

**Perusopetuksen S2-aikuisopiskelijat palauttamassa
historian oppikirjojen verbejä A-infinitiiviin**

Eeva-Maria Rantala
Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Valinnaisten opintojen tutkielma
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

RANTALA, EEVA-MARIA: Perusopetuksen S2-aikuisopiskelijat palauttamassa historian oppikirjojen verbejä A-infinitiiviin

Valinnaisten opintojen tutkielma, 62 sivua + 2 liitettä
Toukokuu 2015

Tässä tutkielmassa tarkastellaan yläkoulun kahdeksannen luokan historian oppikirjateksteissä esiintyviä verbejä, verbinmuotoja ja verbirakenteita sekä selvitetään, kuinka taitotason A2.2–B1.1 saavuttaneet perusopetuksen S2-aikuisopiskelijat pystyvät palauttamaan A-infinitiivimuotoon historian oppikirjateksteissä yleisimmin esiintyviä verbejä. Tavoitteena on saada selville, mitkä verbiin liittyvät tekijät vaikuttavat palauttamisen onnistumiseen. Tutkimusaineisto on kaksiosainen: kolmesta oppikirjasta valitut tekstikatkelmat sekä oppikirja-aineiston perusteella laaditun verbitestin tulokset. Taito palauttaa tekstissä esiintyvä taivutettu verbimuoto A-infinitiiviin on S2-oppijalle hyvin tärkeä, sillä se helpottaa tutun verbin tunnistamista pääteaineksen ja vartalonvaihteluiden takaa sekä mahdollistaa sanakirjan ja erilaisten sanastojen käytön opiskelun apuvälineinä. Suomen kielen sanojen taivutusjärjestelmän oppimista ja taivutusmuotojen tuottamista on aiemmin tutkittu erityisesti nominitaivutuksen, mutta myös verbitaivutuksen osalta. Käänteisesti, A-infinitiiviin palauttamisen näkökulmasta, on sekä verbien että nominien taivutusmorfologiaa tarkasteltu vain vähän.

Oppikirja-aineiston tekstit ovat verbien määrän ja ominaisuuksien suhteen hyvin samankaltaisia. Aineistossa esiintyy yhteensä 349 eri verbiä. Niiden joukosta erottuu vain 27 verbiä, jotka esiintyvät useasti, yhteensä vähintään kahdeksan kertaa. Ne kaikki ovat suomen kielessä yleisiä (frekvenssiluokka 1–1000). Verbitestiin osallistui 20 aikuislukiossa perusopetuksen oppimäärää suorittavaa opiskelijaa. Monien verbinmuotojen palauttamisessa A-infinitiiviin onnistuttiin yleisesti varsin hyvin. Testimenestyksessä oli kuitenkin melko suuria eroja informanttien välillä. Suoritettujen S2-kursien määrän ja Suomessa asumisen tai peruskoulussa opiskelun ajan ei suoraan voi katsoa selittävän eroja, joten henkilökohtaisilla ominaisuuksilla oli todennäköisesti vaikutusta testimenestykseen. Kaikkein yleisimpien ja konkreettisimpien verbien palauttaminen onnistui paremmin kuin vähemmän frekventtien, merkitykseltään abstraktimpien verbien palauttaminen. Verbinmuodon yleisyyden lisäksi myös sen morfofonologisella kompleksisuudella vaikutti olevan yhteys palauttamisen onnistumiseen: esimerkiksi astevaihtelu näytti hankaloittavan palauttamista. Tästä tarvittaisiin kuitenkin lisää näyttöä, sillä testissä esiintyi vain vähän verbejä, joita palauttaessaan informanttien oli kiinnitettävä huomiota astevaihteluun.

Osa oppijoista vaikuttaa lähestyvän teksteissä esiintyviä verbinmuotoja holistisesti ja muotolähtöisesti kiinnittämättä huomiota niiden pääteainekseen. Informanteista vain puolet havaitsi yhden testissä esiintyneen verbin olevan jo valmiiksi A-infinitiivissä. Useat informantit myös palauttivat tiettyjä verbejä toisen verbin A-infinitiiviin. Sanahahmoltaan lähellä toisiaan olevien ja transitivisen ja intransitivisen ns. A- ja U-parin muodostavien verbien sekoittuminen toisiinsa olisi estettävissä pääteainesten analyysin ja purkamisen avulla. S2-opetuksessa taivutusmorfologian opetus on keskeistä, mutta usein keskitytään vain muotojen tuottamisen harjoitteluun. Myös pääteaineksen poistamista ja verbinmuodon palauttamista A-infinitiiviin olisi harjoitettava. Oppijoita tulisi myös harjaannuttaa sanojen tarkasteluun ja niiden ominaisuuksien analyysiin sekä sääntöjen, analogian ja sanasta löytyvän morfofonologisen vihjeen hyödyntämiseen.

Avainsanat: A-infinitiivi, morfologia, oppikirja, S2

TAULUKOT

Taulukko 1. Verbien jako kuuteen taivutustyyppiin, mukailtu Whiten (2010: 154) esityksestä.

Taulukko 2. Suomen kielen verbien taivutustyyppien yleisyys Ison suomen kieliopin (§ 76) mukaan.

Taulukko 3. Tutkimuksen oppikirjatekstiaineisto.

Taulukko 4. Aineistossa useimmin esiintyvät 27 verbiä sekä niiden yleisyys Taajuussanaston ja CSC:n mukaan.

Taulukko 5. Partisiippien esiintyminen aineistossa.

Taulukko 6. Lauseenvastikkeiden esiintyminen aineistossa.

Taulukko 7. Onnistuneiden palautusten lukumäärät.

Taulukko 8. Testin verbit frekvenssijärjestyksessä yleisimmästä harvinaisimpaan Taajuussanaston ja CSC:n mukaan sekä palauttamisen onnistuminen.

Taulukko 9. Muutosten määrä testiverbin taivutusmuodon ja sen A-infinitiivin välillä.

Taulukko 10. Väärän verbin A-infinitiiviin palautetut verbit verbitestissä.

Sisällys

1 JOHDANTO	5
1.1 Tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset ja hypoteesit	6
1.2 Tutkimusaineisto	8
1.3 Käsitteiden määrittelyä ja työn rakenne	9
2 PERUSOPETUKSEN S2-OPPIJAT OPPIKIRJATEKSTIEN LUKIJOINA	10
2.1 Perusopetuksen S2-oppiloiden suomen kielen taito luetun ymmärtämisen osataidon näkökulmasta	10
2.2 Perusopetuksen S2-oppilaj ja verbit	12
3 SUOMEN KIELEN VERBIT	14
3.1 Suomen kielen verbisysteemi	14
3.2 Suomen kielen verbien jako taivutustyyppisiin	16
3.3 Suomen kielen frekventimmät verbit	17
3.4 Suomen kielen verbien ja verbirakenteiden kompleksisuus S2-oppilajan näkökulmasta	18
4 REAALIAINEIDEN OPPIKIRJATEKSTIT	20
4.2 Verbit ja verbirakenteet reaaliaineiden oppikirjateksteissä	21
4.3 Historian oppikirjateksteille ominaisia piirteitä	23
5 VERBIEN PALAUTTAMINEN A-INFINITIIVIIN	25
5.1 Palauttamisprosessin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä	25
5.2 Palauttaminen strategiana	26
5.3 Analogian, sääntöjen ja vihjeen hyödyntäminen palauttamisprosessissa	28
5.4 Palauttamisen opettaminen	28
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
6.1 Oppikirjateksti verbien ja verbirakenteiden analyysi	31
6.2 Verbitesti	33
6.2.1 Verbitestin informantit	34
6.2.2 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen kulku	34
6.2.3 Verbitestin tulosten analyysi	35
7 TULOKSET	37
7.1 Oppikirjatekstiaineiston verbit ja verbirakenteet	37
7.1.1 Aineistossa yleisimmin esiintyvät verbit	37
7.1.2 Aineistossa esiintyvät verbinmuodot: joitakin lukuja ja esimerkkejä	40
7.2 Verbitestin tulokset	43
7.2.1 Verbin ja sen taivutustyyppien yleisyyden yhteys palauttamisen onnistumiseen	45
7.2.2 Verbinmuodon morfonologisen kompleksisuuden yhteys palauttamisen onnistumiseen	48
7.2.3 Sanahahmoltaan toisiaan muistuttavien verbien sekoittuminen toisiinsa	51
8 YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT	53
LÄHTEET	58
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Taito palauttaa taivutettu verbimuoto A-infinitiiviin on suomi toisena kielenä -oppijalle hyvin tärkeä, sillä se helpottaa aiemmin opitun, oppijalle merkitykseltään tutun verbin tunnistamisen pääteaineksen ja vartalonvaihteluiden takaa sekä mahdollistaa sanakirjan ja erilaisten sanastojen käytön opiskelun apuvälineinä. Teksteissä esiintyvien verbien merkityksen ymmärtäminen puolestaan on keskeistä siksi, että verbeillä on kielen struktuurissa keskeinen rooli. Verbi myös kantaa lauseen merkitystä ja on lauseen ydin. (ISK § 444, Karlsson 2009: 39, 42; ks. myös Niiranen 2008: 53.) Tässä tutkielmassa tarkastelen ja analysoin perusopetuksen historian oppikirjoissa esiintyviä verbejä ja verbikonstruktioita sekä tutkin sitä, kuinka perus- tai keskitason suomen kielen taidon saavuttaneet perusopetuksen aikuisopiskelijat pystyvät historian oppikirjatekstiä lukiessaan palauttamaan A-infinitiivimuotoon verbejä, jotka teksteissä usein esiintyvät monenlaisten verbirakenteiden osina tai morfofonologisesti hyvin kompleksisissa taivutusmuodoissa.

Suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksessa taivutusmorfologian opetus on opintojen alkuvaiheesta alkaen keskeistä (ks. esim. Kaivapalu 2005: 17; Martin 1995: 263), mutta painopiste on usein muotojen tuottamisen harjoittelussa: taivutussääntöjä siis opetetaan perusmuotolähtöisesti (mm. Kajander 2002: 78). Tällöin taivutuksen opettaminen on yksisuuntaista. Oma opetuskokemukseni on osoittanut, että jopa edistyneille, verbi- ja nominitaivutuksen hyvin hallitseville oppijoille on yllättävän vaativa tehtävä toimia käänteisesti, siis erottaa pääteaines sanan vartalosta silloin, kun sana esiintyy taivutettuna tekstissä. Vaikuttaa siltä, ettei oppijalle suomen kielen sanojen produktiivisen taivuttamisen harjoittelun myötä näytä ”sivutuotteena” kehittyvän taitoa palauttaa taivutusmuoto takaisin perusmuotoon (nominien taivutusmuodot yksikön nominatiiviin ja verbien taivutusmuodot A-infinitiiviin), vaan tätä taitoa on erikseen harjoiteltava. Tätä havaintoani tukevat ainakin Nissilän, Martinin, Vaaralan ja Kuukan (2006: 119) sekä E. Aallon (1994: 108, 113) huomiot siitä, että opettajan täytyy avustaa oppijaa palautusprosessissa sekä Liskin pro gradu -työn (2006) tutkimustulokset, joiden perusteella hän toteaa, että palauttamista on erikseen ”opettamalla opetettava” (Liski 2006: 14). Taivutuksen opetuksen tulisi siis alusta alkaen olla kaksisuuntaista.

Suomen kielen sanojen taivutussysteemin oppimisesta, taivutusmuotojen tuottamista ja siihen liittyviä kognitiivisia prosesseja ovat nominitaivutuksen osalta tutkineet ainakin Martin (1995), Kaivapalu (2005) ja Nissilä (2011) väitöskirjoissaan sekä Hazāne (2009) pro gradu -työssään. Verbitaivutuksen osalta tutkimusta ovat tehneet ainakin E. Aalto (1992) ja Niiranen (2008). Lisäksi Martin (1996) on tarkastellut nominien taivutussysteemin oppimisesta saamia tuloksia myös verbitaivutuksen näkökulmasta. Käänteisestä näkökulmasta sekä verbien että nominien taivutusmorfologiaa on

tarkasteltu vain vähän. Kajander (2002) on pro gradu -työssään tutkinut suomen kielen oppijoiden kykyä palauttaa taivutusmuodoissaan olevia nomineja yksikön nominatiivimuotoon. Jo aiemmin mainittu Liski (2006) puolestaan on tutkinut verbien palauttamista A-infinitiiviin. Näistä Liskin työ on lähimpänä tätä tutkimusta, vaikka eroaakin siitä sekä tutkimusasetelman, tutkimuskysymysten että tavoitteiden osalta.

Myös oppikirjojen sanaston tutkimus on tähän mennessä ollut melko vähäistä. Tehtyjen tutkimusten näkökulma on ollut pedagoginen ja tarkastelu on painottunut lähinnä oppikirjojen sisältöön; huomio ei siis varsinaisesti ole kohdistunut oppikirjojen kieleen. (ks. esim. Rapatti 2009: 78.) Viimeisimmän nimenomaan oppikirjojen kieltä käsittelevän laajan tutkimuksen on tehnyt Karvonen (1995). Oppiaineiden sanastoa sekä opetuspuheessa että oppimateriaaleissa ovat tutkineet mm. Saario (2012) väitöskirjassaan sekä Lavonen (2006) pro gradu -tutkielmassaan.

Verbeihin ja oppikirjatekstien sanastoon liittyvän tutkimusaukon lisäksi tärkeä syy tutkimusaiheeni valintaan on käytännön tutkimustarve. Työssäni aikuisten perusopetuksen parissa näkyy selvästi se, että erityisesti yhteiskunnallisten ja luonnontieteellisten aineiden eli ns. reaaliaineiden oppikirjatekstien lukeminen ja ymmärtäminen on erittäin vaikeaa opiskelijoille, joiden äidinkieli ei ole suomi. Tämä on ymmärrettävää, sillä oppijoiden suomen kielen taitotaso ja oppikirjatekstien vaatimustaso eivät aina kohtaa (ks. tämän työn luku 2). Oppikirjatekstejä on kuitenkin luettava sekä myös ymmärrettävä, jotta oppiaineen sisältöjä voisi oppia. Tarvitaan keinoja, joiden avulla oppija saisi edes jonkinlaista tarttumapintaa tekstiin silloin, kun se on hänen taitotasoonsa nähden kovin haastava.

1.1 Tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tämä tutkimus on kaksivaiheinen. Ensin selvitän, minkälaisia verbejä, verbinmuotoja ja verbirakenteita yläkoulun kahdeksannen luokan historian oppikirjateksteissä esiintyy. Sen jälkeen tutkin, kuinka suomea toisena kielenä opiskelevat perusopetuksen aikuisopiskelijat pystyvät palauttamaan A-infinitiiviin historian oppikirjateksteissä yleisimmin esiintyviä, taivutusmuodoissa ja erilaisten verbikonstruktioiden osana olevia verbejä. Tutkimuksen avulla pyrin saamaan vastauksen seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä verbit ja millaiset verbinmuodot sekä verbikonstruktiot esiintyvät yleisimmin tarkastelun kohteena olevissa historian oppikirjateksteissä?
2. Kuinka onnistuneesti aikuisten perusopetuksessa opiskelevat suomi toisena kielenä -oppijat pystyvät palauttamaan A-infinitiiviin näitä oppikirjateksteissä yleisimmin esiintyviä verbejä, jotka esiintyvät yleisimmiksi havaituissa taivutusmuodoissa ja rakenteissa?

- a. Minkälaiset verbinmuodot palautetaan A- infinitiiviin onnistuneimmin? Minkälaiden muotojen palauttaminen on vaikeinta?
- b. Mitkä verbiin liittyvät seikat vaikuttavat palauttamisen onnistumiseen?

Aiempien tutkimusten tulosten sekä omien käytännön opetustyössä tehtyjen havaintojeni perusteella oletan, että tarkastelun kohteena olevissa oppikirjateksteissä esiintyy melko runsaasti abstrakteja verbejä sekä aihepesifejä historian oppiaineelle ominaisia verbejä (ks. Saario 2012: 136–137). Arvelen oppikirjatekstien sisältävän varsin paljon myös kirjoitetuille teksteille tyypillisiä kompleksisia infiniittisiä rakenteita, kuten partisiippeja ja lauseenvastikkeita (ks. esim. Saario 2012: 133). Oletan, että verbin taivutusmuodon morfofonologinen kompleksisuus vaikeuttaa palauttamista taivutusmuodosta A-infinitiiviin, ja toisaalta verbin tuttuus ja yleisyys helpottavat palauttamista taivutusmuodosta A-infinitiiviin (ks. Martin 1995: 266). Lisäksi epäilen, että A-infinitiivin asema perusmuotona ei ole oppijan kielitajussa välttämättä itsestään selvä asia (ks. Karlsson 1982: 207–208, Puro 2002: 168–169): oppija voi verbitehtävässä tunnistaa taivutusmuodossa olevan verbin, mutta tuottaa siitä ns. väärän muodon, esimerkiksi yksikön 3. persoonan taivutusmuodon.

Se, kuinka oppija onnistuu palauttamaan taivutusmuodossa olevan verbin A-infinitiiviin, voi riippua mm. palautettavaan verbiin, verbin esiintymisympäristöön ja oppijaan liittyvistä muuttujista. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat verbiin liittyvät muuttujat ja niiden yhteys palauttamisen onnistumiseen. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät siten ensinnäkin verbien esiintymiskontekstiin, historian oppikirjateksteistä koostettuun tekstiin, liittyvät tekijät. Tarkastelu ei myöskään kohdistu palauttamisprosessin kognitiiviseen puoleen, siis informanttien prosessointiin heidän palauttaessaan taivutettuja verbejä A-infinitiiviin; tämä on nostettu huomion kohteeksi vain silloin, kun informanttien tekemiä ratkaisuja on mahdollista tarkastella heidän tuotostensa perusteella. Tarkastelematta jäävät tässä tutkimuksessa myös informanttien henkilökohtaisten ominaisuuksien sekä sosiaalisten ja pedagogisten taustamuuttujien (esimerkiksi ikä, persoonallisuuden liittyvät tekijät, kielellinen kyvykyys, kielten opiskelukokemus ja koulunkäyntihistoria) vaikutus palauttamisprosessiin. Mielenkiintoisia jatkotutkimuksen suuntia on siis tarjolla runsaasti.

Tämän tutkimuksen keskeisiä teemoja ovat sekä verbisanasto että verbien taivutusmorfologia. Tekstejä luettaessa sanaston hallinta on erittäin tärkeää, mutta myös taivutusmorfologian tuntemus on oleellista, jotta pystytään taivutusmuodossa olevasta sanasta tunnistamaan tuttu sana pääteaineksen ja sen aiheuttamien äännemuutosten ”alta” tai ”takaa”. On kenties tarpeen kysyä, voidaanko sanaston ja rakenteiden hallinta ja tarkastelu täysin erottaa toisistaan. Kysymykset siitä, ajatellaanko morfologian olevan leksikon ulkopuolella vai ei tai voidaanko sanan taivuttaminen nähdä osana sanan käyttäytymistä ja morfologinen tieto osana sanan osaamiseen liittyvää sanastollista tietoa (ks. esim.

Puro 2002: 51 ja Karlsson 1998: 189), ovat kiinnostavia myös tämän työn kannalta. Käytännön opetuksen näkökulmasta tuntuu relevantilta lähteä ns. konstruktiokieliopin mukaisesta ajatuksesta, että sanastoa ja rakenteita ei täysin voida erottaa toisistaan (ks. mm. Tomasello 2000). Toisaalta tämän työn keskeinen ajatus on se, että pääteaineksen purkamista minkä tahansa verbin tai nominin vartalon jäljestä voi opettaa lukemisen strategiana, joka voi auttaa oppijaa tunnistamaan perusmuodossa oppimansa tai jopa täysin tuntemattoman verbin silloinkin, kun hänellä ei ole riittävästi morfologista tietoa tunnistaakseen sitä tekstissä taivutusmuodossa esimerkiksi vartalonvaihtelun tai moninaisen pääteaineksen vuoksi. Tässä mielessä voidaan siis kuitenkin ajatella, että sanat ja morfologia voidaan erottaa toisistaan.

1.2 Tutkimusaineisto

Tutkimus on kaksiosainen. Sen ensimmäisessä vaiheessa tarkastelen historian oppikirjojen teksteissä esiintyviä verbejä ja verbirakenteita. Tutkimusaineistona on tekstikatkelmia kolmesta perusopetuksen yläkoulun kahdeksannen luokan historian oppikirjasta, jotka ovat Otavan kustantamat Historian tuulet 8 (2012) ja Horisontti 7/8 (2003) sekä Editan kustantama Kronikka 8 (2004). Kaikista oppikirjoista on valittu painokset, joiden sisältö on päivitetty tämän tutkimuksen kirjoitushetkellä voimassa olevien opetussuunnitelmien (POPS 2004, AIKUISOPS 2004) vaatimusten mukaisiksi. Tarkastelun kohteena ovat kaikissa oppikirjoissa samat aihealueet: Suomen itsenäistyminen ja sisällissota sekä talvisota ja välirauhan aika. Sotien ja rauhansopimusten kuvaaminen on historian oppiaineessa erittäin tyypillistä ja siksi niihin liittyvä sanasto on historian oppiaineessa keskeistä (ks. esim. OPH 2011: 16). Lisäksi nämä aiheet ovat merkittäviä Suomen valtion historian ja kehityksen kannalta ja siten oleellisia myös suomalaisen yhteiskunnan tuntemustaan kartuttavan maahanmuuttajataustaisen oppijan näkökulmasta.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa laadin verbitestin, johon osallistui 20 aikuislukiossa perusopetuksen oppimäärää suorittavaa aikuisopiskelijaa. Testiin osallistuvien informanttien tehtävänä oli palauttaa tekstikontekstissa taivutusmuodoissaan esiintyvät verbit A-infinitiiviin. Valitsin testiin oppikirjatekstiaineistossa kaikkein yleisimmin esiintyneet verbit. Testissä ne esiintyvät sellaisissa verbi-konstruktioissa ja taivutusmuodoissa, joita tarkastelun kohteena olleissa oppikirjateksteissä esiintyy eniten.

1.3 Käsitteiden määrittelyä ja työn rakenne

Käytän tässä työssä johdonmukaisesti ilmaisua *verbin palauttaminen taivutusmuodosta A-infinitiiviin* ja puhun *palauttamisprosessista* tarkoittaessani toimintaa, jossa oppija poistaa taivutetusta verbimuodosta tunnuksia ja päätteitä saadakseen esiin verbin vartalon, jonka perusteella hän muodostaa verbin A-infinitiivin. Muitakin mahdollisuuksia olisi: esimerkiksi Nissilä ym. (2006: 118–119) kutsuvat samaa prosessia *peruuttamiseksi* taivutusmuodosta perusmuotoon.

Reaaliaineilla tarkoitetaan yleisesti yhteiskunnallisia ja luonnontieteellisiä aineita sekä yleensä myös katsomusaineita. Perusopetuksen reaaliaineita ovat biologia, maantieto, historia, yhteiskuntaoppi, kemia, fysiikka, terveystieto, uskonto ja elämäkatsomustieto.

Tämän työn luvussa 2 pohdin suomea toisena kielenä perusopetuksessa opiskelevien kielitaitoa sekä perusopetuksen suomi toisena kielenä -opetuksen sisältöjä ja tavoitteita erityisesti oppikirjatekstien lukemisen sekä verbisanaston ja -morfologian hallitsemisen kannalta. Luvussa 3 esittelen suomen kielen verbisysteemiä siltä osin kuin se tämän työn tavoitteiden kannalta on tarpeellista. Tämän jälkeen keskityn pohdiskelemaan sitä, mikä suomen kielen verbisysteemissä ja tekstien verbirakenteissa on kompleksista nimenomaan suomea toisena kielenä opiskelevan näkökulmasta. Koska pyrin tässä tutkimuksessa selvittämään, mitkä verbit ovat kaikkein frekventeimpiä tarkastelun kohteena olevissa oppikirjateksteissä, esittelen myös lähdekirjallisuuteen pohjautuvaa tietoa suomen kielen verbien frekvenssistä. Luvussa 4 luon katsauksen oppikirjateksteihin kohdistuneisiin tutkimuksiin, joista päähuomion saa Karvosen (1995) tutkimus. Tarkastelun kohteena on erityisesti oppikirjojen verbisanasto. Luvun lopussa käsittelem erityisesti historian oppikirjateksteille ominaisia piirteitä. Luvussa 5 paneudun tarkastelemaan taivutettujen verbinmuotojen palauttamista A-infinitiiviin ja pohdin, millaisilla verbeihin liittyvillä tekijöillä on yhteys palauttamisprosessin onnistumiseen. Kiinnitän huomiota myös palauttamisessa käytettäviin strategioihin. Luvut 6 ja 7 on omistettu tutkimuksen kulun ja tulosten raportoinnille. Luvussa 8 teen yhteenvedon keskeisimmistä tutkimustuloksista, tuon pohdittavaksi palauttamisen opettamisen lukemista helpottavana strategiana ja kartoitan jatkotutkimuksen suuntia.

2 PERUSOPETUKSEN S2-OPPIJAT OPPIKIRJATEKSTIEN LUKI- JOINA

Oppivelvolliset suomea toisena kielenä opiskelevat oppijat siirtyvät perusopetukseen yleensä valmistavan opetuksen kautta. Valmistavaa opetusta voidaan järjestää niille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä eri oppiaineiden opiskeluun perusopetuksen ryhmissä. Valmistavan opetuksen tavoitteena on luoda pohja oppijan suomen kielen taidoille. Kun oppilas on saavuttanut riittävät valmiudet, hän siirtyy opiskelemaan perusopetuksen eri oppiaineita perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan. (OPH 2012: 3–8.) Oppivelvollisuusiän ylittäneillä on mahdollisuus hakeutua suorittamaan perusopetuksen oppimäärä aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Aikuisten perusopetusta järjestetään lukioissa, joilla on erillinen aikuisia varten laadittu ja hyväksytty opetussuunnitelma ja sellaisissa kansanopistoissa, jotka ovat saaneet luvan tarjota aikuisten perusopetusta. Useimmiten nämä oppilaitokset järjestävät peruskoulun vuosiluokkia 7–9 vastaavaa opetusta, ja yleensä aikuisten perusopetuksen oppimäärästä puhuttaessa tarkoitetaan nimenomaan näiden vuosiluokkien oppisisältöjä. Aikuisille voidaan tarjota myös aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen (luokat 1–6) opintoja. (OPH 1.)

2.1 Perusopetuksen S2-oppijoiden suomen kielen taito luetun ymmärtämisen osa- taidon näkökulmasta

Useimmat perusopetuksessa opiskelevat aloittavat reaaliaineiden opiskelun heti yleisopetukseen siirtymisen tai aikuisten perusopetuksen aloittamisen jälkeen, joten oppikirjatekstejä tulisi pystyä lukemaan alusta lähtien. Perusopetuksen S2-oppimäärän lähtökielitaitotaso on A2.2 eurooppalaisen viitekeh്യksen kielitaidon tasojen kuvausasteikolla.¹ Kuitenkin oppilailta, jotka siirtyvät perusopetuksen yleisopetukseen suoraan valmistavalta luokalta, kielitaito voi olla alle A2.2, sillä valmistavan opetuksen tavoitetaso on A1.3–A2.1 (VALMISTAVA OPS 2009), kun taas aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen (vuosiluokat 1–6) tavoitetaso ylälukille (aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman

¹ ”Yleinen eurooppalainen viitekehys on Euroopan neuvoston julkaisema järjestelmällinen kuvaus vieraiden kielten oppimisesta, opettamisesta ja arvioinnista. Viitekeh്യksen ja siinä määriteltyjen taitotasojen tarkoituksena on tarjota kielenopetukselle, kielikoulutuksen suunnittelulle ja kielitaidon arvioinnille yhtenäinen perusta” (EVK 2003: 19).

mukaiseen opetukseen) siirryttäessä on A2.2 (ALKUVAIHEEN OPS 2010). Perusopetuksen S2-oppimäärän tavoitteena on itsenäisen kielenkäyttäjän taso B1.1–B1.2 (POPS 2004). Oppijoiden kielitaito siis vaihtelee taitotasojen A1.3 ja B1.2 välillä heidän opiskellessaan reaaliaineita yläkoulun luokilla yleisopetuksessa tai aikuisten perusopetuksen oppimäärän mukaan. Arvioitaessa oppijan kielitaitoa eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon kuvausasteikolla huomioidaan erikseen kielitaidon kaikki osa-alueet: kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Maa-hanmuuttajataustaisen oppijan kielitaitoprofiili voi olla epätasainen: saman oppijan eri osataidot ovat harvoin täsmälleen samalla tasolla. Vastaanottamis- ja ymmärtämistaidot kehittyvät tavallisesti nopeammin kuin tuottamistaidot, ja toisaalta suulliset taidot kehittyvät yleensä nopeammin kuin kirjalliset taidot. (Nissilä 2010: 24, 27; Nissilä ym. 2006: 175.) Tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta on relevanttia tarkastella oppijoiden kielitaitoa nimenomaan luetun ymmärtämisen osataidon näkökulmasta: minkälaisen tekstien lukemiseen tason A2–B1 kielitaito riittää?

A2.1 on peruskielitaidon alkuvaiheen taso, jolla ”kielenkäyttäjän hallitsema sanasto liittyy konkreettisiin, entuudestaan tuttuihin ja jokapäiväisiin asioihin” ja A2.2 kehittyvän peruskielitaidon taso, jolla ”kielenkäyttäjän ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä” (OPH 2). Vieraat ja ennustamattomat teemat ovat A2-tasolla olevalle oppijalle vielä erittäin haastavia, ja tällaisia aiheita käsittelevistä teksteistä hän voi ymmärtää lähinnä hajanaisia yksityiskohtia. Kokonaisuuksien ymmärtäminen lyhyestäkin tekstistä on työlästä. Tasolla A2 voi jopa tekstin mekaaninen koodaaminen tuottaa vaikeuksia vieraiden sanahahmojen takia. (Pihlaja 2010: 91; Aalto, Tukia ja Mustonen 2010: 14.) Taitotaso B1 on itsenäisen kielenkäyttäjän taso. Sen saavuttanut oppija ymmärtää tekstejä, joiden kieli on konkreettista arkipäivän kieltä ja hahmottaa kokonaisuuden lyhyehköstä tekstistä. Pitkien ja oppijalle tuntemattomia aiheita käsittelevien tekstien lukeminen on kuitenkin vielä hankalaa ja hidasta. Vasta B2-tasolla opiskelijan sanaston abstraktiotaso nousee tasolle, joka mahdollistaa käsitteellisten aiheiden lukemisen. Taitotason B2 saavuttanut opiskelija myös ymmärtää tekstien pääajatusten lisäksi yksityiskohtia ja voi lukea tekstejä, jotka sisältävät kompleksisia rakenteita ja monilauseisia virkerakenteita. (Pihlaja 2010: 94; Aalto ym. 2010: 15.)

Oppikirjatekstejä luonnehditaan kaunokirjallisten ja ns. viranomaistekstien ohella hyvin kompleksisiksi teksteiksi (Nissilä ym. 2006: 82, 149). Oppikirjatekstien kieli on abstraktia ja käsitteellistä (Rapatti 2009: 77–78). Pihlajan (2010: 94) sekä Aallon ym. (2010: 15) mukaan kompleksisten ja käsitteellisten tekstien lukeminen onnistuu täysipainoisesti vasta oppijan saavutettua B2-tasoisesta kielitaidosta. Opittavien sisältöjen oppimisessa oppija tarvitsee niin sanottua akateemista kielitaitoa. Cummins (mm. 2008) erottaa toisistaan kaksi kielen osaamisen ulottuvuutta, ns. sosiaalisen kielitai-

don (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS) sekä akateemisen kielitaidon (Cognitive/Academic Language Proficiency, CALP). Näistä ensin mainittua tarvitaan arkipäivän sosiaalisissa tilanteissa, jälkimmäistä taas nimenomaan opiskelussa. Akateemisen kielitaidon kehittyminen vie aikaa vähintään viisi vuotta (Cummins 1999: 4). On hyvin todennäköistä, etteivät useimmat perusopetuksen opiskelijat vielä perusopetuksen päättövaiheessakaan ole saavuttaneet sellaista akateemista kielitaitoa, jota eri oppiaineiden opiskelussa tarvittaisiin (ks. myös Nissilä 2011:65).

Perusopetuksen maahanmuuttajataustaiset oppijat siis muodostavat paitsi kielitaitonsa, myös aikaisemman koulutaustansa ja oppimisvalmiuksiensa suhteen erittäin heterogeenisen ryhmän. Heillä kaikilla on kuitenkin samanlainen kielenkäytön tarve: heidän pitäisi ymmärtää perusopetuksen eri oppiaineiden opetusta sekä pystyä omaksumaan oppiaineisiin liittyvää tietoa ja käsitteitä muun muassa oppikirjatekstien avulla. Olisi tärkeää, että kielitaidon eri tasoilla oleville oppijoille voitaisiin opetuksessa tarjota ”työvälineitä”: erilaisia strategioita, joiden avulla he voisivat jollakin lailla päästä oppikirjateksteihin kiinni silloinkin, kun heidän kielitaitonsa taso ei siihen ole täysin riittävä. Verbien ja nominiin palauttaminen perusmuotoon on taito, jonka avulla oppija voi tunnistaa teksteistä itselleen tuttua sanastoa ja joka mahdollistaa sanastojen tai sanakirjan käytön.

2.2 Perusopetuksen S2-oppijat ja verbit

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat verbit ja verbirakenteet. Millaisia suomen kielen verbisanastoon, verbisysteemiin ja verbien morfologiaan liittyviä tietoja opiskelijalla oletetaan jo olevan, kun hän siirtyy valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen yläluokille tai aloittaa aikuisten perusopetuksen, jonka oppimäärä vastaa vuosiluokkien 7–9 sisältöjä? Entä minkälaista verbitietoutta oppijalle karttuu perusopetuksen aikana? Kuinka nämä sisällöt tukevat eri aineiden oppikirjoissa esiintyvien verbien ja verbirakenteiden, erityisesti kirjoitettuun kieleen kuuluvien ja kompleksisiksi miellettyjen rakenteiden, hallintaa?

Tämän tutkimuksen informantit ovat aikuisten perusopetuksen opiskelijoita, jotka ovat ennen opiskelun aloittamista saavuttaneet kielitaidon tason A2.2 muissa koulutuksissa, esimerkiksi aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen opetuksessa tai kotoutumiskoulutuksessa. Aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen opetussuunnitelmassa (ALKUVAIHEEN OPS 2010) ja aikuisten kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa (KOTO-OPS 2012) ei eksplisiittisesti mainita, millaisten suomen kielen rakenteiden hallinta kuuluu koulutuksen tavoitteisiin. Aikuisten perusopetuksessa opetus on kurssi-muotoista. Pakollisia suomi toisena kielenä -kurseja on opetussuunnitelman mukaan neljä (s21–s24). Jokaiselle niistä on kirjattu kurssikohtaiset sisällöt ja tavoitteet. Ensimmäisen suomen kielen kurssin

s21 (Suomen kielen perusteiden varmentaminen) tavoitteisiin kuuluu, että opiskelija paitsi kertaan suomen kielen perusrakenteita ja perussanastoa, myös ”oppi tarkastelemaan sanaston rakennetta sekä semanttisesti että morfologisesti” (AIKUISOPS 2004: 44). Kurssin s23 (Suomen työelämän ja julkisen elämän käytänteitä) yksi keskeinen tavoite on verbiopin hallinnan laajentaminen: sisältöihin kuuluu tempusten sekä imperatiivi- ja modaalirakenteiden kertausta ja laajentamista, passiivin muodostuksen ja käytön sekä infinitiivirakenteiden ja partisiippien opiskelu (AIKUISOPS 2004:45). Kursilla s24 (Suomalainen kulttuuri ja yhteiskuntaelämä) keskeisiin sisältöihin kuuluvat ”teksteissä esiintyvät suomen kielen vaativahkot rakenteet: infinitiivit, partisiipit ja lauseenvastikkeet” (AIKUISOPS 2004:45). Erityisesti suomi toisena kielenä -kurssien s23 ja s24 sisältöjen voisi siis olettaa tukevan reaaliaineiden oppikirjatekstien lukemista verbien ja verbirakenteiden hallinnan näkökulmasta.

Oppivelvollisuusikäisten perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt, joita myös perusopetukseen valmistavassa opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin (VALMISTAVA OPS 2009: 7), ovat vuosiluokille 1–9 yhteiset. Verbeihin liittyviä sisältöjä ovat mm. verbityypit, verbien persoona- ja aikamuodot sekä modukset ja nominaalimuotojen sekä lauseenvastikkeiden tunnistaminen (POPS 2004: 97).

3 SUOMEN KIELEN VERBIT

Suomen kielen taajuussanaston (Saukkonen ym. 1979) mukaan verbit ovat substantiivien jälkeen suomen kielen toiseksi yleisin sanaluokka. Suomen kielen taajuussanaston sadasta ensimmäisestä sanasta verbejä on 25 % (Saukkonen ym. 1979: 9). Ison suomen kieliopin (ISK 2004) mukaan verbien avulla kuvataan tekoja ja tapahtumia sekä dynaamisia tilanteita, jotka sisältävät muutoksen. Verbeillä voidaan kuvata myös statiivisia tekoja ja epädynaamisia tilanteita (esim. *tuntea* tai *rakastaa*). Verbit voidaan jaotella merkityksensä perusteella konkreettisiin, mentaaliin ja abstrakteihin. Konkreettisilla verbeillä ilmaistaan havaittavia tekoja, toimintoja ja tiloja, esimerkiksi liikettä, oleskelua, valmistamista tai tuhoamista. Tyypilliset tällaisten tilanteiden osallistujat ovat konkreettisia olioita, jotka voivat olla elollisia tai elottomia. Mentaaliset verbit jakautuvat havaintoa, tunnetta ja tiedontilaa kuvaaviin. On olemassa myös kommunikaatioverbejä (esim. *sanoa*), joilla on konkreettisten ja mentaalisten verbien ominaisuuksia. Abstraktit verbit eivät kuvaa asiointiloja, vaan suhteuttavat niitä keskenään. Abstrakteihin verbeihin luetaan kuuluviksi esimerkiksi modaaliset verbit *täytyä* ja *voida* sekä verbit *aiheuttaa* ja *johtua*, joiden avulla ilmaistaan asioiden keskinäisiä suhteita. (ISK § 444, § 445.) Eri tekstilajeissa suositetaan erilaisia verbejä: tietokirjateksteissä verbit ovat staattisia ja abstrakteja, usein apuverbin luonteisia, ja niiltä puuttuu usein aktiivinen toimija. Taiteellisessa tyyliässä eli kaunokirjallisuudessa verbit sitä vastoin ovat konkreettisia ja dynaamisia, ja niillä ilmaistaan liikettä, kommunikointia tai aistimusta. (Niemikorpi 1991: 351–352, 366.) Verbejä merkityksen mukaan jaoteltaessa on syytä huomioda, että useat verbit ovat monimerkityksisiä sekä merkitykseltään joustavia. Eri täydennysympäristöissä niiden merkityksestä voi nousta esiin erilaisia puolia (ISK § 449).

3.1 Suomen kielen verbisysteemi

Suomen kielen verbit voidaan jakaa finiittisiin verbeihin (finiittiverbeihin) ja infiniittisiin muotoihin eli nominaalimuotoihin. Finiittiset verbinmuodot kongruoivat persoonassa ja luvussa subjektin kanssa. Finiittisillä verbinmuodoilla on tempus, modus ja persoona. Finiittisen verbin voidaan katsoa toimivan lauseen ytimenä (ISK § 444, Karlsson 2009: 39, 42). Verbi on lauseen predikaatti. Predikaattina voi toimia myös kahdesta tai useammasta verbistä koostuva rakenne: liittomuoto, verbiliitto, verbiketju, koloratiivirakenne tai *ja*-kiteytymä (esim. *otti ja lähti*). Liittomuodoissa, verbiliitoissa ja verbiketjuissa on finiittinen apuverbi ja ei-finiittinen pääverbi. (ISK § 450, § 454.)

Suomen kielen infiniittisten verbimuotojen hyvin moniulotteisen järjestelmän muodostavat infiniitit ja partisiipit, jotka ovat keskenään melko erilaisia ja toimivat lauseissa erilaisissa tehtävissä.

Suomen kielessä infiniittisten muotojen käyttö on erittäin monipuolista (Herlin & Visapää 2005:10, 14). Verbien infiniittiset muodot toimivat osin verbien, osin nominien tapaan. Niillä ei ole finiittiverbeille tunnusomaista modusta tai tempusta. Ne kuitenkin perinteisesti määritellään verbeiksi, koska ne voivat saada verbeille ominaisia laajennuksia. Toisaalta infinitiivit ja partisiipit toimivat pitkälti nominien, infinitiivit substantiivien ja partisiipit adjektiivien tapaan. Kuten nomineilla, infiniittisillä muodoilla on sijataivutus ja partisiipeilla lisäksi lukutaivutus. Substantiivien tapaan voidaan joissakin infiniittisissä muodoissa ilmaista kuten substantiiveissa, possessiivisuffiksilla. Osa partisiipeista on leksikaalistunut adjektiiveiksi, jotkut myös substantiiveiksi. (ISK § 490, § 491, § 521, § 522.) Koska infiniittisillä muodoilla on näin runsaasti myös nominien piirteitä, on kenties aiheellista kysyä, missä määrin infiniittiset muodot, etenkin partisiipit, edes näyttäytyvät verbeinä suomen kielen oppijan psykolingvistiksessä todellisuudessa. Kun oppijan eteen tulee oppikirjassa tuntematon partiippiimuoto, yrittääkö hän selvittää sen merkityksen palauttamalla muodon A-infinitiiviin vai mieltääkö hän sanan adjektiiviksi? Tähän kysymykseen toivon saavani lisävalaistusta tämän työn tulosten perusteella, vaikka se ei varsinaisiin tutkimuskysymyksiin kuulukaan.

Vaikka ei liene mitenkään mahdollista väittää, että verbien infiniittiset muodot toimisivat finiittiverbien tapaan lauseen ytimenä, on niiden hallinta oleellista lauseiden ja koko tekstin ymmärtämisen kannalta. On todennäköistä, että oppija ei pääse käsiksi esimerkiksi seuraavan historian oppikirjan virkkeen sisältöön, jos hän ymmärtää pelkästään predikaattiverbit:

Risto Rytin hallitus yritti neuvotella, mutta Stalin ilmoitti tunnustavansa vain Neuvostoliiton puolelle Terijoelle perustetun Otto-Ville Kuusisen hallituksen, jonka jäsenet olivat Neuvostoliittoon paenneita suomalaisia kommunisteja (HT8: 94).

Infiniittisten verbinmuotojen avulla voidaan mm. ilmaista asioiden välisiä suhteita. Partisiipeilla voidaan ilmaista aiemmuutta, samanaikaisuutta tai myöhemmyyttä ja joidenkin infinitiivimuotojen (esimerkiksi temporaalirakenteen) avulla samanaikaisuutta tai myöhemmyyttä suhteessa hallitsevan lauseen ilmaisemaan aikaan. (ISK § 490, § 491.) Ei ole historian oppikirjatekstin ymmärtämisen kannalta yhdentekevää, palasivatko *voittaneet* vai *voitetut* sotilaat sodasta.

Tämän tutkimuksen kannalta oleellinen infinitiivimuoto on 1. infinitiivi eli A-infinitiivi, johon oppijoiden tulisi osata palauttaa verbitestissä taivutusmuodoissa esiintyvät verbit. Verbin A-infinitiivi on infinitiiveistä keskeisin (Karlsson 2009: 42). Se on monikäyttöinen ja merkitykseltään abstrakti ja skemaattinen. A-infinitiiviä käytetään mm. verbin hakusanana sanakirjoissa. (ISK § 493.) Juuri hakusanakäytön vuoksi A-infinitiivin tunnistaminen ja taivutettujen verbimuotojen palauttaminen siihen on suomen kielen oppijalle hyvin tärkeää. Siitä, onko A-infinitiivi oppijan kielitajun mukainen luontainen perusmuoto, ei kuitenkaan olla yksimielisiä. Karlsson (1982: 207–208) on sitä mieltä, että

A-infinitiivi ”ei voi missään tapauksessa toimia kielenkuvauksen eikä kielentaitajien psykologisesti reaalisena perusmuotona.” Karlsson perustelee väitettään sillä, että A-infinitiivi on paitsi useampi-morfeeminen (*sano+a, hypät+ä, tul+la*), myös esiintymistäajuudeltaan monia finiittimuotoja harvinaisempi. Karlsson (mp.) kiinnittää myös huomiota siihen, että lapsi oppii ensimmäiseksi enimmäkseen finiittisiä verbimuotoja tai ainakin funktioltaan ja rakenteeltaan finiittisiä verbinmuotoja tavoittelevia muotoja. Lisäksi lapsi omaksuessaan verbintaivutusta lähtee yleensä aktiivin preesensin indikatiivin yksikön 3. persoonan tapaisesta muodosta. Karlssonin (mts. 207) mukaan verbien leksikko-muotona täytyisikin tämän perusteella pitää aktiivin preesensin vahvaa vokaalivartaloa, esim. (hän) *sano+o, tule+e, alka+a*. Myös Puron (2002: 168–169) verbitutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että yksikön indikatiivin 3. persoona näyttäytyy oppijan kielitajussa jonkinlaisena perusmuotona, jonka perusteella muodostetaan tai haetaan muita verbinmuotoja. Omakin opettajankokemukseni on osoittanut, että oppijat usein A-infinitiiviä pyydetessä tuottavat aktiivin indikatiivin yksikön kolmannen persoonan taivutusmuodon etenkin silloin, kun A-infinitiivi on sanahahmoltaan taivutusmuodoista poikkeava (esimerkiksi verbi *juosta*).

3.2 Suomen kielen verbien jako taivutustyyppihin

Suomen kielen verbit on tapana jakaa erilaisiin taivutustyyppihin niiden infinitiivin tunnuksen ja taivutusvartalon muodostumisen mukaan (Karlsson 2009: 83). Jako taivutustyyppihin ei ole aivan yksiselitteinen. ISK:n (§ 72) mukaan suomen kielen verbeistä voi erottaa neljä eri taivutustyyppiä, Karlssonin (2009: 84–87) mukaan taas viisi. Suomi toisena kielenä -opetuksessa käytetään useimmiten jakoa kuuteen verbityyppiin (ks. esim. White 2010:154–163). Olen tässä työssä päättänyt käyttämään viimeksi mainittua jakoa, joka esitetään taulukossa 1.

Taulukko 1. Verbien jako kuuteen taivutustyyppiin, mukailtu Whiten (2010: 154) esityksestä.

Taivutustyyppi	Infinitiivin tunnus	Esimerkki
1	lyhyt vokaali + A	sano-a, tietä-ä
2	-dA	juo-da, pysäköi-dä
3	-lA, -nA, -(s)tA, -ra	tul-la, kävel-lä pan-na, men-nä nous-ta, pes-tä pur-ra
4	-Ata	huomat-a, herät-ä
5	-itA	tarvit-a, merkit-ä
6	-etA	vanhet-a, kylmet-ä

Kuuden taivutustyyppin jakoon olen päätenyt siksi, että myöhemmin tässä työssä esiteltävää, palautusprosessissa oleellista sanasta löytyvän vihjeen (ks. tämän työn luku 5.3) ideaa on helppointa kuvata kuuden taivutustyyppin avulla. Suurta ristiriitaa ISK:n ja Karlssonin (2009) taivutustyyppi-jatottelujen kanssa ei synny, sillä myös ISK ja Karlsson huomioivat verbityyppien 5 ja 6 erilaiset taivutusvartalot, vaikka eivät pidäkään viidettä ja kuudetta tyyppiä itsenäisinä taivutustyyppinä vaan lukevat ne muiden taivutustyyppien alaryhmiksi. Kuten taulukosta 2 käy ilmi, tyyppit 5 ja 6 ovat muita taivutustyyppiä huomattavasti harvinaisempia. Ylivoimaisesti yleisin suomen kielen verbien taivutustyyppi on ensimmäinen tyyppi.

Taulukko 2. Suomen kielen verbien taivutustyyppien yleisyys Ison suomen kieliopin (§ 76) mukaan.

Taivutustyyppi	Esiintymiä Suomen kielen perussanakirjassa
1	5500
3	1600 (<i>la-päätteiset</i> 1329)
4	1055 + 12 <i>hävitä</i> -tyypin esiintymää
2	750
6*	143
5*	61

*ISK:n jaon mukaan kuuluu taivutustyyppiin 4.

3.3 Suomen kielen frekventeimmät verbit

Suomen kielessä ovat yleisimmät verbit kaikissa tekstilajeissa *olla* ja kieltoverbi *ei*. *Olla*-verbin yleisyyteen vaikuttaa selkeästi sen käyttö liittomuodoissa apuverbinä. *Olla*-verbin lisäksi muita hyvin frekventtejä verbejä ovat *tulla*, *tehdä*, *pitää*, *sanoa*, *voida*, *saada*, *antaa*, *mennä*, *tietää*, *nähdä*, *katsoa*, *käyttää*, *ottaa*, *tapahtua*, *käydä*, *jääda* ja *joutua*. (ISK § 444, Saukkonen ym. 1979: 9.) M. Aalto (2000: 92) listaa kaikkein yleisimmiksi verbeiksi suomi toisena kielenä -opetuksen alkuvaiheessa verbit *olla*, *saada*, *tulla*, *voida*, *pitää*, *tehdä*, *sanoa*, *antaa*, *mennä* ja *nähdä*. Tavallisimmat verbit siis kuvaavat ihmisen perustoimintoja, liikettä, aistihavaintoa tai jotakin mentaalista tapahtumaa. Ne voivat myös olla ns. apuverbejä. Joidenkin verbien yleisyyteen vaikuttaa niiden monimerkityksisyys; tästä on esimerkkinä *pitää*-verbi. (Saukkonen ym. 1979: 9.) Kaikkein frekventeimmät verbit eivät liity mihinkään tiettyyn viestintätilanteeseen tai aiheeseen (Nissilä 2011: 137). M. Aalto (2000: 92) mainitsee, että suomen kielen yleisimmät verbit ovat monimerkityksisiä ja lisäksi eri kielissä semanttisesti samanlaisia. Ylipäätään taajuussanaston alkupään sanat ovat merkitykseltään väljiä ja ne liittyvät jokapäiväiseen elämään sekä välittömään kommunikointiin, kun taas taajuussanaston loppupään sanat ovat merkitykseltään rajatumpia sekä käsitteellisempiä (Niemikorpi 1991: 377).

Suomen kielen yleisimpien sanojen merkitysten väljyys ja epärajaisuus aiheuttaa Voionmaan (1993: 67) mukaan sen, että niiden avulla on vaikeaa saada välitetyksi tarkkaa informaatiota. Siksi frekventimpien verbien opettaminen ensimmäiseksi opetuksen alkuvaiheessa on luonnollisestikin perusteltua, mutta on todennäköistä, että oppija tarvitsee jo hyvin varhaisessa vaiheessa käyttöönsä myös selvärajaisempia, merkitykseltään tarkempia verbejä. Oppikirjateksteissä yleisimmin esiintyviä verbejä käsitellään erikseen tämän työn luvussa 4.

3.4 Suomen kielen verbien ja verbirakenteiden kompleksisuus S2-oppijan näkökulmasta

Yksittäisen kielen ilmiön tai kieliopillisen rakenteen ”helppoutta” tai ”vaikeutta” voidaan harvoin määrittellä eksplisiittisesti ja osoittaa aukottomasti. Nissilän (2011: 67) mukaan vaikeus ei ole absoluuttista, vaan erot vaikeiksi koettujen asioiden välillä johtuvat ainakin osittain oppijan oppimiskokemuksista, ominaisuuksista sekä hänen lähtökielestään ja -kulttuuristaan. Yleensä ajatellaan, että säännölliset, yleisesti esiintyvät ja oppijalle läheiset ilmiöt opetetaan ja omaksutaan ennen poikkeuksia ja harvinaisia ilmiöitä, eli niiden voidaan ajatella olevan helpommin opittavissa tai omaksuttavissa (Nissilä ym. 2006: 44). Ilmiöiden kieliopillista kompleksisuutta voidaan tarkastella sekä absoluuttisesti että suhteellisesti (Miestamo 2006; ks. myös Kaivapalu 2005: 50). Absoluuttista kompleksisuutta on mahdollista määrittää ilmiön säännönmukaisuuden ja sen kuvaamiseen tarvittavien sääntöjen määrän avulla: mitä enemmän sääntöjä ilmiön kuvaamiseen tarvitaan, sen kompleksisempi ilmiö on kyseessä. Suhteellista kompleksisuutta puolestaan mitataan sillä, miten vaikeana oppijat itse pitävät jonkin ilmiön oppimista ja omaksumista. On myös syytä huomioida funktionalistisen kielikäsitteen ajatus siitä, että mikäli jokin harvinainen rakenne on oppijalle merkityksellinen esimerkiksi opiskelun tai ammattialan vuoksi, sitä on relevanttia harjoitella ja se voidaan omaksua jo ennen frekventimpiä rakenteita tai ilmiöitä. Oppijan tarve käyttää kielen rakenteita hänelle itselleen merkityksellisissä yhteyksissä siis vaikuttaa siihen, koetaanko rakenteen oppiminen tai omaksuminen helpona vai vaikeana. (Aalto, Mustonen ja Tukia 2009: 402.)

Yksittäisen ilmiön, muodon tai rakenteen kompleksisuuteen vaikuttaa tietenkin myös se, onko oppijalla tavoitteena sen produktiivinen vai reseptiivinen hallinta. Produktiivinen oppiminen on reseptiivistä huomattavasti vaikeampaa (Nation 1990: 48). Tämän tutkimuksen kannalta tämä on oleellinen havainto. Kuten aiemmin tässä työssä olen tuonut esiin, kirjoitetussa tekstissä esiintyviä kompleksisia verbinmuotoja ja verbirakenteita, esimerkiksi partisiippeja ja lauseenvastikkeita, pidetään

haasteellisina suomea toisena kielenä opiskeleville (Nissilä ym. 2006: 156–157, OPH 2011: 13). Lukiessaan oppikirjatekstejä oppijoiden olisi osattava tulkita tällaisia muotoja tai ainakin hallita strategioita, joiden avulla näitä muotoja voidaan ”purkaa” ja tunnistaa. Tähän riittänee ilmiöiden reseptiivinen hallinta.

Verbien oppimisen on havaittu tuottavan hankaluuksia toisen kielen oppijoille (E. Aalto 1994: 96). Aalto (mp.) lisää myös, että abstraktit sanat tuottavat oppijoille enemmän vaikeuksia kuin konkreettiset. Näin ollen abstraktien verbien ryhmään luettavia verbejä voidaan kenties pitää oppijoille haastavampina kuin konkreettisia verbejä, joita yleensä opitaankin kielen opiskelun alkuvaiheessa. Voidaan myös ehkä ajatella, että lauseen predikaattina olevat moniosaiset verbikonstruktiot, verbi-*ketjut* ja *-liitot* ym., olisivat oppijoille haastavia kielemme moniulotteisen infinitiivijärjestelmän vuoksi (ks. esim. Paavola 2008: 17). Haasteita suomea toisena kielenä opiskeleville aiheuttaa myös suomen kielen taivutusmorfologia (esim. Karlsson 2009: 23). Suomen kielen morfologian perusperiaate on suffiksien liittäminen vartaloihin. Usein pääteainesta on sanan taivutusmuodoissa runsaasti, ja taivutettujen sanojen loppuun kasautuu näin ollen hyvin paljon morfologista ja syntaktista tietoa. Tekstejä luettaessa tämä yksittäisten sanojen loppuun pakkautuva informaatio lisää prosessointikuormaa ja voi vaikeuttaa lukemista jo siitäkin syystä, että useiden suffiksien takia sanoista tulee hyvin pitkiä. (Arffman 2007: 65–66; Kaivapalu 2005: 17, 50; Puro 2002: 39.) Karlsson (2009: 23, 45, 56) huomauttaa, että suomen kielen sanojen taivutus ei sinänsä ole kompleksista, sillä päätteiden lisääminen vartaloon tapahtuu melko mekaanisesti, vaan suurimmat vaikeudet kielen oppijoille aiheutuvat sanojen taivutusmuodoissa tapahtuvista morfofonologisista muutoksista, joista merkittävimmät ovat *astevaihtelu* ja *i-loppuisen* päätteiden etinen vartalon *äännevaihtelu*. Joidenkin sanojen taivutusmuodoissa morfofonologinen vaihtelu voi muuttaa sanan ortografista asua niin paljon, että alkuperäistä sanaa on vaikea tunnistaa. Puron (2002: 57) tutkimustulosten mukaan morfofonologinen vaihtelu suomen kielen sanoissa vaikuttaa paitsi verbien taivuttamiseen, myös niiden oppimiseen: etenkin *astevaihtelu* vaikeuttaa myös verbin omaksumista.

4 REAALIAINEIDEN OPPIKIRJATEKSTIT

Oppikirjateksti on tutkimuskohteena relevantti huolimatta siitä, että tietotekniikan luomien uusien mahdollisuuksien myötä perinteisten kirjojen rinnalle on tullut runsaasti myös erilaisia sähköisiä materiaaleja ja uusia oppimisympäristöjä. Oppikirjan asema suomalaisessa koulussa on edelleen keskeinen (ks. mm. Saario 2012: 151) ja etenkin yläkoulussa ja lukiossa opettajan puhe ja oppikirjateksti ovat tutkitusti edelleen selvästi keskeisimmät tiedon lähteet (mp; ks. myös Nissilä ym. 2006: 44). On myös todennäköistä, että vaikka kirja esineenä lakkaisi olemasta, tulee teksti kuitenkin säilymään; vain media muuttuu. Oppikirjatekstin tutkimus suomi toisena kielenä -näkökulmasta puolestaan on tärkeää mm. siksi, että oppija, jonka äidinkieli ei ole suomi, on usein erityisen riippuvainen oppikirjan teksteistä: hänen kielitaitonsa ei aina riitä opettajan opetuspuheen täysipainoiseen seuraamiseen, ja tämän vuoksi oppiaineen sisältöjen ja uusien käsitteiden opiskelu voi hänellä jäädä pelkästään oppikirjan varaan (Rapatti 2009: 77).

Viimeisimmän oppikirjatekstien kieleen kokonaisuutena keskittyvän tutkimuksen (Karvonen 1995) tekemisestä on tätä työtä kirjoittaessani kulunut 20 vuotta. Tutkimus on tehty aikana, jolloin maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja opiskelijoita ei vielä juurikaan ollut peruskoulussa tai muilla kouluasteilla. Sittemmin on oppikirjatekstien ja niiden kielen tarkasteluun avautunut aivan uusi näkökulma: nykyään lähes kaikissa oppilaitoksissa on oppilaita ja opiskelijoita, joiden äidinkieli ei ole suomi ja joille suomen kieli on sekä oppimisen kohde että väline. Nissilän ym. (2006: 82, 149) mukaan erityisesti reaaliaineiden oppikirjatekstejä voidaan suomea toisena kielenä opiskelevan oppijan näkökulmasta pitää kompleksisina teksteinä, ja erityisesti yhteiskuntaopin, historian ja luonnontieteellisten aineiden tekstit tuottavat S2-oppijoille pitkään ongelmia. Mikä kompleksisuuden aiheuttaa?

Karvonen (1995) kritisoi aikanaan oppikirjoja mm. liian korkeasta abstraktiotasosta, kontekstistaan irti olevasta tiedosta sekä liian tiivistä ja epäsidoksisesta kielestä. Rapatin (2009: 77–78) ja Saarion (2012: 120, 237) havainnot tämän päivän oppikirjojen kielestä ovat samansuuntaisia kuin Karvosen. Tekstien korkea abstraktiotaso voi aiheuttaa ongelmia myös syntyperäisille kielen käyttäjille, mutta erityisen hankalassa asemassa ovat ne perusopetukseen peruskielitaidon (A2) vaiheessa tulleet suomea toisena kielenä opiskelevat, joiden hallitsema sanasto on vielä hyvin konkreettista ja jotka tarvitsevat runsaasti havainnollistamista sekä kontekstin tukea ymmärtääkseen lukemaansa. Oppikirjatekstissä konteksti ei ole välittömästi läsnä eikä sisältö välttämättä liity oppijan ympäristöön tai aikaisempiin kokemuksiin, ja tekstissä asioiden välisiä kausaalisia sekä temporaalisia suhteita rakennetaan usein pelkästään kielen avulla (Saario 2012: 111). Rapatin (2009: 77–78) ja Saarion (2012:

120, 237) mukaan oppikirjatekstit ovat myös erittäin asiapitoisia, niissä ei ole selostavia osia tai tois-
toa, teksti on tiukkaan pakattua ja siinä on runsaasti kirjoitetun kielen rakenteita. Lisäksi jokaisella
oppiaineella on myös oma ”kieli”, jonka avulla asioita kuvataan ja maailmaa jäsennetään kielellisesti
ja visuaalisesti kullekin oppiaineelle ominaisella tavalla (Aalto ja Tukia 2009: 26; ks. myös OPH
2011: 4).

Oppikirjatekstin ymmärtävä lukeminen on monimutkainen prosessi, jota voidaan tarkastella eri
näkökulmista. Tässä työssä fokusoidaan sanastoon ja rakenteisiin, joihin osa edellä luetelluista tekstiä
vaikeuttavista tekijöistä liittyy. On esitetty, että sanaston puutteellisuus on kenties tärkein yksittäinen
lukemista ja luetun ymmärtämistä vaikeuttava tekijä (Saario 2012: 113). Nissilän ym. (2006: 83) mu-
kaan lukemisen ymmärtäminen on sujuvaa silloin, kun lukija osaa usein esiintyvät eli frekventit sanat.
Esimerkkeinä tästä he antavat usein esiintyvät verbit sekä konjunktiot, jotka molemmat ovat lauseessa
tärkeitä merkitysten ja funktioiden ilmentäjiä. Myös Aalto ja Tukia (2009: 32) pitävät sujuvan ja
ymmärtävän oppikirjatekstin lukemisen edellytyksenä sitä, että oppija hallitsee paitsi kunkin oppiai-
neen keskeisiä käsitteitä, myös ”yleistä, monissa oppiaineissa usein toistuvaa sanastoa”. Milloin sitten
voidaan katsoa, että sana osataan tai hallitaan? Nationin (1990: 32) mukaan sanan osaaminen tarkoit-
taa sitä, että hallitaan mm. sanan puhutut ja kirjoitetut muodot, sanaan liittyvät kieliopilliset rakenteet,
sanon merkitys, käyttöyhteydet, kollokaatiot, frekvenssi ja assosiaatiot. Kenties oppijan voidaan kui-
tenkin jollakin tasolla katsoa osaavan sanan, vaikka hän ei hallitsisikaan kaikkea edellä esitettyä tie-
toa. Oleellista on sanan produktiivisen ja reseptiivisen osaamisen erottaminen toisistaan. Esimerkiksi
Nissilä (2011: 73–74) tekeekin selkeän eron reseptiivisen ja produktiivisen sanaston sekä sanan re-
septiivisen ja produktiivisen oppimisen välille. Sanan reseptiiviseen osaamiseen kuuluu sanan tun-
nistaminen, produktiiviseen sen sijaan se, että sanaa osataan käyttää sopivissa tilanteissa oikein.
Koska sanoja on helpompi oppia reseptiivisesti kuin produktiivisesti, on oppijan reseptiivinen sana-
varasto yleensä huomattavasti produktiivista laajempi. (mp.) Voidaan luultavasti ajatella, että oppi-
joiden passiivisessa sanavarastossa on runsaasti sellaisia sanoja, joiden merkityksen oppija tuntee
perusmuodossaan, mutta ei hallitse morfologiaa riittävän hyvin tunnistaakseen tämän tutun sanan
monimutkaisen pääteaineksen alta.

4.2 Verbit ja verbirakenteet reaaliaineiden oppikirjateksteissä

Karvonen (1995) tutki väitöskirjassaan biologian ja maantiedon oppikirjatekstejä. Hän (mts. 182–
183) kiinnittää huomiota verbien vähäisyyteen aineistossaan. Verbejä on aineistossa vain 18 % kaik-

kien sanaluokkien sanoista, kun kaikkien tekstilajien teksteissä verbien osuus on keskimäärin neljännes (Saukkonen ym. 1979). Sen sijaan substantiiveja Karvonen (1995: 182–183) löysi aineistostaan runsaasti: niitä on 45 % kaikkien sanaluokkien sanoista, kun substantiivien osuus kirjoitetussa yleiskielessä on normaalisti 34–38 % tekstilajista riippuen (Karlsson 1998: 220). Karvonen (1995: 182, 184, 191) toteaa, ettei tämä ole sattumaa, vaan johtuu oppikirjateksteille ominaisesta tiedon esittämistavasta, jossa prosesseja, niiden ominaisuuksia ja niiden välisiä suhteita ilmaistaan, luokitellaan ja nimetään substantiivien, ei niinkään verbien avulla. Tärkeä rooli tässä on Karvosen (mts. 75) mukaan verbikantaisilla teonnimijohdoksilla, joita hänen aineistossaan esiintyi runsaasti. Myös Saario (2012: 132) toteaa, että hänen tarkastelemissaan yhteiskuntaopin oppikirjoissa aiheiden käsittely on enemmän nomini- kuin verbivaltaista. Rapatti (2009: 79) liittää substantiivivaltaisuuden nimenomaan oppikirjojen korkeaan abstraktiotasoon. Hänen mukaansa asiat on abstraktissa tekstissä nimettävä, jotta niistä voidaan puhua. Rapatti (mp.) antaa esimerkin historian oppikirjan tekstistä: konkreettinen asia *Napoleon ja Aleksanteri I ratkaisivat asian Tilsitissä* muuttuu abstraktissa tekstissä muotoon *Ratkaisu tapahtui Tilsitissä*. Konkreettisen ilmaisun verbi *ratkaisivat* siis abstraktistuu nimitettäväksi teoksi (nominiksi), *ratkaisuksi*. Karvonen (1995: 184, prosenttiluvut laskenut ER) selittää verbien vähäisyyttä aineistossaan myös sillä, että infiniittisiä muotoja on hyvin vähän: hänen aineistonsa 2170 verbistä 1838 (84,7 %) on finiittimuotoisia verbejä ja 332 (15,3 %) infiniittimuotoisia verbejä. Infiniittisten muotojen vähäisyyden syy on Karvosen (mp.) mukaan nominaalistaminen. Prosessit kytkeytyvät toisiinsa nominaalistuksina, eivät upotuksina tai verbiketjuina.

Aineistossaan esiintyvistä verbeistä Karvonen tarkastelee vain predikaatteina toimivia verbejä. Niistä lähes kaikkien, yli 99 prosentin, modus on indikatiivi (Karvonen 1995: 105–106). Valtaosa verbeistä oli positiivisia. Kieltoverbin sisältäviä lauseita on Karvosen aineistossa erittäin vähän, vain noin 4 %. Karvonen pitää tätä huomionarvoisena tuloksena, sillä kieltolauseiden osuus teksteistä on yleensä 10–12 % (Karvosen 1995: 105 mukaan Kiuru 1977; Hakulinen, Karlsson ja Vilkuna 1980; Kangas 1991). Karvonen arvelee, että kieltolauseiden vähäisyys oppikirjateksteissä kertoo oppikirjoille tyypillisistä intertekstuaalisista kytköksistä muihin teksteihin: oppikirjateksti ammentaa toisista teksteistä ja diskursseista, mutta on suhteessa vain sellaisten tekstien kanssa, joiden kanssa se on yksimielinen (Karvonen 1995: 105). Karvosen aineistossa predikaateista yleisin on *olla*-verbi, joka esiintyy predikaattina liki joka kolmannessa lauseessa. Muita yleisiä verbejä Karvosen aineistossa ovat esimerkiksi *saada, toimia, muodostaa, tarkoittaa, sanoa, nimittää ja kutsua*. (mts. 116.)

Saario (2012) on osana väitöskirjatutkimustaan tarkastellut yhteiskuntaopin oppikirjatekstien sanastoa ja rakenteita. Hänen kaksi 9. luokan yhteiskuntaopin oppikirjan tekstikappaletta käsittävä aineistonsa on kuitenkin varsin pieni, sillä tutkimus ei kohdistu varsinaisesti oppikirjateksteihin, vaan laajemmin yhteiskuntaopin opiskelun kieliympäristöön. Saarion aineiston suppeudesta huolimatta

siitä nousee esiin huomionarvoisia oppikirjateksteihin liittyviä seikkoja. Saario mm. kiinnittää huomiota siihen, että hänen tarkastelemissaan teksteissä verbien ilmaisema toiminta on abstraktia, mikä hänen mukaansa näkyy mm. passiivimuotoisten predikaattiverbien ja geneeristen verbimuotojen käyttönä. Kenties merkittävin Saarion verbeihin liittyvistä havainnoista on se, että molemmissa hänen tarkastelemissaan tekstikappaleissa on erittäin paljon sellaisia predikaattiverbejä, jotka esiintyvät vain kerran. Teksteistä toisessa on yhteensä 42 erilaista verbiä tai verbirakennetta, joista vain viittä käytetään enemmän kuin kerran. Molemmille teksteille yhteisiä verbejä on vain kymmenen, ja niistä puolet on apuverbejä. Valtaosa molempien Saarion aineistoon kuuluneiden tekstien verbeistä onkin ns. aihepesifejä verbejä, jotka liittyvät vain tiettyyn aihepiiriin. Saario toteaaakin, että samankin oppiaineen puitteissa opiskelija joutuu opettelemaan suuren määrän uusia verbejä aina, kun siirrytään uuteen aihepiiriin, ja kertaluonteisuus näyttää olevan ominaista sekä nomineille että verbeille. Tekstejä lausetasolla analysoidessaan Saario (2012: 122) löysi runsaasti partisiippimuotoisia verbejä. Lisäksi hän havaitsi, että hänen aineistossaan yksilauseisetkin virkkeet sisältävät jopa useita lauseenvastikkeita. Infiniittisiä rakenteita löytyi myös Saarion tarkasteleman oppikirjan (Kronikka yhteiskuntaoppi) lopussa olevasta käsitteenmäärittelyosiosta. Saario (mp.) arvelee, että partisiippirakenteiden tehtävänä tekstissä on oppikirjoille tyypillinen pyrkimys tiedon tiivistämiseen.

Saario (mts. 113, 116–117) esittää lähtökohtia, joiden mukaan sanastoa voidaan jaotella erilaisiin ryhmiin. Oppikirjatekstien sanaston ryhmittelyyn hyvin soveltuva on Goldenin (2005, ks. myös Saario 2012: 116–117) luokittelu. Golden jakaa sanat 1) yleissanastoon (perusverbit, yleisimmät adjektiivit ja tavallisia koulun tapahtumia kuvaava sanasto) 2) oppiainesanastoon (sanat, joiden ei oleteta olevan tuttuja edes äidinkielisille oppilaille, ja joiden merkitystä opettajan täytyy selittää tai joiden merkitys määritellään oppikirjassa) ja 3) ns. ei-oppiainesanastoon (kaikki muut sanat; sanat, joita käytetään esimerkiksi määriteltäessä oppiainesanastoon kuuluvia sanoja).

4.3 Historian oppikirjateksteille ominaisia piirteitä

Historia mainitaan yhdeksi vaikeimmista reaaliaineista (ks. esim. Nissilä ym. 2006: 82). Yksi syy historian kompleksisuuteen oppiaineena on se, että sen opiskelu perustuu kielenkäyttöön enemmän kuin toimintaan. Asioiden välisiä monimutkaisia kausaalisia ja temporaalisia suhteita selvitetään lähes pelkästään kielellisin keinoin, ja kontekstin tarjoamaa tukea tai havainnollistamista on vähän. Edellä kuvattu konkretisoituu, kun vertaa historian opetusta esimerkiksi kemian tai fysiikan opetus-

tilanteeseen, jossa konkreettisesti tutkitaan jotakin, vaikkapa kemiallista reaktiota. Tällöin näyttäminen luo kontekstia ja toiminnallinen, omakohtainen tekeminen tukee ymmärtämistä ja sanaston omaksumista. (Saario 2012, 111; OPH 2011: 11; eri oppiaineiden kielikeskeisyydestä ks. myös Elio 1993.)

Historian oppikirjateksteissä luodaan kuvaa yhtenäisestä historian kulusta tarinaa kertomalla, ja siksi historian oppikirjoille tunnusomaista on kertova teksti (Saario 2012, 111). Historian tapahtumat ovat menneisyyden tapahtumia. Voidaan päätellä, että menneen ajan tempusten hallinnan tärkeys korostuu historian oppikirjatekstejä luettaessa. Käsitellessään verbimuotojen palauttamista A- infinitiiviin Nissilä ym. (2006: 119) kiinnittävät huomiota erityisesti siihen, että oppikirjoja lukiessaan oppijan olisi tärkeää pystyä peruuttamaan nimenomaan verbin imperfektimuodosta preesensiin tai A- infinitiiviin. Tämän voidaan ajatella olevan erityisen keskeistä historian oppikirjatekstejä luettaessa.

Minkälaisia ovat historian oppiaineelle tyypilliset verbit, joita esiintyy historian oppikirjateksteissä? Kuukka (OPH 2011: 16) nostaa esiin erityisesti sotimiseen ja rauhan tekemiseen liittyvät verbit. Opetushallituksen ylläpitämällä edu.fi -verkkosivuilla (OPH 3) olevassa historian ja yhteiskuntaopin opetuksen tueksi laaditussa materiaalissa luetellaan historian oppiaineelle tyypillisiä verbejä: *julistaa sota, aloittaa sota, sotia, käydä sotaa, taistella, miehittää, valloittaa, vallata, voittaa, kukistaa, lyödä vastustaja, hävitä, kärsiä tappio, tehdä rauhantunnusteluja, neuvotella rauhasta, sopia rauhanehdoista, solmia rauha.*

5 VERBIEN PALAUTTAMINEN A-INFINITIIVIIN

Kuten tämän työn luvussa 1 todettiin, verbin taivutusmuodon A-infinitiiviin palauttamisen onnistumiseen vaikuttavat mm. palautettavaan verbiin, verbin esiintymisympäristöön (tekstikontekstiin) ja oppijaan liittyvät tekijät. Tässä työssä tarkastelu kohdistuu pääasiassa verbeihin liittyviin tekijöihin.

5.1 Palauttamisprosessin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä

Nominien produktiivisen taivuttamisen onnistumiseen vaikuttavat mm. sanojen morfofonologisen kompleksisuus (taivutusmuodossa tapahtuneiden muutosten, esimerkiksi foneemin poistojen, lisäysten tai vaihtojen määrä), sanan ja tavoitteena olevan taivutusmuodon frekvenssi, sanan tuttuus ja sanan merkitys. Taivutettavan sanan ja muodon yleisyys sekä tuttuus oppijalle edesauttavat taivutuksen onnistumista. (Martin 1995: 268, Kaivapalu 2005: 257–258.) Kajanderin (2002: 73) mukaan samat tekijät vaikuttavat myös toimittaessa käänteisesti eli palautettaessa nominien taivutusmuotoja perusmuotoon. Liski (2006) puolestaan on havainnut näiden kaikkien tekijöiden vaikuttavan myös verbiin palauttamiseen A-infinitiiviin.

Liskin pro gradu -tutkimuksessa (2006) informanttien tehtävänä oli palauttaa 50 eri verbin taivutusmuodot A-infinitiiviin. Tutkimuksen informantit olivat suomea toisena ja suomea vieraana kielinä opiskelevia, venäjää äidinkielenään puhuvia yliopisto-opiskelijoita, joita tutkija luonnehtii edistyneiksi suomen kielen oppijoiksi. Liskin tutkimustulosten mukaan verbimuodon palauttamista A-infinitiiviin hankaloittavat kaikkein eniten verbin morfofonologinen kompleksisuus ja se, ettei verbi ollut informantille tuttu. Esimerkkinä verbinmuodon morfofonologisen kompleksisuuden vaikutuksesta palauttamisen onnistumiseen toimii Liskin verbitestissä esiintyneen *alkaa*-verbin taivutusmuoto *alettuaan*, jonka palauttamisessa A-infinitiiviin onnistui vain 36,4 % informanteista siitä huolimatta, että verbi oli Liskin testiverbeistä kaikkein frekventein. Palautustuloksiin siis mitä ilmeisimmin vaikutti se, että verbi oli myös testiverbeistä kompleksisin; Liski laskee siinä Martinin (1995: 266) mallin² mukaan tapahtuvaksi peräti viisi morfofonologista muutosta. (Liski 2006: 47, 50.) Esimerkkeinä sanan tuntemattomuuden vaikutuksesta palautustuloksiin Liski nostaa esille verbit *loitota*, *rohjeta*, *paeta*, *saeta* ja *siepata*, joiden palautustulokset olivat heikkoja (onnistuneita A-infinitivejä 13,6–50

² Martin (1995: 266) esittää, kuinka suomen kielen sanojen taivutusmuotojen absoluuttista kompleksisuutta voidaan mitata. Hän asettaa omassa verbien taivutustestissään esiintyvät taivutusmuodot hypoteettiseen vaikeusjärjestykseen; mitä enemmän muutoksia (foneemin poistoja, lisäyksiä ja vaihtoja), sitä kompleksisempi muoto on kyseessä. Martin (1996: 28–30) myös toteaa, että samat seikat, jotka vaikuttavat nominien taivutukseen ja tekevät taivutusmuodoista kompleksisia, vaikuttavat samoin myös verbiin ollessa kyseessä.

% vastauksista), vaikka niiden verbitestissä esiintyneissä taivutusmuodossa tapahtui vain kaksi tai kolme muutosta (mts. 48, 50–51). Näiden verbien palauttamista on saattanut hankaloittaa myös verbityyppi, sillä kaikki verbit kuuluvat Liskin informanteille hankalimmiksi osoittautuneisiin neljanteen tai kuudenteen taivutustyyppiin (mts. 42).

Liskin (2006: 43–44) ennako-oletuksena oli, että astevaihtelu vaikeuttaa palautuksen onnistumista, mutta hänen tutkimustuloksensa osoittavat, että vaikka astevaihteluttomat verbit osattiin parhaiten palauttaa A-infinitiiviin ja käänteinen astevaihtelu osoittautui hänen odotustensa mukaisesti informanteille hankalimmaksi, ei astevaihtelu silti ratkaisevasti näyttänyt vaikuttavan palauttamisprosessin onnistumiseen; selvästi astevaihtelua enemmän palauttamista hankaloittivat aiemmin mainitut verbin tuntemattomuus, verbityypin vaikeus ja annetun verbimuodon kompleksisuus.

Palauttamisen onnistumisen kannalta on keskeistä, että oppija tunnistaa taivutusmuodosta pääteaineksen, joka hänen tulee poistaa saadakseen vartalon esiin. Olisi johdonmukaista olettaa, että produktiivisen taivuttamisen harjoittelun myötä oppijalle kehittyy käsitys siitä, mikä taivutetussa verbissä tai nominissa on pääteainesta. Kaivapalu (2005: 90, 100) epäilee kuitenkin, että sanojen vartalon, tunnuksen ja päätteen välinen raja ei oppijan kielitajussa olekaan ”niin itsestään selvä kuin perinteisesti on totuttu luulemaan”. Kaivapalun (mp.) tutkimustulokset tukevat oletusta, että ainakin osalle oppijoista sanojen vartalo- tunnus- ja pääteallomorfien raja on epäselvä ja oppijalle aiheuttaa ongelmia määrittellä sanan vartalon ja tunnuksen tai tunnuksen ja päätteen välisen rajan sijainti. Samanlaisiin johtopäätöksiin on päätytty myös Puro (2002: 35). Oppijan epävarmuus siitä, mikä on poistettavaa pääteainesta, voi luonnollisestikin vaarantaa palautusprosessin onnistumisen.

5.2 Palauttaminen strategiana

Edellisessä luvussa esittelin verbiin ja sen taivutusmuotoon liittyviä tekijöitä, joilla on vaikutusta palauttamisprosessin onnistumiseen. Nämä verbiin itseensä liittyvät tekijät ovatkin pääasiallisena tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa. Tässä luvussa käsittelen kuitenkin lyhyesti myös erästä oppijoiden omaan prosessointiin liittyvää tekijää: erilaisten strategioiden käyttöä palauttamisprosessin yhteydessä. Vaikka tämän työn puitteissa ei ole mahdollista laajasti selvittää oppijoiden kognitiivisen prosessoinnin vaiheita heidän palauttaessaan verbien taivutusmuotoja A-infinitiiviin, nostan kuitenkin tarkastelun kohteeksi joitakin strategioita, joita oppijoiden on mahdollista käyttää palauttamisprosessissa. Strategioiden tarkastelu on tarpeellista tämän tutkimuksen tulosten tulkinnan kannalta, sillä muutamista verbitestini informanttien tuotoksista on mahdollista päätellä heidän käyttäneen tai

jättäneen käyttämättä tiettyjä strategioita palauttaessaan testiverbejä A-infinitiiviin. Näen palauttamisen verbin taivutusmuodosta A-infinitiiviin yhtenä tekstin lukemisen strategiana, johon sanan päätteiden poistamisen ohella kuuluu useita vaihtoehtoisia tai yhtä aikaa käytössä olevia ns. osastrategioita: analogian käyttöä, sääntöjen soveltamista ja sanassa olevan vihjeen hyödyntämistä.

Strategiat ovat Nissilän (2011: 41) mukaan yleensä ”keinoja ratkaista oppimisessa eteen tulevia ongelmia”. Strategiat voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Parhaiten kielenopiskelussa menestyviä oppijoita ovat yleensä ne, jotka kykenevät monipuolisesti ja joustavasti hyödyntämään erilaisia strategioita. (Nissilä 2011:41; Nissilä ym. 2006: 58.) Strategioiden käyttöä voidaan opettaa ja harjoitella (Aalto ym. 2009: 418). Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan suomi toisena kielenä -kurssin s21 tavoitteisiin kuuluu, että opiskelija ”harjaantuu kielen opiskelun menetelmiin ja välineisiin sekä muissa oppiaineissa tarvittaviin kielen ymmärtämistä edistäviin luku- ja kirjoitusstrategioihin” (AIKUISOPS 2004: 44).

Liski (2006) tekee tutkimuksessaan yrityksen selvittää testilomakkeensa yhteydessä olevien kirjallisten kysymysten avulla, minkälaisia keinoja tai strategioita hänen informanttinsa käyttivät palauttamisprosessissa. Liskin (mp.) mukaan informanttien mainitsemat keinot olivat analogia, taivutussääntöjen soveltaminen ja intuitio. Suomea toisena kielenä opiskelevat mainitsivat usein analogian ja intuition, kun taas suomea vieraana kielenä opiskelevat turvautuivat taivutussääntöihin, joita he yrittivät soveltaa käänteisesti. (mts. 54.) Taivutusmuodossa olevien nominien palauttamista perusmuotoon tutkinut Kajander (2002) havaitsi, että hänen informanttinsa hyödynsivät palauttamisprosessissa analogian ja sääntöjen lisäksi myös sanasta itsestään löytyvää vihjettä, jonka avulla heidän oli mahdollista päätellä, mihin taivutustyyppiin sana kuului ja muodostaa perusmuoto taivutustyyppiin mukaan.

Analogialla tarkoitetaan oppijan luovaa prosessointia, jossa hän esimerkiksi muodostaa uuden, tuntemattoman sanan taivutusmuodon käyttäen mallina toisen, tutun sanan taivutusta; taivutus perustuu tällöin kahden muodon todelliseen tai oppijan olettamaan samankaltaisuuteen (Martin 1995: 265). Säännöt taas ovat eksplisiittisesti annettuja, ja niitä annetaan oppijoille esimerkiksi harjoiteltaessa sanojen taivuttamista produktiivisesti (mts. 264–265). Sääntöjen ja analogian käyttö ei ole toistaan poissulkevaa, vaan säännöt ja analogia ovat pikemminkin saman jatkumon eri ääripäitä (Kaivapalu 2005: 58).

Myös taivutetusta sanasta itsestään löytyvä vihje voi johtaa oppijan oikean perusmuodon jäljille. Hyödyntäessään vihjettä oppija löytää itselleen tuntemattomasta taivutetusta sanasta sellaisia morfofonologisia ominaisuuksia, joiden avulla hän voi sijoittaa sanan johonkin taivutustyyppiin ja muodostaa sanan perusmuodon. (Morfofonologisista vihjeistä ks. MacWhinney 1987; myös Kaivapalu 2005: 103.) Esimerkkinä vihjeestä ovat esimerkiksi joidenkin taivutustyyppien taivutusvartalon

liitettävät äänneet: tyypillä 3 *e* (*tulla* -> *tule-*), supistumaverbeillä (taivutustyyppi 4) taivutusvartaloon liitettävä *A* (*siivota* -> *siivoa-*), ja taivutustyyppillä 5 taivutusvartaloon vartaloon liitettävä *-tse* (*tarvita* -> *tarvitse-*).

5.3 Analogian, sääntöjen ja vihjeen hyödyntäminen palauttamisprosessissa

Verbien ja nominien produktiivista taivuttamista harjoitellaan usein eksplisiittisesti annettujen taivutussääntöjen avulla. Yleensä ensin opitaan tunnistamaan nominin tai verbin taivutustyyppi ja muodostamaan sen taivutusvartalo, johon pääteaines sitten liitetään. Sanojen taivuttamisen yhteydessä opiskellaan myös astevaihtelusääntöjä. Koska sanojen vartalossa tapahtuu usein muutoksia päätteiden edellä, oppijoiden on jossain määrin syytä tutustua myös ainakin *i*-alkuisten päätteiden sanavartalossa aiheuttamiin äännevaihteluihin liittyvään säännöstöön. Astevaihtelu ja vokaalimuutokset *i*-alkuisen päätteiden edellä ovatkin keskeisimmät äännevaihtelut (Karlsson 2009: 45). (Morfofonologiseen vaihteluun liittyviä sääntöjä ks. esim. Karlsson 2009: 45–62, White 2010: 146–151.)

Oppija voi toki myös muodostaa tuntemattoman verbin *A*-infinitiivin puhtaasti analogian avulla tuntematta yhtäkään sääntöä, ja analogiaan turvaudutaan usein silloin, kun tarvittavia sääntöjä ei muisteta (Martin 1995: 34). Usein sääntöjä kuitenkin tarvitaan analogian hyödyntämisen pohjaksi erityisesti silloin, kun sanassa tapahtuu morfofonologista vaihtelua. Myös sanasta itsestään löytyvien vihjeiden löytäminen mahdollistuu vasta, kun oppija tuntee joitakin sääntöjä, esimerkiksi taivutustyyppijaon perusteet. Siksi on oleellista tuntea joitakin sääntöjä, ainakin jako verbityyppeihin ja eri taivutustyypeille oleelliset morfofonologiset vaihtelut. Palauttamisprosessissa analogian ja sääntöjen voidaankin ajatella toimivan yhdessä toistan täydentäen.

Sekä Kajanderin (2002) että Liskin (2006) informantit olivat edistyneitä suomen kielen oppijoita. Analogian ja sääntöjen soveltaminen on edistyneille oppijoille todennäköisesti helpompaa kuin alkeisoppijoille, sillä pitkään suomen kieltä opiskelleilla on parempi käsitys suomen kielen rakenteesta ja laajempi sanavarasto kuin alkeisoppijoilla. Analogian ja sääntöjen soveltaminen voi kenties myös olla helpompaa sellaisille oppijoille, joilla on kokemusta kielten opiskelusta ja jotka ovat tottuneet käyttämään erilaisia kielenopiskelun strategioita.

5.4 Palauttamisen opettaminen

Edellä olen esittänyt, että esimerkiksi verbien jako taivutustyypppeihin ja verbien astevaihtelusäännöt ovat asioita, jotka oppijan tulee muistaa, jotta hän voisi niihin tukeutuen tai niiden pohjalta hyödyntää

analogiaa tai sanasta löytyvää vihjettä. ”Muistettavat asiat” ovat siis ainakin aluksi eksplisiittisesti annettuja sääntöjä, joita oppija voi soveltaa sekä taivuttaessaan verbejä että palauttaessaan taivutettuja verbimuotoja A-infinitiiviin. Eksplisiittisesti annettuja sääntöjä ja niiden soveltamista tarkasteltaessa on taustalla jako eksplisiittiseen ja implisiittiseen tietoon sekä usein kysymys siitä, ovatko nämä täysin erillisiä ja toisensa poissulkevia. Samaan kahtiajakoon liittyvät myös käsiteparit tietoinen oppiminen – tiedostamaton oppiminen ja deklaraatiivinen tieto – proseduraalinen tieto. Siitä, voiko eksplisiittinen ja ”ulkoa annettu” deklaraatiivinen tieto muuttua proseduraaliseksi, tiedostamattomaksi tiedoksi, on erimielisyyttä. Ns. input-hypoteesimallin kehittänyt Krashen (1985) on korostanut, ettei opittu tieto koskaan voi muuttua omaksutuksi tiedoksi. Krashenin teoriaa on kuitenkin kritisoitu, ja hän onkin myöhemmin korjannut sitä myöntämällä, että opitut säännöt voivat aikuisella oppijalla olla avuksi nimenomaan kieliaineksen ymmärtämisessä ja lisäksi myöhään omaksuttavia sekä ns. ydinkieliopin ulkopuolella olevia kielen аспекtejä voi olla hyvä tietoisesti opettaa (Krashen 1994: 66–67 Jaakkolan 1997: 36 mukaan). R. Ellisin (1994) mukaan eksplisiittinen tieto voi muuttua implisiittiseksi, ja eksplisiittinen tieto myös vaikuttaa implisiittisen tiedon kehittymiseen. Palauttamisen strategioiden oppimisessa olisi lohdullista ajatella, että oppija voisi harjoituksen myötä omaksua tärkeimpiä taivutussääntöjä niin, ettei hänen enää tarvitsisi tietoisesti prosessoida niitä. Onhan todella hidasta, jos oppijan täytyy tekstiä lukiessaan pysähtyä kovin monen verbin ja nominin kohdalle poistamaan päätteitä ja pohtimaan sanan taivutustyyppiä tai astevaihtelun sääntöjä. Tällöin prosessointikuormaa tulee liikaa, lukeminen hidastuu ja ymmärtävä lukeminen kärsii. Olisi toivottavaa, että perusmuotoon palauttamisen harjoittelu voisi tehdä oppijan tietoiseksi sanavartalon ja pääteaineksen rajakohdista ja ajan myötä edesauttaa sitä, että yhä useammat sanat tunnistetaan taivutusmuodossaan ilman palauttamisprosessia. Samalla oppijan sanavarasto laajenisi ja lopulta palauttaminen jäisi vain joidenkin harvojen sanojen kohdalla suoritettavaksi toimenpiteeksi.

Kuten edellä luvuissa 3 ja 4 olen todennut, partisiippeja ja lauseenvastikkeita pidetään usein suomen kielen kompleksisimpina verbirakenteina. Myös partisiippien ja lauseenvastikkeiden palauttamisessa A-infinitiiviin on mahdollista soveltaa analogiaa ja sääntöjä, eivätkä kaikki partisiipit ja lauseenvastikkeiden verbinmuodot aina välttämättä edes ole morfofonologisesti erityisen kompleksisiä, kuten myöhemmin tämän työn luvussa 7 tulen esittämään, vaan niiden kompleksisuus voi usein liittyä pikemminkin niiden sisältämään tiivistettyyn aika- tai muihin suhteisiin liittyvään tietoon, jota oppijat eivät aina osaa tulkita (Saario 2012: 122). Kompleksisten verbirakenteiden tunnistamista on hyvä harjoitella suomi toisena kielenä -oppituntien yhteydessä siinä vaiheessa, kun oppijat muiden aineiden oppitunneilla ryhtyvät lukemaan reaaliaineiden oppikirjatekstejä. Monimutkaisten rakenteiden eksplisiittinen esittely kielitaidoltaan heterogeeniselle oppijaryhmälle on toki haastava tehtävä, eikä se välttämättä yhtä lailla hyödytä kaikkia oppijoita; onhan osoitettu, että oppija hyötyy jonkin

rakenteen tai ilmiön eksplisiittisestä opetuksesta vain, jos hänen kielitaitonsa kehityksen vaihe on otollinen kyseisen rakenteen tai ilmiön oppimiselle (ks. Pienemann 1984: 198, 205–206). Toisaalta on syytä huomata, että tämä ns. opetettavuushypoteesi (teachability hypothesis) koskee vain oppijan tuotosta, ja joidenkin tutkimustulosten (esim. Nunan 1994, ks. myös R. Ellis 1994: 633, 643) mukaan on mahdollista, että oppijan kehitystasoon nähden liian ”vaikeiden” rakenteiden esittely voi auttaa oppijaa tunnistamaan ja ymmärtämään niitä, vaikka ne eivät vielä voisikaan siirtyä oppijan omaan tuotokseen.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kaksivaiheinen tutkimukseni jakautuu oppikirjatekstiaineiston analyysiin sekä sen perusteella laaditun verbitestin toteutukseen.

6.1 Oppikirjatekstien verbien ja verbirakenteiden analyysi

Tässä luvussa analysoin tutkimusaineiston muodostavien perusopetuksen kahdeksannen luokan historian oppikirjojen teksteissä esiintyviä verbejä ja verbirakenteita. Tarkasteluun valitut tekstikatkelmat esitellään taulukossa 3.

Taulukko 3. Tutkimuksen oppikirjatekstiaineisto.

Oppikirja	Suomen itsenäistymisen ja sisällissota	Talvisota ja välirauhan aika
HO7/8 = Horisontti 7/8 (2003)	191–203 (14 tekstisivua)	257–260 (4 tekstisivua)
KR8 = Kronikka 8 (2004)	25–33 (9 tekstisivua)	109–111 (3 tekstisivua)
HT8 = Historian tuulet 8 (2012)	6–17 (12 tekstisivua)	93–98 (5 tekstisivua)

Tarkastelu kohdistuu vain pää- ja väliotsikoissa sekä ns. leipätekstissä esiintyviin verbeihin ja verbirakenteisiin; kuvatekstit ja lisälukemistot, jotka yleensä on erotettu muusta tekstistä erivärisen pohjan avulla, olen jättänyt tarkastelun ulkopuolelle. Olen kerännyt aineistosta kaikki verbit, sekä finiittiset että infiniittiset verbimuodot. Olen lähestynyt kutakin sanaa tapauskohtaisesti ympäröivän tekstikontekstin huomioiden ja pyrkinyt varmistumaan siitä, että sana on esiintymiskontekstissaan luokiteltavissa ensisijaisesti verbiksi. Tarkastelun ulkopuolelle olen näin rajannut esimerkiksi selvästi adjektiivistuneet tai substantiivistuneet partisiipit.

Ennen aineiston verbien ja verbirakenteiden laskemista ja analysointia päätin aineiston laskennan periaatteista. Aineistossa esiintyvien verbien kokonaismäärää kartoittaessani käsittelin moniosaisten verbikonstruktioiden (verbiketjujen ja -liittojen sekä muiden niiden kaltaisten rakenteiden, ks. ISK § 450, § 451 § 493) osia erillisinä verbeinä, mutta liittomuotoja yhden verbin esiintymänä, sillä liittomuodon katsotaan yleensä kuuluvan verbin taivutusparadigmaan kuten yksinkertaisenkin verbimuodon (ISK § 450). Näin ollen käsittelin esimerkiksi verbiketjun *voivat tunnustaa* osat yhtenä verbin *voida* esiintymänä ja yhtenä verbin *tunnustaa* esiintymänä, kun taas verbiliittoa *ovat tunnustaneet* tarkastelin yhtenä verbin *tunnustaa* esiintymänä.

Frekvenssitutkimuksista (esim. Sajavaara ym. 1979) poiketen en ole käsitellyt kieltoverbiä *ei* erillisenä, itsenäisenä verbinä enkä näin ollen ole laskenut sen esiintymistaajuutta aineistossa erikseen. Vaikka *ei* usein esitetään persoonamuodoissa taipuvana verbinä, joka kongruoi subjektin kanssa (esim. Karlsson 1982: 81), suomi toisena kielenä -opetuksessa tai suomen kielen oppijoille suunnatuissa kieliopeissa ei yleensä ole tapana lähestyä asiaa näin (Puro 2002: 88, White 2010: 165). Olen päättänyt tarkastelemaan asiaa suomi toisena kielenä -opetuksen ja -oppijan näkökulmasta, ja luokitellut negatiiviset verbimuodot pääverbinsä mukaan (esimerkiksi *eivät menneet* on käsitelty yhtenä verbin *mennä* esiintymänä). Kieltosanan laskutavalla on varsin vähäinen merkitys tämän työn tulosten kannalta, sillä tarkastelun kohteena olleissa oppikirjateksteissä esiintyy erittäin vähän negatiivisia lauseita.

Aineistoa käsitellessäni olen ensimmäiseksi laskenut kussakin tekstissä esiintyneiden verbien määrän ja sitten kaikissa teksteissä esiintyneiden verbien yhteismäärän. Tämän jälkeen olen erotellut toisistaan finiittiset ja infiniittiset verbinmuodot ja laskenut kumpienkin esiintymät kussakin tekstissä sekä kaikissa teksteissä yhteensä. Finiittisten verbien joukosta olen erikseen laskenut yksittäisten predikaattiverbien sekä predikaatteina toimivien moniossaisten verbikonstruktioiden esiintymismäärät. Olen jaotellut finiittiverbit pääluokan, moduksen, tempuksen, suvun, luvun ja persoonan mukaan. Lisäksi olen laskenut kieltomuotoisten finiittiverbien osuuden kaikista aineiston finiittisistä verbeistä. Aineiston infiniittiset verbimuodot olen erotellut A- ja MA-infinitiivin sisältäviin infiniitivirakenteisiin, partisiippeihin sekä lauseenvastikkeisiin. Lauseenvastikkeiden käsite on tässä työssä hieman ongelmallinen, sillä lauseenvastikkeella tarkoitetaan perinteisesti kokonaista sivulauseen korvaavaa rakennetta, josta voidaan erottaa predikaattiosa ja subjektiosa (esim. Karlsson 2009: 251): sen siis ajatellaan sisältävän muutakin ainesta kuin verbinmuodon. Tässä työssä taas tarkastelun kohteena ovat pelkät verbinmuodot. Esimerkiksi Isossa suomen kieliopissa (ISK 2004) ei lainkaan käytetä termiä lauseenvastike, sillä jaotellun lausetta korvaaviin ja muihin rakenteisiin katsotaan olevan hyödyttömyys (ISK § 876). Koska korvaavaa ja toimivaa käsitettä ei kuitenkaan ole löytynyt, ja selvyuden vuoksi tarvitaan kuitenkin yläkäsitettä, jolla viitataan tiettyihin teksteissä esiintyviin verbirakenteisiin, olen yhtä kaikki päättänyt käyttämään termiä lauseenvastike. Olen rajannut lauseenvastikkeiden tarkastelua niin, että olen poiminut aineistosta vain ne lauseenvastikkeiksi katsotut infiniittiset rakenteet, jotka yleensä opetetaan suomi toisena kielenä -oppijoille: referatiivirakenne, temporaalirakenne, finaalirakenne ja modaalirakenne (ks. White 2010: 287–296 ja S2 -oppikirjat, esim. Kuparinen ja Tapaninen 2011: 181–182). Olen siis tietoisesti jättänyt tarkastelun ulkopuolelle joitakin perinteisesti lauseenvastikkeiksi luokiteltuja rakenteita. Partisiipeista olen erotellut aktiivin ja passiivin VA- ja NUT-partisiipit sekä agentti- ja kieltopartisiipit. Lisäksi olen eritellyt partisiippien esiintymät sijamuodoittain. Aktiivin VA-partisiippi esiintyy aineistossa myös osana *on tehtävä* -verbiliittoa. Nämä

VA-partisiipin esiintymät olen luokitellut finiittiverbeiksi osana predikaatteina toimivia moniosaisia verbiytimiä.

6.2 Verbitesti

Oppikirjatekstiaineiston analyysin tulosten perusteella laadin verbitestin (liite 1), jonka avulla halusin saada selville, miten perusopetuksessa opiskelevat aikuiset suomi toisena kielenä -oppijat suoriutuvat oppikirjateksteissä esiintyvien verbien palauttamisesta infinitiiviin. Otin testiin mukaan tämän työn luvussa 7.1.2. esittelemäni 27 aineistossa taajimmin esiintyvää verbiä sellaisissa taivutusmuodoissa ja osana sellaisia verbirakenteita, jotka ovat aineistossa frekventimpiä. Pyrin tekemään testistä mahdollisimman paljon aineiston kaltaisen: kaikkien aineistosta tarkastelun kohteeksi nostettujen tekijöiden (verbien finiitti- ja infiniittimuodot, pääluokka, tempus, modus, luku ja persoona) väliset prosentuaaliset suhteet ovat testissä samat kuin aineistossa. Päädyin kuitenkin tekemään jonkin verran kompromisseja, jotta saisin tekstin muistuttamaan oppikirjatekstiä mahdollisimman paljon. Otin esimerkiksi testiin mukaan kaksi temporaalirakennetta, vaikka aineiston mukaisia verbimuotojen ja -rakenteiden suhteita tiukasti noudattaen testiin olisi mahtunut vain kaksi kaikkein yleisimmin esiintynyttä lauseenvastiketta, referatiivirakenne ja finaalirakenne. Kolme selkeästi yleisintä verbiä, *olla*, *saada* ja *alkaa*, esiintyvät testissä kahdesti, joten testissä on yhteensä 30 erilaista verbinmuotoa, jotka informanttien tuli palauttaa A-infinitiiviin. Verbitesti koostuu kahdesta lyhyestä tekstistä, jotka on rakennettu oppikirjatekstiaineistosta poimittuja lauseita yhdistelemällä ja muokkaamalla. Testattavat verbit on teksteissä alleviivattu, jotta informanttien aikaa ja prosessointikapasiteettia ei olisi kulunut verbien etsimiseen tekstistä. Päädyin verbien alleviivaamiseen, vaikka olikin ilmeistä, että se ohjaa informanttien huomion koko tekstistä pääasiassa verbeihin ja tekee näin testitekstin lukemisesta erilaista kuin normaalista oppikirjatekstin sisällön ymmärtämiseen tähtäävästä lukemisesta. Etukäteen oli siis tiedossa, että osa informanteista todennäköisesti kiinnittää huomiota vain verbeihin jättäen muun tekstin huomiotta, kun taas osa informanteista mahdollisesti pystyy suorittamaan myös semanttisen tason päättelyä eli käyttämään verbiä ympäröivää tekstiä hyödykseen. Sitä, kuinka paljon palautettavien verbinmuotojen esiintyminen tekstikontekstissa helpotti tai vaikeutti taivutusmuotojen palauttamista A-infinitiiviin ei ollut tämän tutkimuksen puitteissa mahdollista selvittää.

6.2.1 Verbitestin informantit

Verbitestiin osallistui yhteensä 20 aikuislukiossa perusopetuksen oppimäärää suorittavaa opiskelijaa, joista 15 oli miehiä ja 5 naisia. Informantit olivat 18–39-vuotiaita. Heidän lähtömaansa olivat Afganistan, Irak, Iran, Kongo, Somalia ja Syyria. Informanttien äidinkielet olivat arabia, dari, kurdi, ranska, somali ja uzbekki. Heidän ilmoittamansa Suomessa asumisen aika vaihteli 2 ja 10 vuoden välillä; keskimäärin se oli 3,9 vuotta. Informantit olivat testihetkellä opiskelleet perusopetuksessa puolesta vuodesta kahteen vuoteen, ja lisäksi kaksi informanttia oli opiskellut perusopetuksessa yli kaksi vuotta. Informanteista 14 oli suorittanut aikuisten perusopetuksen oppimäärään pakollisina kuuluvat suomi toisena kielenä -kurssit s21–s24, ja heistä 12 oli pakollisten kurssien lisäksi suorittanut valinnaisen kurssin s25. Kuusi informanttia oli suorittanut suomi toisena kielenä -kurssit s21–s22 ja osallistui parhaillaan kurssille s23. Koska testihetkellä oli käsillä jakson viimeinen opetustunti, informantit saivat ohjeen merkitä testilomakkeeseen myös kurssin s23 suoritetuksi. Kaikki opiskelijat olivat siis osallistuneet vähintään yhdelle kurssille, jonka sisältöihin kuuluu verbiopin hallinnan laajentaminen (ks. tämän työn luku 2 ja AIKUISOPS 2004:45). Kaikkien informanttien suomen kielen taito oli testihetkellä vähintään tasolla A2.2, sillä he olivat perusopetuksen opintojen aloitusvaiheessa läpäisseet lähtötasotestin. Koska osa informanteista oli opiskellut perusopetuksessa jo pitkään ja suorittanut kaikki pakolliset perusopetuksen suomi toisena kielenä -kurssit, heidän kielitaitonsa voidaan olettaa olevan jo B1-tasolla, joka on perusopetuksen suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitetaso.

6.2.2 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen kulku

Informantit osallistuivat verbitestiin S2-oppituntien yhteydessä kahdessa eri ryhmässä joulukuussa 2014. Toimin itse testin valvojana. Testin tekemiseen oli varattu aikaa 40 minuuttia. Yksikään informanteista ei kuitenkaan käyttänyt annettua aikaa kokonaan, vaan viimeinenkin heistä sai testin valmiiksi 30 minuutin kuluttua sen alkamisesta. Ennen testiä annoin informanteille testiohjeet sekä suullisesti että kirjallisesti. Ohjeistin informantteja tuottamaan vastaukset testilomakkeen kaikkiin numeroituihin kohtiin, mutta merkitsemään vastaukseksi viivan tai kysymysmerkin, mikäli he eivät yrityksestä huolimatta pystyisi tuottamaan minkäänlaista vastausta. Lisäksi kävin informanttien kanssa läpi, mitä verbin A-infinitiivillä tarkoitetaan. Harjoittelimme yhdessä muutaman esimerkkiverbin palauttamista A-infinitiiviin erilaisista taivutusmuodoista. Painotin erikseen sitä, että myös liittomuodoista palataan vain yhteen A-infinitiiviin. Esimerkkiverbit eivät olleet testissä esiintyviä verbejä. Harjoitteluhetken jälkeen esimerkit pyyhittiin pois taululta ja testi alkoi. Informanteilla ei ollut testin aikana mahdollisuutta käyttää mitään apuvälineitä tai kommunikoida muiden testiin osallistuvien kanssa.

Heillä oli kuitenkin ongelmatilanteissa mahdollisuus kääntyä puoleeni. Testi sujui molemmissa ryhmissä innostuneessa hengessä, ja kaikki informantit palauttivat ohjeiden mukaisesti täytetyn vastauslomakkeen. Kaikki vastaukset voitiin siis ottaa mukaan tutkimukseen.

Tämän tutkielman luvussa 3.1 esitin kysymyksen siitä, näyttävätkö partisiipit oppijan psykologiviestisessä todellisuudessa verbeinä. Testitilanteessa tekemieni havaintojen perusteella vaikuttaa siltä, että informantit mielsivät kaikki testissä esiintyvät alleviivatut muodot verbeiksi. Testitilaisuudessa informanteilla oli koko ajan mahdollisuus kääntyä puoleeni, mikäli jokin asia olisi epäselvä. Yksikään informanteista ei testin kuluessa kyseenalaistanut sitä, että testitekstissä alleviivatut sanat ovat verbejä, tai esittänyt, ettei alleviivattuja sanoja olisi mahdollista käsitellä verbinä ja palauttaa A-infinitiiviin. Kaikki informantit tuottivat testitekstissä esiintyneille partisiipeille ja lauseenvastikkeille A-infinitiivit – tai sellaiseksi olettamansa muodot – yhtä ripeästi kuin muillekin verbimuodoille. Tämän tutkijan havainnon perusteella ei luonnollisestikaan voi tehdä yleistyksiä tai johtopäätöksiä, mutta se antaa viitteitä siitä, että oppijankielen todellisuudessa partisiippimuotoja voidaan lähestyä verbien kautta eivätkä oppijat hämmästele tai kyseenalaista niiden luokittelua verbeiksi.

6.2.3 Verbitestin tulosten analyysi

Tarkastelen verbitestin tuloksia lähinnä virheanalyttisesti. Informanttien vastaukset (liite 2) on jaettu hyväksytyihin ja hylättyihin vastauksiin. En ole pitänyt hylkäämisen perusteena vokaalisointuvirheitä, kvantitatiiviseen astevaihteluun liittyviä virheitä ja pitkän AA-vokaalin lyhenemistä taivutus-tyypin 1 verbien infinitiivimuodoissa. Näin ollen esimerkiksi verbin *aloittaa* kohdalla hyväksytyjä vastausvaihtoehtoja ovat *aloittaa*, *aloitta* ja *aloita*. Johdonmukaisuuden vuoksi ei myöskään ”käänteinen” konsonantin kvantiteettiin tai vokaalin keston verbin A-infinitiivin lopussa liittyvä virhe ole aiheuttanut vastauksen hylkäämistä, vaan esimerkiksi verbin *uskoa* rinnalle hyväksytyksi palautusvaihtoehdoksi on hyväksytty *uskkoa*. Sen sijaan virhe kvalitatiivisessa astevaihtelussa on kaikissa tapauksissa johtanut vastauksen hylkäämiseen, sillä joidenkin verbien kohdalla tällainen virhe aiheuttaa verbin muuttumisen kokonaan toiseksi verbiksi (esim. *ampua* – *ammua*). Hyväksymisen ja hylkäämisen rajanvetoa määritellessäni olen pyrkinyt katsomaan tilannetta suomi toisena kielenä -oppijan oppijankielen todellisuuden näkökulmasta: on esimerkiksi todennäköistä, että informantti on geminaattaklusiilin astevaihteluvirheestä huolimatta pyrkinyt tiettyyn, todennäköisesti hänelle tutun verbin A-infinitiiviin, ja luultavasti hän myös geminaattaklusiilin astevaihteluongelmasta tai pitkän AA-vokaalin lyhentymisestä huolimatta onnistuisi tarvittaessa löytämään sanakirjasta tarkoittamansa A-infinitiivin. Sen sijaan ongelma kvalitatiivisessa astevaihtelussa voisi ohjata tuottamaansa A-infinitiiviä sanakirjasta etsivän oppijan aivan väärän sanan jäljille.

Testitilanteiden alussa harjoittelin informanttien kanssa liittomuodossa olevan verbin palauttamista A-infinitiiviin. Tästä huolimatta osa informanteista on palauttanut testissä liittotempuksissa esiintyviä verbejä kahteen A-infinitiiviin (esim. *oli jäänyt: olla jäädä*). Olen hyväksynyt tällaisen vastauksen, mikäli molemmat A-infinitiivit on tuotettu oikein. Hyväksymisen perusteena on ajatus siitä, että vaikka informantti ei ole hahmottanut liittomuotoa yhden ja saman verbin esiintymäksi, hän on kuitenkin tunnistanut *jäädä*-verbin ja pystyy tarvittaessa myös löytämään sille vastineen sanakirjasta. Kolmessa tapauksessa informantti on tuottanut yhdestä verbistä kaksi vaihtoehtoista infinitiiviä, joista toinen on oikein tuotettu. Pitkän harkinnan jälkeen päätin hyväksyä näistä vastauksista kaksi, joissa selkeästi oli pyritty yhteen ja samaan A-infinitiiviin tuottamalla kaksi rinnakkaista vastausta: ortografiselta asultaan virheellinen sekä oikea. Päädyin tähän ratkaisuun siksi, että todellisessa lukemistilanteessa oppija todennäköisesti tarkistaisi sanakirjasta molemmat tuottamansa vaihtoehdot, löytäisi vain oikein tuotetulle vastineen, hylkäisi virheellisen ja pääsisi näin jatkamaan tekstin lukemista ilman ongelmia. Vastaus, jossa informantti oli tuottanut kahden eri verbin A-infinitiivit (*kuunnella/kuulua*), hylättiin.

7 TULOKSET

Esittelen tässä luvussa kaksiosaisen tutkimukseni tulokset. Ensin perehdytään merkittävimpiin oppikirjatekstiaineistosta esiin nousseisiin seikkoihin. Sen jälkeen paneudutaan verbitestin tulosten tarkasteluun.

7.1 Oppikirjatekstiaineiston verbit ja verbirakenteet

Kaikkien kolmen oppikirjan tekstit ovat verbien määrän ja ominaisuuksien suhteen erittäin samankaltaisia. Yksikään teksti ei merkittävästi missään suhteessa erotu tai poikkea muista. Tämän vuoksi aineistoa on monin paikoin mahdollista tarkastella kokonaisuutena.

Suomen itsenäistymistä ja sisällissotaa käsittelevissä teksteissä esiintyy Horisontti 7/8 -oppikirjassa 156 eri verbiä, Kronikka 8 -oppikirjassa 138 verbiä ja Historian tuulet 8 -oppikirjassa 152 verbiä. Talvisotaa ja välirauhan aikaa käsittelevissä tekstikappaleissa verbejä esiintyy seuraavasti: Horisontti 77, Kronikka 51 ja Historian tuulet 77. Aineiston kaikissa teksteissä esiintyy yhteensä 349 eri verbiä. Niiden joukosta erottuu selkeästi vain 27 verbiä, jotka esiintyvät kaikissa teksteissä useasti, yhteensä vähintään kahdeksan kertaa. Valtaosa verbeistä siis esiintyy teksteissä vain muutamia kertoja. Peräti 169 verbiä eli 48,4 % aineiston kaikista verbeistä esiintyy koko aineistossa vain yhden kerran.

7.1.1 Aineistossa yleisimmin esiintyvät verbit

Yleisimmin aineistossa esiintyvät 27 verbiä on koottu taulukkoon 4. Taulukosta käy ilmi myös näiden verbien yleisyys suomen kielessä sekä Suomen kielen taajuussanaston (Saukkonen ym. 1979; jäljempänä Taajuussanasto) että Suomen sanomalehtikielen taajuussanaston (jäljempänä CSC) mukaan. Verbien yhteydessä ilmoitetaan kaksi järjestyslukua. Ensimmäinen luku ilmaisee verbin järjestysluvun tätä tutkimusta varten laaditussa luettelossa, johon on Taajuussanastosta ja CSC:stä poimittu vain verbit. Toinen luku on verbin Taajuussanaston tai CSC:n mukainen järjestysluku.

Taulukko 4. Aineistossa useimmin esiintyvät 27 verbiä sekä niiden yleisyys Taajuussanaston ja CSC:n mukaan.

Verbi	Esiintymiä kaikissa aineiston teksteissä yhteensä	Taajuussanaston järjestysluku/vain verbit (Taajuussanaston järjestysluku/kaikki sanat)	CSC:n järjestysluku/vain verbit (CSC:n järjestysluku/kaikki sanat)
olla	145	1 (1)	1 (1)
saada	53	4 (10)	3 (10)
alkaa	20	16 (73)	14 (65)
joutua	16	24 (99)	21 (93)
pitää	16	7 (29)	7 (18)
uskoa	15	85 (325)	35 (140)
vaatia	15	41 (178)	32 (135)
haluta	14	33 (148)	13 (64)
tunnustaa	13	265 (1043)	248 (1036)
johtaa	11	65 (265)	45 (172)
tehdä	11	8 (30)	6 (16)
kuulua	10	13 (62)	23 (96)
odottaa	10	71 (277)	37 (152)
perustaa	10	71 (277)	101 (398)
aloittaa	9	94 (359)	42 (166)
ampua	9	317 (1249)	229 (957)
ilmoittaa	9	83 (314)	70 (274)
julistaa	9	277 (1082)	314 (1354)
taistella	9	343 (1419)	263 (1105)
tulla	9	5 (16)	5 (14)
antaa	8	6 (28)	12 (61)
esittää	8	19 (83)	36 (141)
hyväksyä	8	96 (367)	76 (290)
jäädä	8	21 (90)	10 (57)
käyttää	8	10 (39)	22 (57)
neuvotella	8	445 (1982)	237 (986)
voida	8	3 (9)	4 (13)

Nissilä (2011: 138) jakaa omassa tutkimuksessaan verbit Taajuussanaston perusteella yleisiin verbeihin, joiden frekvenssiluokka on 1–500, melko yleisiin verbeihin, joiden frekvenssiluokka on 501–1000 ja harvinaisiin verbeihin, joiden frekvenssiluokka on 1001– tai niitä ei ole lainkaan Suomen kielen taajuussanastossa. Tämän luokittelun perusteella kaikki tämän tutkimuksen oppikirja-aineistossa yleisimmin esiintyvät 27 verbiä ovat suomen kielessä yleisiä. Verbilistaa tarkasteltaessa voidaan lisäksi todeta, että ainakin verbit *olla*, *saada*, *alkaa*, *joutua*, *pitää*, *uskoa*, *vaatia*, *haluta*, *tehdä*, *odottaa*, *aloittaa*, *ilmoittaa*, *tulla*, *antaa*, *jäädä*, *käyttää* ja *voida* eli noin 60 % aineiston kaikista verbeistä on verbejä, jotka eivät liity mihinkään tiettyyn viestintätilanteeseen tai aiheeseen, vaan ovat merkitykseltään hyvin väljiä. Myös verbien *tunnustaa*, *johtaa*, *kuulua*, *perustaa*, *julistaa*, *esittää*, *hyväksyä*

ja neuvotella voidaan mielestäni katsoa olevan monimerkityksisiä ja moniin tilanteeseen liittyviä, mutta ne ovat abstraktimpia kuin edellisen joukon verbit, ja joidenkin niistä voidaan kenties myös ajatella kuuluvan Goldenin (2005) jaottelun (ks. myös Saario 2012 ja tämän työn luku 4) mukaisiin oppiaineille yhteisiin abstrakteihin verbeihin. Tähän on kuitenkin vaikeaa ottaa kantaa ilman laajempaa tutkimusta eri aineiden oppikirjojen verbeistä. Historian oppiaineelle ominaisia verbejä voisivat olla sotimiseen liittyvät *ampua* ja *taistella*. Toisaalta on syytä huomata, että osa listan kaikkein frekventeimmistä ja merkitykseltään epärajaisista verbeistä muuttuu tietyssä täydennysympäristössä objektin tai erosijaisen täydennyksen myötä Kuukan (ks. tämän työn luku 4) mainitsemiksi historian oppiaineelle ominaisiksi verbeiksi: *julistaa sota*, *aloittaa sota*, *tehdä rauhantunnusteluja* ja *neuvotella rauhanehdoista*. Suomi toisena kielenä -oppijan näkökulmasta merkillepantavaa on se, että M. Aallon (2000: 92) mainitsemista suomen kielen oppijoiden ensimmäiseksi oppimasta kymmenestä suomen kielen verbistä on listalla mukana peräti seitsemän.

Aineiston perusteella näyttää siis siltä, että historian oppikirjateksteissä taajimmin esiintyvät verbit ovat pääasiassa suomen kielen kaikkein yleisimpiä, monimerkityksisiä verbejä eivätkä niinkään sellaisia verbejä, joiden voitaisiin ajatella olevan oppiainekohtaisia, erityisesti historian oppikirjateksteille ominaisia verbejä. Niitäkin toki esiintyy: historian oppiaineelle tyypillisinä pidettyihin sodan ja rauhanteon verbeihin voidaan varmastikin katsoa kuuluviksi sisällissotaa käsittelevissä oppikirjateksteissä esiintyvät verbit *antautua*, *hyökätä*, *kaatua* ('kuolla'), *kukistaa*, *kukistua*, *miehittää*, *saartaa*, *sotia*, *surmata*, *tappaa*, *torjua*, *vallata*, *varustaa* ja *vetäytyä* sekä talvisotaa käsittelevissä teksteissä monien edellä mainittujen verbien lisäksi verbit *aseistaa*, *evakuoida*, *pommittaa*, *tuhota*, *motittaa* ja *haavoittua*. Näillä verbeillä on aineistossa kuitenkin niin vähän esiintymiä, etteivät ne nousseet yleisimpien verbien listalle. Yksi syy kertaluontoisten verbien runsaaseen esiintymiseen on varmastikin oppikirjojen verbien monipuolisuus: samaa toimintaa tai tapahtumaa kuvataan yhtäältä transitiiivisten verbien ja toisaalta niiden intransitiivisten parien avulla (*julistaa – julistautua*, *kukistaa – kukistua*, *irrottaa – irrottautua* sekä lisäksi vielä *irtautua*) tai monilla lähes tai täysin synonyymisillä verbeillä (*surmata*, *tappaa*, *teloitaa*). Frekventeimpien yleisverbien määrää muiden verbien kustannuksella näyttäisi puolestaan nostavan se, että kuten edellä jo havaittiin, täydennysten avulla myös frekventeimmät perusverbit saavat sotaan ja rauhaan liittyviä erityismerkityksiä. Historian oppikirjatekstien lukijan kannalta tämä kaikki edellä esitetty tarkoittaa sitä, että vaikka on oleellista hallita yleisimmät, suomenopetuksessakin ensimmäisten joukossa omaksuttavat verbit, koska niitä esiintyy oppikirjateksteissä paljon, se ei missään tapauksessa yksin riitä. Aineistossa kerran tai korkeintaan muutamia kertoja esiintyvien verbien määrä on niin suuri, että oppikirjatekstien lukijan on hallittava myös erittäin suuri määrä kertaluontoisesti esiintyviä verbejä päästäkseen käsiksi tekstien sisältöihin.

Suomen kielen verbien yleisin taivutustyyppi 1 on selvästi yleisin myös 27 yleisimmän verbin joukossa (66,7 % verbeistä). Taivutustyyppien 2 ja 3 verbit ovat yhtä yleisiä (molempia 14,8 % verbeistä). Pienin edustus aineiston frekventeimpien verbien joukossa oli suomen kielessä melko yleisen taivutustyyppin 4 verbeillä, (3,7 % verbeistä). Aineiston yleisimpien verbien joukossa ei ollut lainkaan viidenteen ja kuudenteen taivutustyyppiin kuuluvia verbejä.

7.1.2 Aineistossa esiintyvät verbinmuodot: joitakin lukuja ja esimerkkejä

Kaikista aineiston verbeistä finiittisiä verbiytimiä (yksittäisiä verbejä tai moniverbisiä predikaattina toimivia rakenteita) on 788 kappaletta (79,5 % kaikista verbeistä) ja infiniittisiä verbimuotoja 203 kappaletta (20,5 % kaikista verbeistä). Finiittisistä verbiytimistä yksiverbisiä on 82 % ja moniverbisiä rakenteita 18 %. Yleisin predikaattina toimiva moniverbinen rakenne aineistossa on finiittiverbin ja A-infinitiivin tai MA-infinitiivin muodostama verbiketju. Verbin pääluokka on useimmiten aktiivi (84 %). Jos ajatellaan passiivimuotoisten verbien runsaan esiintymisen nostavan tekstin abstraktiota-soa ja tekevän tekstin toimintaa etäännytetymmäksi, koska toimija ei ole näkyvässä (ks. esim. Saario 2012: 135–135), voitaisiin tästä aineistosta passiiviverbien vähäisyyden perusteella kenties tehdä päinvastaisia johtopäätöksiä. Toisaalta, vaikka passiivimuotoisia verbejä on aineistossa huomattavasti vähemmän kuin aktiivisia verbinmuotoja, voidaan kuitenkin havaita muita tapoja tehdä toiminnasta ja prosesseista abstrakteja tai etäännytettyjä: kun yleisimmät persoonamuodot aineistossa ovat yksikön 3. persoona (67,5 % kaikista persoonamuotoisista verbeistä) ja monikon 3. persoona (32 % kaikista persoonamuotoisista verbeistä), on erityisesti yksikön 3. persoonan toimijana usein jokin ilmiö, instituutio tai abstrakti käsite, esimerkiksi *hallitus*, *senaatti*, *eduskunta*, *valtiovalta*, *socialismi*, *talvisota*, *Suomen itsenäisyyspyrkimykset* tai *Saksan laajentumispolitiikka*. Yksikön ja monikon 3. persoonan lisäksi muiden persoonien esiintyminen aineistossa on erittäin marginaalista: monikon 1. persoonan osuus kaikista aineistossa esiintyvistä persoonamuodoista on 0,3 % ja monikon 2. persoonan 0,2 %.

Predikaattiverbin yleisin modus aineistossa on indikatiivi (95,6 % kaikista finiittiverbeistä), kuten Karvosenkin (1995) aineistossa. Toinen aineistossa esiintyvä modus on konditionaali (4,4 %), jonka esiintyminen liittyy usein referointiin menneen ajan kerronnan keskellä (futuuriin konditionaalin preesens, ks. ISK § 1472 ja direktiivin referoiminen ks. ISK § 1462):

Stalin oli varma, että Suomi antautuisi parissa kolmessa viikossa ja Helsingissä voitaisiin järjestää pian voitonparaati (HT8: 95).

Se [Neuvostoliitto] vaati, että raja Karjalan kannaksella siirrettäisiin kauemmas Leningradista (KR8: 109).

Aineiston finiittiverbeistä valtaosa on positiivisia. Kielto- ja kieltomuotoisia verbejä on vain 5,4 % kaikista finiittiverbeistä. Tämäkin käy yksiin Karvosen (1995) havaintojen kanssa ja tukee tämän esittämää johtopäätöstä, että negatiivisten verbinmuotojen määrä on oppikirjateksteissä vähäisempi kuin teksteissä keskimäärin. 81,5 % kaikista predikaattiverbeistä on imperfektimuotoisia. Muiden tempusten esiintyminen on varsin vähäistä: preesens 9,5 %, pluskvamperfekti 6,7 % ja perfekti 2,3 % kaikista aineistossa esiintyvistä verbeistä. Havainto tukee tämän työn luvussa 4 esitettyä oletusta siitä, että imperfekti on nimenomaan historian oppikirjoissa keskeisin tempus. Aineiston preesensesiintymiin liittyen on lisäksi mainittava, että suuri osa niistä on peräisin tekstiaineiston otsikoista ja väliotsikoista. Preesensesiintymien määrää lisäävät myös Horisontti-oppikirjassa leipätekstin keskellä esiintyvät pitkäkööt suorat sitaattit, esimerkiksi otteet senaatin laatimasta Suomen itsenäisyysjulistuksesta (HO7/8: 191) ja Svinhufvudin valtuuskunnan kansankomissaarien neuvostolle esittämä itsenäisyyden tunnustamisen pyyntö (HO7/8: 193). Preesens esiintyy myös referoitaessa. Seuraavassa esimerkissä esiintyy preesensin kanssa myös perfekti:

Valtiot ilmoittivat, että ne voivat tunnustaa itsenäisyyden vasta sitten, kun Neuvosto-Venäjä on antanut oman tunnustuksensa (HO 7/8: 193).

Verbien infiniittisiä muotoja on noin viidesosa kaikista aineistossa esiintyneistä verbeistä. Kaikista infiniittisistä muodoista (203 esiintymää) partisiippeja on 63,6 %, (129 esiintymää), lauseenvastikkeita 30 % (61 esiintymää) ja muita infiniitivirakenteita 6,4 %. (13 esiintymää).

Partisiipit esiintyivät aineistossa kaikkiaan 19 eri yksikön tai monikon sijamuodossa, mutta selvästi yleisimmät sijamuodot ovat yksikön nominatiivi (27,9 % aineiston kaikista partisiippiesiintymistä) ja monikon nominatiivi (19,38 % aineiston kaikista partisiippiesiintymistä). Eri partisiippien esiintyminen aineistossa käy ilmi taulukosta 5.

Taulukko 5. Partisiippien esiintyminen aineistossa.

Partisiippi	Esiintymät	%
Aktiivin NUT-partisiippi	50	38,76
Agenttipartisiippi	29	22,48
Aktiivin VA-partisiippi	25	19,38
Passiivin TU-partisiippi	24	18,60
Kieltopartisiippi	1	0,78
Passiivin VA-partisiippi	0	0 %
Yhteensä	129	100

Aineistossa esiintyviä verbien infiniittisiä muotoja tarkasteltaessa nousee partisiippien osalta esiin erityisesti aktiivin partisiippien runsas esiintyminen. Niiden avulla ilmaistaan temporaalisia suhteita (vrt. esim. Suomessa oleskelevat venäläiset sotilaat pro Suomessa oleskelleet venäläiset sotilaat), joiden havaitsemisella on merkitystä tekstin sisällön ymmärtämisen kannalta. Agenttipartisiipin varsin runsas esiintyminen aineistossa nostaa esiin kysymyksen sen opettamisen ajankohdasta sekä sen roolista ja merkityksestä tekstin ymmärtämisen kannalta. Tätä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista tutkia tarkemmin.

Kuten tämän työn luvussa 4 todettiin, historian oppiaineessa on tavallista, että kielellisiin keinoihin tukeutuen ilmaistaan paitsi temporaalisia myös kausaalisia suhteita asioiden välillä. Lauseenvastikkeiden avulla voidaan ilmaista juuri tällaisia suhteita. Taulukossa 6 esitellään lauseenvastikkeiden esiintymistä aineistossa.

Taulukko 6. Lauseenvastikkeiden esiintyminen aineistossa.

Lauseenvastike	Esiintymät	%
Referatiivirakenne aktiivi, päättymätön	18	29,51
Finaalirakenne	16	26,23
Temporaalirakenne aktiivi/passiivi aiemus/päätyneisyys	12	19,67
Temporaalirakenne aktiivi, samanaikainen	8	13,11
Referatiivirakenne aktiivi, aiempi	4	6,56
Modaalirakenne	2	3,28
Temporaalirakenne passiivi, samanaikainen	1	1,64
Referatiivirakenne passiivi, aiempi	0	0
Referatiivirakenne passiivi, päättymätön	0	0
Yhteensä	61	100

Asioiden välisiä temporaalisia ja kausaalisia suhteita ilmentävät temporaalirakenne ja finaalirakenne ovat aineistossa yleisiä, mutta kaikkein yleisin lauseenvastike on referatiivinen rakenne. Tarkastelun kohteina olleille oppikirjateksteille tuntuukin olevan ominaista epäsuora referoiminen nimenomaan referatiivisen rakenteen avulla; suora lainaus on aineistossa hyvin harvinainen, mutta seuraavassa katkelmassa sekin esiintyy referatiivisen rakenteen ohella:

”Oletteko nyt tyytyväisiä”, kansankomissaarien neuvoston puheenjohtaja Lenin kysyi ilmoituksen jälkeen Svinhufvudilta, joka vastasi suomalaisten olevan erittäin tyytyväisiä (HO 7/8: 194).

7.2 Verbitestin tulokset

Yhtäkään testin verbimuodoista ei sataprosenttisesti onnistuttu palauttamaan A-infinitiiviin, mutta toisaalta testin verbien joukossa ei ollut yhtään sellaista verbimuotoa, jota yksikään informanteista ei olisi osannut palauttaa A-infinitiiviin. Erot yksittäisten informanttien testimenestyksessä olivat varsin suuria. Parhaiten testissä menestynyt informantti onnistui palauttamaan A-infinitiiviin 30 verbimuodosta 29, kun taas kahden heikoimmin menestyneen informantin onnistuneiden palautusten määrä jäi viiteen A-infinitiiviin. Informanttien suorittamien S2-kurssien määrän ei suoraan voi katsoa vaikuttaneen palauttamisen onnistumiseen: kaikki perusopetuksen oppimäärään kuuluvat pakolliset kurssit s21–s24 suorittaneita informantteja oli yhtä lailla niin parhaiten testissä menestyneiden kuin heikoimmin suoriutuneidenkin joukossa. Kolmestakymmenestä testiverbistä onnistuivat kaikki pakolliset kurssit suorittaneet informantit palauttamaan hyväksytysti keskimäärin 20,2 verbiä ja neljästä pakollisesta kurssista kolme (kurssit s21–s23) suorittaneet keskimäärin 18,5 verbiä. Erot testimenestyksessä liittyvätkin siis todennäköisesti muihin tekijöihin, esimerkiksi informanttien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja aiempaan opiskelutaustaan pikemminkin kuin suoritettujen S2-kurssien määrään. Monien verbinmuotojen osalta päästiin yleisesti varsin onnistuneisiin palautustuloksiin, kuten taulukosta 7 voidaan nähdä.

Taulukko 7. Onnistuneiden palautusten lukumäärät.

Verbinmuoto	Onnistuneita palautuksia kpl (N = 20)	Onnistuneita palautuksia %
uskotaan	18	90
alkoivat	17	85
eivät hyväksyneet	17	85
odottanut	17	85
olivat	17	85
taistelemaan	17	85
tehtyään	17	85
voidakseen	17	85
esittivät	16	80
tulee	16	80
alkaisi	15	75
aloitti	15	75
ilmoitti	15	75
olevansa	15	75
annettava	14	70
ei saanut	14	70
johtama	14	70
oli jäänyt	14	70
kuuluva	13	65
piti	13	65
olivat ampuneet	12	60
joutui	11	55
käytti	10	50
neuvotella	10	50
on saatu	9	45
halusi	8	40
julistettiin	8	40
perustetut	6	30
vaadittiin	5	25
tunnusti	4	20

Verbinmuodoista yli puolet on sellaisia, jotka vähintään 70 % informanteista osasi palauttaa A-infinitiiviin. Toisaalta oli myös kuusi verbinmuotoa, joiden palauttamisessa onnistui alle puolet informanteista. Testin tuloksiin onkin mahdollista suhtautua kahdella tavalla: esimerkiksi verbimuodon *olevansa* palauttamisen tuloksia tarkasteltaessa voidaan pitää myönteisenä asiana siitä, että kolme neljäsosaa informanteista osaa palauttaa verbin lauseenvastikerakenteesta A-infinitiiviin tai vastaavasti huolestuttavana sitä, että peräti neljäsosa kielitaidon tason A2–B1 saavuttaneista oppijoista ei tunnista suomen kielen yleisintä verbiä taivutusmuodossa.

Verbitestin tuloksia kokonaisuutena tarkastellessa voidaan todeta, että sekä verbien edustuminen sanaluokkana että verbin A-infinitiivin asema näyttää testiin osallistuneiden suomi toisena kielenä -oppijoiden psykolingvistisessä todellisuudessa olevan melko selkeä. Muiden sanaluokkien (tässä nominien) sanoja tai sellaisia fonotaktisesti muistuttavia äännejonoja tuotettiin erittäin vähän. Tällaisia olivat ainoastaan tuotokset *tunti* (pro *tunnustaa*) ja *neuvo* (pro *neuvotella*) sekä mahdollisesti myös *perus* (pro *perustaa*), **jäkä* (pro *jäädä*) ja **pidäs* (pro *pitää*). Mainittakoon myös, että nomineja tai niitä muistuttavia äännejonoja tuottivat lähinnä testissä kaikkein heikoimmin menestyneet informantit.

Informantit onnistuivat oikeiden ja hyväksytyjen A-infinitiivien tuottamisessa vaihtelevasti, mutta siitä huolimatta suurimmalla osalla vaikuttaa olleen varsin selkeä käsitys siitä, miltä verbin A-infinitiivi sanahahmoltaan näyttää. Usein silloinkin, kun tuotos on virheellinen, on siitä kuitenkin nähtävissä pyrkimys muodostaa sanahahmoltaan jonkin suomen kielen verbien taivutustyyppin mukainen A-infinitiivi. Tästä ovat esimerkkeinä vaikkapa informanttien tuottamat muodot *saataa*, *uskottaa*, *julistella*, *alkata*, *johdata*, *neuvota* ja *vaadita*, joissa on tavoiteltu joko taivutustyyppin 1 vokaali + A -loppuista, taivutustyyppin 3 la-loppuista, taivutustyyppin 4 AtA-loppuista tai taivutustyyppin 5 itA-loppuista A-infinitiiviä (verbien taivutustyypeistä ks. tämän työn luku 3.2). Onkin toki perusteltua ajatella, että useimmilla vähintään A2.2-tasoisilla kielenoppijoilla on tietoa verbien jaosta taivutustyyppihin ja eri tyyppien A-infinitiivien päätteistä.

Verbitestin tulokset eivät näytä tukevan Karlssonin (1982: 207–208) näkemystä siitä, että A-infinitiivi ei toimi kielentaitajien psykologisesti reaalisenä perusmuotona tai Puron (2002: 168–169) havaintoja siitä, että yksikön indikatiivin 3. persoonassa näyttäytyisi oppijan kielitajussa perusmuotona. Tämä tulos on hieman yllättävä ja ennakko-odotuksieni vastainen. Informantit eivät juuri lainkaan tuottaneet yksikön 3. persoonaksi tulkittavia verbimuotoja A-infinitiivin asemesta. Sellaisiksi voidaan tulkita vain muodot *tulee* (pro *tulla*, yksi vastaus), *voi* (pro *voida*, yksi vastaus), *saa* (pro *saada*, yksi vastaus). Luvussa 8 pohdin mahdollisia syitä tähän tulokseen.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen sitä, miten verbitestin verbien ja niiden taivutustyyppien frekvenssi sekä niiden taivutusmuotojen kompleksisuus vaikuttivat siihen, kuinka verbitestin informantit onnistuivat verbinmuotojen palauttamisessa A-infinitiiviin. Lisäksi nostan esiin vielä yhden tuloksiin selvästi vaikuttaneen tekijän, sanahahmoltaan lähekkäisten verbien sekoittumisen toisiinsa.

7.2.1 Verbin ja sen taivutustyyppin yleisyyden yhteys palauttamisen onnistumiseen

Se, että jokin sana on suomen kielessä yleinen, ei välttämättä tarkoita sitä, että se olisi suomea toisena kielenä opiskelevalle perusopetuksen opiskelijalle tuttu. Koska tässä tutkimuksessa ei voitu selvittää sitä, kuinka moni testattavista verbeistä oli informanteille tuttu – tämän selvittämiseksi heitä olisi

pitänyt pyytää kirjoittamaan sanan merkitys omalla äidinkielellään – on tyydyttävä päättämään, että vähintään kielitaidon tason A2.2 saavuttaneet oppijat tuntevat ainakin suomen kielen kaikkein yleisimmät verbit (joita myös suurin osa tämän tutkimuksen aineistossa taajimmin esiintyneistä verbeistä on). Tässä luvussa pohditaan, minkälainen yhteys verbin yleisyydellä on palauttamisen onnistumiseen. Taulukossa 8 verbitestien verbit on asetettu keskinäiseen yleisyysjärjestykseen sekä Taajuussanaston että CSC:n mukaan, ja niille on annettu järjestysnumerot 1–27. Vaikka kaikki testin 27 verbiä ovat suomen kielessä yleisiä, on niiden keskinäisessä frekvenssissä kuitenkin myös selkeitä eroja: siinä missä verbin *olla* järjestysluku on sekä Taajuussanaston että CSC:n mukaan 1, on verbin *neuvotella* kokonaisjärjestysluku CSC:ssä 986 ja Taajuussanastossa 1982.

Taulukko 8. Testin verbit frekvenssijärjestyksessä yleisimmästä harvinaisimpaan Taajuussanaston ja CSC:n mukaan sekä palauttamisen onnistuminen.

Verbinmuodot yleisyysjärjestyksessä Taajuussanaston mukaan (CSC:n mukaan)	Onnistuneita palautuksia %
1. olivat (1)	85
1. olevansa (1)	75
2. voidakseen (3)	85
3. ei saanut (2)	70
3. on saatu (2)	45
4. tulee (4)☐	80
5. annettava (8)	70
6. piti (6)	65
7. tehtyään (5)	85
8. käytti (12)	50
9. kuuluva (13)	65
10. alkaisi (10)	75
10. alkoivat (10)	85
11. esittivät (16)	80
12. oli jäänyt (7)	70
13. joutui (11)	55
14. halusi (9)	40
15. vaadittiin (14)	25
16. johtama (19)	70
17. odottanut (17)	85
18. perustetut (22)	30
19. ilmoitti (20)	75
20. uskotaan (15)	90
21. aloitti (18)	75
22. eivät hyväksyneet (21)	85
23. tunnusti (25)	20
24. julistettiin (27)	40
25. olivat ampuneet (23)	60
26. taistelemaan (26)	85
27. neuvotella (24)	50

Taajuussanaston tai CSC:n mukaisen yleisyyden ei voida sanoa systemaattisesti indikoivan palautuksen onnistumista. Esimerkiksi onnistuneimmin palautettu verbi *uskoa* ei kuulu aineiston kaikkein frekventeimpien verbien kärkeen, joskin se yleisesti suomen kielessä on frekventti. Verbinmuodon suhteellisen harvinaisuuden (suomen kielessä melko yleinen, mutta aineistossa keskinäisen yleisyysjärjestyksen häntäpäässä) ja heikkojen palautustulosten välillä näyttäisi kuitenkin olevan yhteys verbien *tunnustaa*, *julistaa*, *neuvotella* ja *perustaa* kohdalla. Näiden verbien voisikin kuvitella olevan oppijoille tuntemattomampia kuin kaikkein yleisimpien, laajamerkityksisimpien ja konkreettisimpien verbien. Toisaalta verbien *perustaa*, *tunnustaa* ja *neuvotella* kohdalla heikkoihin palautustuloksiin on osasyynä myös verbien sekoittuminen toisiin, sanahahmoltaan läheisiin verbeihin; tätä käsitellen tarkemmin alaluvussa 7.2.3. Huomio kiinnittyy myös verbien *hyväksyä* ja *taistella* yleisyyteen nähden hyvin palautustuloksiin. Syytä voidaan kenties etsiä informanttien saamasta syötöksestä ja heidän viestintätarpeistaan. Funktionaalisista lähtökohdista käsin (ks. esim. Aalto ym. 2009) on järkeenkäypää ajatella, että oppijat omaksuvat itselleen merkityksellisiä sanoja ja rakenteita ennen yleisempiä, mutta heille vähemmän tarpeellisia sanoja. Verbi *hyväksyä* on aikuisten koulu- ja opiskelumaa-ilmassa yleinen (esim. *hyväksytty/hylätty kurssisuoritus*). Entä verbi *taistella*? Sen ei liene mitenkään voida katsoa kuuluvan suomen kielen oppijoiden ensimmäiseksi omaksumien verbien joukkoon. Historian oppiaineessa tämän verbin voi kuitenkin ajatella olevan yleinen, ja onkin todennäköistä, että osa informanteista on jo suorittanut jonkin peruskoulun historian kurssin. Verbi on voinut tulla informanteille tutuksi myös tiedotusvälineiden kautta: lähes kaikkien informanttien lähtömaassa on käyty tai käydään sotaa, ja he todennäköisesti ovat seuranneet näiden alueiden tilannetta koskevaa uutisointia.

Verbin *haluta* palauttaminen A-infinitiiviin onnistui informanteilta heikosti siitä huolimatta, että verbi mitä todennäköisimmin on informanteille tuttu. Peräti 9 informanttia (45 % kaikista informanteista) tarjosi verbinmuodon *halusi* A-infinitiiviksi ensimmäisen taivutustyyppin A-infinitiiviä muistuttavaa muotoa **halua*. Voi olla, että verbityypin yleisyydellä on tässä ollut vaikutusta: taivutustyyppi 1 on suomen kielessä huomattavasti frekventimpi kuin taivutustyyppi 4. Liskin (2006) tutkimustulosten mukaan hänen informanteillaan oli eniten hankaluuksia palauttaa taivutustyyppien 4 ja 6 verbejä A-infinitiiviin. Koska testissä ei esiinny muita supistumaverbejä, ei ole mahdollista saada selville, johtuvatko *haluta*-verbiin liittyvät hankaluudet nimenomaan taivutustyyppin 4 vieraudesta tai vaikeudesta informanteille.

Edellä esitettyä lukuun ottamatta verbityypin yleisyyden ei voida katsoa merkittävästi vaikuttaneen palauttamisen onnistumiseen tässä tutkimuksessa. Tyyppin 1 verbien ryhmään kuuluvat niin onnistuneimmin palautetut verbit *uskoa*, *hyväksyä* ja *odottaa* kuin kaikkein heikoimmin palautetut verbit *vaatia*, *tunnustaa* ja *perustaa*.

7.2.2 Verbinmuodon morfofonologisen kompleksisuuden yhteys palauttamisen onnistumiseen

Sanan taivutusmuodon absoluuttista kompleksisuutta voidaan Martinin (1995: 266) mukaan mitata laskemalla, montako vokaalin tai konsonantin muutosta taivutusmuodon vartalossa on tapahtunut ja montako päätettä sanavartaloon on lisätty (ks. myös tämän työn luku 5.1). Liski (2006) soveltaa omassa tutkimuksessaan Martinin mallia käänteisesti laskemalla, montako pääteaineksen poistoa tai muuta toimenpidettä on tehtävä, jotta sanavartalo löytyy ja päästään takaisin A-infinitiiviin. Taulukosta 9 nähdään, montako muutosta (pääteen poistoa tai morfofonologista vaihtelua) kunkin testissä esiintyvän verbimuodon ja niiden A-infinitiivin välillä on.

Taulukko 9. Muutosten määrä testiverbin taivutusmuodon ja sen A-infinitiivin välillä.

Verbinmuoto	Muutosten määrä	Onnistuneita palautuksia %
uskotaan	1	90
alkoivat	3	85
eivät hyväksyneet	1	85
odottanut	1	85
olivat	2	85
taistelemaan	3	85
tehtyään	2	85
voidakseen	2	85
esittivät	3	80
tulee	1	80
alkaisi	1	75
aloitti	2	75
ilmoitti	2	75
olevansa	3	75
annettava	3	70
johtama	1	70
oli jäänyt	1	70
ei saanut	1	70
kuuluva	1	65
piti	2	65
olivat ampuneet	1	60
joutui	1	55
käytti	2	50
neuvotella	0	50
on saatu	1	45
halusi	1	40
julistettiin	2	40
perustetut	3	30
vaadittiin	2	25
tunnusti	2	20

Jos oletetaan, että verbin taivutusmuoto on sitä kompleksisempi, mitä enemmän sen ja A-infinitiivin välillä täytyy tehdä muutoksia ja pääteaineksen poistoja, voidaan todeta, ettei yksikään verbitestissä esiintyvä taivutusmuoto ole morfofonologisesti muita ylivertaisesti kompleksisempi. Siinä missä joissakin Liskin (2006: 53) palautustestin verbinmuodoissa tapahtui neljä tai jopa viisi muutosta, on tämän tutkimuksen verbitestissä esiintyvissä verbimuodoissa enimmillään kolme muutosta. Tällaisia verbinmuotoja, joissa tapahtuu kolme muutosta, ovat esimerkiksi *alkoivat* (vartalon vokaalimuutos *a:o*, imperfektin tunnuksen *-i* lisääminen, monikon kolmannen persoonan päätteeseen *-vAt* lisääminen) ja *annettava* (astevaihtelu *nt:nn*, vartalon vokaalimuutos *A:e*, partisiivin passiivin tunnus *-ttAvA*). Voidaan siis todeta, etteivät tämän tutkimuksen verbitestissä esiintyneet verbinmuodot ylipäätään ole erityisen kompleksisia. Testiverbien imperfektimuoto lisää imperfektin tunnuksen *-i* etisten vartalonloppuisten vokaalivaihteluiden määrää, mutta muotojen kompleksisuutta ja taivutusmuodoissa tapahtuneita morfofonologisia muutoksia vähentää se, että testin verbien modus lähes aina indikaatiivi sekä se, että verbit esiintyvät yksikön ja monikon 3. persoonan muodoissa, jolloin astevaihtelussa olevien taivutustyyppien 1 verbien taivutusmuodoissa (*alkoivat*, *esittivät*, *joutui*) vahvuusaste on sama kuin A-infinitiivissä. Myöskään verbitestin partisiippimuotoja A-infinitiiviin palautettaessa ei ole tarpeen tehdä astevaihtelusta johtuvia muutoksia.

Vaikka, kuten tässä työssä on useaan otteeseen mainittu, partisiippeja ja lauseenvastikkeita pidetään usein suomenkielisen kirjoitetun tekstin vaikeimpina rakenteina, ei tässä verbitestissä esiintyvien partisiippien ja lauseenvastikkeiden voida sanoa olevan morfofonologisesti erityisen kompleksisia, eivätkä informantit yleisesti onnistuneet niiden palauttamisessa heikommin kuin muiden verbinmuotojen palauttamisessa. Passiivin partisiippimuodossa *annettava* palauttamista on luultavasti hankaloittanut kahden morfofonologisen muutoksen, vartalon vokaalimuutoksen ja astevaihtelun tapahtuminen. Luultavasti juuri näiden vuoksi hyvin frekventti ja todennäköisesti oppijoille tuttu verbi *antaa* on jäänyt joiltakin informanteilta tunnistamatta, vaikka palautustulos oli kuitenkin yleisesti melko hyvä, 70 %. Passiivin partisiippimuodon *perustetut* palauttamisen tulokset sen sijaan olivat heikot. Heikkoihin tuloksiin näyttää kuitenkin selkeästi olevan muukin syy kuin verbin taivutusmuoto: monet informantit ovat sekoittaneet verbin sitä läheisesti muistuttavaan verbiin (*perustella*) ja tuottaneet tämän verbin infinitiivin.

Kaikkein heikoimmin palautetuissa verbinmuodoissa tapahtuu saman verran ja samankaltaisia muutoksia kuin selvästi onnistuneemmin palautetuissa verbinmuodoissa. Tarkasteltaessa esimerkiksi verbinmuotoja *ilmoitti*, *piti*, *joutui*, *käytti* ja *tunnusti*, joiden palauttamisen onnistuminen vaihteli 20 ja 75 prosentin välillä, havaitaan, että kaikki niissä tapahtuvat muutokset ovat samankaltaisia ja kaikkien verbien taivutustyyppi on sama. Erot palauttamisen onnistumisessa eivät siis tässä niinkään liity

muotojen morfofonologiseen kompleksisuuteen vaan mahdollisesti verbin frekvenssiin – joukon harvinaisin verbi *tunnustaa* on kaikista verbimuodoista heikoiten palautettu verbi.

Verbinmuodon *vaadittiin* palauttaminen onnistui hyvin heikosti: vain neljäsosa informanteista tuotti sille hyväksyttävän A-infinitiivin. Verbi *vaatia* sijoittuu yleisyyden mukaan mitattuna testiverbien luettelon puoliväliin, ja sen voisi olettaa olevan informanteille tuttu. Niin ikään passiivin imperfektissä esiintyneen, selvästi harvinaisemman ja vartalovokaalin muutoksen sisältävän verbinmuodon *julistettiin* palautus onnistui jonkin verran paremmin, mutta jäi sekin 40 prosenttiin. Molemmille verbeille tarjottiin huomattava määrä erilaisia hyväksyttävistä vastauksista selkeästi poikkeavia vastausvaihtoehtoja, mistä voidaan päätellä, että näiden verbien A-infinitiivi oli informanteille kovin epäselvä ja tavoittamaton. Voidaan kenties olettaa, että passiivin imperfekti oli muotona informanteille haastava siitä huolimatta, että morfofonologisia muutoksia tapahtui kummankin verbimuodon kohdalla vain kaksi: passiivin imperfektin tunnuksen lisäksi vartalovokaalin muutos verbimuodossa *julistettiin* ja astevaihtelu verbimuodossa *vaadittiin*. Verbi *julistaa* on mahdollisesti ollut informanteille tuntematon, kun taas frekventimmän verbin *vaatia* tunnistamista on todennäköisesti vaikeuttanut astevaihtelu. Nimenomaan passiivimuoto näyttää tuottaneen informanteille hankaluuksia myös verbi-
muodon *on saatu* kohdalla. Kun verrataan keskenään kahta testissä esiintynyttä verbin *saada* taivutusmuotoa, huomataan, että niiden palauttamisen onnistumisessa on suuri ero. Vaikuttaa siltä, että informantit ovat osanneet poistaa verbinmuodosta *ei saanut* aktiivin partisiipin *nut*-päätteen ja muodostaa sitten A-infinitiivin (onnistuneita palautuksia 70 %, ja lisäksi kolmesta hylätystä vastauksesta *ei saa*, *ei saada* ja *ei saada* voidaan päätellä, että informantit ovat tunnistaneet verbin, vaikka eivät ole tuottaneet hyväksyttävää vastausta), mutta eivät ole onnistuneet verbimuodon *on saatu* passiivin partisiipin *tu*-päätteen poistamisessa läheskään yhtä hyvin (onnistuneita palautuksia 45 %). Passiivimuoto vaikuttaisi olevan ainoa selitys toisistaan eroaville tuloksille, sillä molemmissa verbimuodoissa tapahtuu vain yksi morfofonologinen muutos. Passiivimuodon mahdollinen kompleksisuus ei kuitenkaan näytä koskevan passiivin presenssiä, sillä verbimuodon *uskotaan* palautus oli koko testin onnistunein.

Verbitestissä A-infinitiivissä esiintyvän verbin *neuvotella* muotoa voidaan pitää kaikkein vähiten kompleksisena ja sen palauttamista A-infinitiiviin vähiten vaikeana, sillä mitään muutoksia ei ole tarpeen tehdä. Kuitenkin vain puolet informanteista onnistui tehtävässä. Yksi syy tähän voi tietenkin olla se, että verbi oli verbitestissä esiintyvistä verbeistä kaikkein harvinaisin. Toisaalta informanttien olisi voinut olettaa havaitsevan, että verbi on valmiiksi A-infinitiivimuodossa, oli se heille tuttu tai ei – siis joko tunnistavan 3. taivutustyyppin infiniitiivin päätteen tai huomaavan, että verbi esiintyy osana verbiketjua, jossa finiittiverbi on taipunut persoonamuodossa, joten toisen verbin on oltava infiniitiiv-

vimuotoinen. Näyttää siltä, että palauttamisessa epäonnistuneet informantit eivät ole lainkaan kiinnittäneet huomiota testiverbiä ympäröiviin sanoihin tai A-infinitiivin päätteet ovat heidän oppijankielen todellisuudessaan epäselvät.

Verbitestin tulosten perusteella vaikuttaa myös siltä, että osalla informanteista oli vaikeuksia mieltää verbien liittomuotojen palautuvan yhteen verbiin ja sen A-infinitiiviin siitä huolimatta, että tästä asiasta muistutettiin testin alussa. Verbitestissä esiintyviä liittotempuksia palauttaessaan informantit tuottivat kahden verbin A-infinitiivejä (*olla jäädä, olla ampua*). Kielteisiä liittomutoja palautettaessa tuotettiin A-infinitiivin asemesta erilaisia kieltosanan *ei* sisältäviä verbimuotoja (*ei saada, *ei saadä, *ei saaneet, eivät hyväksyneet, ei hyväksytä, *ei ole hyväksy*). On luultavaa, että tällaisia kieltomutoja infiniitiivin asemesta tuottaneet informantit kyllä tunnistavat verbin eikä tekstin lukemista tai ymmärtämistä häiritse se, etteivät he pysty palauttamaan kieltomutoista verbiä A-infinitiiviin. Tuntumattoman verbin kohdalla ongelmia kuitenkin voisi syntyä, jos verbiä yritettäisiin hakea sanakirjasta.

7.2.3 Sanahahmoltaan toisiaan muistuttavien verbien sekoittuminen toisiinsa

Jotkin verbitestissä esiintyneet verbinmuodot on palautettu jonkin toisen verbin A-infinitiiviin. Kysymyksessä ovat transitiivisen ja intransitiivisen, ns. A- ja U-verbiparin verbit (*kuulla* pro *kuulua* ja *johtua* pro *johtaa*; A- ja U-verbeistä ks. esim. Siitonen 1999, Siitonen ja Martin 2012), tai sanahahmoltaan ja äänteellisesti toisiaan muistuttavat verbit (*neuvoa* pro *neuvotella, tuntua, tuntea* ja *tunnistaa* pro *tunnustaa, käydä* pro *käyttää*). Sanahahmoltaan samankaltaisten verbien sekoittuminen toisiinsa ei ole yllättävää, sillä Siitosen (1999) mukaan tätä tapahtuu myös erittäin edistyneille suomen kielen oppijoille. Omat opetuskokemukseni ovat samansuuntaisia. Myös Liski (2006) havaitsi tutkimuksessaan verbien sekoittumista toisiinsa: esimerkiksi verbimuoto *luovutaan* oli hänen testissään palautettu A-infinitiiveihin *luovuttaa* ja *luottaa*. Verbien sekoittuminen keskenään on ymmärrettävää etenkin taivutusmuodoissa, sillä verbiparien välinen morfofonologinen ero voi olla huomaamaton eikä U-johdinta aina tunnisteta taivutusaineksen ja vokaalivaihtelujen joukosta (Siitonen ja Martin 2012). Tämän tutkimuksen informanttien tuottamia A-infinitiivejä tarkasteltaessa voidaan kuitenkin huomata, että verbien sekaantuminen toisiinsa ei aina johdu verbinmuotojen välisten morfofonologisten erojen vähäisyydestä, vaan joskus yksinkertaisesti väärästä koodauksesta, josta esimerkkinä on vaikkapa taivutusmuodon *johtama* palauttaminen A-infinitiiveihin *joutaa* ja *juoda*. Tällaiset ns. suuremmat sanahahmo-ongelmat voivat johtua mekaanisen lukemisen ongelmista tai viitata lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen, tai sitten kyse on yksinkertaisesti siitä, että informantti on lukenut testitekstin huolimattomasti. Taulukossa 10 on esitelty kaikki toisen (väärän) verbin A-infinitiiviin palautetut verbinmuodot.

Taulukko 10. Väärän verbin A-infinitiiviin palautetut verbit verbitestissä.

Verbinmuoto	Palautukset, hyväksytyt lihavoitu (vastausten lukumäärä) N = 20
tunnusti	tunnustaa (3) tunnusta (1) tuntua (3) tunta (1) tuntea (6) tunntea (1) tunnista (1) muut (4)
perustetut	perustaa (5) perusta (1) perustella (8) perustua (3) muut (3)
neuvotella	neuvotella (10) neuvoa (4) muut (6)
käytti	käyttää (10) käydä (7) käudä (1) muut (2)

Toisiaan muistuttavien sanahahmojen sekaantuminen keskenään oli joidenkin testiverbien kohdalla niin yleistä, että sillä voidaan katsoa olevan suuri vaikutus tuloksiin. Jos esimerkiksi kaikki jonkin toisen verbin A-infinitiiviä verbin *perustaa* tilalle tarjonneet informantit olisivat onnistuneet muodostamaan oikean verbin A-infinitiivin, olisi tämän verbin palauttamisen onnistumisprosentti noussut 30 prosentista 56,7 prosenttiin. Sanahahmoltaan lähellä toisiaan olevien verbien sekoittuminen toisiinsa olisi estettävissä vaiheittain etenevän palauttamisprosessin – pääteainesten ketjun loogisen purkamisen – avulla. Esimerkiksi infinitiivimuotoa *neuvotella* ei minkään loogisen päättelyketjun avulla voi esittää palautuvaksi verbin *neuvoa* A-infinitiivimuotoon – ja jos päätteitä yrittää ryhtyä purkamaan, huomaa todennäköisesti pian, ettei verbiin lainkaan ole liitetty taivutuspäätteitä, vaan se sisältää vain A-infinitiivin tunnuksen. Siksi onkin hyvin todennäköistä, että muiden verbien infinitiivimuotoja tuottaneet informantit eivät lainkaan ole kiinnittäneet huomiota verbin pääteainekseen, vaan sen enempää verbinmuotoa analysoimatta valinneet tuntemistaan verbeistä sellaisen, joka sanahahmoltaan jollain tavalla muistuttaa testiverbiä.

8 YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT

Tämän tutkimuksen aineistossa on toistuvasti esiintyviä verbejä hyvin vähän, vain 27 kappaletta 349 verbistä. Ne ovat suomen kielen kaikkein frekventeimpiä, merkitykseltään laajoja ja epäräjäisiä verbejä. Oppiainekohtaisia, nimenomaan historian oppiaineeseen liittyviä verbejä oli yleisimmin esiintyneiden verbien joukossa vain muutamia. Näyttää siltä, että historian oppiaineelle ominainen oppiainekohtainen kielenkäyttö ja diskurssi luodaan kertaluontoisten verbien avulla tai lisäämällä yleisiin, monimerkityksisiin verbeihin täydennyksiä; on myös mahdollista, että substantiivit ovat verbejä oleellisempia historian oppiaineelle ominaisessa kielenkäytössä.

Aineistossa esiintyy kirjoitetulle tekstille ominaisia kompleksisia rakenteita, partisiippeja ja lauseenvastikkeita sekä moniosaisia verbikonstruktioita, mutta valtaosa verbeistä on kuitenkin yksittäisiä finiittiverbejä, joiden modus on indikatiivi ja tempus imperfekti. Verbit ovat useammin aktiivi- kuin passiivimuotoisia; vaikuttaa siltä, että mikäli tekstien abstraktiotasoa on toimintaa etäännyttämällä pyritty nostamaan, ovat etäännyttämisen keinot muut kuin passiiviverbien runsas käyttö. Johtopäätösten tekemiseksi tulisi kartoittaa aktiivi- ja passiivimuotoisten verbien suhdetta myös muiden oppiaineiden oppikirjateksteissä; onhan toki mahdollista, että historian oppikirjateksteissä toiminta ylipäätään on konkreettisempaa kuin vaikkapa yhteiskuntaopin teksteissä, jotka olivat passiivimuotoisia verbejä runsaasti aineistostaan löytäneen Saarion (2012) tutkimuksen kohteena.

Informantit onnistuivat verbien palauttamisessa taivutusmuodoista A-infinitiiviin vaihtelevasti. Suoritettujen kurssien määrän ja informanttien Suomessa asumisen tai peruskoulussa opiskelun ajan ei suoraan voi katsoa selittävän eroja testimenestyksessä, joten myös henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja muuttujilla oli todennäköisesti vaikutusta testissä suoriutumiseen. Verbin yleisyydellä oli yhteys palauttamisen onnistumiseen: vähemmän frekventtien, merkitykseltään abstraktimpien verbien palauttaminen onnistui heikommin kuin kaikkein yleisimpien ja konkreettisimpien verbien palauttaminen. Testiverbien joukossa oli lisäksi verbejä, jotka syystä tai toisesta näyttivät olevan informanteille tuttuja ja joiden palauttamisessa onnistuttiin hyvin, vaikka ne eivät testiverbien joukossa olleet kaikkein frekventeimpien joukossa. On kuitenkin hyvä muistaa, että laajassa mittakaavassa tarkasteltaessa kaikki testiverbit ovat suomen kielessä yleisiä. Verbin yleisyys näytti vaikuttavan palauttamisen onnistumiseen enemmän kuin taivutusmuodon morfofonologinen kompleksisuus tai verbityypin yleisyys, vaikka myös verbinmuodon morfofonologisella kompleksisuudella oli vaikutusta palauttamisen onnistumiseen. Toisaalta, kuten jo aiemmin luvussa 7.2.2 todettiin, testiverbit eivät olleet morfofonologisesti erityisen kompleksisia.

Aineistossa on nähtävissä viitteitä siitä, että astevaihtelu hankaloittaisi palauttamista, mutta tämän vahvistamiseksi tarvittaisiin laajempaa tutkimusta, sillä testissä esiintyi vain vähän sellaisia verbejä, joita palauttaessaan informanttien oli kiinnitettävä huomiota astevaihteluun. Yksittäisistä verbinmuodoista passiivin imperfekti ja perfekti osoittautuivat informanteille erityisen vaikeiksi muodoiksi palauttaa A-infinitiiviin. Verbityypin yleisyyden yhteydestä palauttamisen onnistumiseen saadaan aineiston perusteella hieman ristiriitaista tietoa. Liskin (2006) verbitestin kaltainen sanalista, jossa verbit esiintyvät ilman kontekstia ja johon on tarkoituksella sisällytetty kaikkien eri taivutus-tyyppien verbejä monipuolisissa, erilaisia morfofonologisia muutoksia sisältävissä taivutustyypeissä, tuottaa toki tyhjentävää tietoa verbimuotoon liittyvien tekijöiden vaikutuksesta palauttamisen onnistumiseen, mutta toisaalta siinä menetetään ympäristö, jossa suomen kielen oppijoiden tosielämässä tulee palauttamisprosessia hyödyntää: tekstikonteksti. Todellisessa lukemistilanteessa oppija voi saada tekstikontekstista tukea ja apua sanan merkityksen päättelyyn, mikäli oppijalle tuntemattoman sanan ympärillä on muita sanoja, joiden merkityksen oppija tuntee.

Tässä tutkimuksessa on useasti tullut esiin, että partisiipeja ja lauseenvastikkeita pidetään suomen kielessä erityisen kompleksisina verbirakenteina. Kuitenkaan palaaminen näistä verbinmuodoista A-infinitiiviin ei näyttänyt aiheuttavan informanteille enemmän vaikeuksia kuin muistakaan verbinmuodoista, ja heikkoihin tuloksiin näiden muotojen palauttamisessa oli myös muita syitä kuin pelkkä verbinmuoto. Partisiippien ja lauseenvastikkeiden kompleksisuus saattaakin olla lausetasolla ja liittyä niiden sisältämän tiiviisti pakatun informaation – kausaalisten ja temporaalisten suhteiden – ymmärtämisen ongelmiin pikemminkin kuin niiden morfofonologiseen kompleksisuuteen. Toisaalta verbitestissä esiintyvät partisiipit ja lauseenvastikkeet eivät sisältäneet niin paljon morfofonologisia vaihteluita kuin ne olisivat voineet sisältää.

Odotusten vastaisesti informantit eivät juurikaan pyrkineet tuottamaan yksikön 3. persoonan muotoja A-infinitiivin asemesta. Koska tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista pureutua oppijan kognitiiviseen prosessointiin, jää tämän tutkimustuloksen tarkempi selvittely jatkotutkimuksen asiaksi. On todennäköistä, että testitilanne ohjasi informanttien toimintaa: pyydettyä A-infinitiiviä he tuottivat sellaisen, eikä tilanne vaatinut heiltä sen kummempaa analyysia. Jos asia on näin, osoittaa tämä tutkimus vain sen, että oppijat osaavat pyydettyä muodostaa verbin A-infinitiivin, mikä tietenkin on merkittävä tieto sinänsä; onhan A-infinitiivin muodostaminenkin tärkeä ja tarpeellinen taito. Tässä tapauksessa voi olla, että vapaammassa tuottamistilanteissa, joissa tuotosta ei ole tarkkaan ohjeistettu ja aikaa miettimiseen on vähemmän, A-infinitiivin asema oppijankielen todellisuudessa ei ole selvä ja muitakin muotoja, myös yksikön 3. persoonaa, voi esiintyä.

Erittäin oleellinen tutkimustulos on se, että sanahahmoltaan enemmän tai vähemmän toisiaan muistuttavat verbit pyrkivät informanttien oppijankielen todellisuudessa sekoittumaan toisiinsa.

Tämä antaa viitteitä siitä, että väärin verbien A-infinitiivejä testissä tuottaneet informantit eivät juurikaan ole pyrkineet analysoimaan verbiä tai sen pääteainesta löytääkseen sanavartalon ja sitä kautta A-infinitiivin tai hyödyntämään ympäröivää tekstikontekstia päätelläkseen verbin merkityksen. Verbejä ympäröivän testitekstin aihepiirin ja sanaston perusteella olisi informanttien varmastikin ollut mahdollista päätellä, ettei esimerkiksi verbinmuoto *johtama* voi palautua verbin *juoda* A-infinitiiviin. Verbiä ympäröivästä tekstistä on mahdollista saada apua palauttamisprosessiin silloinkin, kun verbin merkitys on tuntematon: esimerkiksi verbitestissä esiintyneen verbinmuodon *neuvotella* on mahdollista päätellä olevan valmiiksi A-infinitiivimuotoinen jo yksinomaan sillä perusteella, että se esiintyy osa verbiketjua, jossa toinen verbi on finiittimuotoinen. Vaikuttaa siltä, että osa oppijoista lähestyy verbiä holistisesti ja muotolähtöisesti, jolloin he ilman loogista analyysia päätyvät sanahahmoltaan jollain tapaa palautettavaa verbinmuotoa muistuttavaan A-infinitiiviin. Koska suomen kielessä on runsaasti johdoksia, voivat ilman systemaattista päätteiden purkamista ja sanan ominaisuuksien analysointia tehdyt päätelmät helposti mennä vikaan ja ymmärtäminen vaarantua. Tapauksissa, joissa on vaarana verbin sekoittuminen toiseen samakantaiseen verbiin äänteellisen samankaltaisuuden takia, korostuu palauttamisstrategian tärkeys ja oikean verbityypin jäljille johtavien morfofonologisten vihjeiden merkitys. Verbinmuodon analyysin hylkääminen voi johtaa oppijan myös jopa aivan toiseen semanttiseen kenttään kuuluvan verbin jäljille, jolloin ymmärtämisen vaarantuminen on väistämätöntä. Oppijoita olisikin hyvä harjaannuttaa sanojen tarkasteluun ja niiden ominaisuuksien analyysiin.

Vaikka yleisimpien, suomenopetuksessakin ensimmäisten joukossa omaksuttavien verbien hallinta on oleellista historian oppikirjatekstejä luettaessa – ovathan yleisimmin teksteissä esiintyvät verbit juuri tällaisia frekventtejä ja monimerkityksisiä – on tekstiä lukevan oppijan toisaalta hallittava myös erittäin suuri määrä kertaluontoisesti esiintyviä verbejä päästäkseen käsiksi tekstien sisältöihin. Koska kielitaidon tasolla A2 olevan oppijan ei vielä voi olettaa hallitsevan näin suurta verbimäärää, tarjoaa palauttamisen strategian hallitseminen oppijalle todellisen, varteenotettavan mahdollisuuden saada tarttumapintaa hänelle kompleksiseen ja haastavaan tekstiin. Tämä voi tapahtua sanakirjan tai oppiaineen opiskelun tueksi laaditun sanaston käytön avulla – kielitaidon tasojen kuvausasteikon kuvauksen mukaanhan A2-tasoinen oppija voi tarvita vielä apuvälineitä tekstin lukemiseen. Apuvälineen avulla tapahtuva, osittainkin tekstin ”haltuunotto” on parempi kuin jääminen tekstistä kokonaan osattomaksi. Palauttamisen strategioiden hallitsemisen ei tietenkään voida väittää takaavan tekstien ymmärtämistä, mutta selvää on, että se lisää ymmärtämisen mahdollisuuksia.

Tässä työssä olen esittänyt, että verbien taivutusmuotojen palauttaminen A-infinitiiviin on strategia, jota menestyksellisesti soveltaessaan oppija käyttää tilanteesta riippuen palauttamisen ”osastrategioita”: hän hyödyntää analogiaa, eksplisiittisesti annettuja sääntöjä ja sanasta itsestään löytyviä morfofonologisia vihjeitä. Nämä osastrategiat toimivat osin yhdessä, sillä pystyäkseen esimerkiksi

soveltamaan analogia menestyksekkäästi on oppijan hallittava jonkin verran verbeihin liittyvää säännöstöä: ainakin verbityyppijako olisi hyvä hallita, ja astevaihtelusäännöistä on myös paljon apua. Oppijat hyötyisivät lisäksi paitsi *i*-alkuisen pääteaineksen aiheuttamiin morfofonologisiin muutoksiin liittyvän säännöstön hallinnasta myös joidenkin imperfektin muodostamisen sääntöjen tuntemisesta, sillä imperfekti on yleisin verbien tempus tämän tutkimuksen oppikirjatekstiaineistossa ja voidaan olettaa tämän pitävän paikkaansa laajemminkin historian oppikirjojen kohdalla. Palauttamista strategiana voidaan opettaa ja harjoitella suomen kielen opintojen alkuvaiheesta lähtien produktiivisen taivutusmorfologian opettamisen rinnalla. Näin verbien taivutuksen opettaminen ja oppiminen sekä omaksuminen toteutuvat alusta asti kaksisuuntaisina. Palauttamisen strategioita harjoiteltaessa on tärkeää eksplisiittisesti kiinnittää oppijoiden huomio tekstissä olevien sanojen ominaisuuksiin ja erityisesti sanojen pääteainekseen, sillä kuten aiemmin tämän työn luvussa 5.4 todettiin, eksplisiittinen tieto voi auttaa oppijaa havaitsemaan sellaisia kieliainekseen piirteitä, joihin hän ei muuten tulisi kiinnittäneeksi huomiota. Palauttamisprosessia harjoiteltaessa on tärkeää harjoitella kaikkia edellä esitettyjä palauttamisen ”osastrategioita”.

Koska kirjoitetulle tekstille ominaisten, kompleksisina pidettyjen rakenteiden, lähinnä partisiippien ja lauseenvastikkeiden, vaikeus saattaa liittyä ymmärtämisen ongelmiin pikemminkin kuin muotojen erityiseen morfofonologiseen kompleksisuuteen, hyötyvät oppijat todennäköisesti palauttamisstrategian harjoittelun lisäksi sellaisesta partisiippien ja lauseenvastikkeiden tarkastelusta, jossa erityistä huomiota kiinnitetään verbinmuodon ilmaisemiin temporaalisiin ja kausaalisiin suhteisiin. Tällainen tarkastelu on kuitenkin perusopetusvaiheessa reseptiivistä, eikä rakenteiden produktiivista hallintaa vielä edellytetä. Niin palauttamisen harjoittelun kuin erilaisiin verbirakenteisiin tutustumisenkin olisi hyvä tapahtua eri oppiaineiden opiskelun yhteydessä ja silloinkin, kun se tapahtuu S2-oppitunnilla, liittyä todellisiin oppikirjateksteihin. Näin muotojen ja merkitysten sekä käytön yhteys konkretisoituu oppijalle, eikä S2-opetus jää opiskelun muusta tekstitodellisuudesta irralliseksi kielen rakenteiden harjoitteluksi.

Olen tässä tutkimuksessa keskittynyt tarkastelemaan pelkästään verbejä, enkä esimerkiksi ole laskenut eri sanaluokkiin kuuluvien sanojen esiintymismäärää tekstissä. On mahdollista ja todennäköistäkin, että tämän tutkimuksen aineistossa oppikirjateksteille tyypilliseen tapaan (ks. Karvonen 1995: 184) on substantiivien määrä suurempi kuin verbien. Kuten tämän työn luvussa 4.2 todettiin, oppikirjojen abstraktiin kieleen kuuluu konkreettisen ilmaisun verbien abstraktistaminen nimitettäväksi teoiksi, nomineiksi (Rapatti 2009: 79), ja tällainen nominaalistaminen on oppikirjateksteissä yleistä (Karvonen (1995: 75–76). Tämän vuoksi oppikirjateksteissä esiintyvien verbikantaisten substantiivien tarkastelu olisi erittäin tärkeää. Edellä esitetyn perusteella voidaankin todeta, että historian oppiaineelle ominaisen kielenkäytön kokonaisvaltainen tarkastelu edellyttää tutkimuksen ulottamista

muiden sanaluokkien sanoihin, erityisesti nomineihin. Sanaston luokittelu esimerkiksi Goldenin (2005, ks. myös Saario 2012: 116–117) jaottelun perusteella olisi mielenkiintoista. Hedelmällisen jatkotutkimuksen kohteen tarjoaisi myös verbisanaston tarkastelun laajentaminen historian oppiaineen teksteistä muiden reaaliaineiden teksteihin. Toistaiseksi on selvittämättä, minkälainen verbisanasto on kaikille oppiaineille yhteistä, siis sellaista, jonka hallinnasta olisi hyötyä kaikkien reaaliaineiden opiskelussa. Tämä vaatisi laajempaa eri aineiden oppikirjateksteihin ja mahdollisesti myös opetuspuheeseen kohdistuvaa tutkimusta.

Jatkossa olisi tärkeää tarkastella oppijan kognitiivisen prosessoinnin vaiheita ja hänen käyttämiään strategioita palauttamisprosessin yhteydessä. Tämä onnistuisi ns. ääneenajattelumenetelmän ja retrospektiivisten haastattelujen avulla (ks. esim. Kaivapalu 2005, Martin 1995). Tällaisten menetelmien avulla olisi myös mahdollista selvittää, missä määrin oppijat pystyvät palauttamisprosessissa hyödyntämään palautettavaa taivutusmuotoa ympäröivää tekstikontekstia. Onhan mahdollista, että taitavan kielellisen päättelyn avulla oppija pystyy nimeämään verbin A-infinitiivin, vaikkei taivutusmuodossa tapahtuneiden morfofonologisten muutosten takia olisikaan tunnistanut sitä, mikäli olisi nähnyt sen irrallaan tekstikontekstista esimerkiksi sanalistassa. (Kielellisestä päättelystä ks. esim. Nissilä 2011: 77–78.) Lisäksi olisi oleellista selvittää, minkälaiset oppijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja aikaisempi koulutausta edesauttavat palauttamisprosessin onnistumista. On luultavaa, että oppijan aikaisempi koulutausta, hyvät ensikielen taidot, tekstitaidot ja tekstin lukemisen strategiat sekä ns. akateemisen lukutaidon (Cummins mm. 2008) omaksuminen omalla ensikielellä sekä suomen kielellä auttavat suomi toisena kielenä -oppijaa suomenkielisten oppikirjatekstien lukemisessa ja ymmärtämisessä.

LÄHTEET

Aineistolähteet

- HO7/8 = LAPPALAINEN, OSMO – TIAINEN, SAKARI – WARONEN, EERO – ZETTERBERG, SEPPO 2003: *Horisontti 7/8. Historian oppikirja*. Uudistettu laitos. Helsinki: Otava.
- KR8 = LÄHTEENMÄKI, MARIA – TROBERG, MARTTI 2004: *Kronikka 8. 7.*, uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- HT8 = RINTA-AHO, HARRI – NIEMI, MARJAANA – SILTALA-KEINÄNEN, PÄIVI – LEHTONEN, OLLI 2012: *Historian tuulet 8. Suomen itsenäistymisestä Euroopan unioniin. 1.–4.*, uudistettu painos. Helsinki: Otava.

Kirjallisuuslähteet

- AALTO, EIJA 1992: Alkeisopiskelijan strategioita suomen kielen taivutuksen prosessoinnissa. – Heikki Nyysönen & Leena Kuure (toim.), *Acquisition of Language – Acquisition of culture. Kielen ja kulttuurin omaksuminen. AFinLA vuosikirja 1992*. s. 7–16. Jyväskylä.
- 1994: Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4 s. 93–117. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2010: Oppimisen prosessia ohjaamassa. – Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. s. 6–23. Helsinki: Opetushallitus.
- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 3/2009 s. 402–423.
- AALTO, EIJA – TUKIA, KAISA 2009: Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? – Ilona Kuukka ja Kaarina Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. s. 25–36. Helsinki: Opetushallitus 2009.
- AALTO, MARJO 2000: Suomen frekventit verbit oppijankielessä. – Sanna Martin & Helena Sulkala (toim.), *Tutkielmia oppijankielestä*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 17 s. 91–107. Oulu: Oulun yliopistopaino.

- AIKUISOPS 2004 = *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops/aikuisops> (30.10.2014).
- ALKUVAIHEEN OPS 2010 = *Aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen opetussuunnitelman perusteet* 2010. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/123918_aikuisten_perusopetus_2010.pdf (30.10.2014).
- ARFFMAN, INGA 2007: *Finnish – an easy language to read? – Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet.* Editors/toimittaneet Pirjo Linnakylä ja Inga Arffman. Institute for Educational Research. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- CSC = https://korp.csc.fi/suomen_sanomalehtikielen_tajuussanasto (20.2.2015).
- CUMMINS, JIM 1999: *BICS and CALP: Clarifying the Distinction.* Opinion Papers 120. U. S. Department of Education, Educational Resources Information Center ERIC.
- 2008: *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction.*
– B. Street & N. H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 2: Literacy s. 71–83.
- ELIO, KEIJO 1993: *Yhteiskunnallinen sivistys, yhteiskuntatieto ja oppiaines.* – Pauli Arola, Keijo Elio, Taina Huuhtanen & Arja Pilli (toim.), *Yhteiskuntatieto koulussa* s. 11–79. Helsinki: Yliopistopaino.
- ELLIS, ROD 1994: *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys.* Porvoo: WSOY 2003.
- GOLDEN, ANNE 2005: *Minoritets elever og ordforrådet i lærebøker.* – Inger Lindberg & Karin Sandvall (toim.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk I skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg* s. 115–128. Göteborgs universitet.
- HAZĀNE, JULIANA 2009: *Latvialaiset opiskelijat suomen nominitaivutuksen oppijoina.*
Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- HERLIN, ILONA – VISAPÄÄ, LAURA 2005: *Suomen infiniittisten rakenteiden dynamiikkaa.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARJA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA-RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso Suomen kielioppi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JAAKKOLA, HANNA 1997: *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kielioopin oppimisesta ja opettamisesta.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylän yliopisto.

- KAIVAPALU, ANNEKATRIN 2005: *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä studies in humanities 44. Jyväskylän yliopisto.
- KAJANDER, MIKKO 2002: *Sanoista, miestä, sarvesta ja härkää. Suomenoppija nominatiivin jäljillä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- KARLSSON, FRED 1982: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Porvoo: WSOY.
- 1998: *Yleinen kielitiede*. Uudistettu laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- 2009: *Suomen peruskielioppi*. Neljäs, laajennettu ja uudistettu painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 378. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOTO-OPS 2012 = Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen perusteet 2012. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/46966_koto_ops.pdf (30.10.2014).
- KRASHEN, STEPHEN 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KUPARINEN, KRISTIINA – TAPANINEN, TERHI 2011: *Hyvin menee 2. Suomea aikuisille*. Helsinki: Otava.
- LAVONEN, PÄIVI 2006: *Sananselittäminen historian valmistavan kurssin oppitunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- LISKI, EVELINA 2006: *Parantuneeko vai huononeeko? Kuinka suomenoppija palauttaa taivutetun verbimuodon infinitiiviin*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- MACWHINNEY, BRIAN 1987: The Competition Model. – MacWhinney, Brian (toim.), *Mechanisms of Language Acquisition* s. 249–308. New Jersey: Hillsdale.
- MARTIN, MAISA 1995: *The Map and the Rope. Finnish Nominal Inflection as a Learning Target*. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. University of Jyväskylä.
- 1996: Olli, minä ja verbit. – Sirkka-Liisa Hahmo ja Osmo Nikkilä (toim.), *Vieraan ymmärtäminen. Kirjoituksia kielestä ja kulttuurista*. s. 24–32. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MIESTAMO, MATTI 2006: On the Feasibility of Complexity Metrics. – Krista Kerge ja Maria-Maren Sepper (toim.), *Finest Linguistics. Proceedings of the Annual Finnish and Estonian Conference of Linguistics. Tallinn, May 6.–7, 2004*. s. 11–26. Tallinn: Tallinn University Press.
- NATION, I. S. P. 1990: *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- NIEMIKORPI, ANTERO 1991: *Suomen kielen sanaston dynamiikkaa*. *Acta Wasaensia* 26. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- NIIRANEN, LEENA 2008: *Effects of Learning Contexts on Knowledge of Verbs: Lexical and Inflectional Knowledge of Verbs among Pupils Learning Finnish in Northern Norway*. Tromsø: University of Tromsø.
- NISSILÄ, LEENA 2010: Kielitaidon kuvausasteikko opetussuunnitelman perusteissa ja suosituksissa. – Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. s. 24–30. Helsinki: Opetushallitus.
- 2011: *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimiseen*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 99. Oulu: Oulun yliopisto.
- NISSILÄ, LEENA – MARTIN, MAISA – VAARALA, HEIDI – KUUKKA, ILONA 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- NUNAN, DAVID 1994: Linguistic Theory and Pedagogic Practice – Terence Odlin (toim.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. s. 253–270. Cambridge: Cambridge University Press.
- OPH 1 = http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/aikuisten_perusopetus (15.2.2015).
- OPH 2 = <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/taitotasoasteikko.doc> (15.2.2015).
- OPH 3 = http://www.edu.fi/download/129020_historian_ja_yhteiskuntaopin_opetuksen_avuksi.pdf (15.2.2015).
- OPH 2011 = *Maahanmuuttaja opetusryhmässäni*. Informaatioaineistot 2011: 70. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2012 = *Perusopetukseen valmistava opetus*. Informaatioaineistot 2012: 15. Helsinki: Opetushallitus.
- PAAVOLA, VILJA 2008: *Haluaisitko mennä muunkansa kalastaman? Verbiketjujen kehkeytyminen suomi toisena kielenä -oppijan kielessä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- PIENEMANN, MANFRED 1984: Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition* vol. 6 (2). s. 184–214.
- PIHLAJA, LENITA 2010: Tehokkaaksi lukijaksi. – Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. s. 88–102. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (30.10.2014).
- PURO, TARJA 2002: *Suomi toisena kielenä -aikuisoppijan verbien kehittyminen alkeiskurssilla*. Suomen kielen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

- RAPATTI, KAARINA 2009: Voiko oppikirjatekstiin upota? – Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjatekstin lukijana. – Ilona Kuukka ja Kaarina Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. s. 70–89. Helsinki: Opetushallitus.
- SAARIO, JOHANNA 2012: *Yhteiskuntaopin opiskelun kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevien haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- SAUKKONEN, PAULI–HAIPUS, MARJATTA–NIEMIKORPI, ANTERO–SULKALA, HELENA 1979: *Suomen kielen taajuussanasto*. Helsinki: WSOY.
- SIITONEN, KIRSTI–MARTIN, MAISA 2012: Suomen kielen U-verbit taitotason indikaattorina. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 22. s. 369–406.
- SIITONEN, KIRSTI 1999: *Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen julkaisuja 63.
- TOMASELLO, MICHAEL 2000: First Steps Toward a Usage-based Theory of Language Acquisition. – *Cognitive Linguistics* 11–12 s. 61–81.
- VALMISTAVA OPS 2009 = Perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman perusteet 2009. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf (20.2.2015).
- WHITE, LEILA 2010: *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. Helsinki: Finnlectura.
- VOIONMAA, KAARLO 1993: Frekventtien verbien asemasta kielenoppimisessa ja –opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski ja Kirsti Siitonen (toim.), *Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta*. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Liite 1: Verbitesti.

SUOMESTA (1)TULEE ITSENÄINEN VALTIO

Suomi (2)julistettiin itsenäiseksi 6.12.1917. Neuvosto-Venäjän bolševikkihallitus(3)tunnusti Suomen itsenäisyyden melko pian tämän jälkeen, 4.1.1918. Leninin bolševikkipuolueen (4)uskotaan suhtautuneen Suomen itsenäistymiseen myönteisesti, sillä he arvelivat, että Suomessa (5)alkaisi pian valtakumous, jonka jälkeen Suomi palaisi nopeasti takaisin sosialistisen Neuvosto-Venäjän yhteyteen. Suomessa oli itsenäistymisen aikaan vaikea poliittinen ja yhteiskunnallinen tilanne. Erimielisyyksien takia Suomi jakautui kahtia ja maassa puhkesi sisällissota. Siinä (6)olivat vastakkain *punaiset* eli vuoden 1917 aikana (7)perustetut punakaartit sekä *valkoiset*, Mannerheimin (8)johtama hallituksen armeija, jonka ytimet muodostivat suojeluskuntalaiset. Samaan aikaan kun punaiset kaappasivat valtakunnan Helsingissä, Mannerheim ja suojeluskuntalaiset (9)alkoivat riisua aseista Etelä-Pohjanmaan venäläisiä varuskuntia. Sisällissota päättyi huhtikuussa 1918 punaisten joukkojen antautumiseen. Sodan aikana kuoli yhteensä lähes 37 000 ihmistä. Lisäksi valkoisten vangiksi (10)oli jäänyt 80 000 punavankia, joista osa menehtyi vankileireillä, osa sai kuolemantuomion ja osa vapautettiin.

SUOMI TALVISODASSA

Lokakuun alussa vuonna 1939 Suomen hallitus sai kutsun Moskovaan, sillä Neuvostoliitto (11)halusi (12)neuvotella Suomen kanssa ”konkreettisista poliittisista kysymyksistä”. Moskovassa Stalin ja ulkoministeri Molotov (13)esittivät Suomen edustajille vaatimuksia. Neuvostoliitto vaati saada haltuunsa useita Suomelle kuuluvia alueita. Lisäksi (14)vaadittiin, että Suomen ja Neuvostoliiton välistä rajaa (15)piti siirtää kauemmas Leningradista. Neuvottelut katkesivat, koska Suomen edustajat (16)eivät hyväksyneet Neuvostoliiton vaatimuksia. Marraskuun 26. päivänä 1939 Neuvostoliitto väitti, että suomalaiset (17)olivat ampuneet tykeillä rajan yli Neuvostoliiton puolelle Mainilan kylään. Suomalaiset tutkivat asiaa ja ilmoittivat, että se ei ollut mahdollista. Sitten (18)on saatu selville, että venäläiset itse ampuivat Mainilan laukaukset. Neuvostoliitto (19)käytti niitä vain tekosyynä (20)voidakseen irtisanoa Suomen ja Neuvostoliiton välisen hyökkäämättömyyssopimuksen. Talvisota syttyi 30.11.1939, kun Neuvostoliitto (21)aloitti hyökkäyksen Suomeen.

Sotilaiden elämä sodassa oli kovaa. Talvi oli poikkeuksellisen kylmä, pakkasta oli välillä yli 40 astetta. Suomi (22)ei saanut virallista apua muilta mailta, vaan se (23)joutui (24)taistelemaan yksin suurempaa ja paljon paremmin aseistettua puna-armeijaa vastaan. Nopeaa voittoa (25)odottanut Neuvostoliitto sai kuitenkin huomata, että Suomen valtaaminen ei ollut helppoa. (26)Tehtyään ratkaisevan suurhyökkäyksen Karjalan kannaksella Neuvostoliitto (27)ilmoitti Suomelle (28)olevansa valmis neuvottelemaan rauhanehdoista. Moskovan rauhansopimuksen ehdot olivat kovat. Suomi säilytti itsenäisyytensä, mutta sen täytyi luovuttaa Neuvostoliitolle Karjalan kannas, Laatokan Karjala, pohjoisosa Sallan-Kuusamon alueesta, Kalastajasaarenon länsiosa ja Suomenlahden itäiset saaret. Lisäksi Suomelle nykyäänkin (29)kuuluva Hankoniemi oli (30)annettava vuokralle 30 vuodeksi.

Liite 2: Verbitestin vastaukset.

Verbinmuoto	Vastaukset (hyväksytyt lihavoitu) N = 20
1. tulee	tulla 16 tullut1 tulee 1 tulea 1 auttaa 1
2. julistettiin	julistaa 4 julista 1 julisttaa 3 julisdä 2 julistee 1 julkistaa 1 julistua 1 julistella 2 julisteta 1 julistetta 1 ei vastausta 3
3. tunnusti	tunnustaa 3 tunnusta 1 tuntua 3 tuntea 6 tunta 1 tunnustetta 1 tunnista 1 tunntea 1 tunnsta 1 tunti 1 ei vastausta 1
4. uskotaan	uskoa 17 uskkoa 1 uskolla 1 uskotaa 1
5. alkaisi	alkaa 12 alka 2 alkka 1 alkata 1 alkaia 1 alkaidä 1 alkaisi 1 ei vastausta 1
6. olivat	olla 17 oli 1 olivat 1 ei vastausta 1
7. perustetut	perustaa 5 perusta 1 perustella 8 perustua 3 perus 1 alkaa 1 ei vastausta 1

8. johtama	johtaa 13 johta 1 johtoa 1 johtua 1 johdata 1 johdella 1 ei vastausta 2
9. alkoivat	alkaa 14 alka 3 alkata 1 alkoi 2
10. oli jäänyt	jäädä 12 olla jäädä 2 on jää 1 olla jäätä 1 oli jäädä 1 jäkä 1 olla 1 ei vastausta 1
11. halusi	haluta 6 halutta 1 halutaa 1 halua 9 haluata 3
12. neuvotella	neuvotella 10 neuvoa 4 neuvoteta 1 neuvota 1 neuvolta 1 neuvo 1 ei vastausta 2
13. esittivät	esittää 8 esittä 3 esittää 3 esitä 2 etsiaa 1 esiteä 1 etseä 1 ei vastausta 1
14. vaadittiin	vaatia 5 vaadia 1 vaadittaa 2 vaaditaa 1 vaadita 1 vaatea 2 vaati 1 vaada 3 vaihdä 1 ei vastausta 3
15. piti	pitää 7 pitä 6 pidä 3 pida 1 pidäs 1 pitava 1 ei vastausta 1

16. eivät hyväksyneet	hyväksyä 13 hyväskyä 1 hyväksya 1 olla hyväksyä 2 eivät hyväksyneet 1 ei hyväksytä 1 ei ole hyväksy 1 ei vastausta 1
17. olivat ampuneet	ampua 9 olla ampua 3 olivät ampuneet 1 ammua 2 olla ammua 1 olla ammuttaa 1 he ovat ampu 1 olla 1 ei vastausta 1
18. on saatu	saada 5 olla saada 4 saatua 4 saataa 1 suada 1 olla saatu 1 olla saatua 1 olla saatuta 1 oli saatasella 1 ei vastausta 1
19. käytti	käyttää 10 käydä 7 käudä 1 käynut 1 ei vastausta 1
20. voidakseen	voida 15 voidä 1 voidaa 1 voi 1 voidaan 1 ei vastausta 1
21. aloitti	aloittaa 7 aloittaa 3 aloitta 3 aloita 2 alkaa 2 alka 2 ei vastausta 1
22. ei saanut	saada 14 saa 1 ei saada 1 ei saadä 1 ei saaneet 1 sanoa 1 ei vastausta 1
23. joutui	joutua 11 jouta 1 jouduta 1 jouda 3 joudä 1 juoda 1 johtua 1 ei vastausta 1

24. taistelemaan	taistella 17 taistelemalle 1 ei vastausta 2
25. odottanut	odottaa 13 odotta 4 odotä 1 odotoa 1 odottaneet 1
26. tehtyään	tehdä 16 tehda 1 tehtyä 2 ei vastausta 1
27. ilmoitti	ilmoittaa 9 ilmoitaa 1 ilmoita 5 ilmoida 1 ilmoitua 2 ilmoitella 1 ei vastausta 1
28. olevansa	olla 15 oleva 2 olevansua 1 ei vastausta 2
29. kuuluva	kuulua 13 kuulla 1 kuula 1 kuulkea 1 kuunella/kuulua (ei hyväksytty, koska tarjottu kahta vaihtoehtoa, jotka eri verbejä) 1 ei vastausta 3
30. annettava	antaa 8 anta 5 anntaa 1 antan 1 annata 1 annea 1 anetta 1 ei vastausta 2