

VAASAN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Maarit Kumpulainen

Kirjakielisuus suomea toisena kielenä käyttävän kommunikatiivisen
kompetenssin mittana

Alakoululaisten kirjoitelmat

Nykysuomen pro gradu -tutkielma

Vaasa 2014

SISÄLLYS

TAULUKOT	2
KUVIOT	2
TIIVISTELMÄ	5
1 JOHDANTO	7
1.1 Tutkimustehtävä ja -tavoitteet	7
1.2 Aineisto ja menetelmät	8
1.3 Käsitteet kirjakieli ja suomi toisena kielenä	9
2 KOMMUNIKATIIVINEN KOMPETENSSI	11
2.1 Kommunikatiivisen kompetenssin alakompetenssit	11
2.2 Bachmanin kielellinen kompetenssi	13
2.3 Bhatian diskurssikompetenssi	16
2.4 Kielellinen viestintätaito Eurooppalaisessa viitekehyksessä	18
2.5 Eurooppalainen viitekehys arvioinnin välineenä	20
4 KIRJOITELMIEN KIRJAKIELISYYS	22
4.1 Morfofonologinen kirjakielisyyys	25
4.1.1 Persoonapronomit	25
4.1.2 <i>i:n</i> loppuheitot	29
4.1.3 <i>A</i> -loppuisten vokaaliyhtymien monoftongiutuminen	31
4.1.4 Sananloppuisen <i>t:n</i> ja <i>n:n</i> kato	33
4.1.5 Muita morfofonologisia puhekielen piirteitä	35
4.2 Syntaktinen ja morfosyntaktinen kirjakielisyyys	35
4.2.1 Lauseen sanamäärät	36

4.2.2 Monikon 3.persoonan persoonapäätte	38
4.2.3 MA-infinitiivin illatiivi	41
4.2.4 Passiivi <i>me</i> -muotona	43
4.2.5 Possessiivisuffiksit	44
4.2.6 Artikkelinomainen <i>se</i> -pronomi	46
4.2.7 Puhkielinen <i>sä</i> -viittaus	48
4.3 Leksikaalinen kirjakielisyyys	49
4.4 Suora esitys	54
5 POHDINTA	57
LÄHTEET	61
LIITTEET	
Liite 1. Kirjoitelmien tehtävänannot	64
Liite 2. Lupa-anomus vanhemmille	65
Liite 3. Kirjoittamisen taitotasoasteikko	66
TAULUKOT	
Taulukko 1. Aineiston puhkielistä sanastoa	49
Taulukko 2. Kirjoitelmien aiheet	64
KUVIOT	
Kuvio 1. Kommunikatiivisen kompetenssin jako sosiolingvistiseen ja kieliopilliseen kompetenssiin, Canalen ja Swainen malli (1980)	12
Kuvio 2. Kommunikatiivisen kompetenssin jako kieliopilliseen, strategiseen, sosiolingvistiseen ja diskurssikompetenssiin, Canalen malli (1983)	13
Kuvio 3. Kielellinen kompetenssi, mukaelma Bachmanin mallista (1990)	14
Kuvio 4. Diskurssikompetenssi, Bhatian malli (2004)	16

Kuvio 5. Kielellinen viestintätaito, <i>Eurooppalainen viitekehys</i> (2004)	18
Kuvio 6. Yksikön 1. ja 3. sekä monikon 3. persoonan persoonapronominien kirjakielisyyden aineiston kaikkiin persoonapronomineihin suhteutettuna	26
Kuvio 7. <i>i</i> :n loppuheitto aineistossa	30
Kuvio 8. <i>A</i> -loppuisten vokaaliyhtymien kirjakielisyyden	32
Kuvio 9. NUT-partisiippien <i>t</i> :n kato	33
Kuvio 10. Finiittiverbien määrä suhteessa koko sanamäärään	36
Kuvio 11. Monikon 3. persoonan persoonapäätteet	39
Kuvio 12. MA-infinitiivin illatiivin kirjakielisyyden	42
Kuvio 13. Possessiivisuffiksien kirjakielisyyden	44
Kuvio 14. Artikkelinomaisen <i>se</i> -pronominin esiintyvyys kunkin taitotason kirjoitelmien kokonaissanamäärää kohti	47

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta****Tekijä:**

Maarit Kumpulainen

Pro gradu -tutkielma:Kirjakielisyyden suomea toisena kielenä käyttävän kommunikatiivisen kompetenssin mittana
Alakoululaisten kirjoitelmat**Tutkinto:**

Filosofian maisteri

Oppiaine:

Nykysuomi

Valmistumisvuosi:

2014

Työn ohjaaja:Esa Lehtinen

TIIVISTELMÄ:

Suomi toisena kielenä -tutkimusta tehdään koko ajan kasvavassa määrin. Nyt käsillä oleva tutkimus pyrkii tuomaan uutta suomi toisena kielenä -tutkimuksen kenttään kirjakielisyyden omaksumisen näkökulmasta sekä tuomaan tietoa tämän suhteesta yksilön koko kielitaidon kehittymiseen.

Tutkielman teoriaosioissa esitellään ja määritellään kommunikatiivisen kompetenssin käsite sekä tutustutaan sen uudelleenmäärittelyyn ja kielellisiin komponentteihin. Lopulta keskitytään määrittelemään kommunikatiivinen kompetenssi Eurooppalaisen viitekehyksen perustana.

Kommunikatiivisen kompetenssin erääksi osa-alueeksi ja niin ikään Eurooppalaisen viitekehyksen osa-alueeksi on määritelty myös kyky luoda, tunnistaa ja ymmärtää tekstilajeja ja kielen rekistereitä. Tutkimuksen analyysiosio käsittelee erästä kielen rekisteriä, nimittäin kirjakielen rekisteriä.

Aineisto koostuu alakouluikäisten suomea toisena kielenä käyttävien koulukirjoitelmista. Kirjoitelmien avulla pyritään selvittämään kirjakielen rekisterin komponentin kehittymisen suhdetta koko yksilön kommunikatiivisen kompetenssin kehitykseen. Eurooppalaisen viitekehyksen katsotaan mittaavan yksilön kommunikatiivista kompetenssia.

Tutkimuksen edetessä tulee esille monta mielenkiintoista poikkeusta, mutta pääsääntöisesti tutkielman perusteella havaitsemme, että usean eri kielen piirteen kohdalla korrelaatio oppilaan kirjoittamisen taitotason ja hänen kirjoitelmansa kirjakielisyyden välillä on positiivinen.

AVAINSANAT: kommunikatiivinen kompetenssi, kirjakieli, suomi toisena kielenä

1 JOHDANTO

Voiko kokonaisuutta arvioida arvioimalla osaa? Voiko tekstin kirjakielisyyttä tarkastelemalla päätellä yksilön koko kielitaidon? Tässä tutkielmassa pyrin vastaamaan edellä esitettyyn kysymykseen alakoululaisten kirjoitelmien kirjakielisyyden kehityksen kannalta suhteessa koko kirjoitustaidon kehitykseen. Olen valinnut kirjakielisyyden tarkasteluni kohteeksi, sillä katson sen olevan yksi keskeisistä kielen osa-alueista, jotka auttavat yksilöä selviytymään yhteiskunnassa ja olemaan sen tasavertainen jäsen (vt. myös Storhammar 1994: 105).

Tämä huomioidaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004, jossa oppiaineen suomi toisena kielenä keskeistä sisältöä mainitaan olevan tekstilajit ja kirjoittaminen erilaisiin tarkoituksiin. Oppiaineen yhdeksi tavoitteeksi puolestaan esitetään se, että oppilas oppii perusopetuksen aikana erottamaan keskeiset puheen rekisterit sekä kirjoittamaan kirjakielen rekisterin normien mukaisesti (POPS 2004: 96–98).

Kalliokoski (2006) esittää, että tekstilajin taju on eräs kielitaidon tai tarkemmin kommunikatiivisen kompetenssin mittari. Jos kirjoittaja käyttää tekstilajille sopimatonta kieltä, se johtuu joko siitä, että hän ei joko tunne tekstilajin konventioita tai sitten osaa käyttää niitä. Tässä tutkielmassa esittelen kommunikatiivisen kompetenssin sisältöä ja tarkastelen sen suhdetta yhteen komponenttiinsa eli rekisteriin, tässä nimenomaan kirjakielisyyden rekisteriin.

1.1 Tutkimustehtävä ja -tavoitteet

Tutkielman keskeisenä hypoteesina on edellä mainitun mukaisesti, että yksilön yhden kommunikatiivisen kompetenssin komponentilla, kirjakielisyyden rekisterin kehityksellä,

on yhteys oppilaan koko kommunikatiivisen kompetenssin kehityksen kanssa. Tutkimuksella yritän paitsi tutkia hypoteesin paikkansapitävyyttä myös vastata siihen kysymykseen, mitä päätelmiä tästä voi tehdä. Tutkielman tavoitteena on myös saada lisää tietoa suomea toisena kielenä puhuvan kirjakielisyyden kehittymisestä ja eritellä yksittäisiä kirjakielisyyden piirteitä sekä näiden piirteiden kehittymistä yksilön edistyessä taitotasolta toiselle.

1.2 Aineisto ja menetelmät

Tutkimusaineisto sisältää 46 suomea toisena kielenä puhuvan alakoululaisen kirjoitelmää. Kirjoitelmien pituudet vaihtelevat runsaasti. Aineiston pisimmässä kirjoitelmassa on 723 sanaa ja lyhimmässä 24. Kirjoitelmien pituudet vaihtelevat luokka-asteittain, oppilaittain ja taitotasoittain. Koko aineisto sisältää 4874 sanaa. Neljännen ja viidennen luokan kirjoitelmat ovat keskimääräistä pitempiä, ja näiden oppilaiden kohdalla tutkimukseen onkin otettu vain yksi kirjoitelma oppilasta kohden (ks. myös liite 1).

Oppilaat ovat kirjoittamishetkellä 8–14-vuotiaita tyttöjä ja poikia. Lapset opiskelevat vuosiluokilla toisesta kuudenteen luokkaan. Kaikki tutkimukseen osallistuvat lapset ovat maahanmuuttajataustaisia. Osa heistä on syntynyt Suomessa ja osa on muuttanut Suomeen perheensä kanssa. Lapset ovat siis ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajia. Suurin osa lapsista on oppinut kirjoittamaan suomeksi.

Tämän tutkimuksen kaikki tekstit on kirjoitettu autenttisessa tilanteessa, joko oman opettajan tai suomi toisena kielenä -opettajan johdolla. Tutkimukseen osallistujat eivät kirjoittaessaan sen paremmin kuin opettajakaan paria yksittäistä poikkeusta lukuun ottamatta tienneet tekstien päätyvän tutkimuskohteiksi. Luvat tekstien käyttöön anottiin niiden kirjoittamisen jälkeen. Aineiston käyttöön on anottu tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmilta (ks.

Liite 2) sekä koululta lupa. Kaikki tutkimukseen osallistuvat lapset ovat saman Pohjanmaalla sijaitsevan koulun oppilaita.

Aineiston kaikki tekstit ovat fiktiivisiä kuudesluokkalaisten mielipidekirjoituksia lukuun ottamatta. Mielipidekirjoitukset olen ottanut mukaan saadakseni kontrastia kerronnallisille kirjoitelmille. Tässä tutkielmassani en keskity tarkastelemaan kirjoitelmien tekstilajia muuten kuin tekstien kirjakielisyyden kannalta. Oppilaille ei ole erikseen mainittu, että kirjoitelmien kohderekisterin tulisi olla kirjakielinen. Ohjeistus ja tehtävänanto vaihtelevat tekstistä toiseen. Liitteessä 1, taulukossa 2, näkyy eri luokka-asteille annetut kirjoitelmien aiheet. Oppilaiden kirjoittamisen taitotason on arvioinut omien opetusryhmiensä kohdalta tasolle, jolla ne tässä tutkielmassa esitetään, kaksi tutkimukseen osallistuvan koulun suomi toisena kielenä -opettajaa

Tutkielma etenee aineistolähtöisesti siten, että jaottelen aineistossa esiintyvät kirjakielisyyden piirteet ensin kolmeen pääluokkaan: morfofonologisiin, syntaktisiin ja morfosyntaktisiin sekä leksikaalisiin kirjakielen piirteisiin. Tarkastelen piirteitä kvantitatiivisesti kuvioin ja sitten kvalitatiivisesti käymällä läpi tekstiesimerkkejä.

1.3 Käsitteet kirjakieli ja suomi toisena kielenä

Seuraavassa taustoitan tutkielmaani määrittelemällä kaksi keskeistä käsitettä: kirjakieli ja suomi toisena kielenä. Myöhemmin luvussa 2 määrittelen kolmannen keskeisen käsitteen: kommunikatiivinen kompetenssi.

Tässä vaiheessa lienee tarpeellista erottaa toisistaan käsitteet kirja- ja yleiskieli sekä puhe- ja kirjakieli. Yleiskielen on määritelty olevan tarkasti normitettu kielimuoto, jota yhteiskunta edellyttää käytettävän erilaisissa muodollisissa teksteissä. Muun muassa virallisten asiakirjojen on oltava hyvää yleiskieltä. Puhekielellä viitataan kielen

normittamattomaan muotoon. Puhekieltä leimaa runsas variaatio, jota en kuitenkaan tässä kirjakielisyyttä käsittelevässä tutkielmassa ota huomioon. Tämän tutkielman kannalta keskeinen käsite kirjakieli puolestaan tarkoittaa yleiskielellä kirjoitettua kieltä. (Leino 2005: 25; Alho & Kauppinen 2008: 14–15; Kalliokoski & Pokela 2004: 179.)

Tämän tutkielman aineiston kieli on, kirjoitelmien suoria lainauksia lukuun ottamatta, yleiskieliseksi tarkoitettua kirjoitettua kieltä. Niinpä käytänkin muun muassa Halosen (2009) puhekielisiä kirjoitelmia käsittelevän tutkimuksen tapaan, käsitteitä kirjakieli ja kirjakielisuus käsitteiden yleiskieli ja yleiskielisyys asemesta.

Toinen keskeinen käsite, *toinen kieli*, puolestaan erottaa äidinkielen, eli niin sanotun ensikielen, kaikista ensimmäisen kielen jälkeen omaksutuista kielistä (mm. Latomaa & Tuomela 1993; Suni 2008). Monen tutkimukseen osallistuvan lapsen kohdalla suomi ei ole toisena omaksuttu kieli. Kaikki lapset ovat monikielisiä. Oppiainetta suomi toisena kielenä opiskelee lapsi, jonka suomen kieli ei ole äidinkielen tasolla kaikilla neljällä Eurooppalaisessa viitekehyksessä arvioidulla kielen osa-alueella. Nämä ovat luetunymmärtäminen, kirjoittaminen, kuullunymmärtäminen ja puhuminen (ks. tämän tutkielman luku 2; vt. myös POPS 2004).

2 KOMMUNIKATIIVINEN KOMPETENSSI

Noam Chomsky (1957) otti ensimmäisenä käyttöön käsitteen *kielellinen kompetenssi* osana *generatiivisen kieliopin* -teoriaansa. Generatiivisen kieliopin ydin on *universaalikielioppi*, jonka mukaan jokaisella kompetentilla kielenkäyttäjällä on sisäänrakennettu kyky tunnistaa kieliopillinen oikeakielisyys ja käyttää sitä. Myöhemmin Dell Hymes (1972) arvosteli Chomskyn teoriassa sitä, ettei tämä ota kielellistä kompetenssia määritellessään lainkaan huomioon yksilön kykyä paitsi tuottaa kieliopillisesti oikeaa kieltä myös tunnistaa ja tuottaa eri tilanteisiin sopivaa kieltä. Hymes loi käsitteen *kommunikatiivinen kompetenssi*, jolla hän tarkoitti yksilön kykyä sekä käyttää oikeaa kieltä että käyttää oikeaa kieltä oikeassa tilanteessa.

Tässä luvussa havainnollistan eri tutkijoiden käsityksiä kommunikatiivisen kompetenssin eri komponenteista ja paradigman muutoksista omilla mukaelmillani (kuviot 1–4). Kuviot ovat ympyränmuotoisia ja niiden keskiössä on aina kunkin tutkijan käyttämä koko kielellisen mallin nimi. Ympyrän ulommat kerrokset osoittavat, millaisiin komponentteihin tutkijat ovat mallinsa jakaneet. Mukaelmissa käyttämieni termien suomentamiseen olen käyttänyt Jyrki Kalliokosken (2006) käännöksiä sekä suomentanut käsitteitä osittain myös itse. Käänöksissä olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman lähellä alkuperäiskieltä olevia käsitteitä.

2.1 Kommunikatiivinen kompetenssi jakautuu

Michael Canale ja Merrill Swain (1980) tarkensivat kommunikatiivisen kompetenssin sisältöä. He hahmottelivat oman kommunikatiivisen kompetenssin mallinsa, jossa Chomskyn kielellistä kompetenssia vastasi käsite *kieliopillinen kompetenssi* (kuviossa 1 oikealla) ja

Hymesin kielenkäyttötilanteeseen liittyvää kompetenssia käsite *sosiolingvistinen kompetenssi* (kuviossa 1 vasemmalla).



Kuvio 1. Kommunikatiivisen kompetenssin jako sosiolingvistiseen ja kieliopilliseen kompetenssiin, Canalen ja Swainin malli (1980)

Canalen ja Swainin sosiolingvistisen kompetenssin sisältö oli laaja. Se sisälsi sosiokulttuurisen koodin tuntemuksen, eli kyvyn käyttää ja tunnistaa tiettyyn sosiaaliseen tilanteeseen soveliaista sanastoa, tuottaa kohteliaita ilmauksia ja käyttää kokonaisvaltaisesti tilanteen vaatimaa rekisteriä (Canale & Swain 1980: 29–30; ks. myös Canale & Swain 1981). Tekstilaajien tuottamisen lisäksi Canale ja Swain näkivät sosiolingvistisen kompetenssin sisältävän myös kyvyn tunnistaa ja tuottaa illokutiivisia puheakteja. Canale ja Swain eivät erottaneet illokutiivista kompetenssia omaksi kompetenssiksi.

Muutamaa vuotta myöhemmin Canale (1983) esitteli termin *strateginen kompetenssi* kuvaamaan (kuvio 2) yksilön strategista kykyä luoda tehokasta kommunikaatiota, esimerkiksi korvata kielelliset puutteet kiertoilmauksilla (ks. myös Canale & Swain 1981). Sandra J. Savignon näki kielellisen kompetenssin kielen oppijan kannalta hyödyllisenä keskustelua ylläpitävänä välineenä (1983: 40). Myöhemmät tutkijat eivät kuitenkaan nähneet tarpeelli-

seksi nostaa kielenkäyttäjän strategista kykyä omaksi kompetenssiksi (mm. Bachman 1990; Bhatia 2004).



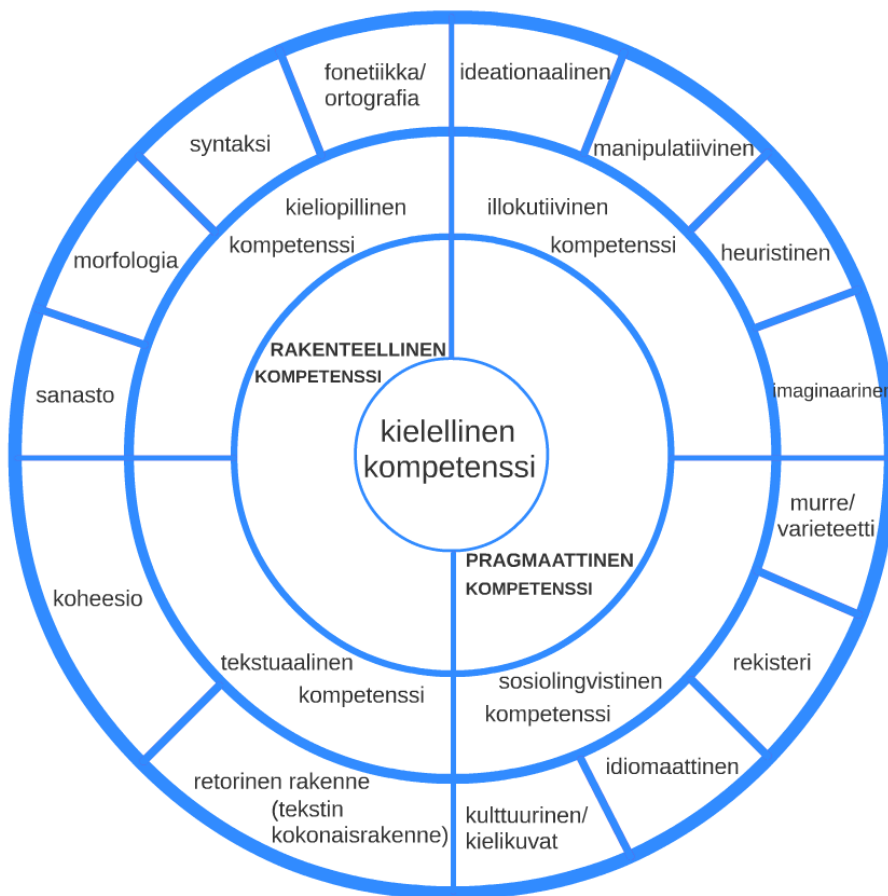
Kuvio 2. Kommunikatiivisen kompetenssin jako kieliopilliseen, strategiseen, sosiolingvistiseen ja diskurssikompetenssiin, Canalen malli (1983)

Kommunikatiivisen kompetenssin neljänneksi komponentiksi Canale lisäsi myös *diskurssikompetenssin* (vt. kuvio 2), jolla hän tarkoitti yksilön kykyä muodostaa teksteistä yhtenäisiä kokonaisuuksia ja ymmärtää tekstin osien yhteyksiä sekä näiden osien merkityksiä (Canale 1983: 9). Myöhemmin Bachman käytti diskurssikompetenssista termiä tekstuaalinen kompetenssi (Bachman 1990: kuvio 3).

2.2 Bachmanin kielellinen kompetenssi

Sekä Canale että Canale ja Swain kutsuvat Hymesin tapaan yksilön koko kielellistä kykyä kommunikatiiviseksi kompetenssiksi (ks. kuvio 1 ja 2). Sen sijaan Lyle F. Bachman (1990) nimittää yksilön kielellistä potentiaalia ja potentiaalin toteumaa *kommunikatiiviseksi kielikyvyksi*. Käyttämällä käsitettä *kyky* (ability) käsitteen kompetenssi sijaan Bachman korostaa yksilön kykyä toteuttaa *pätevyyttään* (kompetenssi) eli käyttää kieltä (Bachman 1990: 81).

Kuitenkin puukuvaimessaan, josta olen tehnyt oman muunnelmani kuvioon 3, Bachman käyttää Chomskyn termiä, joka on suomeksi käännettynä joko *kielellinen kompetenssi* tai *kielikompetenssi* (language competence). (Bachman 1990: 87; ks. myös Kalliokoski 2006: 243.) Bachmanin termistöstä poiketen Kalliokoski otsikoi omassa muunnelmassaan Bachmanin puukuvaimen *kommunikatiiviseksi kielikyvyksi eli tiedoksi kielestä* (Kalliokoski 2006: 243). Tässä tutkielmassa käytän termiä ja suomen käännöstä kielellinen kompetenssi.



Kuvio 3. Kielellinen kompetenssi, mukaelma Bachmanin mallista (1990)

Bachmanin malli (kuvio 3) pyrkii kuvaamaan kielellisen kompetenssin osa-alueita mahdollisimman kattavasti. Hänen mukaansa arvioinnin tulisi perustua mallin sisältämien kielikyvyyn osa-alueiden testaamiseen. (Bachman 1990: 81.) Bachmanin mallia onkin myöhemmin

käytetty sekä kielitaidon testien että kielitaidonkuvausasteikkojen luomiseen, joista tässä tutkielmassa tärkeimmäksi nousee Eurooppalainen viitekehys (Eurooppalainen viitekehys 2004).

Canalen ja Swainen (1981) tavoin Bachman on jakanut kielellisen kompetenssin ensin kahteen osaan, jotka ovat Bachmanin mukaan *rakenteellinen* (organizational) ja *pragmaattinen* (pragmatic) *kompetenssi*. Eräissä tutkielmissa englanninkielinen käsite organizational competence on harhaanjohtavasti suomennettu *järjestelykompetenssiksi* (Ropponen 2006: 13; Hanni 2007: 24). Alun perin Bachman (1990) viittaa käsitteellään kykyyn tuottaa ja tunnistaa kieliopillisesti oikeita lauseita sekä *järjestää* näitä teksteiksi ja oivaltaa rakenteiden erilaisia käyttömahdollisuuksia. Tässä tutkielmassa käytän Kalliokosken (2006) termiä *rakenteellinen kompetenssi*, sillä se kuvaa yksiselitteisemmin tarkoitettua kuin sana järjestelykompetenssi.

Rakenteellinen kompetenssi sisältää *kieliopillisen* ja *tekstuaalisen kompetenssin* ja pragmaattinen *illokutiivisen* sekä *sosiolingvistisen kompetenssin*. Edelliset on jaettu yhä pienempiin komponentteihin, jotka olen tässä sijoittanut kuvion (3) uloimmalle tasolle. Kieliopillisen kompetenssin komponentteja ovat fonetiikka/ortografia, syntaksi, morfologia ja sanasto. Tekstuaalinen kompetenssi sisältää koheesion sekä retorisen eli tässä tekstin kokonaisrakenteen. (kuvio 3; Bachman 1990: 87; Kalliokoski 2006: 243.)

Bachmanin mallin kattavuutta ja yksityiskohtaisuutta kuvaa se, että hän sisällyttää kuvioonsa myös Canalen ja Swainin esittelemän illokutiivisen kompetenssin. Tämän komponentteja ovat ideationaalinen, manipulatiivinen, heuristinen ja imaginaarinen. Illokutiivinen kompetenssi on osa puheaktiteoriaa (Bachman 1990: 90). Se ei kuitenkaan ole käsillä olevan tutkielman kannalta olennainen, joten mainitsen sen tässä vain osoittaakseni, kuinka yksityiskohtainen taustateoria vaikuttaa tässä tutkielmassa esittelemäni Eurooppalaisen viitekehksen taustalla (vt. Eurooppalainen viitekehys 2004; luku 2.5).

Sen sijaan kommunikatiivisen kielikyvyn neljäs, sosiolingvistinen kompetenssi on tämän tutkimuksen kannalta tähdellinen. Se on jaettu seuraaviin komponentteihin: kulttuurinen – joka sisältää myös kielikuvat, idiomaattinen, rekisteri sekä murre ja muut kielen varieteetit (Bachman 1990: 87). Tässä tutkielmassa keskityn kirjoitelmissa käytetyn rekisterin ja erityisesti kirjakielen rekisterin tutkimiseen. Muut Bachmanin sekä muiden tutkijoiden erittelemät kommunikatiivisen kompetenssin alakompetenssit ja näiden komponentit tulevat edellä mainitun mukaisesti esille tutkielmassa siten, että ne taustoittavat taitotasoa, joille kukin tutkimukseen osallistuva on Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan arvioitu.

2.3 Bhatian diskurssikompetenssi

Vijay K. Bhatia (2004) käsittelee kielitaitoa ammatillisuuden näkökulmasta. Hän tuo Chomskyn kielellisen kompetenssin ja Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin rinnalle kilpailevan käsitteen *diskurssikompetenssi*. Tällä Bhatia korostaa yksilön kykyä toimia eri diskurssi-yhteisöjen jäsenenä ja käyttää näille yhteisöille soveliaista kieltä (2004: 143; kuvio 4).



Kuvio 4. Diskurssikompetenssi, Bhatian malli (2004)

Diskurssikompetenssin Bhatia jakaa edelleen tekstuaaliseen, sosiaaliseen ja genrekompetenssiin. Bhatian tekstuaalinen kompetenssi ei Bachmanin tekstuaalisen kompetenssin -käsitteen tavoin sisällä ainoastaan kielen koheesiota ja kokonaisrakennetta vaan myös kieliopillisen kompetenssin kokonaisuudessaan eli toisin sanoen Bhatian tekstuaalinen kompetenssi sisältää koko Bachmanin rakenteellisen kompetenssin sekä Chomskyn kielellisen kompetenssin (ks. myös Kalliokoski 2006: 261). Se käsittää kyvyn tunnistaa ja käyttää paitsi kieliopillisesti oikeaa kieltä myös kontekstiin sopivaa kieltä. Tekstuaalinen kompetenssi ei kuitenkaan sisällä niitä muuttujia, jotka tekevät viestinnästä tehokasta tietyssä sosiaalisessa tilanteessa. Nämä ovat osa *sosiaalista kompetenssia*. (Bhatia 2004: 144.)

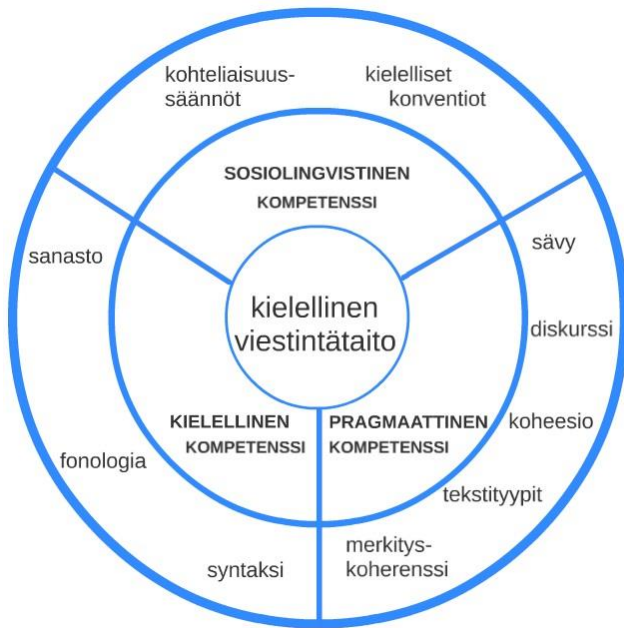
Genrekompetenssi on Bhatian mallin keskeisin osa. Se sisältää kyvyn hyödyntää, tunnistaa, muodostaa ja tulkita eri ammateissa ja instituutioissa käytettävää kieltä (Bhatia 2004: 144–145). Bhatian genreajattelu on osa yleisemmin 2000-luvulla käytyä keskustelua ja suuntausta, jonka pohjalta on kehitetty sekä syntyperäisille (Vuorijärvi 2013: 221–222) että toiskielisille kielenkäyttäjille suunnattu pedagoginen genremenetelmä (mm. Hyland 2003). Bachmanin mallissa genrekompetenssi sisältyy sosiolingvistiseen kompetenssiin (Kalliokoski 2006: 243–244).

Käsillä olevan tutkielman kannalta genrekompetenssi on tärkeä, sillä se käsittelee ja arvioi tietyn kirjallisen genren vaatiman rekisterin käyttöä. Se, että Bhatia korostaa genrekompetenssia, kertoo siitä, kuinka tärkeänä yksilön kielikyvyn osa-alueena hän pitää genrejen hallintaa. Tätä kautta korostuu edelleen rekisterien – myös muodollisen, kirjakielen rekisterin – hallinta, jota tämä tutkielma käsittelee.

2.4 Kielellinen viestintätaito Eurooppalaisessa viitekehyksessä

Viimeinen tässä käsittelemäni malli (kuvio 5) on esitetty Euroopan neuvoston laatimassa julkaisussa *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhtei-*

nen eurooppalainen viitekehys (2004, eng. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2001). Tässä tutkielmassa viitataan malliin Eurooppalaisena viitekehystenä.



Kuvio 5. Kielellinen viestintätaito, *Eurooppalainen viitekehys* (2004)

Eurooppalaisen viitekehysten on sanottu pyrkivän kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti oppilaan koko kommunikatiivista kompetenssia (esim. Kalliokoski 2006: 244–245). Viitekehysten käytetään suomeksi kommunikatiivisen kompetenssin asemesta käsitettä *kielellinen viestintätaito*. Englanninkielisessä viitekehysten käsite on *Communicative language competence* eli suomennettuna kommunikatiivinen kielikompetenssi.

Kielellisen viestintätaidon malli (kuvio 5) pohjautuu kolmeen tässä tutkielmassa aiemmin esitettyyn kielitaidon kuvausmalliin: Canalen ja Swainen (kuvio 1), Canalen (kuvio 2) ja Bachmanin (kuvio 3) mallit (mm. Bagarić & Djigunović 2007: 97; Eurooppalainen viiteke-

hys 2004). Siihen sisältyy sosiolingvistinen, kielellinen ja pragmaattinen kompetenssi, jotka on edelleen jaettu alakomponentteihin edellä esitetyn mukaisesti (kuvio 5).

Eurooppalaisen viitekehysten *sosiolingvistinen kompetenssi* pohjautuu Canalen ja Swainen (1980), Canalen (1983) sekä Bachmanin (1990) sosiolingvistisen kompetenssin käsitteisiin. Se sisältää kielelliset konventiot mukaan lukien eri yhteiskuntaluokkien, sukupuolten ja -polvien sekä eri sosiaalisten ryhmien kielenkäytön normit ja kielelliset konventiot sekä kohteliaisuussäännöt (Eurooppalainen viitekehys 2004: 34).

Kielellisen kompetenssin komponenteiksi on mainittu sanasto, syntaksi ja fonologia sekä kaikki muut kielijärjestelmän kategoriat. Eurooppalaisen viitekehysten kielellinen kompetenssi on Chomskyn (1973[1957]) alkuperäinen *kielellinen kompetenssi*. Se sisältää foneettisen erottelukyvyn, leksikaalisen assosiaatioverkoston sekä kielen käyttäjän kyvyn jäsenellä uutta ja vanhaa sanastoa ja rakenteita sekä kyvyn tunnistaa, tuottaa ja jäsenellä näitä. (Eurooppalainen viitekehys 2004: 33–34).

Kielellisen viestintätaidon kolmas osa on Hymesin (1972) korostama kielenkäyttötilanteeseen liittyvä kompetenssi, jonka Canale ja Swain (1980) aiemmin esitetyn mukaisesti nimesivät *pragmaattiseksi kompetenssiksi* (vt. tämä tutkielma luku 2.1). Eurooppalaisen viitekehysten pragmaattinen kompetenssi on Canalen ja Swainin (1980) ja Canalen (1983) pragmaattista kompetenssia hieman laajempi. Se sisältää Bachmanin (1990) illokutiivisen ja tekstuaalisen kompetenssin sekä Canalen (1983) diskurssikompetenssin. (ks. Eurooppalainen viitekehys 2004: 34.)

2.5 Eurooppalainen viitekehys arvioinnin välineenä

Edellä esitetyn ajattelumallin pohjalta on luotu Eurooppalaisen viitekehysten kielitaidon tasojen kuvausasteikko (Eurooppalainen viitekehys 2004). Suomessa opetushallitus (POPS

2004) on tehnyt tästä asteikosta oman muunnelmansa, jota se suosittaa käytettäväksi oppilaan kielitaidon arvioinnissa. Asteikkoa nimitetään *Kielitaidon tasojen kuvausasteikoksi* (emt. 280). Tässä tutkielmassa tutkimukseen osallistujien kommunikatiivinen kompetenssi on arvioitu nimenomaan kyseisen kuvausasteikon perusteella sille tasolle, millä se tässä esitetään. Tutkielman perusoletus onkin, että Eurooppalainen viitekehys (Eurooppalainen viitekehys 2004) ja kansallinen Kielitaidon tasojen kuvausasteikko (POPS 2004) mittaavat yksilön kommunikatiivista kompetenssia kokonaisuudessaan.

Kuvausasteikon taitotasot jaetaan A-, B- ja C-osioihin. Nämä jaotellaan edelleen kaksiportaisesti siten, että A-tasolla heikoimman kirjoittajan taitotaso on A1.1 ja vahvimman A2.2. Myös B- ja C-tasot jaetaan samalla tavalla. A1-taso poikkeaa muista siten, että se on jaettu kahden asteen sijasta kolmeen asteeseen: A1.1, A1.2 ja A1.3. (POPS 2004: 280–297.)

Eurooppalaisen viitekehysten mukaisesti kultakin oppilaalta arvioidaan seuraavat kielen osa-alueet: kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen. Kunkin kielen osa-alueen taitotason määrittelyssä on taustalla *kielellisen viestintätaidon* -malli (vt. tämä tutkielma luku 2.5; kuvio 5). Esimerkiksi tason A1.2 kirjoittamisosiossa kuvataan oppilaan pragmaattista kompetenssia muun muassa seuraavasti: *Osa viestiä välittämiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin.* ja kielellistä kompetenssia seuraavasti: *Osa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.* (POPS 2004: 280–297.)

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat kirjoitelmat. Niinpä tarkastellessani myöhemmin taitotasoja taitotasomerkinnät viittaavat aina oppilaan kirjoittamisen taitotasoon, eivät esimerkiksi kuullun ymmärtämisen tai puhumisen taitotasoon. Liite 3 sisältää taitotasoasteikon, jossa on Kielitaidon tasojen kuvausasteikon kirjoittamista käsittelevät osiot. Tähän taulukkoon olen sijoittanut ainoastaan ne taitotasot, joita tutkielmassani käsittelen: A1.2, A1.3, A2.1, A2.2 ja B1.1. Tosin tasoja A1.2 ja A1.3 käsittelen aineiston

vähyyden takia aina tasona A1. Liitteen taulukossa yksittäiset tasot ovat omissa sarakkeissaan.

Asteikossa ylimmällä vaakarivillä eritellään oppilaan kirjoittamien tekstien vuorovaikutuksellista arvoa, tekstien toimivuutta ja ymmärrettävyyttä viestinnässä (kielellisen viestintätaidon mallin *pragmaattista sekä sociolingvististä kompetenssia*). Seuraava vaakarivi kuvaa sitä, minkä tekstilajin tekstejä oppilas kykenee kirjoittamaan sekä hänen kirjoittamiensa tekstien sisältöjä (kielellisen viestintätaidon mallin *pragmaattista kompetenssia*). Kolmas ja neljäs rivi käsittelevät oppilaan käyttämää sanastoa ja kieliopillista kompetenssia (kielellisen viestintätaidon mallin *kielellistä kompetenssia*). (Eurooppalainen viitekehys 2004; liite 3; tämän tutkielman luku 2.4; kuvio 5.)

4 KIRJOITELMIEN KIRJAKIELISYYS

Tässä tutkielmassa tutkin kirjakielisyyttä, en puhekielisyyttä. Käytännössä tutkielmassani on kuitenkin kontrastiivinen näkökulma. Käsittelen kirjakielenvastaisuuksista, toisin sanoen puhekielisyyksistä. Tarkastelen siis kirjakielisyyttä tutkimalla aineistoni kirjoitelmien puhekielisiä piirteitä.

Suomen kielen puhekielisyyksistä on tehty useita luokituksia. Tämän tutkielman jaottelua tehdessäni ja valitessani puhekielen piirteitä käsittelyyni mukailen Hanna Lappalaisen (2004) ja Mia Halosen (2009) puhekielisyyssyöppien luokitusta samalla tiedostaen myös vanhempien tutkijoiden (Storhammar 1994) sekä muiden pro gradu -tasoisten tutkielmien (esim. Salonen 2012; Heikkilä 1998; Keränen 1998) luokittelut. Leksikaalisia puhekielisyyksiä käsitellessäni käytän tarkastelun pohjana pääasiassa Mari Hongon (2013) väitöskirjatutkimusta.

Marja-Terttu Storhammar on tutkinut yliopisto-opettajien ulkomaalaisille opiskelijoille suuntaamaan puhetta. Tutkimusta käsittelevässä artikkelissaan hän ryhmittelee puhekielen piirteet viiteentoista ryhmään (Storhammar 1994: 99). Lappalainen (2004) puolestaan tutkii puheen variaatiota eri varianttien funktioiden näkökulmasta (erit. 400–404). Molemmissa ryhmittelyissä tulee esille useita samoja puhekielen piirteitä kuin omassa tutkimusaineistossani. Kuitenkin sekä Storhammarin että Lappalaisen käyttämä käsitteistö on vanhaa ja näiden arvo työni kannalta on vain puhekielen ryhmittelyjen lähtökohdissa. Oman työni käsitteistö ja käyttämäni kielioppi pohjautuu Isoon suomen kielioppiin (ISK 2010 [2004]), jota ei luonnollisesti ole käytetty edellä mainittujen tutkimusten kieliopillisena perustana, sillä nämä ovat ilmestyneet vasta Ison suomen kieliopin jälkeen.

Kokonaisuudessaan lähimmäksi omaa tutkimustani osuvat Mia Halosen (2009) ja Iina Salosen (2012) tutkimukset. Halonen tutkii kuudesluokkalaisten suomea toisena kielenä käyt-

tävien kirjoitelmia. Hän rajaa tutkittavat ainoastaan toisen polven maahanmuuttajiin. Suppean rajauksen lisäksi Halosen tutkimus ei ole tämän nyt käsillä olevan tutkimuksen tavoin autenttinen. Salonen on tutkinut äidinkielisten kirjoitelmien puhekielisyyttä. Toisin kuin Storhammarin ja Lappalaisen tutkimuksissa sekä Halonen että Salonen tarkastelevat tämän tutkimuksen tavoin kirjoitettua, eivät puhuttua kieltä.

Honko (2013) käsittelee väitöskirjassaan suomea toisena kielenä oppivien alakoululaisten sanastoa ja sen hallintaa. Osa hänen tutkimustaan on myös oppilaiden käyttämän sanaston puhekielisyyys. Hongon tutkimus on kattava ja se sisältää myös joitain tässä tutkimuksessa syntaktisiksi luokittelimiani puhekielen piirteitä.

Salonen ryhmittelee kielen piirteet äänne- ja muoto-oppiin, syntaksiin ja sanastoon. Halonen ei käytä vastaavanlaista luokitusta vaan Storhammarin tavoin ainoastaan esittää luettelon yksittäisistä kielenpiirteistä. Omassa tutkimuksessani olen jakanut kaikki puhekielisyyden piirteet tai oikeammin tässä tutkimuksessa kirjakielisyyden piirteet kolmeen ryhmään mukaillen Lappalaisen tutkimusta sekä käyttäen apuna Isoa suomen kielioppia. Luokat ovat morfofonologinen, syntaktinen ja morfosyntaktinen sekä leksikaalinen kirjakielisyyys.

Seuraavissa alaluvuissa 4.1–4.3 käsittelen aineiston morfofonologista, syntaktista ja morfosyntaktista sekä leksikaalista kirjakielisyyttä. Mainitsen myös kirjoitelmien suoran esityksen alaluvussa 4.5. Kunkin kirjoitelmasta ottamani esimerkin kohdalla sen kirjoittajan Eurooppalaisen viitekehyksen mukainen taitotaso on heti esimerkin jälkeen. Usean kielenpiirteen kohdalla jätän A1-taitotason kokonaan kvantitatiivisen tarkastelun ulkopuolelle. Tällöin en katso esiintymien määrän vähyiden vuoksi sen olevan vertailukelpoinen muiden taitotasojen kanssa. Tasolla A1 on vähän esiintymiä, koska tekstit ovat lyhyitä ja oppilaita on vähän.

Pohjustaakseni tämän luvun käsittelyä esittelen vielä seuraavan A2.1-taitotasoisen kirjoitelman (esimerkki 1) kokonaisuudessaan. Tällä pyrin paitsi osoittamaan sen, kuinka laaja variaatio kaikenlaisia kirjakielisyyden vastaisuuksia kirjoitelmissa on, myös sen, millaisia erityisesti nuorempien oppilaiden kirjoitelmat kokonaisuutena ovat. Myöhemmissä esimerkeissä en käytä oppilaan koko kirjoitelmaa, vaan poimin kirjoitelmasta ainoastaan käsitteelyssä olevan kirjakielen piirteen sisältävät ja siihen olennaisesti liittyvät tekstin osat.

- (1) Olipa kerran delfiini
 munat delfiini äiti
 kuoli ja siten munat
 kuortuivat ja *sitte*
yks niistä *otti* avaruus
 olennot ne *heitti* delfiinin
 veteen mernneito
auto delfiini ja *sitte*
 delfiini meni maahan. (A2.1)

Esimerkissä 1 on alemmille taitotasoille tunnusomainen kirjoitelma. Virheet ovat alkeellisia ja vaikeuttavat huomattavasti tekstin ymmärtämistä. Lukuun ottamatta kirjoitelman päättävää pistettä sitä jäsentävät vain rivinvaihdot. Jäsentymättömyys, oikeakielisyydevirheet ja puhekielisyydet tekevät yhdessä tekstistä vaikealukuista. Koko kirjoitelmassa on 30 sanaa ja näistä kuusi on puhekielisiä: *sitte* 'sitten', *yks* 'yksi', *otti* 'ottivat', *heitti* 'heittivät', *auto* 'auttoi' ja vielä toinen *sitte* 'sitten'. Tekstiä voisi luonnehtia puhekieliseksi.

Puhekielisessä *auto*-ilmauksessa tulee ilmi paitsi kirjoittajan tekemä virhe, kaksoiskonsonantin puuttuminen, myös puhekielinen yksikön kolmannen persoonan imperfektin *i:n* loppuheitto (vt. alaluku 4.1.2). *I:n* loppuheitto on myös numeraalissa *yks*. Sanassa *sitte* on puolestaan sananloppuisen *n:n* kato (vt. alaluku 4.1.4). Kirjoitelman sanalla *ne* ei viitata henkilöihin vaan avaruusolentoihin, joten tässä ei ole käytetty persoonapronominin kirjakielisyyden vastaista muotoa (vt. alaluku 4.1.1). Tässä olen tulkinnut kertomuksen siten, että siinä kerrotaan avaruusolentojen sieppaavan delfiinin eikä toisin päin: 'sitten yhden niistä ottivat avaruusolennot'. Tulkitsen näin muun kertomuksen perusteella siitäkin huolimatta, että oppilas on käyttänyt harhaanjohtavaa sanajärjestystä. Tässä *otti*-sanassa sekä

myöhemmin sanassa *heitti* puuttuu siis monikon 3. persoonan tunnus (vt. alaluku 4.2.2). Kirjoitelmassa on myös kirjakielinen *kuortuivat*-sana, joka sisältää kirjakielisen monikon 3. persoonan persoonapäätteen.

Esimerkissä (1) delfiinin matkustamista tai laskeutumista maahan kuvataan ilmauksella: *meni maahan*. Kyseessä on kiertoilmaus, joka luokitellaan leksikaaliseksi puhekielisyysdeksi. Aiheesta on vasta ilmestynyt aiemmin mainittu Mari Hongon väitöskirja (2013). Tässä tutkielmassa kirjoitelmien leksikaalinen kirjakielisyys ei korostu. Tarkastelun pääpaino on morfofonologisissa sekä syntaktisissa ja morfosyntaktisissa kirjakielisyyksissä.

4.1 Morfofonologinen kirjakielisyys

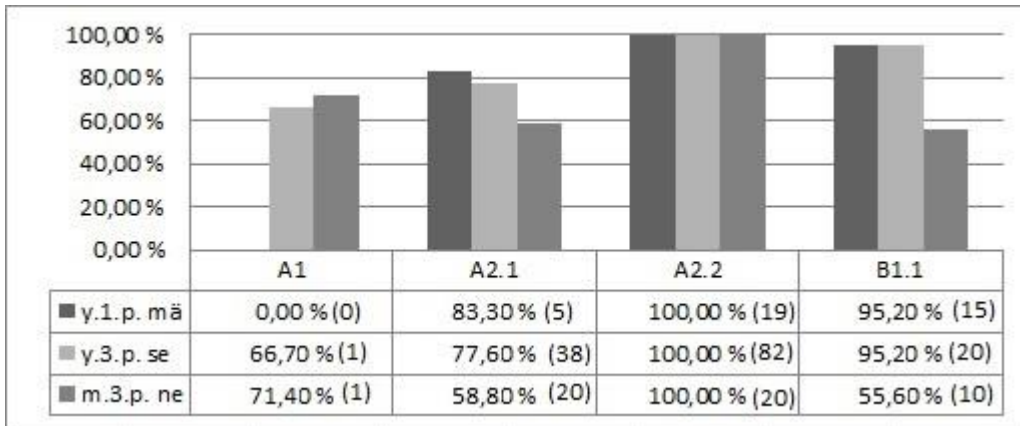
Käsittelen tutkielmassani puhekielisyyskiä kirjakielistä rekisteriä rikkovina rekisterivirheinä. En merkitse niitä monien kielitieteen tutkimusten tapaan asteriskilla (*), vaan erottelen ne muusta tekstistä *kursiivilla*. Tämä kursiivin käyttö muun muassa Ison suomen kieliopin merkitsemiskäytänteiden mukaisesti (ISK 2010). Mikäli analyysissäni mainitsen näiden puhekielisten sanojen kirjakielisen vastineen, käytän sen ympärillä heittomerkkejä (?). Yhtä riviä pitemmissä esimerkeissä käytän kirjoitelman omaa rivitystä.

Tässä alaluvussa 4.1 käsittelen seuraavia morfofonologisia kirjakielisyyskiä: persoonapronomit, *i:n* loppuheitot, *A*-loppuisten vokaaliyhtymien monoftongiutumisen, sananloppuisen *t:n* ja *n:n* kato sekä pari huomattavasti harvinaisempaa tapausta. Käytän käsittelyssäni taulukoita ja avaan kutakin kielen piirrettä esimerkkien avulla.

4.1.1 Persoonapronomit

Käsittelen tässä tutkimuksessa ensimmäisenä puhekieliselle ilmaisulle erityisen leimallista piirrettä, nimittäin persoonapronominien puhekielisiä muotoja. Tarkastelen kaikkien persoonapronominien sekä yksikön 1. ja 2. persoonan puhekielen lyhyitä variantteja että 3. persoonan demonstratiivipronomineilla korvattuja muotoja. Yksikön 1. persoonapronominin puhekielinen muoto on tässä neutraali ja laajalti käytetty *mä* (vt. myös ISK 2010: 706–707). Aineistossa ei esiinny muita puhekielen yksikön 1. persoonan variantteja. Yksikön 3. persoonan pronomini on *se* ja monikon 3. persoonan *ne*.

Kuviossa 6 vasemmassa reunassa esitetään pylvään kohdalla kulloinkin tarkastelun kohteena oleva persoonapronomini. Ensimmäinen pylväsryhmä osoittaa sen, kuinka kirjakielisiä aineiston A1-tasoisten kirjoitelmat persoonapronominien käytön osalta ovat. Toinen pylväsryhmä osoittaa saman A2.1 persoonapronominien käytön kirjakielisyyden kohdalta ja niin edelleen. Pylväiden alapuolella olevat luvut puolestaan osoittavat kirjakielisten pronomien prosentuaalisen osuuden suhteessa kaikkiin kirjoitelmissa käytettyihin persoonapronomineihin. Sulkeissa näiden jälkeen esitetään vielä kirjakielisten pronomien lukumäärä.



Kuvio 6. Yksikön 1. ja 3. sekä monikon 3. persoonan persoonapronominien kirjakielisyys aineiston kaikkiin persoonapronomineihin suhteutettuna

Yksikön 2. persoonaa esiintyy ylipäätään kaikilla taitotasolla vain muutaman sanan verran, joten en ole ottanut tätä muotoa kvantitatiivisessa tarkastelussani ollenkaan huomioon (kuvio 6). Siihen palataan kuitenkin lyhyesti alaluvussa 4.2.7.

Tason A1 yksikön 1. persoonan prosentuaalinen osuus ei ole 0,00 % siksi, että aineiston kaikki persoonapronominit olisivat puhekielisiä vaan siksi, että aineistossa ei tällä tasolla kuviossa (6) esitetyn mukaisesti ole yhtään 1. persoonan muotoa. Taitotasolla A1 kaikkien pronominiinien esiintymät ovat olemattoman pieniä. Ne on lisätty kuvioon (6), koska persoonapronominiinien vähyden voidaan katsoa olevan osoitus puhekielisyydestä. Kirjoittelussa on käytetty enimmäkseen pronominiinien asemesta tarinan henkilöiden nimiä tai vastaavia substantiiveja. Pronominiinien käyttöä tarkoitteidensa käytön asemesta voitaneenkin pitää eräänä osoituksena kirjakielisyydestä tai sen kehittymisestä. Kirjakielen rekisterin hyvin taitava osaa välttää kirjakieliseen ilmaisutapaan kuulumatonta liiallista toistoa.

Huomionarvoista on myös se, että koko taitotasolla A2.2 ei ole yhtään puhekielistä persoonapronominiinien muotoa. Tämä suhteutettuna siihen, että tasolla B1.1 esiintyy jonkin verran puhekielisiä muotoja kaikissa persoonissa ja monikon 3. persoonan kohdalla vieläpä erityisen runsaasti alempiin taitotasoihin verrattuna, on mielenkiintoinen havainto. Myös muilla taitotasolla esiintyi suhteessa muihin persoonapronomineihin erityisen paljon monikon 3. persoonan puhekielisiä muotoja.

Yleisesti ottaen yksikön 1. persoonan pronominit ovat kirjakielisempiä muihin persoonapronomineihin verrattuna. Yksikön 3. persoonan kohdalla kirjakielisyyden kehitys vaikuttaa tasojen A1–A2.2 välillä menevän odotusten mukaisesti siten, että ylempi taso on alemmaa kirjakielisempi.

Esimerkkejä A2.1-taitotasoisien persoonapronominiinien kirjakielisestä käytöstä on esimerkeissä 2 ja 3. Koska teksti on kirjoitettu kirjoittamisen alkuvaiheessa olevien tavoin enim-

mäkseen ilman sanavälejä, olen merkinnyt tekstin sanavälit pystyviivoin. Samaa menettelytapaa käytän myös tutkielman myöhemmissä sanavälittömissä esimerkeissä.

- (2) *ne*|menivät|kouluun
ja heille|nauretiin (A2.1)
- (3) kummitukset.
katsoivat|häntä|koska|*ne*|halusivat|syödä|hänet (A2.1)

Molemmat esimerkit mutta erityisesti esimerkki 3 on huomattavan kirjakielinen sekä oikeakielisiä A2.1-tasoisien kirjoittajan tekstiksi. Esimerkissä 2 oppilas viittaa tarinan henkilöihin sekä kirjakielisellä että puhekielisellä pronomiinilla. Pronominin ollessa subjektina viitataan puhekielisellä pronomiinilla ja pronominin ollessa adverbiaalina viitataan kirjakielisellä pronomiinilla. Esimerkissä 3 on esimerkkiä 2 kirjakielisempi viittauskäytäntö. Siinä kummituksiin viitataan pronomiinilla *ne* ja tarinan henkilöön pronomiinilla *hän*.

Esimerkki 4 on varsin kuvaava tasolla A1 olevan teksti. Tekstin jakaminen sanoihin ja lauseisiin on varsin alkeellista, jos sitä on lainkaan, ja äänne–kirjain-vastaavuuksienkin tunnistaminenkin tuottaa kirjoittajalle suuria hankaluuksia. Tässä olen erotellut sanat pystyviivoin. Esimerkissä (4) on kaksi puhekielistä monikon 3. persoonan persoonapronominia:

- (4) ja|siten| *ne*|löysi|avaruskarkia|
syoi|*ne*|mutta| yksi|oli|kuunkarkija|*ne*
ei|tienu|kumpi|se|on (A1)

Mielenkiintoiseksi esimerkin (4) tekee erityisesti se seikka, että siinä on muutamassa virkkeessä useampi erilainen mutta aineistolle varsin tyypillinen sekä persoona- että osoituspronomiinien käyttöön liittyvä puhekielen variantti. Varsinaisia puhekielisyyden piirteitä ovat monikon 3. persoonaa edustava persoonapronomini *ne* ja sen jälkeisen *löysi*-sanana yksikön 3. persoonan muoto monikon 3. persoonan sijaan sekä sama ilmiö myös esimerkin lopussa: *ne/ei/tienu*. Alaluku 4.2.2 käsittelee monikon 3. persoonan persoonapäätteiden kirjakielisyyttä ja alaluku 4.1.4 NUT-partisiipin kirjakielisyyttä.

Kuten esimerkeistä 2, 3 ja 4 on nähtävissä, kirjoitelmissa on persoonapronominien kirjakielisyyden osalta montaa eri variaatiota: On tämän kielenpiirteen osalta lähes kokonaan puhekielisiä kirjoitelmia (esimerkki 3). On kirjoitelmia, joissa persoonapronomini saattaa saman virkkeen sisällä muuttua puhekielisestä kirjakieliseksi tai toisin päin (esimerkki 1). On myös täysin kirjakielisiä kirjoitelmia (esimerkki 2). Kaikkia variaatioita esiintyy koko aineiston läpi kaikilla taitotasoilla.

Koskapa kyseessä on alakouluikäisten lasten kirjoittamia tekstejä, niin usein kirjoitelmien päähenkilöt ovat eläimiä tai muita kuvitteellisia olentoja. Tämä tuottaa vaikeuksia persoonapronomien käytön suhteen. Usein lapset tiedostavat, vaikkei heille ole siitä välttämättä erikseen mainittu, että muihin kuin ihmisiin viitattaessa käytetään useimmiten osoituspronominia *se* ja monikossa osoituspronominia *ne*. Esimerkissä 5 on yksikön 3. persoonan *hän*-pronominin sekä sen puhekielinen *se*-variantti:

- (5) kun| hän| katioi| taakse| *se*
 nei|jäniksen|*se*|otti|sen|kotiin (A1)

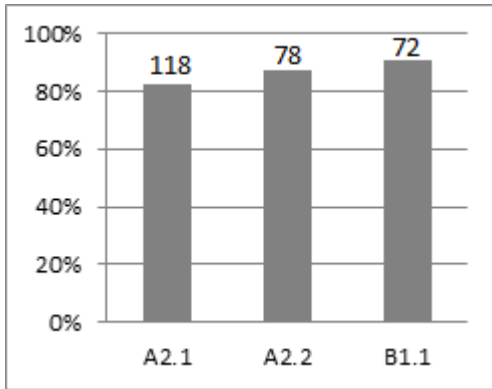
Sekä *se* että *hän* viittaavat samaan henkilöön, ihmiseen, joka tarinassa ottaa jäniksen kotiinsa. Esimerkin (5) kirjoittaja ei ole varma, tulisiko hänen kertomuksensa päähenkilöön jänikseen, viitata osoitus- vai persoonapronominilla. Edellä persoonapronominien käytön kvantitatiivisessa tarkastelussani en ole ottanut huomioon niitä eläimeen viittaavia osuuksia, joiden kirjoittaja on selvästi viitannut eläimeen *se*-pronominilla.

4.1.2 *i*:n loppuheitot

Loppuheitolla tarkoitetaan sananloppuista vokaalin puuttumista (ISK 2010: 68). Tässä tutkielmassa käsittelem puhekielistä *i*-vokaalin loppuheittoa. En tässä luokittele *i*:n loppuheittoja eri tapausryhmiin, joissa esiintyisi *i*:n loppuheittoa. Mainittakoon kuitenkin, että tutkimuksen aineistossa oli seuraavia sekä puhe- että kirjakielisiä *i*:n loppuheiton sisältäviä

muotoja: konditionaali, translatiivi, yksikön 2. persoonan possessiivisuffiksi, numeraalit sekä eräiden sanojen imperfektimuoto (vrt. Lappalainen 2004: 399–403).

Tässä tarkastelussa en ota huomioon tasoa A1 sillä esiintyvien *i:n* loppuheiton sisältävien sanojen tai sanojen, joissa tämä loppuheitto olisi ollut mahdollinen, vähyiden vuoksi. Kuvio 4 on nähtävissä, kuinka kirjakielisiä kaikki aineiston potentiaaliset *i:n* loppuheiton sisältävät muodot ovat.



Kuvio 7. *i:n* loppuheitto aineistossa

Tämän kielen piirteen osalta kirjoitelmat näyttäisivät olevan sitä kirjakielisempiä mitä korkeampi taitotaso niiden kirjoittajalla on. Tasolla B1.1 (91 %) on korkeampi kirjakielisyyssprosentti kuin tasolla A2.2 (88 %) ja edelleen tasolla A2.2 on korkeampi kirjakielisyyssprosentti kuin tasolla A2.1 (83 %). Kuitenkin tämän kielenpiirteen osalta aineisto on kokonaisuudessaan verrattain kirjakielistä. Kaikkien tässä käsiteltyjen taitotasojen kirjakielisyyssprosentti on yli 80 prosenttia.

Aineistolle hyvin tyypillinen *i:n* loppuheiton sisältävä muoto on esimerkissä 5.

- (6) siinä oli Laasereita ja hälytykset
 Jpoika meni Laaserin barbaarin
 auto *känty* Sofia *sano* (A2.1)

Kyseessä on sananloppuinen imperfektin *i*:n loppuheitto. Esimerkissä 6 on neljä verbiä, joista kaksi on puhekielistä. Muut kaksi verbiä, *oli* ja *meni*, ovat lyhyitä eikä niistä yleispuhekielessä yleensä käytetä puhekielistä muotoa. Edelleen esimerkissä (6) on myös näyte puhekielisestä muodosta, jossa *i*-kirjain jää yksikön 3. persoonan imperfektissä pois sanassa *käntty*. Esimerkkiä voisi luonnehtia puhekieliseksi.

B1.1 tasolla olevien kuudesluokkalaisten mielipidekirjoituksissa on enemmän *i*:n loppuheittoa kuin Sähkökatko-kirjoitelmissa (vt. kirjoitelmien aiheet Liite 1). Esimerkki 7 on erään kuudesluokkalaisten mielipidekirjoituksesta:

(7) Välipala-automaatit *pitäis* tulla kouluihin. (B1.1)

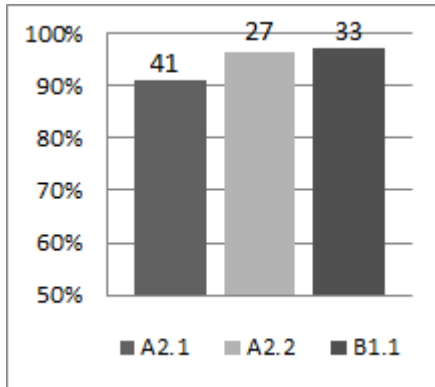
Se, että fiktiiviset kirjoitelmat ovat ainakin näiltä osin kirjakielisempiä kuin mielipidekirjoitukset, viittaisi siihen, että oppilas on tunnistanut rekisterin tai genren muutoksen tai tarpeen sen muutoksen.

4.1.3 A-loppuisten vokaaliyhtymien monoftongiutumisen

A-loppuisten vokaaliyhtymien monoftongiutumisella tarkoitetaan sananmuotoja, joissa puhekielisessä ilmaisussa käytetään jälkitavussa OA-, UA-, iÄ- ja eÄ-vokaaliyhtymien sijasta pitkää vokaalia (ISK 2010: 58–59). Tässä en koe tarpeelliseksi eritellä vokaaliyhtymiä erikseen, vaan yksittäisten vokaaliyhtymien puhekielisten muotojen vähäisyyden vuoksi tarkastelen ilmiötä kunkin taitotason osalta yhtenä kokonaisuutena. Eri vokaaliyhtymäryhmien esiintymisessä kunkin taitotason sisällä ei ole merkittävää eroja.

Edelleen myös tämän kielenpiirteen kohdalla olen jättänyt A1-tasoisten kirjoitelmien vokaaliyhtymät tarkastelusta vähytyensä vuoksi kokonaan pois. Tasolla A1 ei ole ollenkaan A-loppuisten vokaaliyhtymien monoftongiutuneita muotoja tai edes potentiaalisia sanoja,

jossa voisi olla monoftongiutunut muoto. Kuviossa 5 on siis A-loppuisten vokaaliyhtymien kirjakielisyyden tasoilla A2.1 (91 %), A2.2 (96 %) ja B1.1 (97 %). Kunkin pylvään yläpuolella oleva luku osoittaa, kuinka monta A-loppuista kirjakielistä vokaaliyhtymää aineistossa on.



Kuvio 8. A-loppuisten vokaaliyhtymien kirjakielisyyden tasoilla A2.1, A2.2 ja B1.1

A2.1-taitotason ja tasojen A2.2 sekä B1.1 välinen ero on yli 6 prosenttiyksikköä. Tämän kielen piirteen perusteella oppilaiden kirjakielisyyden taso on siis kasvanut ainakin tasojen A2.1 ja A2.2 välillä, ja käytännössä se on kasvanut kaikkien kolmen kuviossa (8) esitetyn taitotason kohdalla.

Aineistossa on A-loppuisten vokaaliyhtymien monoftongiutumista sekä sanan lopussa että sanan sisällä. Esimerkit 8 ja 9 edustavat näitä ryhmiä sekä myös eri sanaluokkiin kuuluvien sanojen monoftongiutumista. Monoftongiutumista esiintyy sekä verbeissä, partikkeleissa että nomineissa.

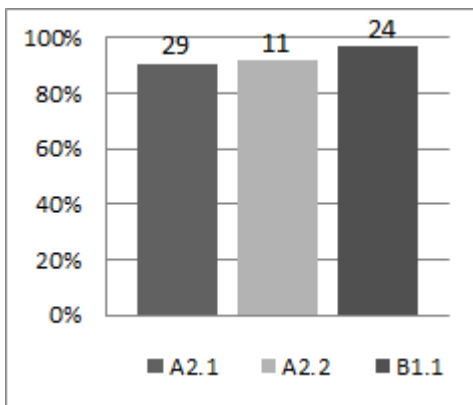
- (8) Salli *inhoo* poikia.
Salli tykka kissoista (A2.2)
- (9) etana meni *nopesti* miron Luo (A2.1)

Esimerkissä 8 on esimerkki verbin monoftongiutumisesta. Oppilas käyttää puhekielestä tuttua inhota–tykätä-vastakohtaparia, joka on myös leksikaalisesti puhekielinen. Esimerkin 9 *nopesti*-partikkelin kohdalla on epäselvää, onko vokaali *e* monoftongiutunut *eA*-vokaaliyhtymä vai onko kyseessä oppilaan huolimattomuusvirhe.

4.1.4 Sananloppuisen *t*:n ja *n*:n kato

Sananloppuisista vokaalin puuttumista nimitetään loppuheitoksi (vt. luku 4.1.2) mutta sananloppuisista konsonantin puuttumista kadoksi (ISK 2010: 69). Tämä alaluku käsittelee lähinnä sananloppuisen *t*:n katoa, mutta mainitsen myös *n*:n kadon. Aineiston kaikki sananloppuisen *t*:n kadot ovat NUT-partisiippimuodoissa, mikä onkin tilanne, jossa sananloppuisista *t*:n katoa yleisimmin esiintyy (emt.). Muotoja, joissa katoa esiintyy, ovat nUt, IUt ja sUt. Suurin osa kaikista katotapauksista on yksinkertaisissa ja kirjoittajan hyvin tuntemissa sanoissa, tyypillisimmillään sanoissa *menny* ja *tullu*.

Kuviossa 9 esitetään *t*:n kato taitotasolla A2.1, A2.2 ja B1.1. A1-taitotasolla ei ole yhtään sananloppuisista *t*:n katoa, ja kirjakielisiä *t*:n sisältäviä muotojakin on vain muutama, joten en ole ottanut kuviossa 9 tai käsittelyssä A1-tasoa ollenkaan lukuun.



Kuvio 9. NUT-partisiippien *t*:n kato

Aineisto on tältäkin osin verrattain kirjakielistä. Kaikilla taitotasoilla esiintyy puhekielistä *t:n* katoa korkeintaan 10 %. A2.1-tason (91 %) ja tason B1.1 (92 %) välinen ero on alle kaksi prosenttiyksikköä. Ero ei tässäkään tapauksessa ole merkittävä.

Esimerkeissä 10 ja 11 on molemmissa NUT-partisiipissa sananloppuinen *t:n* kato.

- (10) jos ei oo *syöny* aamulla (B1.1)
- (11) meija perheessä kukaan ei *saanu* untaa. (A2.1)

Esimerkissä 10 *t:n* kato on verbiliiton pääverbissä. Toisin kuin *t:n* sananloppuisia katoa koko aineistossa on vain muutama sananloppuinen *n:n* kato. Esimerkkien 12 ja 13 *n:n* kadot ovat partikkelissa ’sitten’ ja leksikaalistuneessa liitepartikkelissa ’ollenkaan’:

- (12) *sitte* (A2.1)
- (13) *ollenkaa* (A2.2)

’Sitten’-sanaa varsinkin nuoremmat kirjoittajat käyttävät tekstin koheesiokeinona. Koko aineistossa esiintyy kuitenkin vain muutama puhekielinen *sitte*-muoto. ’Ollenkaan’-sanoja ei esiinny tämän esimerkin lisäksi ollenkaan. Muita *n:n* katomuotoja ei aineistossa ole. Sananloppuisen *n:n* kadon osalta aineisto on siis lähes täysin puhekielistä.

4.1.5 Muita morfofonologisia puhekielen piirteitä

Edellisten lisäksi aineistossa esiintyy myös eräitä muita puhekielen piirteitä, kuten verbien pikapuhemuotoja (esimerkki 14) ja *d:n* assimiloituneita muotoja (esimerkki 15). Molempia tässä esitettyjä esimerkkejä on esimerkin sisältävän, jonkin toisen kielen piirteen osalta edellisessä luvussa 4.1.4 (vt. esimerkit 10 ja 11).

- (14) jos ei oo *syöny* aamulla (B1.1)
- (15) *meija* perheessä kukaan ei *saanu* untaa. (A2.1)

Esimerkki 10 tarkasteltiin verbiyhtymän pääverbiä, mutta kyseisessä yhtymässä myös apuverbi on puhekielinen (esimerkki 14), *olla*-verbin pikapuhemuoto. Tämä on koko aineistoni ainut *olla*-verbin pikapuhemuoto. Tämä kertonee *olla*-verbin pikapuhemuotojen arvotuksesta erityisen puhekielisiksi. Lapset ovat oppineet ilmeisestikin jo A1-tasolla tunnistamaan kirjoitelmissa käytettäväksi muodoksi jonkin muun kuin puhekielisen pikapuhemuodon.

Esimerkissä 15 on aineistolle niin ikään hyvin harvinainen muoto, jossa *d* on muuttunut *j*:ksi. Tässä tutkielmassa en omista erillistä lukua *d*:n assimilaatiolle, koska koko aineistossa on vain kaksi *d*:n assimilaatiota *j*:ksi. Tutkimus on toteutettu viralliselta murrealueeltaan ruotsinkielisellä Pohjanmaalla, jossa puhutaan enimmäkseen yleispuhekieltä. Sijainti ja aluepuhekielen puuttuminen lienevät suurimpana yksittäisenä selittävänä tekijänä tämän piirteen vähäiselle esiintymiselle.

4.2 Syntaktinen ja morfosyntaktinen kirjakielisyys

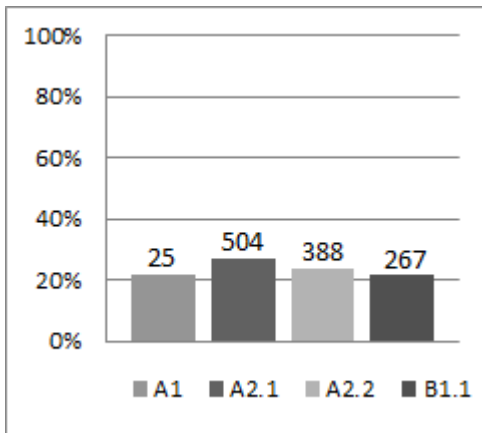
Tässä alaluvussa (4.3) käsittelen seuraavia syntaktisia ja morfosyntaktisia kirjakielisyyskäsitteitä: lauseen sanamääriä, monikon 3. persoonan persoonapäätteet, MA-infinitiivin illatiivit, passiivi monikon 1. persoonan funktiossa, possessiivisuffiksi, artikkelinomainen *se*-pronomini ja puhepassiivi. Syntaktista ja morfosyntaktista kirjakielisyyttä ei eritellä, vaan aiemman morfofonologisen tarkastelun tapaan, näitä tarkastellaan piirre kerrallaan.

4.2.1 Lauseen sanamäärät

Ensimmäinen tähän valitsemani syntaktinen kirjakielisyyden piirre on lauseiden sanamäärät. Tässä lasken lauseiden määrän tekstin sisältämien finiittiverbien, predikaattien, perusteella (ISK 2010: 827). Tämä sillä etenkin nuorempien oppilaiden tekstit eivät ole vielä jäsentyneet lauseiksi tai lauserajat eivät ole selviä. Verbin liittomuotojen osat olen laskenut

aina yhdeksi kokonaisuudeksi, jota käsittelen tässä yksinkertaisesti sanana. Lopuksi olen laskenut kokonaispredikaattimäärän ja kokonaissanamäärän suhteen.

Koko aineistossa on noin 5 000 sanaa ja niistä yhteensä noin 25 % on finiittiverbejä. Kuvio 10 kertoo finiittiverbien määrän suhteen lauseen kaikkia sanoja kohti kullakin taitotasolla erikseen.



Kuvio 10. Finiittiverbien määrä suhteessa koko sanamäärään

Taso A1 ei jälleen ole sanamääränsä vähyyden vuoksi täysin vertailukelpoinen muiden taitotasojen kanssa (kuvio 10), mutta esitän sen tässä kuitenkin myös kuviossa havainnollistaakseni edes jotenkin kyseisen tason suhdetta muihin tasoihin. Tasolla A1 (22 %) lauseissa on suunnilleen yhtä paljon sanoja kuin tasolla B1.1 (22 %). Tämä ei välttämättä johdu siitä, että lauseissa olisi enemmän sanoja, vaan ilmeisesti ainakin osittain siitä, että teksti ei ole vielä kunnolla jäsentynyt ja finiittiverbien käyttö on hankalaa. Tarkempi syy tähän tutkimustulokseen kaipaisi lisäselvitystä.

Tekstin jäsentymättömyys ilmenee esimerkissä 16. Tässä esitetään ensin alkuperäinen teksti ja sitten pystyviivoin jäsentely muunnelma tekstistä. Tämän alaluvun kaikkien esimerkkien finiittiverbit on tummennettu.

- (16) **olipakerran**jänismikä**meni**sitimar
ketin.etsiaporkana|jasyödä|nittä

olipa|kerran|jänis|mikä|**meni**|sitimar
ketin.etsia|porkana|ja|syödä|nittä (A1)

Esimerkissä (16) oppilas on katkaissut verbiketjun pisteellä. Hän ei ole myöskään jättänyt sanavälejä. Lisäksi hän käyttää A-infiniittiä MA-infinitiivin illatiivimuodon asemesta.

Tasosta A2.1 eteenpäin on havaittavissa sanamäärien kasvua lausetta kohden. Erot taitotasojen välillä eivät ole suuria, mikä seikka onkin merkittävä. Tason A2.1 (27 %) ja tasojen A2.2 (24 %) välinen ero ei ole merkittävä, mutta ero tasojen A2.1 (27 %) ja A1 (22 %) ja B1.1 (22 %) välillä on jo huomionarvoinen. Ainakin näiden taitotasojen kohdalla siis vaikuttaisi siltä, että taitotason kasvaessa sanojen määrä lauseissa kasvaa, samoin myös kirjakielisyyden aste. Tuloksessa näkyy mahdollisesti kaiken kirjallisen taidon kehittyminen mutta kenties myös kirjakielisyyden kehittyminen. Se, että erot eri tasojen välillä ovat niin pieniä saattaa kertoa siitä, kuinka hidasta kehitys on. Tutkimustuloksen perusteella yksinkertainen tosiasia on se, että alakouluikäisten kirjoitelmissa on suunnilleen yhtä paljon sanoja lausetta kohti eivätkä erot taitotasojen välillä ole järin suuret.

Vertailun vuoksi esitän tässä aiemman A1-tasoisin esimerkin (16) lisäksi esimerkit myös taitotasoilta A2.1, A2.2 ja B1.1 (esimerkit 17–19). Tällä pyrin havainnollistamaan paitsi kirjoitelmien erilaisia lausetyyppejä myös lauseiden kehitystä taitotasolta toiselle. Esimerkit havainnollistavat myös sitä, millaisia rakenteita esiintyy eri taitotasoin oppilaiden kirjoitelmissa, joissa on suunnilleen samanpituisia lauseita.

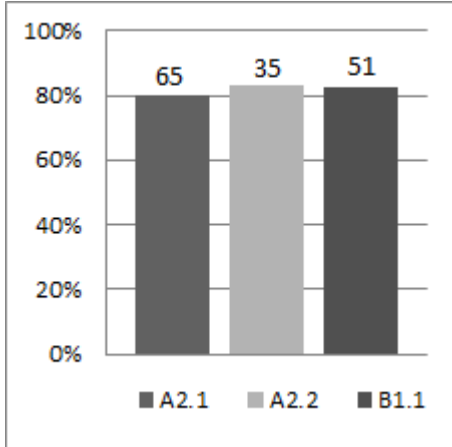
- (17) Muta noidala **on** musta|kissa. (A2.1)
- (18) **Olipa** kerran delfiini hän **uiskenteli** vedessä
mutta sitten kulkuri **tuli** kalastamaan (A2.2)
- (19) Päivisin he **söivät** ja **siivosivat**, mutta
öisin he pelkästään **nukkuivat**. (B1.1)

Kaikissa esimerkeissä (17–19) on miltei saman verran finiittiverbejä koko lauseen sanamäärää kohti. Esimerkkiin 17 on tullut esimerkin 16 virkkeisiin verrattuna kuvaileva adjektiivi *musta*. Esimerkki 19 puolestaan on rakenteellisesti kehittyneempi kuin esimerkit 17 ja 18. Esimerkissä 17 oppilas on osannut käyttää *päivisin–öisin*-rakennetta, jonka alemmalla taitotasolla oleva oppilas olisi luultavasti joutunut korvaamaan, jollain paremmin tuntemallaan ja mitä luultavimmin useamman sanan sisältävällä rakenteella. Tämä olisi puolestaan kasvattanut lauseen sanamäärää.

Voimmekin todeta, että pääpiirteissään oppilaan koko kirjoittamisen taitotason kasvaessa ja kirjakielisyyden tason kehittyessä hänen lauseensa todennäköisesti sisältävät enemmän kuvailevia ja toisia sanoja määrittäviä sanoja. Kehitys ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Vaikeampia rakenteita sisältävät lauseet ovat osoitus hyvästä kirjoittamisen taitotasosta, mutta näiden käyttö ei välttämättä pidennä lauseita.

4.2.2 Monikon 3.persoonan persoonapäätte

Monikon 3. persoonan persoonapronominin päätteettömyys on eräs puhekielen muoto. Aineisto sisältää myös monikon 3. persoonan persoonapäätteen puhekielisiä muotoja, joissa siis toisin sanoen puuttuu persoonapäätte kokonaan. Kuvio 11 havainnollistaa monikon 3. persoonan persoonapäätteiden kirjakielisyyttä aineistossa. Jälleen A1-taitotasolla monikon 3. persoonassa olevia sanoja on vähän ja olenkin jättänyt tämän taitotason kvantitatiivisen tarkasteluni ulkopuolelle.



Kuvio 11. Monikon 3. persoonan persoonapäätteet

Tämän kielen piirteen kohdalla aineistossa ei ole kiistatonta riippuvuutta. Kuviossa (11) esitetyn mukaisesti taitotasojen välillä on vain noin 3 prosenttiyksikön ero. Tässä tapauksessa se ei kuitenkaan ole alimman ja korkeimman taitotason välillä vaan tasojen A2.1 (80 %) ja tason A2.2 (83 %) välillä. Taso B1.1 (82 %) sijoittuu tämän kielen piirteen kirjakielisyyden osalta keskimmäiseksi. Erot ovat kuitenkin niin pieniä, että monikon 3. persoonan persoonapäätteiden käytön kirjakielisyyden kohdalla on todettava koko aineiston olevan suunnilleen yhtä kirjakielistä.

Persoonapäätteet eivät vaihtelee merkittävästi taitotasoittain, mutta sen sijaan ne vaihtelevat kirjoitelmittain ja oppilaittain. Tässä tutkimuksessa en tarkastele oppilaiden yksilöllistä kirjakielisyyttä, joten tutkielman perusteella on mahdotonta osoittaa riippuvuuksia monikon 3. persoonan persoonapäätteiden kirjakielisyyksien ja eri muuttujien välillä.

Esimerkin 20 kirjoittaja käyttää tekstissään jatkuvasti verbin persoonapäätteetöntä muotoa. Hänen kirjoitelmansa persoonapäätteettömyys lienee eräs esimerkki oppilaan yksilöllisestä taipumuksesta käyttää puhekielistä muotoa. Läpi kirjoitelman monikon 3. persoonan persoonapäätteet ovat enimmäkseen puhekielisiä.

(20) *ne palauti* kultaa ja 10 \$ Tohtori

Avas oven ne kato video ja *miro* ja *Tur*
Katsoivat ferarin ja ne nukati (A2.1)

Esimerkissä (20) on yhteensä viisi finiittimuotoista verbiä, joista neljä on kirjoitettu puhekielellä: *palauti* 'palauttivat', *avas* 'avasi', *kato* 'katsoivat' ja *nukati* 'nukahtivat'. Näiden lisäksi katkelmassa on myös yksi kirjakielinen finiittiverbi: 'katsoivat'. Koko katkelman ainut kirjakielinen verbi on kohdassa, jossa kirjoittaja viittaa henkilöihin heidän nimillään eikä puhekielisellä *ne*-pronominilla. Kuitenkin heti seuraavassa lauseessa oppilas siirtyy taas viittaamaan henkilöihin *ne*-pronominilla ja välittömästi myös verbi muuttuu puhekieliseksi, *nukati*. Oppilas liittää monikon 3. persoonasta puhuessaan puhekielisen persoonapronominin ja puhekielisen verbin yhteen ja toisaalta tekijöiden nimet ja kirjakielisen verbin yhteen, mutta puhuessaan yksikön kolmannesta persoonasta hän liittää tekijän, jonka hän on nimennyt Tohtoriksi, ja puhekielisen *avas*-verbin yhteen.

Esimerkin 20 kirjoittaja yhdistää kaksi puhekielistä muotoa toisiinsa. Kuitenkin aineistossa on myös muotoja, joissa oppilas käyttää monikon 3. persoonan muotoa ja sen kanssa kongruoivaa verbin persoonapäätettä siten, että toinen näistä on puhe- ja toinen kirjakielinen. Näin on muun muassa esimerkissä 21 tason A1 katkelmassa, josta selvyuden vuoksi ensin tekstinmukainen sanavälejä sisältämätön muoto ja sitten pystyviivalla erotettu versio.

(21) *nelätivä*
ne|lätivä (A1)

Esimerkin (21) persoonapronominin asemesta käytetty *ne*-pronomini on puhekielinen, mutta verbi tavoittelee kirjakielistä 'lähtivät'-sanaa. Tästä on tosin jäänyt viimeinen *t*-kirjain pois. Viimeisen kirjaimen pois jääminen ei liittynyt puhekielisyyteen vaan on mitä todennäköisimmin yksinkertaisesti kirjoittajan huolimattomuusvirhe.

Myös ylemmillä taitotasoilla esiintyy sekä muotoja, joissa molemmat sekä monikon 3. persoonapronomini että sitä seuraava persoonapäätteinen verbi, ovat puhekielisiä. Samoin aineistossa esiintyy kaikilla taitotasoilla myös muotoa, jossa molemmat edellä mainitut ovat kirjakielisiä. Esimerkissä 22 molemmat sanat ovat puhekielisiä ja esimerkissä 22 kirjakieli-

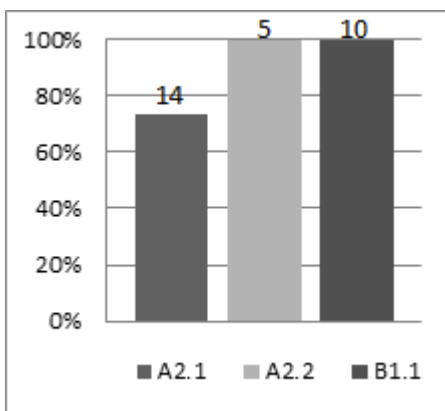
siä. Esimerkin 23 kirjakielinen persoonapronominin ja verbin liitto on tässä tummennettu, jotta se erottuisi muusta tekstistä paremmin.

- (22) ne *joutu* tekemaan ruokaa ulkona (A2.2)
 (23) lasten pitäisi nukkua niin paljon kuin **he jaksavat** (B1.1)

Aiemmin tässä alaluvussa mainitsemani mukaisesti tutkittavien yksilölliset erot korostuvat tämän kielen piirteen osalta aineistossa enemmän kuin varsinaisesti taitotasojen väliset erot. Esimerkki 22 on taitotasolla A2.2 olevan oppilaan kirjoittama ja tässä siis puhekielisempi kuin tasolla B1.1 olevan oppilaan kirjoittama virke esimerkissä 23. Tämä ei kuitenkaan korreloi kuviossa 11 esitettyjen koko aineistoa koskevien prosenttiosuuksien kanssa. Monikon 3. persoonan persoonapäätteen osalta aineisto on eri taitotasojen välillä suunnilleen yhtä kirjakielistä.

4.2.3 MA-infinitiivin illatiivi

Tässä MA-infinitiivin illatiivilla tarkoitetaan verbin MA-infinitiivin muotoa, jonka ajatellaan taipuvan illatiivissa. Tyypillisimmillään puhekielessä esiintyy muotoja, joista *mA*-tunnus puuttuu. Illatiivin tunnus puolestaan on korvautunut kahdella samalla vokaalilla tai säilynyt osittain (ISK 2010: 147). MA-infinitiivin illatiivin puhekielisiä muotoja on aineistossa vain yhdellä taitotasolla, tasolla A2.1 (vt. kuvio 12).



Kuvio 12. MA-infinitiivin illatiivin kirjakielisyy

Tasot A2.2 ja B1.1 ovat tämän kirjakielen piirteen suhteen täysin kirjakielisiä. Näin on myös tasolla A1, mutta tasoilla on kokonaisuudessaan vain yksi kohta, jossa ylipäättään voisi esiintyä verbin infinitiivi, joten en ole tässä ottanut kuvioon 12 näitä taitotasoa mukaan. Taitotasolla A2.1 (74 %) olevat sen sijaan käyttivät tätä kielen piirrettä miltei 30 prosenttisyysasteella muilla taitotasolla olevia puhekielisemmin.

Seuraavissa esimerkeissä 24 ja 25 on esitetty ensin virke, jossa on kirjakielinen muoto MA-infinitiivin illatiivista, ja sitten virke, jossa on puhekielinen muoto. Kirjakielinen muoto on tummennettu.

(24) Talomies meni **katsomaan** muutkin kerrokset
ja hän ei vielääkään löytänyt ongelmaa. (B1.1)

(25) Tohtori|meni *katsoo* Turboa (A2.1)

Esimerkki 24 on taitotasolla B1.1 olevan oppilaan kirjoittama. Kuten aiemmin mainittu, tämän kielen piirteen osalta kirjoitetut ovat täysin kirjakielisiä. Puhekielisen MA-infinitiivin illatiivimuodon sisältävän esimerkin 25 on kirjoittanut puolestaan taitotasolla A2.1 oleva oppilas. Oppilas on käyttänyt puhekielistä MA-tunnuksetonta muotoa, jossa MA-tunnus on korvattu kahdella peräkkäisellä vokaalilla. Esimerkissä ei ole myöskään *n*-kirjainta lopussa. Se jää usein puhekielisessä ilmaisussa pois (ISK 2010: 147).

Mielenkiintoista on se, miksi tasojen A2.1 ja muiden taitotasojen välinen ero on niin jyrkkä. Miksi A2.1-tasolla oleva oppilas käyttää MA-infinitiivin illatiivin puhekielistä, tunnuksetonta, muotoa? Kuuluuko tämä puhekielisyyden piirre erityisesti jonkun tietyn oppilasryhmän suosimaan kielimuotoon ja esiintyy siksi erityisesti tällä taitotasolla? Onko kyseessä piirre, jota alemmalla taitotasolla oleva ei hahmota puhekieliseksi? Tarvittaisiin laajempaa tutkimusta tämän kielenpiirteen käytöstä, joka sisältäisi paitsi enemmän aineistoa

myös lisää taustatietoa oppilaista. Nyt käsillä olevan tutkimuksen perusteella näihin kysymyksiin on kuitenkin mahdotonta saada vastauksia.

4.2.4 Passiivi *me*-muotona

Käytän tässä Ison suomen kieliopin käsitettä: passiivi *me*-muotona. Tällä viitataan puhekielille tyypilliseen monikon 1. persoonan persoonataivutuksessa käytettyyn varianttiin. Tämän Iso suomen kielioppi mainitsee sellaisena passiivina, jonka yhteydessä käytetään *me*-pronominia (ISK 2010: 1265–1266).

Koko aineisto sisältää vain neljätoista monikon 1. persoonan muotoa. Näistä neljästätoista kymmenen on kirjakielistä ja neljä puhekielistä. Kaksi puhekielistä muotoa on taitotasolla A2.2 ja kaikki loput sekä kirja- että puhekieliset muodot ovat taitotasolla B1.1. Monikon 1. persoonan muotojen puuttuminen johtuu siitä, että kirjoitelmat on useimmiten kirjoitettu 3. persoonassa.

Esimerkissä 26 on toinen tason A2.2 monikon 1. persoonan muodoista. Kirjoitelmassa oppilas kertoo omasta luokastaan ja käyttää siksi 1. persoonaa. Esimerkissä 27 puolestaan on ote tasolla B1.1 olevan kirjoitelmasta.

(26) Oli yökoulu *me mentiin* museoon. (A2.2)

(27) Meillä oli onneksi kellari juoksimme
sinne ja *odoteltiin* sen loppuvan. (B1.1)

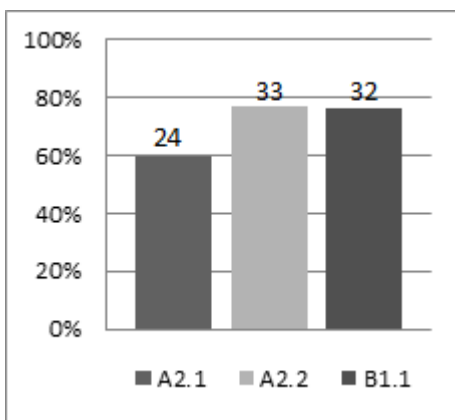
Tässä tutkielmassa en keskity tarkastelemaan niitä syitä, miksi alemmilla taitotasoilla olevat lapset eivät käytä 1. persoonaa kirjoitelmissaan. Se ei liity aiheeseen kirjakielisyyteen; mutta se, tunteeo oppilas mahdollisuuden kirjoittaa kirjoitelmansa 1. persoonassa, kertoo luonnollisesti jotain oppilaan kielitietoudesta. Tämä otetaan luonnollisesti huomioon arvioi-

taessa oppilasta jollekin tietylle taitotasolle. Alempien taitotasojen kirjoitelmissa ei ole ol-
lenkaan monikon 1. persoonan muotoja.

Esimerkissä 27 on virkkeen kahdessa peräkkäisessä lauseessa ensimmäisessä verbin kirja-
kielinen muoto ja toisessa puhekielinen. Oppilas on saattanut kokea *odotella*-verbin vaike-
aksi taivutettavaksi tai sitten runsaasti puhekielessä käytetty muoto on siirtynyt kirjakie-
leen. Tosin jälkimmäinen ei selitä sitä, miksi myös puhekielisenä runsaasti käytetty *juosta*-
verbi ei ole puhekielisessä muodossaan.

4.2.4 Possessiivisuffixit

Iso suomen kielioppi mainitsee puhutun kielen ominaisuudeksi rakenteet, joissa ei ole
possessiivisuffiksia (ISK 2010: 1386). Tällaisia puhekielisiä, posessiivisuffiksittomia,
muotoja esiintyy kaikilla taitotasoilla olevien oppilaiden teksteissä (vt. kuvio 13). Tässä
tarkastelussa edelleen taso A1 on jätetty pois esiintymien sekä mahdollisten esiintymiä
sisältävien sanojen täydellisen puuttumisen vuoksi, mikä kertonee paitsi tason A1
kirjoitelmien vähyydestä myös ja tekstien lyhyydestä myös mahdollisesti tekstien rakenteen
yksinkertaisuudesta.



Kuvio 13. Possessiivisuffiksien kirjakielisyyys

Kuviossa 13 esitetyn mukaisesti ero tason A2.1 (60 %) ja tasojen A2.2 (77 %) ja B1.1 (76 %) välillä on merkittävä. Näiden välillä on yli viidentoista prosenttiyksikön heitto siten, että A2.1-taso on muita puhekielisempi. Sen sijaan ero tasojen A2.2 ja B1.1 on vain alle yhden prosenttiyksikön suuruinen.

Mielenkiintoista on, että taso A2.1 poikkeaa tämän kielenpiirteen osalta selvästi sitä seuraavista kahdesta taitotasosta. Jotta tästä poikkeamasta voisi saada vertailukelpoista tietoa, olisi tutkittava oppijan koko kielenkehitystä tasolta A1 C-tasolle. Tämän tutkimuksen suppean aineiston vuoksi mielenkiintoiseksi kysymykseksi jääkin se, onko A2-tasolla jokin yleisempi harppaus possessiivisuffiksien kirjakielisyyden kohdalla vai onko kyseessä lineaarisesti etenevä kirjakielisyyden kehittyminen joka vain tämän tutkielman kohdalla näyttäisi korostuvan A2-taitotason kohdalla. Tapahtuuko tässä kielenkehityksen vaiheessa jokin oivallus, jonka ansiosta oppija huomaa possessiivisuffiksien käytön olevan osa kirjoitetun kielen käytännettä?

Seuraavat esimerkit (28–30) havainnollistavat tasolla A2 olevan kirjoittajan sekä puhe- että kirjakielistä possessiivisuffiksin käyttöä. Esimerkin 28 kirjakielinen possessiivisuffiksi on tummennettu.

(28) Cheek kyselee poikansa luokatovereilta (A2.2)

(29) Olipa keran sammakko hänen paras *kaveri* oli sudenkorento (A2.2)

Esimerkissä 28 on possessiivisuffiksi mutta esimerkissä 29 ei ole. Esimerkin 29 yksikön 3. persoonan omistusmuotoinen persoonapronomini on kirjakielinen, mutta pääsana, *kaveri*, on possessiivisuffiksittomana puhekielinen. Kirjoittaja on toisin sanoen oivaltanut, että kirjoitelman viitamassa rekisterissä tulee käyttää kirjakielistä persoonapronominia, mutta jostain syystä hän ei ole hahmottanut tilanteen vaativan myös possessiivisuffiksia. *Paras kave-*

ri on puhekielessä hyvin yleinen ilmaus. Tämä rakenteen yleinen käyttö puhutussa kielessä vaikuttanee myös tämän kirjoitettua kieltä olevan lausekkeen käyttöön.

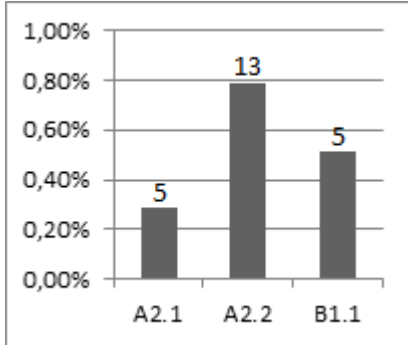
A2.1-taitotasolla on paljon sanoja, joihin kirjakielisessä ilmaisussa tulisi liittää possessiivisuffiksi. Näiden sanojen lisäksi kaikilla taitotasolla on myös horjuntaa itse possessiivisuffiksin käytössä oikeassa tilanteessa. Esimerkki 30 on A2.1-tasoisen kirjoittama. Siinä possessiivisuffiksia on käytetty väärin.

- (30) olipa kerran tyttö
joka kysyi lupaa hänen ädiltään (A2.1)

Esimerkin 30 kirjoittaja yhdistää yksikön 3. persoonan omistusmuotoisen persoonapronominin possessiivisuffiksin sisältävään pääsanaan. Kirjakieleen ei kuulu kahden omistusrakenteen päällekkäinen käyttö ellei tarkoiteta jonkun muun omistuksessa olevaa asiaa, tässä jonkun muun äitiä. Tätä esimerkin (30) kirjoittaja ei ole kontekstin perusteella tarkoittanut ilmaista. Esimerkin (30) sekä kuvion 13 perusteella voimme todeta, että erityisesti tasolla A2.1 olevalle oppilaalle possessiivisuffiksin käyttötilanne sekä -tarkoitus on epäselvä.

4.2.6 Artikkelinomainen *se*-pronomini

Vaikkei sen paremmin puhutussa kuin kirjoitetussa suomessa varsinaista artikkelia olekaan, niin usein erityisesti puhutussa kielessä käytetään artikkelinomaisesti pronomia *se* (ISK 2010: 1359). Tässä tutkimuksessa niin sanotun *se*-artikkelin käyttöä tarkastellaan lyhyesti ja ainoastaan taitotasojen välillä. Vertailussa ei lasketa kaikkia mahdollisia tekstin kohtia, joissa artikkeli voisi puhekielessä esiintyä. Mahdollisen artikkelin sisältävän rakenteen määrittely yksiselitteisesti olisi vaikeaa. Kuvio 14 havainnollistaa siis kullakin taitotasolla esiintyvien *se*-artikkelien määrän suhteessa kunkin taitotason kirjoitelman yhteenlaskettuun koko sanamäärään. Tasolla A1 ei ole yhtään artikkelinomaista *se*-pronominia.



Kuvio 14. Artikkelinomaisen *se*-pronominin esiintyvyys kunkin taitotason kirjoitelmien kokonaissanamäärää kohti

Koko aineistossa on yhteensä vain 23 *se*-artikkelia. Näistä yli puolet esiintyy tasolla A2.2 ja loput taitotasolla B1.1 ja A2.1. Se, miksi taitotasolla A1 ei esiinny *se*-artikkeleita, selittyy koko taitotason sanojen vähyydellä. Sen sijaan sanojen pieni määrä ei selitä tason A2.1 artikkelien vähyyttä. Tasolla A2.1 on enemmän sanoja (1729) kuin tasolla A2.2 (1645). Tasolla B1.1 on näitä molempia vähemmän sanoja (971), mutta yhtä monta artikkelia kuin tasolla A2.1.

Kaikki muut tässä tutkielmassa esitetyt kuviot (6–13) havainnollistavat aineiston kirjakielisyyttä, mutta kuvio 14 ei kuvaa tasojen kirjakielisyyttä vaan puhekielisyyttä. Toisin sanoen taso A2.2 on tämän kielenpiirteen suhteen puhekielisin ja taso A2.1 kirjakielisin. Mielenkiintoinen kysymys onkin, miksi A2.2 tasoiset ovat käyttäneet niin sanottua *se*-artikkelia. Onko tasojen ero vain sattumaa, eivätkö alempien taitotasojen kirjoittajat osaa käyttää koko rakennetta vai pitävätkö ylempien taitotasojen kirjoittajat sitä esimerkiksi aiheettomasti erityisen kirjakielisenä muotona?

Esimerkki 31 on erään tasolla A2.1 olevan oppilaan kirjoitelmasta. Siinä *se*-artikkelia on käytetty hyvin tyypillisessä kontekstissaan. Esimerkin (31) alussa mainitaan sana *linna* ja seuraavassa lauseessa kyseiseen linnaan viitataan *sinä* linnana.

(31) Olipa kerra kuningas joka oli linnassa

ja *se linna* oli isoin. (A2.1)

Yksikkömuodon lisäksi *se*-artikkelia esiintyy myös monikkomuotoisena *ne*-artikkelina. Esimerkissä 32 on myös muunlaisia aiemmin mainittuja puhekielisyyksiä. Tässä esimerkissä *se*-artikkeli on pääsanansa kanssa tummennettuna.

(32) *Niillä* oli jäljellä ***ne***
ruot jotka *ne osti* ennen sähkökatkoa. (B1.1)

Esimerkissä 32 on sekä persoonapronominina (vt. luku 4.1.1) että *se*-artikkelina käytetty samaa *ne*-demonstratiivironomia. Muualla kyseisessä kirjoitelmassa jokainen yksikön 1. persoonan muoto on kirjakielisessä *minä*-muodossa. Sen sijaan monikon 3. persoonan muodot varioivat koko tekstin läpi – samoin myös sen kanssa kongruoivat persoonapäätteet, joita käsiteltiin luvussa 4.2.2. Kirjoitelma onkin artikkelin lisäksi myös muuten varsin puhekielinen.

4.2.7 Puhekielinen *sä*-viittaus

Se-artikkelien tapaan myös niin sanottua *sä*-viittausta (ks. myös Komppa 2012: 110) tai kansanomaisesti *sä*-passiivia esiintyy eniten tasolla A2.2. Tosin *sä*-viittausten esiintyminen on kaikilla taitotasoilla olevien teksteissä niin vähäistä, ettei tässä tutkielmassa keskitytä sen tarkastelemiseen kuin vain parin kappaleen verran. Ilmiö selittyy ainakin pääosin sillä, että kirjoitelmien aiheet ovat kerronnallisia. Esimerkki 33 on erään kuudesluokkalaisten mielipidekirjoituksesta.

(33) Mopossa *sä* ehdit aiemmin kun pyörä. (A2.1)

Aineistossa on vain muutama *sä*-passiivi ja ne kaikki ovat kuudesluokkalaisten mielipidekirjoituksissa (vt. edelleen esimerkki 31; Liite 1).

Puhepassiivin käyttöä on viimeisimmissä suomen kielen tutkimuksissa kuvailtu viittauksena, jonka tarkoitus on tehdä esitetystä asiasta tai ilmiöstä jollakin tavalla yleismaailmallinen (Komppa 2012: 110). Viittausta sanotaan käytettävän tilanteessa, jossa kuvataan jonkin hypoteettisen maailman ilmiötä (Helasvuo 2008: 191). Kerronnallisissa kirjoitelmissa ei tarvitse tehdä asioista yleismaailmallisia tai perustella niitä lukijan kannalta suotuisasti. Niissä kuvaillaan satumaailmoja mutta ei pyritä vakuuttamaan lukijaa esittämällä hypoteettisia tilanteita. Toisin sanoen mielipidekirjoituksen kirjoittaneet kuudesluokkalaiset tunnistivat rekisterin muutoksen, mutteivät ajatelleet oletuksen kirjakielisestä tekstistä pysyvän samana, tai sitten he eivät yksinkertaisesti tienneet tai huomanneet, ettei *sä*-passiivi kuulu kirjakieliseen ilmaisuun.

4.3 Leksikaalinen kirjakielisyyys

Mari Honko (2013) on tutkinut suomea sekä äidinkielenään että toisena kielenä käyttävän leksikaalista osaamista. Hänen mukaansa Kuten aiemmin mainittu, tämä tutkimus ei keskity aineiston leksikaalisen kirjakielisyyden tarkasteluun. Aineistossa on kuitenkin jonkin verran puhekielistä sanastoa, joten omistan luvun 4.3 tämän sanaston erittelylle. En jaa sanastoa puhekielisyyksittäin ryhmiin, vaan pyrin ainoastaan kuvailemaan aineiston puhekielistä sanastoa antamalla joitain yksittäisiä esimerkkejä siitä.

Taulukkoon 1 olen koonnut eräitä esimerkkisanoja kultakin taitotasolta. Taulukon vasemmassa reunassa näkyy kunkin sanan kirjoittajan taitotaso.

Taulukko 1. Aineiston puhekielistä sanastoa

Taitotaso	Puhekielinen sana			
A2.1	muija	pahis	sykäri	tykätä
A2.2	diiva	nopsa	jekku	tajuta

B1.1	läski	hitosti	välkkä	puska
-------------	-------	---------	--------	-------

Taulukossa 2 tasolla A2.1 oleva esimerkkisanasto on kirjavaa. Sana *muija* on varsin puhekielinen ja oletettavasti sitä käyttänyt oppilas on tunnistanut sen sävyn (ks. esimerkki 34). Sana *pahis* on erityisesti lasten paljon käyttämä puhekielen sana. Sitä käytetään usein vertailussa hyvien ja pahojen olentojen välillä. Kirjoittaja ei välttämättä tunne paremmin kirjoitelman rekisteriin paremmin sopivaa sanaa. Sanalla *sykäri* viitataan tässä kontekstinsa perusteella 'tupakansyöttimeen'. Asiayhteydestä ei voi päätellä, onko oppilas käyttänyt tietoisesti *sykäri*-sanaa *sytkäri*-sanan asemesta. Tämän esimerkin kohdalla on hyvin todennäköistä, että oppilas ei tunne kirjakielen sanaa tupakansyöttin. *Tykätä* on A2.1-tason sanoista lähinnä kirjakielistymässä olevaa ilmausta.

Tason A2.2 esimerkkisanasto sisältää *diiva*-sanan. *Muija*-sanan tavoin sekin on viittaa naiseen. Kirjoittaja ei välttämättä tiedä parempaa sanaa *diivalle* tai edes tiedosta sen olevan puhekielinen, mikä pätee myös paljon lapsille suunnatussa puheessa ja lasten puheessa esiintyvään *jekku*-sanaan. *Nopsa* on aavistuksen harvinaisempi puhekielen sana. Sen kirjakielisen muodon kirjoittaja varmasti tuntee, mutta käyttää tätä sanaa hieman leikkisästi, tuomaan kieleen vivahteita. Se, että oppilas yrittää luoda kieleen vivahteita, kertoo kehittyneestä kielitaidosta. *Tajuta* on jo miltei kirjakielistynyt tai peräti kirjakielistynyt sana, mutta otan sen tässä esimerkkinä siitä, kuinka laaja kirjo puhekielisiä sanoja teksteissä on ja kuinka vaikeaa oppilaan todella on muuntaa arkisanastoaan kirjakieliseksi, kun hän ei mitään luultavimmin millään osaisi epäillä esimerkiksi *tajuta*-sanaa kirjakieleen sopimattomaksi. Keronnallisen kirjoitelman tekstilajissa *tajuta*-sana ei välttämättä olisi edes tekstilajille sopimatonta kieltä.

Tasolla B1.1. on sanat *läski*, *hitosti*, *välkkä* ja *puska*. *Läski* on erään kuudesluokkalaisten tekstistä ja mielipidekirjoituksen tehokeinona osoittaa pikemminkin tekstilajitietoutta kuin kontekstiin sopimatonta sanavalintaa. Sana *hitosti* on koko aineiston ainut kirosana. Sitä käsitellään myöhemmin esimerkissä 36. *Välkkä* on myös sana, jonka kirjakielisen muodon

oppilas tuntee, mutta on siitä huolimatta käyttänyt puhekielen muotoa. *Puska*-sanana kirjakielisen 'pensas'-muodon oppilas on mitä luultavimmin kuullut, mutta ei ehkä tunnista *puska*-sanaa puhekieliseksi tai rekisteriin sopimattomaksi.

Eräs oppilas käyttää aiemmin mainittua (vt. taulukko 1) *muja*-sanaa läpi koko kirjoitelman. Tässä eräs esimerkki (34) kirjoitelman alusta:

(34) ja barbaari itki että
hänen *mujansa* kuoli (A2.1)

Mujalla esimerkin (34) kirjoittaja viittaa päähenkilönsä, *barbaarin*, puolisoon. Kohdesana on ilmiselvästi *muija*, jonka oppilas tosin on kirjoittanut ilman *i*-kirjainta: *muja*. Kyseessä on tyyppiesimerkki tilanteesta, jossa oppilas on käyttänyt puhekielistä sanaa, jota hän ei luultavasti ole koskaan nähnyt kirjoitettuna ja siksi hänelle tuottaa vaikeuksia kirjoittaa sana oikein. Äänne–kirjain-vastaavuus takertelee. Sen sijaan sanan possessiivisuffiksi on täysin kirjakielinen (vt. luku 4.2.5).

Esimerkistä (34) mielenkiintoisen tekee se, että oppilas on käyttänyt puhekielisen sanan kanssa sekä yksikön 3. persoonan persoonapronominia että possessiivisuffiksia – molempia täysin kirjakielisesti. Ilmiö saattaisi kertoa siitä, että oppilas ei miellä *muija*-sanaa puhekieliseksi. Myöhemmin oppilas kuitenkin osoittaa tuntevansa myös *vaimo*-sanana. Pitkän kirjoitelman ainut *vaimo*-sana on esimerkissä 35:

(35) barbaarin vaimonsa Taikaa (A2.1)

Edelleen esimerkissä (35) kirjoittaja käyttää kirjakielen possessiivisuffiksia myös *vaimo*-sanana. Kirjoitelman kontekstissa tai sävyssä ei ole havaittavissa rekisterin muutosta tai edes sävyn muutosta kohdassa, jossa kirjoittaja käyttää kirjakielen muotoa. Mielenkiintoista on myös se, että myöhemmin pitkässä kirjoitelmassaan kirjoittaja jatkaa käyttämällä jälleen puhekielistä *muija*-sanaa. Onko oppilas tietoisesti käyttänyt puhekielistä sanaa ja vain yhdessä kohtaa unohtanut käyttää sitä vai onko kyseessä jonkinlainen rekisterin vaihdos?

Esimerkissä 36 oppilas käyttää kirosanaa:

(36) Silloin oli kylmää ja tuuli *ihan hitosti*. (B1.1)

Kirosanat ovat arvotukseltaan erityisen puhekielisiä (ks. esim. Kotilainen 2007). Esimerkin (36) kirjoittaja ei kuitenkaan mitä todennäköisimmin tiedosta puhekielisyyttä, eikä sekään ole hänelle välttämättä selvää, että *hitosti* on kirosana. Oppilas on myös yleisen kirosanojen käyttötarkoituksen tavoin pyrkinyt sanaa käyttämällä yksinomaan vahvistamaan sanotta-vaansa sekä kenties värittämään tekstiä. Kirosana on mielenkiintoinen yksityiskohta muuten hyvin kirjakielisen tekstin seassa.

Esimerkin 36 tavoin myös esimerkki 37 on B1.1-taitotasaisen kirjoittama ja siinäkin kirjoittaja vaikuttaa käyttäneen puhekielistä sanaa värittämään tekstiä. Oppilas osoittaa tuntevansa jo hieman harvinaisempaakin sanastoa.

(37) Sitten minä ja kaverini Milla mentiin kerroksen sähköhuoneeseen katsomaan onko joku *räplännyt* jotain sähkö nappia. (B1.1)

Esimerkin 37 jälkimmäisessä lauseessa oppilas käyttää puolestaan *räplännyt*-sanaa. Tämä sanavalinta kertoo paitsi kehittyneestä sanavarastosta myös siitä, ettei oppilas tunnista sanaa puhekieliseksi tai kirjakielen rekisteriin sopimattomaksi.

Erään B1.1-tasolla olevan oppilaan teksti (esimerkissä 38) on muuten hyvin kirjakielistä, mutta siinä esiintyy sana *ketään* kirjakielisestä käytännöstä poikkeavassa tekstiyhteydessä. *Ketään*-sanon käyttö on viime aikoina yleispuhekielessä tai slangissa yleistynyt.

(38) Tuli ilta eikä *ketään* tiennyt kuinka kauan sähkökatko kestää. (B1.1)

Ketään-sanon käyttö myös sellaisissa tilanteissa, joissa kirjakielisyys vaatisi käyttämään sanan *kukaan*-muotoa, on nykypuhesuomelle leimallista. Toiskieliset oppilaat poimivat puhutusta kielestä helposti erityisen leimalliset piirteet.

Kuten tässä luvussa on useaan otteeseen todettu ja kuten käy ilmi myös edellä esitetyistä esimerkeistä (34–35), tutkimukseen osallistujien tekstien poikkeamat kirjakielisyystä tulevat usein ilmi erityisesti väärinä tai rekisteriin kuulumattomina sanavalintoina. Kirjoitelmissa esiintyy sanoja, joiden kirjakielistä muotoa oppilas ei välttämättä tiedä. Usein vaikuttaa siltä, että oppilas ei vain yksinkertaisesti ole tullut ajatelleeksi käyttävänsä kirjoitelman rekisteriin sopimatonta kieltä.

Kuitenkin aineistossa esiintyy myös runsaasti puhekielisiä sanoja, joiden kirjakielisen muodon oppilas on varmasti kuullut, mutta ei jostain syystä sitä käytä. Seuraavassa esimerkissä 39 oppilas käyttää puhekielistä *välkkä*-sanaa, jonka kirjakielinen muoto 'välitunti', on oppilaalle varmasti tuttu. Esimerkki (39) on esimerkkien 36–38 tavoin tasolla B1.1 olevan oppilaan kirjoittama.

(39) se on huono asia että heti
ku on *välkkä* tai ruokailuaika kaikki ryntää sinne (B1.1)

Esimerkissä (39) on mielenkiintoista myös se, että oppilas on kirjoittanut peräkkäin puhekielisen *välkkä*-sanon ja heti sen perään korkeakielisen kirjakielisen *ruokailuaika*-sanon. Ruokailuaika lienee kiertoilmaus, jota oppilas käyttää, koska ei ole muistanut mitään muuta useammin käytettyä sanaa. Näin ovat puhekielinen ja erityisen kirjakielinen sana päättyneet rinnasteisina samaan lauseeseen.

Viimeinen tässä esitetty huomio on edelleen erään B1.1-tasolla olevan tekstistä, esimerkistä 40. Siinä on nykypuhekielelle tyypillinen ilmiö, vieraskielinen lauseke keskellä suomenkielistä kirjoitelmaa.

(40) *After 14 Years* (B1.1)

Esimerkin (40) lauseke on kahden kappaleen välissä. Se osoittaa ajan kulumista. Tämä keino käyttää yksittäistä lauseketta kertomaan hyppäyksestä muuten lyhyen aikavälin sisään sijoittuvassa tekstissä tulee elokuvien vastaavasta. Kenenkään tutkimukseen osallistuneen lapsen äidinkieli ei ole englanti. Englannin käyttö sekaisin suomen kanssa on nuorison puhekielille tyypillistä. Kuitenkin se, että voidaanko esimerkin lauseketta pitää puhekielisenä, on tulkinnanvarainen kysymys. Lauseke voitaisiin tulkita myös yksinkertaisesti koodinvaihdoksi tai toisesta kielestä suomeen otetuksi rakenteeksi.

4.4 Suora esitys

Kaikissa kirjoitelmissa lukuun ottamatta kuudesluokkalaisten mielipidekirjoituksia on lähes aina joitain suoria lainauksia, tarinan henkilöiden repliikkejä. Suorat lainaukset olen ottanut pois laskemistani kirjakielisyyden piirteistä kokonaan. Tässä luvussa kuvailen lyhyesti aineiston suoraa esitystä. Kokonaisuutena aineisto sisältää runsaasti tarinoiden henkilöiden puheenvuoroja. Niitä on kaikilla taitotasolla. Esimerkeissä oppilaan puheenvuoroiksi tarkoittamat tekstiosuudet on tummennettu. Puhekielisyydet on sekä puheenvuoroissa että muussa tekstissä aiemman käytänteen mukaisesti korostettu kursivilla.

Suurella osalla aineiston kirjoitelmia suoria lainauksia ei ole eroteltu muusta tekstistä mitenkään tai sitten ne on eroteltu, kuten esimerkissä 41 osittain jotain satunnaista keinoa käyttämällä. Esimerkissä 41 käytetään isoa kirjainta sekä yhtä pistettä. Tosin ensimmäistä käytetään myös keskellä lausetta ja jopa sanaa ja jälkimmäistä vain toisen esimerkissä esitetyn puheenvuoron kohdalla.

(41) lumikki sanoi. **Keitä tE olette**
ja toinen sanoi **Olen Prinssi** (A2.2)

Toisin sanoen se, onko kirjoitelman puheenvuorolta vaikuttava teksti, kirjoittajan puheenvuoroksi aikoma, on kaikkien tekstien kohdalla omaa tulkintaani. Esimerkissä 41 molem-

mat puheenvuorot sekä johtolauseet ovat kirjakielisiä. Esimerkissä 42 puolestaan sekä suora lainaus että muu teksti on puhekielistä. Esimerkistä 42 on mahdotonta päätellä, tiedostaako kirjoittaja puhe- ja kirjakielen eron tai sen, että käyttääkö hän tarkoituksella puhekielistä *kuliksä* sanaliittoa vai eikö hän tunnista rekisterieroa laisinkaan.

(42) Maria *sano* että ***kuliksä jotain*** (A2.1)

Esimerkissä 42 oppilaan tavoitteleva puhekielinen ilmaus on *kuulik sä* tai *kuuliksä* riippuen siitä, mikä katsotaan sanan tai sanaparin niin sanotusti oikeaksi puhekieliseksi kirjoitusasuksi. Kirjakielinen vastine on 'kuulitko sinä'. Onko oppilas liittämällä sanat yhteen ja kirjoittamalla sanan sen puhekielisessä muodossa osoittanut ymmärtävänsä, että hänen tarinansa henkilö käyttää puhuessaan erilaista, puhekielistä, rekisteriä kuin hän itse käyttää kertoessaan henkilönsä tarinaa vai onko kyseessä sattuma?

Esimerkin 42 tavoin myös esimerkin 43 kirjoittajan taitotaso on A2.1. Kuitenkin esimerkin 41 kirjoittaja osoittaa selvemmin tuntevansa repliikkien ja muun kirjakieliseksi tarkoitettun tekstin eron:

(43) hän kuiskasi *ystävälle onko toi/m un äiti?* *sen* ystävä me(ni) kysymään onko hänellä lapsia
hän sanoi että **on ollu kaun-**
siten, mutta toi tyttö näutää/mu-
n tytöltä|sanoi|äitipöllö. (A2.1)

Oppilas käyttää sekä suoraa että epäsuoraa esitystä. Jälkimmäistä kolmannella rivillä kohdassa, jossa hän käyttää yksikön 2. persoonan sijaan yksikön 3. persoonan muotoa. Muita puheenvuoroja selostaessaan oppilas sitä vastoin käyttää repliikkien tapaan 1. ja 2. persoonan muotoja. Puheenvuorojen ulkopuolella oleva teksti on kirjakielistä.

B1.1-taitotasolla oleva esimerkin 44 kirjoittaja osoittaa tuntevansa puhekielen ja kirjakielen rekisterin välisen eron:

- (44) puhelimesta kuului outoja ääniä, kun olin katkaisemassa puhelun niin Max vastaa.
- Hei! Sori ku kesti, mutta tuu nyt heti tänne mulla on tärkeet asiaa.
 Max kuulosti pelästyneeltä.
- No sano se nyt oon menossa kotiin ja en voi kääntyy nyt. Vastasin
 --
- Ja mitä. Nastaa! huusin kovaan ääneen.
 --
- Kulka ota pussi ja laita kaikki tärkeimmät tavarat sinne. sanoin kiireisenä. (B1.1)

Kirjoitelman ystävälle osoitetut puheenvuorot on kirjoitettu puhekielellä ja muu teksti pyrkii kirjakielisyyteen. Sanastotason oikeakielisyysvirheitä ei esimerkkitekstissä esiinny ollenkaan. Tekstin virheet liittyvät suoranlainauksen merkitsemiseen ja lauseenjäsennykseen. Ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja myös käyttää epätarkoituksenmukaisesti kahta eri aikamuotoa.

Kirjoittaja osoittaa tuntevansa paitsi puhe- ja kirjakielen rekisterien käytön välisen eron, niin myös eri ihmisille puhutun kielen rekisterin käytön välisen eron. Hänen kertomuksensa mies puhuu ystävälleen puhekieltä ja vaimolle kirjakieltä. Esimerkin 42 kirjoittaja osoittaa siis olevansa myös sosiolingvistisesti kompetentti.

5 POHDINTA

Tässä tutkielmassa on käsitelty alakouluikäisten suomea toisena kielenä omaksuvien kirjakielen rekisterin käyttöä ja tämän rekisterin käytön omaksumista Eurooppalaisen viitekehysten määrittämien taitotasojen välillä. Tutkimuksessa tuli esille monta mielenkiintoista seikkaa koskien eri kirjakielisyyden piirteitä aineistossa. Persoonapronomien kohdalla mielenkiintoista oli se, että taso A2.2 oli kokonaan kirjakielinen, kun taas tätä korkeampi taso B1.1 oli odotustenvastaisesti edeltäjänsä puhekielisempi.

Aineistossa oli vähän sananloppuista *t:n* loppuheittoa eli näiltä osin aineisto oli varsin kirjakielistä. Tämän kielen piirteen osalta puhekielisyydet jakaantuivat odotustenmukaisesti siten, että alemmalla tasolla teksti oli puhekielisempää kuin ylemmällä tasolla. Samoin oli enemmän tai vähemmän asian laita myös A-loppuisten vokaaliyhtymien monoftongiutumisen, sananloppuisen *t:n* kadon ja MA-infinitiivin illatiivi -muotojen kohdalla. Muiden käsittelemieni kielen piirteiden kohdalla vaihtelu ei ole yhtä suoraviivaista. Näiden kohdalla tutkielmassa tehdään erinäisiä sekä alkuperäistä hypoteesia – tekstin kirjakielistymistä siirryttäessä alemmalta taitotasolta ylemmälle – tukevia että päinvastaisia havaintoja.

Pystyykö yhden kielen piirteen perusteella päättelemään yksilön koko kielitaidon? Tämän tutkimuksen aineisto ei ole tarpeeksi kattava, jotta tulosten perusteella voisi saada täsmällistä tietoa. Edellä mainitun mukaisesti muutaman kielen piirteen kohdalla eri taitotasojen välillä vallitsee selvä riippuvuus, mikä näyttäisi viittaavan siihen suuntaan, että hypoteesini, se että mitä korkeampi taitotaso oppilaalla on sitä kirjakielisempiä ovat hänen kirjoitelmaansa, on oikeassa. Tämä riippuvuus ei kuitenkaan päde kaikkien kielenpiirteiden kohdalla ja niinpä kokonaisvaltaista tietoa saadakseen täytyisi tutkia riippuvuuksia laajemman aineiston osalta.

Tutkielmaa tehdessäni minulle heräsi lukuisa joukko kysymyksiä erinäisistä aiheista. Osaa kysymyksistä voisi kehittää jatkotutkimusaiheiksi. Seuraavissa kappaleissa tuon esille joitain näistä kysymyksistä sekä huomioitani aiheeseen liittyen:

Tarkastellessani possessiivisuffiksien kirjakielistymistä (vt. alaluku 4.2.4) näytti siltä, että kielen omaksumisessa tason A2 sisällä tapahtuu jokin harppaus kohti kirjakielisempää kirjoitusta. Samaan näyttäisivät viittaavan myös yksikön 1. ja 3. persoonan persoonapronominien sekä MA-infinitiivin illatiivi kirjakielisyyden. Onko A2-taitotaso kirjakielen kehittymisen kannalta merkityksellinen? Onko tämä yksilön kielenkehityksen vaihe se, jossa kielenoppija alkaa oivaltaa kirjakielisen rekisterin merkityksen vai alkaako hän tässä vaiheessa jopa oivaltaa eri rekisterien käytön välisen eron?

Eräs toinen kysymys heräsi tarkastellessani luvussa 4.2.2 monikon 3. persoonan persoonapäätteiden kirjakielisyyttä. Tämän kielen piirteen kohdalla ei näyttänyt olevan suuria eroja eri taitotasojen välillä, mutta sen sijaan eri yksilöiden, oppilaiden, kirjoitelmien kirjakielisyyden tasoissa oli suuria eroja. Kirjoittamisen oppimisen alkuvaiheessa, kun lapsi on vasta oppinut lukemaan, hän on saanut vain vähän itse lukemaansa kirjakielistä syötettä. Tällöin korostuukin lapsen muualta saama kirjakielinen syöte, jonkun toisen lukema kirjakielinen teksti. Tässä suhteessa äidinkielisten perheiden lapset ovat yleensä paremmassa asemassa toiskielisten perheiden lapsiin verrattuna. Yleensä äidinkieleltään suomenkielisissä perheissä on – ainakin jonkin verran – luettu lapsille kirjoja suomeksi jo ennen koulun aloittamista.

Myös toiskieliset lapset ovat usein kuulleet kirjoja luettavan suomenkielisessä esiopetuksessa tai päivähoitossa ja usein myös kotonaan vanhempiensa tai sisarusten lukemana. Sekä ensi- että toiskielisen ääneen lukemisen on havaittu kasvattavan kielellistä kompetenssia sekä helpottavan paitsi lukemaan myös kirjoittamaan oppimista (vt. Laurinen 1994: 169, 194–195). Olisikin mielenkiintoista tutkia, mitkä ulkoiset tai sisäiset tekijät vaikuttavat eniten lapsen kirjoitelmien kirjakielisyyteen. Miten lapsen yksilölliset ominaisuudet

det, kuten lahjakkuus, kirjakielisyyden arvotus, vanhempien koulutustaso tai se, kuinka paljon heille luetaan kirjoja, vaikuttaa heidän kirjoitelmiensa kirjakielisyyden kehitykseen. Jälkimmäisellä seikalla sekä sillä, mikä on oppilaan kirjakielisyyden arvotus, lienee suuri merkitys yksilöllisten erojen luojana. Aihe kaipaa lisäselvitystä.

Edellisten kysymysten lisäksi uuden vuonna 2016 käyttöön otettavan Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2016) valmisteluvaiheessa meitä kiinnostanee kielitaidon arviointikäytäntöjen kehittäminen sekä kysymys siitä, onko Eurooppalaisesta viitekehyksestä muokattu kansallinen malli pätevä arviointiväline. Tulisiko eurooppalaiseen viitekehykseen pohjautuvaa taitotasoasteikkoa muuttaa, tarkentaa tai sen soveltamissuosituksia opetuksessa muuttaa? Onko taitotasoasteikko riittävä arvioinnin väline vai pitäisikö esimerkiksi kehittää valtakunnallista testistöä? Miten oppiaineen suomi toisena kielenä ja oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus sisällöt tulisi eritellä uudessa opetussuunnitelmassa? Onko kirjakielisyyttä otettu huomioon? Entä miten tässä tutkielmassa tarkastelemani kommunikatiivisen kompetenssin *rekisteri*-komponentin tai sen opetuksen tulisi näkyä tulevan opetussuunnitelman perusteissa?

Mielenkiintoinen kysymys on myös se, nykyisen opetussuunnitelman (2004) toteutuminen. Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden sekä suomen toisena kielenä opetuksen kerrotaan Opetussuunnitelmassa perustuvan siihen, että oppilaat oppivat kirjoittamaan yleiskielen normien mukaista suomea. Kuinka yhtenäistä eri suomi toisena kielenä opettajien arviointi on?

Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaalle määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteeksi se, että hän oppii vähitellen omaa tekstiä kirjoittaessaan ottamaan huomioon kirjoitetun kielen normit (POPS 2004: 47). Tutkielmassani en tarkastellut opetussuunnitelman toteutumista, mutta kysymys siitä, missä kielen omaksumisen vaiheessa voimme odottaa suomea toisena kielenä puhuvan vastaavan näihin ensimmäiselle ja toiselle luokalle asetettuihin tavoitteisiin, on joka

tapauksessa mielenkiintoinen.

Tärkeä oivallus työtä tehdessäni oli se, kuinka laajasti osa vaikuttaa kokonaisuuteen. Ei ehkä voi yksiselitteisesti väittää, että kirjakielisyyttä arvioimalla voi päätellä lapsen koko kommunikatiivisen kompetenssin. On kuitenkin selvää, että jokin yhteinen selittävä tekijä määrittää oppilaiden yksilöllisten kompetenssien eron. Toisin sanoen se, että tietylle oppilaalle kirjakielinen ilmaisu on luontevampaa kuin toiselle, johtuu todennäköisesti samasta syystä kuin se, miksi hänen koko kommunikatiivinen kompetenssinsa on kehittyneempi kuin hänen toverinsa kommunikatiivinen kompetenssi.

Tutkimukseni perusteella on selvää, että vielä pitkään kirjoittamaan oppimisen jälkeenkin puhekielisyyttä näkyy lapsen yrittäessä kirjoittaa harvinaisempia tai itselleen vieraita rakenteita tai sanoja – sekä erityisesti rakenteita ja sanoja, joiden kirjakielinen kirjoitusasu poikkeaa paljon puhekielisestä. Myös lapsen sanavarastolla, hänen leksikaalisella osaamisellaan, on suuri vaikutus kirjakieliseen ilmaisuun (ks. myös Honko 2013). Tutkielmani edetessä itselleni tärkein oivallus olikin, kuten tässä Pohdinta-luvussa olen pyrkinyt tuomaan esille; se, että etenkin lukemaan oppimisen alkuvaiheessa on lapsen kirjakielisyyden omaksumisen sekä kommunikatiivisen kompetenssin kehittymisen kannalta erityisen tärkeää kartuttaa kirjakielistä sanavarastoa lukemalla lapselle mahdollisimman paljon.

LÄHTEET

- Alho, Irja & Anneli Kauppinen (2008). *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, Vesna & Jelena Mihaljević Djigunović (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika* 8: 94-103.
- Bhatia, Vijay K. (2004). *Worlds of Written Discourse. A Genre-Based View*. Lontoo: Continuum International Publishing Group.
- Canale, Michael (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa: Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (toim.) *Language and communication*. Lontoo: Longman. 2–27.
- Canale, Michael & Merrill Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* I: 1–47.
- Canale, Michael & Merrill Swain (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. Teoksessa: Adrian S. Palmer, Peter J. M. Groot & George A. Trosper (toim.) *The Construct validation of tests of communicative competence*. Washington: Teachers of English to Speakers of Other Languages. 31–36.
- Chomsky, Noam (1973 [1957]). *Syntaktiska strukturer*. Käännös: Anders Löfqvist & Eva Wigforss. Lund: Gleerups.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press 2001. Saatavilla: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY 2004.
- Halonen, Mia (2009). Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä* 113: 329–355.
- Halonen, Mia (2012). Toisen kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa: Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.) *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus. 707–709.

- Hanni, Leena (2007). *Kuurojen kokemuksia englannin kielen oppimisesta ja opiskelusta. Koulukokemuksista tulevaisuuden visioihin*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkilä, Satu (1998). *Puhekielen piirteitä koululaisten kertomuksissa*. Pro gradu. Tampereen yliopisto.
- Helasvuo, Marja-Liisa (2008). Minä ja muut. Puhujaviitteisyys ja kontekstuaalinen tulkinta. *Virittäjä* 112: 186–206.
- Honko, Mari (2013). *Alakoululaisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja SI-verrokki*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1865.
- Hyland, Ken (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12. 17–29.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. Teoksessa: J. B. Pride & Janet Holmes (toim.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.
- ISK = Hakulinen, Auli, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (2010 [2004]). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kalliokoski, Eija & Kristiina Pokela (2004). *Puristien suomesta moniarvoiseen kieleen. Oikeakielisyyden, kielenohjailun ja -huollon periaatteita ja käytäntöä nykysuomen alusta kolmannelle vuosituhatluvulle*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Kalliokoski, Jyrki (2006). Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa: Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 240–265.
- Keränen, Katja (1998). *Puhekielisyydet yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Komppa, Johanna (2012). Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä ylioppilaskokkeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kotilainen, Lari (2007). *Konstruktoiden dynamiikkaa*. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19645/konstruk.pdf?sequence=2>
- Lappalainen, Hanna (2004). *Variaatio ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

jallisuuden seura.

- Latomaa, Sirkku & Veli Tuomela (1993). Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 97: 238–245.
- Laurinen, Leena (1994). Puhetta satukirjojen ääressä – ensiaskeleet kirjoitettuun kieleen. Teoksessa: Leena Laurinen & Minna-Riitta Luukka (toim.) *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen: AFinLAn vuosikirja 1994*. Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Leino, Pirkko (2005). *Suomen kielioppi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- POPS = Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Ropponen, Mikko (2006). *Draama alakoulun kommunikatiivisessa englanninopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Salonen, Iina (2012). *Puhekielen piirteiden esiintyminen alakoululaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu. Tampereen yliopisto.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Storhammar, Marja-Terttu (1994). Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. *Virittäjä* 98: 1. 97–109.
- Suni, Minna (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities.
- Vuorijärvi, Aino (2013). *Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskusio tekstinä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Liite 1. Kirjoitelmien tehtävänannot

Taulukko 2. Kirjoitelmien aiheet

Luokka-aste	Aihe A	Aihe B
2. luokkalaiset	Avarusseikkailu/Kummitustarina	Takaa-ajo/muu tarina
3. luokkalaiset	kuvasatu	–
4. luokkalaiset	taulukkosatu	–
5. luokkalaiset	jännityskertomus	–
6. luokkalaiset	Sähkökatko	mielipidekirjoitus

Toisen luokan kirjoitelmien ohjeistuksena on pelkkä otsikko, josta oppilas on vapaasti saanut kirjoittaa, mitä on halunnut. Kolmannen luokan kirjoitelmat ovat kuvasatuja. Tehtävänantona on siis kirjoittaa opettajan antamasta kuvasta tarina.

Neljännän luokan kirjoitelmien tehtävänantona on kirjoittaa satu. Oppilaat ovat saaneet käyttää kirjoittaessa hyväkseen niin sanottuja satutaulukoita. Satutaulukosta kirjoittaja on saanut apua tekstin ideoimiseen, esimerkiksi päähenkilön ja sadussa mahdollisesti esiintyvän taikaesineen valintaan sekä juonenkäänteiden hiomiseen. Viidennen luokan kirjoitelmat ovat oppilaan vapaasti muotoilemia jännityskertomuksia.

Kuudennen luokan ensimmäisen kirjoitelman tehtävänanto on kirjoittaa aiheesta *Sähkökatko* vähintään sata sanaa. Oppilas on itse saanut valita oman lähestymistapansa aiheeseen. Kaikki oppilaat valitsivat kertomuksellisen, fiktiivisen lähestymistavan. Kuudennen luokan toisen kirjoitelman tehtävänantona on kirjoittaa mielipidekirjoitus itse valitsemasta aiheesta, johon oppilas on saanut apua opettajan antamista mielipidekirjoitusten aiheista. Näitä ovat esimerkiksi *Koulupuvun käyttö* ja *Välipala-automaatit kouluissa*.

Liite 2. Lupa-anomus vanhemmille

Hei vanhemmat!

Vaasassa 21.1.2013

Olen Vaasan keskuskoulun suomi toisena kielenä opettaja Maarit Kumpulainen. Teen yliopistossa lopputyötä (pro gradu -tutkielmaa) suomesta toisena kielenä. Tutkin lasten kirjoitelmista kirjakielisyyden kehittymistä. Pyydän teiltä lupaa käyttää lapsenne kirjoitelmia tutkimuksessani. Lapsenne nimi tai koulun nimi ei näy missään eikä kirjoitusta voi tunnistaa lapsenne kirjoittamaksi. Kiitos avustanne!

Ystävällisin terveisin,

Maarit Kumpulainen
maarit.kumpulainen@edu.vaasa.fi



Oppilaan nimi: _____

Olen nähnyt tämän paperin

allekirjoitus

Rastita.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen.

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen.

Jos haluatte nähdä tutkimuksen valmiina ennen sen palauttamista ohjaajalle, laittakaa sähköpostiosoitteenne alle:

Liite 3. Kirjoittamisen taitotasoasteikot

A1.2	A1.3	A2.1	A2.2	B1.1
Osa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.	Selviyty kirjoittamalla kaikkein tutuimmassa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.	Selviyty kirjoittamalla kaikkein rutuinomaisimmista arkitilanteista.	Selviyty kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.	Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävään, jonkin verran yksityiskohtais-takin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellista tai kuvitteellista aiheista.
Osa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).	Osa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilöfotot, yksinkertainen sanelu).	Osa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, hertelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).	Osa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolia (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).	Osa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmassa kirjallisen viestinnän muodoissa.
Osa joiakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.	Osa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä.	Osa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettia sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisen sidossanoin (ja, mutta) liitettä rinnasteisia lauseita.	Osa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.	Osa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.
Ulkoo opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä	Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.	Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perussanoissa (aikamuodot, tarvutus) ja tuottaa paljon kompeloitua ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.	Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kompeloitua ilmaisuja.	Rutiinomainen kielilaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.