

VAASAN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Hannele Kauppinen

Kompleksisuus peruskoululaisten kirjoitelmissa

Nykysuomen pro gradu -tutkielma

Vaasa 2012

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Kirjoittamistutkimus Suomessa	5
1.2 Aineisto ja menetelmät	8
2 OPETUSSUUNNITELMAT, OPETUS JA ARVIOINTI	12
2.1 Opetussuunnitelmat	12
2.2 Kirjoittamisen opetus koulussa	15
2.3 Oppimistulosten arviointi	19
3 KIELEN KOMPLEKSISUUS	21
3.1 Kielen kompleksisuus	21
3.2 Rakenteellinen kompleksisuus	22
3.3 Kirjoitustaidon kehitys kouluikässä	24
3.4 Kielen piirteiden määrittely	26
3.4.2 Yhdyssanat	26
3.4.3 Lauseiden predikaatit	28
3.4.4 Lauseiden yhdistäminen	29
4 SANATASON KOMPLEKSISTUMINEN	32
4.1 Sanojen pituus	32
4.2 Yhdyssanat aineistossa	34
4.3 Kompleksiset yhdyssanat	38
4.4 Predikaatin kompleksistuminen	39
4.5 Aineiston verbiketjut	41
5 LAUSE- JA VIRKETASON KOMPLEKSISTUMINEN	44

5.1 Kirjoitelmien pituus	44
5.2 Aineiston lauseet	45
5.3 Virkkeiden sanemäärät	47
5.4 Aineiston sivulauseet	48
5.5 Rinnastuslauseet aineistossa	52
6 PÄÄTELMÄT	57
LÄHTEET	61
KUVIOT	
Kuvio 1. 5. luokkalaisten yhdyssanat kirjoittajakohtaisesti esitettynä.	34
Kuvio 2. 7. luokkalaisten yhdyssanat kirjoittajakohtaisesti esitettynä	35
Kuvio 3. 9. luokkalaisten yhdyssanat kirjoittajakohtaisesti esitettynä	36
TAULUKOT	
Taulukko 1. Aineistona käytetyt kirjoitelmat.	9
Taulukko 2. Sanojen kirjainmerkkien keskiarvot eri luokka-asteilla.	32
Taulukko 3. Tyttöjen ja poikien yhdyssanojen osuus eri luokka-asteilla.	37
Taulukko 4. Kompleksiset yhdyssanat aineistossa, luokka-asteittain.	39
Taulukko 5. Moniosaisien predikaattien suhteellinen osuus kaikista predikaateista.	39
Taulukko 6. Verbiketjujen prosentuaalinen osuus kaikista moniosaisista predikaateista.	41
Taulukko 7. Kirjoitelmien sanamäärät luokka-asteittain.	44
Taulukko 8. Kirjoitelmien lausemäärät virkkeessä.	46
Taulukko 9. Virkkeiden sanemäärät.	47
Taulukko 10. Sivulauseetyyppien esiintyminen aineistossa.	48
Taulukko 11. Tyttöjen ja poikien sivulauseet prosentuaalisesti kaikista sivulauseista.	50
Taulukko 12. Rinnastuslauseiden prosentuaalinen määrä kaikista lauseista	52
Taulukko 13. Eri rinnastuskonjunktioiden prosentuaalinen määrä kirjoitelmissa.	54

---

**VAASAN YLIOPISTO****Filosofinen tiedekunta****Tekijä:** Hannele Kauppinen**Pro gradu -tutkielma:** Kompleksisuus peruskoululaisten kirjoitelmissa**Tutkinto:** Filosofian maisteri**Oppiaine:** Nykysuomi**Valmistumisvuosi:** 2012**Työn ohjaaja:** Esa Lehtinen

---

**TIIVISTELMÄ:**

Tutkielmassa tarkastellaan kielen rakenteellista kompleksistumista peruskoulun viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Tutkimusaineisto on kerätty Laihian kunnan kahdesta peruskoulusta syyslukukaudella 2011. Kirjoitelmia on yhteensä 50 kappaletta.

Tutkielman keskeisenä tavoitteena on saada tietoa siitä, tapahtuuko kirjoitetussa kielessä kompleksistumista alemmalta luokka-asteelta ylemmälle luokka-asteelle siirryttäessä. Yhtenä tavoitteena on myös tutkia sitä, millä kielen osa-alueella kompleksistumista tapahtuu eniten. Tutkielmassa on tutkittu rakenteellisen kompleksistumisen ilmenemistä eri osa-alueilla, jotka ovat sanojen pituudet ja yhdistäminen, lauseiden predikaatit ja lauseiden yhdistäminen. Tutkimus on enimmäkseen kvantitatiivista, mutta kuvioita ja taulukoita selitetään sanallisesti, joten tutkimus on myös kuvailevaa tutkimusta. Tutkimuksessa verrataan myös tyttöjen ja poikien välisiä eroja, joten tutkimus on myös osittain vertailevaa.

Tutkielma-aineiston kirjoitelmien kielessä tapahtuu odotuksenmukaisesti kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Kompleksistuminen ei kuitenkaan ole suoraviivaista. 5. luokkalaisten, jotka ovat alakoululaisia, kirjoitelmat ovat vähemmän kompleksisia kuin yläkoululaisten kirjoitelmat, mutta 7. luokkalaisten kirjoitelmat ovat joillakin kielen-alueilla melkein yhtä kompleksisia kuin 9. luokkalaisten kirjoitelmat. Suoraviivaista kompleksisuuden ilmenemistä on havaittavissa vain predikaattien kompleksistumisessa. Opetushallitus on raportoinut viime vuosina poikien heikoista kirjoitustaidoista tyttöihin verrattuna. Oletus siitä, että tyttöjen ja poikien välillä on eroja kielen kompleksistumisessa, ei tässä aineistossa toteudu. Tässä aineistossa tyttöjen ja poikien välillä ei ilmene huomattavaa eroa kielen kompleksisuudessa.

---

**AVAINSANAT:** kompleksistuminen, kirjoitettu kieli, peruskoulu



## 1 JOHDANTO

Opetushallitus arvioi keväällä 2010 äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa. Vuonna 2010 järjestetty äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta on osa perusopetuslain säätämää koulutuksen arviointia. Arvioinnin tavoitteena oli saada luotettava yleiskuva äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisesta perusopetuksen päättövaiheessa sekä kerätä seurantatietoa oppimistuloksista. Opetushallituksen arviointiraportin mukaan kirjoittaminen on se osa-alue, jossa ongelmia ilmenee runsaasti. Koulujen välillä on suuria eroja osaamisessa ja tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot ovat raportin mukaan suuria. Kirjoitustaidoissa tytöt pärjäsivät keskimäärin tyydyttävästi, mutta poikien tulos jäi välttäväksi. (Lappalainen 2010)

Kielelliset ongelmat ja erityisesti kirjoittamisvaikeudet ovat peruskoulun opetustavoitteiden saavuttamisen esteenä. Asia on herättänyt keskustelua Suomessa. Tämän vuoksi on alettu tehdä kirjoittamisen tutkimusta, joka on kuitenkin kohdistunut vain muutamaiin kirjoitustaidon osa-alueisiin ja piirteisiin. Kirjoittamistutkimus Suomessa on ollut vähäistä, vaikka juuri kirjoittamisen opetus ja oppiminen on äidinkielen osa-alueista ongelmallisin. Tämän vuoksi Suomessa tarvitaan tutkimusta kirjoittamisen kehittymisestä ja opettamisesta. (Matilainen 1989: 17)

### 1.1 Kirjoittamistutkimus Suomessa

Tässä alaluvussa esittelen tutkimuksia, joita on tehty kirjoitetusta kielestä. Ensimmäisenä esittelen Kaija Matilaisen seurantatutkimuksen (1989), jonka tarkoituksena on systemaattisesti seurata, miten kirjoitustaito kehittyy peruskoulun ala-asteella neljän ensimmäisen lukuvuoden aikana. Tutkimuksen perusjoukon muodostavat lukuvuonna 1981—1982 koulunsa aloittaneet oppilaat, jotka on valittu harkinnanvaraisesti luokissa käytettyjen lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmien mukaan. Tutkimuspaikkakuntia on yhteensä yhdeksän. Vuosina 1981–1982 koulunsa aloittaneita oppilaita seurattiin 1., 2. ja 4. luokalla. Kirjoitustaidon osa-alueina tässä tutkimuksessa ovat tuotava kirjoittaminen ja oikeinkirjoitus. Kirjoitelmia on käytetty tuottavan kirjoittamisen

mittarina ja sanelukokeita mittaamaan oikeinkirjoitusta. (Matilainen 1989: 73, 77–78) Matilaisen tutkimuksessa on käytetty kirjoitelma-aineiston rinnalla sanelutestiä, jonka avulla on arvioitu mekaaninen kirjoitustaito ja kirjoitelmia on tutkittu tuottavan kirjoittamisen näkökulmasta. Oman tutkielmani aineisto on oppilaiden kirjoitelmat.

Kirjoitelmille on tehty sisältö- ja rakenneanalyysi. Kirjoitelmista on laskettu sanojen ja lauseiden määrät sekä niistä on analysoitu lauserakenteita ja niiden esiintymisfrekvenssiä. Rakenneanalyysissä on käytetty arviointikriteereinä lauseiden, sivulauseiden, lauseenvastikkeiden, rinnastuskonjunktioilla alkavien lauseiden ja sanojen määrää. (Matilainen 1989: 85—86) Omassa tutkielmassani tarkastelen myös lauseiden ja sivulauseiden ja rinnastuskonjunktioilla alkavien lauseiden määrää.

Matilainen (1989) päätelee tutkimuksessaan, että lukutaidon oppiminen kehittää oppilaiden kykyä kirjoittaa johdonmukaisesti sekä sanastoltaan ja sisällöltään rikkaasti. Lukutaidon kehittyminen lisää oppilaiden tietoisuutta sanojen rakenteesta ja oikeinkirjoituksen säännönmukaisuuksista. Tulokset tukeutuvat teoriassa esitettyyn näkemykseen, jonka mukaan kielellisen tietoisuuden saavutettuaan oppilaat ymmärtävät tutuista kirjaimista koostuvat sanat, joilla voi ilmaista ajatuksiaan kirjallisesti. (Matilainen 1989: 160)

Vanhempänä tutkimuksena esittelen Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen tutkimuksen (Leskinen, Savijärvi & Särkkä 1974), joka on tutkimus yhden koululuokan aineista koko oppikoulu ajalta (vuosilta 1961–1969). Tutkimuksessa seurataan 16 oppilaan kielenkäytön kehitystä oppikoulun 1. luokalta ylioppilaskirjoituksiin saakka. Tutkimuksen tarkastelutapa on pääasiassa kvantitatiivinen, mutta tuloksia kommentoidaan myös. Kirjoitelmien rakenneseikkoja kommentoidaan ja tarkastellaan sana- ja lausetasolla. Kirjoitelmista on laskettu virke-, lause- ja sanemäärät. Tutkimuksessa kuvataan myös sanaston osalta sanaluokkajakauma, sanaston rikkaus ja sanaston vaihdunta. Tutkimuksen tuloksissa kerrotaan luokkatasojen väliset erot, sukupuolten väliset erot sekä yksilöiden väliset erot. (Leskinen, Savijärvi & Särkkä 1974: 3–34)

Tutkielmassani aineiston tarkastelutapa on myös pääosin kvantitatiivinen, mutta kuvailen ja kommentoin myös tuloksia. Tarkastelen kirjoitelmien rakennetta sana- ja lausetasolla ja kirjoitelmista lasketaan virke- lause ja sanemäärät.

Aiemmin 2000-luvulla on julkaistu muutamia opinnäytteitä, joissa on tutkittu kielen kompleksistumista. Esimerkiksi Sari Oinonen (2008) tarkastelee pro gradu-tutkielmassaan kielen rakenteellista kompleksistumista peruskoulun seitsemäs-, - kahdeksas - ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Mukana tutkielmassa on myös yksi kaksikielisen opetuksen luokka. Oinosen tutkimus on osa koulukirjoittamisen osaprojektia, joka aloitettiin Tampereen yliopiston suomen kielen oppiaineessa 2006.

Oinosen tutkielman keskeisenä tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten yläkoululaiset kirjoittavat kielen rakenteen kannalta. Tutkielmassa tutkitaan rakenteellisen kompleksistumisen ilmenemistä neljällä kielen osa-alueella, jotka ovat 1) sanojen yhdistäminen ja sanapituudet, 2) substantiivilausekkeet, 3) verbi-ilmaukset ja 4) lauseiden yhdistäminen. (Oinonen 2008) Myös oman tutkielmani tavoitteena on tutkia rakenteellisen kompleksistumisen ilmenemistä kielen eri osa-alueilla.

Tutkielmassa lähdetään siitä ajatuksesta, että yksilön kognitiivinen kehitys korreloi kielenkehityksen kanssa. Pitkälle edistynyt kognitiivinen kehitys mahdollistaa kompleksisten kielellisten rakenteiden sujuvan käytön ja toisaalta kielen kompleksisuus voi kuvastaa kognitiivisen kehityksen vaihetta. Tutkielman tuloksista ilmenee, että kirjoitelmien kielessä tapahtuu odotuksenmukaisesti kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Kaksikielisen opetuksen luokan kieli on lähes kaikilla tutkituilla osa-alueilla huomattavasti kompleksisempaa kuin tavallisen rinnakkaisluokan kieli. Tyttöjen ja poikien välille ei muodostu huomattavaa eroa rakenteiden kompleksisuudessa. (Oinonen 2008: 88–90) Oma oletukseni on myös se, että kielessä tapahtuu kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle ja tyttöjen ja poikien väliset erot kiinnostavat myös.

Kirsi Elomäki (2011) tarkastelee pro gradu -tutkielmassaan alakoululaisten kirjoitetun kielen kompleksisuutta. Aineistona on alakoululaisten kirjoitelmia 3. ja 4. luokalta. Aineisto on kerätty yhtenäiskoulusta, jonka opetussuunnitelmassa painotetaan vieraita kie-



liä. Työ on osa koulukirjoittamisen tutkimusprojektia, joka on aloitettu Tampereen yliopistossa suomen kielen oppiaineessa vuonna 2005.

Tutkielman lähestymisnäkökulma on syntaktinen. Tutkielmassa tarkastellaan kompleksisuutta eri tasoilla; sana, lauseke ja lause ovat ne kielen yksiköt, joihin työssä kiinnitetään huomiota. Elomäki keskittyy tutkielmassaan lauseen argumenttirakenteeseen. Myös lauseiden yhdistäminen ja lausetyypit ovat tarkastelun kohteena. Tutkimus on osittain vertaileva, osittain kuvaileva. Analyysi on tehty sekä luokkatasojen että tyttöjen ja poikien välillä, jotta tuloksia voitaisiin verrata aikaisempiin tuloksiin. Aineistossa on havaittavissa muutosta kompleksisempaan suuntaan luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Tyttöjen ja poikien välillä ei ole merkittävää eroa. (Elomäki 2011) Myös Elomäen tutkielmassa tarkastellaan kompleksisuutta sana- ja lausetasolla tutkielmassa suoritetaan vertailua tyttöjen ja poikien välillä. Lauseiden yhdistäminen on myös Elomäen tutkielman tarkastelun kohteena, kuten myös omassa tutkielmassani.

## 1.2 Aineisto ja menetelmät

Pro gradu- tutkielmassani tutkin kirjoitetun kielen rakenteiden kompleksisuutta peruskoulun viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten koululaisten kirjoitelmista. Kompleksistumisella tarkoitetaan kielellisen rakenteen muuttumista yksinkertaisesta monimutkaisemmaksi

Aineistoksi valitsin oppilaiden kirjoitelmia kolmelta eri luokka-asteelta Laihian kunnan ala- ja yläkoulusta. Valitsin nämä luokka-asteet, koska mielenkiintoni kohteena on se, tapahtuuko kielessä kompleksistumista siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja jatkuuko kehitys suoraviivaisesti yläkoulussa, kun siirrytään ylemmille luokille. Olen kysynyt tutkimuslupaa Laihian sivistys- ja varhaiskasvatuslautakunnalta. Luvat olen kysynyt koulujen rehtoreilta ja oppilaiden huoltajilta kirjallisina. Aineistoa kertyi yhteensä 50 kirjoitelmaa. Eri luokka-asteilta kirjoitelmia kertyi erilaiset määrät. Aineistossa on 5. luokkalaisten kirjoitelmia 22 kpl, 7. luokkalaisten kirjoitelmia 15 kpl ja 9. luokkalaisten

kirjoitelmia 13 kpl. Alakoulusta on 22 kirjoitelmaa ja yläkoulusta yhteensä 28 kappaletta.

Minna-Riitta Luukan mukaan kouluaineen tekstilaji on kouluaine, johon ei juuri muualla elämässään törmää (Luukka 2004:10). Peruskoulun alakoulussa käytetään tuottavassa kirjoittamisessa – kirjoitelmissa – enimmäkseen kuvitteellisia tekstejä. Kertomukset ovat kuvitteellisia tekstejä, joiden tyyli on kaunokirjallinen. Kirjoitelma voi olla mm. kertova tai kuvaileva. Alakoululaiset käyttävät kirjoitelmissaan mieluummin kertomusta kuin kuvailua. (Matilainen 1989: 22–23). Aineiston kirjoitelmat ovat jouluaiheisia tarinoita, joihin oppilaat ovat itse saaneet keksiä otsikot. Kaikilla luokka-asteilla kirjoitelmat ovat jouluaiheisia kertomuksia, joten aineistona on samantyyppisiä kertovia kirjoitelmia. Aineistoa on helppo verrata eri luokka-asteiden kesken, koska kaikilla luokka-asteilla kirjoitelmatyyli on sama.

**Taulukko 1.** Aineistona käytetyt kirjoitelmat.

	5. luokka	7. luokka	9. luokka	<b>Yhteensä</b>
Tyttöjä	15	5	7	27
Poikia	7	10	6	23
<b>Yhteensä</b>	22	15	13	50

Taulukosta 1 (sivulla 9) voi havaita, että kirjoitelmia tuli yhteensä viisikymmentä. Kirjoitelmia kertyi eri luokka-asteilta erilaiset määrät. Kirjoittajissa oli tyttöjä yhteensä 27 ja poikia 23. Alakoulusta tuli 22 kirjoitelmaa ja yläkoulusta 28.

Tutkielmassani tarkastelen kompleksistumista sekä sanatasolla että lausetasolla. Tutkimus on osittain kuvailevaa, mutta analyysi on osittain myös kvantitatiivista analyysia.

Analyysissä on paljon taulukoita, koska havainnollistan numeerisia tuloksia kuvioiden ja taulukoiden avulla. Pysin myös selittämään taulukoiden sisältöä, joten analyysi on myös osittain kuvailevaa. Tämän tyyppiseen kielen rakenteen tutkimukseen sopii kvalitatiivinen tutkimusote. Tutkimus on myös vertailevaa, koska aion suorittaa myös vertailua eri luokkatasojen välillä.

Kiinnostukseni kohteena on myös tyttöjen ja poikien tuotosten vertailu. Tarkastelen aineistoa myös yksilöllisten suoritusten osalta. Olettamukseni on se, että kielellisissä rakenteissa todennäköisesti tapahtuu kompleksistumista siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Oletukseni on myös se, että tyttöjen ja poikien tuotosten välillä on eroa.

Tulen tarkastelemaan kielen rakenteellista kompleksistumista aineistossani siten, että etenen kielen pienistä yksiköistä eli sanoista kohti suurempia yksiköitä eli lauseita. Sanatason kompleksistumista: sanojen pituuksia ja sanojen yhdistämistä aion tutkia ensin. Yhdyssanat kuuluvat tutkittavien sanojen joukkoon, koska ne ovat kompleksisia sanoja. Tutkin yhdyssanojen määriä ja pituuksia, sekä millaisia eri yhdyssanatyyppejä kirjoitelmissa esiintyy. Lauseiden predikaatit ovat myös tarkastelun kohteena. Tarkastelun kohteeksi aion ottaa predikaatin kompleksistumisen ja erityisesti verbiketjut, joiden prosentuaalinen määrä kertoo kirjoitelmien kompleksisuudesta. Lopuksi aion vielä tarkastella aineistoa kokonaisten lauseiden tasolla. Tähän tarkasteluun kuuluu virkkeiden ja lauseiden määrä sekä lauseiden yhdistäminen eli rinnastus ja alistus.

### 1.3 Tavoitteet

Tavoitteenani on tutkia sitä, tapahtuuko kirjoitetussa kielessä kompleksistumista siirryttäessä luokkatasolta ylemmälle luokkatasolle ja miten kompleksistumisen ilmenee. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti se, missä kielen piirteissä kompleksisuus näkyy ja kuinka paljon se tulee esille. On myös kiinnostavaa tarkastella tuleeko kompleksisuus parhaiten esille sanatasolla vai lausetasolla ja onko kehitys suoraviivaisesti etenevää. Tyttöjen ja poikien välinen ero kiinnostaa myös. Oletukseni on se, että kompleksistumista tapahtuu siirryttäessä luokka-asteelta ylemmälle luokka-asteelle ja tyttöjen ja poi-

kien välille syntyy eroja. Otan tarkastelun kohteeksi myös yksilölliset erot ja sen, miten paljon ne vaikuttavat analyysin lopputulokseen.

Tutkimukseni tulee etenemään siten, että johdantoluvussa esittelen aikaisempia tutkimuksia, jotka on tehty Suomessa. Johdantoluvussa esittelen myös tutkimukseni aineiston, menetelmät ja tavoitteet. Luvussa kaksi kerron opetussuunnitelmista, jotka liittyvät äidinkielen, erityisesti kirjoittamiseen, esittelen myös Laihian kunnan äidinkielen opetussuunnitelman erityisesti kirjoittamisen opetuksen osalta. Kirjoittamisen opettamisesta tulen kertomaan tässä luvussa, koska kirjoittamisen opetus liittyy olennaisesti opetussuunnitelmien sisältöön. Luku kaksi sisältää myös äidinkielen oppimisen arviointia Suomessa.

Luvussa kolme tulen esittelemään tutkielmani teoreettisia lähtökohtia. Näitä ovat kielen kompleksisuus ja rakenteellinen kompleksisuus. Kirjoitustaidon kehittymistä kouluikässä, tulen tarkastelemaan myös luvussa kolme. Luvussa kolme määrittelen myös kielenpiirteet, joiden avulla analysoin aineistoani. Määrittelen seuraavat kielen piirteet: sanojen pituus, yhdyssanat, lauseiden predikaatit ja lauseiden yhdistäminen.

Luku neljä on analyysiluku, jossa esittelen tutkimustani ja tutkimustuloksia. Otan ensin analyysin kohteeksi sanatason kompleksistumisen, kuten sanojen pituudet sekä yhdyssanat. Seuraavaksi tarkastelen lauseiden predikaatteja. Luvussa viisi tarkastelen lausetason kompleksistumista. Luku kuusi on päätelmä-luku, jossa tiivistän tutkimukseni tulokset ja pohdin niitä.

## 2 OPETUSSUUNNITELMAT, OPETUS JA ARVIOINTI

Tässä luvussa luon taustaa oman aineistoni analyysille. Alaluvussa 2.1 esittelen voimassa olevien opetussuunnitelmien asettamia tavoitteita peruskoulun kirjoittamiselle. Esittelen myös Laihian kunnan opetussuunnitelman, kirjoittamisen opetuksen osalta. Alaluvussa 2.2 tarkastelen kirjoittamisen opetusta peruskoulussa. Alaluvussa 2.3 esittelen oppimistulosten arviointia.

### 2.1 Opetussuunnitelmat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) kuvataan äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena, asetetaan sille oppimistavoitteet ja määritellään opetuksen keskeiset sisällöt. Äidinkielen opetuksessa on otettava huomioon, että oppilaan äidinkieli on perusta oppimiselle. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on saada oppilas kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. (POPS: 2004)

Opetushallituksen julkaisema Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on yleinen valtakunnallinen asiakirja, jonka mukaan suomalaisissa peruskouluissa järjestetään opetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty kunkin oppiaineen keskeiset tavoitteet ja opetussisällöt kolmelle ikäjaksolle, jotka ovat vuosiluokat 1–2, 3–4 ja 6–9. Jokaisessa suomen kunnassa kirjoitetaan oma kuntakohtainen opetussuunnitelma Perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalta. Lisäksi jokainen peruskoulu laatii vielä oman opetussuunnitelmansa, jonka täytyy noudattaa valtakunnallista perusopetussuunnitelmaa. Perusopetussuunnitelman väljyys antaa opettajille mahdollisuuden päättää opetussisällöistä ja työtavoista suhteellisen itsenäisesti. Samalla Opetushallitus pyrkii perusopetussuunnitelman avulla huolehtimaan siitä, että kaikilla peruskouluilla Suomessa on samanlaiset tavoitteet, sisällöt ja arviointiperusteet peruskouluopetuksessa. (POPS: 2004)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisin tehtävä vuosiluokilla 3–5 on äidinkielen perustaitojen oppiminen. Kuunteleminen, puhuminen sekä erityyppisten tekstien

lukeminen ja kirjoittaminen on tavoitteena näillä vuosiluokilla. (POPS 2004: 25) Tavoitteena on, että oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyä niin, että oppilas oppii rakentamaan erilaisia tekstejä. Tavoitteena on myös, että oppilas oppii kirjoittamaan sujuvasti käsin, sekä saa kokemusta tekstien tuottamisesta tekstinkäsittelyohjelmalla. Selkeän ja sujuvan käsiala sekä oikeinkirjoituksen oppiminen kuuluu myös tavoitteisiin. (POPS 2004: 26–27)

Vuosiluokilla 6-9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen pyrkimyksenä on, että oppilas kehittyy tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana ja pystyy tuottamaan erilaisia tekstejä erilaisiin viestintätilanteisiin. Taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyä niin, että oppilas pystyy monipuoliseksi ja omaääniseksi tekstien tekijäksi, joka hyödyntää oppimaansa kielitietoa. Oppilas oppii etenemään tavoitteellisesti puhe- ja kirjoitustehtävissään sekä oppii ottamaan huomioon tilanteen, viestintävälineet ja vastaanottajat teksteissään. (POPS 2004: 28–29)

Myös Laihian perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2011) määritellään vuosiluokkien 3–5 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeiseksi tehtäväksi äidinkielen perustaitojen oppiminen. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös se, että kirjallisuuden lukemisella ja monipuolisella kirjoittamisella tuetaan oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Vuosiluokan 5 oppisisällöissä on harjoituksia itsensä ilmaisemiseen eri tavoin kirjallisesti ja suullisesti. Kirjoittamisessa tekstin tiivistämien ja pääasioiden erottaminen yksityiskohdista sekä tekstin otsikoiminen ja kappalejaon harjoittelu on merkitty oppisisältöihin. (Laihian kunnan POPS: 2011)

Keskeistä opetussuunnitelmassa on myös se, että oppilas osaa tarkastella tekstiä kokonaisuutena, mutta osaa myös erotella tekstin osia esim. niin, että osaa etsiä ja luokitella tekstien sanoja eri perustein ja ryhmitellä sanoja merkityksen ja taivutuksen perusteella sanaluokkiin. Oppilas hahmottaa yksinkertaisen tekstin lauseista subjektin ja predikaatin sekä hahmottaa lauseen tekstin osaksi. Tavoitteena on myös että, oppilas harjaantuu oman tekstin suunnittelussa, muokkaamisessa ja viimeistelyssä. (Laihian kunnan POPS: 2011)

Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Vuosiluokan 7 oppisisällöissä korostetaan erilaisten tekstien, mm. kuvausten, selostuksen ja kertomusten kirjoittamisen harjoittelua. Referoinnin taitoja harjoitellaan myös sekä kerrataan ja syvennetään kirjoitetun kielen perussääntöjä (alkukirjain, yhdyssanat, välimerkit). (Laihian kunnan POPS: 2011)

Vuosiluokalla 9 harjoitellaan pohtivan ja tietoa välittävän tekstin suunnittelua ja rakentamista sekä syvennetään aineistopohjaisen kirjoittamisen taitoja. (Laihian kunnan POPS: 2011) Aineistopohjaisen kirjoittamisen taidot katsotaan tarpeellisiksi tulevaisuutta ajatellen, koska esimerkiksi äidinkielen ylioppilaskoe sisältää aineistopohjaisen kirjoittamisen osion.

Laihian yläkoulun oppilaat käyttävät äidinkielen kirjanaan *Taito*, *Voima* ja *Taju* oppikirjasarjaa. Kirjojen sisältövalintoja on ohjannut ajatus oppilaiden tekstikäytänteiden ja kielenkäytön monipuolistamisesta ja kasvusta kohti aikuisuuden tekstimaailmoja. Kirjoissa on erityisesti haluttu laajentaa teksti- ja kielikäsitteitä, kehittää kirjoitustaitoja ja monipuolistaa arviointikäytänteitä.

Oppikirjasarjassa noudatetaan uuden opetussuunnitelman mukaista laavaa teksti- ja kielikäsitteitä. Kielitiedon opiskelun katsotaan olevan olennainen osa tekstitaitojen opiskelua, koska kielitieto tarjoaa opiskelijalle käsitteet, joiden avulla kielestä ja teksteistä puhutaan. Kielitiedolla tarkoitetaan tietoa erilaisista asioista, kuten tietoa kielestä systemminä sekä tietoa kielen rakenteista ja niiden merkityksestä. Myös tieto kielen kuvauksessa käytetyistä käsitteistä ja kielen variaatioista ja muutoksesta, sisältyvät kielitietoon. Kielitiedolla tarkoitetaan myös tietoa kielenkäyttöä ohjailevista normeista. (Luukka 2006: 182)

Oppikirjasarjassa näkyy selvästi *Ison Suomen kieliopin* vaikutus muun muassa sanaston ja kieliopin yhteyden korostamisessa, puhutun kielen piirteiden tarkastelussa ja kieliopiasioiden ilmiölähtöisessä tarkastelussa. Ison kieliopin linjoilla ollaan myös lauseiden rakenteen ja lauseenjäsennyksen opetuksessa ja lähdetään liikkeelle lausekaajattelun

kautta. Kappaleiden, virkkeiden ja lauseiden rakentaminen on upotettu osaksi kirjoittamistaitojen kehittämistä. (Luukka 2006: 183–184) Alakoulussa oppilaat ovat käyttäneet *Kirjakuja* oppikirjasarjaa.

## 2.2 Kirjoittamisen opetus koulussa

Koulun ja opetuksen merkitys kirjoitustaidon kehittymisessä on tärkeä. Lapsen uutteen ympäristöön sopeutuminen on mahdollista luku- ja kirjoitustaidon oppimisen myötä. Uusi toimintaympäristö on täynnä tilanteita, jossa toimitaan kielen avulla. Opetuksen seuraaminen, oppikirjojen tekstit, keskusteleminen vieraista asioista ja neuvotteleminen ovat kaikki tilanteita, joissa vaaditaan käsitteellistämistä ja kompleksisten käsitteiden kielentämistä. (Nippold 2004: 1–3)

Kirjoittamisen opetuksella on kautta aikojen ollut keskeinen osa äidinkielen opetuksessa. Kirjoittamisen ja lukemisen taitoa on pidetty osana aikuiseksi kasvamista ja se on ollut sivistyneisyyden mittari. Kirjoitettujen tekstien myötä lapselle avautuu ovia uutteen maailmaan ja uudenlaiseen tietokäsitykseen. (Luukka 2004: 9) Oppilaalla tulisi olla mahdollisimman hyvät kielelliset valmiudet, että hän voisi menestyä oppimistavoitteissaan. Alkuopetuksen tulisi antaa nämä valmiudet oppilaalle. Hyvä luku- ja kirjoitustaito auttavat tämän tavoitteen saavuttamisessa. (Matilainen 1989: 18)

Kaija Matilaisen (1989) mukaan kirjoittamaan opettamisesta ja menetelmien paremmuudesta on hyvin erilaista tutkimustietoa. Tutkimustuloksiin ja mielipiteisiin vaikuttaa paljon se, minkä kielialueen tuloksista on kysymys ja mitä kirjoittamisprosesseja opettamisen yhteydessä korostetaan. Traditionaalisessa kirjoittamaan opettamisessa korostuu motoriikan tärkeys. Tällöin kirjoittaminen nähdään pitkälti motorisena suorituksena ja tavoitteena on kauniilla käsialalla tuotettu teksti. Matilaisen mukaan käsiala, oikeinkirjoitus ja kieliopillisten oikeiden lauseiden harjoittelu korostuvat ala-asteen kirjoittamisen opetuksessa. (Matilainen 1989: 64)



Yläasteella opetuksen painopisteenä ovat kirjoitelmien sisällölliset tekijät. (Matilainen 1989: 66) Johanna Pentikäisen artikkelissa, jossa käsitellään kirjoittamisen opetusta, todetaan, että kirjoittamisen opettamisessa opetuksen lähtökohdat, näkökulmat ja taustaoletukset vaihtelevat ja tarkastelutavasta riippuen käsitys onnistuneesta kirjoittamistuotoksesta voi muodostua hyvinkin erilaiseksi. (Pentikäinen 2007: 141)

Minna-Riitta Luukan (2004) mukaan kirjoittamisen taito nähdään yksilöllisenä ja pysyvänä ominaisuutena. Taitava kirjoittaja osaa kirjoittaa erilaisissa tilanteissa, erilaisista aiheista, erilaisille lukijoille. Hyvä kirjoittaja hallitsee yleiskielen ja osaa jäsentää tekstin sujuvaksi. Hyvän kirjoittamistaidon on katsottu kehittyvän korjaamalla ja kommentoimalla tekstien kieliasua. (Luukka 2004: 10)

Kirjoittamistaidon kehitys näkyy Luukan (2004) mukaan erityisesti kieliasun hallinnan vakiintumisena ja kompleksisten kieliopillisten rakenteiden hallintana. Toisaalta monet osaavat tuottaa korrekkeja lauseita ja monimutkaisia rakenteita, mutta eivät silti pysty kirjoittamaan hyvin muodostuneita tekstejä. Oppilas voi pysytellä kirjallisessa tuotoksessaan helpoissa yksinkertaisissa kielen rakenteissa, koska ei halua ottaa riskejä tehdä virheitä. (Luukka 2004: 10)

Kirjoittamisen ja kirjoittamisen oppimisen teorit voidaan jakaa kahteen eri ryhmään, sen perusteella, millaiseksi teksti näissä malleissa mielletään. Teksti voi olla tuote tai prosessi. Kirjoittamista voidaan lähestyä yksilöllisenä taitona tai yhteisöllisten kirjoittamiskäytänteiden hallintana. Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa opetus perustuu yksilöllisten kirjoittamistaitojen harjaantumiseen. Kirjoittamisen opetuksen päätavoitteeksi muodostuu tekstin – siis tietyn tuotoksen harjoittelu ja sitä kautta kirjoitetun kielimuodon opiskelu. Lauseet laajentuvat virkkeiksi, virkkeet kappaleiksi ja kappaleet kokonaisiksi teksteiksi. (Luukka 2004: 9–10) Suomessa käytetyillä opettamismenetelmillä oppilaille opetetaan rinnakkain lukemista ja kirjoittamista, joten luku- ja kirjoitus-taito opitaan samanaikaisesti (Matilainen 1989: 19).

Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa oppilaat tekevät kirjoitustyönsä yksin. Perinteisessä opetuksessa pääpaino on kirjoitelmien palautetunneilla, jolloin opettaja antaa pa-

lautetta tuotoksesta. Kirjoittamisen opetus siis annetaan vasta sitten, kun teksti on jo tuotettu. (Luukka 2004: 11) Aineistoni kirjoitelmien ohjauksessa opettaja on käyttänyt perinteistä opetusmenetelmää.

Luukka (2004) esittelee artikkelissaan perinteisen kirjoittamaan opettamisen lisäksi myös luovan kirjoittamaan opettamisen mallin. Luova kirjoittaminen korostaa yksilöllistä itseilmaisua. Tässä ajattelutavassa teksti syntyy yksilöllisen luovan prosessin kautta ja näyttäytyy pääosin tuotteena, kuten perinteisessäkin kirjoittamistavassa. Kirjoittamisen ajatellaan olevan luova, persoonallinen ja henkilökohtainen prosessi, jossa itseilmaisua ja omaperäisyyttä korostetaan. Tie kirjoittamiseen käy puhumisen kautta, koska puhuminen ja kirjoittaminen nähdään samankaltaisina luonnollisina tapahtumina. (Luukka 2004: 11)

Tavoitteena tässä kirjoittamisen opetuksen mallissa on se, että oppilas löytää oman persoonallisen tapansa kirjoittaa ja ilmaista itseään sekä saada oman äänensä näkymään tekstissä. Ideointi ja vapaa ilmaisu kehittävät luovaa ajattelua ja kehittää kognitiivista kykyä. Tämän opetusmallin mukaan kirjoittaminen opitaan, sitä ei voi opettaa, joten opettajan rooli onkin mahdollistajan rooli. Erityisen tärkeänä pidetään oppilaan ja opettajan luottamuksellista suhdetta, joka mahdollistaa sen, että oppilas saadaan tuottamaan tekstejä, käyttämään mielikuvitustaan ja säilyttämään oman äänensä. (Luukka 2004: 12)

Tämän lähestymistavan taustalla ei ole selviä teoreettisia perusteita tai käsitteitä, joiden avulla voitaisiin arvioida tuotosta. Ongelmana on se, että tässä mallissa oletetaan kirjoitustaidon olevan yleinen. Yleisellä kirjoitustaidolla tarkoitetaan tässä, että jos osaa kirjoittaa, niin osaa kirjoittaa minkälaisia tekstejä tahansa. Luovalla ekspressionistisella kirjoittamisella ei kuitenkaan ole kovin paljon käyttökohteita nyky-yhteiskunnassa. (Luukka 2004: 12)

Johanna Pentikäinen (2007) tarkastelee artikkelissaan myös luovaa kirjoittamista. Hänen mukaansa ekspressionismin ja behaviorismin painotuserot johtivat siihen, että kouluopetuksessa vedettiin raja ns. luovan kirjoittamisen ja asiakirjoittamisen välille. Näin kävi Suomen lisäksi myös Amerikassa. Tämänhetkisessä keskustelussa keskustellaan

tekstien maailmansuhteesta, eikä kiistelyn aiheena ole se, onko kirjoittaminen luovaa, vai ei. Opetussuunnitelman perusteissa korostuu yhteisöllinen näkemys kielestä, joka kertoo tekstien monista merkityksistä nykyisessä yhteiskunnassa. (Pentikäinen 2007: 144–145)

Luukka (2004) esittelee artikkelissaan myös prosessikirjoittamisen mallin, jonka pioneerina on pidetty *Flowerin ja Hayesin mallia*, joka perustuu kognitiivisen psykologian ja tekoälytutkimuksen ajatuksiin. Siinä kirjoittamista mallinnettiin muistitoimintojen ja ongelmanratkaisukeinojen avulla. Teoria pyrkii kuvaamaan yhtä yksinkertaistettua prosessia, joka voisi selittää kirjoittamisen kognitiivisena toimintana. Kirjoittaminen on erityyppisten ajatus- ja muistitoimintojen aktivoitua sekä erilaisten toimintaprosessien toteuttamista, joiden lopputuloksena syntyy teksti. (Luukka 2004: 13)

Prosessikirjoittamisen mallin tavoitteena on se, että oppilas oppii kirjoittamisen työskentelytapoja, tutustuu eri vaiheisiin ja vakiinnuttaa ne osaksi kirjoittamisen prosessia. Oppilaalla on aktiivinen rooli ja opettajan rooliin kuuluu prosessin ohjaaminen ja palautteen antaminen. Kirjoittamistaitojen kehittyminen näkyy oppilaan kirjallisissa tuotoksissa sisällöllisesti ja kielellisesti monipuolisina teksteinä. (Luukka 2004: 20)

Kirjoittamisen opetus on monipuolistunut monella tavalla prosessikirjoittamisen idean myötä, mutta ei ole juurikaan tutkittua tietoa siitä, johtaako mallin opettaminen parempiin tuloksiin kirjoittamisessa (Luukka 2004: 15). Prosessikirjoittamisen ideana on työprosessin tärkeys. Työprosessilla opitaan oman työskentelytavan jäsentämistä, käsitteellistämistä ja muokkaamista. Prosessimalli soveltuu koulutyöskentelyyn siksi, että se mahdollistaa syvällisen perehtymisen aiheeseen sekä tietojen kartuttamisen vähitellen. Prosessimalli mahdollistaa myös opetuksen sisältöjen integroinnin sekä eriyttämisen luontevasti. (Pentikäinen 2007: 148)

Vaikka omassa tutkielmassani aineiston kirjoitelmien kirjoittamisen opetus ja ohjaus on tehty perinteisellä menetelmällä, tuon silti esille myös prosessikirjoittamisen, koska oppilaat ovat harjoitelleet myös prosessikirjoittamista. Perinteisen ainekirjoituksen lisäksi

kouluissa harjoitellaan muitakin malleja, joiden avulla kirjoittamista opetetaan. Prosessikirjoittamisen malli on yksi niistä.

### 2.3 Oppimistulosten arviointi

Oppimistuloksia arvioidaan myös valtakunnallisesti. Opetushallituksen vuonna 2010 järjestetty äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin tavoitteena on saada luotettava yleiskuva äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisesta peruskoulun päättövaiheessa. Oppimistuloksia seurataan ja niitä verrataan aiemmin saatuihin tuloksiin. (Lappalainen 2010: 15)

Koe sisälsi monentyyppisiä tehtäviä kielenosaamisen eri osa-alueilta. Tyttöillä osaamisen yleistaso oli keskimäärin tyydyttävä (67 % enimmäispisteistä) ja pojilla kohtalainen (54 %). Alueelliset erot olivat pienet, mutta koulujen erot tulivat näkyville kirjoitustaitojen suurena vaihteluna (Lappalainen 2010: 5).

Vuosina (1999–2007) suoritetuissa arvioinneissa koulujen välinen vaihtelu oli 7–9 prosenttiyksikön suuruista. Vuonna 2010 suoritetussa arvioinnissa koulujen välisen vaihtelun osuus (13 %) on yli kolmanneksen suurempi kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa 9. luokalla 2005 tai 7. luokalla 2007 järjestetyissä arvioinneissa.

Erityyppisissä tehtävissä saatiin erilaisia tuloksia. Lukemisen ja kirjallisuuden tehtävissä oppilaat menestyivät keskimäärin tyydyttävästi (ratkaisuprosentti) oli 64. Tytöt menestyivät tässä osiossa hieman paremmin kuin pojat. Kirjoitustaidossa tytöt pärjäsivät keskimäärin tyydyttävästi, mutta poikien tulos jäi välttäväksi. Joka kolmannella pojalla kirjoitustaidot ja joka neljännellä pojalla kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemus osoittautuivat heikoksi. (Lappalainen 2010: 32)

Kirjoitustaidoissa oli huomattavia eroja eri koulujen välillä. Koulujen erot tulivat näkyville ennen muuta kirjoitustaitojen suurena vaihteluna. Kirjoitustaitojen suuret erot ovat

säilyneet ennallaan 9. luokan arviointeihin verrattuna. Kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemuksen osalta tyttöjen tulos oli tyydyttävä ja poikien kohtalainen. (Lappalainen 2010: 5)

Perusopetuksen päättövaiheen oppilaiden oppimistulosten yleinen taso ja opiskeluasenteet ovat säilyneet samankaltaisina kuin viisi vuotta aikaisemmin järjestetyssä arvioinnissa on raportoitu, mutta oppilaiden käsitykset oppiaineen hyödyllisyydestä olivat muuttuneet entistä kielteisimmiksi. (Lappalainen 2010: 6)

Omassa tutkielmassani tarkastelen myös oppilaiden kirjoitustaitojen kehitystä peruskoulussa. Aineistossani on myös 9-luokkalaisten kirjoitelmia. Opetushallituksen arvioinnin mukaan kirjoitustaidoissa ilmenee huomattavia puutteita ja tytötkin pärjäävät keskimäärin vain tyydyttävästi tässä osiossa. Poikien tulos kirjoitustaitojen osaamisessa jää välttämäksi tai jopa heikoksi. Omassa tutkielmassani tarkastelen myös tyttöjen ja poikien välisiä eroja kirjoitetun kielen kompleksistumisessa, koska aikaisemmissa opetushallituksen teettämässä arvioinneissa peruskoulun päättävälle oppilaille, on todettu, että tyttöjen ja poikien välillä on eroja kirjoittamisen taidoissa.

### 3 KIELEN KOMPLEKSISUUS

Tässä luvussa esittelen tutkielmani taustalla olevan teorian. Alaluvussa 3.1 esittelen yleisesti kielen kompleksisuuden. Alaluvussa 3.2 luvussa tarkastelen rakenteellista kompleksisuutta, koska oma tutkielmani perustuu kielen rakenteellisen kompleksisuuden tutkimiselle. Alaluvussa 3.3 tarkastelen kirjoitustaidon kehitystä kouluikässä, sillä oma tutkimusaineistoni koostuu kouluikäisistä lapsista. Alaluvussa 3.4 Määrittelen kielen piirteet, joiden avulla analysoin aineistoa.

#### 3.1 Kielen kompleksisuus

Lapsen kielen kehityksessä kompleksisuutta eli monimutkaisuutta on tutkittu laajasti. Kielen kehitys ja edistyminen näkyvät kielen monimutkaistumisena, monipuolistumisena ja hienojakoistumisena. Kielen kompleksisuutta voidaan ilmiönä tarkastella monesta eri näkökulmasta. Kieltä itseään voidaan tarkastella systeeminä tai voidaan myös keskittyä tarkastelemaan kielenkäyttäjän kokemuksiin tästä systeemistä. Jos kielen käyttäjä on tutkimuksen keskiössä, silloin puhutaan suhteellisesta kompleksisuudesta. Suhteelliselle kompleksisuudelle on ominaista yksilöllinen vaihtelu. Sille on myös tyypillistä ajallinen vaihtelu, ja kokemus muuttaa kielenkäyttäjän suhdetta vaikeaksi koettuun kielenpiirteeseen. Suhteellisessa kompleksisuudessa on siis runsaasti variaatioita ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. (Nieminen 2007: 1)

Kielen kehityksen kompleksisuutta voidaan lähestyä kahdella tasolla, konseptuaalisena ja rakenteellisena kompleksistumisena. Konseptuaalisesti yksinkertaiset asiat opitaan ja myös kielennetään ennen kompleksisempia. Lapsen ajattelun kehityksen järjestys ei riipu lapsen äidinkielestä, vaan järjestys on sama. Sama konseptuaalinen ilmiö voidaan kuitenkin kielentää hyvinkin erilaisin keinoin eri kielissä, koska eri kielet toimivat eri tavoin. (Clark 2003: 5–6)

Matti Miestamon (2008) mukaan kielen kompleksisuuteen on kaksi lähestymistapaa. Absoluuttinen kompleksisuus on systeemi ”objektiivista” kompleksisuutta. Systeemi on sitä kompleksisempi, mitä enemmän osia systeemissä on ja mitä enemmän osilla on yhteyksiä keskenään. Miestamo kuvaa absoluuttista kompleksisuutta objektiiviseksi, koska sen määrittelyssä ei oteta kantaa sen näkökulmaan. Ilmiö on sitä kompleksisempi, mitä pidempi on ilmiön säännönmukaisuuksien kuvaus. (Miestamo 2008: 24–25)

Miestamon (2008) mukaan suhteellinen kompleksisuus taas kuvataan sen kautta, kuinka vaikea systeemi on sisäistää ja kuinka paljon työtä sen oppimiseen tarvitaan. Tämän vuoksi tarkasteluun täytyy ottaa se, kenen näkökulmasta kieli on kompleksinen. Onko se kompleksista puhujan vai kuulijan, äidinkieltä omaksuvan lapsen vai kieltä vieraana tai toisena kielenä oppivan lähtökohdista? Suhteellisen kompleksisuuden määritelmän mukaan kompleksisia ovat kielen ilmiöt, jotka ovat kielenoppijan mielestä vaikeita. (Miestamo 2008: 24–25)

### 3.2 Rakenteellinen kompleksisuus

Rakenteen kompleksisuus vaikuttaa kielenomaksumiseen vuorovaikutuksessa lapsen kognitiivisen ja kielellisen kehityksen kanssa. Lapsi omaksuu sellaiset kielelliset rakenteet ensin, jotka esiintyvät kielessä usein, joten epäfrekventit rakenteet omaksutaan vasta myöhemmin. Lapsi oppii yleensä vaivatta kompleksiset rakenteet, jotka ovat frekventtejä, joten rakenteen kompleksisuus ei suoraan tarkoita sen myöhäistä oppimista. Oppimisjärjestykseen vaikuttaa myös se, millaista kieltä lapsi kuulee jokapäiväisessä elämässä. (Tomasello 2005: 173–175)

Tutkija tekee päätöksen siitä, mikä katsotaan kompleksimmaksi rakenteeksi kuin jokin toinen. Tutkija taas nojaa päätelmissään johonkin kielen teorioista, joista kustakin on puolestaan olemassa monenlaisia tulkintoja. Eri lingvististen teorioiden valossa kielen kompleksisuus voi olla hyvin erilaista, joten absoluuttisen kompleksisuuden voidaan

ajatella olevan myös suhteellista, vaikka kielenkäyttäjä kokemuksineen rajataankin tarkastelun ulkopuolelle. (Nieminen 2007: 2)

Pajunen ja Palomäki (1985) vertaavat tutkimuksessaan alakoululaisten sanaston rakennetta aikuisten puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Tämän tutkimuksen mukaan rakenteet kompleksistuvat kehityksen myötä. Pajunen ja Palomäki käsittelevät puhutun kielen ja kirjoitetun kielen eroja ja toteavat, että kirjoitetun kielen lauseet ovat pidempiä ja peruslauseita liitetään toisiinsa rinnastamalla ja upottamalla. (Pajunen & Palomäki 1985: 65) Clark ja Clark (1977: 337) toteavat myös, että pitkät lauseet ovat kompleksisimpia, kuin lyhyet lauseet. Kompleksisempia ovat myös kieltolauseet verrattuna myöntölauseisiin ja upotettuja relatiivilauseita sisältävät lauseet verrattuna sellaisiin, joissa niitä ei ole.

Anneli Liekon (1994) mukaan kielen kehitys etenee semanttisesta syntaktiseen. Lieko on tutkinut lauseyhdistysten kehittymistä yhden suomenkielisen lapsen kielessä. Liekon aineistossa hahmottuu kuusi erilaista lauseyhdistyskategoriaa, ja ne muodostavat hierarkian, joka perustuu niiden keskinäiseen kumulatiiviseen semanttiseen kompleksisuuteen. Lauseyhdistysten ilmaantumisjärjestys perustuu pääasiassa merkitysrakenteen kompleksisuudelle siten, että semanttiset ja kognitiivisesti yksinkertaisimmat lauseyhdistykset opitaan ensin ja mutkikkaammat vasta myöhemmin. Kielellä ei näytä olevan merkitystä lapsen lauseyhdistysten ilmaantumiseen. (Lieko 1994: 165)

Lapsi käyttää kielessään ensin implisiittisiä lauseyhdistyksiä ja konnektiivit ilmaantuvat kieleen vasta myöhemmin. Lauseiden välisiä erilaisia merkityssuhteita ilmaistaan erilaisilla *konnektiiveilla*. Varsinkin lauseiden, mutta joskus myös suppeampien yksiköiden välisiä semanttisia suhteita osoitetaan paitsi konjunktioilla myös konnektiiveilla eli konnektiivisilla partikkeleilla, adverbilla sekä post- ja prepositioilla. (Lieko 1994: 169)

Huomattava osa konnektiiveista on partikkeleita. Konnektiiveja ovat esimerkiksi: *edes, ensin, kuitenkin, niin ikään ja samoin*. Konjunktion ja konnektiivin ero on syntaktinen: konjunktiot esiintyvät toisen kytkettävän edellä ja muodostavat selvärajaisen umpiluokan, kun taas konnektiivien luokka on avoin eikä niillä ole lauseessa yhtä kiinteää sijaintipaikkaa. Lisäksi konnektiivit kytkevät toisiinsa lausetta laajempiakin tekstikokonaisuuksia. (ISK § 820)



Lauseiden keskinäinen merkityssuhde vaihtuu erilaiseksi, kun konjunktioa vaihdetaan. Liekon (1994: 184) mukaan konnektiivit, joita käytetään merkitsemään vahvimpia ja yksinkertaisempia semanttisia sisältöjä lauseiden välillä (esim. temporaalinen ja kausaalinen *kun*), ilmaantuvat ensin. Sellaiset konnektiivit, joilla on puhtaasti syntaktinen merkitys ilmaantuvat viimeisenä (esim. *että*).

Kompleksisten rakenteiden päätyypit ovat infinitiivitäydennykset, lausetäydennykset, relatiivilauseet ja yhdyslauseet. Infinitiivitäydennyksissä persoonamuotoinen verbi saa täydennykseen toisen infinitiivimuotoisen verbin. (Tomasello 2005: 262–264)

Minna-Riitta Luukka (2004: 10–11) toteaa kirjoittamistaidon kehityksen näkyvän kieliasun hallintana sekä kompleksisten kieliopillisten rakenteiden hallintana ja vakiintumisena. Kielen kompleksistuminen näkyy lauserakenteiden monimutkaistumisena, relatiivilauseiden ja tiiviiden kirjoitetulle kielelle ominaisten rakenteiden lisääntymisenä, virkerakenteiden monipuolistumisena ja koheesiokeinojen hallintana. Tomasellon (2005: 263) mukaan *ja* -konjunktin avulla yhdistetyt lauseet ja infinitiivitäydennykset ilmaantuvat lapsen kieleen 2;0–2;6 vuoden iässä. Loput kompleksiset rakenteet lapsi omaksuu 2;6–3;0 vuoden iässä. Tämän jälkeen kompleksiset rakenteet monipuolistuvat modaalisuuden ja negatioiden avulla.

Myös Anneli Lieko (1994) toteaa, että ilmausten frekventtiys vaikuttaa lapsen kielen oppimisjärjestykseen ja lapsi oppisi yleisimmät lauseyhdistystyypit ensimmäisinä, koska yksinkertaisemmat lausetyypit ovat kielenkäytössä yleisimpiä. Yksinkertainen on yleisintä, kielenkäytössä tavallisia arkipäiväisiä asioita ja niiden välisiä yksinkertaisia suhteita ilmaistaan useimmin ja harvemmin on tarvetta mutkikkaimpiin ilmaisuihin. Tämä on ilmeisesti luonnollinen kieleen kuuluva ominaisuus. (Lieko 1994: 184–185)

### 3.3 Kirjoitustaidon kehitys kouluikässä

Kirjoittaminen on monenlaisia tietoja ja toimintoja integroiva taito, joka on kieltä, ajattelua, havaintotoimintoja, tunteita, elämänkokemuksia, mekaanista suoritusta ja erilaisia

strategioita sisältävää toimintaa. Kielitieteilijät tarkastelevat kirjoitusta puhtaasti rakenteen näkökulmasta, jossa kirjoitettu kieli on lingvistinen järjestelmä, joka on yhteydessä tekstiin. Sanoma ilmaistaan syntaktisesti erilaisilla lauserakenteilla ja siitä puuttuvat puheen para- ja ekstralingvistiset keinot. (Matilainen 1989: 21)

Kirjoittamaan oppimista edeltää puheen oppiminen ja se on myös läheisessä yhteydessä lukemisen oppimiselle. Lapsen täytyy saavuttaa tietyt kirjoittamisen valmiudet, jotta hän voi oppia kirjoittamaan. Valmiuksiin kuuluvat fysiologinen ja henkinen kypsyyden, havaintotoiminnot, kielellinen kyky, huomio- ja keskittymiskyky, emotionaalinen ja sosiaalinen sopeutumiskyky sekä motivaatio. (Matilainen 1989: 43)

Koulun aloitettuaan lapsi siirtyy puhutusta maailmasta kirjoitetun kielen maailmaan. Äidinkielen omaksuminen ei ole selvärajainen tapahtuma sillä kehittymistä tapahtuu ainakin joissain muodossa läpi elämän. Leiwon (1995: 202) mukaan kirjoitustaidon kehittyessä lapsi alkaa käyttää yhä monimutkaisempia rakenteita. Lauseen liittämistavat monipuolistuvat ja lapsi oppii käyttämään sekä rinnasteisia että alisteisia muotoja. Boyd ja Been (2006: 236) mukaan lapsen sanasto kasvaa ja kopleksistuu kouluaikana, sekä lauserakenteet monipuolistuvat.

Matilaisen (1989: 14) mukaan kirjoitustaidon omaksumista pidetään yhtenä peruskoulun tärkeimmistä tavoitteista. Kirjoitustaidon oppiminen on enemmän sidoksissa kouluun kuin lukemaan oppiminen. Jokaisella tulee olla mahdollisuus oppia ilmaisemaan ajatuksiaan, mielipiteitään ja tunteitaan kirjallisesti. Kirjallisen ilmaisutaidon saavuttamiseksi lapselle tulee opettaa mahdollisimman hyvät kielelliset perusvalmiudet, jotka lapselle tulee opettaa peruskoulussa.



kompleksisa sanoja enemmän, kuin perussanoja. ISK:n (2004 § 146) mukaan sanakirjojen hakusanoista yhdyssanoja on n. 60–70 %, johdoksia esiintyy n. 20–30% ja perussanoja vain n. 10–15%. Perussanat ovat kuitenkin yleisimpiä käytössä olevia sanoja.

Yhdyssana koostuu kahdesta tai useammasta sanasta, mutta on kielen yksikkönä yksi sana. Yhdyssanojen kaksi päätyyppiä ovat määrittelyyhdyssanat ja summayhdyssanat. Määrittelyyhdyssanat eli determinatiiviset yhdyssanat koostuvat kahdesta yhdysosasta, määriteosasta ja edusosasta. Määrittelyyhdyssanassa yhdysosien semanttinen suhde on epäsymmetrinen, eli määriteosa määrittää edusosaa. Esimerkkejä määrittelyyhdyssanoista ovat *kädensija*, *hyvännäköinen*, *lainmuutosesitys*. (ISK 2004 § 398)

Ortografisen määrittelyn mukaan kirjoitetussa kielessä yhdyssanoina pidetään kaikkia sellaisia sanavälien ympäröimiä kokonaisuuksia, jotka on kirjoitettu yhteen tai yhdistetty toisiinsa yhdysmerkillä. (ISK 2004 § 401) Sanan kirjoittaminen yhteen tai erikseen tuottaa joskus hankaluuksia, koska sana voi olla myös sanaliitto. Yhdyssanassa pääpaino on alkuosalla, kun taas sanaliitossa molemmat osat voivat saada pääpainon. (Vesikansa 1989: 213) Yhdyssanoja voi syntyä myös kiteytymisen kautta. Kiteytyminen tarkoittaa sitä, että kun kaksi sanaa esiintyy usein yhdessä, ne voivat ajan myötä yhdys-sanaksi., esim. *järven pohja* — *järvenpohja*, *harhaan johtava* – *harhaanjohtava*, *lämmin ruoka* – *lämminruoka*. (ISK 2004 § 399)

Yhdysnominin yhdysosana voi esiintyä yhdyssana tai muu sanayhtymä. Tällaista sanayhtymää kutsutaan kompleksiseksi yhdyssanaksi. Kompleksinen yhdyssana on rakenteeltaan kerroksinen ja sen osien suhteet ovat hierarkkiset. Moniosaisuus esiintyy useimmiten alkuosassa. Kompleksisia yhdyssanoja ovat esimerkiksi [*puoli* + *pitkä*] + *karvainen*, [*irto* + *karkki*] + *osasto*, *ala* + [*ikä* + *raja*]. Yhdyssanojen osien lukumäärällä ei ole olemassa ylärajaa, mutta yleensä osia on harvoin enemmän kuin viisi. (ISK 2004 § 405) Yhdistämisen kannalta sanat voidaan asettaa kompleksisuusjatomolle: yhdistämätön sana – yhdyssana – kompleksinen yhdyssana.

### 3.4.3 Lauseiden predikaatit

Lauseen predikaatin muodostaa persoonamuotoinen verbi. Predikaattina voi olla myös yksi verbi tai kahdesta tai useammasta verbistä koostuva rakenne. Kahdesta tai useammasta verbistä koostuva predikaatti voi olla esimerkiksi liittomuoto. (ISK 2004 § 450)

Liittomuodossa apuverbi *olla* tai *ei*, ilmaisee yhdessä pääverbin kanssa kiellon, tempuksen tai molemmat (minä *en olisi tehnyt* sitä). Liittomuodon katsotaan kuuluvan, niin kuin yksinkertaisenkin verbimuodon, verbin taivutusparadigmaan. (ISK 2004 § 450)

Moniosaiset predikaatit muodostuvat kahdesta tai useammasta verbistä, joka voi olla verbiliitto tai verbiketju. Verbiliitto on vakiintunut rakenne, joka koostuu apu- ja pääverbistä ja toimii lauseessa yksinkertaisen predikaattiverbin tavoin. Verbiliitto on rakenne, jossa apuverbinä on useimmiten *olla*-verbi, mutta myös esimerkiksi *tulla*-verbikin on mahdollinen (kaikki *on selitettävissä* parhain päin). Pääverbinä esiintyy infiniittinen verbimuoto tai muu verbikantainen muodoste. Verbiliiton merkitys on aina jotain muuta kuin sen komponenttien yhteenlaskettu summa, joten apuverbi ja pääverbin kokonaismerkitys ei ole pääteltävissä verbiliiton osien yksittäisistä merkityksistä. Tämä onkin tärkein kriteeri rakenteen määrittämiseksi verbiliitoksi. (ISK 2004 § 451)

Verbiketju on rakenne, jossa infinitiivi liittyy modaaliseen tai muuhun abstraktiseen verbiin ja muodostaa sen kanssa predikaatin, esimerkiksi: *Asia voi muuttua* vielä kokonaan. Verbiketjussa on yleensä A-infinitiivin perusmuoto (sinun *kannattaisi opiskella* saksaa), mutta eräiden verbien yhteydessä MA-infinitiivi (johtaja *oli sattunut olemaan* silloin paikalla). Lisäksi verbiketjussa voi olla partisiippipohjainen vAn-muoto (Serkukset *näyttävät tulevan toimeen* hyvin keskenään). (ISK 2004 § 494)

Maria Vilkunan (2000) mukaan sellaista peräkkäisten verbien ketjua kuin vaikkapa *saattaa ruveta haluamaan* voidaan kutsua verbiketjuksi. Kysymys on kuitenkin enemmän kuin pelkästä peräkkäisyydestä. Verbiketjun määritelmänä voidaan pitää se, että se koostuu verbeistä, joista jälkimmäinen aina toimii edellisen täydennyksenä. Verbiketjuilla on yhteistä liittomuotojen kanssa. Koska pääverbi voi olla liittomuodossa, voidaan saada hyvinkin pitkiä verbiketjuja, joissa jokainen verbi määrää ketjussa seuraavan ole-

van muodon. Esimerkiksi: *ei ole voinut ruveta haluamaan*. Liittomuodot eivät välttämättä pysy vierekkäin ja niiden osien järjestys voi vaihdella. Sama koskee muita infiniittisiä verbiketjuja. Ketjun osien väliin voivat sijoittua monenlaiset adverbiaalit ja verbiketjun välissä voivat sijaita myös täydennys tai subjekti. (Vilkuna 2000: 277)

Suomen kielessä eri predikaattityypit edustavat kompleksisuuden eri asteita. Kompleksisuusjatkumon alkupäässä on VP-simpleksi, joka koostuu vain yhdestä verbistä. Liittomuodot ovat astetta kompleksisempia, jotka ovat moniosaisia predikaatteja mutta kuuluvat verbin taivutusparadigmaan. Verbiliitot ja verbiketjut ovat kaikkein kompleksisimpia. Verbiliittoa voidaan pitää vähemmän kompleksistuneina kuin verbiketjuja, koska verbiliitot ovat leksikaalistuneita eli kiteytyneitä rakenteita. ( Hakulinen & Karlsson 1979: 235)

#### 3.4.4 Lauseiden yhdistäminen

Lause on sanoista ja lausekkeista muodostuva rakenteellinen kokonaisuus, jonka ytimeenä on verbin persoonamuoto eli finiittiverbi ja jonka osien välillä vallitsee erilaisia riippuvuus- ja määräyssuhteita. Virke on tekstin ortografinen rakenneyksikkö. Virke alkaa isolla alkukirjaimella ja päättyy pisteeseen, kysymysmerkkiin tai huutomerkkiin. Virke voi muodostua yksinkertaisesta lauseesta (1) tai yhdyslauseesta (2), jonka jäsenten välillä voi vallita paitsi alistus- tai rinnastussuhde myös hyvin löyhäkin, vain välimerkeillä osoitettu yhteys. Virke voi käsittää esim. verbittömän ilmauksen tai yksittäisen sanankin (3). (ISK 2004 § 864)

- 1) *Alussa oli suo, Jussi ja kuokka.*
- 2) *Kun tuntuu, että puheenaiheet alkavat loppua, äiti sanoo että voidaanhan sitten lähteä sinne kauppaan.*
- 3) *Mikä hätänä?*

Kuten yllä olevista esimerkeistä voidaan huomata, lauseet voivat olla yksinkertaisia lauseita tai yhdyslauseita, joista yhdyslauseet ovat kompleksisia lauseita. Esa Itkonen (2001: 351) määrittelee kahden lauseen yhdistämisen tapahtuvan perinteisen käsityksen mukaan alistamalla tai rinnastamalla tai pelkällä jukstapositionilla. Alisteiset lauseet ym-

märretään päälauseista riippuvaisiksi, kun taas rinnasteiset lauseet ymmärretään keskenään tasaveroisiksi.

Rinnastuksessa kaksi tai useampi samafunktioista lausetta yhdistetään samalla tasolla. Keskeisiä rinnastuskonjunktioita ovat: *ja, sekä, eli, tai, vai, mutta, vaan* sekä parikonjunktiot *sekä – että* ja *joko – tai*. (ISK 2004 § 1080) Useamman kuin kahden elementin rinnastuksissa konjunktioina ovat: *ja, sekä, tai, vai* ja *eli* (4). Konjunktiot esiintyvät yleensä viimeisen kytkettävän elementin edellä (poikkeuksena *eli*, joka toistetaan kunkin kytkettävän välissä) (5). (ISK 2004 § 1082)

- 4) *Jazzmuusikolla ei ole työtä joka päivä, joka viikko **tai** joka kuukausi.*
- 5) *Toinen tie, **revoluutio eli** vallankumous **eli** tässä tapauksessa katastrofi, on edessä, **ellei** SAK:n veto veny riittävästi.*

Alisteinen lause poikkeaa rinnasteisesta lauseesta siinä, että alistus koskee vain kahta lausetta kerrallaan. (Hakulinen & Karlsson: 1979: 331) Alisteinen lause toimii yksinkertaisen lauseen yhtenä lauseenjäsenenä lausekkeiden tapaan. Alisteinen lause eli sivulause on lauseessa tavallisesti subjektina, objektina tai adverbiaalina. (Hakulinen & Karlsson 1979: 333) Toisaalta alisteinen lause voi sisältyä johonkin hallitsevan lauseen lausekkeeseen ja lausekkeen osana voi toimia *että*-lause, kysymyslause ja relatiivilause. (ISK 2004 § 885)

Rinnastuksen ja alistuksen keskeisin ero on se, että rinnasteiset lauseet eivät ole lauseenjäsen-suhteissa toisiinsa mutta alisteinen lause on osa toista lausetta. Alistuslauseet erotetaan muista lauseista yleensä jollakin konjuktiolla, esimerkiksi *jos, vaikka* tai *että* tai relatiivipronomini (6–7). (ISK 2004 § 883)

- 6) *Lähden kotiin, **jos** tulet hakemaan minua.*
- 7) *Valitse maa, **josta** olet kiinnostunut*

Lause, jonka osana toinen lause on, on tämän suhteen hallitseva lause. Hallitseva lause voi itsekin olla jäsenenä toisessa lauseessa. Kompleksinen lause rakentuu siis rekursiivisesti: alisteisilla lauseilla voi olla omia alisteisia lauseita. Päälauseen ja hallitsevan lauseen ero on se, että myös sivulause voi toimia hallitsevana lauseena toiselle lauseelle,

mutta päälause ei koskaan voi sisältyä toiseen lauseeseen sen lauseenjäsenenä. (ISK 2004 § 883)

Yhdyslauseen eli kompleksisen lauseen sisällä kompleksisuus voi ilmetä eriasteisena. Mitä enemmän virkkeessä on lauseita, sitä kompleksisempi lause on. Ainoastaan yhdestä lauseesta koostuvaa virkettä voidaan pitää kaikkein yksinkertaisimpana ja kompleksisuuden voidaan katsoa kasvavan sen mukaan, mitä enemmän virkkeessä on lauseita. Kielteisiä lauseita voidaan pitää kompleksisempina kuin yhden lauseen sisältäviä virkeitä. Upotetut relatiivilauseet kertovat myös lauseen kompleksisuusasteesta, tällaiset lauseet ovat kompleksisempia, kuin yksinkertaiset lauseet. (Clark & Clark 1977: 337)



## 4 SANATASON KOMPLEKSISTUMINEN

Tässä luvussa analysoin ensin sanatason kompleksistumista oppilaiden kirjoitelmista. Alaluvussa 4.1 otan tarkasteluun kirjoitelmissa käytettyjen sanojen keskimääräiset pituudet. Alaluvussa 4.2 tarkastelen aineiston yhdyssanoja ja alaluvussa 4.3 ovat tarkastelun kohteena kompleksiset yhdyssanat. Alaluvussa 4.4 tarkastelen predikaatin kompleksistumista ja alaluvussa 4.5 analysoin verbiketjuja.

### 4.1 Sanojen pituus

Sanatason kompleksisuutta voidaan lähestyä johtamisen ja yhdistymisen lisäksi myös tutkimalla sanojen pituuksia. Mitä pidempi sana on, sitä todennäköisemmin kyseessä on johdos tai yhdyssana. Taulukossa on esitetty keskiarvot kirjainmerkeistä, joita yksi sana sisältää.

**Taulukko 2.** Sanojen kirjainmerkkien keskiarvot eri luokka-asteilla.

Luokka-aste	5.	7.	9.
Tytöt	5,8	6,5	6,3
Pojat	5,3	6,6	6,3
Keskimäärin	5,5	6,5	6,3

Taulukko 2 havainnollistaa aineiston sanojen keskimääräisiä pituuksia eri luokka-asteilla. Taulukosta huomataan, että 5. luokalla sanapituus on pienempi, kuin ylemmillä luokka-asteilla, eli sanapituuksien keskiarvo on 5,5 kirjainmerkkiä yhtä sanaa kohden. 7. luokkalaisten sananpituudeksi saatiin 6,5 kirjainmerkkiä sanaa kohden. 7. luokkalaisten sanat osoittautuvat hieman pidemmiksi kuin 9. luokkalaisten sananpituus, joka oli 6,3 kirjainmerkkiä.

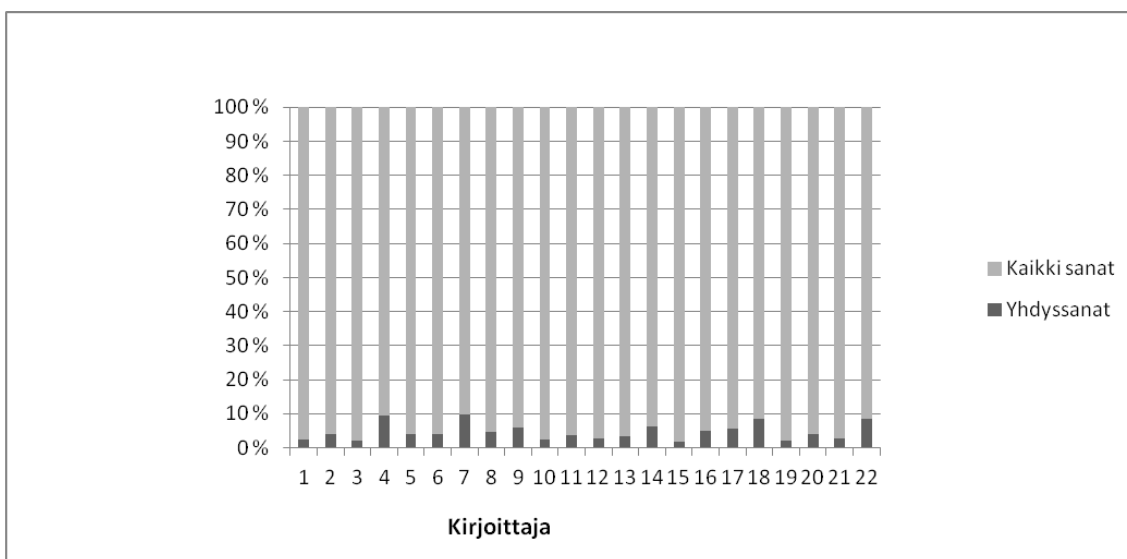
Eri luokka-asteilla sanojen pituudessa ilmenee vaihtelua siten, että 5. luokkalaisten kirjoitelmissa pisin sana on 7,3 kirjainmerkkiä ja lyhin sana on 4,6 kirjainmerkkiä pitkä. 7. luokkalaisten kirjoitelmissa pisin sana on 8,5 kirjainmerkkiä ja lyhin sana 5,1 kirjainmerkkiä pitkä. 9. luokkalaisten kirjoitelmissa pisin sana on 7,8 kirjainmerkkiä pitkä ja lyhin sana 5,2 kirjainmerkkiä. Pajusen ja Palomäen (1984: 70) mukaan kirjoitetussa yleiskielessä saneiden pituus on yleensä keskimäärin 7,4 kirjainmerkkiä. Sanojen pituus heijastaa myös rakenteen kompleksisuutta. Millään luokka-asteella sanojen keskimääräinen pituus ei ollut 7,4 kirjainmerkkiä, joten voidaan todeta, että kirjoitelmien sanat jäivät keskimäärin lyhyimmiksi, kuin kirjoitetussa yleiskielessä keskimäärin on todettu olevan.

Tyttöjen ja poikien välille muodostuu eroja siten, että 5. luokkalaisilla tytöillä on hieman pitempiä sanoja kuin pojilla, mutta ero ei ole suuri. Myös 7.luokkalaisten tyttöjen ja poikien ero osoittautui hyvin pieneksi. Poikien sanat ovat hieman pitempiä kuin tyttöjen kirjoitelmien sanat. 9. luokalla tyttöjen ja poikien välillä ei ole eroa keskimääräisessä sananpituudessa. Molemmilla keskimääräinen sananpituus on 6,3 kirjainmerkkiä.

Yksilölliset erot 5. luokkalaisten tyttöjen välillä muodostuvat siten, että pisin sana on 6,9 kirjainmerkkiä pitkä ja lyhin sana 4,9 merkkiä pitkä. 5. luokkalaisilla pojilla pisin sana on 5,7 merkkiä pitkä ja lyhin sana 4,6 merkkiä. 7. luokkalaisten kirjoitelmissa tyttöjen pisin sana on 8,4 merkkiä ja poikien 8,5 merkkiä pitkä. Tyttöjen lyhin sana on 5,6 merkkiä ja poikien 5,1 merkkiä pitkä. 9. luokalla tyttöjen pisin sana on 7,8 merkkiä ja lyhin sana 5,2 merkkiä. Pojilla pisin sana on 7,2 merkkiä ja lyhin 5,2 merkkiä. Yksilöllinen vaihtelu sanojen pituudessa osoittautuu suurimmaksi 7. luokkalaisilla pojilla, joiden kirjoitelmien pisimmän ja lyhimmän sanan ero on 3,4 kirjainmerkkiä. Pienin ero sanojen pituudessa, mikä on 1,7 kirjainmerkkiä, on 5. luokkalaisella pojalla.

## 4.2 Yhdyssanat aineistossa

5. luokalla on yhteensä 22 kirjoittajaa, joista tyttöjä on 15 ja poikia 7. Kirjoitelmien tekstilajina on kertomus, ja kirjoitelmien keskipituus on 258 sanaa. Jokaisessa kirjoitelmassa esiintyy keskimäärin 12,9 yhdyssanaa. Kuvio 1 (sivulla 34) havainnollistaa käytettyjen yhdyssanojen kirjoittajakohtaista vaihtelua.

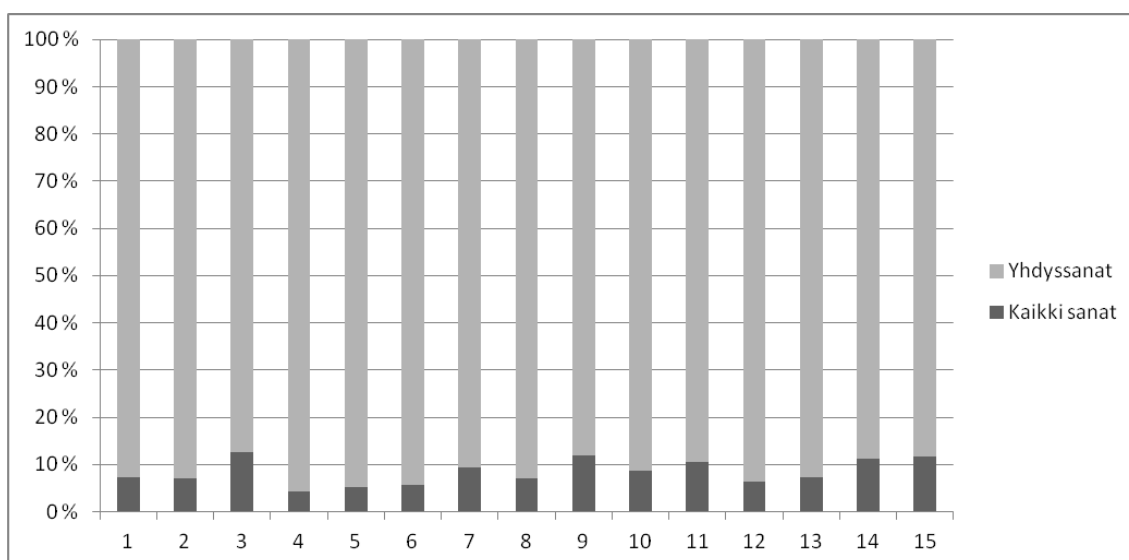


**Kuvio 1.** 5. luokkalaisten yhdyssanat kirjoittajakohtaisesti esitettynä.

Prosentuaalisesti laskettuna 5.luokkalaisten kirjoitelmien yhdyssanojen määrä kaikista sanoista on 5,0 %. 5. luokan tyttöjen kirjoitelmissa oli 4,6 % yhdyssanoja kaikista sanoista laskettuna ja poikien kirjoitelmissa 5,4 %. Pojilla on kirjoitelmissaan hieman enemmän yhdyssanoja kuin tytöillä.

Yksilölliset erot osoittautuvat suuriksi. 5. luokkalaisten kirjoitelmissa on yhdyssanoja vähimmillään vain 1,6 % kaikista sanoista ja enimmillään yhdyssanoja oli 10,84 %. joten yhdyssanojen prosentuaaliset osuudet jäivät melko pieniksi 5. luokkalaisten kirjoitelmissa. Kaikkein kopleksistuneimpia kirjoitelmia ovat sellaiset, joissa yhdyssanojen suhteellinen osuus kaikista sanoista on suuri.

Suurin osa 5. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyneistä yhdyssanoista oli determinatiivisia eli määritysyhdyssanoja. Esimerkkejä määritysyhdyssanoista 5-luokan aineistossa ovat: *muovirasia, lentokentälle, aamupala, riisipuuro, villieläin, jouluaatto, silmälasit, lumimyrsky, aamupäivällä, tonttulakki, kaulakoru, hammaspeikko, nauhavarastoon, lumihiutale, takapenkillä, joulukuun, keskiyölle, ulkopuolella, lautapelejä, sähkökatkos*. Suurin osa yhdyssanoista on muotoa substantiivi + substantiivi. Useimmat yhdyssanat ovat sanaluokaltaan nomineja. Kaikista Nykysuomen sanakirjan yhdyssanoista lähes 90 prosenttia on yhdyssubstantiiveja. ( Häkkinen: 1990: 9–10)



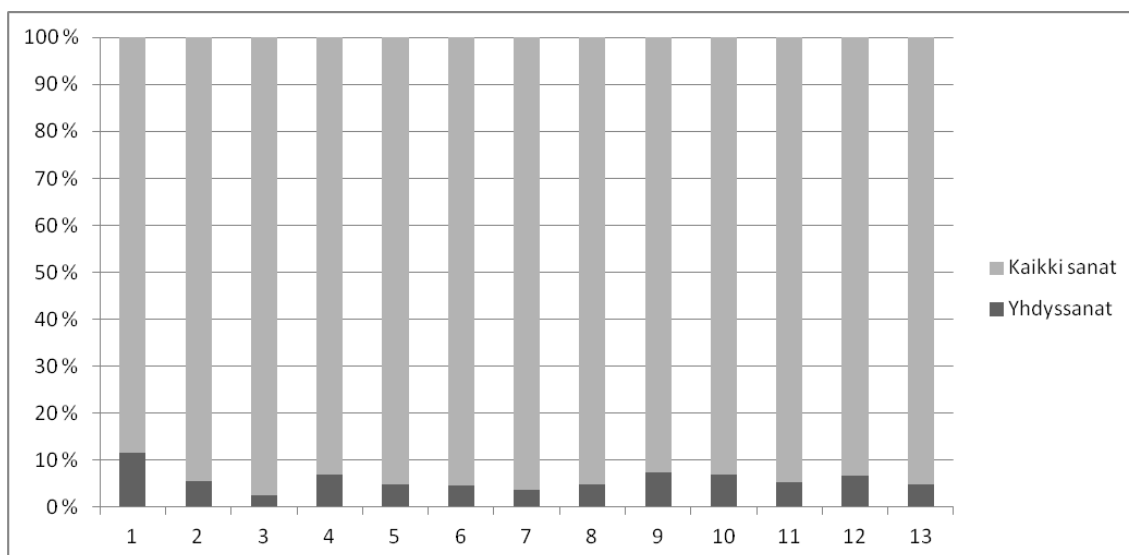
**Kuvio 2.** 7. luokkalaisten yhdyssanat kirjoittajakohtaisesti esitettynä.

7. luokalla on yhteensä 15 kirjoittajaa, joista tyttöjä on 5 ja poikia 10. Kirjoitelmien tekstilajina on kertomus, ja kirjoitelmien keskipituus on 180 sanaa. 7. luokan lyhin kirjoitelma sisälsi 84 sanaa ja pisimmässä kirjoitelmassa oli 358 sanaa. Yhdyssanojen prosentuaalinen osuus kaikista sanoista on 8,5 %. Tyttöillä esiintyi keskimäärin 6,8 % yhdyssanoja kirjoitelmaa kohden ja pojilla 10,3 %. Pojilla on siis keskimäärin 1,8 % enemmän yhdyssanoja kuin tyttöillä.

Kuviosta 2 (sivulla 35) voidaan havaita, että yksilökohtainen vaihtelu kirjoitelmien sanojen määrässä osoittautui suureksi ja kirjoitelmien yhdyssanojen esiintymisessä oli myös suurta yksilöllistä vaihtelua. Yhdyssanoja esiintyi vähimmillään 6 kappaletta yhdessä tekstissä ja enimmillään 40 kappaletta. Prosentuaalisesti yhdyssanojen määrän vaihteluväli on 6,0 % – 14,2 %.

Myös 7. luokkalaisten kirjoitelmissa suurin osa yhdyssanoista oli määritysyhdyssanoja. Esimerkkejä 7. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyneistä yhdyssanoista ovat: *seitsenvuotias, jouluillallista, pahansuopa, Taavi-tonttu, loppumatkalle, 13-vuotias, moottoripyörän, piilopaikan, helleaalto, huoltoasemalle, tuplamäärän, häpäivänä, Pohjanmaalle, oppipojasta, joulupukki*. Yhdyssanat olivat suurimmaksi osaksi sanaluokaltaan nomineja. Tämä näkyy myös 7. luokkalaisten kirjoitelmista.

9. luokalla on yhteensä 13 kirjoittajaa, joista tyttöjä on 7 ja poikia 6. Kirjoitelmien tekstilajina on kertomus, ja kirjoitelmien keskipituus on 274 sanaa. Jokaisessa kirjoitelmasa esiintyy keskimäärin 16 yhdyssanaa. Kuvio 3 (sivulla 36) havainnollistaa käytettyjen yhdyssanojen kirjoittajakohtaista vaihtelua.



**Kuvio 3.** 9. luokkalaisten ja yhdyssanat kirjoittajakohtaisesti esitettynä

Prosentuaalinen yhdyssanojen määrä laskettuna kaikista sanoista on 6,0 %, mikä osoittautui pienemmäksi kuin 7. luokkalaisten prosentuaalinen yhdyssanojen määrä kirjoitelmaa kohden. Tyttöjen ja poikien välillä voidaan havaita hieman eroja. Tyttöillä määrä on 5,5 % ja pojilla 6,6 %. Poikien yhdyssanojen prosentuaalinen määrä osoittautui suuremmaksi kuin tyttöjen.

9. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyneitä yhdyssanoja olivat esimerkiksi seuraavat yhdyssanat: *uhkauskirje, lumitykkeitä, kaikennäköistä, kotitöiden, tietokoneen, automatkan, kaksivuotiaan, 13-vuotiaan, yläkerrasta, kahdenkymmenen, sisaruspari, lempipaikkaan, liukuhihnalla, ala-aste, kotirauhan, karhukopla, puhelinnumerot, joululahjat*. Myös 9. luokkalaisten kirjoitelmissa valtaosa yhdyssanoista oli nomineja.

Taulukosta 3 voidaan todeta, että eri luokka-asteilla on jonkin verran eroja yhdyssanojen prosentuaalisessa määrässä. 7. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyi prosentuaalisesti eniten yhdyssanoja ja vähiten niitä esiintyy 5. luokkalaisten kirjoitelmissa. Pojilla on kaikilla luokka-asteilla prosentuaalisesti enemmän yhdyssanoja kirjoitelmissaan kuin tytöillä.

**Taulukko 3.** Tyttöjen ja poikien yhdyssanojen osuus eri luokka-asteilla.

Luokka-aste	5.	7.	9.	
Tytöt	4,6 %	6,8 %	5,5 %	5,6 %
Pojat	5,4 %	10,3 %	6,6 %	7,4 %
Yhteensä	5,0 %	8,5 %	6,0 %	6,5 %

Kaikilla luokka-asteilla yksilöllinen vaihtelu osoittautui suureksi. Tässä aineistossa voidaan havaita, että pienin yksilöllinen vaihtelu oli 7. luokkalaisten kirjoitelmissa ja 7.

luokkalaisten kirjoitelmissa oli myös prosentuaalisesti eniten yhdyssanoja kaikista sanoista.

Kirjoitetussa kielessä yhdyssanojen osuus on keskimäärin 14,6 % kaikista sanoista (Pajunen & Palomäki: 1984: 64). Tähän tilastoon verrattuna, tässä aineistossa yhdyssanojen esiintyminen oppilaiden kirjoitelmissa, on huomattavasti vähäisempää. Ylinkin prosentuaalinen luku (12,9 %) on huomattavasti pienempi kuin Pajunen ja Palomäki tilastossaan esittää.

Yhdyssanojen suhteellinen osuus kaikista sanoista, ei tässä aineistossa kasva täysin suoraviivaisesti. Kuitenkin voidaan todeta, että 5. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyi prosentuaalisesti vähiten yhdyssanoja verrattuna ylempiin luokka-asteisiin.

Tyttöjen kirjoitelmien sanamäärä on huomattavasti suurempi kuin poikien, mutta kirjoitelmien sanamäärä ei kuitenkaan korreloi yhdyssanojen määrän kanssa, kuten tuloksista huomataan. Poikien kirjoitelmissa on huomattavasti vähemmän sanoja, mutta yhdyssanojen prosentuaalinen määrä on niissä suurempi kuin tyttöjen kirjoitelmissa. Voidaan todeta että, poikien kirjoitelmat osoittautuivat yhdyssanojen osalta siis kompleksisemmiksi, kuin tyttöjen kirjoitelmat.

#### 4.3 Kompleksiset yhdyssanat

Taulukko 4 (sivulla 39) osoittaa, että kompleksisia yhdyssanoja esiintyy vähän kaikissa kirjoitelmissa. Kompleksisten yhdyssanojen määrä 5. luokan kirjoitelmissa on 8 kappaletta, mikä on 2,9 % kaikista yhdyssanoista. 7. luokkalaisten kirjoitelmissa on yhteensä 5 kompleksista yhdyssanaa, joten prosentuaalinen osuus kaikista yhdyssanoista on 2,9. 9. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy vain yksi kompleksinen yhdyssana, joten vain 0,4 % kaikista yhdyssanoista on kompleksisia yhdyssanoja.

**Taulukko 4.** Kompleksiset yhdyssanat aineistossa, luokka-asteittain.

Luokka-aste	5.	7.	9.
kompleksisten yhdyssanojen % osuus kaikista yhdyssanoista	2,9 %	2,9 %	0,4 %

Kompleksisten yhdyssanojen suhteellinen osuus ei kasva aineistossa. Näin ollen voidaan sanoa, että kasvu kompleksisten yhdyssanojen määrissä, ei tue hypoteesiani kielen kompleksistumisesta siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Kompleksiset yhdyssanat, ovat rakenteeltaan kerroksisia ja sen osat ovat keskenään hierarkkiset (ISK 2004 § 405). Esimerkkejä aineistossa esiintyneistä kompleksisista yhdyssanoista ovat: *jouluruokapöydässä*, *joulukoristelaatikosta*, *lahjapaperinauhaan*, *postimies-Pate*, *hammaspeikkokunnan*.

#### 4.4 Predikaatin kompleksistuminen

Tässä alaluvussa tarkastelen moniosaisia predikaatteja. Moniosaisiin predikaatteihin olen laskenut mukaan liittomuodot, verbiliitot ja verbiketjut, jotka esiintyvät aineistossa. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät yksisanaiset predikaatit, siis predikaatit, jotka sisältävät vain yhden verbin. Määrittelen lauseen predikaatit lauseiden lukumäärän mukaan.

**Taulukko 5.** Moniosaisten predikaattien suhteellinen osuus kaikista predikaateista.

Luokka-aste	Tytöt	Pojat	Yhteensä
5.	14,19 %	18,8 %	16,8 %
7.	21,4 %	21,1 %	21,2 %
9.	25,1 %	24,1 %	24,7 %
Yhteensä	20,2 %	21,3 %	20,9 %



Taulukosta 5 (sivulla 39) voidaan havaita, että 5. luokkalaisten kirjoitelmissa moniosaisia predikaatteja on keskimäärin 16,8 % kaikista predikaateista. 7. luokkalaisten kirjoitelmissa oli 21,2 % moniosaisia predikaatteja kaikista predikaateista ja 9. luokkalaisilla keskimääräinen osuus moniosaisia predikaatteja oli 24,7 %. 9-luokkalaisten kirjoitelmissa on eniten moniosaisia predikaatteja ja 5. luokkalaisten kirjoitelmissa niitä oli vähiten. Moniosaisten predikaattien määrä nousee suoraviivaisesti luokkatasolta ylemmälle siirryttäessä. Ero 5. luokkalaisten ja 7. luokkalaisten moniosaisten predikaattien välillä on 4,4 % ja 7. luokkalaisten ja 9. luokkalaisten välillä ero on hieman pienempi eli 3,5 %.

Taulukosta 5 (sivulla 39) voidaan havaita, että, eroja on myös tyttöjen ja poikien moniosaisten predikaattien keskimääräisen lukumäärien välillä. 5. luokkalaisten tyttöjen kirjoitelmissa on keskimäärin 14,9 % moniosaisia predikaatteja kaikista predikaateista ja pojilla määrä on 18,8 %. Pojilla on 3,9 % enemmän moniosaisia predikaatteja kuin tytöillä. 5. luokkalaisilla ero osoittautui melko suureksi. 7. luokkalaisilla tytöillä moniosaisia predikaatteja kaikista predikaateista on keskimäärin 21,4 % ja pojilla 21,0 %, joka on hieman vähemmän kuin 7. luokkalaisilla tytöillä. 7. luokkalaisilla ei näytä olevan merkittävää eroa tyttöjen ja poikien välillä.

9. luokkalaisilla tytöillä moniosaisten predikaattien keskimääräinen määrä kaikista predikaateista on 25,1 % ja pojilla määrä on 24,1 %, joka on 1 % vähemmän kuin tytöillä. 9. luokkalaisten tyttöjen ja poikien ero osoittautui myös pieneksi. Kaikkien luokkien tytöillä moniosaisia predikaatteja on keskimäärin 20,2 % kirjoitelmaa kohden. Pojilla moniosaisia predikaatteja on hieman enemmän eli 21,3 % keskimäärin kirjoitelmaa kohden. Tyttöjen ja poikien välillä on vähän eroa moniosaisten predikaattien määrässä. Pojilla on keskimäärin 1,1 % enemmän moniosaisia predikaatteja kirjoitelmissaan kuin tytöillä.

Yksilölliset erot moniosaisten predikaattien määrässä osoittautuvat suuriksi. 5. luokkalaisilla pienin määrä moniosaisia predikaatteja kirjoitelmaa kohden on 2,2 % ja suurin määrä on 37,8 %. 7. luokkalaisilla yksilölliset erot ovat myös suuret. Pienin määrä moniosaisia predikaatteja on 6,6 % kaikista predikaateista ja suurin määrä on 40 % kirjoitel-

telman kaikista predikaateista. 9. luokkalaisten kirjoitelmissa pienin määrä on 11 % kaikista predikaateista ja suurin määrä on 38 %. Suurin ero muodostuu 5. luokkalaisten kirjoitelmien välille, joissa vaihteluväli on 2,2 % – 37,8 %. Pienin määrä moniosaisia predikaatteja kaikista predikaateista on 5. luokkalaisella tytöllä ja suurin määrä on 7. luokkalaisella pojalla.

Tässä aineistossa lauseiden moniosaisien predikaattien keskimääräinen määrä kasvaa luokka-asteelta ylemmäs siirryttäessä suoraviivaisesti. 5. luokkalaisten kirjoitelmissa on keskimäärin vähiten moniosaisia predikaatteja ja 9. luokkalaisten kirjoitelmissa niitä on keskimääräisesti eniten. 9. luokkalaisten kirjoitelmat ovat kompleksisempia kuin alemmien luokka-asteiden kirjoitelmat, kun aineistoa tarkastellaan predikaattien osalta.

#### 4.5 Aineiston verbiketjut

Tässä alaluvussa otan tarkastelun kohteeksi aineiston verbiketjut. Verbiketjujen prosentuaaliset määrät moniosaisista predikaateista ilmenee taulukosta 6. Verbiketjut ovat predikaattien kompleksisimpia muotoja.

**Taulukko 6.** Verbiketjujen prosentuaalinen osuus kaikista moniosaisista predikaateista.

Luokka-aste	Tytöt	Pojat	Yhteensä
5.	23,7 %	31,8 %	26,4 %
7.	37,4 %	37,7 %	37,5 %
9.	31,6 %	41 %	36,3 %
Yhteensä	30,9 %	36,8 %	33,4 %

5. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy verbiketjuja keskimäärin 26,4 % kaikista kirjoitelmien moniosaisista predikaateista. 7. luokkalaisten kirjoitelmissa verbiketjuja on 37,5 % kaikista moniosaisista predikaateista. 9. luokkalaisilla keskimääräinen verbiketjujen

määrä on 36,3 % moniosaisien predikaattien määrästä. 5. luokkalaisten on keskimäärin vähiten verbiketjuja predikaatteina kirjoitelmissaan. Eniten verbiketjuja on predikaatteina 7. luokkalaisten kirjoitelmissa, mikä on 2,2 % enemmän kuin 9. luokkalaisten kirjoitelmien moniosaisista predikaateista. 5. luokkalaisten ero yläkoulun luokkiin on suuri eli noin 10 %. 7. luokkalaisten ja 9. luokkalaisten välille ei muodostu suurta eroa verbiketjujen keskimääräisessä määrässä.

Taulukosta 6 (sivulla 41) voidaan todeta, että tyttöjen ja poikien välillä on eroja jokaisella luokka-asteella. 5. luokalla poikien verbiketjujen keskimääräinen määrä moniosaisista predikaateista on 31,8 % ja tyttöjen 23,7 %, joten pojilla on siis keskimäärin enemmän verbiketjuja moniosaisissa predikaateissa kuin tytöillä. 7. luokkalaisten tyttöjen ja poikien verbiketjujen keskimääräisen määrän ero on hyvin pieni, eli vain 0,3 %. 9. luokkalaisten tytöillä ja pojilla ero muodostuu suureksi, eli pojilla on keskimäärin 9,4 % enemmän predikaatteina verbiketjuja kuin tytöillä. Kun verrataan kaikkia tyttöjä poikiin, voidaan huomata, että pojilla on keskimäärin enemmän verbiketjuja kirjoitelmissaan kuin tytöillä. Pojilla määrä on 36,8 % ja tytöillä 30,9 %, mikä on 5,9 % vähemmän kuin pojilla.

Yksilölliset erot muodostuvat suureksi, myös verbiketjujen keskimääräisen esiintymisen osalta. 5. luokkalaisten tytöillä vaihteluväli on 0 % – 100 % ja pojilla 0 % – 50 %. 7. luokkalaisten yksilöiden väliset erot ovat pienemmät kuin 5. luokkalaisten. 7. luokkalaisten tyttöjen verbiketjujen keskimääräisen esiintymisen vaihteluväli on 11,1 % – 72,7 % ja pojilla 14,2 % – 100 %. 9. luokkalaisten tytöillä verbiketjujen keskimääräisen määrän vaihteluväli on 20 % – 61,1 % ja pojilla 20 % – 75 %. 9. luokkalaisten yksilöllinen vaihtelu on vähäisintä ja 5. luokkalaisten se on suurinta.

Kolmiosaisia verbiketjuja esiintyi vain kolmella oppilaalla, joten niitä en erityisemmin huomioon analyysissäni. Analyysissä otin huomioon sen, että yhdellä 5. luokkalaisten tytöllä ja yhdellä 7. luokkalaisten pojalla on molemmilla vain yksi moniosainen predikaatti kirjoitelmissaan, joka on verbiketju. Jätin nämä verbiketjut analyysin ulkopuolelle, koska nämä arvot vääristäisivät analyysia. Yksi moniosainen predikaatti kirjoitelmissaan, ei kerro kompleksisuudesta, vaikka prosentiksi saadaan 100.

Tässä aineistossa verbiketjujen keskimääräisen määrän osuus moniosaisista predikaateista ei kasva suoraviivaisesti, kuten moniosaisten predikaattien keskimääräinen määrä, mutta 5. luokkalaisten kirjoitelmissa on huomattavasti vähemmän verbiketjuja keskimäärin kuin yläkoulun oppilaiden kirjoitelmissa. 7. luokkalaisten kirjoitelmissa verbiketjujen esiintyminen predikaatteina on keskimäärin määrällisesti runsaampaa kuin 9. luokalla, ero ei tosin muodostu suureksi.

Tämän aineiston perusteella voidaan todeta, että lauseiden predikaateissa tapahtuu kompleksistumista siirryttäessä ylemmälle luokka-asteelle. Ero osoittautuu suureksi alakoulun ja yläkoulun välillä. 7. luokkalaisten ja 9. luokkalaisten välillä ei ole kovin suurta eroa, mutta kaikkein kompleksisimmiksi osoittautuivat kuitenkin 9. luokkalaisten kirjoitelmat predikaattien osalta. 7. luokkalaisilla esiintyy eniten verbiketjuja, ja 5. luokkalaisilla määrä on huomattavasti pienempi kuin yläkoulun oppilailla.

## 5 LAUSE- JA VIRKETASON KOMPLEKSISTUMINEN

Tässä luvussa siirryn tarkastelemaan aineistoani kokonaisten lauseiden tasolla. Alaluvussa 5.1 otan tarkastelunkohteeksi kirjoitelmien pituudet. Alaluvussa 5.2 Otan tarkasteluun kirjoitelmien lauseet ja alaluvussa 5.3 tarkastelen virkkeiden sanemääriä. Alaluvussa 5.4 tarkastelen aineiston sivulauseita. Alaluvussa 5.5 tarkastelen aineiston lauseiden rinnastusta ja alaluvussa 5.6 esittelen kirjoitelmien rinnastuskonjunktioita.

### 5.1 Kirjoitelmien pituus

Kirjoitelmien pituudet on laskettu sanamäärinä. Taulukossa 7 (sivulla 44) esitetään aineiston sanamäärien keskiarvo luokittain. Kirjoitelmien pituus 5. luokan aineistossa on keskimäärin 258 sanaa ja kirjoitelmien pituus vaihtelee aineistossa 424 ja 84 sanan välillä. Yksilöllinen vaihtelu osoittautuu suureksi. 7. luokkalaisten kirjoitelmissa sanoja on keskimäärin 180 ja kirjoitelmien pituuden vaihtelu eri oppilailla on 358 ja 84 sanan välillä, joten myös 7. luokkalaisten sanamäärien vaihtelu on suuri. 9. luokkalaisten keskimääräinen kirjoitelmien pituus on 274 sanaa ja vaihtelu on 710 ja 58 sanan välillä. Sanamäärien yksilöllinen vaihtelu osoittautuu suureksi, mutta ääripäät eli 710 ja 58 sanaa esiintyivät vain yhden kerran. Yksilöiden väliset erot ovat kaikilla asteilla suuret. Luokkatason noustessa kirjoitelmat yleensä yhtenäistyvät, ja vaihteluväli on pienin ylemmillä luokilla. (Leskinen, Savijärvi & Särkkä 1974: 34)

**Taulukko 7.** Kirjoitelmien sanamäärät luokka-asteittain.

Luokka-aste	5.	7.	9.	Yhteensä keskimäärin
	258	180	274	237

Taulukosta 7 (sivulla 44) voidaan todeta, että kirjoitelmien sanamäärien perusteella 7. luokkalaisten kirjoitelmat ovat lyhyimpiä ja 5. luokkalaisten ja 9. luokkalaisten kirjoi-

telmat osoittautuvat lähes samanpituisiksi. Tässä aineistossa kirjoitelmien pituudet eivät kasva suoraviivaisesti alemmalta asteelta ylemmälle asteelle siirryttäessä, vaan 7. luokkalaisten kirjoitelmat ovat keskimäärin lyhyempiä kuin 5. luokkalaisten kirjoitelmat. 9. luokkalaisten kirjoitelmat osoittautuvat pidemmiksi kuin 5. ja 7. luokkalaisten kirjoitelmat. Virkkeiden keskimääräinen lausemäärä on suurin 9. luokkalaisilla, joten voidaan todeta, että 9. luokkalaisten kirjoitelmat ovat kompleksisimpia, kun mitataan virkkeiden keskimääräisiä lausemääriä.

Tyttöjen ja poikien välillä erot kirjoitelmien pituudessa ovat suuret kaikilla luokka-asteilla. 5. luokkalaisilla tytöillä kirjoitelman pituus on keskimäärin 300 sanaa ja pojilla 169 sanaa. 7. luokalla tyttöjen kirjoitelmien keskipituus on 268 sanaa ja pojilla 136 sanaa. 9. luokkalaisten tyttöjen sanamäärä on 370 ja poikien 160 sanaa. Kaikilla luokka-asteilla tyttöjen kirjoitelmat ovat huomattavasti pidempiä kuin poikien kirjoitelmat. 5. luokkalaisten tyttöjen kirjoitelmat ovat 56 % pidempiä kuin poikien kirjoitelmat, mikä on suurin ero tässä aineistossa. 7. luokkalaisten tyttöjen kirjoitelmat ovat 50 % pidempiä ja 9. luokkalaisten tyttöjen 43 % pidempiä kuin poikien kirjoitelmat.

Leskinen, Savijärvi ja Särkkä (1974: 8) toteaa tutkimuksensa perusteella, että poikien aineissa on keskimäärin lähes kaksi virkettä enemmän kuin tytöillä. Tämä ero ilmenee 5. luokkalaisilla pojilla ja ero kasvaa niin, että se on 8. luokkalaisilla pojilla suurimmillaan. Tässä aineistossa 5. luokkalaisten tyttöjen kirjoitelmat ovat huomattavasti pitempiä kuin poikien kirjoitelmat, mutta ero tasoittuu luokkatasolta ylemmäs siirryttäessä.

## 5.2 Aineiston lauseet

Aineistosta on kirjoitelmakohtaisesti laskettu kirjoitelmien lausemäärät. Taulukossa 8 (sivulla 46) on esitetty kirjoitelmien lausemäärät keskimäärin eri luokka-asteilla. Se, kuinka paljon virkkeessä on lauseita, kertoo osaltaan kielen kompleksisuudesta. Yhdyslauseesta koostuva virke on monimutkaisempi kuin yksilauseinen virke.

**Taulukko 8.** Kirjoitelmien lausemäärät virkkeessä.

Luokka-aste	5.	7.	9.	yhteensä keskimäärin
lausemäärä virkkeessä	1,7	1,6	1,8	1,7

Taulukosta 8 voidaan havaita, että 5. luokkalaisten kirjoitelmissa on keskimäärin 1,7 lausetta virkkeessä. 7. luokkalaisten kirjoitelmien lausemäärä virkkeissä on pienin eli 1,6 lausetta virkkeessä. 9. luokkalaisten kirjoitelmissa lausemäärä on hieman suurempi kuin alemmilla luokka-asteilla eli keskimäärin 1,8 lausetta virkettä kohdin. Virkkeiden lausemäärissä ei ole suuria eroja luokka-asteiden välillä. 9. luokkalaisten kirjoitelmissa on 0,1—0,2 lausetta enemmän virkettä kohti kuin alemmilla luokka-asteilla.

Leskinen, Savijärvi ja Särkkä (1974: 24) toteaa tutkimuksessaan, että virkkeiden lausemäärä pysyy melkein muuttumattomana koko kouluajan, kuitenkin 5. luokkalaisilla on keskimäärin vähemmän lauseita virkettä kohti kuin tois- ja kahdeksaluokkalaisilla. Yhdyslauseiden luku on siis pienimmillään keskiasteilla. Omassa aineistossani 7. luokkalaisten lausemäärä virkkeissä oli pienin.

Tyttöjen virkkeissä on keskimäärin 1,7 lausetta ja poikien virkkeissä on keskimäärin 1,6 lausetta, mikä osoittautuu pienemmäksi kuin tyttöjen keskimääräinen lausemäärä. Eri luokka-asteilla tyttöjen ja poikien lausemäärät ovat 7. luokalla samansuuruiset, mutta 5. luokkalaisten tyttöjen lausemäärä on suurempi kuin poikien. 9. luokalla tyttöjen ja poikien virkkeiden keskimääräinen lausemäärä on sama. Leskinen, Savijärvi ja Särkkä (1974: 10) toteavat tutkimuksessaan, että tytöillä lauseiden lukumäärä on suurempi kuin pojilla. Myös tässä aineistossa tyttöjen lausemäärä on suurempi kuin pojilla.

Tässä aineistossa yksilölliset erot virkkeiden lausemäärissä ovat suuret joka luokka-asteella. Myös Leskinen, Savijärvi ja Särkkä (1974: 11) toteavat tutkimuksessaan, että yksilöiden lausemäärien kehitys on samaan tapaan epäjohdonmukainen kuin virkkeiden määrätkin. Heidän tutkimuksessaan luokkatasojen mukaista lauseiden paljousjärjestystä noudattaa vain muutama oppilas ja useimmilla on 5. luokan aineissa eniten lauseita.

### 5.3 Virkkeiden sanemäärät

Taulukosta 9 (sivulla 47) voidaan tarkastella myös virkkeiden sanemääriä. 5. luokkalaisten sanemäärä on keskimäärin 7 sanaa virkettä kohden ja 7. luokkalaisilla on 8,7 sanetta virkettä kohden. 9. luokalla on keskimäärin eniten eli 9,3 sanetta virkettä kohden. 9. luokkalaisten virkkeet osoittautuivat 0,6 sanaa pidemmäksi kuin 7. luokkalaisten virkkeet ja 2,3 sanaa pidemmäksi kuin 5. luokkalaisten virkkeet. 9. luokkalaisten virkkeet osoittautuvat siis pitemmiksi ja kompleksisemmiksi kuin alempien luokkatasojen virkkeet.

Tyttöjen ja poikien välille muodostuu eroja virkkeiden sanamäärissä siten, että 5. luokkalaisilla tytöillä sanamäärä virkkeessä on keskimäärin 6,9 ja pojilla 7,3. Pojilla on 0,4 sanaa enemmän virkkeessä kuin tytöillä. 7. luokkalaisilla virkkeiden keskimääräiset sanamäärät ovat samanpituiset eli 8,7 sanaa. 9. luokkalaisilla tytöillä virkkeiden sanamäärä on 9 ja pojilla on 10,2 sanaa virkkeessä, joten poikien sanamäärä on 1,2 sanaa enemmän kuin tytöillä. Keskiarvoisesti kaikki luokkatasot huomioon ottaen tyttöjen sanamäärä virkkeessä on 8,2 ja poikien 8,6. Näin ollen pojilla on 0,4 sanaa enemmän virkkeessä kuin tytöillä, joten poikien sanamäärät virkkeissä osoittautuvat suuremmiksi kuin tyttöjen sanamäärät.

**Taulukko 9.** Virkkeiden sanemäärät.

Luokka-aste	5.	7.	9.	sanemäärät keskimäärin
	7,0	8,7	9,3	8,3

Yksilölliset erot virkkeiden sanojen määrissä osoittautuvat suuriksi. 5. luokkalaisten virkkeiden pienin sanamäärä on keskimäärin 6,1 ja suurin 16,1sanaa. 7. luokkalaisilla pienin sanamäärä virkkeessä on 6,8 ja suurin sanamäärä on 11,1 sanaa virkkeessä. 9. luokkalaisilla pienin sanemäärä virkettä kohden on 6,1 ja suurin sanamäärä on 15,6. Kaikilla luokka-asteilla suurin sanamäärä virkettä kohden on pojilla.



#### 5.4 Aineiston sivulauseet

Sivulauseiden lisääntymistä kirjoitelmissa pidetään tutkimusten mukaan kielen kompleksisuuden mittarina ja oletusten mukaista on, että lauseyhdistykset kehittyvät kompleksisempaan suuntaan. Tässä alaluvussa esittelen kirjoitelmien sivulauseet. Lauseet on ryhmitelty sivulauseyppien mukaan ja tulokset esitellään niin, että prosentuaalinen osuus kertoo sivulauseiden osuuden kirjoitelmien kaikista lauseista. Taulukossa 8 esitetään myös lauseiden keskimääräinen määrä kirjoitelmaa kohden eri luokka-asteilla.

Taulukosta 10 (sivulla 48) voidaan todeta, että 5. luokkalaisilla on keskimäärin 7,9 % alistuskonjunktioilla alkavia sivulauseita kirjoitelmien kaikista lauseista. 7. luokkalaisilla alistuskonjunktioilla alkavia sivulauseita on 13,2 % kaikista lauseista ja 9-luokkalaisilla määrä on 8,7 % kaikista lauseista. 7. luokkalaisten kirjoitelmien prosentuaalinen alistuskonjunktioilla alkavien sivulauseiden määrä kirjoitelmaa kohden, osoitautui suurimmaksi ja 5. luokkalaisilla määrä on pienin. Kaikilla luokka-asteilla alistuskonjunktioilla alkavien sivulauseiden määrä kaikista kirjoitelmien lauseista on 9,9 %.

Alistuskonjunktioilla alkavat sivulauseet näyttävät ilmaantuvan kirjoitukseen ensimmäisenä. Matilaisen (1989: 115) aineistossa 93 % käytti alistuskonjunktioilla alkavia, 79 % relatiivilauseita ja 5 % epäsuoria kysymyslauseita kirjoitelmissaan. Tässä aineistossa on myös eniten alisteisia sivulauseita.

**Taulukko 10.** Sivulauseyppien esiintyminen aineistossa.

Luokka-aste	5.	7.	9.	Yhteensä keskimäärin
Lauseet keskimäärin	62,2	33,8	53,8	49,9
Alistuskonjunktioilla alkavat lauseet	7,9 %	13,2 %	8,7 %	9,9 %
Relatiivilauseet	1,8 %	2,1 %	2,1 %	2 %
Kysyvät lauseet	0,6 %	1,3 %	1,4 %	1,1 %
Yhteensä	10,3 %	16,6 %	12,2 %	13,0 %

Relatiivilauseita kaikissa kirjoitelmissa on vain vähän, keskimäärin 2 % kaikista lauseista. 5. luokkalaisilla relatiivilauseita esiintyy vain 1,8 % kaikkien kirjoitelman lauseiden määrästä. 7. ja 9. luokkalaisilla prosentuaalinen osuus on sama eli 2,1 % kirjoitelmien lausemäärästä. Relatiivilauseiden määrässä 5. luokkalaisilla on kuitenkin vähiten esiintymisiä. Relatiivilauseiden käyttäminen lisääntyy iän myötä. (Matilainen 1989: 115) Myös tässä aineistossa relatiivilauseiden esiintyminen on suurempaa ylemmillä luokka-asteilla. Clark ja Clark (1977: 337) toteavat myös, että upotetut relatiivilauseet kertovat kielen kompleksisuuden asteesta.

Taulukko 10 (sivulla 48) osoittaa, että kysyvien lauseiden osuus sivulauseista on myös pieni kaikilla luokka-asteilla. 5. luokkalaisilla on 0,6 % kysyviä sivulauseita kirjoitelmissaan, mikä osoittautuu pienemmäksi määräksi verrattuna 7. ja 9. luokkalaisten kirjoitelmien kysyvien sivulauseiden määriin. Sivulauseiden osalta 5. luokkalaisten kirjoitelmien sivulauseiden osuus kaikissa sivulauseityypeissä näyttää olevan pienempi kuin yläkoululaisten sivulauseiden määrä. Matilainen (1989: 115) toteaa myös, että epäsuorat kysymyslauseet sekä lauseenvastikkeet ovat hyvin harvinaisia ensimmäisinä kouluvuosina, Matilaisen aineistossa vain 5 % neljäsluokkalaisista käytti niitä. Omassa aineistossani vain 0,6 % 5. luokkalaista, 1,3 % 7. luokkalaista ja 1,4 % 9-luokkalaista käyttää kysyviä sivulauseita kirjoitelmissaan, joten kysyvien sivulauseiden käytössä näyttäisi olevan huomattava ero, vaikka suuntaus onkin samanlainen.

Taulukosta 11 voidaan tarkastella tyttöjen ja poikien välistä eroa sivulauseiden esiintymisen määrässä. Taulukossa esitellään prosentuaalinen määrä kaikista alisteisista sivulauseista.

**Taulukko 11.** Tyttöjen ja poikien sivulauseet prosentuaalisesti kaikista sivulauseista.

Sivulauseet	Alistuskonjunktio%			Relatiivi- %			Kysyvät %			Yhteensä %
Luokkaaste	5.	7.	9.	5.	7.	9.	5.	7.	9.	
Tytöt	8,1	12,2	8,9	0,6	2,0	1,5	0,5	0,8	1,3	35,9
Pojat	7,7	14,0	8,0	3,1	2,2	2,8	1,1	1,9	1,7	42,5

Tyttöjen ja poikien väliset erot sivulauseiden määrässä osoittautuivat 5. luokkalaisten kirjoitelmissa melko pieniksi, mutta eroa on kuitenkin havaittavissa. Tyttöillä on keskimäärin 8,1 % alistuskonjunktioilla alkavia sivulauseita kirjoitelmissaan ja pojilla määrä on 7,7 % eli hieman pienempi määrä. 7. luokkalaisilla taas pojilla on enemmän alistuskonjunktioilla alkavia sivulauseita kirjoitelmissaan kuin tytöillä. Poikien prosentuaalinen osuus on 14 ja tyttöjen 12,2. Tyttöjen ja poikien välinen ero on 1,8 %.

9. luokkalaisten osalta tyttöjen ja poikien väliset erot alistuskonjunktioilla alkavien sivulauseiden määrässä osoittautuvat myös melko pieniksi. Tyttöillä määrä on 8,9 % ja pojilla 8 % eli 0,9 % pienempi kuin tytöillä. 5. ja 9. luokkalaisilla tytöillä on enemmän alistuskonjunktioilla alkavia sivulauseita kuin pojilla, mutta 7. luokkalaisilla poikien alisteiset sivulauseiden määrät ovat suurempia kuin tytöillä.

Relatiivilauseiden määrä 5. luokkalaisten kirjoitelmissa osoittautui pienimmäksi. Tyttöillä on 0,6 % relatiivilauseita ja pojilla relatiivilauseiden määrä on 3,1 %, joka on suurin määrä kaikkien luokka-asteiden kirjoitelmien lauseista. 7. luokkalaisilla tyttöjen ja poikien välinen ero on pienempi kuin 5. luokkalaisilla. Tyttöillä on 2,0 % ja pojilla 2,2 %

relatiivilauseita, kaikista lauseista. Myös 7. luokkalaisilla pojilla esiintyy enemmän relatiivilauseita kuin tytöillä. 9. luokkalaisilla pojilla on myös enemmän relatiivilauseita kuin tytöillä. Pojilla on 2,8 % ja tytöillä 1,5 %.

Taulukosta 11 (sivulla 50) voidaan todeta, että kysyviä sivulauseita esiintyy pojilla suurempi määrä kaikilla luokka-asteilla kuin tytöillä. 7. luokkalaisilla pojilla kysyviä sivulauseita esiintyy kaikista eniten.

Tyttöjen ja poikien välinen ero kaikilla luokka-asteilla, alistuskonjunktioilla alkavien sivulauseiden määrissä, osoittautuu melko pieneksi. Tytöillä on 9,7 % alistuskonjunktioilla alkavia sivulauseita ja pojilla 9,9 %, joten poikien alistuskonjunktioilla alkavien sivulauseiden määrä on hieman suurempi kuin tytöillä. Relatiivilauseiden osuus kaikilla tytöillä on 1,3 % kaikista lauseista ja pojilla 2,7 %, joka on suurempi määrä kuin tytöillä. Kysyvien lauseiden osalta tyttöjen lauseiden prosentuaalinen määrä on 0,8 ja poikien 1,5.

Tässä aineistossa poikien sivulauseiden määrä osoittautuu kaikissa sivulauseityypeissä suuremmaksi kuin tyttöjen sivulauseiden määrä. Voidaan havaita myös, että 7. luokkalaisten poikien kirjoitelmissa esiintyy kaikkein eniten sivulauseita. Määrät ovat suurimpia kaikissa sivulauseityypeissä.

Yksilölliset erot alisteisten sivulauseiden määrissä 5. luokkalaisilla tytöillä ja pojilla on suuri. Alisteisia sivulauseita esiintyy vaihteluvälillä 0 % – 27,7 %. Tyttöjen kirjoitelmissa yksilöllinen vaihtelu osoittautui 2 % suuremmaksi kuin pojilla. Tytöillä vaihteluväli on 0 % – 27,7 % ja pojilla 0 % – 25 %. Sekä tytöissä, että pojissa oli yksi oppilas, jolla ei ollut yhtään alisteista sivulauseita. 7. luokkalaisten yksilölliset erot muodostuvat 5,5 % pienemmiksi kuin 5. luokkalaisilla. 7. luokkalaisilla vaihteluväli on 0 % – 22,2 %. 9. luokkalaisilla yksilölliset erot ovat vaihteluvälillä 2,6 % – 18,7 %. Myös 9. luokkalaisilla yksilölliset vaihtelut ovat suuria alisteisten sivulauseiden määrissä, mutta erot ovat kuitenkin pienempiä kuin alemmilla luokka-asteilla. Tytöillä vaihteluväli on 2,6 % – 18,7 ja pojilla 2,9 % – 13,0 %. 9. luokkalaisilla pojilla yksilöllinen vaihtelu osoittautuu pienimmäksi.

Sivulauseiden määrän lisääntyminen ei ole suoraviivaista kuten taulukosta 11 (sivulla 52) voidaan havaita. 7. luokkalaisilla näyttää olevan eniten sivulauseita kirjoitelmissaan ja 5. luokkalaisilla sivulauseita on vähiten. 7. luokkalaisten kirjoitelmat ovat kaikkein lyhyimpiä joten kirjoitelmien pituus ei korreloi sivulauseiden määrien kanssa. Yhdyssanojen määrien analyysissä todettiin myös, että kirjoitelmien pituuksilla ei ole vaikutusta yhdyssanojen esiintymisen määrään. Kompleksistumista voidaan sanoa tapahtuneen siirryttäessä alakoulusta yläkouluun, mutta kehitys tasaantuu tai jopa pysähtyy yläkouluun 7. luokan jälkeen.

### 5.5 Rinnastuslauseet aineistossa

Taulukosta 10 voidaan todeta aineiston rinnastuslauseiden prosentuaalinen määrä kaikista lauseista. Analyysi on tehty yksinkertaisesti lausetta aloittavan konjunktion perusteella.

**Taulukko 12.** Rinnastuslauseiden prosentuaalinen määrä kaikista lauseista

Luokka-aste	5.	7.	9.	Yhteensä
Tytöt	13,0 %	24,0 %	20,1 %	19,0 %
Pojat	13,2 %	22,0 %	25,0 %	20,0 %
Yhteensä	13,1 %	23 %	22,5 %	19,5 %

Taulukosta 12 (sivulla 52) voidaan havaita, että kaikilla luokkatasoilla kirjoitelmissa esiintyy keskimäärin 19,5 % rinnasteisia lauseita kaikista kirjoitelmien lauseista. 5. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy 13,1 % rinnasteisia lauseita kun, lasketaan kirjoitelmien kaikki lauseet. 7. luokkalaisilla rinnasteisia lauseita on 23 % ja 9. luokkalaisilla

niitä on 22,5 %. Voidaan todeta, että 5. luokkalaisilla on kaikkein vähiten rinnasteisia lauseita kirjoitelmissaan. Ero yläkoululaisten rinnasteisten lauseiden määrään on noin 10 %. 7. luokkalaisten ja 9. luokkalaisten rinnasteisten lauseiden määrä kirjoitelmissa osoittautuu melkein samaksi. 7. luokkalaisilla on 0,5 % enemmän rinnasteisia lauseita kuin 9-luokkalaisilla, mutta ero ei ole kovin suuri.

Kaikki luokkatasot huomioon ottaen pojilla on 1,0 % enemmän rinnasteisia lauseita kuin tytöillä. 5. luokkalaisten tyttöjen ja poikien välille ei muodostu paljon eroa rinnastuslauseiden määrässä. Ero on vain 0,2 % poikien eduksi. 7. luokalla tyttöjen ja poikien välinen ero on 2,0 % ja tytöillä on enemmän rinnasteisia lauseita kuin pojilla. 9. luokkalaisilla tyttöjen ja poikien ero muodostuu suurimmaksi eli tytöillä on keskimäärin 4,9 % enemmän rinnasteisia lauseita kuin pojilla.

Yksilölliset erot rinnastuslauseiden määrissä 5. luokkalaisilla ovat vaihteluvälillä 0,0 % – 30,0 %, joten yksilölliset erot vaikuttavat suurilta. Tyttöjen rinnasteisten lauseiden vaihteluväli on 0,0 % – 20,0 % ja poikien 0,0 % – 30,0 %. Sekä tytöissä, että pojissa on yksi oppilas, jolla ei ole yhtään rinnasteista lausetta kirjoitelmissaan. Pojilla yksilölliset erot osoittautuvat suuremmiksi kuin tytöillä.

7. luokkalaisten kirjoitelmissa vaihteluväli on 5,5 % – 46,1 %, joten yksilölliset erot muodostuvat vielä suuremmiksi kuin 5. luokkalaisilla. Tyttöjen kirjoitelmissa rinnasteisten lauseiden määrän vaihteluväli on 17, % – 46,1 % ja poikien 5,5 % – 40,0 %, joten pojilla yksilöllinen vaihtelu on suurempaa kuin tytöillä.

9. luokkalaisilla tytöillä vaihteluväli on 9,3 % – 29,0 % ja pojilla 7,6 % – 39,1 %. Pojilla yksilöllinen vaihtelu rinnasteisten lauseiden esiintymisen määrässä on suurempaa kuin tytöillä. Kaikilla luokka-asteilla rinnasteisten lauseiden määrän yksilölliset erot ovat poikien kirjoitelmissa suuremmat kuin tyttöjen kirjoitelmissa.

## 5.6 Kirjoitelmien rinnastuskonjunktiot

Taulukossa 13 esitän eri rinnastuskonjunktioiden määrän jakautumisen oppilaiden kirjoitelmissa eri luokka-asteilla. Prosenttimäärät on laskettu niin, että eri konjunktioiden prosentuaalinen määrä on laskettu rinnasteisista lauseista.

**Taulukko 13.** Eri rinnastuskonjunktioiden prosentuaalinen määrä kirjoitelmissa.

Luokka-aste	5.	7.	9.
JA	87 %	82,3 %	84,1 %
MUTTA	5,5 %	14,5 %	11,3 %
TAI	0,0 %	0,0 %	2,0 %
VAI	0,5 %	0,0 %	0,0 %
VAIKKA	0,0 %	1,6 %	0,0 %
VAAN	2,1 %	0,8 %	0,0 %
ELI	1,0 %	0,0 %	1,3 %
SILLÄ	3,9 %	0,8 %	1,3 %

Taulukosta 13 (sivulla 54) voidaan huomata, että *ja*-konjunktioita on suurin prosentuaalinen määrä kaikista rinnastuskonjunktioista. *Ja*-konjunktioita on suurin jokaisella luokka-asteella. Eniten *ja*-konjunktioita esiintyy 5. luokkalaisten kirjoitelmissa ja vähiten 7. luokkalaisten kirjoitelmissa. Erot eri luokka-asteiden välillä eivät kuitenkaan ole kovin suuret.

*Mutta*-konjunktioita osalta voidaan havaita, että sitä esiintyy toiseksi eniten joka luokka-asteella. 5. luokkalaisten kirjoitelmissa näyttää olevan vähiten *mutta*-konjunktioita eli 5,5 % ja 7.

luokkalaisilla niitä on eniten, jopa 14,5 %, joka on huomattavasti enemmän kuin 5. luokkalaisilla.

Taulukosta 13 (sivulla 54) voidaan todeta, että muiden rinnastuskonjunktioiden prosentuaalinen määrä kaikista rinnastuskonjunktioista on hyvin pieni. Esimerkiksi *tai*-konjunktioita esiintyy vain 9. luokkalaisilla ja osuus on vain 2,0 % kaikista rinnastuskonjunktioista. *Vai* – ja *vaikka* – konjunktioiden prosentuaalinen määrä on myös pieni, eikä niitä esiinny kaikilla luokka-asteella. *Vaan*-konjunktio esiintyy myös harvoin, mutta 5. luokkalaisilla 2,1 % rinnastuskonjunktioista on *vaan*-konjunktioita. 9. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy eniten *eli*-konjunktioita, joita on 1,3 % kaikista rinnastuskonjunktioista.

*Sillä*-konjunktioita esiintyy kaikilla luokka-asteilla. 5. luokkalaisten kirjoitelmissa niitä on 3,9 %, mikä on suurin prosentuaalinen määrä kaikista luokka-asteista. 7. luokkalaisilla *sillä*-konjunktioita on vähiten, eli 0,8 %. *Sillä*-konjunktio voidaan luokitella joko alistus- tai rinnastuskonjunktioiksi. Tässä aineistossa määrittelen *sillä*-konjunktioita rinnastuskonjunktioiksi. Valinta voidaan tehdä *sillä*-konjunktioita lauseyhteyden perusteella.

Tyttöjen ja poikien välinen ero *ja*-konjunktioita määrässä on 5,0 %. Tyttöillä on 84,5 % *ja*-konjunktioita ja pojilla 89,5 %. Pojilla esiintyi keskimäärin enemmän *ja*-konjunktioita kirjoitelmissaan kuin tytöillä. *Mutta*-konjunktioita tytöillä on enemmän kuin pojilla eli 12,5 %. Pojilla niitä on 9,4 %. Kaikilla luokka-asteilla tytöillä esiintyi enemmän muita konjunktioita (*tai, vai, vaikka, vaan, eli sillä*) kuin pojilla.

Yksilölliset erot rinnastuskonjunktioita käytössä 5. luokalla ovat vaihteluvälillä 0,0 % – 30,0 %. Pienin ja suurin arvo on poikien kirjoitelmassa, joten pojilla yksilöllinen vaihtelu on suurempaa kuin tytöillä. 7. luokkalaisilla yksilöllinen vaihteluväli on 5,5 % – 46 %. Tyttöillä vaihteluväli on 20 % – 46 % ja pojilla 5,5 % – 37 %. Myös 7. luokkalaisilla pojilla yksilöllinen vaihteluväli on suurempi kuin 7. luokkalaisilla tytöillä. 9. luokkalaisilla rinnastuskonjunktioita määrän vaihteluväli on 7,6 % – 35,0 %. Tyttöillä vaihteluväli on 9,3 % – 25,0 % ja pojilla 7,6 % – 35,0 %. Myös 9. luokkalaisten osalta poikien yksilöllinen vaihteluväli rinnastuskonjunktioita määrässä osoittautui suuremmaksi



kuin tytöillä. Yksilöllinen vaihtelu luokka-tasojen välillä näyttäisi siltä, että 7. luokkalaisilla on eniten yksilöllistä vaihtelua ja 9. luokkalaisilla sitä on vähiten.

## 6 PÄÄTELMÄT

Tässä tutkielmassa tutkin kielen rakenteellista kompleksistumista peruskoulun oppilaiden kirjoitelmissa. Sanatasolla voidaan havaita, että kirjoitelmien sanojen keskimääräinen pituus kasvaa siten, että 5. luokkalaisten kirjoitelmissa sanat ovat lyhyimpiä ja 7. luokkalaisten kirjoitelmissa ne ovat pisimpiä. Millään luokka-asteella sanojen pituudet eivät olleet yhtä pitkiä kuin kirjoitetussa kielessä keskimäärin on todettu olevan. Sanojen pituudet eivät kasva suoraviivaisesti ylemmälle luokka-tasolle siirryttäessä, toisin kuin Oinosen tutkielmassa, jossa kasvu on suoraviivaista.

Prosentuaalisesti laskettuna 7. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy eniten yhdyssanoja ja vähiten niitä esiintyy 5. luokkalaisten kirjoitelmissa. Kaikilla luokka-asteilla yksilöllinen vaihtelu yhdyssanojen esiintymisessä on suuri. Myöskään kirjoitelmien yhdyssanojen määrä ei kasva suoraviivaisesti, vaan 7. luokkalisilla on myös eniten yhdyssanoja. Oinosen tutkielmassa myös yhdyssanojen kasvu on suoraviivaista. Yhdyssanojen suurin määrä saattaa olla myös syynä siihen, että 7. luokkalisilla sanat ovat pidempiä, kuin muilla luokka-asteilla. Tässä aineistossa esiintyy keskimäärin vähemmän yhdyssanoja kuin kirjoitetussa kielessä yleensä ja kompleksisia yhdyssanoja esiintyi vain muutama. Voidaan siis todeta, että sanatasolla kielen kompleksisuus ei etene suoraviivaisesti, vaan yläkoulussa tapahtuu kehityksen tasaantumista.

Tässä aineistossa predikaattien kompleksistumisessa tapahtuu selvää kehitystä siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Predikaattien kompleksistumisesta voidaan todeta, että 5. luokkalaisilla on vähiten moniosaisia predikaatteja ja 9. luokkalisilla niitä esiintyy eniten. Moniosaisten predikaattien määrä siis kasvaa suoraviivaisesti ylemmälle luokkatasolle siirryttäessä. Myös verbiketjujen esiintyminen on alakoulussa vähäisempää kuin yläkoulussa. Yksilölliset erot muodostuvat suuriksi myös predikaattien kompleksistumisen osalta. Suurin yksilöllinen ero on 5. luokkalaisten kirjoitelmissa. 5. luokkalaisten kirjoitelmissa preesens on yleinen aikamuoto. Tämä voi johtua siitä, että monet 5. luokkalaiset kirjoittivat suoria esityksiä kirjoitelmissaan. Predikaattien kompleksistuminen näkyy selvimmän alakoulun ja yläkoulun välillä. Kompleksistumista tapahtuu, kun siirrytään alakoulusta yläkouluun, mutta kehityksessä näyttäisi tapahtuvan jonkinlaista py-

sähtymistä tai tasoittumista yläkoulussa, samoin kuin voidaan todeta sanatason kompleksistumisesta.

Tässä aineistossa myöskään kirjoitelmien pituudet eivät kasva suoraviivaisesti alemmalta luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Virkkeiden lausemäärissä ei ole havaittavissa suuria eroja, mutta kirjoitelmien keskimääräinen lausemäärä on kuitenkin 9. luokkalaissa suurin, mikä on osoitus siitä, että 9. luokkalaisten kirjoitelmat ovat kompleksisimpia. Virkkeiden sanemäärissä on eroja eri luokka-asteilla niin, että 9. luokkalaisilla on eniten saneita virkkeessä ja 5. luokkalailla niitä on vähiten. Näin ollen 9. luokkalaisten virkkeet ovat pitempiä ja kompleksisempia kuin alempien luokka-tasojen virkkeet ja virkkeiden sanemäärä kasvaa luokka-tasolta ylemmäs siirryttäessä.

Sivulauseiden osalta voidaan todeta, että niiden esiintymisen määrä ei myöskään kasva suoraviivaisesti. Vähiten sivulauseita on alakoululaisten kirjoitelmissa ja yksilölliset erot ovat myös suurimmat alakoululaisten kirjoitelmissa. Yksilölliset erot ovat taas suurimmat alakoulussa ja tasaantuvat yläkoulussa. Yksilölliset erot osoittautuvat samansuuntaisiksi myös Leskisen ym. tutkimuksessa. Erot ovat suuret kaikilla luokka-asteilla mutta tasaantuvat luokkatason noustessa.

Rinnasteisia lauseita esiintyy yläkoululaisilla enemmän kuin alakoululaisilla. Ero on melko suuri, sillä 5. luokkalaisten kirjoitelmissa esiintyi noin 10 % vähemmän rinnasteisia lauseita kuin yläkoululaisten tuotoksissa. Kaikilla luokka-asteilla yksilölliset erot ovat pojilla suuremmat kuin tytöillä. Rinnastuskonjunktioista *ja* -konjunktio esiintyy ylivoimaisesti useimmin kaikkien luokkien kirjoitelmissa ja *mutta* -konjunktio esiintyy kaikilla luokka-asteilla toiseksi useimmin. Muiden rinnastuskonjunktioiden määrä jäi pieneksi kaikilla luokka-asteilla. Matilaisen tutkimus viittaa samanlaiseen kehitykseen.

Tyttöjen ja poikien välinen ero kielen kompleksisuudessa osoittautui melko pieneksi. Saneiden pituudessa ei muodostu huomattavaa eroa tyttöjen ja poikien välille millään luokka-asteella ja pojilla on kaikilla luokka-asteilla enemmän yhdyssanoja kuin tytöillä. Tyttöjen ja poikien välillä ei näytä olevan suurta eroa myöskään predikaattien kompleksistumisessa, mutta pojilla on vähän enemmän moniosaisia predikaatteja kuin tytöillä,

ero on kuitenkin pieni. Tyttöillä ja pojilla on eroja kaikilla luokka-asteilla verbiketjujen määrässä ja pojilla esiintyy enemmän myös verbiketjuja kuin tyttöillä. Tässä aineistossa predikaattien kompleksistuminen on pojilla suurempaa kuin tyttöillä.

Näyttäisi siltä, että lausetasolla tyttöjen ja poikien välinen ero on pieni. Vaikka tyttöjen kirjoitelmat ovatkin kaikilla luokka-asteilla huomattavasti pidempiä kuin poikien se ei tarkoita sitä, että tyttöjen kirjoitelmat olisivat kompleksisempia kuin poikien, koska tuotoksen pituus ei välttämättä korreloi kompleksisuuden kanssa.

Oletukseni oli, että tyttöjen ja poikien välille muodostuu eroa kirjoitelmien kompleksisuudessa, mutta tutkielman tulokset osoittavat, että eroa ei juuri ole. Voidaan jopa todeta, että poikien kirjoitelmat ovat kompleksisempia kuin tyttöjen, koska sekä sanatasolla että predikaattien osalta poikien kirjoitelmat ovat hieman kompleksisempia kuin tyttöjen. Myös lausetasolla pojat suoriutuvat hieman paremmin kuin tytöt. Valtakunnallisten äidinkielenkokeiden mukaan pojat suoriutuvat tyttöjä heikommin, erityisesti kirjoittamistehtävissä. Kirjoitustaidot koostuvat monista elementeistä, joista kielen kompleksisuus on yksi elementti. Syitä poikien huonoon menestykseen saattavat olla huolimattomuus, tekstin jaottelun puutteellisuus tai oikeinkirjoituksen puutteet. Myös Elomäki ja Oinonen toteavat tutkielmissaan, että poikien ja tyttöjen välillä ilmenee vain vähän eroja kielen rakenteen kompleksisuudessa.

Kielen kompleksisuuden kehitys ei kasva suoraviivaisesti alemmalta asteelta ylemmäs siirryttäessä, lukuun ottamatta predikaattien kompleksistumista ja virkkeiden sane- ja lausemääriä. Kehitys näkyy kuitenkin niin, että 5. luokkalaisten kirjoitelmien kompleksisuus on vähäisempää kuin 7. luokkalaisten ja 9. luokkalaisten kirjoitelmien. Alakoulusta yläkouluun siirryttäessä 7. luokalla kehitys ottaa harppauksen, mutta pysähtyy tai jopa taantuu 9. luokalla. Tähän voi tietenkin vaikuttaa se, millaiset koululuokat tutkielmaan valikoituivat. Eri rinnakkaisluokkien välillä saattaa olla suuriakin eroja koulumenestyksessä. Vaikka yksilölliset erot osoittautuvat suuriksi kaikilla luokka-asteilla, tutkimusjoukossa ei ollut esimerkiksi oppilaita, joilla olisi todettu luki-häiriö. Alakoulussa yksilölliset erot ovat suurimmat ja tasoittuvat yläkouluun mennessä. Vaikka aineistoni

vaikutti tarpeeksi suurelta saattaa olla, että suurempi otos olisi voinut antaa toisenlaisen tuloksen.

Tässä tutkielmassa tutkin vain muutamaa kielenpiirrettä, joiden avulla voi mitata kielen rakenteellista kompleksisuutta. Kielen rakenteellista kompleksistumista voisi tutkia monien muidenkin kielenpiirteiden kautta. Kielellisiä häiriöitä pystytään nykyään tutki-  
maan ja niitä diagnosoidaan entistä enemmän. Esimerkiksi oppilaita, joilla on diagno-  
soitu luki-häiriö, testataan erilaisilla menetelmillä, mutta vertailevaa tutkimusta luki-  
häiriöisten oppilaiden ja oppilaiden, joilla ei ole todettu lukihäiriötä, ei ole tietääkseni  
paljon tehty. Vertailututkimus voisi tuoda esille, ilmeneekö kielen kompleksistumisessa  
eroja ja millä kielen alueella erot tulisivat selvimmin esille.

Tutkielmani tulokset osoittivat, että oppilaiden kirjoitetussa kielessä tapahtuu komplek-  
sistumista siirryttäessä luokkatasolta toiselle. Kehitys ei ole kaikkien tutkimieni kielen-  
piirteiden osalta suoraviivaista, mutta alakoulun ja yläkoulun oppilaiden ero kielen  
kompleksisuudessa tuli esille. Aikaisemmin tehdyt tutkimukset antavat samansuuntaista  
tietoa kielen kompleksistumisesta.

## LÄHTEET

- Boyd, Denise & Helen Bee (2006). *Lifespan development*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Clark, Herbert H. & Eve V. Clark (1977). *Psychology and language. An Introduction to Psycholinguistics*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Clark, Eve V. (2003). *First language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elomäki, Kirsi (2011). *Kirjoitetun kielen rakenteellinen kompleksisuus kolmas- ja neljäs-luokkalaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Kieli- käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Hakulinen, Auli & Fred Karlsson (1979). *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 350. Helsinki: SKS.
- Hakulinen, Auli, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (2004). *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen kirjallisuusseuran toimituksia 950. Helsinki: SKS.
- Harjunen, Elina (2007). Kurkistus kansainväliseen lukutaitotutkimukseen. Aidon oloisia lukutehtäviä käännöksen käännöksistä? Teoksessa: Satu Grünthal & Elina Harjuen (toim.). *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Tietolipas 217. Helsinki: SKS. 201–224.
- Häkkinen, Kaisa (1990). *Mistä sanat tulevat: suomalaista etymologiaa*. *Yhdyssanat*. Tietolipas 117. Helsinki: SKS.
- Itkonen, Esa (2001). *Maailman kielten erilaisuus ja samuus*. 2. uudistettu ja laajennettu painos. Yleisen kielitieteen julkaisuja 4. Turku: Turun yliopisto.
- Laihian perusopetuksen opetussuunnitelma (2011). Laihian kunta.
- Lappalainen, Hannu-Pekka (2011). *Sen edestään löytää. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2010*. Koulutuksen seurantaraportti 2/2011. Helsinki: Opetushallitus.
- Lieko, Anneli (1994). Lapsen kielen lauseyhdistykset. Teoksessa: Antti Iivonen, Anneli Lieko & Pirjo Korpilahti (toim.). *Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 583. Helsinki: SKS. 165–187.
- Leiwo, Matti (1995). Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa: Paula Lyytinen, Mikko Korkeakangas & Heikki Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY. 202–247.

- Leskinen, Savijärvi & Särkkä (1974). *Koululaisten kirjallisen ilmaisutaidon kehityksensä.* Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Julkaisuja 8. Jyväskylä.
- Luukka, Minna-Riitta (2004). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Teoksessa: Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.). Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus.* Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 9–21.
- Luukka, Minna-Riitta (2006). Kieliopin opettamisen periaatteita peruskoulun yläluokkien oppikirjoissa. Teoksessa: Minna Harmanen & Mari Siirinen (toim.). *Kielioppi koulussa.* Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 169–186.
- Matilainen, Kaija (1989). *Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 9. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Miestamo, Matti (2008). Grammatical complexity in a cross-linguistic perspective Teoksessa: Matti Miestamo, Kaius Sinnemäki & Fred Karlsson (toim.). *Language complexity. Typology, contact, change.* Studies in Language Companion Series (SLCS). Volume 94. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nieminen, Lea (2000). Monimutkainen Tapaus: Morfosyntaktinen näkökulma varhaisen lapsenkielen kopleksisuuteen. *Virittäjä* 2007: 4, 1–5.
- Nippold, Marilyn (2004). Research on later language development: International perspectives. *Language development across childhood and adolence.* Teoksessa: Ruth Berman (toim.). Trends in language acquisition research (IASCL) Volume 3. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 1–8.
- Oinonen, Sari (2008). *Rakenteellinen kompleksistuminen peruskoulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa.* Pro gradu -tutkielma. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Pajunen, Anneli & Palomäki, Ulla (1985). *Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 2.* Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 31. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Pentikäinen, Johanna (2007). Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä. Teoksessa: Satu Grunthal & Elina Harjunen (toim.). *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen.* Tieto- lipas 217. Helsinki: SKS. 140–159.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Opetushallitus 2004.
- Tomasello, Michael (2000). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge (Mass.). Harvard University Press.

- Vesikansa, Jouko (1989). Yhdyssanat. Teoksessa: Jouko Vesikansa (toim.). *Nykysuomen sanavarat*. Helsinki: WSOY. 213–258.
- Vilkuna, Maria (2000). *Suomen lauseopin perusteet*. 2., korjattu painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.