

Rakenteellinen kompleksistuminen yläkouluikäisten kirjoitelmissa

Elina Salmenoja

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Suomen kieli

Elokuu 2013

Tampereen yliopisto

Suomen kieli

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

SALMENOJA, ELINA: Rakenteellinen kompleksistuminen yläkouluikäisten kirjoitelmissa

Pro gradu -tutkielma, 71 sivua

Syksy 2013

Tutkielmassa tarkastellaan kielen rakenteellista kompleksistumista yläkouluikäisten kirjoitelmissa. Tutkimusaineistona on seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmia, joita on yhteensä 149 kappaletta. Tutkimukseen osallistuvat kirjoitelmat on kerätty eräältä itäsuomalaiselta koululta, ja ne on arvioitu osana oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden muita suorituksia.

Tutkielmassa kuvataan yläkouluikäisten kirjoitelmien kielen rakennetta, ja kielen rakenteellista kompleksistumista luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Rakenteellista kompleksisuutta on tarkasteltu sekä sanatasolla että lausetasolla. Sanatasolla tarkastelun kohteena ovat sanapituus, sanarakenne sekä sanaluokkajakauma. Lausetasolla puolestaan analysoidaan muun muassa lauseiden pituutta sekä pää- ja sivulauseiden määrää. Yläkouluikäisten kirjoitelmista on tarkasteltu lisäksi lauseiden välisiä semanttisia suhteita sekä infiniittisiä rakenteita. Joillakin osa-alueilla on huomioitu myös yksilövariaatio, sillä hajonta kirjoittajien kesken on suurta. Tutkielmassa on lisäksi tarkasteltu sukupuolten välisiä eroja kielen rakenteessa.

Tarkasteltujen ilmiöiden osalta voidaan sanoa, että yläkouluikäisten kirjoitetun kielen rakenne kompleksistuu luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Kirjoitelmien pituus sanamäärän mukaan mitattuna sekä sanojen keskiarvoinen pituus kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Kielen kompleksistumisesta kertoo myös se, että lyhyimpien sanojen määrä laskee ja pisimpien sanojen määrä kasvaa ylemmille luokka-asteille siirryttäessä. Tätä voidaan pitää yhtenä merkinä sanaston kehittymisestä. Kirjoitelmien pituuden lisäksi myös lauseiden keskiarvoinen pituus kasvaa luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Kielen rakenteellisesta kompleksistumisesta osoituksena on myös muun muassa se, että yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa infiniittisiä rakenteita esiintyy enemmän kuin seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa.

Tämän tutkielman perusteella on hankala tehdä yleistyksiä sukupuolten välisistä suurista eroista kirjoitustaidoissa. Aineiston analyysin perusteella voidaan yhtyä Anneli Kauppisen (2011: 363) kommenttiin, etteivät tytöt ja pojat muodosta kirjoittajina tarkkaan määriteltäviä yleisiä tyttö- ja poikatyyppejä.

Avainsanat: kompleksistuminen, yläkoulu, kielen kehitys, kirjoitettu kieli

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	4
1.1. Tutkimuksen tausta ja tavoitteet.....	4
1.2. Aineiston kuvaus.....	2
2. OPETUSSUUNNITELMAT JA OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI.....	6
2.1. Opetussuunnitelmat.....	6
2.2. Oppimistulosten arviointi ja PISA-tutkimus.....	7
3. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN LÄHTÖKOHTA.....	11
3.1. Kognitiivinen kehitys ja kielen kehitys.....	11
3.2. Kouluikäisten kirjoitustaito ja sen tutkimus.....	14
3.3. Kielen kompleksisuus.....	17
4. AINEISTON KÄSITTELY.....	20
4.1. Yläkouluikäisten kirjoitelmien sanasto.....	20
4.1.1. Sanapituus.....	20
4.1.2. Sanarakenne.....	24
4.1.3. Sanaluokkajakauma.....	27
4.2. Yläkouluikäisten kirjoitelmien lauseet.....	29
4.2.1. Lauseen määrittely.....	29
4.2.2. Lauseiden määrä.....	31
4.2.3. Lauseiden pituus.....	35
4.3. Yläkouluikäisten peruslauseet ja yhdyslauseet.....	37
4.3.1. Pää- ja sivulauseet.....	40
4.3.2. Rinnasteiset lauseet.....	44
4.3.3. Sivulauseet.....	47
4.4. Lauseiden väliset semanttiset suhteet.....	51
4.5. Infiniittiset rakenteet.....	58
5. LOPUKSI.....	64
LÄHTEET.....	68

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004: 53) sanotaan, että oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyä. Lisäksi oppilas kehittyä monipuoliseksi ja omaääniseksi kirjoittajaksi ja osaa hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan. Tavoitteena olisi siis, että oppilaassa tapahtuu jatkuvaa kehitystä. Kielitaidon kehittymistä on tutkittu paljon, mutta pääosin tutkimus kohdistuu lapsen kielen kehitykseen (ks. esim. Iivonen, Lieko & Korpilahti 1993). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävä vuosiluokilla 6–9 on laajentaa oppilaan tekstitaitoja kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Oppilaan tulisi olla entistä tietoisempi tavoitteistaan ja itsestään kielenkäyttäjänä. Lisäksi oppilas kehittyä tekstien kriittisenä tulkitsijana ja erittelijänä sekä pystyy tuottamaan tekstejä erityyppisiin viestintätilanteisiin. Kirjoittamiselle ja sen opettamiselle asetetaan varsin korkeat tavoitteet, kuten Opetussuunnitelmassa esitetään:

Opetuksessa on otettava huomioon, että oppilaan äidinkieli on oppimisen perusta: kieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että väline. (POPS 2004: 46–53).

Viime vuosina järjestettyjen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa tulokset ovat olleet keskenään samansuuntaisia: oppilaat hallitsevat lukemisen ja tekstin vastaanottamisen taidot keskimäärin paremmin kuin kirjoittamisen tai kielentuntemuksen ja oppiaineen peruskäsitteet. Erityishuomion saavat Hannu Lappalaisen (2006: 83) mukaan muun muassa oppilaiden heikko kirjoitustaito sekä suuret erot tyttöjen ja poikien välillä. Kirjoitustehtävien tuloksista tuli Lappalaisen mukaan esiin myös se, että lauserakenteiden ja oikeinkirjoituksen hallinta ei yltänyt keskimäärin edes tyydyttävälle tasolle. Toisaalta suomalaisnuorten lukutaito on arvioitu parhaaksi PISA 2000-tutkimukseen osallistuneiden maiden joukosta. Tämä tutkimuksessa hyväksi arvioitu lukutaito ei kuitenkaan ole johtanut suoraan menestymiseen kirjoittamistaidoissa valtakunnallisessa arviointikokeessa. Hyviin kirjoittamistaitoihin näyttäisi Lappalaisen (2006: 83) mukaan olevan yhteys hyvällä kielentuntemuksen osaamisella, jolla viitataan valtakunnallisen

arviointikokeen kielen, sanaston ja kieliopillisten peruskäsitteiden ja -kategorioiden tuntemukseen.

Suomessa kouluikäisten kieleen kohdistuva tutkimus on Anneli Pajusen (2012: 5) mukaan keskittynyt lähinnä koulusuoriutumiseen, kuten opetustavoitteiden saavuttamisen arviointiin tai luku- ja kirjoitustaidon häiriöiden arvioimiseen. Muutoinkin kouluikäisten kielen tutkimus tuntuu painottuvan alakoululaisten kielen tutkimukseen. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa tarkastelen yläkouluikäisten kirjoitelmia alakouluikäisten sijaan. Lasten ja nuorten kielenkäyttöä arvioidaan yleensä suhteessa oppimistavoitteisiin (ks. esim. Lappalainen 2006). Tässä tutkimuksessa taustana on opetussuunnitelma ja sitä kautta oppimistavoitteet, mutta tarkastelun kohteena on kielen rakenne ja sen kompleksistuminen, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kielellisten rakenteiden muuttumista yksinkertaisesta monimutkaisemmaksi.

Tutkielmassani tarkastelen erään itäsuomalaisen koulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kirjoitelmien rakenteellista kompleksistumista. Tarkastelun kohteena ovat sekä sana- että lausetason kompleksistuminen. Hypoteesini on, että kielellisissä rakenteissa tapahtuu kompleksistumista luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Keskeiset tutkimuskysymykseni ovat, millaisia kompleksisia rakenteita yläkouluikäisten kirjoitelmissa esiintyy, ja miten rakenteet eroavat luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Sanatason rakenneyksiköistä tarkastelen sanojen pituuksia sekä sanarakenteita. Lausetasolla tarkastelussa ovat muun muassa lauseiden määrä ja pituus sekä lauseiden yhdistämiseen liittyvä kompleksistuminen. Lauseiden yhdistämisessä tarkastelun kohteena ovat sekä rakenteelliset että semanttiset suhteet. Pää- ja sivulauseiden välisten suhteiden lisäksi analysoin aineiston infiniittisiä rakenteita.

1.2. Aineiston kuvaus

Tutkielmassani tarkastelen erään itäsuomalaisen koulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kirjoitelmien rakenteellista kompleksistumista. Kirjoitelmia on yhteensä 149, joista seitsemäsluokkalaisia on 57, kahdeksäsluokkalaisia 38 ja yhdeksäsluokkalaisia 54. Taulukko 1 osoittaa tutkimukseen osallistuvien kirjoittajien sukupuolijakauman luokka-asteittain sekä kirjoitelmien keskiarvopituuden sanoina. Tutkimus on pääosin kvalitatiivinen siinä mielessä, että siinä analysoidaan kirjoitetun kielen rakenteiden

muutosten laatua. Kvantitatiivisen tutkimuksesta tekee se, että tarkastelussa on myös numeerisia tuloksia, joita havainnollistetaan kuvioiden ja taulukoiden avulla.

TAULUKKO 1 Aineiston kuvaus

Luokka-aste	Tutkimukseen osallistuvia oppilaita	Tyttöjä	Poikia	Kirjoitelmien keskiarvopituus sanoina
7.lk	57	25	32	110
8.lk	38	17	21	122
9.lk	54	36	18	134
yhteensä	149	78	71	122

Tutkielman kokonaisuudessa huomioidaan kaikki luokka-asteet. Tarkoituksena on kuitenkin selvittää rakenteellista kompleksistumista, jolloin tarkemman tarkastelun kohteena ovat erityisesti seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmat, sillä heidän ikäeroaan voidaan pitää merkittävänä. Tätä valintaa puoltaa myös aineistossa olevien kirjoitelmien määrä, sillä seitsemännen ja yhdeksännen luokan kirjoittajia on suunnilleen yhtä paljon. Aineiston analyysissä on huomioitu myös sukupuoltenväliset erot, mitä helpottaa se, että aineistossa on yhteensä 78 tyttöä ja 71 poikaa.

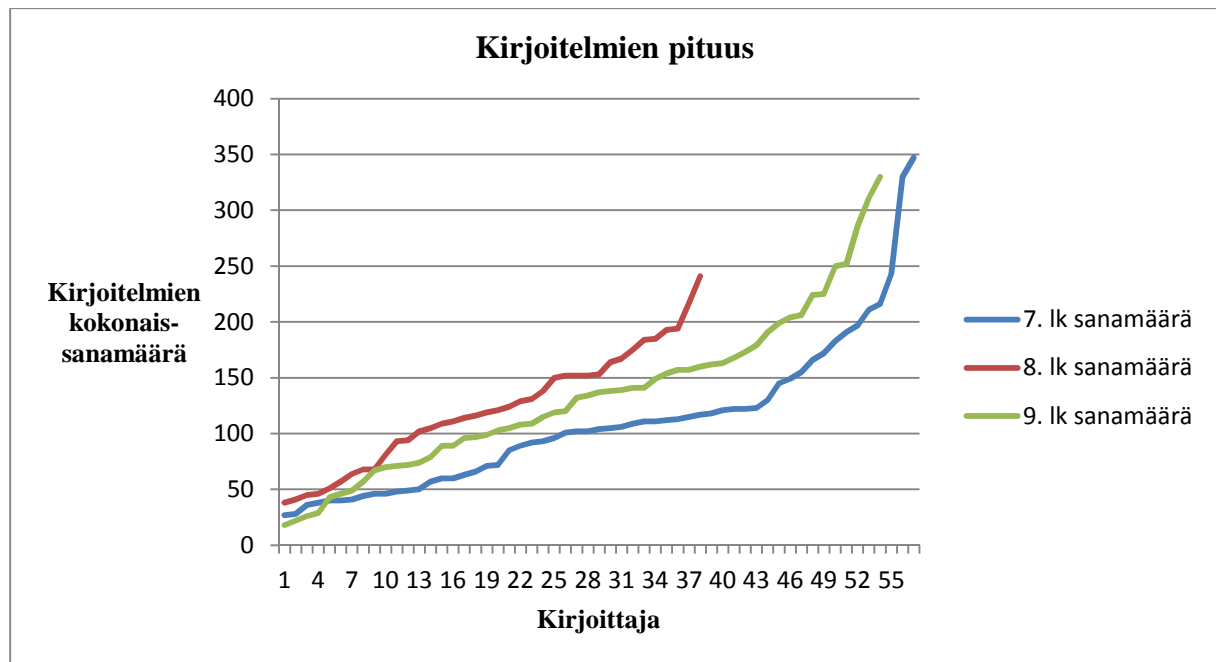
Tehtävänantona oppilailla oli kirjoittaa unelmien päivästä, joka a) on jo tapahtunut, b) joka voisi tapahtua tai c) voisi tapahtua, jos mikä tahansa olisi mahdollista. Kirjoittamiseen varattiin aikaa yksi oppitunti eikä sitä edeltänyt erillistä suunnittelua. Kirjoitelmat arvioitiin osana oppilaiden muita äidinkielen ja kirjallisuuden suorituksia, mutta oppilaille kerrottiin myös, että kirjoitelmia käytetään tutkimustarkoitukseen.

Taulukko 1 osoittaa, että kirjoitelmien pituus kasvaa tasaisesti luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Sekä seitsemänneltä kahdeksannelle että kahdeksanneltä yhdeksännelle luokalle kirjoitelmien pituus kasvaa keskimäärin noin 12 sanaa. Kirjoitelmat ovat keskiarvopituuden mukaan mitattuna kaikkienensa lyhyitä (vrt. esim. Oinonen 2008: 5–7). Yhtenä syynä tähän on varmasti motivaatio-ongelmat. Kuten aineistosta ilmenee:

Haluaisin kokea unelmapäivän jolloin voi olla kotona, jääkaapissa on lenkkimakkaraa, ulkona sataa lunta eikä tarvitse kirjoittaa joutavia kirjoitelmia. (9=43)

Suuri osa kirjoitelmista on kuitenkin kirjoitettu tosissaan, mutta osan kirjoittajista teksti paljastaa, ettei kirjoitelmaan ole juurikaan panostettu. Oppilaat ovat tienneet, että kirjoitelmia käytetään tutkimustarkoitukseen, mikä on luultavasti joidenkin kohdalla vaikuttanut lopputulokseen. Tästä huolimatta kaikki aineiston kirjoitelmat on hyväksytty osaksi analyysia. Joukossa on viisi kirjoittajaa, joilla suomi on toisena tai vieraana kielenä eikä äidinkielenä. Heidän kirjoitelmansa on analysoitu osana kokonaisuutta, sillä katson heidän edustavan yhtäläillä yläkouluikäisiä kirjoittajia kuin äidinkielenään suomea puhuvat.

Kirjoitelmien pituuden hajonta on jokaisella luokka-asteella suurta. Sen vuoksi keskiarvojen lisäksi on huomioitu yksilövariaatio, joka ilmenee Kuviosta 1. Kirjoitelmien pituus vaihtelee seitsemännellä luokalla 27 ja 347 sanan välillä. Kahdeksannella luokalla vastaavat luvut ovat 38 ja 241. Yhdeksännen luokan kirjoitelmien pituus on 18 ja 330 sanan välillä. Tyttöjen kirjoitelmat ovat jokaisella luokka-asteella pidempiä kuin poikien kirjoitelmat. Seitsemännellä luokalla tyttöjen kirjoitelmat ovat poikien kirjoitelmiin verrattuna keskimäärin noin 51 sanaa pidempiä. Kahdeksannella luokalla ero kaventuu keskimäärin noin 23 sanaan, kun yhdeksännellä luokalla ero on taas jo noin 43 sanaa.



KUVIO 1 Kirjoitelmien sanapituus luokka-asteittain

Seitsemännellä luokalla tyttöjen kirjoitelmista lyhyin on 41 ja pisin 347 sanaa. Poikien kirjoitelmien pituuden vaihtelu seitsemännellä luokalla ei ole yhtä suurta: lyhyin kirjoitelma on 27 ja pisin 216 sanaa. Kahdeksannen luokan tyttöjen kirjoitelmien pituus vaihtelee 41 ja 217 sanan välillä. Kahdeksannella luokalla poikien kirjoitelmista lyhyin on 38 ja pisin 241 sanaa. Yhdeksännellä luokalla kirjoitelmien pituus vaihtelee sukupuolittain siten, että tyttöjen kirjoitelmista lyhyin on 26 ja pisin 330 sanaa, kun poikien kirjoitelmista lyhyimmässä on vain 18 ja pisimmässä 311 sanaa. Tyttöjen ja poikien kirjoitustaidossa on kaikkiaan kansallisella tasolla suuret erot: tyttöjen kirjoitustaidot arvioitiin vuoden 2005 Opetushallituksen teettämässä tutkimuksessa (Lappalainen 2006: 45) keskimäärin hyviksi ja poikien taidot vain välttäviksi. Oppimistulosten arvioinneissa (Lappalainen 2003: 81, 2008: 6) näkyy, kuinka vapaa-ajan lukuharrastus ja kirjojen lainaaminen ovat yhteydessä äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanaan. Tulosten mukaan tytöt ovat selvästi poikia aktiivisempia lukemaan vapaa-ajalla, mikä osaltaan vaikuttaa myös kirjoitustaitoihin.

2. OPETUSSUUNNITELMAT JA OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI

2.1. Opetussuunnitelmat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tästä eteenpäin POPS) on Opetushallituksen julkaisema valtakunnallinen asiakirja, jonka mukaan suomalaisissa peruskouluissa opetus järjestetään. Siihen on kirjattu yleisiä opetusta koskevia tavoitteita sekä opetussisällöt kolmelle ikäjaksolle, jotka ovat vuosiluokat 1–2, 3–5 ja 6–9. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa täydentävät kuntakohtaiset opetussuunnitelmat, joiden tulee noudattaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Lisäksi jokainen yksittäinen peruskoulu laatii POPS:n ja kuntakohtaisen opetussuunnitelman perusteella oman koulukohtaisen opetussuunnitelmansa, jonka tulee noudattaa ylempien tasojen opetussuunnitelmia. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on POPS:n mukaan kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tulee tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Äidinkielen oppimisen tulisi kattaa laajasti kielen osa-alueet ja tehtävät, sillä äidinkieli on oppimisen perusta. (POPS 2004: 46.)

Vuosiluokilla 6–9, joihin käsiteltävän aineiston kirjoittajat kuuluvat, äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista on oppilaan tekstitaitojen laajentaminen lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia. Oppilas kehittyy näillä vuosiluokilla tietoisemmaksi omista tavoitteistaan ja itsestään kielenkäyttäjänä. Oppilas pystyy lisäksi tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä sekä erittelemään ja tulkitsemaan kriittisesti erilaisia tekstejä. Tekstien tuottamiseen ja hyödyntämiseen liittyviin taitoihin kuuluu myös se, että oppilas osaa hyödyntää oppimaansa kielitietoa puhuessaan ja kirjoittaessaan. Oppilaan tulee tottua suunnittelemaan viestintäänsä sekä edetä tavoitteellisesti puhe- ja kirjoitustehtävissä. Keskeisiin opetussisältöihin vuosiluokilla 6–9 kirjoitelmien laatimisen osalta kuuluu omien tekstien ja työskentelyn tavoitteiden määrittelyä sekä tekstintekoprosessien vakiinnuttamista. Jaksotus-, aloitus- ja päätäntätaidon varmentaminen on osana opetussisältöä. Lisäksi kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittäminen sekä oikeinkirjoituksen vakiinnuttaminen tulisivat olla osana opetusta. (POPS 2004: 53–55.)

POPS (2004: 56–57) määrittelee lisäksi päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Siinä on siis määritelty ne taidot, jotka oppilaan tulee hallita saadakseen päättötodistukseen

arvosanaksi hyvä eli kahdeksan. Oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin on kehittynyt siten, että hän osaa soveltaa teksteihinsä tietoaan puhutun ja kirjoitetun kielen eroista ja oikeinkirjoituskäytännöistä. Lisäksi oppilaan tulee osata hyödyntää kielitaitoaan tekstien tuottamisessa ja tehdä valintoja niin tyylin, sanaston kuin rakenteenkin suhteen muun muassa säätelemällä virkkeiden rakennetta ja pituutta. Oppilaan tulee myös pystyä laatimaan tekstejä eri tarkoituksiin eli osata kirjoittaa muun muassa kuvauksia, kertomuksia, tiivistelmiä, yleisönosastokirjoituksia sekä muita kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä.

Käsiteltävän aineiston kirjoittajien asuinkunnan laatima opetussuunnitelma on hyväksytty vuonna 2005. Siinä on määritelty oppimistavoitteet vuosiluokille 7–9, toisin kuin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Tavoitteet noudattelevat pitkälti valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaa, vaikka ne on määritelty ainoastaan yläkoululuokille. Tekstien tuottamiseen liittyvät taidot ovat muutoin valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa samat, mutta kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa on mainittu vuosiluokittain yksityiskohtaisemmin opetuksen keskeisiä sisältöjä eri osa-alueilta. Seitsemännellä luokalla kirjoittamiseen liittyviä tavoitteita ovat muun muassa yleis- ja puhekielen erojen havaitseminen, fiktiosta faktaan siirtyminen, kirjoitetun kielen lause- ja virketajun kehittäminen sekä oikeakielisyydestä iso ja pieni alkukirjain, yhdyssanat ja välimerkit. Kahdeksannella luokalla kirjoittamisen tavoitteisiin kuuluu muun muassa aineiston pohjalta kirjoittamista, ilmaisukeinojen monipuolistamista sekä lainausmerkkien käytön kertaamista dialogissa. Yhdeksännellä luokalla tavoitteet kirjoittamisessa ovat viittaustekniikan ja referoinnin kertaaminen aineistopohjaisen kirjoittamisen yhteydessä, pohtiva kirjoittaminen sekä asiointikirjoittaminen. (Aineistokoulu 2005: 17–21.)

2.2. Oppimistulosten arviointi ja PISA-tutkimus

Kansallisen oppimistulosten arvioinnin tarkoituksena on saada luotettava yleiskuva opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden toteutumisesta ja oppiaineen osaamisen tasosta perusopetuksen päättövaiheessa. Koetehtävät on laadittu eri osa-alueille siten, että kukin osio liittyy yhteen tai useampaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin. Koetehtäviä on eritasoisia, helppoja ja vaikeampia. Äidinkielen ja kirjallisuuden kokeen osalta tehtävät liittyvät lukemiseen ja kirjallisuuteen, kieleen, sanaston

ja peruskäsitteiden tuntemukseen sekä kirjoitustaitoihin. Kirjoitustehtävien pisteistä 55 % kertyy tekstin sisällöstä sekä tyylin ja ilmaisun monipuolisuudesta, 35 % lauserakenteista ja oikeinkirjoituksesta sekä 10 % tekstin asettelusta ja käsialan hallinnasta. Vuoden 2005 kokeen rakenne oli samankaltainen kuin vuonna 2001 järjestetyssä kokeessa. Täten tarjoutui mahdollisuus seurata oppilaiden taitojen mahdollista muuttumista samoilla oppiaineen osa-alueilla. (Lappalainen 2006: 17–19.)

Vuoden 2005 kokeen yleistaso oli tyydyttävä: oppilaat saivat keskimäärin 61 % kokeen enimmäispistemäärästä (tytöt 69 %, pojat 54 %). Lukioon jatkavien oppilaiden taitotaso oli keskimäärin 70 %, ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien 49 %. Kirjoitustaito sekä kielen, sanaston ja peruskäsitteiden tuntemus oli yleistasoltaan kohtalainen. Tyttöjen kirjoitustaito oli 23 prosenttiyksikköä parempi kuin poikien, mikä on samansuuntainen tulos kuin aikaisemmissa yhdeksännen luokan oppilaiden arvioinneissa. Erityisen suurena erot tyttöjen ja poikien taitoerot näkyvät yhdeksännellä luokalla oikeinkirjoituksen perusteiden, kirjoitettavan tekstin jäsennyksen ja sidosteisuuden, viittaussuhteiden, lauserakenteiden ja asiatyylisen kirjakielen hallinnassa. Erot sukupuolien välillä olivat kuitenkin monivalintatehtävin mitattuna keskimäärin samansuuruiset sekä seitsemännen että yhdeksännen luokan arvioinneissa. (Lappalainen 2006: 39–46.)

Vuonna 2002 järjestettiin vastaava äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi seitsemännen luokan aloittaneille oppilaille. Tyttöjen ja poikien erot kirjoitustaitojen osalta olivat Lappalaisen (2003: 109) mukaan 20 prosenttiyksikön suuruiset. Vaikka oppilaiden mielikuvan mukaan kuudennella luokalla erilaisia kirjoitelmia oli kirjoitettu jopa usein, eivät poikien kirjoitustaidot seitsemännen luokan alussa olleet keskimäärinkään tyydyttävät. Lappalainen esittää yhdeksi syyksi tähän sitä, ettei oppilaita ole riittävästi ohjattu suunnitteluun ja luonnosteluun, mikä johtaisi tavoitteelliseen uuden oppimiseen omasta kirjoitustyöstä. Yhdeksäsluokkalaisten oppimistulosten raportissa (2006: 87) Lappalaisen yhtenä kehittämissuositukseksi olisi, että erityyppisten kirjoitusten jäsentelyä, lauserakenteita ja oikeinkirjoitusta tulisi opettaa tehokkaasti ja edellyttää koko ikäluokalta nykyistä selkeämmin näiden taitojen hallintaa.

Oppimistuloksia arvioidaan kansallisen tason lisäksi myös kansainvälisesti. Oppimistuloksia lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa on arvioitu vuodesta 2000 lähtien OECD:n (Organisation for Economic and Cultural Development) PISA-tutkimusohjelman (Programme for International Student Assessment) avulla.

Oppimistuloksia arvioidaan kolmen vuoden välein kaikissa 33 OECD-maassa sekä kasvavassa joukossa järjestön ulkopuolisia maita. Arvioinnin pääalueena on eri tutkimuskerroilla yksi kolmesta alasta: 2000 lukutaito, 2003 matematiikka, 2006 luonnontieteet ja 2009 jälleen lukutaito. Sivualueiden osalta seurataan kullakin tutkimuskerralla lähinnä oppimistulosten yleistä kehitystä. Vuoden 2009 tutkimus on siinä mielessä merkittävä, että ensimmäistä kertaa on mahdollisuus arvioida monipuolisesti ja luotettavasti oppimistulosten kehitystä yhdeksän vuoden aikana. (PISA 2009: 7.)

Vuoden 2009 lukutaidon tehtävistä merkittävä osa on samoja kuin vuoden 2000 PISA:ssa, mikä mahdollistaa lukutaidon eri osa-alueiden kehityksen tarkastelun. Lukutaito on määritelty PISA:ssa seuraavasti:

Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. (PISA 2009: 8.)

Tämä määritelmä korostaa lukemisen eri tarkoituksia, eikä lukeminen sinänsä ole yleensä itsetarkoitus. Lähtökohtana on, että 15-vuotiaat nuoret hallitsevat ne perustaidot, joihin PISA:ssa arvioitu tekstien käyttötaito pohjaa. Arviointi ei siis kohdistu peruslukutaitoon eli lukemisen tarkkuuteen ja sujuvuuteen. Vuoden 2009 lukutaidon arvioinnissa lukutaidon määritelmään lisättiin lukemiseen sitoutuminen, jolla halutaan painottaa sitä, että lukutaitoinen henkilö osaa myös arvostaa lukemista ja lukeminen on osa hänen päivittäistä elämäänsä. Vuoden 2009 PISA:ssa oli valinnaisena arvioinnin kohteena myös sähköisten tekstien lukeminen, johon Suomi ei kuitenkaan osallistunut. Lukutaitoa arvioidaan kolmen eri aspektin kautta, jotka ovat tiedonhaku, luetun ymmärtäminen ja tulkinta sekä luetun pohdinta ja arviointi. Aspektit ovat toisiaan täydentäviä, ja jokaisen sisällä on vaikeustasoltaan erilaisia tehtäviä. Lukutaidon arviointituloksia raportoidaan sekä lukutaidon kokonaistuloksena että eri aspektien kautta. (PISA 2009: 8–9.)

Pirjo Linnakylä ja Sari Sulkunen (2002: 22) esittävät silmiinpistäväksi PISA-tuloksissa sen, kuinka tasaiseksi suomalaisten nuorten lukutaito osoittautui muihin maihin verrattuna. Tulokset osoittavat, että Suomessa on hyvin vähän heikkoja lukijoita. PISA-tutkimus on saanut osaltaan myös kritiikkiä siitä, ettei se anna kokonaisuudessaan vertailukelpoista kuvaa eri maiden nuorten lukutaidosta. Kritiikistä huolimatta huomio tulee kiinnittää juuri Linnakylän ja Sulkusen mainitsemaan seikkaan, jossa kerrotaan suomalaisnuorten lukutaidon tasaisuudesta. Toisaalta kouluissa ei tule tuudittautua liikaa

hyviin tutkimustuloksiin, vaan jatkaa määrätietoisesti ja tavoitteellisesti niin lukemisen kuin kirjoittamisenkin opettamista.

3. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN LÄHTÖKOHTA

3.1. Kognitiivinen kehitys ja kielen kehitys

Kieli ja ajattelu ovat suhteessa toisiinsa, joten yhdessä kielenkehityksen kanssa on tarkasteltava myös kognitiivista kehitystä. Jean Piaget jakaa lapsen kognitiivisen kehityksen neljään päävaiheeseen: sensomotorinen vaihe (0–1½ v.), esioperationaalinen vaihe (1½–6 v.), konkreettisten operaatioiden vaihe (6–12 v.) sekä formaalisten operaatioiden vaihe (12+ v.) (Piaget & Inhelder 1966, Boyd & Bee 2006: 35). Yläkouluikäisten voi katsoa edustavan kahta viimeistä vaihetta eli konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden vaihetta.

Sensomotorisessa vaiheessa lapsi tutustuu maailmaan Piaget'n ja Inhelderin (1966: 14–15) mukaan aistien ja liikkeiden avulla ilman esittävien symbolien tai ajattelun apua. Noin puolentoista–kahden vuoden iässä eli sensomotorisen kauden lopussa lapsi alkaa ymmärtää, että jokin asia tai esine voi esittää mitä tahansa tarkoitetta; myös poissa oleva kohde on siis palautettavissa mieleen. Lapselle kehittyy symbolifunktio. (Piaget & Inhelder 1966: 55–56.) Sensomotorisen vaiheen jälkeen esioperationaalisessa vaiheessa lapsi alkaa käyttää symboleja ajattelussa ja kommunikoinnissa, mutta kokee silti vielä hankaluuksia loogisessa ajattelussa (Boyd & Bee 2006: 173). Piaget'n ja Inhelderin (1966: 94) mukaan operaatiot ovat sellaisia toimintoja, jotka voidaan sisäistää ja jotka ovat palautettavissa. Esimerkkinä yleisimmistä operaatioista voidaan sanoa kahden luokan yhdistäminen, jossa esimerkiksi isät yhdistettynä äiteihin muodostavat vanhemmat. Tämänkaltaiset operaatiot ovat rakenteeltaan samanlaisia kuin ne, joita yksilöt käyttävät omassa ajattelussaan. (Piaget & Inhelder 1966: 94–95.)

Konkreettisten operaatioiden vaihe alkaa noin kuuden vuoden iässä ja silloin lapsi alkaa Boyd'n ja Been (2006: 35) mukaan kyetä muun muassa loogiseen ajatteluun. Piaget ja Inhelder (1966: 98) esittävät, että konkreettisten operaatioiden vaiheessa operaatiot eivät vielä keskity sanallisesti ilmaistuihin oletuksiin ja väittämiin. Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 133–138) mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi osaa kohdistaa huomionsa yhtä aikaa useaan asiaan. Lisäksi lapsi osaa päätellä, ettei kohteen havaittu ulkomuoto ole aina sitä, miltä näyttää. Tämän kehitysvaiheen nimi juontaa Piaget'n & Inhelderin (1966: 98) mukaan siihen, että kyseisessä kehitysvaiheessa lapsen ajattelu kohdistuu yleensä suoraan esineisiin eikä sanallisesti ilmaistuihin asioihin. Konkreettisuus leimaa lapsen ajattelua, ja se näkyy osaltaan myös lapsen kielessä. Suomessa koulu aloitetaan

7-vuotiaana, mikä ajoittuu suunnilleen samaan kuin siirtyminen kognitiivisessa kehityksessä konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Kirjoittamaan oppimisessa vaaditaan monia konkreettisten operaatioiden vaiheessa ilmeneviä kehitysaskeleita, kuten kykyä keskittää huomio useampaan asiaan samanaikaisesti.

Konkreettisten operaatioiden vaihetta seuraa formaalisten operaatioiden vaihe, joka saavutetaan Piaget'n (1966: 126) mukaan noin 12 vuoden iässä. Silloin nuori kykenee tekemään johtopäätöksiä myös sellaisista väittämistä, joihin hän ei itse usko ja jotka ainoastaan saattavat olla tosia. Formaalisten operaatioiden vaiheessa irtaudutaan konkreettisuuden kahleista ja opitaan ajattelemaan todellisuudessa toteutumattomia vaihtoehtoja sekä päättämään yleisten sääntöjen perusteella yksityistapauksia. Propositionaaliset operaatiot ovat tärkeä osa formaalisia operaatioita; niiden avulla voidaan yhdistää propositioita eli väitelauseita ja sitä kautta yltää loogiseen päättelyyn. Formaaliin operaatioihin liittyykin kielen täsmällinen ja joustava käyttö. (Piaget & Inhelder 1966: 127–131, 139.) Moni yläkouluikäinen oppilas on valinnut kirjoitelmaansa jo tapahtuneen unelmapäivän eli todellisuudessa toteutuneen vaihtoehdon. Tämä viittaa osaltaan siihen, ettei kehitys välttämättä ole edennyt vielä konkreettisten operaatioiden vaiheesta formaalisten operaatioiden vaiheeseen, sillä oppilaan on helpompi kirjoittaa jo tapahtuneesta päivästä kuin ajatella tulevaisuudessa tapahtuvaa unelmapäivää.

Piaget'n teoria antaa hyvät suuntaviivat kehitysvaiheille, mutta sitä on kritisoitu liiallisen vaiheittaisuuden ja ikävuosisidoksisuuden painottamisesta. Flavell, Miller & Miller (1993: 159) esittävät kehityksen olevan vaiheittaisen luonteen sijasta jatkuvaa, ja heidän mukaansa olisi parempi puhua tarkkarajaisten kehitysvaiheiden sijaan esimerkiksi kehityksen tyypillisistä suuntaviivoista. Flavell, Miller & Miller (1993: 142) esittävät, että Piaget'n uraauurtava teoria kartoittaa suuren osan lapsen kognitiivisesta kehityksestä, mutta uudempi tutkimus yhdistettynä Piaget'n teoriaan voisi tarjota kokonaisvaltaisemman kuvan kognitiivisesta kehityksestä. Yksi esimerkki tällaisesta liittyy Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 146) mukaan informaation prosessoinnin kapasiteettiin: kapasiteetti kasvaa lapsen iän kasvaessa. Lyhytkestoisen muistin kapasiteetti siis kasvaa siten, että siinä missä 5-vuotias lapsi pystyy prosessoimaan lyhytkestoisessa muistissa noin 4–5 eri kohdetta yhtä aikaa, 9-vuotiaalla lapsella kohteiden maksimimäärä on 6. Aikuinen pystyy pitämään lyhytkestoisessa muistissa kerrallaan noin 7 eri kohdetta. Lisäksi prosessoinnin nopeus kasvaa iän myötä. Yläkouluikäisten kirjoittamisen kompleksisuutta tarkasteltaessa Piaget'n teoria antaa hyvät

suuntaviivat kielellisen kehityksen analyysiin; kirjoitelmista voi joiltakin osin päätellä, missä kognitiivisessa kehitysvaiheessa oppilas on.

Flavell, Miller & Miller (1993: 149–155) kirjoittavat metakognition olevan kognitiota kognitiosta eli tietoa oman kognition ulottuvuuksista sekä kykyä hallita ja säännellä omaa kognitiota. Monissa eri kognitiivisissa toiminnoissa, kuten kielen omaksumisessa, havainnoissa, huomion kohdistamisessa, muistissa, ongelmanratkaisussa, loogisessa päättelyssä, luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa ovat tärkeitä metakognitiiviset taidot. Metakognitiiviset taidot ovat Flavellin, Millerin & Millerin (1993: 154–155) mukaan erittäin hyödyllisiä koulunkäynnissä; esimerkiksi vaikeudet lukemisessa johtuvat usein metakognitiivisten taitojen puutteesta. Flavell, Miller & Miller esittävät, että metakognitiivisia taitoja tulisi opettaa koulussa oppilaille suoraan nykyistä enemmän, jos kerran metakognitiivisten taitojen perusteellisella hallinnalla on suoria vaikutuksia hyvään koulumenestykseen. Suomalaisissa peruskouluissa on nykyään tiedostettu metakognitiivisten taitojen tärkeys: Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS) äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistavoitteissa vuosiluokkien 6–9 kohdalla on mainittu, että oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyy sekä oppilaan taito tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä eri tarkoituksiin kehittyy. Lisäksi kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa (ks. esim. Tampereen kaupunki 2004) on määritelty valtakunnallista opetussuunnitelmaa täydentämään joitakin seikkoja, kuten kahdeksannella luokalla yhtenä tavoitteena mainittu tekstien tuottamisen ymmärtäminen prosessina ja yhdeksännellä luokalla oppilaan taito edetä työssään tavoitteellisesti. Näissä näkyy, miten oppilaita tulisi opetussuunnitelman mukaan ohjata olemaan tietoisia omasta taidostaan sekä sääntelemään omia taitojaan.

Kirjoittaminen voidaankin nähdä osana kokonaisvaltaista kehitystä. Tarkastelussa olevat yläkouluikäiset oppilaat sijoittuvat siis kognitiivisessa kehityksessään konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden vaiheen välimaastoon. Kuten sanottua, ei ole syytä painottaa liikaa ikävaiheisuutta, mutta se antaa hyvät suuntaviivat kehityksen tarkastelulle kielenkehityksen näkökulmasta. Esimerkiksi formaalisten operaatioiden vaiheessa esiin tuleva liiallisesta konkreettisesta ajattelusta irtautuminen on nähtävissä yläkoululaisten kirjoitelmissa. Seuraavassa alaluvussa keskitytään tarkemmin kouluikäisten kirjoittamiseen ja kirjoittamistaitojen kehitykseen.

3.2. Kouluikäisten kirjoitustaito ja sen tutkimus

Anneli Pajunen (2012: 4) esittää, että Suomesta puuttuu lasten myöhemmän kielenkehityksen tutkimus; Suomessa tutkimus on keskittynyt lapsen varhaiseen kielenkehitykseen, ja lapsen myöhempi kielenkehitys sivuuttuu ikään kuin itsestään tapahtuvana. Pajunen muistuttaa, että kielenkehitys on kaikinensa nykyäskäytännön mukaan aiemmin luultua pidempi ja hitaampi prosessi, joka ei oikeastaan pääty koskaan. Samoilla linjoilla ovat Boyd ja Bee (2008), jotka esittävät tutkimuksessaan näkemyksen, jonka mukaan ihminen kehittyy koko elämänsä ajan. Boyd ja Bee (2008) esittävät äidinkielen suullisen omaksumisen olevan tärkeä kehityksellinen päämäärä lapsuusvuosina, ja kirjallisen oppimisen alkavan koulun aloittamisen myötä. Kirjoittamisen kehittyminen on täten osa yksilön kielenkehitystä; myös yläkouluikäisten kirjoitetun kielen tutkiminen on perusteltua, sillä kielenkehitys ei lopu koulunkäynnin aloittamiseen vaan jatkuu läpi elämän.

Matti Leiwo (1995: 204) esittää, että kirjoitetun kielen oppiminen perustuu opetukseen ja kokemuksiin kirjoitetusta kielestä. Hän muistuttaa, että erot kirjoitetun tekstin piirteiden ja rakenteiden hallinnassa voivat olla suuria. Kirjoitetussa kielessä korostuvat kieliopilliset ja sanastolliset keinot sekä tekstin riippumattomuus tilanteesta. Leiwon (1995: 204) mukaan lapsi siirtyy kirjoitustaidon kehittyessä käyttämään monimutkaisempia kielellisiä rakenteita. Tämä näkyy esimerkiksi lauseiden liittämistapojen monipuolistumisena: lapsi oppii muun muassa käyttämään peräkkäinasettelun lisäksi myös rinnastusta ja alistusta. Tässä tutkimuksessa kiinnitetäänkin huomiota myös lauseiden liittämistapoihin osana muuta kielen rakenteellista tarkastelua. Pajunen (2012) on tutkinut kirjoittamisen kehitystä 8–12-vuotiailla ja esittää tutkimuksensa taustahypoteesina, että aluksi lapset kirjoittavat, kuten puhuvat, ja myöhemmin kirjoittaminen kehittyy yksinkertaisemmasta kompleksisempaan suuntaan sekä sanaston että rakenteen tasolla. Leiwo (1995: 205) esittää lisäksi, että siinä missä ajattelun kehitys mahdollistaa kirjoittamisen, myös kirjoittamisen oppiminen itsessään kehittää ajattelua; kirjoittaminen vaatii monimutkaisia ajatustoimintoja, joiden avulla voi muunnella asioiden välisiä yhteyksiä ja palata aiempiin ajatusvaiheisiin.

Luku- ja kirjoitustaitojen oppiminen ja kirjalliseen kulttuuriin kasvaminen kuuluvat myöhemmän kielenkehityksen alaan. Luku- ja kirjoitustaito katsotaan yleisesti sekundaarisiksi suhteessa kuuntelemiseen ja puhumiseen. Alkava kirjoitus on analoginen lukemisen kanssa, mutta lukutaito kehittyy kirjoittamistaitoa nopeammin. Pajunen (2012: 5)

näkemyks on, että lapsen myöhempi kielenkehitys edistyy samanaikaisesti muiden kehitysvaiheiden kanssa, mutta lisäksi se edellyttää hallittua opettamista kielen kaikilla osa-alueilla. Pajunen (2012: 4) esittää, että lapsi oppii 6–12-vuotiaana eli keskilapsuudessa vähitellen käyttämään abstraktia ja harvinaista sanastoa, kuvallisia ilmauksia, metaforia ja idiomeja sekä vähäfrekvenssisia ja kompleksisia rakenteita. Yläkouluikäisten kirjoitetun kielen kompleksistumista tarkasteltaessa olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin myös sanaston kehittymistä, mutta tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy juuri rakenteelliseen kompleksistumiseen. Keskilapsuudessa myös päättelykyky ja käsitteellinen ajattelu kehittyvät, ja lapsella kehittyy kyky hallita eri tyyllilajeja ja tekstilajeja (Pajunen 2012: 4).

Kirjoittamista ja kirjoitetun kielen kehittymistä tutkinut Minna-Riitta Luukka (2004: 10–14) esittää niin sanotun perinteisen kirjoittamisen opetuksen lähtevän siitä ajatuksesta, että kirjoittamisen taito on yksilöllinen ja pysyvä ominaisuus. Luukka jatkaa, että kirjoittamisen opetuksen tavoitteena on mahdollisimman hyvä kirjoitetun kielimuodon hallinta. Kirjoittamistaidon kehitys näkyy Luukan mukaan erityisesti kompleksisten kieliopillisten rakenteiden hallintana. Tästä esimerkkinä ovat lauserakenteiden monimutkaistuminen, virkerakenteiden monipuolistuminen ja koheesiokeinojen hallinta. Luukka (2004: 10–14) näkee kirjoittamisen opetuksen ehkä suurimpana edistysaskeleena kuitenkin käsityksen kirjoittamisen prosessiluonteesta, jossa kirjoittaminen nähdään kognitiivisena prosessina. Siinä teksti syntyy erilaisten ajatus- ja muistitoimintojen tuloksena. Tämän näkemyksen mukaan kokenut kirjoittaja prosessoi kirjoittamistaan eri tavoin kuin aloitteleva kirjoittaja. Kehitys kirjoittamistaidoissa näkyy erityisesti kehityksenä työskentelytavoissa, sillä kokenut kirjoittaja pystyy suunnittelemaan, ideoimaan, jäsentämään, muokkaamaan ja viimeistelemään tekstiään tietoisesti. (Ks. myös Ranta 2007.)

Kuten Leiwo (1995: 217–218) muistuttaa, on vaikea määritellä sellainen kielenkäyttäjäksi kuin kouluikäinen. Leiwo esittää:

Kouluikäiset muodostavat heterogeenisen ryhmän, jonka tarkastelussa kiintoisimmat näkökulmat syntyvät siitä, miten lasten ja nuorten viestinnälliset ja kielelliset taidot riittävät koulun ja kirjallisen kulttuurin vaatimuksiin. Toinen näkökulma on pohtia, miten koulu hyödyntää ja kehittää oppilaiden kielellisiä valmiuksia ja valmistaa nuoria työelämän viestintätilanteisiin.

Tässä tulee hyvin esiin se, kuinka vastuu nuorten kielellisten taitojen kehittymisestä on sekä nuorilla itsellään että koululla. Kuten Opetussuunnitelman perusteissakin (2004: 53) sanotaan,

yläkoulukäisen oppilaan tulisi kehittyä monipuoliseksi ja omaääniseksi kirjoittajaksi, joka osaa hyödyntää oppimaansa kielitietoa ja edetä tavoitteellisesti kirjoitustehtävissään.

Kirjoitustaidot ovat Henna Makkonen-Craigin (2011: 62) mukaan koululaitoksen näkyvimpiä ja tärkeimpiä tuotoksia, joilla on vaikutusta sekä yksilöiden että jopa koko yhteiskunnan toimintaan. Useissa yhteiskunnissa kirjoitustaitojen arvostuksesta kertoo muun muassa koulujen pitkä ainekirjoitusperinne. Makkonen-Craig viittaa tekstissään ylioppilaskokeen äidinkielen esseekirjoitukseen, mutta samat asiat pätevät myös yläkoululaisten kirjoittamisessa. Makkonen-Craig (2011: 65) esittää, että kieliopillinen kompetenssi on ollut perinteisesti vahvasti esillä kirjoittamisen opettamisessa ja arvioinnissa. Riittävän kieliopillisen kompetenssin voidaan ajatella olevan kaiken kirjoittamisen yksi perusedellytys. Makkonen-Craig jatkaa, että tutkimuksin on osoitettu sanaston ja syntaksin rakenteiden kehittyneisyyden ja monipuolisuuden korreloivan poikkeuksellisen selvästi erityisesti ylioppilaskokeen esseekirjoitelman arvosanan kanssa. Kognitiivinen kompetenssi voidaan määritellä kirjoittajan kyvyksi keksiä, esittää ja jäsentää ajatuksia sekä kyvyksi nähdä yhteyksiä ajatuksien välillä. Kirjoittajan kypsyminen liittyy monia asioita, kuten sofistikoituneemman kielen käyttö, mutta ennen muuta siihen liittyy ajattelutavan muutos, muutos suhtautumisessa omaan tietämykseen. Kognitiiviseen kompetenssiin liittyy läheisesti ajattelun ja käsittelyn syvällisyys ja abstraktiotaso. (Makkonen-Craig 2011: 69.) Makkonen-Craig (2011: 69–70) esittää heikoiksi ja hyviksi arvioitujen suoritusten välisen eron useimmiten olevan siinä, kykeneekö kirjoittaja viemään käsittelyn abstraktille tasolle sekä millä tavoin konkreettinen ja yleinen näkökulma yhdistyvät.

Kirjoittamiseen liittyy kirjoitustaitojen lisäksi vahvasti myös asenteet. Anneli Kauppinen (2011: 350) mukaan lukiossa opiskelijoiden suhtautumistavat kirjoittamiseen ovat sukupuolittain eriytyneet: pojat suhtautuvat kirjoittamiseen tyttöjä useammin varauksellisesti ja torjuvasti. Sukupuolten kategorisointi on Kauppinen (2011: 362–363) mukaan tyyppillisempää tutkijoille ja kouluviranomaisille kuin tutkittaville. Hänen oman kokemuksensa mukaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat eivät esitä sukupuolta ensisijaisena tekijänä, kun kyseessä on kirjoittamiseen liittyvät tasoerot. Tyttöjen ja poikien välisiin äidinkielen taitojen eroihin on kiinnitetty paljon huomiota niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen tuloksien analyysi osoittaa, että tytöt saavat parempia arvosanoja kuin pojat. (Kauppinen 2011: 363.) Tämä sama on huomattavissa myös peruskoulun oppilaita koskevissa tutkimuksissa (PISA 2009). Kauppinen kuitenkin esittää, etteivät tytöt ja pojat muodosta kirjoittajina sukupuolittain tarkkaan

määriteltäviä yleisiä tyttö- ja poikatyyppejä, vaikka sellaisia luonnehdintoja onkin tehty. Tässä tutkielmassa on analysoitu joillakin osa-alueilla tyttöjen ja poikien kirjoitustaitojen eroja.

3.3. Kielen kompleksisuus

Kielen ja kirjoitustaitojen kehityksen kanssa liittyy tiiviisti yhteen myös kielen kompleksisuus. Kieli kehittyy pääosin yksinkertaisesta kohti monimutkaista; alkuvaiheissa kieltä oppiessaan lapsi tuottaa yksittäisiä sanoja ja vaiheittain laajempia rakenteita. Tämänkaltainen kehitys jatkuu vielä yläkouluikäistenkin kirjoitetussa kielessä rakenteiden muuttuessa monimutkaisemmiksi. Seuraavaksi keskitytään kielen kompleksisuuteen ja esitellään niitä asioita, joilla tässä tutkimuksessa mitataan rakenteellista kompleksistumista.

Yhden suomenkielisen lapsen lauseyhdistysten kehittymistä tutkittuaan Anneli Lieko (1993: 184–185) toteaa, että kehitys etenee semanttisesta syntaktiseen. Lapsella kehittyvät ensin semanttiset relaatiot ja käytössä on ainoastaan implisiittisiä lauseyhdistyksiä, konnektiivit otetaan käyttöön vasta myöhemmin. Sellaiset konnektiivit, joilla on puhtaasti syntaktinen merkitys ja vähemmän semanttista sisältöä, ilmaantuvat viimeisimpänä lapsen kieleen. On esitetty, että kielen rakenteiden ilmaantumisjärjestys riippuisi niiden suhteellisesta frekvenssistä lapsen kieliympäristössä, mutta Liekon tutkimustulosten mukaan näin ei ole. Liekon (1994: 184–185) mukaan ilmaantumisjärjestys riippuu ensisijaisesti kognitiivisesta/semanttisesta kompleksisuudesta, ei rakenteen yleisyydestä kielessä.

Michael Tomasello (2005) on tutkinut englanninkielisten lasten kielen omaksumista ja kompleksisten rakenteiden ilmaantumista lasten kieleen. Tomasellon (2005: 173–175) mukaan kielellinen kompleksisuus ja frekventtiys nivoutuvat yhteen; lapsen kielenomaksumiseen vaikuttavat niin opittavan rakenteen kielellinen kompleksisuus kuin kyseisen rakenteen frekventtiys kielessä. Hän jatkaa, että rakenteen kompleksisuus on vuorovaikutuksessa kielenomaksumisessa lapsen kognitiivisen ja kielellisen kehityksen kanssa. Lapsi omaksuu ensimmäisenä sellaiset rakenteet, jotka esiintyvät kielessä usein, ja epäfrekventit rakenteet ilmestyvät vasta myöhemmin lapsenkieleen. Tästä seuraa se, että lapsi

voi omaksua vaivatta kompleksisemmän rakenteen, mikäli se on kielessä hyvin frekventti. Siihen, mitä lapsi oppii missäkin vaiheessa, ei suoranaisesti siis vaikuta rakenteen kompleksisuus, vaan se, millaista kieltä lapsi kuulee arjessaan. (Tomasello 2005: 173–175.)

Tomasello pitää kompleksisten rakenteiden päätyypeinä infiniittitäydennyksiä, lausetäydennyksiä, relatiivilauseita ja yhdyslauseita. Infiniittitäydennyksiin viitataan suomenkielisessä kirjallisuudessa käsitellä verbiketju: persoonamuotoinen verbi saa siis täydennykseen toisen, infiniittimuotoisen verbin. Tässä tutkielmassa tarkastellaan Tomasellon mainitsemista kompleksisten rakenteiden päätyypeistä yhdyslauseita sekä relatiivilauseita ja infiniittitäydennyksiä.

Absoluuttinen ja suhteellinen kompleksisuus ovat Matti Miestamon (2008: 24–25) mukaan kaksi erilaista lähestymistapaa kielen kompleksisuuteen. Absoluuttinen kompleksisuus (absolute complexity) on Miestamon kuvauksen mukaan objektiivista, sillä sen määrittelyssä ei oteta kantaa näkökulmaan. Perusidea on, mitä enemmän systeemissä on osia ja mitä enemmän osilla on yhteyksiä keskenään, sitä kompleksisempi systeemi on. Suhteellinen kompleksisuus (relative complexity) puolestaan ottaa kantaa siihen, kenen näkökulmasta kielen ilmiö on kompleksinen. Suhteellinen kompleksisuus kuvataan sen kautta, kuinka vaikea systeemi on sisäistää ja kuinka paljon vaivaa tai työtä sen prosessointiin ja oppimiseen tarvitaan. On siis otettavaa kantaa siihen, onko jokin kielen ilmiö kompleksinen puhujan vai kuulijan, äidinkieltä omaksuvan lapsen vai vieraana kielenä oppivan lähtökohdista. Miestamo (2008: 25–27) pitäisi hyvänä rajauksena kompleksisuuden käsitteelle absoluuttista kompleksisuutta erityisesti silloin, kun tutkitaan kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Tässä tutkielmassa kompleksisuutta tarkastellaan pääosin absoluuttisena ilmiönä. Kantaa otetaan kuitenkin myös rakenteiden suhteelliseen kompleksisuuteen, sillä vertailua tehdään seitsemännen ja yhdeksännen luokan kirjoitelmien välillä sekä jossain määrin alakoululaisten kirjoitelmiin nähden.

Ilmaus voi Pajusen ja Palomäen (1984: 91) mukaan olla rakenteeltaan yksinkertaista tai monikerroksista, kompleksista. Puhutun kielen rakenne pyrkii yksinkertaisuuteen etenkin lauserakenteeltaan, mikä näkyy muun muassa lauseiden ja lausekkeiden lyhyttenä ja diskurssin predikaattipitoisuutena. Kirjoitetun kielen rakenne on usein kompleksinen, mikä pidentää huomattavasti kirjoituksen saneita. Spesifisyys ja rakenteen kompleksisuus, toisaalta epäspesifisyys ja yksinkertaisuus selittävät kirjoitetun ja puhutun kielen sanepituuksien eroja. Nämä erot johtuvat pohjimmiltaan välillisen ja välittömän, suunnitellun ja suunnittelemattoman diskurssin ominaisuuksista. (Pajunen &

Palomäki 1984: 90–91.) Yläkouluikäisten kirjoitelmien kielen rakenteessa voi olettaa olevan piirteitä sekä puhutun että kirjoitetun kielen rakenteesta, sillä kirjoitustaito ei ole kaikilla vielä kehittynyt aikuisten kirjoitetun kielen tasolle.

Kirjoitetun kielen lauseet ovat Pajusen ja Palomäen (1985: 65) mukaan pitempiä kuin puhutussa kielessä ja peruslauseita voidaan liittää toisiinsa muun muassa upottamalla tai rinnastamalla. Pajunen (2012) esittää, että hyvässä kirjoitelmassa sanamäärä on suurempi kuin huonossa. Myös ensimmäisten kouluvuosien aikana tapahtuvaa kirjoittamistaitojen kehittymistä tutkinut Kaija Matilainen (1989: 47) esittää, että sanamäärää, virkkeiden pituutta ja sivulauseiden määrää voidaan pitää yhtenä kehittyneisyyden mittarina. Hänen tutkimuksena mukaan kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana kirjoitelmien virkkeissä on keskimäärin noin 5–6,5 sanaa. Tämä luku kasvaa seuraavina vuosina ilmaisun kehittyessä monimutkaisemmaksi. Pajusen (2012) mukaan hyvä kirjoitelma sisältää pääepisodien lisäksi sivuepisodeja, eikä juonen kulku ole täysin ennalta arvattavissa. Lisäksi tapahtumien syy- ja seuraussuhteita on perusteltu ja lukija on huomioitu. Pajunen (2012) muistuttaa kuitenkin, että monisanaisuuteen tulee suhtautua varauksella, sillä se voi toisinaan olla hajanaista ja epäloogista eikä koherenttia kerrontaa.

Sanojen ja lauseiden lisäksi kompleksisuutta voidaan mitata finiittisten ja infiniittisten rakenteiden perusteella. Maria Vilkunan (2005: 266) mukaan infiniittisten rakenteiden syntaksi on välttämättä mutkikkaampaa kuin yksinkertaisten lauseiden. Tämä johtuu Vilkunan mukaan siitä, että infiniittinen rakenne on toisen verbin täydennyksenä tai määritteenä, jolloin lauseessa yhdistyy kaksi verbiä omine argumenttirakenteineen ja muine ominaisuuksineen. Vilkuna (2005: 266) mainitsee, että infiniittinen verbi voi vuorostaan saada oman infiniittisen täydennyksen tai määritteen. Finiittisen rakenteen ominaisuudet vaikuttavat kuitenkin infiniittirakenteeseen monin tavoin, minkä vuoksi infiniittinen rakenne on syntaktisesti epäitsenäisempi kuin finiittinen.

Tässä tutkielmassa kompleksisuutta tarkastellaan eri näkökulmista: vertailua kompleksisuuden suhteen tehdään eri luokka-asteiden välillä ensinnäkin kirjoitelmien sanapituuden, sanarakenteen ja kirjoitelmien pituuden osalta. Kompleksisuutta tarkastellaan lausetasolla erityisesti lauseiden yhdistämisen kannalta sekä rakenteellisesta että semanttisesta näkökulmasta. Lisäksi tässä tutkielmassa tarkastellaan finiittisten ja infiniittisten rakenteiden määrää, mikä kertoo omalta osaltaan kielen kompleksisuudesta.

4. AINEISTON KÄSITTELY

4.1. Yläkouluikäisten kirjoitelmien sanasto

Pajusen (2012: 6–7) mukaan alakouluikäisten kirjoitelmissa sanamäärä ilmaisee oletettavasti paljon kirjoitelman sisällöstä ja rakenteesta. Hän jatkaa, että hyvässä kirjoitelmassa sanamäärä tuntuu olevan suurempi kuin huonossa. Hyvän kirjoitelman juonen kulku ei välttämättä ole ennalta arvattavissa, ja siinä onkin pääepisodien lisäksi myös sivuepisodeja. Toisaalta Pajunen muistuttaa, että sanamäärän kasvuun kirjoitelman hyvyyden mittarina on suhtauduttava varauksella; toisinaan monisanaisuus voi olla hajanaista, epäloogista mielle yhtymien ketjuja koherentin ja strukturoidun kerronnan sijaan. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmien sanastoa on tutkittu sanapituuksien, sanarakenteen ja sanaluokkajakauman osalta.

4.1.1. Sanapituus

Sari Oinonen (2008: 31) kirjoittaa pro gradu -tutkielmassaan, kuinka sanapituuksien kasvaminen merkitsee yleensä myös sanojen kompleksisuuden kasvamista. Hän toteaa, että pidemmän sanan ollessa kyseessä myös informaation ja spesifisyyden määrä kasvaa. Usein pitkät sanat sisältävät enemmän morfeemeja kuin lyhyet sanat ja ovat todennäköisemmin johdoksia tai yhdyssanoja. Puhutun kielen saneissa on Pajusen ja Palomäen (1984: 90) mukaan keskimäärin 5 merkkiä ja kirjoitetun kielen keskimäärin 7 merkkiä. Puheessa yleisimpiä ovat 2–6-merkkiset ja kirjoituksessa 5–8-merkkiset saneet. Sanapituuksien vaihtelua aiheuttavat muun muassa puheen pronomien paljous ja kirjoitetun kielen runsas yhdyssanojen käyttö. (Pajunen & Palomäki 1984: 90–91.)

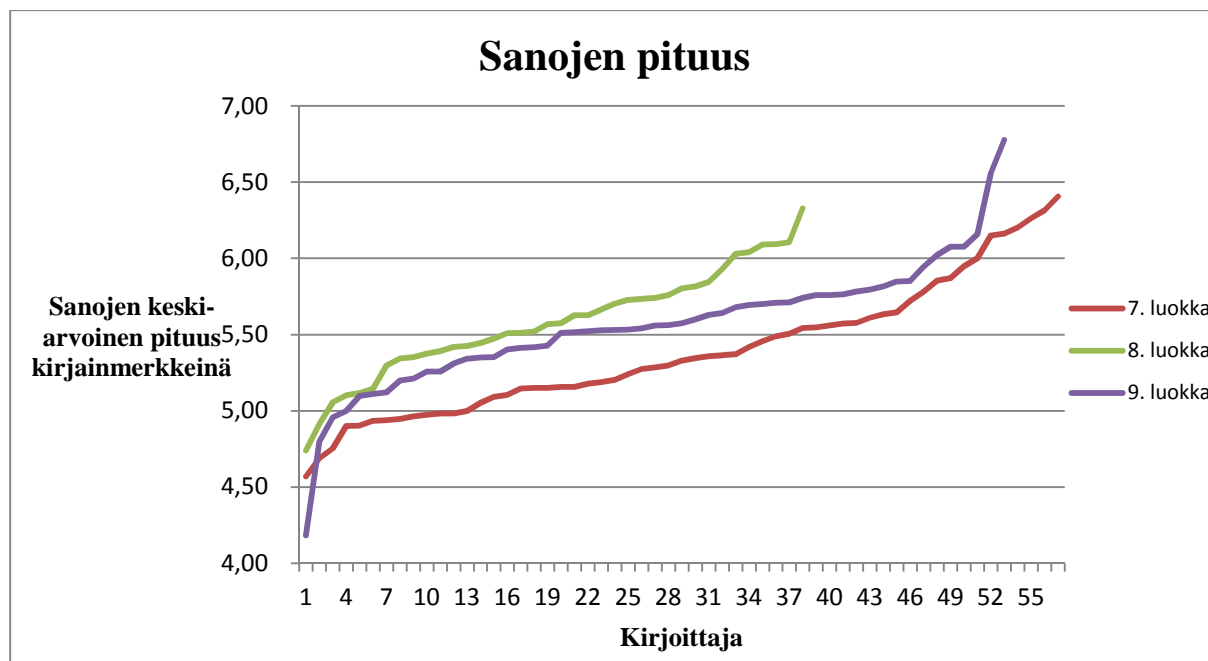
Yksinkertainen sanasto sisältää johtamattomia lekseemejä, kun taas kompleksisempi sanasto sisältää myös johdoksia, yhdyssanoja ja sanaliittoja. Pajusen (2012: 14–16) mukaan johtamattomat sanat ovat usein monimerkityksisiä ja siinä suhteessa kompleksisia, mutta erityisesti nuoret kirjoittajat käyttävät niitä yleensä konkreettisissa merkityksissä. Pajunen jatkaa, että nuorimpien koululaisten kirjoittamat tekstit ovat sanojen pituuden ja rakenteen suhteen lähempänä puhuttua kieltä, mutta iän myötä he pääsevät lähemmäksi kirjoitetun kielen sanarakennetta.

Kirjoitelmien sanapituudet on laskettu aineiston kirjakielistetystä versiosta. Kuten kirjoitelmien keskiarvoista pituutta, myös sanojen keskiarvoista pituutta voidaan pitää verrattain lyhyenä (vrt. esim. Oinonen 2008: 43–45). Taulukko 2 osoittaa sanapituuksien keskiarvot luokka-asteittain sekä sukupuolittain. Sanapituudet kasvavat keskiarvoisesti seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle jonkin verran. Kasvua sinänsä voidaan pitää odotuksenmukaisena (vrt. esim. Oinonen 2008: 44, Elomäki 2011: 42), vaikka sanojen keskiarvopituus onkin verrattain lyhyt. Sanapituus ei yllä Pajusen ja Palomäen (1984: 90) mainitsemaalle kirjoitetun kielen keskimääräiselle seitsemän merkin tasolle; tulokset vastaavat enemmän puhutun kielen sanapituuksia. Poikien sanat ovat seitsemännellä luokalla tyttöjen sanoja pidempiä, mikä on samansuuntainen havainto kuin yläkouluikäisten kirjoitelmissa Oinosella (2008: 42) sekä alakouluikäisten kirjoitelmissa Elomäellä (2011: 42). Kahdeksannella luokalla puolestaan tyttöjen sanat ovat poikien sanoja pidempiä ja yhdeksännellä luokalla sanat ovat samanmittaisia molemmilla sukupuolilla. Pajusen (2012: 16) mukaan sanapituuksien kasvu luokka-asteelta toiselle mentäessä liittyy selvästi sanaston kehittymiseen, ilmaistavien merkitysten spesifioitumiseen ja ylipäätään pyrkimykseen puhutusta kielimuodosta kirjoitettuun muotoon.

TAULUKKO 2 Sanapituuksien keskiarvo luokka-asteittain ja sukupuolittain

	7. luokka	8. luokka	9. luokka
	sanapituus ka	sanapituus ka	sanapituus ka
Tytöt	5,32	5,85	5,59
Pojat	5,69	5,58	5,59
Kaikki	5,49	5,71	5,59

Hajonta on sanapituuksienkin kohdalla suurta, joten keskiarvojen lisäksi on tarkasteltu yksilövariaatiota. Kuvio 2 osoittaa sanojen keskiarvoisen pituuden yksilövariaation kannalta luokka-asteittain. Kirjoitelmat on jaoteltu kuvioon sanojen pituuden mukaan nouseviksi, minkä vuoksi kasvu näkyy tasaisena.

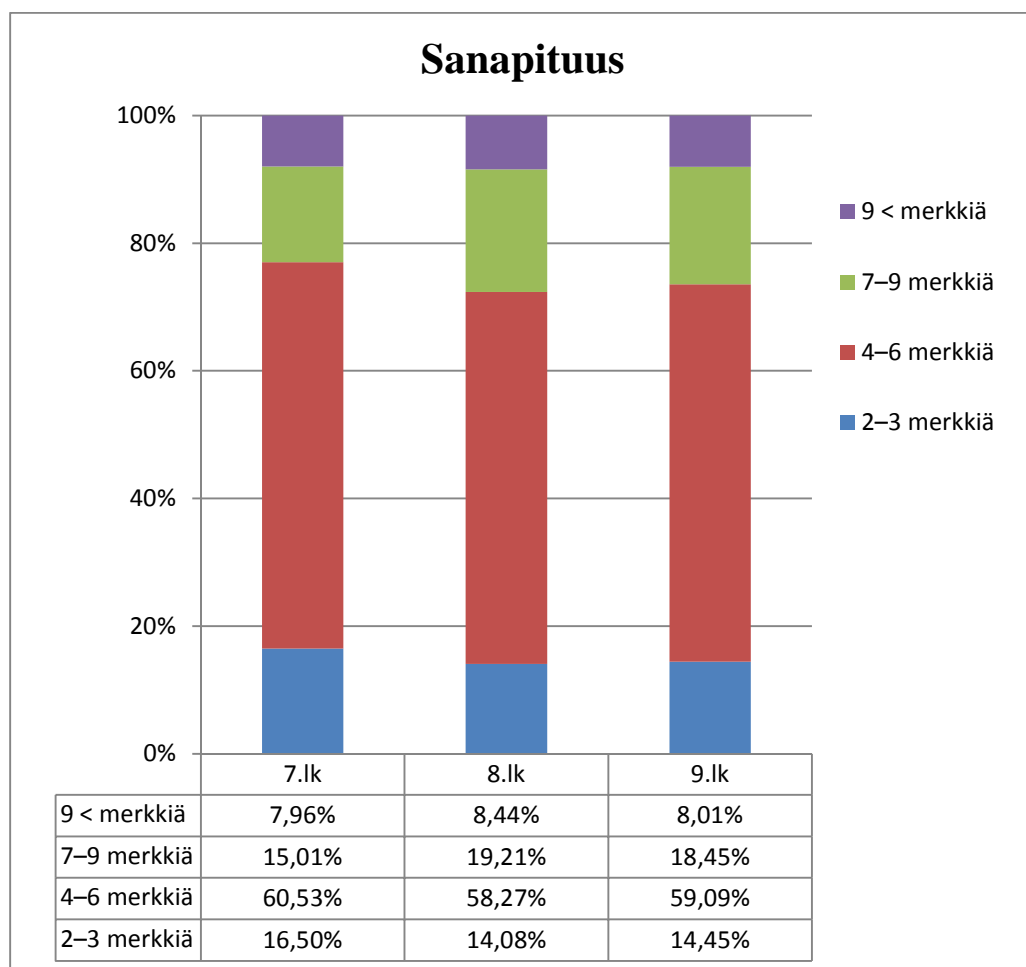


KUVIO 2 Sanojen keskiarvoinen pituus yksilötasolla luokka-asteittain

Seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa sanojen keskiarvoinen pituus on lyhyimmillään 4,57 ja pisimmillään 6,41 merkkiä, kun kahdeksannella luokalla vastaavat luvut ovat 4,74 ja 6,33. Yksilötasolla yhdeksäsluokkalaisten kohdalla hajonta on kaikkein suurinta: sanojen keskiarvoinen pituus on lyhyimmillään ainoastaan 4,18 merkkiä ja pisimmillään 6,78 merkkiä, joka lähentelee jo Pajusen ja Palomäen mainitsemaa kirjoitetun kielen saneiden keskimääräistä seitsemän merkin pituutta. Yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmien sanapituuksien suuri yksilövariaatio on siinä mielessä odotuksenvastaista, että ylemmällä luokka-asteella kirjoitelmien sanapituuksien tulisi olla pidempiä kuin alemmilla luokilla. Yhdeksäsluokkalaisten kohdalla suureen yksilövariaatioon saattaa vaikuttaa osaltaan motivaation puute sekä sellaiset kirjoitelmat, jotka on kirjoitettu puhutun kielimuodon mukaisesti, jolloin sanat ovat lyhyempiä kuin kirjoitetun kielimuodon sanat.

Aineiston sanat on jaettu viiteen ryhmään pituutensa puolesta. Ryhmät ovat a) lekseemissä 2–3 merkkiä, b) lekseemissä 4–6 merkkiä, c) lekseemissä 7–9 merkkiä ja d) lekseemissä enemmän kuin 9 merkkiä. Jako noudattelee Pajusen (2012: 15) luokittelua. Kuten Pajunen (2012: 15) esittää, koulukirjoitelmissa on käytössä etenkin *ja-* ja *kun-*konjunktioita suhteessa enemmän kuin aikuisten kirjoitetussa kielessä. Tämä lisää lyhyiden sanojen määrää aineistossa. Kuten Kuvio 3 osoittaa, 2–3 merkkiä sisältävien sanojen määrä laskee seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Erityisesti alakoulun alimmilla luokilla

kirjoitelmissa *ja*-konjunktion määrä on Pajusen (2012: 16) mukaan hyvin korkea ja laskee jyrkästi ylemmillä luokilla sanan funktion muuttuessa yleissidostavasta konnektiivista rinnastavaksi konjunktioksi. Tämä saattaa osaltaan näkyä vielä yläkouluikäistenkin kirjoitelmissa, sillä 2–3 merkkiä sisältävien sanojen määrä laskee luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä.



KUVIO 3 Sanapituus prosentteina luokka-asteen kokonaissanamäärästä

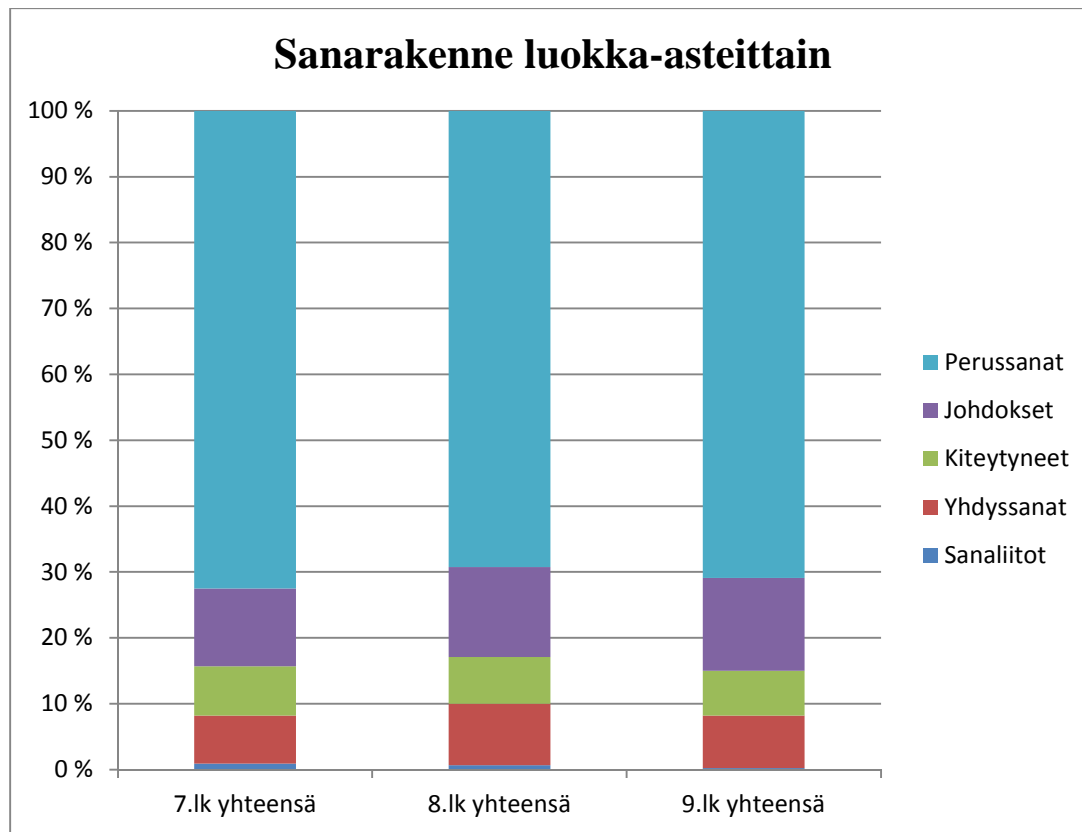
4–6 merkkiä sisältäviä sanoja on ylivoimaisesti eniten kaikista aineiston sanoista kaikilla luokka-asteilla. Tämän ryhmän sanojen määrä vähenee jonkin verran seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. 7–9 merkkiä sisältävien sanojen määrä kasvaa luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Hienoista kasvua on havaittavissa myös yli yhdeksänmerkkisten sanojen ryhmässä. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Elomäen (2011: 43) tutkimuksessa. Alakouluikäisten kirjoitelmien yhteydessä Pajunen (2012: 14) mainitsee

sanapituuden kasvun luokka-asteelta toiselle siirryttäessä osoittavan siirtymistä puhutun kielen kaltaisuudesta kirjoitettuun kielimuotoon. Yläkouluikäisten kirjoitelmissa pitkien sanojen lisääntymistä voidaan pitää yhtenä merkinä sanaston kehittymisestä, mihin viittaa myös kaikkein lyhyimpien sanojen määrän väheneminen luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä.

4.1.2. Sanarakenne

Sanapituuksien lisäksi sanatason kompleksistumista on tutkittu sanarakenteen näkökulmasta. Sanat voidaan sanavartalonsa morfologisen rakenteen perusteella jakaa perussanoihin ja kompleksisiin sanoihin. Perussana on vartaloltaan yksimorfeeminen, kun kompleksisen sanan vartalo sisältää useita morfeemeja. Kompleksiset sanat voidaan jakaa edelleen johdoksiin ja yhdyssanoihin. Kompleksisten sanojen merkitys on yleensä johdettavissa niiden sisäisen rakenteen rakenneosien merkityksistä. (ISK 2004: § 145.) Perussanojen, johdosten ja yhdyssanojen lisäksi kirjoitelmien sanastosta on tarkasteltu kiteytyneitä sananmuotoja, joilla tarkoitetaan lähinnä adverbeihin kuuluvia kantasanaan eriytyneitä taivutusparadigmaltaan vaillinaisia sanoja, kuten *siellä*, *täällä*. Tämä analyysikäytäntö on yhtenevä Koulukorpuksen¹ analyysin kanssa. Kuviossa 4 on esitetty aineiston kirjoittajien sanarakenne luokka-asteittain.

¹ Koulukorpus on Tampereen yliopiston suomen kielen oppiaineen tutkimusprojektia varten kerätty koulukirjoitelmista koostuva kirjoitelmakorpus



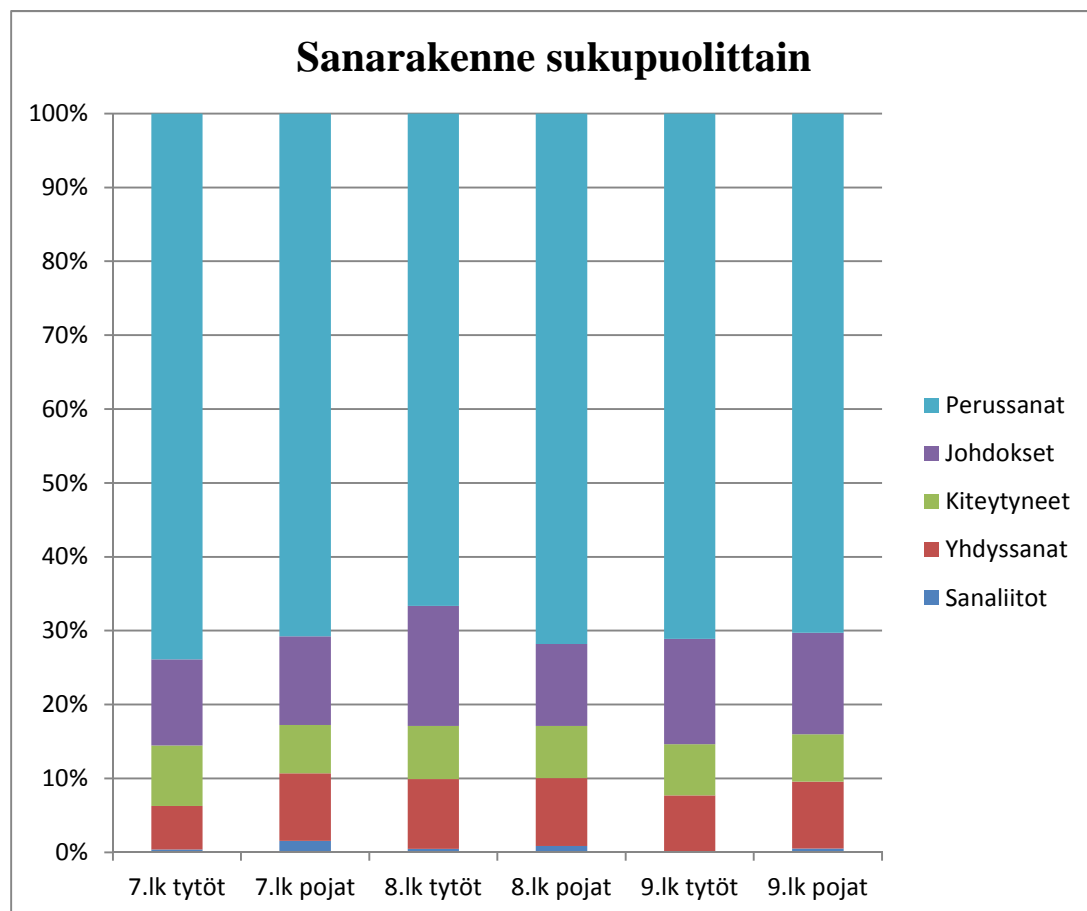
KUVIO 4 Sanarakenne luokka-asteittain

Perussanojen osuudessa ei juuri muodostu luokka-asteittain suurta eroa; perussanojen osuus kaikista sanoista vähenee jonkin verran seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle. Sanaliittoja on jokaisella luokka-asteella vähän, ja niiden määrä vähenee entisestään seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Kiteytyneiden ilmausten määrä laskee jonkin verran luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Tätä voi selittää muun muassa ilmaisun tarkentuminen, sillä kiteytyneiden sanamuotojen joukkoon kuuluu paljon adverbejä, kuten *sitten* ja *siellä*.

Pajunen ja Palomäki (1984: 64–65) toteavat, että kirjoitetussa kielessä on huomattavasti enemmän yhdyssanoja kuin puhutussa kielessä, ero on jopa 11,4 prosenttiyksikköä. Heidän mukaansa yhdyssanojen esiintymismäärien erot selittävät puhutun ja kirjoitetun kielen sanepituuksien eroja kuten taivutettujen ja taivuttamattomienkin saneiden esiintymiserot. Pajunen ja Palomäki jatkavat, että yhdyssanaisuus pidentää yksittäisiä saneita enemmän kuin taivutusmorfit, sillä itsenäisistä sanoista koostuvat yhdyssanan osat ovat merkkimäärältään suurempia kuin sidonnaiset ilmimorfit. Ainakin puheessa kokonaisuuden kannalta merkityksellisempiä ovat kuitenkin taivutusmorfit, koska ne ovat monin verroin

yhdyssanoja yleisempiä (Pajunen & Palomäki 1984: 65). Aineistossa yhdyssanojen osuus kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle noin yhden prosenttiyksikön verran. Myös johdosten määrä kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle noin kaksi prosenttiyksikköä. Tätä yhdyssanojen ja johdosten hienoista kasvua voidaan pitää odotuksenmukaisena (vrt. esim. Elomäki 2011: 46). Aineiston yhdyssanat ovat pääosin substantiiveja (*syntymäpäivä, unelmapäivä, uima-allas, luokkaretki*). Joukossa on jonkin verran myös yhdysadjektiiveja (*tummanruskea, lentokyvytön, kymmenkertainen, maailmakuulu, lumihuippuinen, supernopea*). Aineiston yhdyssanojen joukossa on joitakin yhdysverbejä, joiden edusosana on verbi ja joilla on täysi verbin taivutusparadigma (ISK 2004: § 430). Näistä esimerkkeinä *epäonnistua, moottoriuistella* ja *teleportata*.

Sanarakenteita on tutkittu luokka-asteittaisen vaihtelun lisäksi myös sukupuolittain. Kuviossa 5 on esitetty tyttöjen ja poikien sanarakenteet erikseen.



KUVIO 5 Sanarakenne sukupuolittain

Perussanojen osuus on tytöillä seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla suurempi kuin pojilla, kun taas yhdyssanoja on pojilla tyttöjä enemmän. Tulokset noudattelevat pitkälti Elomäen (2011: 45–46) tuloksia, ja hänen mukaansa ero saattaisi osittain selittyä sillä, että tytöt käyttävät poikia enemmän funktiosanastoa. Sanaliittojen määrä on kaikilla luokka-asteilla pojilla tyttöjä suurempi. Aineistossa esiintyvät sanaliitot ovat tyypillisesti erisnimiä, kuten pelejä, urheilujoukkueita, elokuvia, mikä selittää osaltaan niiden runsaampaa esiintymistä poikien kuin tyttöjen kirjoitelmissa. Kiteytyneiden ilmausten osuus kaikista sanoista on kaikilla luokka-asteilla tytöillä jonkin verran poikia suurempi. Seitsemännellä luokalla tyttöjen kirjoitelmissa on vähemmän johdoksia kuin poikien kirjoitelmissa, kun taas kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla poikien kirjoitelmissa johdoksia on vähemmän kuin tyttöjen kirjoitelmissa. Johdokset ja yhdyssanat edustavat kompleksisia sanoja, joten tällä perusteella ainakin seitsemäsluokkalaisten poikien kirjoitelmia voidaan pitää sanarakenteiden osalta saman luokka-asteen tyttöjen kirjoitelmia kompleksisempina.

Pajusen (2012: 14) mukaan yksinkertainen sanasto koostuu johtamattomista lekseemeistä, kun kompleksisempi sanasto sisältää johdoksia, yhdyssanoja ja sanaliittoja. Yläkouluikäisten aineistossa johdoksien ja yhdyssanojen määrä kasvaa luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä, joten sanaston voidaan sanoa siltä osin kompleksistuvan luokka-asteelta toiselle; johdetut sanat ja yhdyssanat ilmaisevat Pajusen (2012: 17–18) mukaan johtamattomia spesifisempiä merkityksiä. Periaatteessa lyhyet sanat ovat usein monimerkityksisiä, mutta Pajunen mainitsee alakoululaisten tukeutuvan lyhyillä sanoilla konkreettisiin merkityksiin. Yläkoululaisten kirjoitelmissa näkyy toisaalta lyhyiden sanojen vähenemistä, ja toisaalta myös niiden merkityksen jonkinasteista abstraktistumista. Tämä on odotuksenmukaista siinä mielessä, että ylimmillä luokilla olevat oppilaat alkavat kognitiivisessa kehityksessään päästä pikku hiljaa pois liiallisen konkreettisesta ajattelusta.

4.1.3. Sanaluokkajakauma

Aineiston sanastosta on tarkasteltu sanapituuksien ja sanarakenteiden lisäksi myös sanaluokkajakaumaa. Kirjoitelmat on analysoitu sanaluokkiin seuraavasti: substantiivit,

adjektiivit, pronominit, numeraalit, verbit, partikkelit ja adverbit. Taulukko 3 osoittaa sanaluokkien keskinäisen suhteen luokka-asteittain.

TAULUKKO 3 Sanaluokkajakauma luokka-asteittain

Sanaluokka	7.luokka	8.luokka	9.luokka	Yhteensä
Substantiivit	30,85 %	33,46 %	31,43 %	31,75 %
Adjektiivit	5,82 %	7,64 %	7,11 %	6,80 %
Pronominit	10,22 %	7,46 %	9,66 %	9,30 %
Numeraalit	2,14 %	1,87 %	1,58 %	1,85 %
Verbit	29,45 %	28,58 %	29,02 %	29,06 %
Partikkelit	10,76 %	10,38 %	10,21 %	10,44 %
Adverbit	10,76 %	10,60 %	10,98 %	10,81 %

Leskinen ym. (1974) ovat tutkineet muun muassa sanaluokkien keskinäistä suhdetta, sanaluokkajakaumaa. Heidän aineistonaan on yhden koululuokan kaikki kirjoitelmat oppikoulun ensimmäiseltä luokalta ylioppilaaksi asti, vuodesta 1961 vuoteen 1969. Heidän tulostensa mukaan substantiivien osuus sanastossa kasvaa iän myötä: muutos liittyy abstraktin ajattelun kehittymiseen. Käsiteltävässä aineistossa substantiiveja on yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa enemmän kuin seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Myös adjektiivien osuus kasvaa Leskisen ym. aineistossa luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Käsiteltävässä aineistossa adjektiivien määrä on yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa reilun prosenttiyksikön verran suurempi kuin seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Leskinen ym. toteavat, että niin verbien kuin pronomienkin osuus vähenee siirryttäessä ylemmälle luokalle. Käsiteltävän aineiston kirjoitelmissa verbien osuus vähenee hieman ylemmälle luokalle siirryttäessä. Myös pronomien osuus kaikista kirjoitelmien sanoista laskee seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle, mikä noudattaa Leskisen ym. tutkimustuloksia. Pajusen (2012: 15) tutkimuksessa pronomien määrä pysyy samana luokka-asteelta toiselle siirryttäessä, mutta pronominityypit vaihtelevat ja voivat sitä kautta vaikuttaa sanojen pituuteen.

Pienistä kasvuista ja laskuista huolimatta sanaluokkajakauma on kaikkienensa kaikilla luokka-asteilla varsin yhtenäinen. Esimerkiksi adjektiivien määrään voi vaikuttaa muun muassa kirjoitelman aihe ja substantiivien suureen määrään ilmaisun tarkkuus (ks. esim. Elomäki 2011). Leskinen ym. toteavatkin, että kaikkiaan sanaluokkajakauma määräytyy paljolti kirjoitelman käsittelytavan ja tyylin perusteella. Leskisen ym. (1974: 60–61) mukaan mitä suuremmaksi substantiivien, adjektiivien ja verbien yhteinen osuus kasvaa, sitä keskitetymppää, asiapitoisempaa ja aineellisempaa teksti on. Tämän perusteella voidaankin sanoa, että käsiteltävänä olevan aineiston kirjoitelmat kehittyvät asiapitoisemmaksi ja keskitetyimmäksi luokka-asteittain.

4.2. Yläkouluikäisten kirjoitelmien lauseet

Jotta yläkouluikäisten kirjoitetun kielen kompleksisuudesta saataisiin mahdollisimman kattava kuvaus, on aineistosta analysoitu sanatason kompleksisuuden lisäksi kompleksisuutta myös lausetasolla. Aineiston kirjoitelmista lausetason kompleksistumista tarkastellaan lauseiden määrän ja pituuden suhteen sekä lauseiden yhdistämisen kannalta niin rakenteellisesta kuin semanttisestakin näkökulmasta.

4.2.1. Lauseen määrittely

Kirjoitetun kielen virke on ortografinen rakenneyksikkö: se alkaa isolla alkukirjaimella ja päättyy pisteeseen, kysymys- tai huutomerkkiin. Virkkeen voi muodostaa yksinkertainen lause (1) tai yhdyslause (2).

1) *Vanhempani eivät halunneet hevosta.* (7+1)²

2) *Kun olin saanut melko ison keon aikaiseksi, lähdin katsomaan ansoja.* (9=40)

² Kirjoittajat on koodattu sukupuolen mukaan siten että + tarkoittaa tyttöä ja = poikaa. Lisäksi kirjoittajat on identifioitu juoksevilla numeroinnilla. Koodissa mainitaan ensimmäisenä luokka-aste eli 7, 8 tai 9. Koodaus voisi olla esimerkiksi 8=3. Esimerkeissä on noudatettu alkuperäistä kirjoitusasua mahdollisine virheineen ja puutteineen.

Virke voi siis koostua yhdestä tai useammasta lauseesta. Lause koostuu sanoista ja lausekkeista. Lauseen ytimenä on finiittiverbi, joka on siinä mielessä keskeinen, että lause voi muodostua pelkästään yhdestä verbistä, verbin liittomuodosta tai verbiketjusta. Puhutun kielen lauseet ovat eri asemassa kuin kirjoitetun kielen; vain osa puheen sisältämistä kokonaisuuksista on finiittiverbillisiä lauseita. Puheen lausumat ovat virkkeen kaltaisia, niiden voidaan sanoa olevan tekstin osa, ei rakenteellinen yksikkö. (ISK 2004: § 864.)

Ison suomen kieliopin (ISK 2004: § 882) mukaan lause voi olla yksinkertainen tai kompleksinen eli yhdyslause. Maria Vilkuna (2003: 66–70) jakaa lauseiden yhdistämisen alistukseen ja rinnastukseen. Alisteinen lause toimii toisessa lauseessa täydennyksenä tai määritteenä: lause on täydennyksenä *että*-lauseissa (3) ja alisteisissa kysymyslauseissa (4).

(3) *Sitten hän tuli ja sanoi että lähdemme Suomenniemelle katsomaan koiraa.*
(9+23)

(4) *Mieluiten jonnekin missä on lämmin ilma eikä sataisi vettä.* (7+11)

Lause voi olla substantiivilausekkeen osana erityisesti relatiivilauseissa (5, 6) sekä *että*-lauseissa ja alisteisissa kysymyslauseissa.

(5) *Heräsin aamulla aikaisin ja menin aamusuihkuun, joka virkisti mukavasti.*
(8+8)

(6) *Jokaisen hevosen karsinan oveen tulisi iso pipari, jonka hevoset saisivat myöhemmin syödä.* (9+8)

Lisäksi lause voi olla verbin määritteenä, adverbiaalina, esimerkiksi *kun*-, *koska*-, *jos*-, *vaikka*- ja *jotta*-konjunktioilauseissa.

Mikäli kahdella perättäisellä lauseella tai lauseenosalla on yhteinen jäsen, on kyseessä ellipsi. Yhteinen jäsen voi olla pääteltävissä myös virkerajan ylitse. Ellipsi on keino välttää toisteisuutta eli jotakin sanaa, sanajaksoa tai sananosaa ei lauseessa toisteta, sillä se

esiintyy vastaavalla paikalla myös vierekkäisessä lauseessa. Tavallisimmin ellipsi esiintyy rinnasteisissa lauseissa, mutta se on mahdollinen myös alisteisissa. Yhdyslauseiden ellipsin päätyypit voidaan jakaa nominaalisiin ja verbiosan ellipseihin. Jos lauseilla on jokin yhteinen nominaalinen jäsen, kuten subjekti, objekti tai lausekkeen edussana, on kyse nominaalisesta ellipsistä. Verbiosan ellipseissa on yhteinen finiittiverbi tai mahdollisesti myös esimerkiksi yhteinen subjekti. (ISK 2004: § 1177.) Esimerkit 7 ja 8 osoittavat aineistossa esiintyviä ellipsejä. Erityisesti alakouluikäisten kirjoitelmissa voi esiintyä sellaisia täysin vailla predikaattia olevia rinnasteisia lauseenosia, jotka johtuvat tavallisesti taitamattomuudesta tai huolimattomuudesta, eikä niissä ole kyseessä suunnitelmallisesti toteutettu ellipsi (ks. esim. Elomäki 2011). Yläkouluikäisten kirjoitustaito on sen verran kehittyneempää, että tällaisia esiintymiä ei ole havaittavissa.

7) Minä ja kaverini juomme limsat ja isäni Ø kahvin. (7+5)

8) Saimme aika paljon rahaa ja oli mukava huomata, että vieraat olivat pitäneet esityksestämme ja Ø nauraneet jutuillemme. (9+32)

Esimerkiksi Oinonen (2008: 72–73) on yläkouluikäisten kirjoitelmien kompleksisuutta tutkiessaan todennut, etteivät muutokset virkkeen lausemäärässä ole kovin suuria. Elomäki (2011: 50) on alakoululaisten kirjoitelmia tutkiessaan jättänyt virkkeiden lausemäärät kokonaan analyysin ulkopuolelle, sillä virkkeiden tunnistaminen osoittautui liian tulkinnanvaraiseksi välimerkkien vaihtelevan käytön vuoksi. Hakulinen ym. (1980: 127) esittävät, että niin kouluaineissa kuin kirjoitetussa asiaproosassa keskiarvoinen virkkeen lausemäärä on 1,8. Virkkeiden lausemäärät eivät siis välttämättä nuorilla juurikaan eroa aikuisten kirjoittamasta kielestä, joten tässä tutkielmassa virkkeiden lausemääriä ei tarkastella.

4.2.2. Lauseiden määrä

Lauseen ytimenä on verbin persoonamuoto eli finiittiverbi, ja lause voi muodostua pelkästään yhdestä verbistä (ks. esim. ISK 2004: § 864). Tässä tutkimuksessa lauseet on laskettu kirjoitelmakohtaisesti siten, että lauseeksi on analysoitu vain sellainen kokonaisuus, jossa on

finiittiverbi joko täydellisenä tai vaillinaisena. Analyysitapani on yhteneväinen Elomäen (2011: 48) analyysin kanssa, jossa liittotempusten ja kieltomuotojen yhteydessä lauseeksi on katsottu myös sellaiset kokonaisuudet, joissa esiintyy vähintään yksi liittomuodon osa. Kirjoitelmissa välimerkkien käyttö ei ole aina johdonmukaista, joten lauseiden analyysissä ei ole sinänsä huomioitu välimerkkejä. Esimerkissä 9 on siis analyysin mukaan ainoastaan kaksi lausetta, sillä jälkimmäisessä osiossa ei ole päälausetta lainkaan, vaan se määrittää kokonaisuudessaan ensimmäistä, kokonaista lausetta. Otsikoita ei ole laskettu mukaan lauseiden määrään, vaikka osa otsikoista sisältääkin finiittiverbillisiä, täydellisiä lauseita, kuten esimerkissä 10.

(9) *Suurin unelmani on aina ollut matkustaa jonnekin lämpimään maahan lomalle. Sellaiseen paikkaan, jossa voisi uida, ottaa aurinkoa ja muuten vaan oleskella saman ikäisten ihmisten kanssa. (7+10)*

(10) *Unelmapäivä, jonka haluaisin kokea, jos mikä tahansa olisi mahdollista (9=48)*

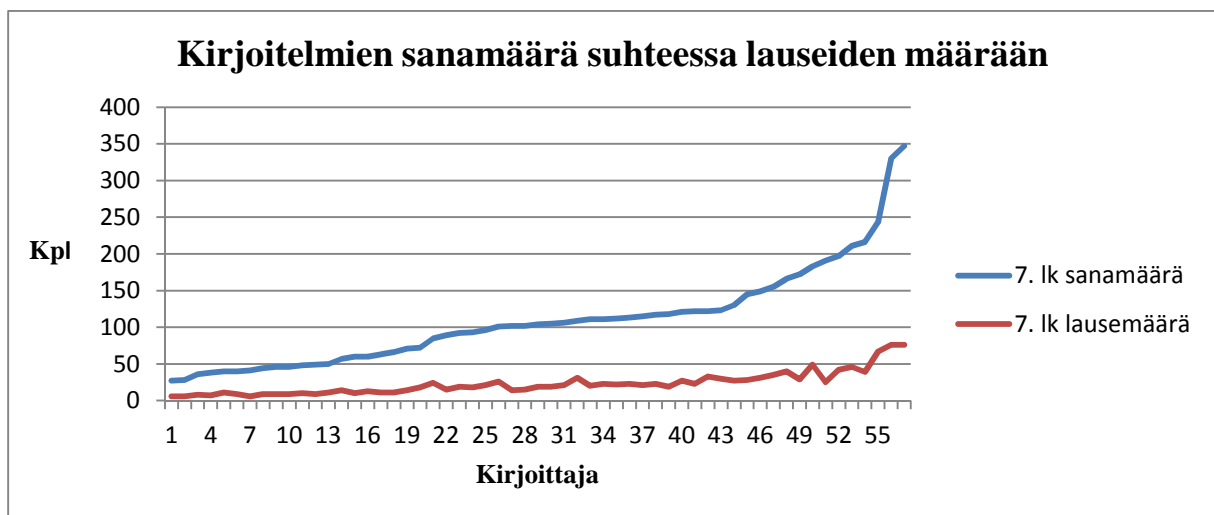
Taulukossa 4 esitetään lauseiden lukumäärä kirjoitelmaa kohden keskiarvona sekä niiden rinnalla keskiarvopituudet sanamäärinä. Oletuksenmukaisesti pidemmissä kirjoitelmissa on myös lyhyempiä kirjoitelmia enemmän lauseita.

TAULUKKO 4 Lauseiden ja sanojen määrien keskiarvot luokka-asteittain ja sukupuolittain

	7. luokka		8. luokka		9. luokka	
	lauseet ka	sanat ka	lauseet ka	sanat ka	lauseet ka	sanat ka
Tytöt	29,52	139,08	25,18	135,18	29,58	148,53
Pojat	18,09	87,78	24,10	111,71	13,00	104,83
Kaikki	23,11	110,28	24,58	122,21	24,24	133,96

Luvut antavat suuntaa tarkastelulle, mutta niissä on huomioitava kirjoittajien välinen suuri hajonta. Kaikilla luokka-asteilla tyttöjen kirjoitelmat ovat sanamäärältään poikien kirjoitelmia pidempiä, joten niissä on myös enemmän lauseita kuin poikien kirjoitelmissa. Erityisen huomion tässä saavat seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoittajien suuret sukupuolien väliset erot. Seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa tyttöjen kirjoitelmissa on keskimäärin jopa yli yksitoista lausetta enemmän kuin pojilla, mikä on toki oletusarvoista kirjoitelmien sanamääriin nähden. Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen kirjoitelmissa on yli kaksi kertaa enemmän lauseita kuin poikien kirjoitelmissa. Tämä ei suoraan ole yhteydessä tyttöjen sanamäärän paljouteen, sillä tyttöjen sanamäärä poikiin nähden on noin puolitoistakertainen.

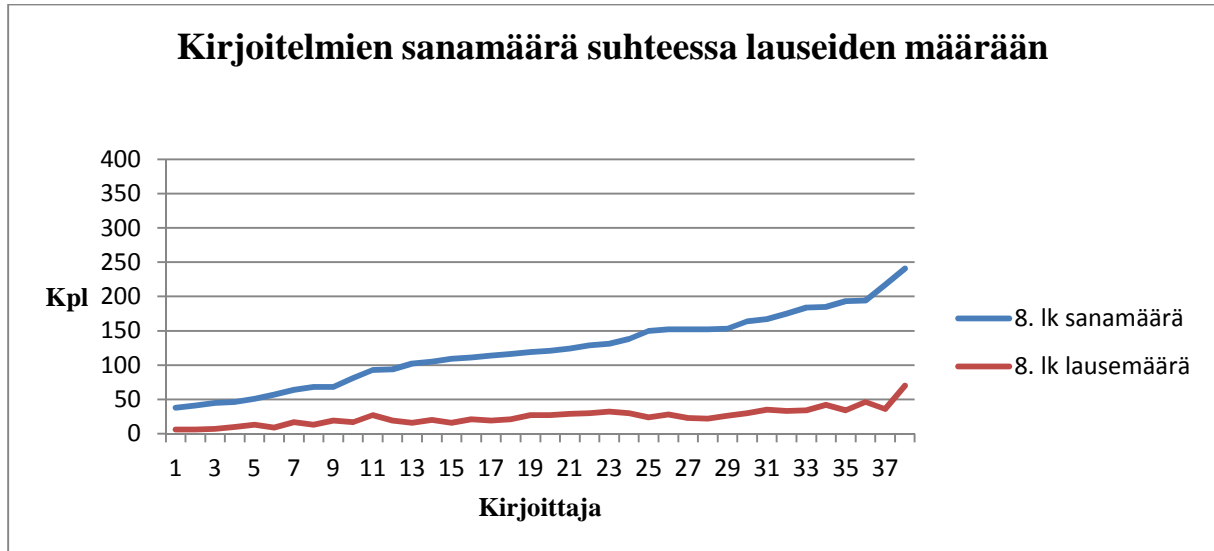
Pelkkien sana- ja lausemäärien lisäksi on syytä tarkastella myös niiden välisiä suhteita. Lauseiden määrä esitetään Kuvioissa 6, 7 ja 8 luokka-asteittain suhteessa kirjoitelman sanamäärään, ja kirjoitelmat on jaoteltu kuvioihin sanamäärän mukaan nousevasti. Kuviot 6, 7 ja 8 antavat kuvan sana- ja lausemääristä myös yksilötasolla. Seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmien sanamäärän kasvu ei takaa samanlaista kasvua lausemäärässä. Sanamäärältään pisimmissä kirjoitelmissa on lyhyempiä kirjoitelmia enemmän lauseita, mutta lausemäärän kasvu on sanamäärän kasvua maltillisempaa.



KUVIO 6 Seitsemäsluokkalaisten lauseiden määrä suhteessa kirjoitelman sanamäärään

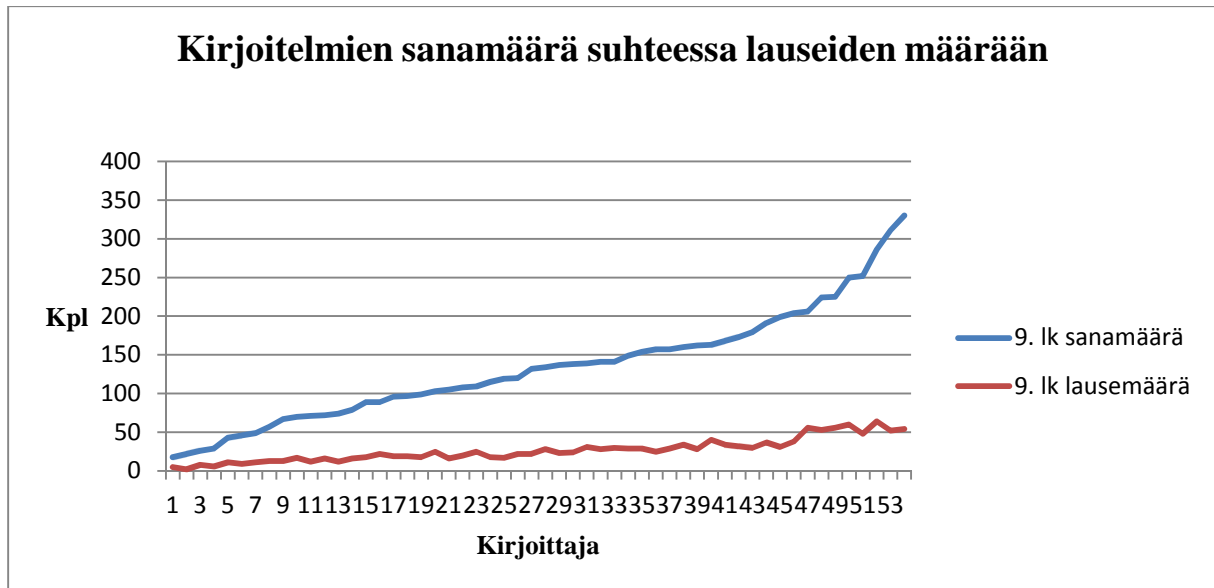
Kahdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa lausemäärä kasvaa tasaisesti sanamäärän lisääntyessä. Tämänkaltainen kasvu on odotuksenmukaista verrattaessa esimerkiksi Matilaisen (1989: 121) tutkimukseen, jossa alakouluikäisten kirjoitelmissa lauseiden

lukumäärä suhteessa kirjoitelmien pituuteen kasvaa melko tasaisesti jokaisen kouluvuoden aikana.



KUVIO 7 Kahdeksaslukulaisten lauseiden määrä suhteessa kirjoitelman sanamäärään

Yhdeksäslukulaisten kirjoitelmien joukossa on sanamäärältään aineiston lyhyin kirjoitelma, jossa on ainoastaan 18 sanaa. Samassa kirjoitelmassa on vähiten myös lauseita, joita on ainoastaan 5. Toisaalta sanamäärältään pisin ja eniten lauseita sisältävä kirjoitelma on seitsemäslukulaisten kirjoitelmien joukossa, mikä on odotuksenvastaista, sillä sen luulisi olevan ylemmän luokka-asteen oppilaan kirjoittama. Lyhyempien kirjoitelmien kohdalla lausemäärä kasvaa melko tasaisesti suhteessa sanamäärän kanssa, mutta eroa syntyy sanamäärältään pisimpien kirjoitelmien kohdalla.



KUVIO 8 Yhdeksäsluokkalaisten lauseiden määrä suhteessa kirjoitelman sanamäärään

Seitsemännen ja yhdeksännen luokan kirjoitelmien kohdalla voidaan siis sanoa lauseiden määrän kasvun olevan odotuksenvastaista; sanamäärän kasvaessa reilusti lausemäärä kasvaa maltillisemmin. Elomäki (2011: 52–53) toteaa samankaltaisen tuloksen alakouluikäisten kirjoitelmia tutkiessaan. Hän esittää yhdeksi selitykseksi tähän, että kielikouluaineistossa tasaisesta kasvusta poikkeavat pisimpien kirjoitelmien kirjoittajat edustavat normaaliopetuksessa oleviin koululaisiin verrattuna todellista luokkatasoaan ylemmällä luokalla olevia kirjoittajia. Kuten Elomäki (2011: 53) toteaa, kirjoitelmien pituus voi olla osoitus myös käytettyjen lauseiden kompleksisuudesta; jos kirjoittaja ainoastaan ketjuttaisi esimerkiksi päälauseita yhteen, predikaattien määrä kasvaisi voimakkaammin. Tämä saattaa olla yksi selitys myös yläkouluikäisten kirjoitelmien sanamäärän ja lausemäärän epätasaiseen kasvuun.

4.2.3. Lauseiden pituus

Tässä tutkielmassa lauseen pituus on laskettu jakamalla kirjoitelman sanamäärä kirjoitelmassa esiintyvien finiittiverbien määrällä sen vuoksi, että finiittiverbi muodostaa lauseen ytimen. Tällä tavoin saatua kirjoittajakohtaisesti laskettua lauseen keskimääräistä sanamäärää nimitetään jatkossa lauseen pituudeksi. Lauseiden keskiarvoinen pituus luokka-asteittain esitetään Taulukossa 5. Lauseen keskiarvopituudeksi muodostui 7. luokalla 5,52 sanaa, 8.

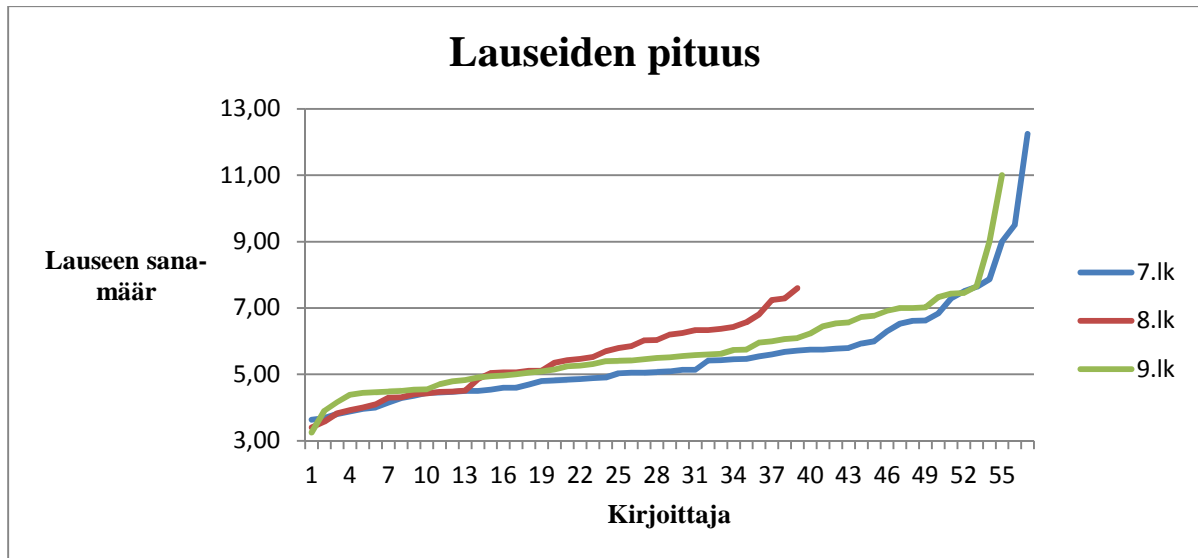
luokalla 5,35 sanaa ja 9. luokalla 5,74 sanaa. Seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla poikien kirjoitelmien lauseet ovat keskimääräisesti tyttöjen lauseita pidempiä, mitä voidaan pitää odotuksenvastaisena. Kahdeksaluokkalaisilla puolestaan poikien lauseiden pituus on selvästi tyttöjä lyhyempi. Tähän saattaa vaikuttaa motivaation puute, jota erityisesti pojilla voidaan ajatella olevan (vrt. esim. Elomäki 2011).

TAULUKKO 5 Lauseiden keskiarvoinen pituus luokka-asteittain

	7. luokka	8. luokka	9. luokka
	pituus ka	pituus ka	pituus ka
Tytöt	5,45	5,69	5,61
Pojat	5,57	5,07	6,00
Kaikki	5,52	5,35	5,74

Lausepituuksien on todettu (ks. esim. Leskinen ym. 1974) kasvavan luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Kun verrataan yläkoululaisten lauseiden pituuksia alakoululaisten lausepituuksiin, ovat tulokset odotuksenmukaisia: Esimerkiksi Elomäen (2011: 53–54) tutkimuksen kolmasluokkalaisten lauseiden keskiarvopituus on 4,38 ja neljäsluokkalaisten 4,91. Voidaan siis sanoa, että kirjoitelmien pituuksien lisäksi myös lauseiden pituus kasvaa luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Lauseiden pituus on keskimääräisesti yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa pidempi kuin seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa, mikä vastaa tutkimushypoteesia. Tytöistä pisimpiä lauseita kirjoittivat aineiston kahdeksaluokkalaiset, kun sekä poikia että molempia sukupuolia yhdessä tarkasteltaessa pisimpiä lauseita kirjoittivat yhdeksäsluokkalaiset. Kahdeksaluokkalaisia tyttöjä on verrattain vähemmän kuin muilla luokka-asteilla, mikä saattaa vaikuttaa tutkimustulokseen. Muilta osin tulokset vastaavat odotuksia.

Keskiarvoisten lausepituuksien lisäksi lauseiden pituutta on tarkasteltu yksilötasolla luokka-asteittain, sillä hajonta kirjoittajien kesken on tässäkin tapauksessa suurta. Kuviossa 9 esitetään lauseiden pituus sanamäärän mukaan nousevasti.



KUVIO 9 Lauseiden keskiarvoinen pituus kirjoittajakohtaisesti luokka-asteittain

Lausepituuksia yksilötasolla tarkasteltaessa huomataan, että seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla olevien kirjoittajien lauseet ovat keskenään varsin erimittaisia. Keskiarvoisesti lyhyimpien lauseiden kirjoittaja on yhdeksännellä luokalla ja vastaavasti pisimpien lauseiden kirjoittaja on seitsemännellä luokalla, mikä ei vastaa odotuksia. Kuten kirjoitelmien sanamäärän ja lausemäärän suhdetta tarkasteltaessa, myös lauseiden pituuden yhteydessä kahdeksaluokkalaisten oppilaiden kirjoitelmissa hajonta on vähäisintä. Vaikka hajonta seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla on kirjoittajakohtaisesti suurta, on lauseiden pituudessa havaittavissa kasvua seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle: yli 5 sanaa sisältäviä lauseita kirjoittaa seitsemäsluokkalaisista noin 57 %, kun yhdeksäsluokkalaisista kirjoittajia on noin 70 %. Yli kuuden sanan pääsee seitsemäsluokkalaisista noin 22 % ja yhdeksäsluokkalaisista noin 34 %. Kielen voidaan siis sanoa tältä osin kompleksistuvan ylemmälle luokalle siirryttäessä.

4.3. Yläkouluikäisten peruslauseet ja yhdyslauseet

Lause voi siis olla yksinkertainen peruslause tai kompleksinen eli yhdyslause (ks. esim. ISK 2004: § 882). Lauseeksi voidaan sanoa sekä yhden lauseen yksiköitä että useamman lauseen syntaktisia kokonaisuuksia, yhdyslauseita. Lauseiden yhdistäminen jaetaan yleisesti alitukseen ja rinnastukseen. (ks. esim. Vilkuna 2003: 66.) Rinnasteisuus ja alisteisuus ovat

yleisessä käytössä olevia käsitteitä, mutta niille ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää. Tässä tutkimuksessa käytetään termejä rinnastus ja alistus perinteiseen tapaan, vaikka niiden käytössä ilmeneekin tulkinnanvaraisuutta ja ristiriitoja. Aineistosta on analysoitu alisteiset ja rinnasteiset lauseet.

Esa Itkonen (2001: 309, 351–355) osoittaa, että rinnastuksessa ja alistuksessa on monia ongelmakohtia. Ensinnäkin adverbiaalilause ajatellaan yleensä valinnaiseksi suhteessa päälauseeseen; jos sivulause poistetaan, säilyy päälauseen merkitys samana. Itkosen mukaan tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa esimerkiksi konditionaalilauseiden ja vertailulauseiden kohdalla: Esimerkiksi lause *Pekka menee töihin* merkitsee yksinään aivan toista kuin ollessaan yhdyslauseen osana *Jos on kaunis ilma, Pekka menee töihin*. Sama pätee lauseessa *Pekka juoksee nopeasti*: yksin esiintyessään se merkitsee aivan toista kuin osana yhdyslauseetta *Pekka juoksee nopeammin kuin Liisa (juoksee)*. Näiden esimerkkien myötä, kun yhdyslauseet näyttäytyvät tasavahvoina, voidaan kysyä, onko kyseessä lainkaan alisteisuus. Itkonen (2001: 353) jatkaa, etteivät rinnastus ja alistus ole kielitypologisesta näkökulmasta kaikissa kielissä lainkaan relevantteja käsitteitä. Hänen mukaansa voidaankin puhua alistuksen ja rinnastuksen välillä vallitsevasta jatkumosta.

Maria Vilkuna (2003: 70–71) esittää alistuksen ja rinnastuksen eroiksi ensinnäkin sen, että mitä tahansa kategorioita voidaan rinnastaa tavallisilla rinnastuskonjunktioilla, kun taas alistuskonjunktioina luetellut sanat eivät juuri liitä toisiinsa lausetta pienempiä rakenteita. Vilkuna mainitsee edellistä tärkeämmäksi alistuksen ja rinnastuksen eroiksi sen, että alisteisen lauseen voi yleensä sijoittaa konjunktioineen sekä hallitsevan lauseen eteen että perään, kun rinnastuskonjunktioilla alkava lause voi sijoittua ainoastaan parinsa jälkeen. Rinnastuksen ja alistuksen ero ei kuitenkaan ole Vilkunan (2003: 71) mukaan aina selvä, eikä konjunktioihin perustuva jako välttämättä joka tapauksessa toimi. Hän mainitsee erityisen hankalaksi konjunktin *sillä*, jolla on se merkittävä rinnastuskonjunktin ominaisuus, että lause ei voi tulla parinsa eteen. Monilta muilta ominaisuuksiltaan *sillä* muistuttaa enemmän alistuskonjunktia *koska*, sillä se ei esimerkiksi yhdistä lausetta pienempiä osia.

Ison suomen kieliopin (ISK 2004: § 883) mukaan lause voi olla yksinäinen, toisiin lauseisiin nähden päälause tai toisiin lauseisiin ja tai lausekkeisiin nähden alisteinen eli sivulause. Sivulause ei edusta yksin mitään puhetoimintaa, vaan esittää esimerkiksi päälauseetta koskevaa temporaalista, kausaalista tai konditionaalista taustatietoa (ISK 2004: §

884). Ison suomen kieliopin mukaan sivulause alkaa usein jollain lauseen alisteisuutta osoittavalla elementillä: alisteinen lause kuuluu osana toiseen lauseeseen, ja sen merkinä on yleensä konjunktio (11) tai relatiivipronomini (12). Alisteiset kysymyslauseet alkavat kysymyssanalla (13) tai verbillä, jossa on liitepartikkeli *-ko* (14).

11) ***Vaikka** sitä ei moni uskoisi, koira tuo kotiin paljon onnea, iloa ja hyvää ilmapiiriä.* (8+15)

12) *Kurkistin lompakkooni **joka** oli täynnä 500 euron seteleitä.* (7=36)

13) *Käyn myös katsomassa **mitä** galaksin keskustassa on.* (8=29)

14) *En ole varma **onko** päivä, josta nyt kerron, unelmapäiväni, mutta päivä oli kuin suoraan unelmista.* (9+3)

Rinnastus esitetään Isossa suomen kieliopissa (ISK 2004: § 1079) syntaktiseksi suhteeksi, jossa liitetään yhteen vähintään kaksi syntaktisesti samanfunktioista sanaa, lauseketta tai lausetta. Ehtona on, että kokonaisuudella on sama syntaktinen tehtävä kuin sen osilla eli rinnastettavilla. Rinnastaminen voidaan laajemmassa mielessä nähdä tekstuaalisena strategiana, jolla osoitetaan elementtien yhtenäisyys. Tavallisesti rinnastettavien osien välissä on rinnastuskonjunktio. Kun rinnastettavia elementtejä on enemmän kuin kaksi, rinnastuskonjunktio esiintyy yleensä vasta viimeisen kytkettävän elementin edellä. Aina näin ei kuitenkaan yläkouluikäisten kirjoitelmissa ole, kuten esimerkki 15 osoittaa.

15) *Sitten leijuva laite vie minut sänkyyni **ja** pesee hampaani **ja** sitten nukahda **ja** se päivä oli siinä.* (8=37)

Kytkeytyjen elementtien ollessa rakenteellisesti samanarvoisia ovat rinnastustapaukset selkeimpiä; tällaisissa tapauksissa, kun rinnasteiset elementit ovat syntaktisesti yhtäläisiä ja samanarvoisia, niiden järjestystä on periaatteessa mahdollista vaihtaa. (ISK 2004: § 1082). Tällainen tapaus on nähtävissä esimerkissä 16.

16) *Ostimme fanituotteita ja menimme Vip-katsomoon.* (7=37)

Sivulauseita voi rinnastaa myös keskenään (ks. esim. ISK 2004: § 883). Esimerkissä 17 on ensin päälause, jota seuraa rinnasteinen *ja*-lause ja alisteinen *että*-lause. Esimerkin 18 tapaisissa monta lausetta sisältävien virkkeiden tuottamisessa on huomattavissa ongelmia, sillä niissä tulee helposti rinnastettua keskenään eriarvoisia elementtejä, jolloin lopputulos ei ole toivotunlainen.

17) *Pentu varattiin ja lopputulos oli se, että meillä on nykyään kotona vähän aikaa sitten yksi vuotta täyttänyt, ihana uroskoira.* (8+15)

18) *Sovimme että viettäisimme majassa paljon aikaa yhdessä, ja että maja ei saa hajota, ja jos se hajoaisi korjaisimme sen yhdessä.* (9+35)

4.3.1. Pää- ja sivulauseet

Aineistosta on laskettu pää- ja sivulauseiden lukumäärät. Sivulauseet on eroteltu päälauseista aloittavan konjunktion perusteella. Jako ei kuitenkaan ole tämäntyyppisessä aineistossa yksiselitteistä, eikä lauseiden yhdistämistä yksinään voida käyttää kompleksisuuden mittarina.

Ison suomen kieliopin (ISK 2004: § 873) mukaan kirjoitettu teksti voi koostua pelkistä pisteellä erotetuista itsenäisistä, täydellisistä lauseista. Tällaiset lauseet pilkulla erotettuina muodostavat asyndeettisen yhdyslauseen. Yhdyslauseen tulkintaa ohjaa tietyissä tapauksissa lineaarisuus, eikä lauseiden järjestystä välttämättä voida vaihtaa tulkinnan muuttumatta. Jälkimmäinen rinnasteisista lauseista on tavallisesti edellistä vähemmän itsenäinen. Vaikka lause olisikin rakenteeltaan täydellinen, tekee konjunktio lauseesta edeltävästä tekstistä riippuvan, kuten esimerkiksi 19. (ISK 2004: § 873.)

(19) *Aamupalan syötyäni kuivasin hiukset ja laitoin ne kiinni.* (8+8)

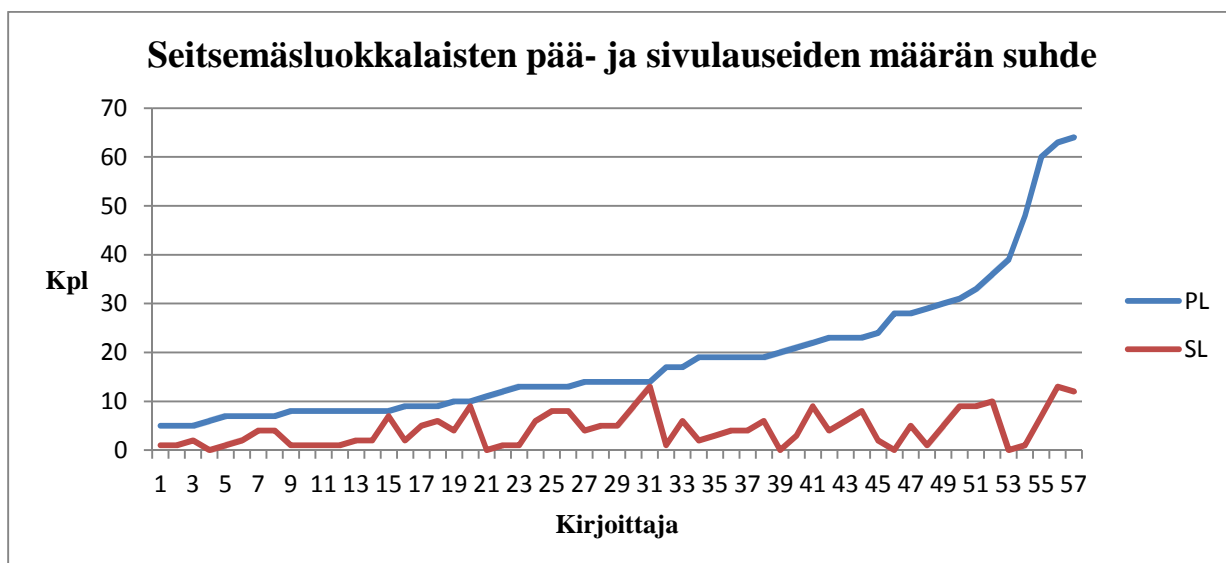
Lauseet on jaettu pää- ja sivulauseisiin myös Hakulisen ym. tutkimuksessa (1980: 18): sivulause on lause, joka toimii toisen lauseen osana ja päälause on lause, joka ei ole toisen lauseen osa.

Taulukossa 6 on kuvattu aineiston lauseiden jakautuminen pää- ja sivulauseisiin lukumäärinä. Sekä päälauseiden että sivulauseiden määrä kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle.

TAULUKKO 6 Pää- ja sivulauseiden lukumäärä luokka-asteittain ja sukupuolittain

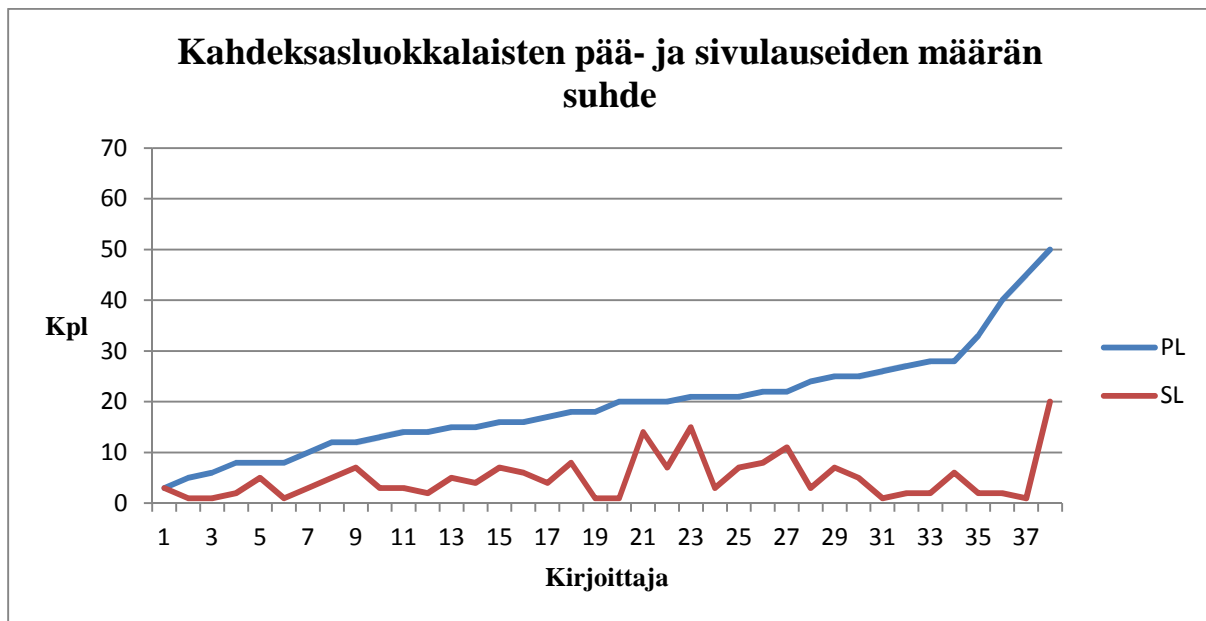
	7. luokka		8. luokka		9. luokka	
	päälauseet	sivulauseet	päälauseet	sivulauseet	päälauseet	sivulauseet
Tytöt	597	141	348	80	843	222
Pojat	474	105	398	108	288	82
Kaikki	1071	246	746	188	1131	304

Sivulauseiden määrä kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalla jonkin verran, keskiarvoisesti noin 1,3 lauseen verran. Aineistossa on yhteensä 8 kirjoitelmaa, jossa ei ole ainuttakaan sivulauseita. Näistä sivulauseettomista kirjoitelmista viisi on seitsemäsluokkalaisten poikien kirjoittamia, kaksi yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja yksi yhdeksäsluokkalaisten pojan kirjoittama. Hajonta on kuitenkin suurta, sillä sivulauseita on enimmillään yhdessä kirjoitelmassa 20, ja osassa kirjoitelmista sivulauseita ei ole ollenkaan. Tämän vuoksi Kuvioissa 10, 11 ja 12 on tarkasteltu pää- ja sivulauseiden määrää kirjoittajakohtaisesti luokka-asteittain siten, että kirjoittajat on jaoteltu päälauseiden määrän mukaan nousevaan järjestykseen.



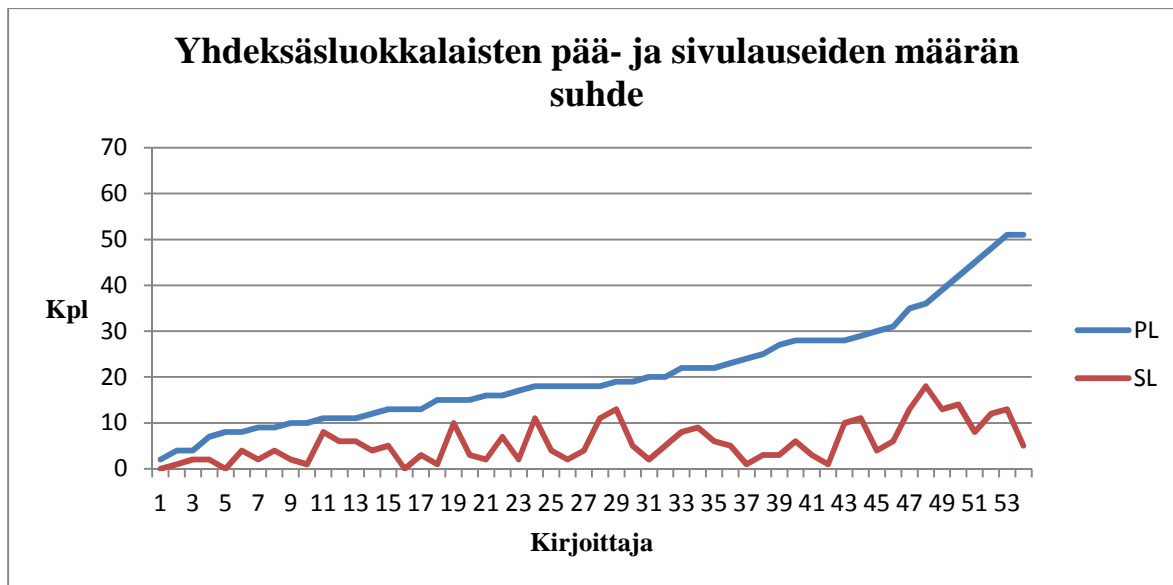
KUVIO 10 Seitsemäsluokkalaisten kirjoittajien pää- ja sivulauseiden määrän suhde

Seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa päälauseiden ja sivulauseiden välisessä suhteessa on kirjoittajakohtaisesti suurta hajontaa. Yllättävää on muun muassa se, että esimerkiksi 39 päälauseita sisältävässä kirjoitelmassa ei ole yhtäkään sivulauseetta. Muutoinkin suuri osa koko aineiston kokonaan sivulauseettomista kirjoitelmista on juuri seitsemäsluokkalaisten kirjoittamia. Sivulauseiden lisääntymistä on pidetty yhtenä kehityksen mittarina, joten siinä mielessä tulos ei ole yllättävä. Mielenkiintoinen huomio seitsemäsluokkalaisten kohdalla on myös se, että aineistossa on kolme kirjoittajaa, joiden kirjoitelmissa päälauseita on ainoastaan yksi enemmän kuin sivulauseita. Tämä sivulauseiden suhteellinen suuri määrä voi kuitenkin viitata enemmänkin kokemattomaan kirjoittajaan kuin taitavaan tyylittelijään.



KUVIO 11 Kahdeksasluokkalaisten kirjoittajien pää- ja sivulauseiden määrän suhde

Kahdeksasluokkalaisten kirjoitelmissa päälauseita on kirjoittajaa kohden vähemmän kuin seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Muutoinkin pää- ja sivulauseiden määrä lisääntyy kahdeksasluokkalaisten kirjoitelmissa seitsemäsluokkalaisia tasaisemmin. Kahdeksasluokkalaisista kaikkien kirjoitelmissa on vähintään yksi sivulause, ja enimmillään sivulauseita on 20, mikä on enemmän kuin seitsemäsluokkalaisilla. Aineiston 38 kahdeksasluokkalaisesta seitsemän on kirjoittanut kirjoitelmaansa ainoastaan yhden sivulauseen, muilla sivulauseita on vähintään kaksi.



KUVIO 12 Yhdeksäsluokkalaisten kirjoittajien pää- ja sivulauseiden määrän suhde

Yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa pää- ja sivulauseita on kaikkiaan enemmän kuin alemmilla luokka-asteilla. Päälauseiden määrän hajonta on yhdeksäsluokkalaisilla tasaisempaa kuin seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Sivulauseiden määrän kasvu luokka-asteittain on siinä mielessä odotuksenvastaista, että Inkeri Vikasen (1982: 49–50) mukaan sivulauseiden määrä kasvaa tiettyyn pisteeseen asti, mutta kääntyy sitten laskuun, kun sivulauseiden lisäksi käytetään myös lauseenvastikkeita. Tämän vuoksi pää- ja sivulauseiden määrän suhdetta ei yksinään voida pitää kompleksisuuden mittarina, sillä infiniittisiä rakenteita voidaan pitää rakenteeltaan kompleksisina. Lausepituus kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle, mikä voi viitata siihen, että sivulauseet vaihtuvat infiniittisiksi rakenteiksi. Aineiston infiniittisiä rakenteita on tarkasteltu alaluvussa 4.5.

4.3.2. Rinnasteiset lauseet

Aineistossa esiintyvistä rinnastuskonjunktioista ylivoimaisesti suurin frekvenssi on konjunktioilla *ja*. Se on kaikilla luokka-asteilla eniten käytetty rinnastuskonjunktio, kuten Taulukko 7 osoittaa.

Taulukko 7 Rinnastuskonjunktioiden lukumäärät luokka-asteittain

	7.lk	8.lk	9.lk	yht.
ja	528	379	567	1474
eli	51	41	54	146
vai	29	26	40	95
mutta	26	15	50	91
tai	23	28	34	85
sekä	7	3	8	18
vaan	6	3	8	17
yht.	670	495	761	1926

Aineistossa esiintyvistä virkkeistä osa alkaa *ja*-konjunktioilla, kuten esimerkit 20 ja 21 osoittavat, mutta ei siinä määrin kuin alakouluikäisten kirjoitelmissa (vrt. esim. Nahkola 2012: 50–52).

20) *Ja jos pääsisin pitkän NHL-uran jälkeen Hall of Fameen ja pääsisin päävalmentajaksi Ottawa Senatorseihin tai Anaheimiin. (7=55)*

21) *Ja niinhän siinä kävi, että myöhemmin illalla löysin itseni istumassa autossa matkalla kohti Luumäkeä. (8+15)*

Pajunen (2012: 16) esittää, että *ja*-sanana määrä on alakoulun alimmilla luokilla hyvin suuri. Ylemmille luokille mentäessä määrä laskee Pajusen mukaan jyrkästi, ja samalla myös sanan funktio muuttuu yleissidostavasta konnektiivista rinnastavaksi konjunktiksi. Täten myös lauserakenteen tiivistyvät.

Nahkolan (2012: 50) mukaan alakouluikäisten aineistossa *ja*-konjunktio esiintyy usein virkkeen alussa, mikä voi olla tiedostettu tapa kytkeä asioita toisiinsa, mutta se voi olla myös ainoa tapa tuoda tekstiin yhtenäisyyttä. Yläkouluikäisten aineistossa *ja*-konjunktio esiintyy virkkeen alussa yhteensä ainoastaan 31 kertaa, mikä ei aineiston kokoon nähden ole kovin suuri määrä. Tämä viittaa yläkouluikäisten jo kehittyneempään taitoon käyttää myös muita keinoja kuin virkkeenalkuisia konjunktioita tekstin sidosteisuuden luomiseen.

Alakoululaisten kirjoitelmissa (ks. esim. Elomäki 2011, Nahkola 2012) esiintyy paljon lauseiden ketjuttamista erityisesti konjunktiolla *ja*, *sitten* ja *ja sitten*. Yläkoululaisten kirjoitelma-aineistossa lauseiden ketjuttamista esiintyy jonkin verran, mutta ei niin paljoa, että sitä erikseen käsiteltäisiin. Erityisesti *ja sitten* -konjunktion esiintyminen on hyvin kirjoittajakohtaista (22).

22) *Otin uroksen syliin hetkeksi **ja sitten** äiti ja isä kyseli kaikkea. Sanoin isälle että haluan koiran **ja sitten** sain sen. **Sitten** lähdimme kotiin. Pidin koko matkan koiran pentua sylissä. **Sitten** veimme koiran kotiin ja minä ja äiti lähdimme ostamaan sille pantaa ja ruokaa. **Sitten** menimme kotiin niin silittelimme sitä ja käytin sitä ulkona **ja sitten** se nukahti hetkeksi isäni jalkojen juureen. **Sitten** koira heräsi ja rupesi leikkimään. Annoimme sille ruokaa **ja sitten** käytin sitä ulkona **ja sitten** menimme nukkumaan Teimme sille pesän pahvi laatikkoon **Sitten** se rupesi syömään pahvilaatikon. **Ja sitten** hän nukahti ja minäkin päätin käydä nukkumaan. (9+23)*

Huomionarvoista rinnastuskonjunktioiden määrissä on lisäksi *mutta*-konjunktion määrän lähes kaksinkertaistuminen seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Tämä noudattelee Nahkolan (2012: 32) tuloksia rinnastuskonjunktioiden lukumäärästä alakouluikäisten kirjoitelmissa: *mutta*-konjunktion määrä kasvaa jokaiselta luokka-asteelta seuraavalle siirryttäessä. Nahkola (2012: 50–51) esittää *mutta*-konjunktion toimivan lähinnä siirtymiä merkitsevänä elementtinä sekä tietynlaisena yhteenvetokonjunktiona, jota esiintyy erityisesti kirjoitelman loppupuolella virkkeenalkuisessa asemassa. Yläkouluikäisten aineistossa *mutta*-konjunktio esiintyy kyllä eräänlaisena yhteenvetokonjunktiona, kuten esimerkeissä 23 ja 24, mutta lauseenalkuisena se ei juuri esiinny.

(23) *Siinä tosin kesti useampi päivä, **mutta** kortin ja pyörän saamispäivä oli yksi pitkistä unelmistani. (9=49)*

(24) *Sen päivän aikana ajoin ainakin 80km **mutta** se oli todella hauskaa ja unelmapäiväni. (9=52)*

Yläkoululaisten aineistossa *mutta*-konjunktio esiintyy monesti jotakin asiaa selittävänä tai perustelevana konjunktiona, kuten esimerkissä 25, jossa annetaan selityksiä sille, miksi kirjoittajan tulisi saada oma koira.

(25) *Toki perheessämme oli jo aikaisemmin koira, mutta se ei ollut minun. – –
Silti se oli aina ollut tärkeä, mutta halusin koiran joka oli minun. (9+7)*

On hyvä muistaa, etteivät pitkät, runsaasti rinnasteisia ja alisteisia konjunktioita sisältävät virkkeet aina tarkoita rakenteen kompleksisuutta. Monesti lyhyet virkkeet voivat olla rakenteeltaan hierarkkisempia kuin pitkät. Kuten Itkonen (2009: 189) mainitsee, kompleksisuus voi olla numeerista tai rakenteellista. Konjunktioiden runsas käyttö ei siis aina kerro taidosta käyttäjä kompleksisia rakenteita. Osa yläkouluikäisistä kirjoittajista saisi virkeitä lyhentämällä ja konjunktioita poistamalla kirjoitelmastaan toimivamman, kuten esimerkki 26 osoittaa.

(26) *Toivoisin lisää vapautta lapsille, että joskus olisi lasten vuoro määrätä aikuisia ei ole kotitöitä ja olisi paljon paljon tekemistä, ei tarvitse kuunnella aikuisten mäkätystä niin että ihan korvatkin särkyvät kun ne karjuu ja huutaa. (7+8)*

4.3.3. Sivulauseet

Lausetason kompleksisuutta on tarkasteltu myös sivulauseiden näkökulmasta. Sivulauseet on jaettu kolmeen tyyppiin seuraavasti: alisteiset sivulauseet (27) alkavat alistuskonjunktioilla, kysyvät sivulauseet (28) eivät sisällä mitään merkkiä ja relatiivilauseet (29) alkavat pronominilla. Lauseita voi yhdistää myös muilla tavoin, mutta tässä tutkimuksessa jako on tehty näihin kolmeen sivulauseetyyppiin (ks. esim. Elomäki 2011, Nahkola 2012).

(27) *Olimme juoneet kahvit, jolloin minulle soitti poliisi, joka kertoi, että autoni löytyi Romutettuna läheisestä ojasta.* (8=34)

(28) *Asiassa oleellista on, mitä kirjoitimme.* (9+3)

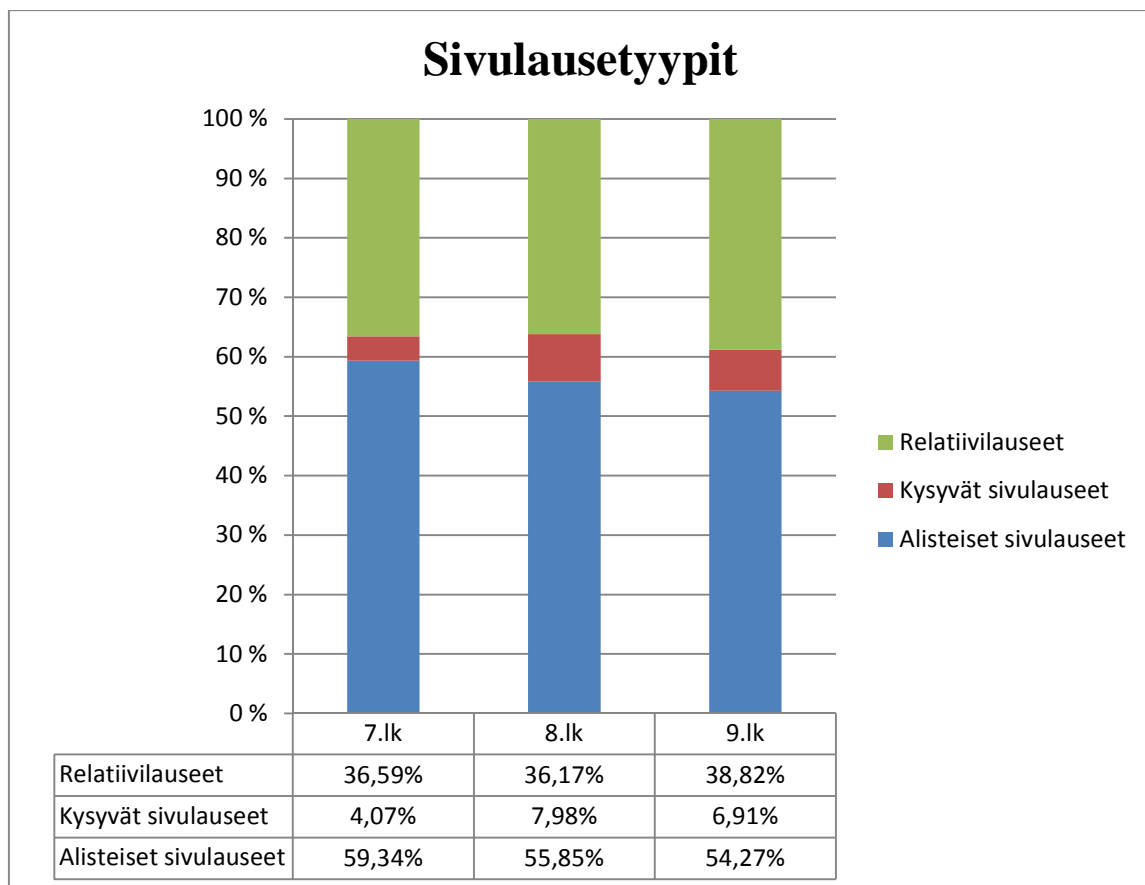
(29) *Kun olisin syönyt lähtisin uimaan minun takapihalle jossa olisi iso ja syvä uima-allas jonka edessä olisi hyppytornit.*(7=27)

Lauseen aidosta alisteisuudesta ei aina kerro pelkkä konjunktio. Sivulauseiden analyysi perustuu tässä tutkimuksessa kuitenkin ainoastaan lauseita aloittavien konjunktioiden tarkasteluun. Lauseiden semanttisia sisältöjä ei tässä kohdin ole pääsääntöisesti analysoitu eikä huomiota ole kiinnitetty konjunktiovalinnan onnistuneisuuteen. Taulukko 8 esittää, millaisia sivulauseita aineistossa on ja kuinka paljon. Relatiivilauseiksi on katsottu *joka-* ja *mikä-*pronomineilla alkavat sivulauseet. Lauseen esiintymiskonteksti on huomioitu kysyviä sivulauseita analysoitaessa.

TAULUKKO 8 Sivulauseityyppien määrä luokka-asteittain

	7.luokka	8.luokka	9.luokka
Alisteiset sivulauseet	146	105	165
Kysyvät sivulauseet	10	15	21
Relatiivilauseet	90	68	118
Yhteensä	246	188	304

Alisteisia sivulauseita on joka ikäluokalla eniten, niitä on kaikilla lähes puolet kaikista sivulauseista. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että alisteisten sivulauseiden osuus kaikista sivulauseista vähenee seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle mentäessä, kuten Kuvio 13 osoittaa.



KUVIO 13 Sivulausetyyppien prosenttiosuudet kaikista sivulauseista luokka-asteittain

Tämä noudattelee kuitenkin yleistä kehityksen linjaa, sillä erityisesti *kun*-konjunktion käyttö vähenee seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle. Kuten Elomäki (2011: 66) toteaa alakouluikäisten kirjoitelmia tutkiessaan, *kun*-konjunktiota voidaan pitää erityisesti lasten kielessä yleiskonjunktiona, jonka käyttö eriytyy kehityksen myötä. Tämä sama kehitys näyttäisi jatkuvan myös yläkouluikäisten kirjoitelmissa. Osa vielä yhdeksäsluokkalaisistakin kirjoittajista käyttää toistuvasti *kun*-konjunktiota, vaikka heiltä voisi odottaa jo hieman kompleksisempia rakenteita (30).

(30) ***Kun** Mikkeli tuli näkyviin hän katosi soittamaan poliisille. Yritimme keksiä mitä tekisimme **kun** juna pysähtyy ja päädyimme valehtelemaan. **Kun** juna pysähtyi ja pääsimme pois poliisia ei näkynyt ja konduktööri huikkasi poliisin olevan asematalon edessä. (9+12)*

Relatiivilauseiden on todettu lisääntyvän iän myötä, joten toisin kuin Elomäen (2011: 66) alakoululaisten kirjoittajien kirjoitelmat, yläkoululaisten kirjoittajien kirjoitelmat noudattelevat tätä kehityssuuntaa. Relatiivilauseiden määrä kasvaa jonkin verran seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle. Esimerkit 31 ja 32 kuvaavat aineistossa esiintyviä relatiivilauseita.

(31) *Olin peloissani ja ajattelin juuri lähteä pinkomaan karkuun kun näin apinan **jolla** oli suuri säkki kädessään ja **joka** käveli minua kohti.* (9=39)

(32) *Vähän ajan päästä näin tienmerkin, **missä oli**, että Hämeenlinna 100 km.* (9+36)

Kaikilla ikäluokilla *joka*-pronominilla alkavat relatiivilauseet ovat frekvenssiltään reilusti *mikä*-pronominilla alkavia lauseita yleisempiä. Kuten Nahkola (2012: 23) esittää, relatiivilauseen tehtävä ei aina ole ainoastaan staattinen kuvailu, vaan relatiivilause voi myös kuljettaa tarinan tapahtumia eteenpäin, kuten esimerkissä 33.

(33) *Sieltä lähti suuri laiva, **joka kuljetti minut koralliriutoille.*** (9+22)

Myös kysyvien sivulauseiden (34, 35) määrä kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Niitä on kaikilla ikäluokilla ylivoimaisesti vähiten kaikista sivulauseityypeistä. Elomäki (2011: 66) esittää kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa esiintyvän yhteensä ainoastaan 5 kysyvää sivulauseetta, joten siihen nähden yläkoululaisten kirjoitelmat ovat kompleksisempia, kuten odottaa saattaakin.

(34) *Pitkän aikaa kuljettuani pääsin erään kalliokohouman huipulle tarkistamaan, **miten merkkituleni jakseli.*** (9=40)

(35) *Näin **miten puiden latvat ja valtavat metsät levittäytyivät edessäni**, sitten oli vuoret kauniin muotoiset, valtavat ja ne olivat lumihuippuiset.* (7+23)

Vaikka sivulauseiden määrä kasvaa ikäluokalta toiselle, sitä ei aina voi pitää kompleksistumisen merkinä. Kuten Elomäki (2011: 67) esittää, kompleksisuuden lisääntyminen saattaa näkyä enemmän muutoksena funktioissa, joissa kirjoittajat käyttävät sivulauseita kuin sivulauseiden määrän lisääntymisenä. Ylemmällä luokalla olevat kirjoittajat saattavat lisäksi käyttää sivulauseiden asemesta infiniittisiä rakenteita, joita voidaan pitää rakenteeltaan kompleksisempina kuin sivulauseita.

4.4. Lauseiden väliset semanttiset suhteet

Lauseiden yhdistämiskeinoina toimivat rinnastus ja alistus, jotka osoittavat yhdistettyjen lauseiden välisiä rakenteellisia suhteita. Lauseiden välisiä suhteita voidaan rakenteellisen suhteen lisäksi tarkastella myös semanttisesta näkökulmasta. Lauseiden semanttisia suhteita tarkastellaan tässä tutkielmassa adverbiaalikonjunktioilla yhdistetyistä lauseista. Tarkoituksena on saada mahdollisimman laaja katsaus yläkouluikäisten kirjoitetun kielen kompleksisuudesta, joten on mielekästä tarkastella lauseiden välisiä suhteita eri näkökulmista.

Ison suomen kieliopin mukaan adverbiaalilauseet alkavat adverbiaalikonjunktioilla *koska, kun, jos, ellei, jollei, mikäli, vaikka, joskin, jos kohta, että* (merkityksessä 'jotta'). Adverbiaalikonjunktioilla yhdistettyjen lauseiden välinen suhde voi olla temporaalinen, kausaalinen, konditionaalinen tai konsessiivinen. Tulkintaan vaikuttaa aina konteksti, ja samallakin konjunktioilla liitettyjen lauseiden suhde voidaan tulkita eri tavoin: esimerkiksi *kun* esiintyy sekä temporaalisissa (36) että kausaalisissa (37) ja konditionaalisissa (38) ilmauksissa. Lauseiden välisiä suhteita voidaan ilmaista konjunktioiden lisäksi konnektiiveilla eli konnektiivisilla adverbeilla, adpositioilla ja partikkeleilla, kuten *siitä alkaen, siksi, silti*. (ISK 2004: § 1111.) Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin vain adverbiaalikonjunktioilla luotujen semanttisten suhteiden tarkasteluun.

36) **Kun** olin mennyt autolle lähdimme keskustaan päin. (7+1)

37) **Kun** mies avaa huoneen isot ovet näemme ison sviitin. (7+5)

38) **Kun** olisimme perillä, menisimme hotelliin viemään tavarat. (7+9)

Adverbiaalikonjunktiolla kytkettyjen lauseiden välinen suhde voi siis olla temporaalinen, kausaalinen, konditionaalinen tai konsessiivinen (ISK 2004: § 1111). Kun tarkastelussa on kahden tilanteen ajankohtien ja kestojen suhde, on kyseessä temporaalinen suhde. Tämä suhde ilmaistaan useimmiten adverbiaalikonjunktiolla *kun*. (ISK 2004: § 1122.) Ison suomen kieliopin mukaan temporaaliselle suhteelle perustuvat myös monet muut asiaintilojen väliset suhteet. Esimerkkinä tästä on samanaikaisten asiaintilojen kontrastiivisuus ja erilaiset kausaaliset suhteet ajallisesti perättäisten suhteiden välillä (ISK 2004: § 1122). Temporaalinen *kun* esiintyy niin hallitsevan lauseen edellä kuin jäljessäkin.

39) **Kun** kello alkoi lähenemään kuutta päätimme lähteä poikaystäväni luokse syömään. (9+5)

40) **Kun** olisi jo aika myöhä lähtisin hävittäjälläni katsomaan lumilautailu kisoja jotka olisivat yöllä. (7=27)

Kun kahden lauseen ilmaisevat asiaintilat ovat keskenään syy–seuraus-suhteessa, on kyseessä kausaalinen suhde (ks. esim. ISK 2004: § 1128). Adverbiaalikonjunktiosta kausaalisia ovat *koska* ja *kun* sekä *sillä*, joka sijoittuu rinnastus- ja adverbiaalikonjunktioiden välimaastoon. Ison suomen kieliopin (ISK 2004: § 1129) mukaan *koska* esiintyy sekä syysuhteen että perustelun ilmauksissa (41), *sillä* esiintyy yleensä syysuhteen (42) ja *kun* lähinnä perustelun ilmauksissa (43).

41) Ostaisin heti kolme pyörää, **koska** mukaan ei mahdu enempää. (7=30)

42) Tämän jälkeen koin lisää pettymyksiä, **sillä** seuraavan koiran myyjä oli huijari. (9+7)

43) Matka kuluu nopeasti, **kun** juttelen kaverini kanssa. (8=31)

Ison suomen kieliopin (ISK 2004: § 1134) mukaan konditionaalinen suhde vallitsee lauseiden välillä silloin, kun toinen esittää ehdon, jonka vallitessa toisen ilmaisema asiaintila toteutuu tai on mahdollinen. Tyypillisimmin konditionaalista suhdetta ilmaisee adverbiaalikonjunktio *jos*, kuten esimerkissä 44. Sen lisäksi konditionaaliseksi voi tulkita myös *kun*- tai *kunhan*-ilmaukset, kuten esimerkki 45 osoittaa.

44) *Jos on jotain kiinnostavaa, jäisin töllöttämään. Jos taas ei, menisin ulos.*
(8=18)

45) *vaikka ilmaiseksi, kunhan hyvään kotiin pääsisi.* (7+20)

Ilmaus on entistäkin hypoteettisempi, mikäli molempien lauseiden predikaatit ovat konditionaalien preesensissä. Tällöin tilanne jää vielä avoimemmaksi kuin indikatiivilla ilmaistuna, kuten esimerkit 46 ja 47 osoittavat.

(46) *Jos osaisin lentää, lentelisin tietenkin pilvissä.* (7+13)

(47) *Yksinkin viihtyy aikansa jos on aivan pakko – –* (9=40)

Lauseiden välinen suhde on Ison suomen kieliopin (ISK 2004: § 1139) mukaan konsessiivinen, kun asiaintilojen sanotaan pätevän, mutta samalla implikoidaan niiden yhteensopimattomuutta kyseisessä kontekstissa. Siitä, että toinen asiaintila pätee, odotuksenmukainen seuraus olisi toisen negaatio. Konsessiivisen suhteen keskeisin merkitys on adverbiaalikonjunktio *vaikka*. Esimerkin (48) ilmauksella, jossa kirjoittaja haluaisi saada korkeaa palkkaa, vaikka ei kävisi töissä esitetään, että palkkaa tulisi saada paljon käymättä töissä, mutta implikoidaan, että odotuksenmukaista olisi toisen negaatio: kun ei käy töissä, ei voi saada paljota palkkaa.

(48) *Minä Haluaisin kokea kaikkea mikä ei olisi pahaksi, voittaa kilpailut, saada korkeaa palkkaa, vaikka ei kävisi töissä, asua Kalliissa ja isossa talossa, ajaa*

ferrarilla, pitää laittomia katukilpailuja, niinkuin Japanissa, jossa neljä autoa kolaroi, ja tuhon arvioksi laskettiin noin 3 milj. euroa. Kolme ferraria ja joku muu. (7=54)

Huomionarvoista on, että lauseiden väliset semanttiset suhteet ovat kuitenkin usein tulkinnanvaraisia; yhtä semanttista suhdetta voidaan ilmaista monella eri konjunktiolla, ja toisaalta yksi konjunktio voi merkitä montaa erilaista suhdetta. Tässä tutkielmassa adverbiaalilauseiden analyysi on tehty jakamalla lauseet eri semanttisiin kategorioihin ensisijaisimman ja luontevimman tulkinnan mukaan (vrt. esim. Oinonen 2008: 82–85). Taulukko 9 osoittaa kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten lauseiden kokonaismäärän ja prosenttiosuuden kaikista aineistossa esiintyvistä alisteisista lauseista.

TAULUKKO 9 Kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten lauseiden kokonaismäärä ja osuus kaikista alisteisista lauseista luokka-asteittain

	7.luokka		8.luokka		9.luokka	
	luku- määrä	% kaikista alisteisista lauseista	luku- määrä	% kaikista alisteisista lauseista	luku- määrä	% kaikista alisteisista lauseista
Kausaaliset	22	15,07 %	25	23,81 %	38	23,03 %
Konditionaaliset	24	16,44 %	12	11,43 %	20	12,12 %
Konsessiiviset	2	1,37 %	3	2,86 %	3	1,82 %
Yhteensä	48	32,88 %	40	38,10 %	61	36,97 %

Seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa on yhteensä 1317 lausetta, joista alisteisia lauseita on 146. Kausaalisia, konditionaalisia ja konsessiivisiä lauseita on yhteensä 48, mikä on 32,88 % kaikista seitsemäsluokkalaisten alisteisista lauseista. Eniten seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa esiintyy konditionaalisia suhteita ilmaisevia lauseita (49), mutta kausaalisia (50) on lähes yhtä paljon. Kausaalisilla lauseilla perustellaan esimerkiksi omia valintoja ja esitetään niille syitä. Konsessiivisiä suhteita ilmaisevia lauseita on seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa ainoastaan kaksi.

(49) *Jos lätkä olisi ilmaista, kävisin katsomassa kaikki pelit.* (7=54)

(50) *Kävelin metallinpaljastuskoneesta läpi, ja se tietysti piippasi, koska minulla oli metallinen vyö.* (7+15)

Kahdeksaluokkalaisten kirjoitelmissa lauseita on yhteensä 934. Niistä alisteisia lauseita on 105. Kausaalisia, konditionaalaisia ja konsessiivisiä lauseita on kaikkiansa 40, mikä on 38,10 % kaikista kahdeksaluokkalaisten alisteisista lauseista. Samoin kuin seitsemäsluokkalaisilla, myös kahdeksaluokkalaisilla konsessiivisiä suhteita ilmaisevia lauseita on selvästi vähiten. Ero seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmiin nähden on kuitenkin nähtävissä kausaalisten (51) ja konditionaalisten lauseiden (52) yhteydessä: kahdeksaluokkalaisten kirjoitelmissa on kaksinkertainen määrä kausaalisia lauseita konditionaalisiin lauseisiin nähden.

(51) *Me lähdetäisiin johonkin noista kaupungeista tai vaikka kaikkiin, niin yöllä, jotta olisimme siellä päivällä, jotta ehtisimme kunnolla käydä ostoksilla.*
(8+4)

(52) *jos pelaisin NHL:ssä pelaisin Pittsburgh Penguinsissa ykkösketjussa sidney Crosbyn kanssa ja tekisin paljon maaleja ja syöttäisin monta maalia.*
(8=27)

Yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmien lauseiden kokonaismäärä on 1435, ja niistä alisteisia lauseita on 165. Kausaalista, konditionaalista ja konsessiivisistä lauseista yhdeksäsluokkalaistenkin aineistossa eniten on kahta ensimmäistä. Kausaalisten lauseiden määrä on seitsemäsluokkalaisiin nähden kasvanut, mutta konditionaalisten lauseiden määrä on seitsemäsluokkalaisilla suurempi kuin yhdeksäsluokkalaisilla. Konditionaaliset lauseet (53, 54) kuvaavat muun muassa haaveita ja unelmia, joiden kirjoittaja toivoisi toteutuvan unelmapäivänään. Kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten lauseiden määrä

suhteessa kaikkiin aineiston alisteisiin lauseisiin pysyy kutakuinkin samana seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle.

(53) *Michaelin studion näkeminen olisi myös hienoa, varsinkin, jos pääsisin näkemään Michaelin elementissään: kirjoittamassa ja äänittämässä musiikkia.*
(9+18)

(54) *Jos mikä tahansa olisi mahdollista, tahtoisin palata ajassa taakse päin.*
(9+4)

Kaikilla luokka-asteilla esiintyy selvästi enemmän kausaalisia ja konditionaalisia kuin konsessiivisia suhteita ilmaisevia lauseita. Tämä selittyy erityisesti kirjoitelmien aiheella, jonka mukaan kirjoittajien tulee kertoa unelmiensa päivästä. Moni kirjoittaja käyttää kausaalisia suhteita ilmaisevia lauseita kirjoittaessaan, mitkä asiat vaikuttavat siihen, että juuri kyseinen päivä on heidän unelmapäivänsä; asiointilat ovat tällöin keskenään syy–seuraus-suhteessa. Esimerkit 55, 56 ja 57 esittävät aineistossa esiintyviä kausaalisia suhteita. Myös konditionaalisten lauseiden suuri määrä aineiston kirjoitelmissa on varsin perusteltua, sillä niiden avulla voi kuvata hypoteettisia mahdollisuuksia unelmapäivän suhteen.

(55) *Tappio ei haitannut, koska sain paljon palautetta hyvästä puolustuksesta niin valmentajilta kuin pelaajiltakin.* (8+8)

(56) *Tänään olin päättänyt tallilla, että tulen aikaisemmin kotiin tekemään synttärikutsuja, sillä syntymäpäiväni olisi jo viiden päivän päästä.* (7+1)

(57) *Äitini ja tätini olivat alkaneet valmistella ruokia ja siivota, jotta kaikki olisi juhlien alkamiseen mennessä valmista.* (9+32)

Myös konsessiivisia suhteita ilmaisevien lauseiden pieni määrä selittyy ainakin osittain kirjoitelmien aiheella. Konsessiivisista lauseista aineistossa esiintyy ainoastaan *vaikka-*

konjunktiolla alkavia lauseita (58, 59). Useimmat kirjoitelmista kertovat joko todellisista, jo tapahtuneista päivistä, tai vaihtoehtoisesti sellaisesta päivästä, jonka kirjoittaja toivoisi koittavan. Kirjoitelmien sävy on lähes poikkeuksetta positiivinen, joten seuraukset ovat monesti odotuksenmukaisia, eivät odotuksenvastaisia, kuten konsessiivisissa lauseissa on. Oinosen (2008: 85) aineiston kirjoitelmista osa on mielipidekirjoituksia, ja konsessiiviset lauseet saavat myös odotettua laajempia käyttömahdollisuuksia, kuten omasta kannasta eriävien mielipiteiden argumentointi jo ennalta niitä vastaan.

(58) *Vaikka koulu katoakin, oppilaat selviävät hengissä.* (9+25)

(59) *Vaikka sitä ei moni uskoisi, koira tuo kotiin paljon onnea, iloa ja hyvää ilmapiiriä.* (8+15)

Oinonen (2008: 82–87) on tutkinut yläkouluikäisten kirjoitelmien kompleksisuutta käsittelevässä työssään myös kausaalisia, konditionaalisia ja konsessiivisiä suhteita. Huomionarvoista on erityisesti Oinosen aineistossa suhteellisen runsaana esiintyvät konsessiivisiä suhteita ilmaisevat lauseet. Tämänäyttypistien aineistojen ollessa kyseessä ovat luvut kaikkinsa melko pieniä, mutta Oinosen aineistossa konsessiivisiä lauseita esiintyy yhteensä 38, kun käsiteltävänä olevassa aineistossa niitä on yhteensä 8. Tätä voi selittää kirjoitelmien aihe ja tekstilaji, sillä Oinosen kirjoitelmat ovat tekstilajiltaan kuvauksia, mielipidekirjoituksia ja kolumneja. Kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa on käsiteltävässä aineistossa eniten kausaalisia lauseita, kun seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa eniten käytetty semanttinen suhde on konditionaalinen suhde. Tämä on juuri päinvastainen tulos kuin Oinosen aineiston kirjoitelmissa, sillä niissä kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa on eniten konditionaalilauseita ja seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa kausaalisia lauseita.

Kuten Taulukko 8 osoittaa, kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten lauseiden määrä kasvaa jonkin verran luokka-asteelta toiselle siirryttäessä: niiden määrä on seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa noin 33 % ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa 37 % kaikista alisteisista lauseista. On kuitenkin muistettava, että semanttisia suhteita on mahdollista ilmaista monilla muillakin tavoilla kuin adverbiaalikonjunktiolla. Taulukon 8 lukuihin sisältyvät ainoastaan ne lauseet, jotka on yhdistetty juuri adverbiaalikonjunktiolla.

4.5. Infiniittiset rakenteet

Infiniittimuodot on jaettu Vilkunan (2003: 237) mukaan perinteisesti syntaktisin perustein infinitiiveihin ja partisiipeihin siten, että infinitiivit esiintyvät yleensä substantiivin tehtävissä ja partisiipit adjektiivin tehtävissä. Vilkuna (2003: 238) esittää perinteisen morfologiseen rakenteeseen perustuvan infinitiivien jaon siten, että numeroinnin sijasta infinitiivejä voidaan kutsua myös niiden muotoaineksen mukaan seuraavasti: ensimmäistä A-infinitiiviksi, toista E-infinitiiviksi ja kolmatta MA-infinitiiviksi. Tässä tutkielmassa käytetään infinitiivien muotoon perustuvia nimiä. Vilkuna (2003: 266) esittää infiniittisten rakenteiden syntaksin olevan mutkikkaampaa kuin yksinkertaisten lauseiden, sillä infiniittinen rakenne on toisen verbin täydennyksenä tai määritteenä. Tämän vuoksi yläkouluikäisten kirjoitelmien kielessä voidaan nähdä tapahtuvan kompleksistumista, mikäli ylempien luokka-asteiden kirjoitelmissa esiintyy alempia luokka-asteita enemmän infiniittisiä rakenteita.

Partisiippien järjestelmä voidaan Vilkunan (2003: 240) mukaan jäsentää nelikentäksi aktiivin ja passiivin sekä erilaisen aikasuhteen mukaan. Siihen liitetään myös agenttipartisiippi sekä kielteinen partisiippi, *-mAtOn*-johdos. Kuten Vilkuna toteaa, partisiippien varsinainen muotokoostumus on melko heterogeeninen. Partisiipit on huomioitu aineistoa tarkasteltaessa kvantitatiivisesti, mutta niiden kvalitatiivinen analyysi on jätetty tutkielman ulkopuolelle.

Infiniittisiä rakenteita esiintyy kaikkiaan aineistossa jokaisella luokka-asteella. Kokonaisfrekvenssiltään eniten infiniittisiä rakenteita on yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Tämä vastaa tutkimushypoteesia, sillä infiniittisten rakenteiden syntaksi on yksinkertaisia rakenteita kompleksisempaa, joten niitä voidaan olettaa esiintyvän enemmän ylemmän luokka-asteen kirjoittajilla. Taulukko 9 esittää infiniittisten rakenteiden esiintymien lukumäärän luokka-asteittain.

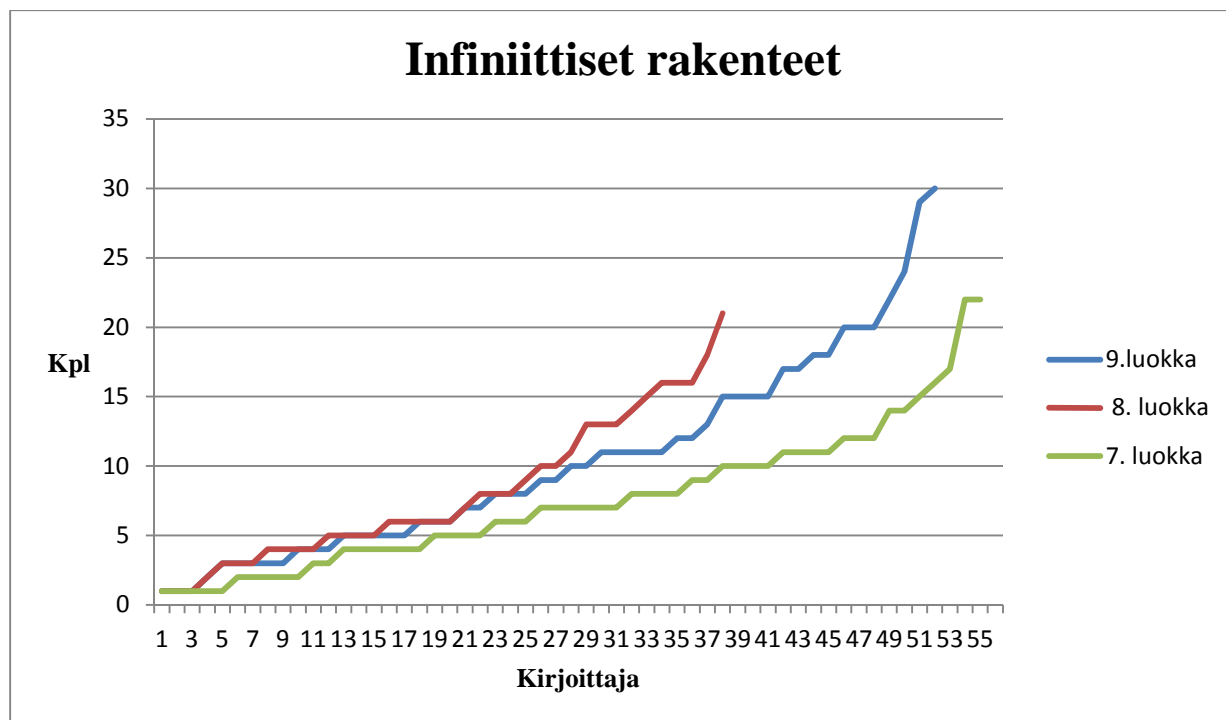
TAULUKKO 10 Infinitiittisten rakenteiden lukumäärä luokka-asteittain

	7.luokka	8.luokka	9.luokka
Partisiippi	88	78	172
A-infinitiivi	183	92	173
E-infinitiivi	6	17	26
MA-infinitiivi	138	119	167
Yhteensä	415	306	538

Suuri osa aineistossa esiintyvistä infiniittisistä rakenteista on A-infinitiivejä ja MA-infinitiivejä. Tarkemman tarkastelun kohteena on tässä tutkielmassa A-infinitiivit sekä niiden kanssa esiintyvät verbit. Kiinnostavaa olisi tutkia myös MA-infinitiivien esiintymistä, mutta niiden analyysi jää tutkielman ulkopuolelle.

Infinitiittisten rakenteiden määrä on suhteutettu aineistossa esiintyvien finiittiverbien määrään, jotta rakenteellisesta kompleksisuudesta saadaan kokonaisvaltaisempi kuvaus. Myös tältä osin tulokset ovat odotuksenmukaisia: seitsemännellä luokalla infiniittisten ja finiittisten rakenteiden suhde on 33,49 %, kahdeksannella luokalla 34,08 % ja yhdeksännellä luokalla jopa 41,10 %. Infinitiittisten rakenteiden määrässä suhteessa finiittiverbien määrään tapahtuu kasvua seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle yli seitsemän prosenttiyksikköä, mitä voidaan pitää merkittävänä. Kokonaissanamäärästä infiniittisten rakenteiden osuus on seitsemännellä luokalla 6,60 %, kahdeksannella luokalla 6,59 % ja yhdeksännellä luokalla 6,93 %.

Infinitiittisiä rakenteita on tarkasteltu myös yksilötasolla. Kuviossa 13 on esitelty luokka-asteittain kirjoitelmissa esiintyvien infiniittisten rakenteiden yksilövariaatio nousevassa järjestyksessä. Kuten kuvio osoittaa, vaihtelu infiniittisten rakenteiden käytössä on kirjoittajien kesken suurta: Seitsemäsluokkalaisista vähiten infiniittisiä rakenteita käyttävien kirjoitelmissa on vain yksi infiniittinen rakenne, kun taas enimmillään niitä on yhdessä kirjoitelmassa 22. Yhdeksäsluokkalaiset ovat käyttäneet kirjoitelmissaan odotuksenmukaisesti eniten infiniittisiä rakenteita, enimmillään yhdessä kirjoitelmassa niitä on 30.



KUVIO 13 Infiniittisten rakenteiden yksilövariaatio luokka-asteittain

Hypoteesina on, että suuri osa aineiston infiniittisistä rakenteista on A-infinitiivin tapauksia ja tyyppiä modaaliverbi + infinitiivi. Hakulisen ja Karlssonin (1988: 231–232) mukaan modaaliverbin käsite perustuu perinteisestä logiikasta ja kielioppitraditiosta lähtöisin olevalle semanttiselle pohjalle. Heidän mukaansa modaalisia ovat verbit, jotka ilmaisevat mahdollisuutta, välttämättömyyttä ja pakkoa sekä luvallisuutta. Hakulisen ja Karlssonin mukaan modaaliverbejä ovat *osata, pystyä, saattaa, taitaa, voida, joutua, pitää, täytyä, saada, sallia, suoda* ja *suvaita*. Keskeiset modaaliverbit ovat *voida, täytyä* ja *saada* sekä niiden runsas määrä varianteja.

Ison suomen kieliopin (ISK 2004: § 469) mukaan A-infinitiivin kanssa esiintyvät verbit jakaantuvat kolmeen tyyppiin, joista ensimmäisen muodostavat verbit, jotka edellyttävät tajunnallista subjektia ja saavat objektikseen NP:n, infiniittilausekkeen tai lauseen. Toisessa ryhmässä on verbejä, joilla on tajunnallinen subjekti, mutta objektina yleensä infinitiivilauseke; ne ovat pääosin modaalisia ja kieltohakuisia. Kolmanteen ryhmään kuuluu modaalisia ja muita verbiketjun muodostavia verbejä, jotka eivät edellytä tajunnallista subjektia. Ensimmäisen ryhmän verbeistä A-infinitiivin kanssa aineistossa esiintyy *ajatella, haluta, luvata, päättää, tahtoa* ja *tajuta*. Toiseen ryhmään kuuluvista verbeistä A-infinitiivin kanssa esiintyy aineistossa *aikoa, jaksaa, osata, uskaltaa, viitsiä* ja *yrittää*. Kolmannen

ryhmän verbeistä aineistossa A-infinitiivin kanssa esiintyy *alkaa*, *ehtiä*, *meinata*, *pitää*, *saada*, *saattaa*, *tahtoa*, *tarvita*, *täytyä* ja *voida*. Taulukko 10 osoittaa aineistossa useimmiten A-infinitiivin kanssa esiintyvät verbit.

TAULUKKO 11 A-infinitiivien kanssa esiintyvät yleisimmät verbit luokka-asteittain

	7.luokka	8.luokka	9.luokka
<i>haluta</i> + A-infinitiivi	47	15	23
<i>voida</i> + A-infinitiivi	36	11	35
<i>saada</i> + A-infinitiivi	27	17	14
<i>alkaa</i> + A-infinitiivi	9	5	15

Modaaliverbeillä *saada* ja *voida* on kaikilla luokka-asteilla melko suuret esiintymisfrekvenssit, kuten odottaa saattaa. Esimerkissä 60 unelmapäivä on jo koettu, kun esimerkeissä 61 ja 62 se on vasta kuvitelmissa.

(60) *Sen jälkeen **sai mennä** vapaasti.* (7+4)

(61) *Tämä olisi unelmapäiväni, koska **saisin olla** kavereiden kanssa koko päivän ja tekisimme kaikkea hauskaa.* (7+9)

(62) *Kumpu elämässä olisi yksi päivä, jolloin mielikuvitus **saisi vilistä** rajattomasti. **Saisi kuvitella** taivaan eri väreissä ja nurmikon pinkiksi. **Saisi valita** tavan, jolla liikkua ympäriinsä.* (8+11)

Yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa *voida* on yleisin verbi A-infinitiivin yhteydessä. Esimerkeissä 63, 64 ja 65 *voida* on konditionaalissa, ja se liittyy hypoteettiseen unelmapäivään, jolloin voisi tehdä, mitä haluaisi.

(63) *Aurinkoisena päivänä **voisin loikoilla** rannalla ja **nauttia** Jutin rillistä makkaraa. (9=48)*

(64) ***Voisimme käydä** katsomassa jotain kivoja paikkoja, jos päivän aikana kerkeisi. (9+10)*

(65) *Lisäksi **voisin kalastaa** siikoja viereisestä lammesta ja **voisin paistaa** niistä herkullista ruokaa. (9=48)*

Myös *haluta*-verbillä on suuri frekvenssi A-infinitiivin kanssa. Tämä johtuu suurelta osin kirjoitelmien aiheesta: moni oppilas on kirjoittanut, minkälaisen unelmapäivän haluaisi kokea.

(66) *Unelmapäivä, jonka **haluaisin kokea**, jos mikä tahansa olisi mahdollista olisi että herään isosta talosta ja syön aamupalan. (7+2)*

(67) *Päivä jonka **haluaisin kokea** olisi sellainen päivä, jolloin saisin tehdä mitä itse haluaisin. (8=26)*

(68) ***Haluaisimme viettää** ystäväni Jannikan kanssa hauskimman joulun ikinä, jos kaikki vain olisi mahdollista. (9+24)*

Aineistossa esiintyy kaikilla luokka-asteilla *alkaa*-verbi A-infinitiivin kanssa, kuten esimerkit 67, 68 ja 69 osoittavat.

(69) *Kävelisin hevosen kanssa kentälle ja **alkaisin ratsastaa**. (7+3)*

(70) *Aika kului nopeasti ja aurinko **alkoi laskea**. (8=30)*

(71) ***Aloin väsäätä** nuotiota pihassa olevaan nuotiopaikkaan. (9=38)*

Aineistossa A-infinitiivin kanssa yleisimmin esiintyvät verbit selittyvät pitkälti kirjoitelmien aiheella. Kun oppilaat kirjoittavat unelmiensa päivästä, siihen liittyy erityisesti

haluamista ja saamista, joten *haluta-* ja *saada-*verbit ovat paljon käytössä. Lisäksi unelmapäivänä voi tehdä mukavia asioita, joten *voida-*verbin suuri frekvenssi ei ole yllättävä. Moni kirjoittaa tulevasta unelmapäivästä, jolloin voi aloittaa jonkin mukavan asian tekemisen, mikä selittää *alkaa-*verbin käyttöä A-infinitiivin yhteydessä. Kaikkiaan infiniittisten rakenteiden määrän kasvu selittyy hypoteesin mukaisesta ikävuosien kasvun ja kielen kehityksen yhteydessä tapahtuvasta kielen kompleksistumisesta.

5. LOPUKSI

Tässä tutkielmassa on tutkittu kielen rakenteellista kompleksistumista yläkouluikäisten kirjoitelmista. Koska hajonta on kirjoittajien kesken suurta, on tutkielmassa huomioitu monessa kohdin keskiarvoisten tulosten lisäksi yksilövariaatio. Kirjoitelmien pituus sanamäärän mukaan mitattuna sekä sanojen keskiarvoinen pituus kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Näitä molempia tuloksia voidaan pitää odotuksenmukaisina. Aineiston sanapituuksia on tarkasteltu myös jakamalla sanat pituutensa puolesta ryhmiin. Kielen kompleksistumisesta kertoo myös se, että lyhyimpien sanojen määrä laskee ja pisimpien sanojen määrä kasvaa ylemmille luokka-asteille siirryttäessä. Tätä voidaan pitää yhtenä merkinä sanaston kehittymisestä.

Sanatason kompleksistumista on tutkittu lisäksi tarkastelemalla kirjoitelmien sanarakennetta. Sanarakenteen tarkastelu osoittaa omalta osaltaan kielen kompleksistumisen: kompleksinen sanasto sisältää muun muassa yhdyssanoja ja johdoksia, ja niiden määrä kasvaa aineistossa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Sanaluokkajakaumaa tarkasteltaessa tulokset noudattelevat muiden tutkimusten tuloksia siinä mielessä, että substantiivien ja adjektiivien määrä kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle, kun taas verbien ja pronomiinien osuus sanastosta laskee luokka-asteelta ylemmälle. Nämä tulokset osoittavat, että kirjoitelmien teksti kehittyy asiapitoisemmaksi ja keskitetyimmäksi, kun siirrytään luokka-asteelta toiselle.

Aineistoa on analysoitu sanatason lisäksi lausetasolla, jotta kielen kompleksisuudesta saataisiin mahdollisimman kattava kuvaus. Kirjoitelmien pituuden lisäksi myös lauseiden keskiarvoinen pituus kasvaa luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Yksilövariaation tarkastelu osoittaa suuren hajonnan erityisesti seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoittajien lauseiden pituuksien välillä. Suuresta hajonnasta huolimatta lauseiden pituudessa on havaittavissa kasvua luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Tutkielmassa on tarkasteltu myös sana- ja lausemäärien välistä suhdetta hypoteesina se, että ne kasvavat samassa suhteessa. Tämä ei kuitenkaan seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kohdalla toteutunut, sillä kirjoitelmien sanamäärä kasvaa enemmän suhteessa lausemäärän kasvuun. Kahdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa sana- ja lausemäärä kasvavat melko tasaisesti.

Pää- ja sivulauseiden tarkastelu osoittaa, että sivulauseiden määrä kasvaa jonkin verran seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Sivulauseiden määrän kasvua voidaan pitää siinä mielessä odotuksenvastaisena, että kirjoitustaitojen kehittyessä sivulauseiden lisäksi käytetään yleensä myös lauseenvastikkeita, joten tietyn kasvun jälkeen sivulauseiden määrän tulisi kääntyä laskuun. Infiniittisten rakenteiden tarkastelu puolestaan osoittaa, että yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa infiniittisiä rakenteita esiintyy enemmän kuin seitsemäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Finiittiverbien määrään suhteutettuna infiniittisten rakenteiden määrässä tapahtuu merkittävää kasvua seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle. Infiniittisten rakenteiden syntaksi on yksinkertaisia rakenteita kompleksisempaa, joten niiden määrän lisääntymistä voidaan pitää osoituksena rakenteellisesta kompleksistumisesta.

Rakenteellista kompleksistumista on nähtävissä myös sivulauseityyppejä tarkasteltaessa. Relatiivilauseiden ja kysyvien sivulauseiden määrä kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle, kun taas alisteisten sivulauseiden osuus kaikista sivulauseista vähenee. Tällainen sivulauseiden jakaantuminen on odotuksenmukaista ja osoittaa rakenteellista kompleksistumista. Esimerkiksi *kun*-konjunktion käyttö vähenee luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä; tätä voidaan pitää merkinä kompleksistumisesta, sillä *kun*-konjunktiota voidaan lasten kielessä pitää yleiskonjunktiona, jonka käyttö eriytyy kehityksen myötä. On kuitenkin muistettava, että kompleksisuuden lisääntyminen saattaa näkyä ennemmin muutoksena sivulauseiden käytön funktioissa kuin sivulauseiden määrän lisääntymisenä.

Mahdollisimman laajan katsauksen saamiseksi yläkouluikäisten kirjoitelmista on lauseiden välisiä suhteita tarkasteltu rakenteellisen suhteen lisäksi myös semanttisesta näkökulmasta. Lauseiden väliset semanttiset suhteet ovat usein tulkinnanvaraisia, mutta tässä tutkielmassa adverbiaalilauseiden analyysi on tehty jakamalla lauseet semanttisiin kategorioihin luontevimman tulkinnan mukaan. Kausaalisten, konditionaalisten ja konsessiivisten lauseiden määrä kasvaa seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle, mitä voidaan pitää osoituksena kielen kompleksistumisesta. Kaikilla luokka-asteilla esiintyy selvästi enemmän kausaalisia ja konditionaalisia kuin konsessiivisiä suhteita ilmaisevia lauseita, mikä selittyy pitkälti kirjoitelmien aiheella.

Tyttöjen ja poikien kirjoitustaidoissa on kansallisella tasolla suuret erot. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa on huomioitu joillakin osa-alueilla myös sukupuolten väliset erot. Tyttöjen kirjoitelmat ovat jokaisella luokka-asteella sanamäärältään poikien kirjoitelmia

pidempiä. Seitsemännellä luokalla poikien sanat ovat tyttöjen sanoja pidempiä, kahdeksannella luokalla tyttöjen sanat ovat pidempiä ja yhdeksännellä luokalla sanat ovat sukupuolittain samanmittaisia. Sanapituuksien kasvaminen merkitsee yleensä myös sanojen kompleksisuuden kasvamista, joten tältä osin eroa kompleksisuudessa ei sukupuolten välillä juuri ole. Lausepituuksia tarkasteltaessa selviää, että poikien kirjoitelmien lauseet ovat sekä seitsemännellä että yhdeksännellä luokalla keskimääräisesti tyttöjen lauseita pidempiä.

Sukupuolten välisiä eroja on tarkasteltu myös sanarakenteiden osalta. Perussanojen osuus sanastosta on tytöillä poikia suurempi, kun taas pojilla on tyttöjä enemmän yhdyssanoja. Myös sanaliittojen määrä on pojilla kaikilla luokka-asteilla tyttöjä suurempi. Seitsemäsluokkalaisten poikien kirjoitelmien sanaston voi sanarakenteen osalta sanoa olevan tyttöjen sanastoa kompleksisempää, sillä poikien kirjoitelmissa on enemmän kompleksisia sanoja edustavia johdoksia ja yhdyssanoja kuin tyttöjen kirjoitelmissa. Muilla luokka-asteilla tyttöjen kirjoitelmat ovat sanarakenteen osalta poikien kirjoitelmia kompleksisempia. Kaikilla luokka-asteilla tyttöjen kirjoitelmat ovat sanamäärältään poikien kirjoitelmia pidempiä, ja tämä näkyy myös lauseiden määrässä. Seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoittajien kohdalla erot sukupuolten välillä ovat lauseiden lukumäärän suhteen erityisen suuret. Tämän tutkielman perusteella on hankala tehdä yleistyksiä sukupuolten välisistä suurista eroista kirjoitustaidoissa. Aineiston analyysin perusteella voidaan yhtyä Anneli Kauppisen (2011: 363) kommenttiin, etteivät tytöt ja pojat muodosta kirjoittajina tarkkaan määriteltäviä yleisiä tyttö- ja poikatyyppejä. Jatkossa olisi mielenkiintoista analysoida aineistosta laajemmin sukupuolten välisiä eroavaisuuksia ja toisaalta samankaltaisuuksia, jotta saisi kattavamman kuvan tyttöjen ja poikien kirjoitustaidoista.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli saada aikaan kuvaus yläkouluikäisten kirjoitetun kielen kompleksistumisesta. Tutkimustulokset vastaavat pääosin tutkimushypoteesia, mutta osaa tuloksista voidaan pitää odotuksenvastaisina. Tämänkokoisen aineiston perusteella voidaan esitellä yläkouluikäisten kirjoitelmissa esiintyviä ilmiöitä, mutta moniin asioihin olisi kiinnostavaa syventyä vielä tarkemmin. Jyrkkiä yleistyksiä on mahdotonta tehdä tämänkokoisen aineiston perusteella, mutta tutkielma antaa suuntaviivoja yläkouluikäisten kirjoitetun kielen rakenteellisesta kompleksisuudesta. Tutkielman ulkopuolelle on jouduttu rajaamaan monia mielenkiintoisia ilmiöitä, joiden tarkastelu antaisi entistä kattavamman kuvan yläkouluikäisten kirjoitetusta kielestä. Tutkielmassa tarkasteltujen

ilmiöiden osalta voidaan sanoa, että yläkouluikäisten kirjoitetun kielen rakenne kompleksistuu luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä.

LÄHTEET

Kirjallisuuslähteet:

BOYD, DENISE – BEE, HELEN 2006: *Lifespan Development*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

FLAVELL, JOHN F. – MILLER, PATRICIA H. – MILLER, SCOTT A. 1993: *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

ELOMÄKI, KIRSI 2011: *Kirjoitetun kielen rakenteellinen kompleksisuus kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.

HAKULINEN, AULI, KARLSSON FRED – VILKUNA MARIA 2010 [1980]: *Suomen tekstilauseiden piirteitä: kvantitatiivinen tutkimus*. University of Helsinki. Department of General Linguistics. Publications No. 6. Myös verkkoversio:
<http://www.ling.helsinki.fi/~fkarlss/hkv.pdf>

IIVONEN, ANTTI – LIEKO, ANNELI – KORPILAHTI, PIRJO (TOIM.) 1993: *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia. Helsinki: SKS.

ISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.

ITKONEN, ESA 2001: *Maailman kielten erilaisuus ja samuus*. Yleisen kielitieteen julkaisuja 4. Turun yliopisto.

ITKONEN, ESA 2009: *Maailman kielten erilaisuus ja samuus. Osa II*. Yleisen kielitieteen julkaisuja 13. Turun yliopisto.

LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003: *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus.

- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- LESKINEN, HEIKKI – SAVIJÄRVI, ILKKA – SÄRKKÄ, TAUNO 1974: *Koululaisten kirjallisen ilmaisutaidon kehityksestä*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Julkaisuja 8. Jyväskylä.
- LIEKO, ANNELI 1994: Lapsen kielen lauseyhdistykset – Antti Iivonen, Anneli Lieko & Pirjo Korpilahti (toim.) *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. 165–187. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 583. Helsinki: SKS.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI 2002: Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. s. 9–39. Helsinki: Opetushallitus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MATILAINEN, KAIJA 1989: *Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 9. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- MIESTAMO, MATTI 2008: Grammatical complexity in cross-linguistic perspective – Matti Miestamo, Kaius Sinnemäki & Fred Karlsson (toim.) *Language Complexity. Typology, contact, change*. Studies in Language Companion Series. (SLCS). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- NAHKOLA, TIINA 2012: *Yhdyslauseiden kehitys kielessä: tutkimus 1.–6.luokkalaisten kirjoittelusta*. Pro gradu -tutkielma. Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- OINONEN, SARI 2008: *Rakenteellinen kompleksistuminen peruskoulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Tampereen yliopisto.

- PAJUNEN, ANNELI 2012: *Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat*. Virittäjä 1/12 s.4–23.
- PAJUNEN, ANNELI – PALOMÄKI, ULLA 1984: *Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 1*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 30. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- PAJUNEN, ANNELI – PALOMÄKI, ULLA 1985: *Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 2*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 31. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- PIAGET, JEAN – INHELDER, BÄRBEL 1977 [1966]: *Lapsen psykologia*. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- RANTA, TUULA 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekslingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisen tiedekunnan julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- TOMASELLO, MICHAEL 2005: *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- VIKANEN, INKERI 1982: Lausetajun kehityksestä – Maija Larmola (toim.) *Kouluikäisten kieli*. Tietolipas 88. 45–56. Pieksämäki: SKS.
- VILKUNA, MARIA 2003: *Suomen lauseopin perusteet*. Edita Prima Oy. Helsinki.

Verkkolähteet:

- AINEISTOKOULU 2005: *Aineistokoulun opetussuunnitelma*. Aineistokoulun www-sivut, viitattu 26.6.2013
- PISA 2009 *Ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Opetus- ja kulttuuriministerion julkaisuja 2010: 21. Helsinki: Yliopistopaino. Verkkoversio, viitattu 8.2.2013. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf>

POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus 2004.

Verkkoversio, viitattu 25.6.2013. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf