

Laiska vai ahkera – vastakohtasuhteiden oppiminen kielikylvyssä

Maija Grönholm

Institution för lärarutbildning

Åbo Akademi, Vasa

The aim of the study was to examine the lexical competence of second language learners in total early Finnish immersion by using a test measuring their command of semantic, opposite relations. The types of opposite relations used in the test varied. The most important type was gradable antonyms (Leech: polar oppositions), such as fi. ripeä – laiska ('quick – lazy'), fi. lämmin – kylmä ('warm – cold'). I analyzed the proportions of coping with the opposite relations and the order of difficulty in L2 learners. Furthermore, the results of language learners were compared with the results of bilingual students in the 9th grade of comprehensive school in Finland. The results were also compared longitudinally with the learners' previous results from the 4th and 6th grade.

Avainsanat: vastakohtasuhteet, kielikylpy, oppimisjatkumo

1 Tutkimuskohde ja taustaa

Tämän pitkäaikaistutkimukseeni perustuvan artikkelin tarkoituksena on selvittää, miten suomenkielisessä kielikylvyssä olleiden 9-luokkalaisten ruotsinkielisten oppilaiden (= KIK) taidot ymmärtää ja tuottaa vastakohtasuhteita ovat kehittyneet peruskoulun aikana. Oppimisjatkumon selvittämiseksi esitän tuloksia myös alemmilta luokkasteilta. Tuloksia analysoimalla pyrin löytämään syitä, miksi tietyt semanttiset relaatiot ovat vaikeammin siirrettävissä kielenoppijan leksikkoon kuin toiset. Tutkimus on osa laajemmasta 9-luokkalaisten KIK-oppilaiden suomen kielen (L2) kompetenssia mittaavasta tutkimuksesta, jossa on tutkittu sanaston taitoa ja kirjallista tuottamista (ks. Grönholm 2006a; 2007a). Verrokkeina ovat kaksikieliset äidinkielenomaista suomen opetusta saaneet oppilaat (MOFI) samasta kielimiljööstä ja samalta luokkatasolta. Lisäksi tarkastelen testin validiutta korrelaatioiden avulla: ovatko vastakohtatestin tulokset riippuvuussuhteessa 9-luokkalaisten kielikylpyoppilaiden suomenkielisiin (L2) kirjoitustuotoksiin ja niistä tehtyihin holistisiin ja analyttisiin arviointeihin.

Kielikylpyoppilaat ovat olleet täydellisessä varhaisessa suomen kielen kielikylvyssä peruskoulun ala-asteella ja heidän äidinkielen opetuksensa (ruotsi) määrä on alkanut

merkittävästi kasvaa vasta 4. luokalta (ks. Grönholm 1998). Oppilaat ovat siirtyneet 6. luokan jälkeen tavalliseen ruotsinkieliseen yläasteen kouluun, jossa he ovat saaneet aineopetusta suomen kielellä mm. historiassa; muutoin heitä on opetettu yhdessä kaksikielisten oppilaiden kanssa äidinkielenomaisen opetussuunnitelman mukaan.

2 Suomen vastakohtailmauksista

Antonyymiparit tajutaan yleensä kielen tavallisimmiksi leksikaalisiksi vastakohtiksi. Useimmissa tapauksissa antonyymit ovat varsin itsenäisiä, mutta niiden arvostuksessa on eroa. Toinen voi hahmottua positiiviseksi, toinen negatiiviseksi. Myös suomen kielessä vastakohtat voivat olla joko myöntö- eli affirmaatiovastakohtia tai kielto- eli negaatiovastakohtia, esim. sm. *tarkka* – *epä+tarkka* [kieltoa merkitsevä prefiksi + myönteinen adjektiivi]. Hakasen (1973: 34) tutkimuksessa mainitaan, että suomen kielessä on eniten myöntövastakohtia, vaikka kieltovastakohtatkaan eivät ole kovin harvinaisia. Tässä tutkimuksessa käytetyssä testissä *surullinen*, *pahanmakuinen*, *viimeinen* ja *laiska* edustivat negatiivista poolia ja *valoisa* ja *sileä* positiivista.

Antonyymisille suhteille on ominaista suhteellisuus ja asteittaisuus, ja niistä voi muodostaa kahden tai usean jäsenen liukuvia sarjoja, esim. vähäisempää määrää ilmaisevan johtimen avulla kuten *laiska* : *laiska+hko* tai sarjaan muuten liittyvien adjektiivien avulla kuten suomen *kuuma* – *lämmin* – *haalea* – *kylmä*. Antonyymiparin *valoisa* – *pimeä* väliin voi sijoittua mm. *hämärä*. Myös testissä esiintyneen ordinaalilukusanan *ensimmäinen* ja sen ääripoolin *viimeinen* välille voidaan kehittää poikkeuksellisen pitkäkin sarja (*toinen*, *kolmas* jne.). Komplementaariset vastakohtat eli lajivastakohtat kuten *elävä* – *kuollut* tai *nainut* – *naimaton* taas ikään kuin implikoivat toisen poolin; kolmatta vaihtoehtoa ei ole (ks. Hakanen 1973: 37; Kuiri 2000: 26). Substantiivi-vastakohta *aikuinen* puolestaan implikoi, että on myös *lapsi*. Hankalaksi tämän vastakohtan tekee se, että jossakin muussa kontekstissa myös sm. *vanhemmat* voivat olla *lapsen* vastapooli. Sen sijaan testissä esiintynyt vastakohta *kielletty* – *sallittu* on käänteisyyttä (konverssia), jossa merkitysoppositiot ovat toistensa käänteisarvoja. Tällaisia ovat monet partisiipit, mutta näidenkään tapausten ero antonyymeihin tai komplementaarisiin vastakohtiin ei ole Hakasen (1973: 35–40) mukaan jyrkkä.

3 Vastakohtien oppimisen ongelmia L2:ssa

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että lapset käyttävät varsin vähän adjektiiveja äidinkielleensä alaluokkien aikana (ks. esim. Saarela 1991: 4–6). Vasta kun lapsi siirtyy n. 11–12 vuoden iässä konkreettisesta ajattelusta abstraktisen ajattelun kauteen, hän alkaa tajuta erilaisia asioiden välisiä semanttisia suhteita ja todennäköisyyksiä. On kuitenkin selvää, että äidinkielessä voi tukeutua tulkinnoissaan monenlaisiin semanttisiin assosiaatioverkostoihin, jotka toisesta kielestä vielä puuttuvat. Aikaisemmissa kielenoppimista koskevissa tutkimuksissa adjektiivien oppiminen on lähestulkoon sivuutettu (ks. Henriksen & Haastrup 1998: 63). Välikielen tutkimuksissa on keskitytty nominien ja verbien oppimiseen, koska nämä sanaluokat opitaan ensimmäisinä ja niillä voidaan muodostaa lauseen keskeiset pääjäsenet. Tästä syystä Haastrup & Henriksen (1998: 98–99; ks. myös Henriksen & Haastrup 1998: 63) ryhtyivät erilaisten testien avulla tutkimaan adjektiivien oppimista ja oppimisessa ilmeneviä ongelmia. He keskittyivät tutkimuksessaan tunneadjektiiveihin ja fyysistä tilaa ilmaiseviin adjektiiveihin, joiden omaksuminen on ensikielessäkin hitaampaa.

Kotsinas (1991: 58) on tutkimuksessaan lyhyesti maininnut, että aikuisillakin toisen kielen oppijoilla on kielessään hyvin vähän fyysistä tilaa tai emootiota kuvaavia adjektiiveja kuten *arg* 'vihainen', *sjuk* 'sairas' tai *hungrig* 'nälkäinen'. Myös negatiivisesti latautuneet adjektiivit ovat harvinaisia ja kieltoilmaukset ilmaistaan Kotsinasin (1991: 57) aineistossa positiivisella poolilla kieltosanan avulla, kuten *inte inge rolit* (Det är mycket otrevligt) 'ei hauskaa, hyvin ikävää'. Tällaisella strategialla kielenoppija pystyy ilmaisemaan hyvin pienelläkin leksikolla enemmän erilaisia kontrasteja. Asteittaisissa sarjoissa Kotsinas on havainnut ääripoolien välissä erilaisia neutraaleja ilmaisuja kuten *bra – sädär – inte bra* 'hyvin – sinnepäin – ei hyvin'.

Yleensäkin toisen kielen oppijat yksinkertaistavat opittavaa kohdekieltä omaksumalla ensin tunnusmerkittämiä sanoja ja muotoja (ks. Grönholm 2006b). He yksinkertaistavat hyvin herkästi myös tietyt sanaparit oppositioiksi (McCarthy 1995: 18). Oletettavasti kielenoppimisjatkumo etenee siten, että ensin opitaan vain ymmärtämään adjektiivin merkitys reseptiivisesti. Vasta myöhemmin pystytään produktiivisesti tuottamaan

adjektiivieja, koska niiden täydellinen hallinta edellyttää syntagmaattisten suhteiden, kollokaatioiden, hallintaa (Henriksen & Haastrup 1998: 73, 82). Vaikuttaisi siltä, että on universaalia eri kielissä ilmaista tiettyjä adjektiivilmauksiakin kollokaatioina, joissa esiintyvät adjektiivit ovat tunnusmerkittämiä ja neutraaleja. McCarthy (1995: 17) on esittänyt tällaisia esimerkkejä englannin kielestä kuten esimerkiksi ”How big is your flat?” (’Kuinka suuri asuntosi on?’). Suomen kielessä on samanlaisia neutraloituneita vastakohtakollokaatioita, joissa käytetään yleensä samaa poolia kuten *Kuinka korkea jonkin rakennus on?* tai *Miten leveä jokin on?* tai *Miten vanha lapsi on?* Hakanen (1973: 38) on todennut, että antonyymiparin tunnusmerkkipoolia, esim. *Kuinka nuori joku on?*, käytetään vain tapauksissa, joissa luokittelun kohde on jo etukäteen presisoitu.

Toinen vaikeus antonyymien oppimisessa on, että asteittaisten vastapoolien merkitysalat voivat limittyä ensikielessä ja opittavassa kohdekielessä. Esimerkiksi englannin kielessä käytetään adjektiivia *hot* ’kuuma’ syntagmassa *hot sausage*, kun taas ruotsissa käytetään adjektiivia *varm* ’lämmin’ (*varmkorv*; ks. McCarthy 1995: 18). Myös väreihin ja valoisuuden asteisiin liittyvät vastakohdat ja niiden sijoittelu eri kategorioihin voivat vaihdella suuresti eri kielissä. Esim. suomen *pimeä – valoisa* tai *vaalea – tumma* kuvaavat yön ja päivän vaihtelua, mutta ääripoolien välillä voi olla monia asteita (ks. Hakanen 1973: 44). Samoin esim. ruotsin adjektiivin *mörk* vastine syntagmassa *mörk natt* on suomeksi ’pimeä yö’, mutta syntagmassa *mörk hy* ’tumma iho’. Kotsinas (1991: 58) onkin havainnut kielenoppijoiden sekoittavan keskenään ruotsin kollokaatioita, joihin sisältyvät adjektiivit *svart* tai *mörk*, esim. *hon svart* ’mörkhårig’.

4 Koehenkilöt, testausaineisto ja metodi

Testissä oppilaiden oli täytettävä aukot vastakohdalla, jonka toinen parikki oli annettuna kontekstissa. Vastakohtapareja oli kaikkiaan kymmenen; valtaosassa oli kyseessä adjektiivivastakohta (7 tapausta), mutta joukossa oli myös yksi verbivastakohta (kohta 2), yksi substantiivivastakohta (kohta 7) ja yksi adverbivastakohta (kohta 1). Kohdassa 8 annettu sana edusti adjektiivisesti käytettyä ordinaalilukusanaa. Kontekstiin lisättävät vastakohdat on merkitty alla olevaan luetteloon oikealle puolelle kursiiivilla:

1.	aikaisin	<i>myöhään</i>
2.	sataa	<i>paistaa</i>
3.	hyvänmakuinen	<i>pahanmakuinen</i>
4.	pimeä	<i>valoisa</i>
5.	karhea	<i>sileä</i>
6.	sallittu	<i>kielletty</i>
7.	lapsilta	<i>aikuisilta</i>
8.	ensimmäinen	<i>viimeinen</i>
9.	ahkera	<i>laiska</i>
10.	iloinen	<i>surullinen</i>

Tärkeimpänä koehenkilöryhmänä ovat tässä tutkimuksessa 9-luokkalaiset pitkäaikais-seurannassa 2. luokalta lähtien olleet kielikylpyoppilaat (n=19). Yhdeksännellä luokalla oppilaat ovat olleet 15-vuotiaita. Heidän taitonsa vastakohtasuhteiden muodostuksessa on testattu aiemmin 4. ja 6. luokalla, jolloin he ovat olleet 10- ja 12-vuotiaita. Tärkeimpinä verrokkeina ovat samassa miljöössä asuvat kaksikieliset (MOFI) oppilaat (n = 21) samalta 9. luokkatasolta.

Kotikaksikielisten käyttäminen vertailuryhmänä puoltaa paikkansa sikäli, että myös ruotsinkielisten kielikylpyoppilaiden opetussuunnitelman tavoitteena on funktionaalinen kaksikielisyys. Tosin funktionaalinen kaksikielisyys voidaan määritellä hyvin vapaasti aina huonosta hyvään kielitaitoon vaihdellen (ks. tästä Börenstam & Huss 2001: 53), kun taas suomalaisten ns. kotikaksikielisten lasten kielitaito on yleisesti ottaen hyvä (ks. Sundman 1998: 176). Kaksikielisten käyttämistä verrokkeina hankaloittaa kuitenkin se, että heidän mahdollisuutensa epämuodolliseen oppimiseen kotiympäristössä on aivan eri luokkaa kuin ruotsinkielisten oppilaiden.

Esitän myös joitakin tuloksia aikaisemmasta ala-asteella testatusta taidosta, jolloin KIK-oppilaiden tuloksia on verrattu traditionaalista opetusta saaneiden ruotsinkielisten oppilaiden tuloksiin ja syntyperäisten suomenkielisessä koulussa olevien oppilaiden tuloksiin. Oletukseni on, että ruotsinkieliset kielikylpyoppilaat ovat edistyneet merkittävästi yläasteen aikana verrattuna 6. luokan tuloksiin. Oletan myös, että kotikaksikieliset verrokkit olisivat lähellä maksimituloksia tutkittujen semanttisten suhteiden oppimisessa, koska suomenkielisten oppilaiden taidot ymmärtää ja tuottaa vastakohtia olivat jo 6. luokalla lähes sataprosenttisia (Grönholm 1999: 73; 2003: 253).

5 Tulokset

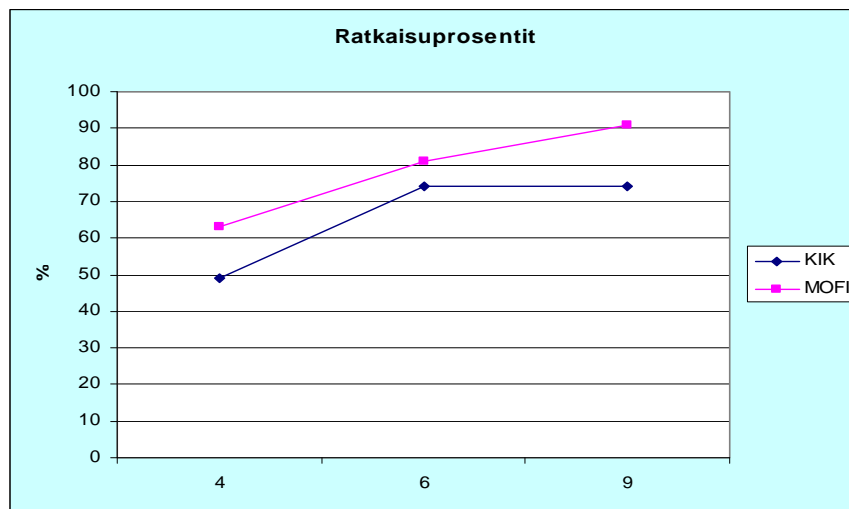
5.1 Keskitulokset

Esitän taulukossa 1 kielikylpyoppilaiden ja kaksikielisten oppilaiden 9. luokalla testissä saavuttamat keskitulokset, mediaanin ja keskihajonnan.

	n	Pisteiden keskiarvo	%	Mediaani	Keskihajonta
		Maksimi 10			
KIK9	19	7,7	77	8	2,0
MOFI9	22	9,1	91	9	0,9

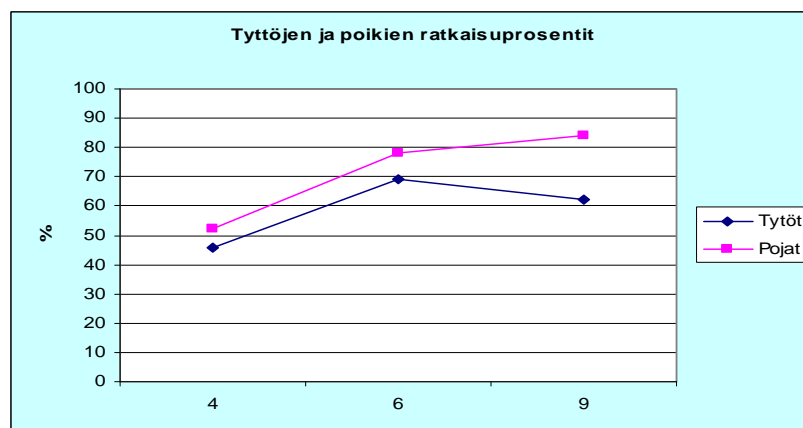
Taulukko 1. KIK- ja MOFI-oppilaiden tulokset vastakohtatestissä 9. luokalla.

Tulokset osoittavat, että KIK-oppilaat ovat vielä 9. luokalla selvemmin kielenoppijaryhmä kuin kaksikieliset, jotka ovat saavuttaneet lähes täydet pisteet. KIK-oppilaiden tuloksen, 77 % maksisimista, ja MOFI-kaksikielisten tuloksen, 91 % maksimista, ero on tehdyn t-testin perusteella erittäin merkitsevä tasolla $p < 0.001$. Myös KIK-oppilaiden keskihajonta (2,0) on selvästi suurempi kuin MOFI-oppilailla (0,9), mikä on tyypillistä kielenoppijoille. Alaluokkien tutkimustuloksiini verraten on todettavissa, että MOFI-kaksikieliset ovat saavuttaneet kattoefektin vastakohtatestissä 9. luokalla, kun yksikieliset suomenkieliset oppilaat saavuttivat sen jo 6. luokalla (94 %; Grönholm 1999: 79). Ero selittynee miljöotekijöillä, koska kaksikielisetkin ovat ruotsivaltaisessa miljöössä riippuvaisia siitä, millaisia mahdollisuuksia heillä on suomenkielisiin harrastuksiin ja kontakteihin (ks. tästä Grönholm 1999: 36). Kuviossa 1 on havainnollistettu KIK- ja MOFI-ryhmän testitulosten kehitys 4:nnestä 9:nteen luokkaan.



Kuvio 1. Vastakohtataitojen kehitys eri luokka-asteilla KIK- ja MOFI-ryhmässä.

Kuviosta 1 on nähtävissä, että KIK-oppilaiden taitojen kasvu on pysähtynyt yläluokkien aikana, kun taas MOFI-oppilaiden taitokäyrä on koko peruskoulun ajan voimakkaammin additiivinen. Kielikylyoppilaiden oppimisjatkumon hidastuminen selittynee käsittääkseni koulunvaihdolla ja sen aiheuttamilla muutoksilla niin koulukieleen kuin suomen opetuksessa käytettyyn opetus suunnitelmaankin. Sukupuolittaisia tuloksia tarkastelemalla on kuitenkin todettavissa, että poikien taidot ovat kasvaneet 6. luokan 74 %:sta kymmenen prosenttiyksikköä 84 %:iin. Sen sijaan tyttöjen menestyminen testissä 9. luokalla on pudonnut 62 %:iin (6:n luokan 69 %:sta). KIK-tyttöjen ja -poikien prosentuaaliset testitulokset koko peruskouluajalta on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2. Tyttöjen ja poikien oikeiden ratkaisujen suhteelliset määrät 4., 6. ja 9. luokalla.

Kielikylpyajat ovat aiemminkin menestyneet erilaisissa sanastotesteissä paremmin kuin tytöt (ks. Grönholm 1998; 2006b), mikä selittyy suuremmalla valikoitumisella kielikylpyyn tai sillä, että tämän tutkimusryhmän pojilla on jo alaluokilla ollut enemmän koulun ulkopuolisia suomenkielisiä harrastuksia ja kontakteja. Myös KIK-tyttöjen lukutaidon sujuvuuden kehitys on ollut alaluokilla hitaampaa kuin poikien. Sitä selittänevät ainakin osittain sanaston puutteet, koska sanastotestien ja lukutaidon välillä on useissa SLA-tutkimuksissa saatu korkeita korrelaatioita (ks. esim. Laufer 1997: 20). KIK-tyttöillä puolestaan on ollut erityisen paljon L1:een liittyviä lukemisharrastuksia, ja he ovat olleet äidinkielessä erittäin eteviä. Heikompaan sanastonkehitykseen L2:ssa voivat siten vaikuttaa myös motivaatiotekijät. Tyttöjen ryhmä on myös pienentynyt yläluokilla, koska kolme tyttöä on siirtynyt suomen kielen perinteisen opetuksen ryhmään pidettyään äidinkielenomaista suomea heille soveltumattomana opetusmuotona.

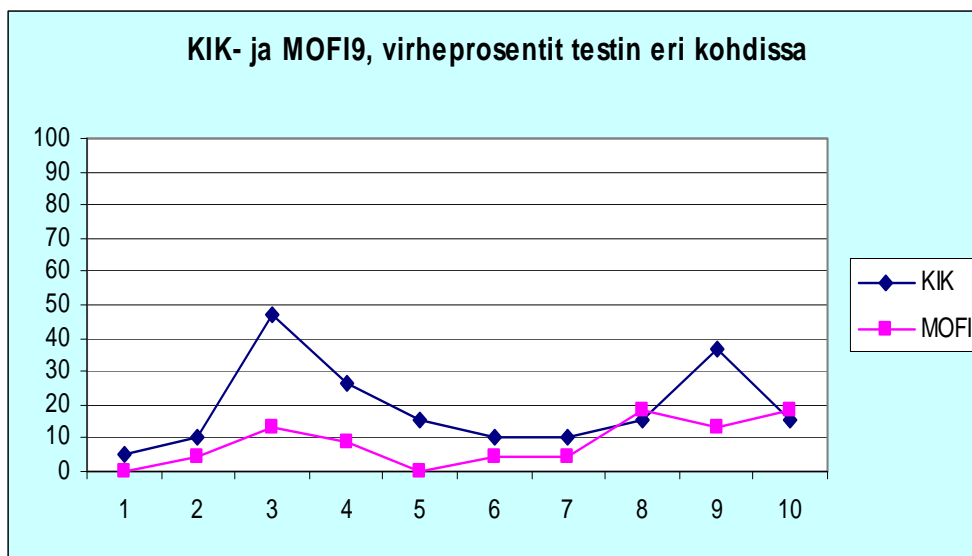
Verrokkeina toimineiden MOFI-oppilaiden ryhmässä tytöt ovat saaneet yleensä parempia tuloksia kuin pojat erilaisissa sanastotesteissä (ks. Grönholm 1998; 1999; 2003; 2006b; 2007a). Käsillä olevassa tutkimuksessa oppilaiden nimien puuttumisen vuoksi sukupuolittaista jakaumaa ei voitu saada. Aiemmassa 7. luokan alussa tehdyssä vastaakohtatestissä ruotsinkieliset tytöt saavuttivat 44 % ja pojat vain 37 %. Sukupuolittainen ero oli vielä vahvempi kaksikielisillä: tytöt 79 %; pojat 63 % (Grönholm 1999: 72, 79).

Käytetyllä testillä oli selkeä positiivinen korrelaatio kielikylpyoppilaiden kirjoitus-
tuotoksista mitattuihin suomen kielen (osa)taitoihin 9. luokalla, minkä vuoksi käytetyn testin voi katsoa yksinäänkin käytettynä olevan validi. Testin korrelaatio kirjoitelmien holistiseen arviointiin oli 0.44. Myös analyttiset mittarit, sekä sanaston rikkautta että morfologista rikkautta ja morfologian virhefrekvenssejä mitanneet, osoittivat selvää riippuvuussuhdetta: korrelaatio kirjoitelmissa tuotettuihin kokonaissanemääriin oli 0.38, pitkien sanojen määriin 0.37, paikallissijojen määriin 0.56, paikallissijojen abstrakteihin funktioihin 0.56 ja paikallissijojen käytössä ilmeneviin virhefrekvensseihin -0.28. Viimeksi mainittu negatiivinen korrelaatio perustuu siihen, että virhefrekvenssit olivat sitä vähäisempiä, mitä paremmin testistä suoriuduttiin.

Pitkäaikaistutkimuksen alussa 2. luokalla tehdyn kognitiivisen testin perusteella tyttöjen ja poikien väliset erot olivat tehdyn t-testin perusteella merkitseviä tasolla $p < 0.01$. Tytöt olivat kognitiivisesti kehittyneempiä. Nyt tehdyn vastakohtatestin ja 2. luokalla tehdyn Raven-testin välillä oli positiivinen korrelaatio (0.31) vain pojilla; tytöillä ei korrelaatiota ollut (0.11) heikosti sujuneen testin vuoksi.

5.2 Vaikeimmat ja helpoimmat vastakohdat

Testin keskitulokset eivät kuitenkaan tuoneet ilmi sitä, että kielikylypöppilaiden vastauksissa oli vielä joitakin virhehuippuja, kun taas kotikaksikielisten oppilaiden taidot olivat kauttaaltaan homogeenisemmat. Tulos kertoo siitä, ettei edes kielikylypöpetuksessa voi olla niin monipuolista leksikaalista syötöstä kuin kaksikielisten kotimiljöissä. Ks. näistä virhehuipuista kuvio 3.



Kuvio 3. KIK- ja MOFI-oppilaiden virhevastausten suhteelliset määrät 9. luokalla testin eri kohdissa.

Eniten vaikeuksia tuottaneet vastakohdat olivat kielikylypöppilailta vielä 9. luokallakin pääosin samat kuin 6. luokalla. Kohdat *pahanmakuinen* (kohta 3; virheitä 47 %), *laiska* (9; virheitä 37 %) ja *valoisa* (kohta 4; virheitä 26 %) näkyvät kuviossa 3 erityisesti KIK-

oppilaiden virhehuippuina, mutta jonkin verran vaikeuksia olivat tuottaneet myös *viimeinen* (7; virheitä 16 %), *surullinen* (10; virheitä 16 %) ja *sileä* (5; virheitä 16 %). Vaikeuksia tuottaneet kohdat olivat useimmiten samoja kuin vertailuryhmän MOFI-oppilaille, joiden virhemäärät jäävät kuitenkin kaikissa tapauksissa alle 20 prosentin. Neljä vaikeinta kohtaa MOFI-ryhmässä olivat *viimeinen*, *surullinen*, *pahanmakuinen* ja *laiska*. Kummassakin ryhmässä helpoimmat vastakohtat olivat *myöhään*, *paistaa*, *aikuisilta* ja *kielletty*; adjektiivit *valoisa* ja *sileä* olivat olleet helppoja vain MOFI-ryhmälle.

KIK-ryhmässä oli tapahtunut yläluokilla kehitystä *kielletty* ja *aikuisilta* -vastapoolien kohdalla, jotka olivat vielä alaluokilla erittäin vaikeita. Tuolloin *lapsi*-sanana vastakohtaksi tarjottiin *isot* t. *isot ihmiset* tai *äiti ja isä*, jotka liittyvät lasten konkreettiseen ajatteluun ja ovat tyypillisiä ilmaisuja lastenkielellä.

Joissakin KIK-oppilaiden virhevastauksissa vielä 9. luokallakin oli nähtävissä, että annettu konteksti oli ymmärretty, mutta vastakohta oli muodostettu negaation avulla L2-oppijoille tyypilliseen tapaan, esim. *ei-hyvänmakuinen*, *ei-sallittu*. Alemmilla luokilla em. muodostustavat (myös *en-sileä*, *epäsallittu*) olivat yleisempiä. Alemmilla luokilla myös astevastakohtien liukuvat semanttiset komponentit, jotka sisältyivät odotettuun vastakohtaan, annettiin vastapooliksi useammin kuin 9. luokalla, kuten *pehmonen* ja *hieno* adjektiivin *sileä* tilalla ja *hidas* ja *löysä* adjektiiviin *laiska* sijasta. Samoin 9. luokallakin annettiin joskus *viimeinen*-sanana vastapooliksi *toinen*, mikä selvästi viittaa kypsymättömään L2-kieleen.

6 Lopuksi

Vaikeiden vastakohtien ja virheiden ei voi sanoa kasautuvan erityisesti esim. positiivisesti tai negatiivisesti latautuneisiin sanoihin, koska vaikeimpien joukossa on kumpaa-kin tyyppiä. Vaikeuksien syyt vaikuttavat olevan sanan harvinaisuudessa ja morfologisessa mutkikkoudessa. L2-oppija siirtää tunnetusti leksikkoonsa ensin lyhyitä ja tavallisia sanoja ja vasta myöhemmin yhdyssanoja ja johdoksia (Grönholm 1993: 154–156; ks. myös Grönholm 2006b). Ylivoimaisesti vaikein kohta *pahanmakuinen* on pitkä

yhdysadjektiivi, ja muut KIK-oppilaille vaikeat vastakohtat ovat olleet semanttisesti liukuvarajaisia ja asteittaisia johdostyyppisiä vastakohtia kuten *valoisa* ja *sileä*. Vaikeiden joukossa on myös odotuksenmukaisesti emotiota sisältävät adjektiivit *surullinen* ja *laiska*. Adjektiivi *laiska* on ollut koko kouluajan kielikylpyopikien paremmin osaama sana, kun taas tytöt puolestaan ovat hallinneet paremmin adjektiivin *surullinen*.

Vaikeuksia tuottaneet vastakohtat ovat olleet yhteisiä niin KIK- kuin MOFI-ryhmälle; ainoana erona on mainittava adjektiivi *sileä*, jonka 9-luokkalaiset MOFI-oppilaat ovat osanneet sataprosenttisesti vastapoolin *myöhään* lisäksi. Kummassakin ryhmässä on saatu parhaat tulokset testin substantiivin, verbien ja adverbien yhteydessä. Yläluokilla antonyymien oppiminen on KIK-ryhmässä hieman hidastunut verrattuna alaluokkien oppimiseen, mihin vaikuttanee koulun, koulukielen ja opetussuunnitelman vaihdos. Käytetty testi korreloi kielikylpyoppilaiden kirjoitustuotoksista mitattujen suomen kielen taitofaktoriin kanssa. Tyttöjen selviytyminen testistä oli hieman tavanomaista heikompiä, mikä voinee johtua jostakin irrelevantista testausajankohtaan liittyneestä häiriötekijästä.

Lähteet

- Börenstam, U. & L. Huss (2001). *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Grönholm, M. (1993). *TV on pang pang - verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 4. Vasa.
- Grönholm, M. (1998). Vähemmistölapset enemmistökielen kylvyssä. Teoksessa: *Puolin ja toisin: virolaista kielentutkimusta. AfinLAN vuosikirja 1998 / No. 56*, 69–84. Toim. M.-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva. Jyväskylä.
- Grönholm, M. (1999). *Leksikaaliset taidot suomen kielessä. Valtakunnallisen kokeen tuloksista 7. luokalla*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 32. Vasa.
- Grönholm, M. (2003). Learning opposite relations in Finnish as a second language. Teoksessa: *Läraren och pedagogiken*, 249–260. Toim. J. Sjöberg, H. Andersson & O. Björkqvist. Vasa: Åbo Akademi tryckeri.
- Grönholm, M. (2006a). Ajjon mennä Laplantiin – seurantatutkimus kielikylpyoppilaiden suomen (L2) taidoista 9. luokalla. Teoksessa: *Fackspråk och översättningsteori. VAKKI-symposium XXVI, Vasa 11–12. 2006*, 50–61. Toim. E. Lehtinen & N. Niemelä. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Grönholm, M. (2006b). Leksikon oppimisjärjestys ja -prosessi suomenkielisessä kielikylvyssä. Teoksessa: *XXXII Kielitieteen päivät Tampereella 19.–25.5.2005. Valikoima pidettyihin esitelmiin pohjautuvista artikkeleista. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B 2*, 411–426. Toim. A. Pajunen & H. Tommola. Tampere University Press. Saatavilla: <http://www.tampub.uta.fi>.

- Grönholm, M. (2007a). Idiomien ja kollokaatioiden oppimisjärjestys suomen kielessä (L2). Teoksessa: *Kieli oppimisessa. Language in Learning. AFinLAn vuosikirja 2007 / n:o 65*, 269–288. Toim. O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Grönholm, M. (2007b). Betydelsen av startåldern vid inlärning av finska som L2 – felfrekvenserna i skriftlig produktion. Teoksessa: *Översättningsteori, fackspråk och flerspråkighet. VAKKI-symposium XXVII. Vasa 9–10.2.2006*, 52–62. Toim. N. Niemelä & E. Lehtinen. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Haastrup, K. & B. Henriksen (1998). Vocabulary acquisition: from partial to precise understanding. Teoksessa: *Perspectives on lexical acquisition in a second language*, 97–126. Toim. K. Haastrup & Å. Viberg. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksen, B. & K. Haastrup (1998). Describing learners' lexical competence across tasks and over time: a focus on research design. Teoksessa: *Perspectives on lexical acquisition in a second language*, 61–96. Toim. K. Haastrup & Å. Viberg. Lund: Studentlitteratur.
- Hakanen, A. (1973). *Adjektiivien vastakohtasuhteet suomen kielessä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kotsinas, U.-B. (1985). *Invandrare talar svenska*. Språkvårdsamfundets skrifter 15. Lund: Ord och stil.
- Kuiri, K. (2000). *Semantiikan peruskurssi. Luennot ja harjoitukset*. Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. Teoksessa: *Second language vocabulary acquisition*, 20–34. Toim. J. Coady & T. Huckin. Cambridge: Cambridge university press.
- McCarthy, M. (1995). *Vocabulary*. Bristol: Oxford university Press.
- Saarela, L. (1991). *Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien sanaston eroista*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sundman, M. (1998). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Yliopistopaino.