

Leksikaalinen kompetenssi osana kielitaitoa

VIRPI MASONEN

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Kielitaitoa tarkasteltaessa painotetaan usein kommunikatiivisuutta leksikaalisen kompetenssin saadessa vähemmän huomiota. Kirjava sanaston tutkimukseen liittyvä terminologia ja termien monitulkintaisuus sekä perustermien määrittelyn ongelmallisuus ovat kuitenkin aiheuttaneet sen, ettei muiden kuin sanastoon perehtyneitten tutkijoiden ole aina helppoa tutustua aiheeseen liittyviin, vasta 1990-luvulla yleistyneisiin tutkimuksiin. Artikkelissa tarkastellaan ensin leksikaaliseen kompetenssiin liittyvää keskeistä terminologiaa eri tutkijoitten käsityksiä vertailemalla. Tämän jälkeen pohditaan sitä, mikä on arvioinnin merkitys kielitaidon rakentajana ja mikä on sanaston osuus, kun kielitaitoa arvioidaan suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeessa sekä yleisen kielitutkinnon suomen kielen testissä. Koska yleiseen kielitutkintoon kuulunut erillinen sanaston ja rakenteen osakoe poistettiin asetusmuutoksen yhteydessä 1.12.2011, on aiheellista miettiä, miksi näin tehtiin ja mitä mahdollisia vaikutuksia tällä poistolla on leksikaalisen kompetenssin arvostukseen.

Avainsanat: sanastonoppiminen; sanaston laajuus; sanaston syvyys; kielitaidon arviointi; kielitestit

1. Johdanto

Leksikaalinen kompetenssi on keskeinen osa vieraan kielen (L2) osaamista, ja rakenteiden ja erilaisten kommunikatiivisten selviytymisstrategioiden ohella opetellaan aina myös sanastoa. Kielenoppijalle sanaston oppiminen on tyypillisesti sekä tietoinen että paljon työtä vaativa asia, mutta ahkeruudesta huolimatta edistynytkin oppija törmää osaamisessaan leksikaalisiin aukkoihin, jotka vaikeuttavat kielen ymmärtämistä (Read 2000: 1). Opetuksen näkökulmasta sanastoon keskittymistä ei ole aina pidetty tarpeellisena, vaan opetuksessa on painotettu kielioppia, ja samalla oppijoitten on ajateltu oppivan sanoja ilman opettamistakin. Lisäksi yllättävän usein uskotaan, että taitavallekin kielenpuhujalle riittää hyvin suppea sanavarasto. (Milton 2009: 1–2; ks. myös Aalto 1994.) (Sanastonopetuksen historiasta ks. Zimmerman 1997; insidentaalaisesta sanastonoppimisesta ks. Milton 2009: 218–237.) Kun leksikaalinen kompetenssi on jäänyt lapsipuolen asemaan, kommunikatiivisesta kompetenssista on monissa yhteyksissä tullut eräänlainen L2-kompetenssin synonyymi, ja tällä on ajateltu olleen vaikutusta siihen, että sanaston tutkiminen yleistyi erityisen voimakkaasti vasta 1990-luvulla (ks. esim. Meara 1996: 1; Schmitt 2010: 3–43). Sanastoa ei aina aktiivisesti nosteta esille puhuttaessa kommunikatiivisesta kompetenssista, josta sen hyvä hallinta on kuitenkin aina olennainen osa.

Myös opetuksen tavoitteita tarkasteltaessa huomataan toiminnallisen kielitaitokäsityksen painottuminen, jolloin “tärkeää on [---] oppia käyttämään kieltä, pelkkä tieto kielestä ei riitä opetuksen sisällöksi” (Tarnanen ym. 2007: 385). Sanastoa ei varmaankaan tarkoituksellisesti karteta, mutta tosiasia on, että toiminnallisuuteen perustuvassa Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen itsearviointilokerikossa (EVK 2008: 50–51) sana *sana* esiintyy vain kaksi kertaa taitotasolla A1 ja sana *sanasto* puolestaan kerran taitotasolla A2: “Tunnistan tuttuja sanoja...”, “Ymmärrän tuttuja [---] sanoja...” ja “Ymmärrän [---] kaikkein tavallisinta sanastoa...” Kaikkein alimmilla taitotasoilla sanaston siis ajatellaan olevan konkreettisesti osa kielitaitoa,

kun taas tämän jälkeen sanasto on ikään kuin sulautunut muuhun kielitaitoon eikä siitä – korostetusti – enää erikseen tarvitse välittää. (Ks. myös Milton 2010; 2009: 3; Ahola 2012: 46–50.) Viitekehukseen sisältyviin asteikkoihin perustuen Suomessa on laadittu kielitaidon tasojen kuvausasteikko, ns. kouluskaala, jonka avulla perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmissa kuvataan sekä opetuksen tavoitteita että saavutettua kielitaidon tasoa (ei sisällä taitotasoa C2). Mielenkiintoista on, että tässä asteikossa sanasto konkretisoidaan kaikilla taitotasoilla. Oppija siis ymmärtää, osaa, tunnistaa, osaa kirjoittaa, kirjoittaa oikein, pystyy lukemaan, osaa käyttää ja hallitsee sanoja ja sanastoa sekä osaa päätellä sanojen merkityksiä. (Ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: 96–98, 280–297; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: 62–67, 230–247.)

Sanastontutkimuksen suurimpia ongelmia on, ettei siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä pystytä vieläkään määrittelemään yksiselitteisesti. Toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen perustuva kielitaito määritellään selkeästi “kyvyksi toimia tilanteessa kielellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti tarkoituksenmukaisella tavalla” (Luukka & Pöyhönen 2007: 454; ks. myös Canale & Swain 1980), mutta sanastontutkijat eivät kykene yksiselitteisesti kertomaan, mikä on sana ja mitä sanan osaamisella tarkoitetaan (ks. esim. Puro 1999: 4–9; Meara 1996). Sanan käsitteen määrittelemiseen liittyvien ongelmien (ks. esim. Bauer 2000) välttämiseksi Cruse (2004: 85) pitää parhaana prototyypin sanan (engl. *prototypical word*) määritelmää:

- Prototyypin sanan paikkaa lauseessa voidaan vaihtaa tai ainakin sen asema suhteessa lauseen muihin jäseniin voi muuttua, kun lauseeseen lisätään uutta ainesta.
- Prototyypistä sanaa ei voi katkaista tai sen osien järjestystä muuttaa.

Lisäksi Cruse (1986: 24) on jo aikaisemmin nostanut sanan käsitteen tilalle termin leksikaalinen yksikkö (engl. *lexical unit*). Se on hänen mukaansa pienin yksikkö, jonka muodostaa vähintään yksi semanttinen konstituenti ja joka muodostuu vähintään yhdestä sanasta (sanaston oppimisen

näkökulmasta ks. Bogaards 2001). Prototyypin sanan määritelmä kattaa suomen kielen sanat – sanarakenteen näkökulmasta perussanat, johdokset ja yhdyssanat – hyvin. Suomenkaan kielen sanat eivät silti kaikkien määritelmien osalta ole täysin ongelmattomia, vaan esimerkiksi sanoja fonologisiin kriteereihin tarkasteltaessa huomataan, että yhdyssanat voivat rikkoa vokaalisointua. Koska nämä ongelmat eivät kuitenkaan ole sanaston oppimisen ja opettamisen polttopisteessä, jätän sanan käsitteen yksityiskohtaisen määrittelyn tämän artikkelin ulkopuolelle.

Tässä artikkelissa tarkastelen ensin sitä, miten leksikaalinen kompetenssi eri yhteyksissä määritellään. Vaikka lähtökohtana ovat yksittäiset sanat, nousee tällöin esiin myös se, miten sanasto yhdistyy kielen muihin osa-alueisiin ja kuinka monitahoisesta asiasta oikeastaan on kyse. Tämän jälkeen pohdin sitä, mikä on leksikaalisen kompetenssin osuus kielitaitoa arvioitaessa. Tässä yhteydessä tuon esiin sanaston aseman kahdessa Suomessa käytössä olevassa standardoidussa kielitutkinnossa: suomi toisena kielenä ylioppilaskokeessa sekä aikuisille suunnatussa yleisen kielitutkinnon suomen kielen kokeessa. Ylioppilaskokeiden osalta tarkastelen vuosina 2008–2012 pidetyissä kokeissa (10) olleita sanaston (ja samalla rakenteiden) hallintaa mittaavia tehtäviä.

2. Leksikaalinen kompetenssi: tarkastelutapojen kirjavuutta

Yksinkertaisimmillaan leksikaalisen kompetenssin sanotaan tarkoittavan “kielen sanaston ja kieliopin elementeistä koostuvan sanavaraston tuntemusta ja kykyä käyttää sitä” (EVK 2008: 157). Kun tätä käsitettä tarkastellaan lähemmin, huomataan, että yleisimmin vallalla olevan ajattelutavan mukaan leksikaalisen kompetenssin katsotaan muodostuvan kahdesta ulottuvuudesta – sanaston laajuudesta (engl. *breadth*) ja sen syvyydestä (engl. *depth*). Näitä termejä käytettiin ensimmäisen kerran vuonna 1981, jolloin Anderson ja Freebody (1981: 92–93) määrittelivät sanaston laajuuden kielenoppijan osaamien sanojen määräksi ja syvyyden osaamisen laaduksi. Oleellinen ero näiden käsitteiden välillä

on siinä, että laajuus kohdistuu oppijan hallitsemaan sanastoon kokonaisuudessaan riippumatta siitä, kuinka hyvin oppija hallitsee yksittäisten sanojen osaamiseen liittyvät yksityiskohdat, kun taas syvyydestä puhuttaessa tarkastelun kohteena ovat nimenomaan yksittäiset sanat. Alkuperäisessä määritelmässään Anderson ja Freebody (1981: 93) silti huomauttivat, että oppijan tulee myös sanojen määrää tarkasteltaessa tuntea vähintäänkin joitakin sanoihin liittyviä keskeisiä merkityselementtejä. Osaamisen syvyys on siis implisiittisesti mukana myös sanaston laajuudessa, vaikkei osaamisen syvyyteen liittyvillä eroilla tällöin olekaan ratkaisevaa merkitystä: sanaston laajuuden kannalta kaikki sanat ovat samanarvoisia.

Meara (1996: 10) pitää sanaston laajuutta (Mearan käyttämä termi: *size*) tärkeimpänä yksittäisenä leksikkoon liittyvänä asiana erityisesti silloin, kun oppija osaa vasta vähän sanoja. Tämä arvio pitää varmasti paikkansa, sillä kun tarkastellaan Kristiansenin (1998: 47–48) määrittelemää suullisen kielitaidon alinta tasoa eli selviytymistä arkielämän tilanteista, oppija tarvitsee paljon konkreettisia substantiiveja, ja vasta seuraavalla eli keskustelukielitaidon tasolla painottuvat verbit, abstraktisubstantiivit ja yhteiset tietorakenteet. Meara (1996: 3) korostaa sanaston laajuuden merkitystä myös myöhemmin, sillä kun oppijoitten osaaminen on kielen muiden osa-alueiden osalta samalla tasolla, ne oppijat, joilla on laaja sanavarasto, ovat kielenkäytössään taitavampia kuin ne, joiden sanavarasto on pienempi.

Koska sanan osaaminen on erityisesti osaamisen laadun näkökulmasta aina kaikkea muuta kuin yksinkertainen joko/tai-kysymys, ei ole odottamatonta, että syvyyden käsite itsessään on monitulkintainen. Readin (2004: 211–212) mukaan syvyyden käsitteeseen sisältyy osaamisen monipuolisuus (engl. *comprehensive word knowledge*), merkityksen tarkkuus (engl. *precision of meaning*) sekä oppijan kyky linkittää sanat toisiinsa mentaalisisä leksikossa (engl. *network knowledge*). Pidän tätä tarkastelutapaa sopivana lähtökohtana erilaisten näkemysten vertailuun, sillä sen avulla voidaan tarkastella monien tutkijoitten esiin tuomia näkemyksiä (ks. myös esim. Laufer & Nation 2012: 165).

Usein syvyyttä tarkastellaan vain osaamisen monipuolisuuden näkökulmasta, jolloin tavallisimmin nostetaan esiin Nationin (2011 [2001]) eräänlaisiin osaamisen alakategorioihin perustuva jaottelu, jossa osaamiseen sisällytetään myös reseptiivisyys (R) ja produktiivisuus (P) (vrt. Nation 1990: 31; Richards 1976):

Muoto

- puhe R Miltä sana kuulostaa?
P Miten sana äännetään?
- kirjoitus R Miltä sana näyttää?
P Miten sana kirjoitetaan ja tavataan?
- sanan osat R Mitä osia sanassa voi tunnistaa?
P Mitä osia tarvitaan halutun merkityksen ilmaisemiseksi?

Merkitys

- muoto ja merkitys
R Minkä merkityksen tämä sananmuoto ilmaisee?
P Mitä sananmuotoa käytetään halutun merkityksen ilmaisemiseksi?
- käsite ja tarkoitteet
R Mitä tämä käsite sisältää?
P Mihin tämä käsite voi viitata?
- assosiaatiot R Mitä muita sanoja tämän sanan yhteydessä ajatellaan?
P Mitä muita sanoja voidaan käyttää tämän sanan sijasta?

Käyttö

- kieliopilliset funktiot
R Missä muodoissa tämä sana esiintyy?
P Missä muodoissa tätä sanaa pitää käyttää?
- kollokaatiot
R Mitä tai minkä tyyppisiä sanoja esiintyy tämän sanan kanssa?
P Mitä tai minkä tyyppisiä sanoja pitää käyttää tämän sanan kanssa?
- käyttötarpeet
R Missä, milloin ja kuinka usein tämä sana todennäköisesti (rekisteri, yleisyys...) esiintyy?
P Missä, milloin ja kuinka usein tätä sanaa voi käyttää?

KUVIO 1. *Sanan osaamisen rakentuminen (Nation 2011 [2001]: 27)*

Vaikka tällainen sanan osaamiseen monipuolisesti keskittyvä käsittely tekeekin seikkaperäisyydessään vaikutuksen ja näiden asioiden tiedostamisesta on opetustilanteessa varmasti hyötyä, perusteellisuudella on myös kääntöpuolensa. On muistettava, että mallissaan Nation (2011 [2001]) käsittelee yksittäisen sanan osaamista. Sen paremmin oppijat kuin opettajatkaan eivät kuitenkaan pysty jokaisen sanan kohdalla kiinnittämään huomiota kaikkiin Nationin esittämiin ominaisuuksiin, vaikka oppimista helpottaakin se, että fonologisen ja ortografisen osaamisen automatisoituessa sanan muotoon ei tarvitse puheen ja kirjoittamisen osalta niinkään keskittyä. Sanojen valtavan määrän lisäksi oppimisen tarkastelun tekee mahdottomaksi myös se, että sanan osaamiseen liittyvät yksityiskohdat omaksutaan pitkän ajan kuluessa asteittain. Nationin käyttämän lähestymistavan vahvuus onkin mielestäni siinä, että se osoittaa yksityiskohtaisesti, kuinka monitahoinen asia sanan osaaminen oikeastaan on.

Sanaston osaamisen toisella ulottuvuudella, merkityksen tarkkuudella, Read (2004: 211) tarkoittaa sitä, kuinka täsmällinen käsitys oppijalla sanan merkityksestä on. Merkityskomponenttihan sisältyy myös edellä esittämäni Nationin (2011 [2001]) kuvaukseen, mutta siinä ei korosteta skalaarista tarkkuutta, vaan merkityksen osa-alueita. Monien muiden tutkijoiden käyttämissä lähestymistavoissa osaamisen tarkkuus sen sijaan tavalla tai toisella näkyy.

Henriksen (1999: 304) käsittelee omassa leksikaalisen kompetenssin kolmijaossa osittais-täsmälliseksi osaamiseksi nimeämäänsä ulottuvuutta (engl. *partial-precise knowledge*). Vaikka tämä nimitys tuntuu selvästi viittaavan jonkinlaiseen osaamisen syvyyteen ja samalla tarkkuuteen, Henriksen kuitenkin tarkoittaa tällä sanaston laajuutta painottaen poikkeuksellisen paljon sitä, kuinka hyvin oppija kulloinkin tarkastelun kohteena olevan sanan osaa. Kun nämä kaksi asiaa yhdistetään toisiinsa, on vaarana se, että perinteisesti sanaston laajuuteen ja syvyyteen yhdistetyt ominaisuudet sekoittuvat toisiinsa niin, ettei tämä ulottuvuus ole vertailukelpoinen sen paremmin laajuuden kuin syvyydenkään tavanomaisten tulkintatapojen kanssa. Henriksen ei kuitenkaan itse näe tässä

lähestymistavassa minkäänlaisia ongelmia, vaan leksikaalinen kompetenssi rakentuu hänen mukaansa tämän lisäksi erillisestä sanaston syvyyden ulottuvuudesta sekä reseptiivis-produktiivisesta ulottuvuudesta.

Merkityksen tarkkuus tulee selvästi esiin Paribakhtin ja Weschen (1997: 180–181) kehittämässä sanaston osaamisen asteikossa (engl. *Vocabulary Knowledge Scale = VKS*):

- I En muista nähneeni tätä sanaa aikaisemmin.
 - II Olen nähnyt tämän sanan aikaisemmin, mutten tiedä, mitä se tarkoittaa.
 - III Olen nähnyt tämän sanan aikaisemmin ja luulen, että se tarkoittaa _____ (synonyymi tai käännös).
 - IV Tunnen tämän sanan. Se tarkoittaa _____ (synonyymi tai käännös).
 - V Osaan käyttää tätä sanaa lauseessa: _____.
- (Kirjoita lause.) (Jos teet tämän kohdan, tee myös kohta IV.)

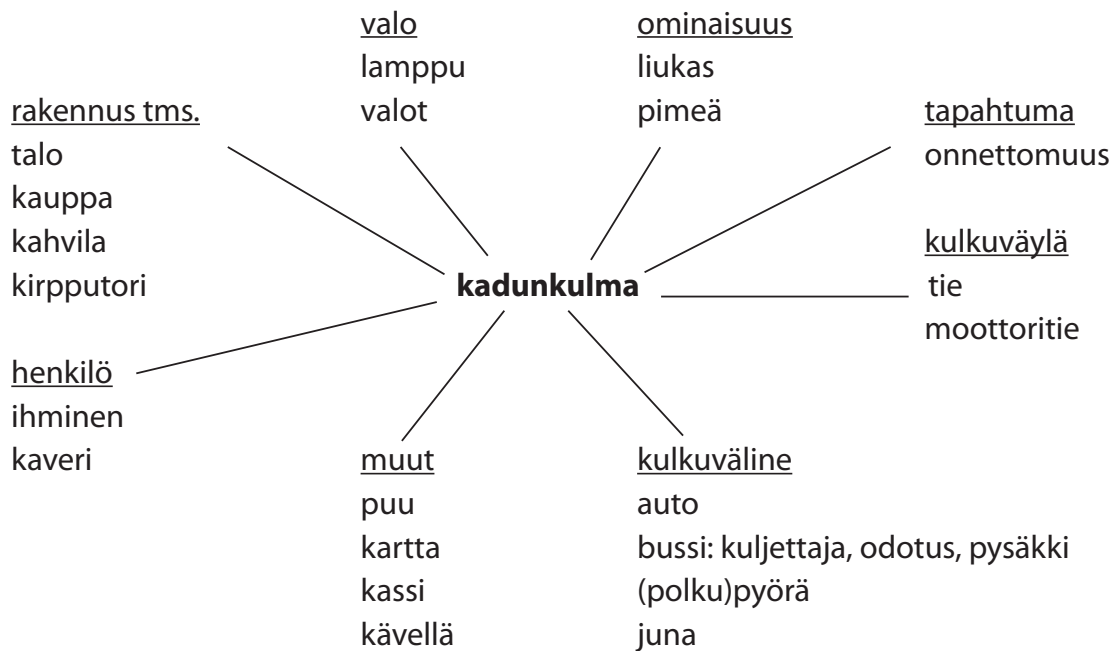
KUVIO 2. *Sanan osaamisen asteikko (Paribakht & Wesche 1997: 180)*

Tätä asteikkoa voidaan käyttää testattaessa oppijoiden sanaston osaamista, ja toisin kuin edellä kuvatun osaamisen monipuolisuuden yhteydessä (ks. kuvio 1), tässä yhteydessä ei saada tietoa siitä, millaisia ominaisuuksia johonkin tiettyyn sanaan voidaan yhdistää, vaan siitä, kuinka hyvin oppija osaa testiin kuuluvat sanat. Tästä näkökulmasta katsottuna tarkkuus ei siis ole niinkään sanaan, vaan pikemminkin oppijaan yhdistettävä ominaisuus. Kun tätä asteikkoa käytetään, oppijan voidaan sanoa liikkuvan jatkumolla, jossa siirrytään täysin oudosta sanasta (I) ensin tunnistamisvaiheeseen (II), sitten merkityksen jonkinasteiseen osaamiseen (III) ja lopuksi tarkkaan osaamiseen (IV ja V) (ks. Vermeer 2001: 221–222). Paribakhtin ja Weschen käyttämän asteikon (kuvio 2) kohdat I–IV kohdistuvat sanasemantiikkaan, kun taas kohdassa V osaamista lähestytään jo lausesemantiikan näkökulmasta. Käytännössä tässä on siis kyse siitä, miten oppija siirtyy vähitellen reseptiivisestä osaamisesta produktiiviseen (ks. myös EVK 2008: 159). Tällöin oppijan on yksittäisten sanojen lisäksi kiinnitettävä huomiota sanojen kollokointiin eli leksikaaliseen myötäesiintymiseen toisten sanojen kanssa sekä myös

muihin fraseologisiin yksiköihin (ks. esim. Jantunen 2004; 2009; Nesselhauf 2003). Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK 2008: 157–158) käytetään termiä *vakiintuneet sanonnat*, joita ovat lauseparret, idiomaattiset sanonnat, vahvistimet, kiinteät lausemallit, muut kiinteät sanonnat ja kiinteät kollokaatiot. Jantunen (2009: 373) korostaa, että “tyypillisten fraseologisten rakenteiden pitäisi olla läsnä kielenopetuksen alusta alkaen aivan samoin kuin lapsi kuulee kieltä omaksuessaan tyypillisiä rakenteita omaksumiskontekstissaan”.

Viimeisenä sanaston syvyyteen liittyvän osaamisen osana Read (2004: 212) nostaa esiin oppijan kyvyn linkittää sanat toisiinsa mentaalisisessa leksikossa. Nationin luokittelussa (kuvio 1) tämä kytkös sisältyy sanan merkitykseen liittyviin assosiaatioihin. Selvimmin sanojen linkittymistä (engl. *organisation*) painottaa Meara (1996: 10–12), sillä hän pitää sitä sanaston laajuuden rinnalla merkittävimpänä sanaston osaamiseen liittyvänä ominaisuutena. Sanojen linkittymisen merkitys kasvaa erityisesti silloin, kun oppija on saavuttanut sanaston laajuudessa kriittisen kynnyksen ja pelkkä sanojen määrä ei enää olekaan keskeisessä asemassa. Meara korostaa linkittymisen tärkeyttä siksi, että sen kautta muodostuneita verkkoja tarkastelemalla pystytään yhdistämään sekä sanaston laajuus että syvyys, sillä linkittämisen avulla erotetaan toisistaan ne oppijat, jotka osaavat vain pelkkiä sanalistoja, ja ne oppijat, jotka kykenevät näkemään yksittäisten sanojen välillä olevia yhteyksiä ja ovat näin osaamisessaan edistyneemmällä tasolla.

Nähdäkseni millaisia sanoja kielenoppijat yhdistävät yhdyssubstantiiviin, pyysin viroa äidinkielenään puhuvia suomenoppijoita assosioimaan 5 sanaa, jotka he yhdistävät sanaan *kadunkulma*. Nämä oppijat (8) ovat opiskelleet suomea 1,5–2 vuotta, ja he arvioivat olevansa osaamisessaan taitotasolla B1–B2. Koska yhdistän oppijoitten assosioimat sanat yhdeksi sanaverkoksi, käsittelen sanoja poikkeuksellisesti merkitysrhymminä (vrt. Meara 1996: 12):



KUVIO 3. Assosiaatioverkko sanasta kadunkulma

Kuten kuvio 3 näkyy, oppijat assosioivat erityisen paljon annetun yhdyssanan määriteosaan *katu* liittyviä sanoja, jotka kytkeytyvät jollain tavalla liikkumiseen. Tämä selittyy osittain mielestäni sillä, että sana *katu* on vähemmän abstrakti kuin sanat *kadunkulma* ja *kulma*. Toisaalta sana *katu* on ensimmäinen osa, joka sanasta *kadunkulma* voidaan semanttisesti tunnistaa. Mielenkiintoista on, että vaikka assosioitavien sanojen sanaluokkaa ei millään tavalla rajoitettu, joukossa on silti vain yksi verbi (*kävellä*) ja kaksi adjektiivia (*liukas*, *pimeä*). Lähes kaikki sanat voitiin ryhmitellä temaattisesti; joukossa on vain kolme sanaa (*puu*, *kartta*, *kävellä*), jotka eivät sovi selvästi minkään yläkäsitteen alle. Joissakin tapauksissa oli epäselvää, oliko informantti assosioinut sanat *kuljettaja*, *odotus* ja *pysäkki* sanasta *kadunkulma* vai *bussi*. Jälkimmäinen vaihtoehto kuvaa sitä, kuinka helposti linkkejä toisinaan syntyy sanojen välille silloinkin, kun oppijaa on erityisesti pyydetty keskittymään tiettyyn sanaan. Temaattisen ryhmittelyn lisäksi linkitetty sanat voidaan toisinaan yhdistää fonologisesti, morfologisesti, konseptuaalisesti sekä sosiolingvivistisesti (Vermeer 2001: 218; ks. myös Vermeer 1992).

3. Kielitaidon arviointi ja sanasto

3.1. Arvioinnin merkityksestä

Kielitaidon arviointi on tärkeää oppijoille itselleen sekä myös sille yhteiskunnalle, jossa oppija kieltä käyttää. Arvioinnin avulla oppijan tulisi saada realistinen kuva sen hetkisestä osaamisestaan ja samalla tarpeesta kehittää kielitaitoaan. Samalla arvioinnin tulisi motivoida häntä opiskelemaan edelleen. Työnhaun yhteydessä oppijaa voidaan pyytää dokumentoimaan osaamisensa, ja kansalaisuutta haettaessa dokumentointi on jopa välttämätöntä. Lisäksi arvioinnilla saadaan tietoa koko maan kielenopetuksen tuloksista. (Tarnanen ym. 2007: 381.) Joissain tapauksissa arvioinnin ulkopuoliset asiat voivat jopa vaikuttaa kielitestien suosiin. Kun Suomen kansalaisuuteen vaadittavan kielitaidon on vuoden 2003 kesäkuusta lähtien voinut osoittaa suorittamalla yleisen kielitutkinnon joko suomen tai ruotsin kielessä, suomen kielen tutkinnon suorittajien määrä on kasvanut huomattavasti (ks. tarkemmin Ahola 2012: 38). Yleisten kielitutkintojen yleisarvion poistuttua 1.12.2011, kansalaisuuteen vaadittavan tyydyttävän suullisen ja kirjallisen kielitaidon on voinut osoittaa suorittamalla puhumisen ja kirjoittamisen osakokeet tai puheen ymmärtämisen ja kirjoittamisen osakokeet tai tekstin ymmärtämisen ja puhumisen osakokeet vähintään taitotasolla 3 (Kielitaidon osoittaminen Suomen kansalaisuutta haettaessa 2013).

Arvioinnilla on laajamittaisia ja pitkäkestoisia vaikutuksia siihen, mitä kielen oppimisesta ja osaamisesta ajatellaan. Vaikka monet ovatkin tottuneet siihen, että kaikki kielitaidon osa-alueet arvioidaan yhdellä yhteisellä numeerisella arvosanalla, siihen, mitä kielestä tulisi osata, kiinnitetään huomiota erityisesti silloin, kun valmistaudutaan osallistumaan johonkin kielitestiin. Tarnanen ym. (2007: 382) huomauttavatkin, että “arvioinnin kautta legitimoidaan sitä, mitä pidetään taitona ja osaamisena”. Jos kielenoppija siis kielitestiin valmistautuessaan huomaa, ettei joitakin kielen osa-alueita lainkaan huomioida, hän voi saada sen käsityksen, ettei näiden osa-alueiden hallitseminen ole tarpeen kielitaidon parantamiseksi. Toisaalta myös opettajat voivat käyttää tunneillaan

enemmän aikaa harjoituttaakseen niitä osa-alueita, joista oppijoiden on testeissä suoriuduttava.

3.2. Suomi toisena kielenä -ylioppilaskoe

Suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeeseen kuuluu sanaston ja rakenteiden osakoe, joka voi olla joko monivalinta-aukkotehtävä tai produktiivinen aukkotehtävä. Monivalinta-aukkotehtävä määritellään Ylioppilastutkintolautakunnan antamissa ohjeissa (Suomi toisena kielenä -kokeen määräykset ja ohjeet 2010: 11–12) seuraavasti:

Monivalinta-aukkotehtävä mittaa luetun ymmärtämisen lisäksi lauseiden, rakenteiden ja sanaston hallintaa. Aineistona on yksi tai useampi yhtenäinen teksti, josta on poistettu sanoja. Kokelas valitsee kussakin monivalinta-aukkotehtävän kohdassa annetuista vaihtoehdoista auktoon sen, joka parhaiten sopii teksti- ja lauseyhteyteen. Vastausvaihtoehtoja on kahdesta neljään (A,B, A,B,C tai A,B,C,D). Valittava vaihtoehto on aina kirjainkoodi, myös silloin, kun aukko jää tyhjäksi.

Produktiivisesta aukkotehtävästä puolestaan annetaan seuraavat tiedot (mp.):

Produktiivinen aukkotehtävä mittaa tekstin ymmärtämistä sekä keskeisten sanojen, sanontojen ja rakenteiden käyttöä. Tehtävän pohjana on yksi tai useampi lyhyt yhtenäinen teksti, jossa on aukkoja. Aukkoon voi sopia esimerkiksi annetun sanan perusmuoto, taivutusmuoto, idiomi, johdos tai yhdyssana. Kokelaan on teksti- ja lauseyhteyden ja mahdollisen reunavihjeen avulla ratkaistava, mikä sanamuoto, sana tai lause auktoon sopii, ja kirjoitettava se vastauspaperille. Aukkoon sopivia vaihtoehtoja voi olla useita, jolloin opiskelijan on tuotettava jokin niistä.

Produktiivisessa aukkotehtävässä oppijan on siis tehtävätyypin nimen mukaisesti aktiivisesti tuotettava sanoja ja rakenteita. Jos reunavihjettä ei ole lainkaan annettu, oppijalta vaaditaan sanastollisesti produktiivisempaa osaamista kuin monivalinta-aukkotehtävässä, sillä tällöin oppijan on ensin keksittävä auktoon sopiva sana ja sen jälkeen laitettava se kontekstiin sopivaan muotoon. Monivalinta-aukkotehtävä on tehtävätyyppinä

selvästi reseptiivisempi, sillä oppijan on siinä mahdollista vastata oikein vaikkapa vain arvaamalla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tämä tehtävätyyppi olisi hyvää testitulosta tavoiteltaessa produktiivista aukkotehtävää helpompi. Monivalinta-aukkotehtävissä sanaston laajuutta testataan mielestäni jonkin verran enemmän kuin produktiivisissa aukkotehtävissä, sanaston syvyyden osalta tilanne on mielestäni päinvastainen. Sanaston testaamisen ulottuvuuksien (ks. Read 2000: 9) osalta molemmat tehtävätyypit ovat identtiset:

- Testaaminen on upotettua (engl. *embedded*), eli tehtävää tehdessään oppijalta vaaditaan myös muiden kielen osa-alueiden, tässä tapauksessa erityisesti luetun ymmärtämisen hallintaa.
- Testaaminen on selektiivistä (engl. *selective*), eli testeihin on valittu ne sanat, joiden osaamisesta halutaan saada tietoa.
- Testaaminen on kontekstiriippuvaista (engl. *context-dependent*), eli testattavat sanat esitetään oppijalle osana laajempaa kontekstia.

Tarkastelemistani kymmenestä ylioppilaskokeesta (kevät 2008 – syksy 2012) vain yksi eli kevään 2008 koe oli monivalinta-aukkotehtävä.

Vaikka monivalinta-aukkotehtävässä (kevät 2008) vaihtoehdot olivat valmiina, ne olivat hyvin hankalia:

- (1) Aiempi ruotsinkielinen kaupunki oli teollistumisen ja muuttoliikkeen A kanssa / B myötä / C vailla saanut suomenkielisen vähemmistön. (kevät 2008 / 3)
- (2) Kadunnimillä oli Venäjän vallan loppuun asti myös venäläiset A vastassaan / B vastakkain / C vastineensa. (kevät 2008 / 9)

Tehtäville oli tyypillistä se, että usein niissä testattiin taipumattomien tai vaillinaisesti taipuvien sanojen, tavallisesti postpositioiden, merkitystä, jolloin oppijan oli hallittava erinomaisesti annettujen sanojen käyttöominaisuudet.

Produktiivisten aukkotehtävien vihjeettömät kohdat vaativat oppijalta mielestäni usein vähemmän kuin monet monivalinta-aukkotehtävän valmiiksi annetut vaihtoehdot:

- (3) Monien ennakkoluulojen (takana) on Sanni Purhosen mielestä erilaisuuden pelko.¹ (kevät 2011 / 26)
- (4) Joen (yli) johtaa silta. (syksy 2011 / 17)
- (5) Näin oli siis yli puoli vuosisataa (sitten). (syksy 2012 / 10)

Näin pitää toki ollakin, koska oppijan on ensin keksittävä lauseeseen vaadittava sana kontekstia tarkastelemalla ja sen lisäksi laitettava se lauseyhteyteen sopivaan muotoon. Tarkasteleman ajankäytön produktiivisissa aukkotehtävissä oli kussakin korkeintaan kolme vihjeetöntä kohta. Koska aukkotehtävissä on yhteensä 30 kohta, vihjeettömät kohdat eivät ole kokonaisuuden kannalta kovin ratkaisevia. Myös produktiivisten aukkotehtävien vihjeettömissä kohdissa oppija hyötyy erityisesti postpositioiden hyvästä hallinnasta, sillä tämän aineiston perusteella näyttää siltä, että niiden osaamista testataan eniten.

Vaikka produktiivisten aukkotehtävien tekstien ymmärtämiseksi oppijalla on oltava laaja sanavarasto, vaadittavan sanan lisäämisen osalta oppijalle riittää toisaalta korostetusti usein pelkkä erinomainen kieliopin hallinta:

- (6) Äkkiä havahtua. (syksy 2008 / 30)
- (7) Oma lapsi kasvaa harppauksin pettymysten, tylsistymisen ja vaikeudet kautta. (syksy 2010 / 25)
- (8) Kuun loppupuolella etelärannikon sulii vesi alkaa saapua joukoin telkkiä ja isokoskeloita. (kevät 2012 / 22)

Näissä kohdissa oppijan pitää osata kiinnittää huomiota joskus virkettäkin laajemmasta kontekstista saataviin kieliopillisiin vihjeisiin, mutta sanojen merkityksen ymmärtäminen ei siis – ainakaan teoriassa – ole täysin välttämätöntä. Olisi kuitenkin hyvä, jos oppija olisi harjaantunut arvaamaan sanojen merkityksiä kontekstista saatavien vihjeiden perusteella (ks. esim. Clarke & Nation 1980), jolloin testattavan sanan muodon ratkaiseminen ei riippuisi ainoastaan kieliopin hallinnasta.

¹ Laitan esimerkeissä sulkeisiin ne sanat, jotka oppijan on produktiivisissa aukkotehtävissä pitänyt tietää ilman vihjetä. Oppijalle annetun vihjeen olen jättänyt annetun muotoon ja alleviivannut.

Produktiivisissa aukkkotehtävissä sanaston ja kieliopin rajamaille jäävät kohdat, jolloin oppijan on tiedettävä sanojen rektiot:

- (9) Ilmastonmuutoksen ehkäisy tulee huomattavasti halvempi kuin muutoksen hillitsemättömät seuraukset (kevät 2009 / 25)
- (10) Tuntuu mieletön, että 21-vuotiaalla kollegallakin voi olla jo neljä vuotta työkokemusta alalta. (syksy 2009 / 9)
- (11) Vaikka esimerkiksi perinteinen perhekäsitys onkin muuttunut viime vuosikymmenien aikana, nuorilla on silti omat viiteryhmänsä, jotka he kokevat kuuluvansa tiiviisti. (kevät 2010 / 15)

Näissä kohdissa oppijalta vaaditaan monipuolisinta osaamista, sillä oppijan on ensinnäkin tunnistettava sanaston ja kieliopin sekamelskasta se sana, joka vaikuttaa täydennettävään sanaan, toiseksi tiedettävä, mitä kieliopillista muotoa kyseisen sanan kanssa käytetään, ja kolmanneksi vielä laitettava annettu sana vaadittuun muotoon.

3.3. Yleisten kielitutkintojen suomen kielen tutkinto

Yleisten kielitutkintojen suomen kielen tutkinto muuttui merkittävästi 1.12.2011 voimaan tulleen asetusmuutoksen myötä. Tutkintoon siihen asti kuulunut sanaston ja rakenteen osakoe jätettiin kokonaan pois. (Ahola 2012: 30.) Yleisissä kielitutkinnoissa testaaminen perustuu 6-portaiseen taitotasoasteikkoon, joka on yhteismitallinen Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikon kanssa (Tietoa yleisistä kielitutkinnoista 2013).

Mirja Tarnanen huomauttaa, ettei sanaston ja rakenteen osakokeen olemassaolo ole tutkinnon funktionaalista kielitaitoa mittaavan tavoitteen takia ollut edes tutkinnon alkuvaiheissa itsestäänselvyys. Koska sekä sanasto että rakenne ovat joka tapauksessa implisiittisesti mukana kaikissa neljässä mitattavassa osataidossa – tekstin ymmärtämisessä, puheen ymmärtämisessä, kirjoittamisessa ja puhumisessa – on ollut aiheellista pohtia, onko erillinen sanaston ja rakenteen koe todella tarpeellinen, ja jos on, millaista informaatioarvoa erillinen sanaston ja rakenteen osakoe on esimerkiksi työnantajille ja koulutuksen järjestäjille tuonut. Kun

erillisen sanaston ja rakenteen osakokeen säilyttämistä ei enää katsota perustelluksi, säästetään sekä testin tuottajien että testin tekijöiden resursseja. (M. Tarnanen, henkilökohtainen tiedonanto 2.3.2012.)

Vaikka sanastoa erikseen testaavan osakokeen poistaminen on varmasti sekä sanaston implisiittisen luonteen vuoksi että resurssikysymyksenä kaikkien osapuolien näkökulmasta perusteltua, annetaan tällä poistolla samanaikaisesti oppijoille ja opettajille – varmasti tahattomasti – se signaali, ettei sanaston opetteluun panostamista pidetä yhtä merkittävänä kuin aikaisemmin (ks. Tarnanen ym. 2007: 382). Samalla vaikutetaan siihen, mitä tutkimuksissa huomioidaan, sillä esimerkiksi Ahola (2012: 63) omaa kielitutkintojen laatijoiden näkemyksiä kielestä ja tehtävien laadinnasta käsittelevää tutkimustaan rajatessaan päätyi siihen, että sanaston ja rakenteen osataitoa ei tutkita, koska kyseinen osataito on vuonna 2011 jätetty testijärjestelmästä pois. Tämä ratkaisu on kuitenkin tavallaan ristiriidassa sen kanssa, että Ahola selvästi määrittelee sanaston olevan yksi kielitaitoon kuuluvista osataidoista (ks. Ahola 2012: 46–49). Sanasto mainitaan myös yleisten kielitutkintojen taitotasokuvauksissa tasoilla 3, 5 ja 6 (ks. Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011: 6).

Vaikka Ahola (2012) jätti sanaston osataidon pois tutkimuksestaan, hän sai kuitenkin sanaston kannalta mielenkiintoisia tuloksia. Ahola (2012: tiivistelmä) huomasi, kuinka tehtävien laatijat painottivat sanaston merkitystä, sillä hänen mukaansa yhteistä suurimmalle osalle laatijoista oli se, että “kielitaidossa arvostettiin joka taitotasolla sanastoa” ja tehtävien laatijat “hahmottivat kielitaidon kehityksen ja eri taitotasot sanaston kautta”. Tuntuukin siis selvältä, että vaikka sanaston ja rakenteen osakoe onkin nyt tutkinnosta poistettu, opettajien tulisi kuitenkin muistaa korostaa sen merkitystä testiin valmistautuville oppijoille.

4. Pohdintaa

Vaikka näyttääkin siltä, että sanastontutkijat pitkään yrittivät korostaa leksikaalisen kompetenssin merkitystä kommunikatiivisen kompetenssin rinnalla, nykyisin tunnustetaan, että leksikaalinen kompetenssi on

pikemminkin osa kommunikatiivista kompetenssia. Kuten Read (2004: 224) tähdentää, “ei ole kyse siitä, mitä oppija tietää sanasta, vaan mitä hän osaa sillä tehdä”. Samalla on myös huomattu, että kommunikatiivisen kompetenssin kehittyessä oppijan sanasto ei ainoastaan selvästi kasva, vaan se myös monipuolistuu (Milton 2010: 212).

Artikkelini alussa pohdin sitä, mistä leksikaalinen kompetenssi tarkalleen ottaen rakentuu ja miten eri tutkijat sen määrittelevät. Tavanomaisin lähestymistapa on sanaston laajuuden ja syvyyden havainnointi, ja yleensä nämä käsitteet pidetään selvästi erillään toisistaan niin, että laajuus koskee koko sanastoon kohdistuvaa tarkastelua, kun taas syvyys liittyy yksittäisten sanojen eriasteiseen osaamiseen. Tätä näkökantaa on myös kritisoitu, ja se onkin synnyttänyt muita tapoja tutkia sanastoa. Meara (1996) pitää tärkeänä sanaston laajuuden ja sen järjestymisen huomioonottoa, sillä molemmissa tapauksissa käsitellään koko sanastoon liittyviä ominaisuuksia. Vermeer (2001: 218, 222) puolestaan huomauttaa, kuinka laajuuden ja syvyyden välillä ei oikeastaan ole eroa, vaan sanojen yksityiskohtaisempi osaaminen on seurausta sanaston laajuudessa tapahtuvasta kasvusta, ja sanaston kasvu puolestaan saa aikaan useampia linkkejä sanojen välille. Read (2004: 223) on kuitenkin sitä mieltä, että laajuuden ja syvyyden erottaminen on tällä terminologisella tasollakin yhä tarpeen.

Daller ym. (2007: 7–9) yhdistävät sanastollisen osaamisen leksikaalisen avaruuden (engl. *lexical space*) käsitteeksi. Tällöin he yhdistävät perinteisiin laajuuden ja syvyyden käsitteisiin myös sujuvuuden. Sujuvuuden sisällyttäminen leksikaalisen kompetenssin piirteisiin on mielestäni kuitenkin kyseenalaista, sillä kun Daller ym. (2007: 8) tarkoittavat sujuvuudella sitä, kuinka automaattisesti oppija pystyy käyttämään osaamiaan sanoja ja niihin liittyvää tietoa, tullaan pikemminkin kommunikatiivisen kompetenssin alueelle (ks. myös Milton 2010: 218–221).

Laufer ja Nation (2012: 163–164) nostavat sanaston oppimiseen kytkeytyvän määrällisen ja laadullisen ongelman rinnalle tilanteisen vaikeuden. Määrällinen ongelma liittyy siis siihen, että oppija joutuu kieltä opiskellessaan opettelemaan valtavan määrän sanoja (= laajuus).

Laadulliseen ongelmaan sisältyy puolestaan se, että kuhunkin sanaan liittyy lukuisia eri ominaisuuksia (= syvyys). Tilanteisella ongelmalla Laufer ja Nation tarkoittavat sitä, kuinka kaikki sanat eivät ole yhtä yleisiä, jolloin oppija luokkahuonetilanteessa ei törmää kaikkiin sanoihin yhtä usein (vrt. kieliopillisten muotojen esiintyminen sanastosta riippumatta). Samalla ongelmana on se, etteivät kaikki sanat ole kaikille oppijoille yhtä tarpeellisia, vaan oppijan omien kielenkäyttötarpeiden mukaisesti yhdelle oppijalle täysin tarpeeton sana onkin toisella oppijalla jatkuvassa käytössä. (Laufer & Nation 2012: 163–164.) Oppimiseen liittyvä tilanteinen ongelma voidaan yhdistää osittain Nationin (2011 [2001]) osaamisen syvyyteen liittyvään lähestymistapaan (kuinka usein sanaa käytetään), mutta yksittäisten oppijoiden sanastollisten tarpeiden osalta voidaankin jo puhua limittymisestä kommunikatiivisen kompetenssin kanssa.

Artikkelini toisessa osiossa tarkastelin sanaston näkyvyyttä ylioppilastutkinnon suomi toisena kielenä -kokeessa ja yleisten kielitutkintojen suomen kielen tutkinnossa. Vaikka ylioppilastutkinnon suomi toisena kielenä -kokeessa erillinen sanaston ja rakenteen osio onkin, sanaston rakenteista erottuva ja/tai sanastoa painottava testaaminen on suhteellisen vähäistä, ja siinä keskitytään paljolti sanojen merkityksiin. Esimerkiksi oppijan sananmuodostustaitoja ei erikseen testata.

Koska yleisten kielitutkintojen suomen kielen tutkinnosta on 1.12.2011 tehdyllä asetusmuutoksella kokonaan poistettu sanaston ja rakenteen osakoe, voidaan miettiä, poistetaanko se myöhemmin myös suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeesta. Tarnanen ym. (2007: 407) huomauttivat jo vuonna 2007, että erillisen sanasto- ja rakennekokeen tarpeellisuutta ylioppilastutkinnossa kannattaisi selvittää ja samalla tutkia mahdollisuuksia lisätä puhumisen koe uudeksi osa-alueeksi. Tällöin sanasto menettäisi nykyisen pienehkön erillisasemansa myös suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeessa. Sanaston poistaminen arvioinnin kohteista vaikuttaa kuitenkin sekä siihen, miten sanaston oppimiseen ja opettamiseen suhtaudutaan, että siihen, mikä on sanaston merkitys arviointiin liittyvissä tutkimuksissa, joten tällaisia sanastoon kohdistuvia muutoksia on syytä pohtia tarkasti.

Kiitokset

Kiitän Tarton yliopiston Suomen kielen ja kulttuurin lehtoria Hanna Jokelaa ja niitä opiskelijoita, jotka tekivät sanastotehtävän kevätlukukaudella 2013.

Aineisto

Suomi toisena kielenä -koe 10.3.2008, 22.9.2008, 9.3.2009, 21.9.2009, 15.3.2010, 27.9.2010, 14.3.2011, 26.9.2011, 12.3.2012, 24.9.2012. Ylioppilastutkintolautakunta. <http://abitreenit.yle.fi/yo-kokeet/Suomi> (10.3.2013).

Lähteet

- Aalto, Eija 1994. Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Minna Suni, Eija Aalto (Toim.). Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus, 93–117.
- Ahola, Sari 2012. Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä kielestä ja tehtävien laadinnasta. Lisensiaatintutkielma. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40753/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201301241110.pdf?sequence=1> (11.3.2013).
- Anderson, Richard C., Peter Freebody 1981. Vocabulary knowledge. – John T. Guthrie (Ed.). *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, Delaware: International Reading Association, 77–117.
- Bauer, Laurie 2000. Word. – Geert Booij, Christian Lehmann, Joachim Mugdan in collaboration with Wolfgang Kesselheim, Stavros Skopeteas (Eds.). *Morphologie: ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung = Morphology: An International Handbook on Inflection and Word-formation*. *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science* 17 (1). Berlin: Walter de Gruyter, 247–257.
- Bogaards, Paul 2001. Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. – *Studies in Second Language Acquisition* 23 (3), 321–338. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263101003011>
- Canale, Michael, Merrill Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – *Applied Linguistics* 1 (1), 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

- Clarke, D. F., I. S. P. Nation 1980. Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. – System 8 (3), 211–220. [http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X\(80\)90003-2](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X(80)90003-2)
- Cruse, Alan 2004. Meaning in the Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics. Second Edition. Oxford Textbooks in Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Cruse, D. A. 1986. Lexical Semantics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daller, Helmut, James Milton, Janine Treffers-Daller 2007. Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2008. 1.–3. painos. Helsinki: WSOY.
- Henriksen, Birgit 1999. Three dimensions of vocabulary development. – Studies in Second Language Acquisition 21 (2), 303–317. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263199002089>
- Jantunen, Jarmo H. 2004. Synonymia ja käännössuomi. Korpusnäkökulma samamerkityksisyyden kontekstuaalisuuteen ja käännöskielen leksikaalisiin erityispiirteisiin. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 35. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jantunen, Jarmo H. 2009. *Minulla on aivan paljon rahaa*. Fraseologiset yksiköt suomen kielen opetuksessa. – Virittäjä 113 (3), 356–381.
- Kielitaidon osoittaminen Suomen kansalaisuutta haettaessa 2013. Opetushallitus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/kielitaidon_osoittaminen_kansalaisuutta_haettaessa (10.3.2013)
- Kristiansen, Irene 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet. Helsinki: WSOY.
- Laufer, Batia , I. S. P. Nation 2012. Vocabulary. – Susan M. Gass, Alison Mackey (Eds.). The Routledge Handbook of Second Language Acquisition. London: Routledge, 163–176.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (10.3.2013).
- Luukka, Minna-Riitta, Sari Pöyhönen 2007. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. – Sari Pöyhönen, Minna-Riitta Luukka (Toim.). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 453–479. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/>

- [handle/123456789/36609/Kohti%20tulevaisuuden%20kielikoulutusta.pdf?sequence=1](http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf) (27.2.2013).
- Meara, Paul 1996. The Dimensions of Lexical Competence. <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf> (27.2.2013).
- Milton, James 2009. Measuring Second Language Vocabulary Acquisition. *Second Language Acquisition* 45. Bristol: Multilingual Matters.
- Milton, James 2010. The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. A common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, and textbooks across Europe. – Inge Bartning, Maisa Martin, Ineke Vedder (Eds.). *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections between SLA and Language Testing Research*. Eurosla Monographs Series 1. Eurosla, 211–231. <http://eurosla.org/monographs/EM01/EM01home.html> (22.2.2012).
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. 2011 [2001]. *Learning Vocabulary in Another Language*. 13th printing. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, Nadja 2003. The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. – *Applied Linguistics* 24 (2), 223–242. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/24.2.223>
- Paribakht, T. Sima, Marjorie Wesche 1997. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. – James Coady, Thomas Huckin (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press, 174–200.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (10.3.2013).
- Puro, Tarja 1999. Sanastollinen tieto ja suomen kielen oppikirjojen sanasto. – *Virittäjä* 103 (1), 2–26.
- Read, John 2000. *Assessing Vocabulary*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John 2004. Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? – Paul Bogaards, Batia Laufer (Eds.). *Vocabulary in a Second Language. Selection, Acquisition, and Testing*. Philadelphia: John Benjamins PC, 209–227.
- Richards, Jack C. 1976. The role of vocabulary teaching. – *TESOL Quarterly* 10 (1), 77–89. <http://dx.doi.org/10.2307/3585941>

- Schmitt, Norbert 2010. *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Research and Practice in Applied Linguistics. Houndmills: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230293977>
- Suomi toisena kielenä -kokeen määräykset ja ohjeet. Ylioppilastutkintolautakunta 15.1.2010. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/A6.pdf> (10.3.2013).
- Tarnanen, Mirja, Ari Huhta, Kalevi Pohjala 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. – Sari Pöyhönen, Minna-Riitta Luukka (Toim.). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 381–412. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36609/Kohti%20tulevaisuuden%20kielikoulutusta.pdf?sequence=1> (27.2.2013).
- Tietoa yleisistä kielitutkinnoista 2013. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/yki/yleista/tietoakielitutkinnoista/index.html> (10.3.2011).
- Vermeer, Anne 1992. Exploring the second language learner lexicon. – Ludo Verhoeven, John H. A. L. de Jong (Eds.). *The Construct of Language Proficiency: Applications of Psychological Models to Language Assessment*. Amsterdam: John Benjamins, 147–162.
- Vermeer, Anne 2001. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. – *Applied Psycholinguistics* 22 (2), 217–234. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716401002041>
- Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. Määräys 24/011/2011. Määräykset ja ohjeet 2011: 33. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/138508_yleisten_kielitutkintojen_perusteet_2011.pdf (10.3.2011).
- Zimmerman, Cheryl Boyd 1997. Historical trends in second language vocabulary instruction. – James Coady, Thomas Huckin (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 5–19.

Virpi Masonen

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Institut für Fennistik und Skandinavistik
Hans-Fallada-Straße 20
17487 Greifswald, Germany
virpi.masonen@uni-greifswald.de

Lexical competence as a component of language proficiency

VIRPI MASONEN

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, University of Jyväskylä

Lexical competence is an important part of language proficiency, although it does not always receive as much attention as communicative competence. One reason for this is that the terminology connected with vocabulary research has not been defined unambiguously, and therefore it is sometimes difficult to compare research done in this area.

According to the most common view, lexical competence consists of two dimensions: the breadth and the depth of vocabulary. The easiest way to distinguish these terms is to say that the breadth of vocabulary refers to the number of words a language learner knows, whereas the depth of vocabulary indicates how well he/she knows them. It is not surprising that although it is very difficult to estimate how many words a language learner knows, the concept of vocabulary breadth is nevertheless relatively straightforward. The depth of vocabulary, on the other hand, is much more problematic, both in theory and in practice.

In this situation, where researchers tend to pay less attention to lexical competence, communicative competence has in many instances become almost a synonym for L2-competence. This can also be seen in language testing in Finland, where separate vocabulary testing receives very little attention in the “Finnish as a second language”-test in the Matriculation Examination and where the vocabulary subtest was completely removed from the National Certificates of Language Proficiency (YKI) as from December 1, 2011. Although no one will deny the fact that communicative competence cannot exist without lexical competence, one may with good cause ask what kind of signal these tests give regarding the importance of vocabulary especially to language teachers and learners.

Keywords: vocabulary learning; vocabulary breadth; vocabulary depth; evaluation of language proficiency; Finnish language tests