with the main areas of everyday life and study. Words related to teaching and grammar are also common. Study of the contexts shows that the basic meanings are discernible for the most common verbs. The meanings and semantic relations of words presented in the course books would be clearer if words from the same semantic and associative fields appeared in the same text. Pragmatics is not really given much attention in the books — they concentrate mainly on expression according to standard Finnish. Regarding the frequency of occurrence of different words, the books give a picture based on standard Finnish.

The two sets of course books differ from each other in terms of their word-class distributions, repetition, diversity, number of words and amount of lexical information. In terms of the features studied, the vocabularies of *Alemaan!* and *Jatketaan!* are similar to each other, whereas the two *Suomea suomeksi* books differ from each other quite clearly. ■

Kirjoittajan osoite (address):

*Kettulantie 188,  
41940 Vesanka*