

Ulla Tiililä & Mikko Lounela toim.), *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käytäntöä* s. 233–264. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.

VALTONEN, PÄIVI 2012: Äidinkielen ylioppilaskokeessa kirjoitettavia genrejä. – Vesa

Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela toim.), *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käytäntöä* s. 495–514. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.

KIRJALLISUUTTA

Ajankohtainen tutkimus maahanmuuttajien sanaston oppimisesta peruskoulussa

Mari Honko: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Acta Universitatis Tampereensis 1865. Tampere: Tampere University Press 2013. 470 s. ISBN 978-951-44-9250-1.

Toisen sukupolven maahanmuuttajien koulumenestys on noussut suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen ja -tutkimuksen puheenaiheeksi erityisesti uusien PISA 2012 -tulosten julkistamisen myötä. Sattuvasti samaan tilanteeseen valmistui myös Mari Hongon väitöskirja, jossa keskeisenä tehtävänä on verrata peruskoulun toisen sukupolven maahanmuuttajien leksikaalista osaamista suomea äidinkielenään puhuvien (S1) verrokkien osaamiseen ja arvioida tuen tarvetta.

Honko pohtii tutkimuksensa alussa julkisen keskustelun ristiriitaisia näkemyksiä toisen sukupolven maahanmuuttajien koulumenestyksestä: Opetushallituksen oppimistulosraportissa (Kuusela ym. 2008) todetaan, että toisen sukupolven maahanmuuttajien peruskoulun päättötodistuksen keskiarvot eivät poikkeava valtaväestön suoritustasosta, vaan lukuaineiden keskiarvo on heillä jopa

korkeampi kuin kantaväestöllä. Toisaalta samassa raportissa todetaan, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien ja etenkin EU-maiden ulkopuolelta muutaneiden koulusuoriutumisen on selvästi vaatimattomampaa kuin suomea äidinkielenään puhuvien ja että maahanmuuttajat jäävät kantaväestöä helpommin vaille toisen asteen tutkintoa. (Mts. 12, 142–143, 171.) PISA 2006 -tutkimuksen perusteella pääteltiin jopa, että meillä toinen sukupolvi menestyisi koulussa paremmin kuin OECD-maissa keskimäärin. Yhdeksi syyksi tutkimustulosten näennäiseen epäjohtamukaisuuteen Honko arvelee *toisen sukupolven* kirjavaa määritelmää. (S. 37–38).

Toiveikas näkemys toisen sukupolven hyvästä koulumenestyksestä on voinut osittain perustua myös vuoden 2006 PISA-testin epäedustavaan otokseen – maahanmuuttajaoppilaita oli testikouluissa yksinkertaisesti liian vähän, jotta tilastollista kattavuutta olisi saatu. Uusimmassa PISA-testauksessa taas otettiin maahanmuuttajaoppilaita yliotos, jolloin testijoukkona oli 1 294 oppilasta. Jo pikainen katsaus vuoden 2013 lopussa

julkaistuihin PISA 2012 -tuloksiin ker-
toi, että maahanmuuttajaoppilaat me-
nestyivät Suomessa selvästi huonommin
kuin muissa OECD-maissa keskimää-
rin (OECD 2013: 75). Kesällä 2014 jul-
kaistu tarkempi analyysi osoittaa, että
15-vuotiaiden matematiikan osaamisessa
kantaväestön ja toisen sukupolven maa-
hanmuuttajien välinen ero on Suomessa
OECD-maiden suurin eli kahden koulu-
vuoden mittainen (Harju-Luukkainen,
Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta
2014: 26). Taustalla on kielellinen oppi-
misen ongelma, koska PISA-testin mittaama
matemaattinen osaaminen on luonteel-
taan arkimatematiikkaa, joka vaatii en-
nen muuta täsmällistä sanastotaitoa, tark-
kuutta ja kompleksisten rakenteiden ym-
märtämistä.

Näihin kaikkia peruskoulunopettajia
ja erityisesti S2-opettajia askarruttaviin
kysymyksiin Hongon laaja väitöstutkimus
antaa tarpeellista lisätietoa.¹

Leksikaalinen osaaminen ja kompleksisuus

Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on
muodostaa kokonaiskuva suomen kielen
leksikon hallinnasta peruskoulun alku-
vuosina ja leksikossa tapahtuvista muu-
toksista peruskoulun loppuvaiheessa.
Toisena tavoitteena on tarkastella erityi-
sesti frekvenssiin perustuvien mittarien
validiutta leksikaalisen tiedon ja taidon
arvioinnissa. Näiden laajojen tavoitteiden
lisäksi on nimetty kuusi niin ikään laa-
jalle levittyvää kysymyskimppua, joihin
aineistoanalyysistä etsitään vastauksia:
viisi liittyy leksikon hallinnan sisällöllisiin
kysymyksiin (sanaston käytön monipuoli-
suuteen, sanojen tunnistamistarkkuuteen
ja joustavuuteen, yksilön profiliin, tausta-

1. En ole toiminut väitöskirjan esitarkastajana,
ja siksi arvioin Hongon laajaa teosta ennen muu-
ta tärkeästä aiheesta tehtynä tutkimuksena enkä
niinkään oppineisuuden osoituksena.

tekijöihin sekä oppijan koulumenestyk-
sen lähtökohtiin) ja yksi leksikon hallin-
nan arviointimenetelmiin (s. 18–19.)

Tärkeä lähtökohta Hongon tutkimuk-
selle on käyttöpohjaisen kielenoppimisen
viitekehys (Tomasello 2003), jonka mu-
kaan leksikaalisen tiedon oppiminen on
samanlaista kuin kielen rakenteen oppimi-
nen (s. 25–26). Leksikaalinen osaaminen
on työssä määritelty pelkkää sanastotietoa
laajemmaksi kokonaisuudeksi: leksikaali-
nen tieto on kielen morfosyntaksiin, fonol-
ogiaan ja pragmatiikkaan linkittyntä tie-
toa sanojen (sekä yhdyssanojen, johdosten,
kiteytymien, sanaliittojen, lyhenteiden ja
merkkien) muodosta, asemasta, merkityk-
sestä, käytöstä ja käyttörajoituksista (s. 20).

Honko hylkää *sanavarasto*-metaforan,
koska se luo mielikuvaa mentaalileksikon
pysyvyydestä ja muuttumattomuudesta
(s. 20–21); sen sijaan työssä viitataan sekä
kielen sanastoon että yksilön mielen sa-
nastoon nimityksellä *leksikko*. Leksikaali-
nen tieto käsitetään tässä työssä luonteel-
taan kumulatiiviseksi ja vähittäin kart-
tuvaksi (s. 17). Peruskouluikäisten toisen
kielen oppijoiden leksikaalisen osaamisen
tarkasteluun kumulatiivinen näkemys lek-
sikaalisen tiedon kehittymisestä sopiikin.
Jos kuitenkin tarkasteltaisiin leksikaalista
osaamista esimerkiksi ylläpitokielen oppi-
misen kontekstissa, koulunkäynnin lopet-
taneilla aikuisilla tai vahvan kolmannen
kielen vaikutuksen alaisuudessa, olisi dyna-
misen systeemiajattelun mukaisesti (s.
30) otettava huomioon myös mentaalilek-
sikon rapautumisen mahdollisuus, jolloin
tutkimusasetelmassa olisi huomioitava
kehityskulun epälinearisuus (Larsen-
Freeman & Cameron 2008). Itse asiassa
vasta tällöin päästäisiin lopullisesti eroon
mentaalileksikkoon liittyvästä säiliömeta-
forasta, joka nousee uudelleen esiin Hon-
gon kuvatessa mentaalileksikkoo ”kaiken
sanastoon liittyvän tiedon varastona mie-
lessä”. Tätä varastoa kirjoittaja toisaalta
kuitenkin kuvailee rakenteeltaan verkos-
tomaiseksi, dynaamiseksi kokonaisu-

deksi, joka on ”jatkuva liikkeessä tulematta koskaan valmiiksi”. (S. 60.)

Leksikaalisen kompleksisuuden määrittely on olennainen osa Hongon tutkimusta, sillä sen varaan rakentuu esitetty leksikaalisen kehityksen arviointimittarin luominen. Leksikaalista kompleksistumista ei kuitenkaan käsitellä omana lukunaan kielilähtöisesti vaan pikemmin psykolingvistiksi viitekehyksessä, käsi kädessä lapsen yleisen kielellisen kehityksen kanssa alaluvussa 2.2 (”Leksikko ja kehittyvä kielitaito”). Kompleksistuminen on ensinnäkin kielenpuhujan käyttämien leksiemien monimutkaistumista: sanapituuden, tavujen lukumäärän, harvinaisten sanojen, sananjohtamismorfologian, synonyymien ja abstraktien ilmausten lisääntymistä, sanojen semanttista spesifioitumista ja kontekstirajoitusten tarkentumista (s. 73). Toiseksi kompleksistumista on mentaalileksikon laajeneminen, laadullinen syveneminen ja sofistikoituminen. Kielenoppijan leksikon kasvu näkyy suoraan parantuneena kirjoittamis- ja puhetaitona (s. 75–81, 86). Kolmanneksi leksikaalista kompleksisuutta voi pohtia käytön kannalta: miten runsaasti kieltä tuotetaan ja kuinka sujuvaa se on (s. 82–83).

Verbis Anastotehtävät ja kirjoitelmat alakoulun alussa ja loppussa

Hongon pitkittäistutkimuksen ydinjoukon muodostavat noin sata peruskoulun yleisopetuksen oppilasta, joista kolmasosa on S2-oppijoita ja kaksi kolmasosaa S1-oppijoita yhdestätoista eri kaupungista. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa kerättiin 2. ja 3. luokan oppilailta ja toisessa vaiheessa kolme vuotta myöhemmin samoilta oppilailta, kun he olivat 5. ja 6. luokilla. Selkeyttä toisen sukupolven määrittelyä kirjoittaja luo hyväksymällä omassa työssään Rumbaut’n (2004) sukupolviuokituksen: 1,75-sukupolven kuuluvat alle kouluikäisinä uuteen maa-

han muuttaneet, 2,0-sukupolven kuuluvat kahden maahanmuuttajavanhempain lapset ja 2,5-sukupolven kuuluvien vanhemmista toinen on maahanmuuttaja ja toinen kohdemaassa syntynyt. (S. 34–36.)

Informanteilta kerättiin verbisanaston hallintaa kartoittavia sanastotehtäviä ja kertomustekstiaineisto, jossa on sekä kirjoitelmia että sadutusnauhoitteita. Väitöskirjassa käsitellään sanastotehtävien ja kirjoitelmien tulokset, mutta puheaineistot on tarkoitettu käsitellä toisessa tutkimusjulkaisussa (s. 33). Sanastotehtävien tutkimuskohteena on verbisanasto, jonka Honko aiempaan tutkimukseen viitaten katsoo kuvaavan kielitaidon kompleksisuutta muita sanaluokkia paremmin. Sanastotehtävätyyppejä ovat sanantunnistus (kuvan perusteella tai epäsanojen joukosta), nimeäminen, sananselitys, sanojen yhdistäminen, tekstin täydentäminen ja kollokointi. Vastaukset on pisteytetty siten, että vain kontekstissään norminvasitaiset valinnat on katsottu virheellisiksi. Verbis Anastotehtävien pisteitä on tulosten analyysiosiossa verrattu kertomustekstien arvioihin, ja ristikkäistarkasteluiden avulla on arvioitu mittarien erottelevuutta.

Kertomusteksteissä oppijoiden sanastollista tuotteliaisuutta osoittivat useat tekijät. Näistä muodostettiin viisi erilaista produktiivisen leksikaalisen taidon mittaria: 1) toisen kielen tutkimuksessa klassinen CAF-kolmio eli kompleksisuus, tarkkuus ja sujuvuus -mittari, 2) leksikaalinen sofistikoituneisuus, 3) sanapituus, 4) sanatoisteisuus ja 5) leksikaalinen diversiteetti. Mittareiden muotoutumista ja käyttöä on yksityiskohtaisesti avattu väitöskirjan alaluvussa 3.3.3 ”Produktiivisen leksikaalisen taidon mittarit” (s. 150–178).

Kertomusskeeman hallinta ja leksikaalinen diversiteetti sanastonhallinnan kuvaajina

Kertomustehtävässä oli tehtävänantona kirjoittaa satu, tarina tai kertomus unel-

mien päivästä. Kertomukset arvioitiin kuusiportaisella asteikolla, jonka kolmella alimmalla portaalla kertomusskeemaa ei vielä hallita: alimmalla tasolla tuotos oli sanalista, toisella lauselistalla, kolmannella episodimainen teksti, neljännellä tasolla skriptikertomus arkipäivän tapahtumista, viidennellä juonellinen kertomus ja ylimmällä tasolla kompleksinen juonellinen kertomus. Tulosten mukaan S2-kirjoittajat tuottivat alakoulun alaluokilla todennäköisimmin joko virkelistan (taso 2/6) tai episoditekstin (taso 3/6), mutta kertomusskeema opittiin tuottamaan alakoulun aikana, ja loppuvaiheessa tuotos oli todennäköisimmin skriptikertomus eli arkipäivän tapahtumiin perustuva kuvaus, joka on mittarissa määritelty tasoksi 4/6. S1-kirjoittajat puolestaan tuottivat jo alakoulun alussa skriptikertomuksia ja alakoulun lopussa myös juonellisia kertomuksia (taso 5/6). Erot tyttöjen ja poikien välillä ovat suuret molemmissa ryhmissä: S1-tyttöistä yli puolet ja S2-tyttöistä yli kolmasosa yltää alakoulun lopussa vähintään tasolle 5/6, kun S1-pojista alle viidesosa ja S2-pojista noin 15 prosenttia yltää tasolle 5/6. Vaikka vaatimattomasti suoriutuvia S2-tyttöjä on alakoulun lopussa vielä runsaasti, voi kokonaiskuvioita lukea myös siten, että kertomusrakenteen hallinnassa S2-tytöt saavuttavat alakoulun aikana S1-pojat (s. 295).

Honko vertaa kertomustekstin tuottamisrunsauden tuloksia sanastonhallinnan pisteisiin todeten, että tuottamisrunsaus ei suoraan osoita kouluikäisten suomenoppijoiden leksikon hallinnan tasoa, vaikka suuressa aineistossa tuotteliaisuus näyttää korreloivan heikosti positiivisesti muilla mittareilla mitattujen leksikaalisten taitojen kanssa. Honko toteaa, että ”S2-oppijoille on S1-tyttöjä tyypillisempää kirjoittaa taitoihin nähden pitkiä tekstejä ja kompensoida leksikaalisen tiedon ja taidon puutteitaan muilla keinoilla” (s. 310). S1-pojat taas tuottavat sanastonhallintataitoihinsa nähden vähiten tekstiä. Koska tuotteliaisuus on mittarina

ilmeisen herkkä taustamuuttujille, sitä ei voi eikä pitäisi missään oloissa käyttää yksinomaisena sanastonhallinnan mittarina.

Lekseemipituudet ovat kaikilla alakoululaisilla kirjoittajilla paljon aikuiskielestä mitattuja lyhyempiä, ja S2-kirjoittajien lekseemit ovat lyhyempiä kuin S1-kirjoittajien. Pituuksia on tarkasteltu lekseemien lisäksi saneina: autenttisina tekstisanoina (grafeemiketjuina), sanarajojen suhteen korjattuina tekstisanoina ja tavoitemuotoina (ortografisesti ja taivutusmuodoltaan korjattuina tekstisanoina). Kielitausta vaikuttaa toteutuneeseen sanapituuteen voimakkaimmin alakoulun keskivaiheilla, joita aineistossa edustavat kolmannen ja viidennen luokan oppilaat. Honko selittää ilmiötä osittain ”kuluneisuuden” käsitteen (tavoitemuodon ja toteutuneen muodon erotuksen) kautta: alakoulun alussa myös S1-oppijat pudottavat kaksoiskonsonantteja ja pitkien vokaalien toisia grafeemeja mutta omaksuvat kirjoitusnormit nopeammin kuin S2-oppijat, joiden sanojen kuluneisuutta lisäävät myös taivutusvirheet. Alakoulun loppuun mennessä toisen sukupolven S2-kirjoittajien tuotokset ovat jo siinä määrin oikeakielisiä, että kuluneisuus ei enää niin vahvasti vaikuta sanapituuksiin. (S. 329, 333, 349.) Sanatoisteisuuden tarkastelussa keskeisimmäksi nousee koko aineistossa vain kerran esiintyvien sanojen (hapax legomena) ja ”yksilöllisten sanojen” (yhden aineistonkeruukerran hapax legomena) tuottama tulos yhteensä: niiden määrä on suurempi ylempien vuosiluokkien oppilaiden teksteissä, pidempiä tekstejä kirjoittavilla ja sanastotestitehtävissä hyvin suoriutuneilla.

Sanatoisteisuutta ja lekseemipituuksia kuvailevammaksi ja käyttökelpoisemmaksi sanastonhallinnan mittariksi osoittautuikin *leksikaalisen diversiteetin* tarkastelu. Mittariksi on valittu leksikaalista monipuolisuutta kuvaava tunnusluku *sum of probabilities*, joka korreloi positiivisesti oppijan luokkatason, kielitaustan (S1/S2), sukupuolen, kertomuksen rakenteen sekä

jossain määrin kertomuspituuden, harvinaisten sanojen käytön ja kirjoittajan leksikaalisten taitojen kanssa. (S. 364.) Kertomusrakenteellisesti kehittyneimmissä teksteissä sanasto on tavallisesti monipuolisempaa kuin listamaisissa ja episodimaisissa kertomusteksteissä, mutta monipuolinen sanasto ei takaa laadukasta kerronnallista rakennetta (s. 377). Kaikilla koululaisilla leksikaalinen diversiteetti kehittyy miltei lineaarisesti, mutta S1-tytöt erottuvat kuitenkin selvästi muista edukseen alakoulun päättövaiheessa. S2-kirjoittajien leksikko kehittyy omaan tahtiinsa ”muutaman kielivuoden jäljessä”. (S. 391.) Hongon tulokset ovat tässäkin yhdensuuntaiset Harju-Luukkaisen ym. (2014) koostaman PISA 2012 -analyysin kanssa. Honko osoittaa toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden sanastotaidon puutteet, ja tämän tuloksen valossa on helppo ymmärtää, että luetunymmärtämisen taitoa vaativat PISA-tehtävät ovat S2-oppilasryhmälle kielellisesti haastavampia kuin S1-oppilaille.

Toisen sukupolven opetuksen ja arvioinnin kehittäminen

Honko toteaa, että yleiseurooppalaisen viitekehyksen sanasto-osuus kaippaa päivittämistä, koska tällaisenaan se ei tue alakouluikäisten sanastotaidon arviointia. Näyttää kuitenkin siltä, että Honko ei tarkoita *Peruskoulun opetussuunnitelman* liitteeksi (POPS 2004, liite 2) muokattuja kansallisia sovelluksia vaan pelkistettyä *Eurooppalaisen viitekehyksen* (2003) taitotasojen yhteenvedoa. Hongon käyttämän viitekehyssovelluksen perusteella arvioitu viides- ja kuudesluokkalaisten sanastotaito ei antanut yhdenmukaista tulosta sanastotehtävästä suoriutumisen kanssa, vaikka opettajille tutkimusta varten luotu hyvin yksinkertainen viisiportainen asteikko (hyvin suppea – suppea – kohtalainen – laaja – erittäin laaja) korreloi tämän tutkimuksen sanastotehtäväsuoriutumisen kanssa merkitsevästi.

Syyksi Honko arvioi viitekehyksen leksikaalisten taitojen kuvauksen ylimalkaisuutta ja sitä, että eri tasojen välille ei ole luotu eroja. POPS 2004:ssä taitotasoa B1 luonnehditaan ”arkielämässä selviytymisen tasoksi”, joka jakautuu osiin B1.1 ”toimiva peruskielitaito” ja B1.2 ”sujuva peruskielitaito”. Produktiivisesta sanastotaidosta todetaan kirjoittamistaidon kuvailussa tiiviisti, että tasolla B1.1 kielenoppija ”osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja”, ja tasolla B1.2 oppija ”hallitsee melko monenlaisen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita” (POPS 2004, liite 2). Tämä on kuitenkin enemmän kuin Hongon tutkimuksessaan käyttämässä B1-tason kuvauksessa, jossa sanastosta mainittiin vain seuraavasti: ”Pystyn kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä aiheista, jotka ovat tuttuja tai itseäni kiinnostavia”. (S. 238, 255–257.)

Honko tekee tärkeän huomion todessaan, että viitekehyksen taitotasokuvaimiin olisi tärkeää tulevaisuudessa kirjata tarkemmin koululaisten elämänpiirin ja opiskeluaineiden mukainen leksikaalinen taito. Vaikka kokenut opettaja kykenisi holistiseen arviointiin ilman viitekehyksen sanallista tukea, on taitotasokuvainten käyttö osoittautunut kuitenkin pedagogisesti hyödylliseksi välineeksi oppimisen tavoitteistamisessa (Tani & Nissilä 2010). Toimiva taitotasokuvain auttaa myös opetuksen suunnittelussa, ja siksi leksikaalisen osaamisen kielentäminen siihen on tärkeää.

Kirjoittaja nostaa diskussiossa esiin huolensa siitä, että sanaston opettamiseen ei nähdä tarvetta kiinnittää erityistä huomiota muilla kuin S2-oppitunneilla – ja kuitenkin myös Hongon haastattelemat S2-opettajat toteavat, ettei sanaston opettamiseen jää riittävästi aikaa. Opetussuunnitelman S2-oppimäärälle langettama apuaineen rooli on erityisesti sanaston oppimi-

sen kannalta haastava: oman substanssiaineen laajan terminologian lisäksi pitäisi käsitellä muidenkin oppiaineiden sanastoa. Tämä kehityssuunta näyttää uudessa opetussuunnitelmassa vain vahvistuvan, kun oppimäärän tehtäviin on lisätty erilliseksi sisältöalueeksi ”kielen käyttö kaiken oppimisen tukena” ja siten integrointi toisiin oppiaineisiin on mainittu erityisesti suomi toisena kielenä -oppimäärän vastualueeksi (OPS 2016 -luonnokset).

Leksikaalisen taidon hitaan karttumisen vuoksi Honko suhtautuu varauksella *Kielipoliittisen toimintaohjelman* lausumaan, jonka mukaan S2-opetuksen päämäärä on siirtyminen S2-opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille (Hakulinen ym. 2009: 91). Riskinä hän pitää oppijoiden eriyttävän tuen liian aikaista loppumista ja epäilee, etteivät oppijat tulisi riittävästi ”huomioiduksi monikielisinä yksilöinä” S2-opetuksen ulkopuolella (s. 411). Sanastotaidon oppimisen yllättävä hitaus kertoo siitä, että eriyttävää tukea tarvitaan pitkään, vaikka sen on vuosien myötä muutettava muotoaan. Varttuneemman toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaan kielenkäyttöä leimaa Hongon mukaan varovaisuus ja riskinoton välttely – taivutusvirheitä ei tule, kun uusia sanoja ei kokeile. Välttelystrategiaa lisää ympäristö, jossa kokeileminen tulee sanktioiduksi vaikkapa ympäristön asenteen kautta.

Tutkimus herättää myös ikaikaisen kysymyksen oman äidinkielen opetuksen merkityksestä käsitesanojen oppimiselle. Meillä ei vielä ole kattavaa tutkimusta S2-oppimistulosten yhteydestä oman äidinkielen opetuksen laatuun, laajuuteen ja tuloksellisuuteen. Hongon tutkimus kertoo, että hyvät arviot oman äidinkielen opettajalta saaneet oppijat pärjäävät muita paremmin myös S2-sanastossa; vaikutusten suunta ei kuitenkaan ole selvä. Muitakin taustamuuttujia tutkimuksessa on ansiokkaasti otettu huomioon ja kautta linjan on tuotu esiin S2-oppijaryhmän erityinen heterogeenisuus:

”keskiarvotapausten” lisäksi joukossa on S2-kielenkäyttäjiä, jotka menestyvät sanastotestissä erinomaisesti ja jotka varioivat suomen kielen sanastoa monipuolisemmin kuin S1-oppijat.

Hongon väitöskirja on erityisen ajankohtainen nyt, kun pohditaan syitä toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden kouluvaikeuksiin. Sanaston osaaminen on kielenoppimisessa keskeinen osa-alue, joka on sidoksissa kaikkiin muihin kielitaidon alueisiin. Onkin erinomaista, että ensimmäinen S2-oppijoiden sanaston oppimiseen perehtyvä väitöskirja on myös metodisesti malliksi kelpaava työ, jossa työläitä vaiheita ei ole vältetty. Hongon tutkimus on antoisaa luettavaa kaikille kielenoppimisen tutkijoille mutta myös opetussuunnitelmatyötä tekeville ja kaikille sanastonopettamisen haasteiden kanssa painiskeleville opettajille ja kouluttajille. Tutkijalle itselleen esitän toiveen, että luvattu puheaineistojen tutkimusjulkaisu ilmestyisi mahdollisimman pian.

MARIA KELA
etunimi.sukunimi@helsinki.fi

Lähteet

- Eurooppalainen viitekehys = Eurooppalainen kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen viitekehys*. Helsinki: WSOY 2003.
- HAKULINEN, AULI – KALLIOKOSKI, JYRKI – KANKAANPÄÄ, SALLI – KANNER, ANTTI – KOSKENNIEMI, KIMMO – LAITINEN, LEA – MAAMIES, SARI – NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2009: *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – NISSINEN, KARI – SULKUNEN, SARI – SUNI, MINNA – VETTENRANTA, JOUNI 2014: *Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*.

- Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- KUUSELA, JORMA – ETELÄLAHTI, AULIKKI – HAGMAN, ÅKE – HIEVANEN, RAISA – KARPPINEN, KRISTER – NISSILÄ, LEENA – RÖNNBERG, ULLA – SINIHARJU, MARJATTA 2008: *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE – CAMERON, LYNNE 2008: *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD 2013 = *PISA results 2012. Excellence through equity. Giving every student the chance to succeed. Volume II*. Paris: OECD Publishing 2013. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>.
- OPS 2016 = *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen* 2016. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset> (17.10.2014).
- POPS 2004 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- RUMBAUT, RUBÉN 2004: Ages, life stages, and generational cohorts. Decomposing the immigrant first and second generation in the United States. – *International Migration Review* 38 s. 1160–1205.
- TANI, HANNA – NISSILÄ, LEENA (toim.) 2010. *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. Helsinki: Opetushallitus.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003: *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Uutta S2-oppijoiden rakenteiden oppimisesta

Mikko Kajander: *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Jyväskylä Studies in Humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2013. 240 s. ISBN 978-951-39-5530-4.

Mikko Kajanderin väitöskirjatutkimus käsittelee suomen kielen oppimista. Aihetta ei kuitenkaan käsitellä yksittäisten oppijoiden vaan yhden rakenteen kehittymisen kannalta. Tutkimuksen kohteena on eksistentiaalilause suomi toisena kielenä (S2) -oppijoiden kirjallisissa tuotoksissa. Aineisto on kerätty sekä koululaisien kirjoituksista (kouluaineisto) että aikuisten kielenoppijoiden yleisissä kielitutkinnoissa kirjoittamista teksteistä (Yki-aineisto). Tutkimuskohteena olevat lauseet ovat esimerkiksi seuraavanlaisia: *minun*

lähikaupassani on joka päivä kauniit kukat ja minulla on oma mökki.

Työn tutkimuskysymykset (s. 57–58) liittyvät eksistentiaalilauseen ja *Eurooppalaisen viitekehyksen* (2003) kielitaitotasojen suhteeseen. Aineistoesimerkkien piirteitä verrataan kokonaistekstien taitotasoihin. Kajander siis tutkii, missä määrin eksistentiaalilauseiden kehitys kulkee käsi kädessä käytännön kielitaidon kehityksen kanssa. Voisiko eksistentiaalilause toimia kielitaitotason indikaattorina, eli voisiko sen kehityksestä tehdä johtopäätöksiä kielitaidon kehittymisestä yleisemmin? Keskeisenä juonteena työssä on myös sen seuraaminen, onko rakenteen kehitys samanaista koululaisien ja aikuisten teksteissä.

Luonteeltaan Kajanderin tutkimus on tilastollinen. Kirjan alkupuolella etsitään