



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Verbejä S2-oppilaiden kertomuksissa eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla A1–B2

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta ja humanistinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutus ja suomen kielen oppiaine
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2018
Katju Lehtola

Ohjaajat: Liisa Tainio & Jaakko Leino



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution – Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare – Author Katju Lehtola			
Työn nimi - Arbetets titel Verbejä S2-oppilaiden kertomuksissa eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolla A1–B2			
Title Verbs in the stories of F2-students in levels A1–B2 of the Common European Framework			
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 124 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppiaineen oppilaat ovat yläkoulussa tilanteessa, jossa heidän suomen kielen kirjalliset taitonsa nousevat keskeisiksi. Jatko-opintojen kannalta riittävät suomen kielen kirjalliset taidot ovat tärkeitä S2-oppilaille, joka oppii kuitenkin tyypillisesti ensi sijassa suullisen kielitaidon vuorovaikutuksessa kohdekielisten ikätovereidensa kanssa. Suomen kielen kirjoittamistaitojen opetuksessa olisi tärkeää osata kohdentaa opetus oikeisiin asioihin, jotta kielitaito kehittyisi oikeaan suuntaan. Analysoin tutkielmassani S2-oppilaiden kertomuksissa esiintyviä verbejä. Pyrin myös kuvaamaan verbeissä tapahtuvia muutoksia eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) eri taitotasojen välillä. Muutoksia tarkastelemalla pystyn selvittämään, minkälaiset verbit ja niiden käyttöön liittyvät seikat indikoivat parempaa kielitaitoa. Tarkastelen verbejä kahdesta eri näkökulmasta: semanttisesti ja morfosyntaktisesti.</p> <p>Toteutin tutkielmani laadullisena tutkimuksena. Hyödynsin analyysissäni lingvistisen tekstintutkimuksen ajatuksia ja käytänteitä. Käytin aineistonani Cefling-korpusta, joka sisälsi yläkouluikäisten S2-oppilaiden kertomuksia taitotasoilta A1–B2. Poimin aineistoni 114 kertomuksesta kaikkiaan 1814 verbiä. Luokittelin verbit Anneli Pajusen (2001) verbisemanttisen luokittelun eli niiden merkityksen mukaan konkreettisia asiointiloja kuvaaviin primääri-A-verbeihin, abstraktimpia asiointiloja koodaaviin primääri-B-verbeihin sekä sekundaariverbeihin, jotka kvalifioivat ja suhteuttavat em. verbejä toisiinsa. Lisäksi tarkastelin verbejä niiden morfosyntaktisen käytön mukaan. Huomioin morfosyntaktisessa tarkastelussa verbien modukset, tempukset, persoonamuodot, verbiketjut ja -liitot sekä kieltoverbin käytön.</p> <p>Tutkimustulosteni mukaan verbien käyttö näytti olevan vahvasti yhteydessä oppilaan kielitaitotasoon. Verbin kuuluminen tiettyyn semanttiseen luokkaan ei kuitenkaan yksinään paljastanut tietoa oppilaan kielitaidosta, sillä muutokset primääri-A-, primääri-B- ja sekundaariverbien välillä eri taitotasolla eivät olleet lineaarisia. Enemmän painoarvoa aineistossa sai se, miten verbejä käytettiin erilaisissa tilanteissa. Etenkin alemmilla taitotasolla turvauduttiin usein itselleen tuttuihin, yksinkertaisiin verbeihin, tilannespesifien verbien sijaan. Näitä verbejä käytettiin tyypillisesti ilmaisemaan kiertoteitse asia, jonka olisi voinut usein ilmaista luontevammin spesifimmällä tai kompleksisemmalla verbillä. Kompleksiset ja spesifit verbit tai verbin abstrakti ja monipuolinen käyttö indikoivatkin aineistossani parempaa kielitaitoa ja sujuvampaa tekstiä. Opettamalla verbejä ja niihin liittyviä johdoksia kimpussa voitaisiin saada laajennettua oppilaan verbivarastoa ja tilannespesifiä käyttöä sekä kirjallisia ilmaisukeinoja. Verbien morfosyntaktinen tarkastelu taas paljasti, että verbiketjujen ja -liittojen esiintyvyydellä sekä kieltoverbin ja modusten käytöllä ei näyttänyt aineistossani olevan selkeää yhteyttä kielitaitotasoon. Morfosyntaktinen tarkastelu osoitti kuitenkin myös sen, että EVK:n korkeammilla taitotasolla hallittiin paremmin paitsi kirjoittamiseen liittyvät tarkkuusasiat myös kertomuksen tekstilajille ominaiset kielenpiirteet, kuten imperfektimuoto ja referointi. Verbien käyttöä voisikin opettaa tekstilajitaidoista käsin, jolloin opetuksessa lähdetäisiin liikkeelle todellisista kielenkäyttötilanteista.</p>			
Avainsanat – Nyckelord suomi toisena kielenä, verbit, semantiikka, morfosyntaksi, eurooppalainen viitekehys			
Keywords Finnish as a second language, verbs, semantics, morphosyntax, Common European Framework			



UNIVERSITY OF HELSINKI

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Katju Lehtola			
Työn nimi - Arbetets titel Verbejä S2-oppilaiden kertomuksissa eurooppalaisen viitekehysten taitotasoilla A1–B2			
Title Verbs in the stories of F2-students in levels A1–B2 of the Common European Framework			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year June 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 124 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The written skills of Finnish become essential for the secondary school students studying Finnish as a second language and literature (F2). Even though they learn the oral skills of Finnish primarily by communicating with their Finnish-speaking coevals, they will need the written skills after finishing secondary school when proceeding with their studies. When teaching the written skills of Finnish, it is important to focus on the relevant issues to enable the language skills to develop in the desired way. In this study I examine the verbs used in the stories of F2-students. I am also aiming to illustrate the changes of the verbs between the various levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). By examining these changes, I can investigate what kind of verbs indicate into better written skills of Finnish. I examine the verbs in two aspects: semantically and morphosyntactically.</p> <p>This study was conducted as a qualitative research, utilizing the principles of linguistic text analysis. As my research material I used Cefling-corpus, which included stories of secondary school F2-students. The stories are placed in CEFR rating in the levels A1–B2. From these 114 stories I gathered 1814 verbs in total. I categorized them semantically by the classification created by Anneli Pajunen (2001). This classification consists of primary-A-verbs, that describe concrete states of affairs, primary-B-verbs, that represent more abstract conditions, and secondary-verbs that evaluate and proportion the relation between the primary-verbs. In addition, I categorized the verbs morphosyntactically i.e. by their grammatical mood, tense and person mood. I also investigated the use of verb phrases and the negative verb.</p> <p>According to this study, the usage of the verbs seems to have a strong connection with the language skills of the student. However, the remarkable factor in the evaluation of the writing skills was not only the semantic class of the verb, since the shares of primary-A-, primary-B- and secondary-verbs in different CEFR levels did not change linearly. More value was given to the use of the verb in different situations. Especially on the lower levels of CEFR, the students stuck to the simple verbs that were familiar to them, instead of using verbs specific to the situation. These verbs were typically used clumsily to indicate something that would have been more natural to express with a more specific or complex verb. Based on the material the more complex and specific verbs or the abstract and diverse use of the verbs did indicate for higher writing skills and more fluent text. Teaching the verbs and their derivations as a bunch could be an effective way to expand the vocabulary and written expression skills of the student. Regarding the morphosyntax, the quantity of verb phrases, negative verb and the usage of the grammatical mood of the verbs did not seem to have a clear connection with the CEFR levels. However, it seems that although the students evaluated to levels B1–B2 write more accurately than the pupils on levels A1–A2, they also observe the conventions of the text type of a story more firmly. This can be seen as a high usage of imperfect and a coherent way of referencing. Perhaps utilizing the genre skills more while teaching the verbs would result in learning that would be based on the real-life situations of using the language.</p>			
Avainsanat – Nyckelord suomi toisena kielenä, verbit, semantiikka, morfositaksi, eurooppalainen viitekehys			



UNIVERSITY OF HELSINKI

Keywords

Finnish as a second language, verbs, semantics, morphosyntax, Common European Framework

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

City Centre Campus Library – Helda / E-thesis

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	SUOMI TOISENA KIELENÄ	6
2.1	Toisen kielen opetuksesta ja oppimisesta.....	6
2.1.1	Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaine opetussuunnitelmassa	6
2.1.2	Kirjoittaminen toisella kielellä	9
2.2	Kielitaidon arviointi	12
2.2.1	Eurooppalainen viitekehys	12
2.2.2	Kielitaidon arviointi S2-oppiaineessa.....	15
2.3	Tekstilajit S2-opetuksessa: kertomus	17
3	VERBIT	21
3.1	Semantiikka	21
3.1.1	Primääri-A-verbit	22
3.1.2	Primääri-B-verbit	30
3.1.3	Sekundaariverbit	33
3.2	Morfosyntaksi.....	33
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	40
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
5.1	Tutkimusaineisto.....	42
5.2	Tutkimusmenetelmälliset valinnat	43
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	48
6.1	Semantiikka	48
6.1.1	Yleiskatsaus koko aineistosta	48
6.1.2	Semanttiset luokat koko aineiston tasolla	53
6.1.2.1	Primääri-A-verbit	54
6.1.2.2	Primääri-B-verbit	66
6.1.2.3	Sekundaariverbit	71
6.1.3	Semantiikkaa taitotasojen välillä	72
6.1.3.1	Primääri-A-verbit	73
6.1.3.2	Primääri-B-verbit	89
6.1.3.3	Sekundaariverbit	100
6.2	Morfosyntaksi.....	103

6.2.1 Yleisiä huomioita verbien morfosyntaktisesta käytöstä	103
6.2.2 Tempukset	109
6.2.3 Persoonamuodot.....	112
6.3 Yhteenveto.....	116
7 LUOTETTAVUUS	120
8 POHDINTAA	122
LÄHTEET	125
LIITTEET.....	129

TAULUKOT

Taulukko 1: Esimerkki aineistoni verbisemanttisesta luokittelusta	45
Taulukko 2: Esimerkki aineistoni verbien morfosyntaktisesta luokittelusta.....	45
Taulukko 3: Verbien semanttinen luokkajakauma	49
Taulukko 4: Aineiston yleisimmät verbit	51
Taulukko 5: Tilaverbit koko aineistossa.....	54
Taulukko 6: Teko- ja kaksipaikkaiset muutosverbit koko aineistossa.....	57
Taulukko 7: Tapahtuma- ja yksipaikkaiset muutosverbit koko aineistossa.....	60
Taulukko 8: Liikeverbit koko aineistossa	61
Taulukko 9: Fysiologiset tila- ja prosessiverbit koko aineistossa.....	66
Taulukko 10: Psykologiset tila- ja prosessiverbit koko aineistossa.....	67
Taulukko 11: Perkeptioverbit koko aineistossa	68
Taulukko 12: Puheaktiverbit	70
Taulukko 13: Sekundaariverbit koko aineistossa	71
Taulukko 14: Semanttinen luokkajakauma taitotasoittain.....	73
Taulukko 15: Primääri-A-verbien alaluokat taitotasoittain	74
Taulukko 16: Tilaverbien alaluokat taitotasoittain.....	75
Taulukko 17: Teko-, tapahtuma- ja muutosverbien alaluokat taitotasoittain	79
Taulukko 18: Liikeverbien alaluokat taitotasoittain	83
Taulukko 19: Fysiologisten tila- ja prosessiverbien alaluokat taitotasoittain	88
Taulukko 20: Primääri-B-verbien alaluokat taitotasoittain	90
Taulukko 21: Psykologisten tila- ja prosessiverbien alaluokat taitotasoittain....	91
Taulukko 22: Perkeptioverbien alaluokat taitotasoittain	95
Taulukko 23: Puheaktiverbien alaluokat taitotasoittain.....	97
Taulukko 24: Sekundaariverbien alaluokat taitotasoittain	101
Taulukko 25: Modukset taitotasoittain	103
Taulukko 26: Kieltoverbien suhteellinen määrä kaikista verbeistä taitotasoittain	105
Taulukko 27: Infinitiivien suhteellinen määrä taitotasoittain.....	105
Taulukko 28: Verbeissä esiintyvien virheiden määrä taitotasoittain	108
Taulukko 29: Tempukset taitotasoittain	110
Taulukko 30: Persoonamuodot taitotasoittain	113

KUVIOT

Kuvio 1: Verbien semanttinen luokittelu Pajusen (2001) mukaan	22
Kuvio 2: Tilaverbit.....	23
Kuvio 3: Teko-, tapahtuma- ja muutosverbit.....	24
Kuvio 4: Liikeverbit	26
Kuvio 5: Fysiologiset tila- ja prosessiverbit.....	29
Kuvio 6: Psykologiset tila- ja prosessiverbit	30
Kuvio 7: Perkeptioverbit	31
Kuvio 8: Puheaktiverbit	32
Kuvio 9: Sekundaariverbit	33
Kuvio 10: Verbien semanttinen luokkajakauma.....	49
Kuvio 11: Semanttinen luokkajakauma taitotasoittain	73
Kuvio 12: Primääri-A-verbien alaluokat taitotasoittain	74

Kuvio 13: Tilaverbien alaluokat taitotasoittain	75
Kuvio 14: Teko-, tapahtuma- ja muutosverbien alaluokat taitotasoittain	79
Kuvio 15: Liikeverbien alaluokat taitotasoittain.....	83
Kuvio 16: Fysiologisten tila- ja prosessiverbien alaluokat taitotasoittain	88
Kuvio 17: Primääri-B-verbien alaluokat taitotasoittain	90
Kuvio 18: Psykologisten tila- ja prosessiverbien alaluokat taitotasoittain	91
Kuvio 19: Perkeptioverbien alaluokat taitotasoittain	95
Kuvio 20: Puheaktiverbien alaluokat taitotasoittain	97
Kuvio 21: Sekundaariverbien alaluokat taitotasoittain	101
Kuvio 22: Verbeissä esiintyvien virheiden määrä taitotasoittain	108
Kuvio 23: Tempukset taitotasoittain	110
Kuvio 24: Persoonamuodot taitotasoittain	113

1 Johdanto

Viime vuosien muutokset suomalaisessa yhteiskunnassa heijastuvat myös koulu maailmaan. Globalistuminen ja monikulttuurisuus näkyvät kouluissa niin, että monikielisiä oppilaita on pian jo lähes jokaisen opettajan ryhmässä. Opettaja kohottaa työssään yhä useampia erilaisia kieliä ja kulttuureita sekä ajattelu- ja toimintakulttuureita. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä, 2016, 8.) Muutkin kuin vain suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen (S2) opettajat joutuvat työssään pohtimaan, kuinka huomioida monikielisen oppilaan taustat ja tukea tämän kielitaidon kehittymistä. Monikieliselle oppilaalle suomen kieli kuitenkin on sekä oppimisen kohde että sen väline: ilman kielitaitoa tämä ei selviä muissa oppiaineissa (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, 19).

Kielitaito voidaan perinteisesti jakaa neljään eri osataitoon: puhumiseen, puheen ymmärtämiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lisäksi voidaan puhua kielen rakenteen ja sanaston osaamisesta, joka osuu päällekkäin muiden kielitaidon osalueiden kanssa. (Nissilä ym., 2006, 40.) Puhuttu kieli on ihmisajille ensisijainen kielenkäytön muoto, joka opitaan kasvu ympäristössä ja jonka avulla ihminen välittää viestinsä aina siihen saakka, kunnes oppii myös kirjoittamaan. Koulussa opitaan kirjoitetun kielen konventiot eli tyypilliset käyttötavat. Niiden opetteleminen liittyy yksilön sekundaariseen sosialisointiin ja kodin ulkopuolisessa yhteiskunnassa toimimiseen. Useimmat lapset oppivatkin kirjoittamisen kodin ulkopuolisessa järjestelmässä eli koulussa. (Kuparinen, 2001, 14.)

Kirjoittamista voidaan pitää tietyssä mielessä kielen käytön toissijaisena muotona, sillä kaikilla luonnollisilla kielillä on olemassa puhuttu kielimuoto, muttei välttämättä lainkaan kirjoitusjärjestelmää. Länsimaisessa yhteiskunnassa kirjoittamista ei voida kuitenkaan pitää toissijaisena kielenkäytön muotona. Kirjoittamalla dokumentoidaan ja tallennetaan asiatietoa. Nyky-yhteiskunnassa kirjoittaminen on olennaista myös yksittäisen ihmisen kohdalla. (Kuparinen, 2001, 14.)

Myös monet koulun oppiaineet perustuvat kirjoitettuun kieleen. Oppilaan arviointi näissä oppiaineissa perustuu usein kirjallisiin kokeisiin, joissa oppilaalta vaaditaan sekä luetun ymmärtämistä että kirjallisen ilmaisemisen taitoja. Oppilaan kir-

jallinen kielitaito kehittyy usein suullista hitaammin, joten perinteiset kirjalliset kokeet, joissa vaaditaan esseetyyppisten vastausten tuottamista, saattavat tuottaa vääristyneitä tuloksia oppilaan kielen sisältöosaamisesta. (Nissilä ym., 2006, 21.)

Kielitaidon kehityksessä kielen vastaanottotaidot kehittyvät tyypillisesti tuottamistaitoja nopeammin. Lisäksi maahanmuuttajaoppilailla kehittyvät tyypillisesti suulliset taidot kirjallisia taitoja nopeammin, sillä he kuulevat kohdekielisessä ympäristössä runsaasti suomen kieltä ja saavat myös paljon suullista harjoittelua. (Nissilä ym., 2006, 24–25.) Erilaiset oppimis- ja arviointikontekstit voidaan nähdä tiettyssä mielessä keskenään ristiriitaisina. Aikuisilta S2-oppijoilta odotetaan työelämässä useimmiten suullista kielitaitoa, mutta heidän suullisia vuorovaikutustaitojaan harjaannutetaan tyypillisesti muodollisessa opetuksessa erilaisten harjoitusten avulla spontaanien vuorovaikutustilanteiden sijaan. Lapsilla taas tilanne on päinvastainen: heidän kouluopetuksessaan ja -arvioinnissaan korostuvat kirjalliset taidot ja kirjoitetun kielen konventioiden tuntemus, mutta he oppivat ensi sijassa suulliset taidot vuorovaikutuksessa suomea äidinkielenään puhuvien ikätovereidensa kanssa. (Halonen & Kokkonen, 2008, 111.)

Opettajan on perusopetuksessa mahdollista käyttää joustavia arviointimenetelmiä perinteisten kirjallisten kokeiden sijaan. Hän voi arvioida oppilaan osaamista esimerkiksi nimeämis- tai kuvatehtävällä. Kokeen voi järjestää myös suullisena, jolloin arviointi perustuu ei-kielellisiin menetelmiin. (Nissilä ym., 2006, 21.) Oppilas tulee kuitenkin ennen pitkää tarvitsemaan kirjallista kielitaitoa, sillä eräitä toisen asteen koulutuksen S2- sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisiä tavoitteita ovat kirjoitetun kielen keinojen ja suomen kirjakielen normien sujuva hallinta. Kyky kirjoittaa ja lukea erilaisia tekstejä on olennainen opinnoista selviytymisen kannalta sekä lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa että koulutusjärjestelmän ylemmillä tasoilla. (Kalliokoski, 2005, 239–240.) Jatko-opinnoissa ongelmat alkavat helposti kasaantua ilman riittävää suomen kielen (kirjallista) taitoa. S2-oppiaineen tavoite lukiossa onkin, että opiskelija saavuttaa kielitaidon, joka mahdollistaa täysipainoisen opiskelun kaikissa lukion oppiaineissa ja selviytymisen työelämässä. Ammatillisessa peruskoulutuksessa S2-opintojen ta-

voitteena taas on se, että opiskelija osaa käyttää suomen kieltä arkielämän tilanteissa suullisesti ja kirjallisesti. Kirjallisten taitojen keskiössä ovat tekstilajitaidot sekä tekstien rohkea tuottaminen. (Nissilä ym. 2006, 27 & 32.)

S2-opetuksen arvioinnissa painoarvoa saavat erityisesti kirjallisten konventioiden ja muodollisen kielen hallinta. Näitä kielen sisältöalueita mittaavat pääasiassa kielitieto ja kirjoittaminen. Em. kielen osa-alueet ovatkin oppilaille elintärkeitä tulevaisuudessa, joten niihin panostaminen koulussa on luonnollista: jatko-opinnoissa pelkkä puhutun kielen taito ei enää riitä vaan on hallittava myös kirjoitetun kielen normit. (Halonen & Kokkonen, 2008, 124–125.) Erääksi S2-oppiaineen erityiseksi tehtäväksi 7.-9. luokalla määritelläänkin kielellisten valmiuksien kehittäminen jatko-opintoja, yhteiskuntaa ja työelämää varten (POPS, 2014, 315). Kirjoittamistaidot ovat siis yläkoululaisten opintopolulla avainasemassa. Yläkouluikäisten S2-oppilaiden kirjoittamista tarkastelemalla voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, millaiset kirjoitustaidot indikoivat hyvää osaamista ja näin ollen myös menestystä jatko-opinnoissa. Samalla voidaan pohtia, mihin seikkoihin suomen kirjoittamisen opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota.

Päätin siis pro gradu -tutkielmassani tutkia yläkoululaisten S2-oppilaiden kirjoituksia. Halusin tutkia niissä jotain kielen osa-aluetta, jota voisin tarkastella mahdollisimman objektiivisesti ja analyttisesti. Tutkimuskohteen halusin kuitenkin olevan pientä kielen rakennepiirrettä, kuten tietyn sijamuodon käyttöä, laajempi ilmiö, joka kertoisi oppilaan kielitaidosta monipuolisemmin. Tarkemmaksi tutkimuskohteeksi valitsin kertomuksissa esiintyvät verbit. Nissilän ym. (2006) mukaan verbirakenteiden monimutkaistuminen ja abstraktimpien verbien käyttö indikoivat tekstin kompleksisuutta (Nissilä ym., 2006, 159). Päätin hyödyntäväni tutkielmassani tätä ajatusta toisaalta verbirakenteista ja toisaalta verbien abstraktiudesta. Samalla saisin tarkasteltua verbien käyttöä kahdesta eri näkökulmasta – semanttisesti ja morfosyntaktisesti – ja näin luotua mahdollisimman monipuolisen kuvan S2-oppilaiden käyttämistä verbeistä. Yhdistämällä nämä ulottuvuudet voisin tarkastella verbien käyttöä kokonaisvaltaisesti: pelkkien morfologisten ja syntaktisten kielen piirteiden tarkastelu saattaisi paljastaa lähinnä koulussa opitut, tarkkuuteen liittyvät kielioppiasiat. Pelkän semantiikan tutkiminen voisi taas kuvata ainoastaan kirjoittajan suppeaa tai laajaa sanavarastoa.

Pajunen (2001) on laatinut suomen kielen verbeistä laajan verbisemanttisen luokittelun, jossa hän jakaa verbit konkreettisiin primääri-A-, abstrakteihin primääri-B- sekä asiainiloja arvioiviin sekundaariverbeihin (ks. luku 3.1). Hän havaitsi alakouluikäisten lasten kirjoitustaitoja tutkiessaan verbien semanttisen luokkaja-kauman muuttuvan luokittain vähitellen niin, että primääri-A-verbien suhteellinen osuus laskee ja muiden verbiluokkien osuudet vastaavasti nousevat. Pajunen pitää muutosta kehityksellisenä, sillä muiden luokkien verbit kielentävät semanttisesti kompleksisempia ja abstraktimpia merkityksiä kuin primääri-A-verbit ja ovat myös syntaktiselta käytöltään vaativampia. (Pajunen, 2012, 19–27.)

Pyrin tutkielmassani tekemään samankaltaista vertailua verbisemanttisten luokkien muutoksesta S2-oppilaiden kirjoituksissa. Pajunen vertaili tutkimuksessaan lasten kirjoittamistaitojen kehitystä luokka-asteittain, mikä ei ole omassa tutkielmassani järkevää, sillä S2-opetusta ei järjestetä ikäluokittain vaan tasoryhmittäin. Kielitaidon ja kirjoittamistaitojen kehitys ei siten etene samalla tavalla vaan samassa ikäluokassa voi olla hyvinkin eritasoisia kirjoittajia. Koinkin järkevämmäksi tarkastella verbien muutoksia kielitaidon mukaan. Kyse ei muutenkaan ole samanlaisesta ilmiöstä, sillä Pajusen artikkeli kuvaa kirjoittamistaitojen ohella lapsen kognitiivista, iän myötä tapahtuvaa kehitystä, kun taas omassa tutkielmassani tarkastelen kirjoittamista kielitaidon näkökulmasta. Siksi valitsin tutkimusaineiston, jossa kirjoitukset on jaettu valmiiksi eurooppalaisen viitekehyksen eri kielitaitotasoille. Näin voin tutkielmassani selvittää, minkälaisien verbien ja verbi-muotojen käyttö indikoi aineiston perusteella parempaa kielitaitoa.

Luodakseni verbien käytöstä mahdollisimman monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kuvan, tutkin semantiikan lisäksi myös verbien morfosyntaktista käyttöä eli rakenne- ja muotopiirteitä. Nissilä ym. (2006) esittävät, että kielenoppimisen edistyminen sisältää sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden kehittymisen. Sujuvuus liittyy kirjoittamisessa kykyyn välittää viesti, tarkkuus taas ainakin osittain oikeaoppisiin kielen muotoihin sekä virheisiin. Kompleksisuudella taas tarkoitetaan sitä, että oppilas pystyy tekstissään ilmaisemaan asioita monipuolisesti ja vaihtelevasti esimerkiksi infinitiivimuotojen avulla yksinkertaisempien ilmaisutapojen ohella (ks. luku 2.1.2). (Nissilä 2006, 14 & 46–48.) Uskon, että tarkastele-

malla kertomusten verbejä sekä semanttisesta että morfosyntaktisesta näkökulmasta pystyn myös paremmin arvioimaan niiden hallintaa sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden kannalta. Tarkkuus liittyy tutkielmassani verbien morfosyntaksiin, kuten oikeaoppisiin persoonapäätteisiin ja rektioihin. Kompleksisuus liittyy osittain samoihin asioihin eli kompleksisiin verbirakenteisiin, kuten *mA*-infinitiivin käyttöön ja verbijohdoksiin, mutta osittain myös verbisemantiikkaan. Verbisemantiikan avulla voin tutkia, missä määrin oppilaat käyttävät teksteissään kiertoilmaisuja esimerkiksi *mennä*-verbin avulla (esim. *tuoli meni rikki* vs. *tuoli hajosi*). Toisaalta myös verbien abstraktiutta tarkastelemalla sekä vertailemalla voin tehdä johtopäätöksiä tekstin kompleksisuudesta, sillä verbirakenteiden monimutkaistuminen ja abstraktimpien verbien käyttö indikoivat tekstin kompleksisuutta (Nissilä ym., 2006, 159). Lisäksi verbien kompleksisuuden aste voi vaihdella myös saman semanttisen luokan sisällä – kiinnitän huomiota myös näihin tapauksiin. Aineistoni verbien käytössä sujuvuus liittyy tilanteesta riippuen sekä semanttisiin että morfosyntaktisiin ominaisuuksiin: siihen, miten verbi sopii kontekstiinsa, onko se ymmärrettävissä ja esiintyykö sen käytössä ymmärtämistä vaikeuttavia virheitä.

Myös tekstilajitaidot ovat osa hyvää kirjoitustaitoa. Niiden avulla oppilas tuntee kunkin tekstilajin tai tekstityypin konventiot, osaa analysoida ja arvioida niitä sekä kirjoittaa niiden mukaan – tilanteen vaatimalla tavalla (Shore & Rapatti, 2014, 18). Verbien käyttö voi paljastaa jotain myös oppilaan tekstilajitaidoista. Rahtun (2014) mukaan tekstityyppien kuvailussa tarvitaan kieliopin käsitteitä ja kieliopin tuleekin yhä olla äidinkielen opetuksen ytimessä tekstejä analysoitaessa. Kieliopin käsitteillä kuvaillaan erilaisten tekstityyppien, kuten narratiivisten, deskriptiivisten ja instruktiivisten tekstijaksojen, ominaispiirteitä ja kielenpiirteitä. (Rahtu, 2014, 71.) Myös tämän takia koen tarpeelliseksi käsitellä verbisemantiikan lisäksi verbeihin liittyviä kieliopillisia ilmiöitä, kuten tempuksia ja persoonamuotoja. Uskon näitä kielenpiirteitä tutkimalla pystyvänä tarkastelemaan sitä, kuinka hyvin oppilaat hallitsevat kertomuksen ja narratiivisen tekstityypin konventiot. Toisaalta myös verbisemantiikan avulla voin tehdä johtopäätöksiä oppilaan tekstilajitaidoista, sillä kertomuksen eri vaiheissa esiintyy tyypillisesti semanttisesti erilaisia verbejä (Shore, 2014, 40–41; ks. myös luku 2.1.2).

2 Suomi toisena kielenä

Tässä luvussa kerron suomesta toisena kielenä. Luvussa 2.1 keskityn toisen kielen sekä tarkemmin S2-oppiaineen opetukseen ja oppimiseen. Luvussa 2.2 esittelen kielitaidon arviointia. Koen tutkielmani kannalta tarpeelliseksi esitellä lisäksi tekstilajien opetusta S2-oppiaineessa, sillä tekstilajitaidot mainitaan oppiaineen sisällöissä ja tavoitteissa useamman kerran (POPS, 2014). Esittelen tarkemmin kertomuksen tekstilajia, jota oman aineistoni tekstit edustavat. Erilaisten tekstien laatiminen edellyttää erilaisia taitoja, joten eri tekstilajit, kuten kertomus, paljastavat erilaisia piirteitä kirjoitustaidosta (Aalto, Tukia & Mustonen, 2010, 18).

2.1 Toisen kielen opetuksesta ja oppimisesta

Ensikiellellä tarkoitetaan kieltä, joka opitaan ensimmäisenä. Se on yleensä myös kielenoppijan äidinkieli. Äidinkieli taas määrittyy järjestyskriteerin lisäksi taitokriteerin, määräkriteerin sekä identiteettikriteerin mukaan. Toisella kielellä sen sijaan tarkoitetaan kieltä, joka omaksutaan kyseisen kieliyhteisön sisällä. Vieraan kielen käsite eroaa toisesta kielestä siinä, että se opitaan kyseisen kieliyhteisön ulkopuolella. Oppijankielellä ja välikielellä tarkoitetaan kielenoppijan jonain tietynä hetkenä tuottamaa ja ymmärtämää kieltä tai sarjaa kielellisen kehityksen vaiheita matkalla kohdekielen hallintaan. (Nissilä ym., 2006, 12–13.)

Seuraavassa luvussa esittelen S2 -oppiainetta. Luvussa 2.1.2 kerron kirjoittamisesta toisella kielellä. Käsittelen myös jo johdannossa mainitsemiani sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden käsitteitä.

2.1.1 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaine opetussuunnitelmassa

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimääristä. S2-opetukseen voi osallistua oppilas, jonka äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, tai jolla on monikielinen tausta. Oppiaineen valinnassa huomioidaan myös oppilaan suomen kielen peruskielitaito. Jos suomen kielen taidossa on puutteita, jotka estävät tämän yhdenvertaisen toimimisen päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja koulutyöskentelyssä tai opiskelun suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineessa, sijoitetaan oppilas S2-opetuksen piiriin. S2-oppiaineen valinta määrittyy siis oppilaan kielitaidon tason sekä opiskeluedellytysten

perusteella – ei esimerkiksi sen mukaan, kuinka kauan tämä on asunut Suomessa. (Oph, 2016, 3–4.)

S2-oppiaineen oppilaalle järjestetään S2-opetusta joko kokonaan tai osittain suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen sijaan. Olennaista opetusjärjestelyissä on huomioida oppilaan oppimistarpeet sekä kielenoppimisen vaihe. Oppilaan suoriutumista ja edistymistä S2-oppiaineessa arvioidaan aina suhteessa oppiaineen kriteereihin sekä tavoitteisiin, vaikka tämän opetus järjestettäisiinkin suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen parissa. (Oph, 2016, 4.)

S2-opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle yhteistyössä oppilaan oman äidinkielen kanssa. Oppilasta rohkaistaan siis myös oman äidinkielen käyttöön ja oman kulttuurinsa arvostamiseen, mutta suomea hän tarvitsee esimerkiksi asiointi- sekä opiskelukielenä. Suomalaisessa yhteiskunnassa pärjäämiseen tarvitaan sekä suomen kielen suullista että kirjallista taitoa. (Nissilä ym., 2006, 15.) S2-opetuksen tehtävänä onkin tukea kotoutumisen lisäksi oppilaan kasvua kieliyhteisön täysvaltaiseen jäsenyyteen ja sitä kautta jatko-opinnoissa tarvittaviin kielellisiin valmiuksiin (Oph, 2016, 6).

7.-9. luokalla S2-oppiaineen tehtävänä on laajentaa oppilaan kielen osaamista arkipäiväisistä, konkreettisista aihealueista käsitteellisen ajattelun kieleen. Oppiaine tarjoaa valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden kuvailun lisäksi oman ajattelun sekä tunteiden ja mielipiteiden ilmaisemiseen. Lisäksi opetuksessa vakiinnutetaan ja monipuolistetaan oppilaan suomen kielen ja oppimaan oppimisen taitoja sekä vuorovaikutus- ja monilukutaitoja. Tavoitteena on myös oppilaan kielitietouden, tekstimaailman ja kulttuurintuntemuksen laajentaminen. Tärkeää on kielellisten valmiuksien kehittäminen jatko-opintoja, yhteiskuntaa sekä työelämää varten. (POPS, 2014, 314–315.)

S2-oppiaineen sisältöalueet jakautuvat luokka-asteilla 7–9 vuorovaikutustilanteissa toimimisen, tekstien tulkitsemisen, tekstien tuottamisen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen osa-alueisiin. Lisäksi sisältöalueissa mainitaan kielen käyttö kaiken oppimisen tukena. Vuorovaikutustilanteissa toimimisen

taidot sisältävät mm. erilaisten vuorovaikutustilanteiden sekä argumentoinnin, selostamisen ja referoinnin harjoittelua. Lisäksi vahvistetaan keskustelutaitoja sekä kielen käyttöä osana toimintaa erilaisissa tilanteissa. Tekstien tulkitseminen sisältää erilaisten tekstien monipuolisen lukemisen ja analysoinnin syventämistä. Tekstejä tarkastellaan mm. niissä esiintyvien arvojen ja vaikuttamiskeinojen kannalta. Opetellaan myös erittelemään erilaisten tekstilajien kielellisiä piirteitä sekä tunnistamaan teksteissä esiintyviä kirjallisuuden tyylivirtauksia. Tekstien tuottamisen keskiössä on erilaisten tekstien tuottaminen tekstilajivalikoimaa laajentaen. Opetuksessa harjoitellaan myös sanaston, fraseologian ja kieliopillisten rakenteiden monipuolista käyttöä. Tekstejä tuottaessa harjoitellaan lisäksi erilaisia persoonan ja ajan ilmaisun tapoja sekä niiden johdonmukaista käyttöä tekstissä. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen sisältöalueeseen kuuluu päätelmien tekeminen kielen merkityksistä ja rakenteista sekä kielellisistä valinnoista ja niiden vaikutuksesta tekstin sävyyn. Lisäksi tutustutaan Suomen kielitilanteeseen ja kirjallisuuteen sekä vahvistetaan kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärrystä sekä kriittistä medialukutaitoa. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena merkitsee opetussuunnitelmassa mm. tiedonalojen tekstien lukemista ja vertaamista arkikieleen, tiedonhankintataitojen kehittämistä sekä kaikkien oppilaan osaamien kielten hyödyntämistä oppimisen tukena. (POPS, 2014, 316.)

Opetussuunnitelmassa määritetyt opetuksen tavoitteet pohjautuvat em. sisältöalueisiin. Esimerkiksi tekstien tulkitsemiseen liittyviä tavoitteita ovat mm. tekstilajitiedon hyödyntäminen tekstien tulkinnassa sekä sana- ja käsitevaraston laajentaminen. Tekstien tuottamisen tavoitteet taas liittyvät mm. eri tekstilajien hyödyntämiseen oman tekstin mallina ja lähteenä. Tavoitteeksi mainitaan myös kirjoitetun yleiskielen normien harjaannuttaminen sekä erilaisissa tekstilajeissa tarvittavan sanaston ja kieliopillisten rakenteiden hallinnan vakiinnuttaminen. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen tavoitteena mainitaan mm. kielitietoisuuden syventyminen, kielen rakenteiden, rekistereiden, tyylipiirteiden ja sävyjen tunnistaminen sekä kielellisten valintojen merkitysten ja seurausten ymmärtäminen. (POPS, 2014, 315.)

Opetussuunnitelman S2-oppiaineen kuvauksessa korostuu pragmaattinen kieli-taito. Sillä tarkoitetaan kykyä käyttää kieltä erilaisiin tarkoituksiin erilaisten tilan-teiden vaatimalla tavalla. Se on siis taitoa ymmärtää kielen tyylejä ja merkitys-eroja sekä soveltaa kieltä kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Opetuksen tavoit-teissa onkin siirrytty vähitellen pelkän kielen rakenteen hallinnasta eli kielitiedosta kohti kielitaitoa. Kieltä ei siis opeteta kontekstista irrallisena järjestelmänä vaan tiettyjä kielenkäyttötilanteita ja -tarkoituksia varten. Rakenteiden opetuksesta ei kuitenkaan luovuta vaan kielen rakenne kytketään kontekstiin. (Kokkonen & Tan-ner, 2008, 10; 17.) Tämänkaltaista funktionaalisuutta heijastaa mielestäni S2-op-piaineen opetussuunnitelmassa erityisen hyvin tekstilajitaitojen keskeisyys. Tekstilajeista ja erityisesti kertomuksesta kerron lisää luvussa 2.3.

On useita eri käsityksiä siitä, missä järjestyksessä ja millä perustein kieltä pitäisi opettaa. Kielen opetusjärjestykseen vaikuttavat ainakin ilmiön säännönmukai-suus, yleisyys ja tuttuus. Funktionaalisesta näkökulmasta ajatellen opetusjärjes-tykseen vaikuttavat kielenkäyttötarpeet eli se, mitkä ovat kielen tehtävät ja mil-laista kieltä oppilas ensi sijassa tarvitsee. Kielenoppimisen voidaan ajatella jä-sentyvän myös sosiaalisen näkökulman mukaan. Tällöin mietitään, mitä oppilaan tulee osata toimiakseen yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä. (Nissilä ym., 2006, 45–46.)

2.1.2 Kirjoittaminen toisella kielellä

Kuten edellisessä luvussa esitin, tekstien tuottaminen on yksi S2-opetuksen kes-keisistä sisältöalueista. Opetus perustuu laajaan kielikäsitteeseen, jossa keskity-tään monimuotoisten tekstien tulkitsemiseen ja tuottamiseen sekä tiedon hankin-nan ja jakamisen taitoihin. (Oph, 2016, 10.) Tekstien tuottamisen keskiössä ovat tekstilajitaidot eli taito kuvailla erilaisten tekstilajien piirteitä ja hyödyntää niitä omassa kirjoituksessaan. Myös kirjoitetun kielen perussääntöjen hallinta on tär-keää. (POPS, 2014, 315.)

Toisen kielen oppimisessa on tavallista, että puhe kehittyy kirjoitusta nopeammin (Nissilä ym., 2006, 90). Kirjoittaminen ja lukeminen rakentuvat siis puhutun kielen pohjalta. Kirjoitettu kieli on kuitenkin myös äidinkielisille kielenkäyttäjille uusi kie-limuoto, jonka oppiminen sekä konventioiden omaksuminen vaatii aikaa ja har-

joittelua. Toisen kielen oppijalle kirjoittaminen on siis kolmas – tai joissain tapauksissa peräti neljäs – opittu kielimuoto äidinkielen puhekielen, suomen puhekielen sekä mahdollisesti äidinkielen kirjoitetun kielen jälkeen. (Lyly, 2008, 143.)

Vahva kirjain-äänne-vastaavuus on eräs suomeksi kirjoittamisen ominaispiirteistä. Suomeksi kirjoittaminen voi olla silti S2-oppilaalle ainakin aluksi haastavaa, sillä Suomessa puhuttu ja kirjoitettu kieli tyypillisesti poikkeavat huomattavasti toisistaan. Puhuttu kieli myös vaihtelee alueittain sekä ikä- ja sosiaaliryhmittäin. (Nissilä ym., 2006, 88.) Puhekielen variantit luonnollisesti heijastuvat myös S2-oppilaiden kirjoituksiin, ja monet oppilaiden kirjoituksissa tekemistä virheistä johtuvatkin puhutun kielen vahvasta vaikutuksesta. Kirjoitetun kielen konventioiden oppimisen vaikeutta lisää se, että koulun opetuskielikin on puhekieltä, joka poikkeaa kirjoitetusta kielestä. Kirjoitetun kielen konventioita löytää siis vain kirjoitetusta kielestä. Tämän takia kouluopetuksessa olisikin olennaista tutustua erilaisiin rekistereihin ja tekstilajeihin sekä oppia käyttämään ja tuottamaan niitä oikein. (Halonen & Kokkonen, 2008, 124.)

Toisin kuin puhuttu kieli, kirjoitettu suomen kieli ei juurikaan vaihtelee alueellisesti vaan pikemminkin aihepiirin ja kohderyhmän mukaan. Muita kirjoitetun suomen kielen oppimista helpottavia seikkoja ovat ainakin ymmärtämistä helpottava suomen sanaston läpinäkyvyys – eli yhdyssanojen ja johdosten suuri määrä – sekä jo mainitsemani kirjain-äänne-vastaavuus. Kirjoittamista vaikeuttavat erityisesti morfologisten muotojen suuri määrä sekä taivutusvartaloiden vaihtelu. (Martin, 1999, 168–169.)

Tarkastelen seuraavaksi toisella kielellä kirjoittamista jo esittelemästäni sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden näkökulmasta (Nissilä ym., 2006). Sujuvuus merkitsee kirjoittamisessa aluksi sitä, että kielenoppija pystyy ilmaisemaan itseään ja välittämään viestinsä, vaikei kirjoittaminen olekaan vielä tarkkaa tai kompleksista. Edistyneempien suomen oppijoiden teksteissä sujuvuus näkyy kirjoitustehtävän suorittamisessa tietyssä ajassa, lukijan kannalta mielekkään tekstin luomisessa sekä rakenteiden sisältämissä viittauksissa ja koheesiossa. Nissilä ym. (2006) esittävät erilaisia ratkaisuja tekstin sujuvuuden lisäämiseksi eri taitotasoilla. Alkeistason (A1–A2) kirjoittajilla esimerkiksi olisi opetuksessa syytä

kiinnittää huomiota mm. kieltomuotoihin, aikamuotoihin, perustaivutukseen verbi-tyyppien avulla sekä lauseiden rinnastamiseen ja alistamiseen. Korkeamman tason (B1–B2) kirjoittajien tekstin sujuvuus paranisi esimerkiksi tekstin jäsentämisen, sanaliittojen, astevaihtelun ja yhdyssanojen opettelemisella. Lisäksi on syytä kiinnittää huomiota puhutun ja kirjoitetun kielen tekstilajien eroihin. Sujuvaa kirjoittamista voi harjoitella myös aikarajoitteen avulla. Kirjoitustehtävästä kohtuullisessa ajassa suoriutuminen indikoi jo kirjoittamisen sujuvuutta. Tehtävän aikaraja ja tyyppi on kuitenkin valittava oppijan tai ryhmän kielitaitotason mukaan. (Nissilä ym., 2006, 90–94.)

Kielellinen tarkkuus syntyy muita kielitaidon osa-alueita useammin tietoisien toiminnan – kieliopin opiskelun – tuloksena (Nissilä ym., 2006, 101). Kirjoittamisessa tarkkuudella tarkoitetaan virheettömyyttä, kohdekielen mukaisia sanavalintoja sekä kielen käytön konventioiden hallintaa. Siihen kuuluvat myös mm. sanasto, rakenteet, tyyli sekä monet oikeakielisyysasiat, joihin puututaan tyyppillisesti siinä vaiheessa, kun oppija pystyy kirjoittamaan jo esseitä ja referaatteja. Tarkkuuden kehittymisessä on tärkeää, että virheisiin puututaan ja oppijalle tehdään selväksi, millaisesta virheestä on kysymys ja kuinka oikeaoppinen muoto muodostetaan. Kirjoittamisen tarkkuuden kehittyminen edellyttää systemaattista kieliopin opettamista. Oppijan on opetettava esimerkiksi verbien taivutustyytit, partisiippimuodot, astevaihtelu sekä rektio. Kirjoittamisen tarkkuuden edistymiseksi oppijan on päästävä harjoittelemaan em. morfosyntaktisia kielen ominaisuuksia oman kielitaitotasonsa mukaisesti. Niinpä suomen opiskelu vain äidinkielisten kanssa voi estää tarkkuuden kehittymistä. (Nissilä ym., 2006, 120–132.)

Kompleksisuudella tarkoitetaan kirjoittamisessa erityisesti erilaisten tekstilajien tuottamistaitoja sekä kielen ja tyylin variointikykyä tilanteen mukaan eli kykyä ilmaista sama asia usealla eri tavalla. Kompleksisuutta indikoivat mm. pidentyvät lauseet, alisteiset ja rinnasteiset lauserakenteet, tekstin sidosteisuus, monimutkaiset verbirakenteet ja lauseenvastikkeet. Monimutkaisilla verbirakenteilla tarkoitetaan mm. kompleksisia lausetyyppejä, kuten *on hauskaa* -lausetta (*On hauskaa opiskella suomea*). Myös abstraktisuuden taso nousee ja viittaussuhteet muuttuvat selkeämmiksi. (Nissilä ym., 2006, 159–163.)

2.2 Kielitaidon arviointi

Tässä luvussa keskityn kielitaidon arviointiin. Alaluvussa 2.2.1 esittelen eurooppalaista viitekehystä (EVK), jonka kriteerien mukaan aineistoni kertomukset on arvioitu ja luokiteltu. EVK:n esittelyssä keskityn nimenomaan kirjoitustaitojen arviointiin taitotasolla A1–B2. Alaluvussa 2.2.2 taas keskityn kielitaidon arvioinnin käytänteisiin S2-oppiaineessa. Aluksi kerron, miten EVK näkyy S2-oppiaineen arviointikriteereissä. Kerron myös, millaisia seikkoja on otettava huomioon juuri S2-oppiaineen arvioinnissa. Lisäksi esittelen opetussuunnitelmassa määritellyjä hyvän osaamisen kriteerejä peruskoulun päätteeksi. Pyrin esittelemään arviointia erityisesti kirjoitustaitojen näkökulmasta.

2.2.1 Eurooppalainen viitekehys

Eurooppalainen viitekehys (EVK) tarjoaa Euroopan maille yhteisen pohjan kielten opetuksen, opetussuunnitelmien, oppikirjojen ym. laadintaan. Viitekehys määrittelee kielitaidon tasot ja kuvaa laajasti, minkälaisia kielellisiä tietoja ja taitoja oppijoiden olisi hallittava kullakin viitekehyksen taitotasolla. (CEFR, 2003, 19.) Viitekehyksessä määritellään kuusi eri taitotasoa: peruskielitaidon taitotasot A1 ja A2, itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaidon tasot B1 ja B2 sekä korkeimmat taitavan kielenkäyttäjän kielitaidon taitotasot C1 ja C2. Viitekehyksessä esitellään oppimisen sisällöt ja tavoitteet kullakin kielitaidon tasolla. Se edustaa hyvin laajaa näkemystä kielen käytöstä ja oppimisesta, joten myös taitotasokuvaimissa on huomioitu ymmärtäminen (kuullun- ja luetunymmärtäminen), puhuminen (suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen) sekä kirjoittaminen. Kullekin kielitaidon osa-alueelle on asetettu omat kriteerinsä. (CEFR, 2003, 48–53.)

Viitekehyksessä on käytetty toiminnallista lähestymistapaa, jossa kielenkäyttäjät ja -oppijat nähdään sosiaalisina toimijoina (CEFR, 2003, 44). Taitotasokuvaimissa kielitaitoa kuvataan funktionaalisesti, osaamisen kautta. Kielitaitokuvaukset perustuvat siis kielenkäyttäjän hallitsemiin kielen käytön funktioihin eli siihen, mitä hän pystyy kielellä tekemään. (Kokkonen & Tanner, 2008, 17.)

Seuraavaksi esittelen EVK:n kirjoittamisen kuvaukset pääpiirteittäin taitotasolla A1–B2. Tämä kuvaus perustuu Suomessa laadittuun opetushallituksen julkaisemaan sovellukseen eurooppalaisesta viitekehystä. Kuvaus on julkaistu mm.

vuoden 2004 opetussuunnitelmassa liitteenä nimellä *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. (POPS, 2004, 280–297.)

Peruskielitaidon taitotaso A1 jakautuu kolmeen eri osaan, jolle kullekin on määritelty kriteerit. Kirjoittamisen taitokriteereiden mukaan kielenkäyttäjää osaa taitotasolla A1.1 kirjoittaa yksittäisiä fraaseja ja sanoja. Hän ei kykene vapaaseen tuotokseen vaan käyttää tekstissään paljon itselleen tuttuja, opeteltuja sanoja ja sanontoja. Verbien suhteen tämä tarkoittaisi paljon samoja verbejä ja niiden fraasimaista käyttöä. Taitotasolla A1.2 kielenkäyttäjää hallitsee perussanat ja sanonnat ja osaa kirjoittaa yksinkertaisia päälauseita. Ulkoa opetelluissa fraaseissa ei välttämättä esiinny virheitä, mutta vapaa tuotos ei vielä suju virheittä. Taitotasolla A1.3 taas kirjoittaja osaa kirjoittaa hyvin tavallisia omaan elämäänsä tai konkreettisiin tarpeisiinsa liittyviä sanoja ja ilmauksia. (POPS, 2004, 281–283.) Tämän luulisi näkyvän myös konkreettisten sekä omaan elämään liittyvien verbien suosiona taitotason A1 kertomuksissa.

Taitotaso A2 jakautuu kahteen alatasoon. Taitotasolla A2.1 kirjoittaja hallitsee rutiininomaiset arkitilanteet. Hän osaa edelleen käyttää perustarpeisiin liittyviä konkreettisiä sanoja ja kirjoittaa itselleen tutuista aiheista. Tällä taitotasolla kirjoittajan mainitaan myös hallitsevan perusaikamuodot. Kaikkein yksinkertaisimpien sanojen kirjoittaminen sujuu melko oikeaoppisesti, mutta perusasioissa, kuten aikamuodoissa ja taivutuksessa, esiintyy toistuvasti virheitä. Kirjoittaja tuottaa vapaassa tuotoksessa paljon kömpelöitä ilmauksia – ei siis välttämättä osaa käyttää tilanteeseen kaikkein parhaiten sopivinta ja tarkoituksenmukaisinta ilmaisutapaa. Myös taitotason A2.2 taitokuvauksissa mainitaan, että kirjoittaja hallitsee arkisen perussanaston ja kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa esiintyy virheitä. Kömpelöt ilmaukset ovat yhä tavallisia. (POPS, 2004, 285 – 287.)

B1.1-tasolla kirjoittaja hallitsee riittävän sanaston ja rakenteet useimpien tuttujen tekstien laadintaan. Teksteissä esiintyy kuitenkin selviä kiertoilmauksia. Perusrakenteissa ei enää esiinny juurikaan virheitä, mutta vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat kirjoittajalle yhä vaikeuksia. Taitotasolla B1.2 mainitaan ensimmäistä kertaa abstraktit aiheet: EVK:n mukaan kirjoittaja osaa tällä tasolla il-

maista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista. Hän hallitsee jo moneen erilaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. (POPS, 2004, 289–291.)

Taitotasolla B2.1 kirjoittaja osaa jo ilmaista sekä tietoa että näkemyksiään tehokkaasti. Hän osaa myös kommentoida muiden näkemyksiä ja hallitsee jo melko hyvin oikeinkirjoituksen sekä kieliopin. Virheet eivät enää haittaa ymmärtämistä. B2.2-tason kirjoittaja kykenee jo selkeään ja jäsentyneeseen tuotokseen, jossa tämä osaa ilmaista kantansa, kehitellä argumentteja sekä analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia. Kirjoittajan kielellinen ilmaisuväarsasto on jo niin laaja, ettei se rajoita havaittavasti kirjoittamista. Kirjoittaja hallitsee kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen hyvin, mutta virheitä voi yhä esiintyä harvinaisemmissa rakenteissa, idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyylissä. (POPS, 2004, 293–295.)

EVK:ssa kuvataan useita kullekin taitotasolle tyypillisiä virheitä. Vaikka virheellisten muotojen määrän voisi olettaa järjenmukaisesti laskevan kielitaidon laajentuessa, saattavat virheet toisaalta jopa lisääntyä. Tämä kuuluu kielenoppimisprosessiin ja on osa kielitaidon kehitystä: kirjoittaja ei turvaudu pelkkiin ulkoa opittuihin fraaseihin vaan kykenee jo vapaaseen tuotokseen, jossa virheiden mahdollisuus on luonnollisesti suurempi. (Oph, 2016, 8.)

Taitotasojen kirjoitustaidon arvioinnin tukena käytettäessä on pohdittava, mitkä taidon osa-alueet peilaavat eniten tekstin ymmärrettävyyttä ja luettavuutta. Taitotasolla A1 ja A2 olennaisinta on suhteuttaa tuotosta ymmärrettävyyden vaatimukseen. Taitotasolla B1 ja B2 on taas keskityttävä viestin välittymisen yksiselitteisyyteen, yksityiskohtaisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Aalto ym. (2010) ovat pohtineet kirjoitustaidon kehittymisen tendenssejä EVK:n pohjalta. He esittävät mm., että kirjoittamisen tuotos muuttuu A-tasojen nimeävästä ja rutiinomaisesta tekstistä B-tasojen omaehtoiseen, itsenäiseen ja joustavaan tuotokseen. Heidän mukaansa taitotasojen A1–B1 teksteissä kirjoitetaan vielä pitkälti konkreettisista aihepiireistä ja käytetään perusmerkityksisiä sanoja. B2-taitotasolta eteenpäin liikutaan jo abstraktilla tasolla eli kerrotaan abstrakteista aihepiireistä ja käytetään vivahteikkaampaa sanastoa. (Aalto ym., 2010, 16–17.)

2.2.2 Kielitaidon arviointi S2-oppiaineessa

Kielitaidon arviointi on välttämätön osa kielen oppimista ja opettamista. Arvioinnin avulla saadaan tietoa paitsi siitä, miten oppimiselle asetetut tavoitteet on saavutettu, myös siitä, mitä pitäisi tehdä toisin. Arvioinnin ensisijaisena tavoitteena tulisi olla palaute, joka tukee oppilaan oppimista. (Nissilä, 2010, 25.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa vieraiden kielten oppiaineiden arvioinnin apuna käytetään eurooppalaista viitekehystä (POPS, 2014). Vaikka EVK toimiikin kielitaidon arvioinnin taustalla vieraiden kielten oppimäärissä, ei se sellaisenaan sovi S2-opetuksen arviointiin täysin puitteita. S2-opetuksen tavoitteet sisältävät ensinnäkin muitakin tavoitteita kuin tietyn taitotason saavuttamisen. S2-oppiaineessa arviointia ei voi tehdä mustavalkoisesti vaan opettajan on arvioinnissa huomioitava oppilaan muodollinen kielitaito sekä muut taustatekijät. Arvioinnin on myös perustuttava oppilaan kehitykseen. (Halonen & Kokkonen, 2008, 114.) EVK ei myöskään huomioi kuvauksissaan kielikohtaisia eroja. Suomen kaltaisessa kielessä rakenteellista tarkkuutta, ja sitä myötä helppolukuisuuden kriteeriä, ei saavuteta yhtä helposti kuin monessa muussa kielessä. Lisäksi EVK:n kielitaidon osa-alueiden kuvaukset näyttävät painottuvan vieraana kielenä -opiskeluun toisena kielenä -opiskelun sijaan. (Komppa & Kokkonen, 2010, 109.) EVK:n kuvaukset eivät myöskään vastaa kattavasti perusopetuksen tarpeisiin: niissä ei mm. viitata juurikaan koulumaailmaan ja siihen liittyviin erilaisiin tekstilajeihin. Kuvaukset ovat lisäksi paikoitellen hyvin tulkinnallisia. (Saari, Ventelä & Huhta, 2010, 72–73.)

Kenties EVK:n puutteellisen S2-soveltuvuuden takia sitä ei mainitakaan enää vuoden 2014 opetussuunnitelmassa S2-oppiaineen kohdalla. S2-oppiaineen arvioinnin tueksi on sen sijaan laadittu *kehittyvän kielitaidon asteikko*. Asteikko on laadittu EVK:n pohjalta hyödyntäen S2-opetusta ja siihen liittyviä tutkimuksia. Asteikossa huomioidaan toisen kielen oppimisen tarpeet sekä konteksti. Se on myös linkitetty S2-oppimäärän opetussuunnitelman tavoitteisiin. Asteikossa siis kuvataan kielitaitoa paitsi osa-alueittain myös vuorovaikutuksessa toisiinsa kietoutuvina taitoina. Lisäksi siinä määritellään kullekin taitotasolle tyypillisiä tekstitaitoja ja -lajeja sekä kuvataan, kuinka kielitaito kehittyy tasolta toiselle siirryttäessä ja millaisen tuen avulla oppilas voi ylittää nykyisen osaamisensa. Asteikko

pyrkii siis konkretisoimaan kielitaidon kehityksen yleisellä tasolla. Se on tarkoitettu kielitaidon arvioinnin tukimateriaaliksi, muttei kuitenkaan S2-oppiaineen arviointikriteereiksi. (Oph, 2017a.)

Kielitaidon arviointi on aina subjektiivista, vuorovaikutuksellista ja seuraamuksellista. Erilaiset arviointivälineet ja -tavat kielivät erilaisista arvoista, mikä opettajan kannattaa huomioida arviointimenetelmiä valitessaan. Esimerkiksi Opetushallituksen vuonna 2005 julkaisemassa *Kielellisen kehityksen diagnosoivassa tehtäväsarjassa* (Kike) eri sisältöalueet painottuvat kokonaisarviossa eri tavoin. Siinä kielitaidon tärkeimpinä sisältöinä näyttäytyvät kielitiedon ja kirjoittamistaitojen avulla mitattavat kirjalliset konventiot sekä muodollisen kielen hallinta. Kielitieto saa erityisen painotuksen myös oppilaiden käsityksissä kielenoppimisesta. Kirjallisia taitoja oppilas tarvitsee menestyäkseen jatko-opinnoissaan, joten niiden painotus arvioinnissa on perusteltua. (Halonen & Kokkonen, 2008, 123–125.) Myös S2-opetuksen erityisenä tehtävänä 7.-9. luokalla mainitaan valmiuksien luominen jatko-opintoja, yhteiskuntaa ja työelämää varten (POPS, 2014, 315).

Maahanmuuttajataustaista oppilasta arvioitaessa huomioidaan oppilaan tausta ja vähitellen kehittyvä suomen kielen taito (Nissilä ym., 2006, 21). Perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 arviointi voi perustua enemmän kielitaidon kehittymiseen ja edistymiseen, mutta vuosiluokilla 7–9 painottuu enemmän osaamisen taso. Oppilaan kielitaitoprofiili saattaa olla hyvinkin epätasainen: yleensä kielenoppijan vastaanottamistaidot kehittyvät tuottamistaitoja nopeammin. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaat oppivat tyypillisesti suullisia taitoja kirjallisia taitoja nopeammin. Arvioinnissa tuleekin huomioida kaikki kielitaidon osa-alueet: puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. (Nissilä ym., 2006, 24–25.)

Kirjoittamisen arviointia voidaan toteuttaa karkeasti jaettuna holistisesti tai analyttisesti. Holistinen arviointi tarkoittaa synteettistä arviointia. Siinä suoritusta tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena ja arviointi luodaan suorituksen yleisvaikutelman mukaan. Lähtökohtana on siis ajatus siitä, että taito on enemmän kuin osiensa summa, eikä sitä siis jaeta osakriteereihin. Analyttisessä arvioinnissa taas suoritus jaetaan osa-alueisiin tai taito puretaan kriteereiksi, joita tarkastellaan erikseen. Em. arviointitapojen lisäksi voidaan puhua piirrearvioinnista, jonka

lähtökohtana on kirjoittamisen funktio. Sillä siis arvioidaan, miten hyvin teksti täyttää sille asetetut tavoitteet ja tarkoitukset. (Tarnanen, 2002, 79–85.) S2-oppiaineen arvioinnissa hyödynnetään nähdäkseni näitä kaikkia arviointitapoja. Opetussuunnitelmassa on esitetty kirjoittamiselle erilaisia kriteerejä, joita arvioidaan. Oppiaineen kokonaisarvosana kuitenkin muodostuu eri osa-alueiden ja -taitojen yhteissummasta. Piirrearviointi taas on näkyvässä tekstilajitaitojen arvioinnissa.

Seuraavaksi esittelen muutamia opetussuunnitelmassa esitettyjä S2-oppiaineen arviointikriteerejä. S2-oppimäärän arvioinnissa huomioidaan kaikki opetussuunnitelmassa esitetyt sisältöalueet, jotka liittyvät kaikkiin kielitaidon osa-alueisiin: kuullun ja luetun ymmärtämiseen, puhumiseen, kirjoittamiseen sekä kielitietoon ja sanastoon. Peruskoulun päättöarvioinnissa hyvän (arvosana 8) osaamisen kriteerit S2-oppiaineelle nousevat opetukselle määritetyistä tavoitteista (ks. luku 2.1.1). Tekstien tulkinnassa korostetaan tekstilajitaitojen hyödyntämistä – hyvä osaaminen määritellään näin ollen taitona tarkastella tekstejä kriittisesti ja tunnistaa eri tekstilajeja. Oppilaan tulee myös tuntea kertovan, kuvaavan, ohjaavan, kantaaottavan ja pohtivan tekstin tekstilajipiirteitä sekä osata kuvailla niitä tarkoituksenmukaisten käsitteiden avulla. Lisäksi oppilaan tulee ymmärtää erilaiset tavoitteet ja tarkoitusperät, joita teksteillä on. Tekstilajitaidot tulevat esiin myös tekstien tuottamisen tavoitteissa, joiden mukaan oppilaan tulee hyödyntää tekstien tuottamisessa tietoaan erilaisten tekstien tekstilajipiirteistä. Tekstien tuottamisen tavoitteissa mainitaan myös kirjoitetun kielen hallinta, jolla tarkoitetaan kykyä tuottaa ymmärrettäviä ja koherentteja tekstejä sekä kirjoitetun kielen perussääntöjen tuntemista ja niiden soveltamista omaan kirjoitukseen. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen tavoitteissa näkyy kielitietoisuuden kehittyminen. Tämä tarkoittaa, että oppilaan tulisi osata kuvailla tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä, pohtia niiden merkityksiä sekä kuvailla eroja eri rekisterien ja tyylien välillä. (POPS, 2014, 317.)

2.3 Tekstilajit S2-opetuksessa: kertomus

Tekstilajit ja niiden opettaminen ovat vakiintuneita käsitteitä S2-opetusperinteessä. S2-opetuksessa tekstilajin käsitettä pyritään laajentamaan koskemaan myös esimerkiksi sosiaaliseen tilanteeseen vakiintunutta toimintatyyppiä. Tekstilajilla voidaan siis tarkoittaa esimerkiksi kaupassa asiointia, uutisten tuottamista

tai jalkapallojoukkueen fanittamista. (Oph, 2017c.) Tekstilajien tarkastelu on S2-oppiaineessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tapaan keskiössä, kun opetellaan kielitietoa. Omaa tekstin tuottamista harjoitellaankin tekstilajeja sekä niiden konventioita havainnoiden ja jäljitellen. Muotokategorioiden ja rakenteiden käyttöä harjoitellaan ensin runsaasti – niiden nimeäminen tapahtuu vasta jälkeensä. (Oph, 2016, 7.)

Reading to Learn -genrepedagogiikalla tarkoitetaan tekstilajipohjaista kirjoittamisen ja lukemisen opetusta. Se juontaa juurensa systeemis-funktionaalisen kieliteoriasta ja erityisesti ns. sydneyläisestä koulukunnasta. (Shore, 2014, 37.) Genren eli tekstilajin käsite on *Reading to Learn* -genrepedagogiikassa keskeinen. Se määrittää käsittämään kielellisesti toteutunutta, päämäärään tähtäävää, vaiheittain etenevää sosiaalista toimintatyyppiä (Martin & Rose, 2008, 6). Tekstilajin päätavoite, keskeisin päämäärä, heijastuu eniten tekstin kokonaisu-jäsentelyssä. Koska tekstilajit nähdään sosiaalisina toimintatyyppinä, niiden jäsentyneisyyttä ohjaavat yhteisön käytänteet. Näistä yhteisön tekstikäytänteistä taas muodostuu vakiintuneita toimintatyyppiä, mikä mahdollistaa tekstilajien muodostumisen. Näin tekstit jäsentyvät myös kunkin tekstilajin mukaisesti erilaisiin vaiheisiin, jotka muodostavat sen kokonaisrakenteen. Esimerkiksi kertomuksen tyypilliset vaiheet ovat esittely, komplikaatio ja loppuratkaisu. Tämän lisäksi kertomuksesta voi löytyä erilaisia jaksoja, jotka ovat kertomuksen välttämättömiä vaiheita hienojakoisempia osia. Tekstien vaiheet ja erilaiset jaksot eivät kuitenkaan ole aina selkeästi erotettavissa toisistaan tai esiinny aina samassa järjestyksessä. (Shore, 2014, 38–40.)

Tekstilajiperhe on myös yksi genrepedagogiikan keskeisistä käsitteistä. Rose ja Martin (2012) esittelevät teoksessaan koulussa opetettavat genreperheet (Rose & Martin, 2012, 128). Shore on sovittanut tätä esitystä suomen kielen mukaiseksi (Shore, 2014, 45). S2-oppiaineen opetussuunnitelman yhteydessä esitellään tätä Shoren esittämää mallia S2-opetuksen tekstilajijaotteluun sovellettuna (Oph, 2017c). Mallissa siis esitetään S2-opetussuunnitelman mukaiset yksinkertaiset tekstilajit tekstilajiperheittäin. Tekstilajiperheitä ovat kertovat tekstit, kuvaavat tekstit, ohjaavat tekstit sekä kantaaottavat ja pohtivat tekstit. Tekstilajiperheet toimivat kattona erilaisille yksittäisille tekstilajeille. Mallissa on esitelty tekstilaji, sen

tavoite sekä tyypilliset vaiheet. Esittelen tässä yhteydessä tarkemmin kertovien tekstien genreperhettä.

Kertovien tekstien päätavoitteena on elämysten tuottaminen, viihdyttäminen, yhteyden luominen sekä mielenkiinnon ylläpitäminen tarinan avulla. Tekstilajeja kertovien tekstien sisällä ovat suljettu kertomus, avoin kertomus, tulkittu kertomus sekä omakohtainen kertomus. (Oph, 2017b.) Suljetun kertomuksen tavoitteeksi esitetään elämyksellinen tarina, jossa ratkotaan tapahtumaketjun mutkistava käänne. Suljetun kertomuksen tyypilliset vaiheet ovat alkuasetelma, käänteeseen johtava tapahtumaketju, loppuratkaisu ja mahdollisesti opetus tai moraali. Avoin kertomuksessa kerrotaan elämyksellisestä tapahtumasta tai tapahtumaketjusta tavoitteena tunteiden jakaminen. Avoin kertomuksessa alkuasetelmaa seuraa tyypillisesti merkille pantava tai erikoinen tapahtuma tai tapahtumaketju, jota seuraa reaktio. Tulkitussa kertomuksessa taas tavoitteena on kertoa elämyksellisestä tapahtumasta tai tapahtumaketjusta ihmistä tai ihmisen käyttäytymistä moraalisesti arvioiden. Tulkitun kertomuksen alkuasetelmaa seuraa tyypillisesti kronologinen tapahtumaketju. Omakohtaisen kertomuksen tavoitteena on jakaa omakohtaisia kokemuksia. Siinäkin alkuasetelmaa seuraa tyypillisesti kronologinen tapahtumaketju. (Oph, 2017b; ks. myös Shore, 2014, 48.)

Tekstilajiperheiden ja tekstilajien luokittelu on kuitenkin suuntaa antava ja useat koulun tekstilajeista koostuvatkin useasta eri tekstilajista (Oph, 2017c). Myös omassa aineistossani erilaiset kerronnallisen tekstilajiperheen alaluokat limittyvät keskenään. Vaikka aineistoni tehtävänannossa kehoitetaan kertomaan jostain itselleen sattuneesta tapahtumasta (omakohtainen kertomus), korostuu siinä myös tunteiden jakaminen ja elämyksellisyys (avoin kertomus), sillä oppilasta kehoitetaan kirjoittamaan nimenomaan hauskaa tai pelottavasta tapahtumasta (ks. luku 5.1). Aineistossa esiintyy muidenkin kertovien tekstilajien piirteitä, kuten käännteitä, opetuksia ja ihmisen toiminnan moraalista arviointia.

Edellä esiteltyjen tekstilajin tyypillisten vaiheiden ja tavoitteiden lisäksi prototyyppiseen tekstilajiin kuuluvat tietyt tekstilajille tyypilliset kielelliset ratkaisut. Kielellisten ratkaisujen esitetään koskevan sekä koko tekstiä että sen eri vaiheita. Kertomuksen kielellisiä ratkaisuja ovat esimerkiksi henkilöihin viittaavat substantiivit sekä imperfektissä olevat verbit. Kertomuksen esittelyvaihe sisältää tyypillisesti

statiivisia eli tilaa kuvaavia verbejä (esim. *olla, asua*), joita edustavat Pajusen verbisemanttisessa luokittelussa primääri-A-verbien alaluokka tilaverbit. Komplikaatiovaiheessa taas esiintyy dynaamisia eli muutosta kuvaavia verbejä (esim. *lähteä, kiivetä, pudota*). Nämä verbit sisältyvät Pajusen luokittelussa primääri-A-verbien alaluokkiin *teko, tapahtuma ja muutos* sekä *liike*. Loppuratkaisu sisältää toisinaan adverbiaalinen (esim. *lopulta*) tai se voi olla ymmärrettävissä tapahtumien huipuksi ympäröivien kielellisten valintojen perusteella. Tyypillisesti sitä edeltää joukko vähemmän merkityksellisiä tapahtumia ja sen yhteydessä esiintyy kerrotun evaluaatiota eli arviointia. (Shore, 2014, 40–41.)

Myös Rahtu (2014) puhuu tekstilajille tyypillisistä kielellisistä ratkaisuista. Hän esittää, että tekstilajista on erotettavissa tekstityypin käsite. Tekstityypeillä kuvataan eri tekstilajeissa ilmenevää kielenkäyttöä ja kielenpiirteitä. Rahtu pohjaa ajatuksensa Werlichin näkemykselle, jonka mukaan tekstilajien kieltä voi kuvata erilaisten tekstityyppien avulla. Voidaan tarkastella, miten tietyssä tekstilajissa esiintyvät kertovat eli narratiiviset, kuvailevat eli deskriptiiviset, pohtivat eli ekspositoriset, perustelevat eli argumentoivat ja ohjaavat eli instruktiiviset tekstityypit. Nämä tekstityypit vuorottelevat tai limittyvät toisiinsa erilaisissa tekstilajeissa eri tavoin. (Rahtu, 2014, 71.)

Kertomuksessa odotuksenmukaisimpia ovat kertovat eli narratiiviset jaksot. Narratiivisissa jaksoissa kerrotaan tyypillisesti kronologisista, yleensä menneistä tapahtumista ja kohtaloista. Niille ominaisia piirteitä ovatkin imperfektimuoto, toiminnalliset verbit sekä henkilötoimijat. (Rahtu, 2014, 71.) Imperfektia kutsutaankin kertomustempukseksi, verbin narratiivimuodoksi (White, 2001, 180). Omassa tutkielmassani näiden piirteiden voisi olettaa ilmenevän runsaana imperfektin käyttönä, merkitykseltään konkreettisina ja toiminnallisina (esim. *teko, tapahtuma ja muutos* -luokan) verbeinä sekä persoonamuotojen yleisyytenä.

3 Verbit

Tässä luvussa esittelen verbien semanttiset ja morfosyntaktiset luokitukset, joihin pohjaan aineistoni luokittelun. Ensin esittelen verbisemanttisen luokittelun Pajusen (2001) luokittelua mukaillen. Pyrin tiivistämään Pajusen luokittelun tutkielmani tarpeita vastaavaksi. Seuraavaksi esittelen suomen kielen verbien morfosyntaktisia ominaisuuksia. Tässä olen hyödyntänyt Whiten (2001) teosta sekä *Ison suomen kieliopin* verkkoversiota (VISK).

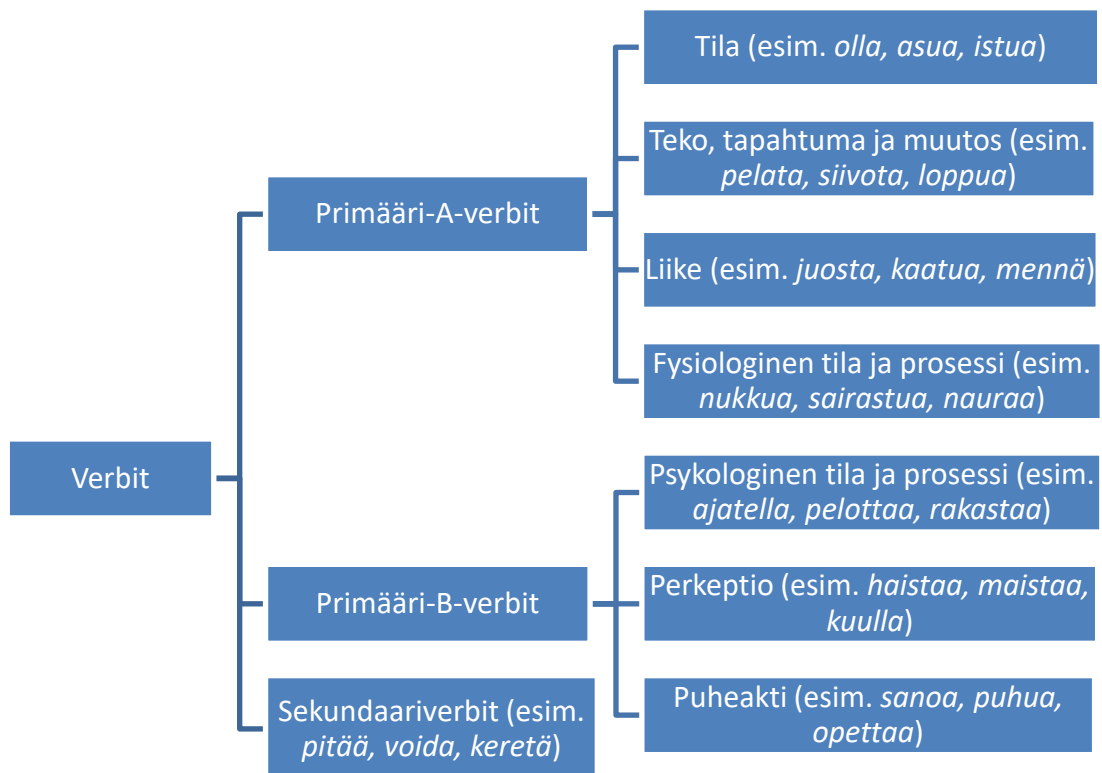
3.1 Semantiikka

Hyödynnän aineistoni verbien semanttisessa luokittelussa Pajusen (2001) verbisemanttista luokittelua, joka on vakiintunut suomen kielen verbisemantiikan perusteokseksi. Pajusen kattavaa ja laajaa luokittelua kannattaa hyödyntää etenkin silloin, kun halutaan asettaa suomen kielen verbejä merkitysryhmiin. (Herlin, 2007, 302.) Koen sen tutkielmaani sopivimmaksi suomen kielen verbisemanttiseksi selvitykseksi. Tässä luvussa esitän Pajusen verbisemanttisen luokittelun pääpiirteittäin.

Pajunen jakaa semanttisessa luokittelussaan suomen kielen verbit primääri-A-, primääri-B- sekä sekundaariverbeihin (Pajunen, 2001). Pajusen luokittelussa primääri-A-verbit ilmaisevat pääasiassa konkreettisia ja primääri-B-verbit abstraktimpia merkityksiä. Sekundaariverbit taas ovat asiainiloja kvalifioivia ja toisiinsa suhteuttavia verbejä (kuvio 1). Primääri-A-verbeistä primääri-B- ja sekundaariverbeihin siirryttäessä on siis havaittavissa siirtymää asiainiloja kielentävistä verbeistä niitä arvioiviin. Lisäksi monet primääri-B-verbit sisältävät tietoa myös mm. aikasuhteesta: esimerkiksi *haluta (mennä)* viittaa tulevaan ja *muistaa* tai *katua* menneisyyteen. Verbin kuuluminen tiettyyn semanttiseen pääluokkaan ei kuitenkaan yksioikoisesti kerro sen merkityksestä, vaan semanttisten pääluokkien alaluokkia voidaan erotella edelleen jatkumoilla yksinkertainen–kompleksinen ja konkreettinen–abstrakti. (Pajunen, 2012, 19–27.)

Pajusen esittämät luokat siis jakaantuvat alaluokkiin, jotka jakaantuvat edelleen vielä monta kertaa pienemmiksi luokiksi. Luokkien hienojakoisuus vaihtelee eri

alaluokkien kesken – osa luokista siis jakautuu useampaan alaluokkaan kuin toiset. Lisäksi verbit saman alaluokan sisällä saattavat vaihdella keskenään yksinkertainen–kompleksinen-jatkumolla. On myös merkillepantavaa, että sama verbi voi luokituksissa kuulua tilanteesta riippuen useampaan eri alaluokkaan. Esitteen tässä luvussa kunkin pääluokan alaluokat sekä muutamia alaluokkia vielä näiden alaluokkien alla.



Kuvio 1: Verbien semanttinen luokittelu Pajusen (2001) mukaan

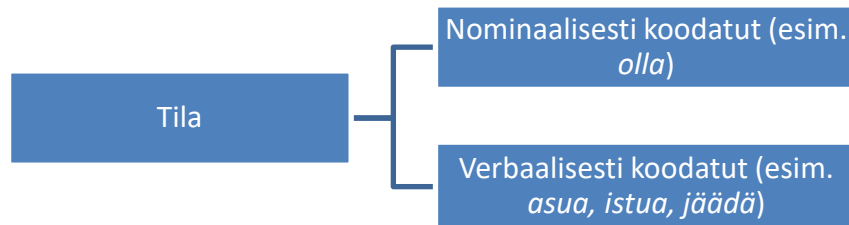
3.1.1 Primääri-A-verbit

Primääri-A-verbit koodaavat pääasiassa konkreettisia asiointiloja. Niiden merkitys voi kuitenkin esimerkiksi tietyissä fraaseissa abstraktistua, jolloin ne kielentävät siis myös abstrakteja asiointiloja (esim. *mennä naimisiin*). Pajunen jakaa primääri-A-verbit edelleen tilaa, tekoa, tapahtumaa ja muutosta, liikettä sekä fysiologista tilaa ja prosessia ilmaiseviin verbeihin. (Pajunen, 2001, 94–95.)

Tila

Tilaverbeiksi Pajunen luokittelee statiiviset, tilassa olemista ilmaisevat verbit. Hän jakaa tilaverbit edelleen kahteen pääluokkaan: nominaalisesti ja verbaalisesti

koodattuihin verbeihin (kuvio 2). (Pajunen, 2001, 96.) Yleistäen voidaan sanoa, että tilaa koodataan todennäköisemmin nominaalisesti ja prosessia verbaalisesti (Pajunen, 2001, 104).



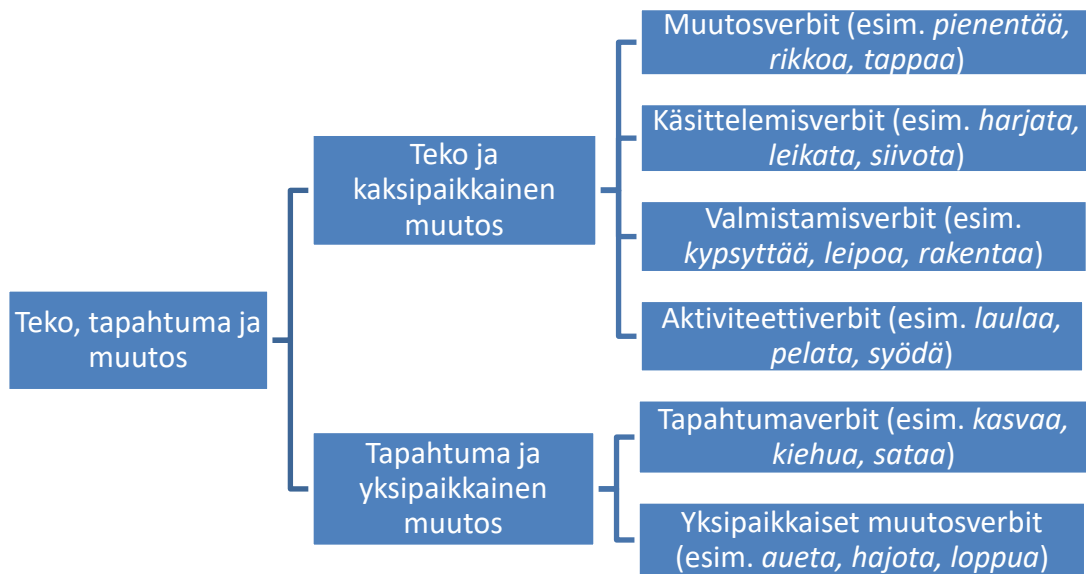
Kuvio 2: Tilaverbit

Nominaalisesti koodatut verbit ovat syntaktiselta kannalta verbejä, mutta semanttisesti lähes tyhjiä (Pajunen, 2001, 96). *Olla*-verbi on tyypillisin nominaalisesti koodattu verbi. Se voi saada monia erilaisia semanttisia rooleja, ja sen merkitys päätellään sen kontekstista – nominaalisista jäsenistä. Pajunen esittää, että *olla*-verbillä voidaan koodata mm. attribuutiota (*poika on iloinen*), inklusiota (*mies on opettaja*), lokaatiota (*laukku on kaapissa*), possessiota (*pojalla on kirja*), identifikaatiota (*tuo mies on Matti*) ja eksistenssiä (*kaapissa on laukku*). (Pajunen, 2001, 97–99.)

Verbaalisesti koodatut tilaverbit ilmaisevat mm. esineiden asentoa, tilassa oloa ja tilassa pysymistä. Osa verbaalisesti koodatuista tilaverbeistä toimii myös luokittelevassa tai identifioivassa merkityksessä. Verbaalisia tilaverbejä ovat mm. asentoverbit (esim. *istua, seisoa, yöpyä*), asumisverbit (esim. *asua, majoilla*), aspektuaaliset tilaverbit (esim. *jäädä, odottaa, pysyä*) ja ulottuvuusverbit (esim. *edeltää, rajoittua*). (Pajunen, 2001, 113–119.)

Teko, tapahtuma ja muutos

Teko, tapahtuma ja muutos kuvaavat prosesseja, jotka vaihtelevat niiden taustalla olevan kausaatiotyypin mukaan. Pajunen jakaa teko, tapahtuma ja muutos -luokan edelleen teko- ja kaksipaikkaisiin muutosverbeihin sekä tapahtuma- ja yksipaikkaisiin muutosverbeihin (kuvio 3). (Pajunen, 2001, 120.)



Kuvio 3: Teko-, tapahtuma- ja muutosverbit

Teko- ja kaksipaikkaiset muutosverbit koodaavat kontrolloituja prosesseja. Verbit ovat tyypillisesti kaksipaikkaisia ja valinnaisesti kolmipaikkaisia. Verbien kohde on yleensä affektiivinen eli teko vaikuttaa sen olotilaa tai paikkaa muuttavasti. Pajunen jakaa teko- ja kaksipaikkaiset muutosverbit tilan muutosta, käsittelyä sekä valmistamista ilmaiseviin verbeihin. Lisäksi luokkaan kuuluvat toimintaa ilmaisevat aktiviteettiverbit. (Pajunen, 2001, 147–148.)

Muutosverbeillä ilmaistaan tekoja, jotka aiheuttavat muutoksen kohteen olomuodossa tai olotilassa. Muutosverbit ilmaisevat siis esim. jonkin esineen tms. spatioaalisten ulottuvuuksien tai materiaalien ominaisuuksien muuttamista (esim. *leventää, pienentää*). Muutosverbeihin kuuluvat myös kaksipaikkaiset rikkomis-, hävittämis- ja tuhoamisverbit (esim. *hajottaa, tuhota*) sekä tappamisverbit (esim. *hirttä, murhata*). (Pajunen, 2001, 155–157.)

Käsittelyverbeillä manipuloidaan jotain jo olemassa olevaa. Niihin kuuluvat mm. hiomis-, veistämisen- ja leikkaamisverbejä (esim. *hiota, leikata*), kuokkimis- ja muokkaamisverbejä (esim. *aurata, haravoida*), puhdistamis-, siivoamis- ja pesemisverbejä (esim. *pyyhkiä, siivota*), harjaamisverbejä (esim. *harjata, lakaista*) jne. (Pajunen, 2001, 159–161.)

Valmistamisverbeillä ilmaistaan mm. esineiden valmistamista jostain materiaalista tai raaka-aineista (esim. *rakentaa, ommella*), esineen tms. muutosta muo-

dosta toiseen (esim. *kehittää, kypsytää*) ja ruuan valmistamista (esim. *kypsentää, leipoa*) (Pajunen, 2001, 162). Ne eroavat käsittelemisverbeistä sen suhteen, että käsittelemisverbeissä muutoksen kohde on olemassa ennen käsittelyä – valmistamisverbeissä se sen sijaan luodaan (Pajunen, 2001, 159).

Teko- ja kaksipaikkaisten muutosverbien viimeinen alaluokka on aktiviteettiverbit. Aktiviteettiverbejä ovat mm. laulamis- ja soittamisverbit (esim. *laulaa, soittaa*), toimimis- ja puuhailuverbit (esim. *ahertaa, riehua*), hoitamisverbit (esim. *hoitaa, huolehtia*) sekä sosiaalista aktiviteettia ilmaisevat tappelu-, taistelu- ja voimailuverbit (esim. *otella, painia*). Pajunen esittää aktiviteettiverbien luokan sisälle vielä erillisen fysiologisperustaisten tekojen luokan. Fysiologisperustaiset tekoverbit sisältävät ravinnon nauttimisen tapaa ja laatua ilmaisevia nauttimisverbejä (esim. *ahmia, juoda*) sekä vaatettamista ja siistiytymistä ilmaisevia huoltamisverbejä (esim. *pukea, kylpeä*). Nauttimisverbit lukeutuvat Pajusen mukaan sekä ruumiillisperustaisiin verbeihin että tekoverbeihin. (Pajunen, 2001, 164–167.)

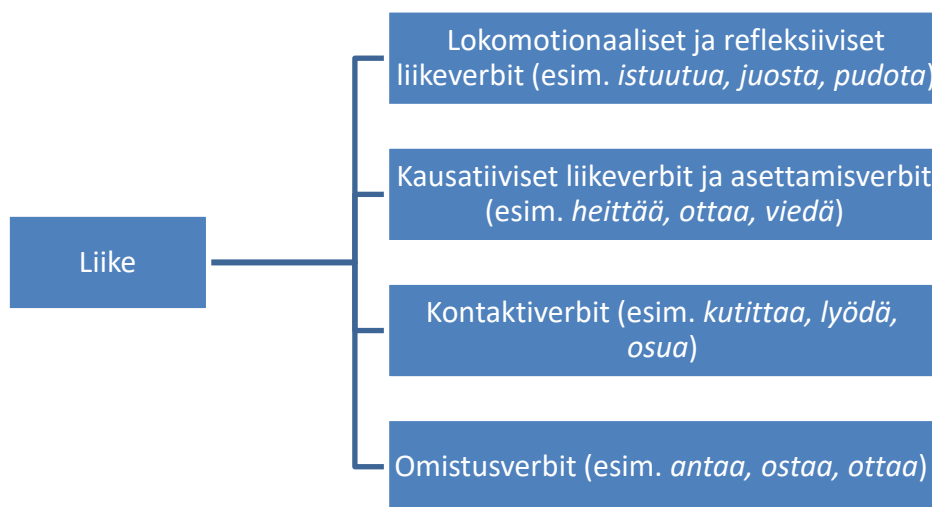
Toinen teko, tapahtuma ja muutos -luokan pääluokka on tapahtuma ja yksipaikkainen muutos. Tämä luokka jakautuu edelleen tapahtumaverbeihin ja yksipaikkaisiin muutosverbeihin. Tapahtumaverbit koodaavat rajaamatonta, duratiivista prosessia, joka ei ole kenenkään tietoisesti aiheuttama. Prosessin taustalla saattaa olla jokin syy tai aiheuttaja, jota ei kuitenkaan koodata lainkaan. (Pajunen, 2001, 168.) Pajunen esittää tapahtumaverbien luokkaan kuuluviksi mm. ihmisestä riippumattomia ja muita kontrolloimattomia tapahtumia koodaavat verbit. Näitä ovat mm. luonnontapahtumia (esim. *sataa, tuulla*), liikettä ja kosketusta (esim. *hangata, kasvaa*) sekä reaktioita ja ääniä (esim. *kiehua, raksua*) leksikalisoivat verbit. Suurin osa luokan verbeistä kuvaa elottoman x-argumentin toimintaa, mutta osa sallii myös elollisen argumentin. (Pajunen, 2001, 169–172.)

Yksipaikkaisia muutosverbejä ovat pääasiassa *U*-johdokset (esim. *aiheutua, loppua*) sekä *ne*-verbit (esim. *aueta, irrota*). Luokan verbit ilmaisevat ei-kausatiivista muutosta. *U*-johdokset ilmaisevat mm. olotilan tai olopaikan muutosta, tilanmuutosta ja fysiologista sekä psykologista muutosta. Niinpä ne eivät aina olekaan ei-kausatiivista muutosta ilmaisevia tapahtumaverbejä vaan sijoittuvat usein muihin

semanttisiin luokkiin (esim. *istua, pyörtyä, tippua*). *Ne*-verbit leksikoivat tyypillisesti mm. materiaaalisten ominaisuuksien ja ulottuvuuksien muutosta, aukeamista, hajoamista, irtoamista ja sulkeutumista. (Pajunen, 2001, 172–178.)

Liike

Pajunen jakaa liikeverbit lokomotionaalisiin ja refleksiivisiin liikeverbeihin, kausatiivisiin liikeverbeihin ja asettamisverbeihin, kontaktiverbeihin sekä omistusverbeihin (kuvio 4).



Kuvio 4: Liikeverbit

Lokomotionaaliset ja refleksiiviset liikeverbit jaetaan vielä edelleen omavoimaisiin, refleksiivisiin sekä dynaamisiin liikeverbeihin sen perusteella, millainen kausatio liikkeen taustalla on (Pajunen, 2001, 196). Omavoimaiset liikeverbit koodaavat liikettä, jossa liikkuja liikkuu itse (Pajunen, 2001, 186). Ne voidaan jakaa kulkemisverbeihin, väyläverbeihin ja liikkumisverbeihin. Liikkujan kontrolloimaa liikettä ilmaisevat kulkemisverbit sisältävät lähinnä erilaisia askelverbejä, jotka koodaavat mm. juoksemista, kävelemistä, hyppäämistä, uimista ja ajamista (esim. *ajaa, hyppiä, juosta, kävellä, uida*). (Pajunen, 2001, 199–200.) Askelverbien lisäksi kulkemisverbien ryhmään kuuluvat vaeltamisverbit (esim. *matkustaa, taivaltaa*) ja siirtymisverbit (esim. *lähteä, saapua*). (Pajunen, 2001, 207–208.) Väyläverbit sisältävät mm. rotaatiota leksikalisoivia verbejä (esim. *kiertyä, kiertää*) ja liikettä suhteessa puhujan näkökulmaan koodaavia deiktisiin liikeverbeihin (esim. *mennä, tulla*). Liikkumisverbit taas ilmaisevat autokausatiivista ja dyna-

mista heikosti etenevää liikettä. Ne koodaavat joko paikallaan liikehtimistä, edestakaista liikettä tai liikkumisen yritystä (esim. *heilua, liikehtiä*). (Pajunen, 2001, 209–210.)

Myös refleksiiviset liikeverbit koodaavat tyypillisesti ihmisen liikettä, mutteivat omavoimaisten liikeverbien tapaan suhteessa lokaatioon vaan suhteessa liikkujan itseensä. Refleksiiviset liikeverbit koodaavat joko ruumiinosien liikettä (esim. *nyökätä, huitoa, syleillä*) tai koko ruumiin liikettä (esim. *istuutua, kaatua, täristä*). (Pajunen, 2001, 211–212.) Dynaamisissa liikeverbeissä liikkeen aiheuttajaa ei ilmaista argumenttiasemassa vaan se voi tulla ilmi välillisemmin tai jäädä pääteltäväksi. Merkitykseltään suhteellisen neutraalit dynaamiset liikeverbit (esim. *pudota, pyöriä*) voivat kuvata sekä elollisen että elottoman liikettä. Muut luokan verbit ilmaisevat yleensä aineen liikettä tai kompaktin esineen liikettä aineessa. Aineen liikettä kuvaavat verbit koodaavat esim. veden (esim. *läikkyä, virrata*) ja ilman tai kevyen esineen (esim. *leijua, liehua*) liikettä. Kompaktin esineen liikettä aineessa kuvaavat verbit (esim. *kimmota, lentää*) koodaavat myös esineen materiaalisia liikkumistapaaan liittyviä ominaisuuksia. (Pajunen, 2001, 220–222.)

Toinen liikeverbien pääluokka on kausatiiviset liikeverbit ja asettamisverbit. Kausatiiviset liikeverbit koodaavat tyypillisesti liikettä, joka muuttaa kohteensa lokaatiota. Kausatiiviset liikeverbit jakautuvat eroamisverbeihin (esim. *heittää, lähettää, pudottaa*), kuljettamisverbeihin (esim. *seurata, tuoda, työntää*) sekä hakemisverbeihin (esim. *etsiä, hakea, noutaa*). Pajunen laskee kausatiivisiin liikeverbeihin kuuluvaksi em. luokkien lisäksi ison joukon verbejä, jotka ilmaisevat jonkin elottoman tai elollisen edestakaista liikuttamista, pientä pyörittävää liikettä tai muunlaisen pienen liikkeen aiheuttamista (esim. *keinuttaa, kääntää, läikyttää*). (Pajunen, 2001, 226–231.)

Kausatiivisten liikeverbien lisäksi samaan alaluokkaan kuuluvat asettamisverbit. Niillä koodataan liikettä, jonka kohde ei päädy eri lokaatioon vaan jonka asento, säilytyspaikka tms. muuttuu liikkeen seurauksena. Pajunen jakaa asettamisverbit sijoittamisverbeihin (esim. *lajitella, panna, sijoittaa*) ja ottamisverbeihin (esim. *irrottaa, kerätä, ottaa*). Asettamisverbit muistuttavat käsittelemisverbejä ja jotkut luokan verbit voidaankin määritellä myös käsittelemisverbeihin kuuluviksi. Erona

on se, että asettamisverbit ovat tyypillisemmin kolmipaikkaisia, käsittelemisverbit taas kaksipaikkaisia. (Pajunen, 2001, 232–236.)

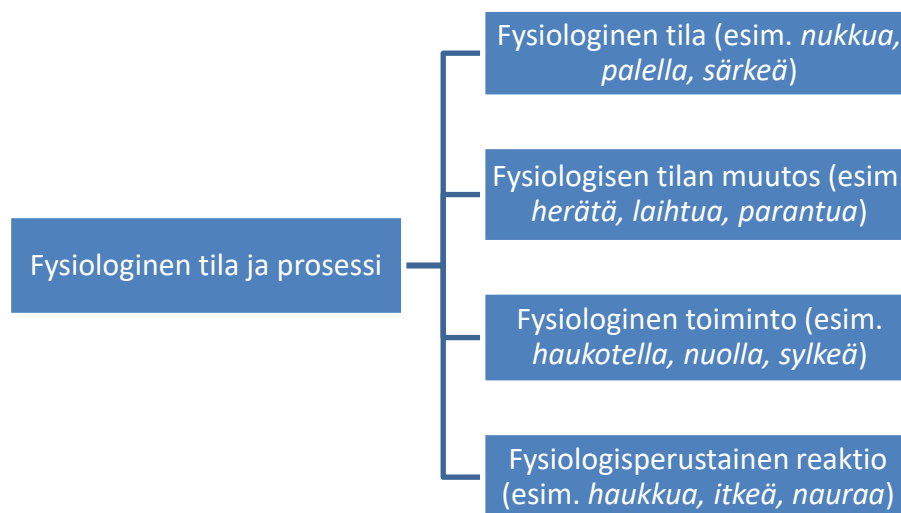
Kontaktiverbit on liikeverbien kolmas alaluokka. Ne koodaavat argumenttien välistä välitöntä ja tyypillisesti hetkellistä, liikkeen mahdollistamaa kosketusta. Kontaktiverbit jaetaan kosketusverbeihin ja lyömisverbeihin. Ryhmät eroavat toisistaan kontaktin ja sen voimakkuuden mukaan sekä transitiivisuuden mukaan. (Pajunen, 2001, 238.) Kosketusverbit ovat sekä transitiivisia että intransitiivisia (Pajunen, 2001, 238). Niillä koodataan mm. esineen ja pinnan kontaktia (esim. *hierittää, osua*) ja kontrolloitavaa kosketusta (esim. *kutittaa, suudella*). (Pajunen, 2001, 245–248.) Lyömisverbit taas ovat tyypillisesti intransitiivisia (Pajunen, 2001, 238). Lyömisverbien alaluokkia ovat kohentamisverbit (esim. *kohentaa, pöyhiä*), puristamisverbit (esim. *nipistää, puristaa*) ja varsinaista lyömistä kuvaavat verbit (esim. *hakata, lyödä*). (Pajunen, 2001, 251–252.) Pajusen esittelemät lyömisverbit koodaavat kädellä tai välineen avulla tapahtuvaa lyömistä, mutta itse olen luokitellut lyömisverbeihin kuuluviksi myös jalan liikkeen (esim. *potkia*), jos se koodaa väkivaltaista käytöstä.

Liikeverbien viimeinen pääluokka on omistusverbit. Suomen kielessä omistamista voidaan ilmaista nominaalisesti kopulaverbillä (*olla*) tai verbaalisesti leksikaalisilla omistusverbeillä (esim. *kuulua, omistaa*) (Pajunen, 2001, 257). Pajusen luokittelussa em. verbit voidaan luokitella tilaverbien lisäksi statiivisiin omistusverbeihin kuuluviksi (Pajunen 2001, 258–262). On myös olemassa erilaisia liikeverbeiksi luokiteltavia omistamiseen liittyvää toimintaa leksikalisoivia verbejä. Antamisverbit ilmaisevat omistussuhteen vapaaehtoista tai pakkoon perustuvaa toimintaa. Ne ovat yhteydessä asettamisverbeihin, ja osa verbeistä voikin kuulua kumpaan tahansa luokkaan. Antamisverbit sisältävät mm. lahjoittamisverbejä (esim. *antaa, lahjoittaa*), ottamisverbejä (esim. *ottaa, riistää*), anastusverbejä (esim. *ryöstää, varastaa*) ja lainaamisverbejä (esim. *lainata, vuokrata*). Omistussuhteen vaihtoverbit ilmaisevat mm. vaihtamista (esim. *vaihtaa*), myymistä (esim. *kaupata, myydä*), ostamista (esim. *hankkia, ostaa*) ja maksamista (esim. *kustantaa, maksaa*). Aspektuaaliset omistusverbit taas ilmaisevat esim. omistussuhteen

jatkumista, alkamista tai menetystä (esim. *etsiä, löytää, säilyttää*). Em. verbit eivät muodosta semanttisesti yhtenäistä ryhmää ja voivat kuulua kontekstista riippuen useisiin eri semanttisiin luokkiin. (Pajunen, 2001, 262–272.)

Fysiologinen tila ja prosessi

Primääri-A-verbien viimeinen pääluokka on fysiologinen tila ja prosessi. Luokan verbeillä ilmaistaan elimistölle ja fyysiselle olemukselle välttämättömiä ja tyypillisiä prosesseja, tiloja ja niiden muutoksia. Ne jaetaan fysiologista tilaa, fysiologisen tilan muutosta, fysiologista toimintaa sekä fysiologisperustaista reaktiota leksikalisoiviin verbeihin (kuvio 5). (Pajunen, 2001, 272–273.)



Kuvio 5: Fysiologiset tila- ja prosessiverbit

Fysiologiset tilaverbit koodaavat mm. valvetilaa (esim. *nukkua*), kipua tai terveyden puutetta (esim. *sattua, särkeä*) sekä liian kylmyyden tai kuumuuden tunnetta (esim. *palella, paleltaa*). Fysiologisen tilan muutosta kuvaavat verbit koodaavat muutoksia esim. valvetilassa (esim. *herätä, nukahtaa*), terveydentilassa (esim. *parantua, sairastua*) ja olemuksessa (esim. *laihtua, pyöristyä*). Fysiologista toimintaa leksikalisoivat verbit liittyvät tyypillisesti elintoimintoihin. Niitä ovat mm. erittämisperbit (esim. *oksentaa, sylkeä*), hengittämisperbit ja yskimisperbit (esim. *haukotella, hengästyä*), nielemis- ja nuolemisverbit (esim. *niellä, nuolla*) sekä sydämen toimintaa ilmaisevat verbit (esim. *pumpata, sykkiä*). Fysiologisperustaista reaktiota ilmaisevat verbit koodaavat tyypillisesti seurausta tunneperäisestä ilmiöstä, kuten pelästymisestä, ihastumisesta, ilosta ja surusta. Fysiologisperustaisia teko- ja reaktioverbejä ovat mm. itkemis- ja nauramisverbit (esim. *itkeä, nauraa*). Pajunen

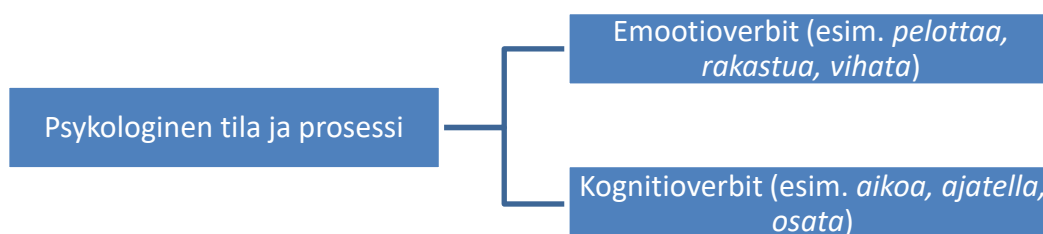
esittää fysiologisperustaisiin verbeihin kuuluvaksi myös ääntelyverbejä, kun ne eivät koodaa kielellistä viestiä (esim. *kiljaista, mölytä*). (Pajunen, 2001, 275–282.) Pajunen huomauttaa, että fysiologiset verbit voivat olla sekä primääri-A- että primääri-B-verbejä (Pajunen, 2001, 297).

3.1.2 Primääri-B-verbit

Primääri-B-verbit ovat mentaaliverbejä, joilla koodataan sitä, miten ihminen kokee ja tulkitsee primääri-A-verbeillä kuvatut asiointilat. Ne kuvaavat siis vain inhimillisille toimijoille tyypillisiä mentaalikykyjä ja -prosesseja. Ne jakautuvat edelleen psykologisiin, perkeptio- ja puheaktiverbeihin. (Pajunen, 2001, 296.)

Psykologinen tila ja prosessi

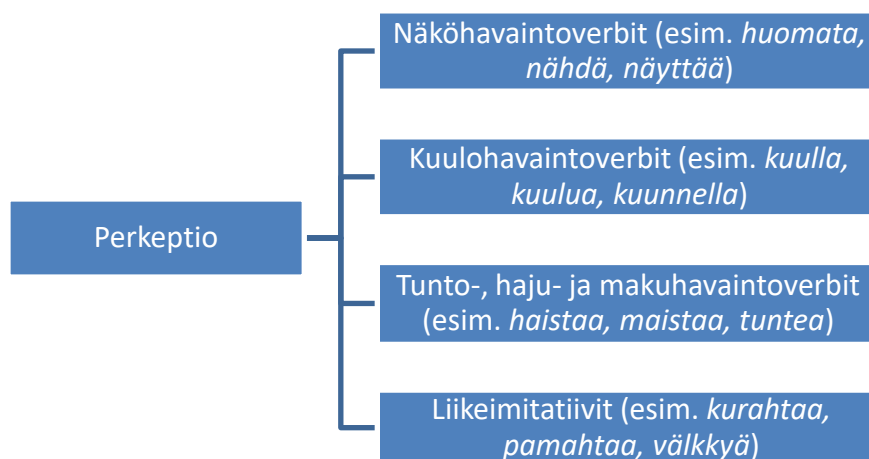
Psykologinen tila ja prosessi -luokan verbit sisältävät erilaisia emootio- ja kognitioverbejä. Emootioverbit koodaavat erilaisia tunnetiloja ja -tapahtumia. Niitä voi luokitella verbin kuvaaman tunnetilan mukaan mm. iloa ja onnellisuutta (esim. *iloita, rakastua*), vihaa (esim. *kiukutella, vihata*), pelkoa (esim. *pelätä, säikähtää*) ja surua (esim. *huolestua, surra*). Kognitioverbit taas kielentävät asiointiloihin kohdistuvia propositionaalisia asenteita ja tiedon laatua. Ne voidaan luokitella esim. aavistamisverbeihin (esim. *aavistaa, vaistota*), luulemis- ja toivomisverbeihin (esim. *luulla, uskoa*), ajatteluprosessia ja tiedollista tilaa ilmaiseviin verbeihin (esim. *muistaa, ymmärtää*), aikomisverbeihin (esim. *aikoa, meinata*) ja kykyverbeihin (esim. *jaksaa, pystyä*). (Pajunen, 2001, 309–314.) Monet esim. kykyä, voimista ja taitamista ilmaisevat modaaliset sekundaariverbit (esim. *kyetä, mahtaa, taitaa, voida*) voidaan lukea kognitioverbien lähiryhmään (Pajunen, 2001, 318).



Kuvio 6: Psykologiset tila- ja prosessiverbit

Perkeptio

Perkeptioverbit koodaavat erilaisia aistihavaintoja. Perkeptioverbien alaluokkia ovat näköhavaintoverbit, kuulohavaintoverbit sekä tunto-, haju- ja makuhavaintoverbit (kuvio 7). Näköhavaintoverbit sisältävät statiivisia näkemis- ja näkymisverbejä (esim. *nähdä, näkyä*), saavutusta ilmaisevia inkoatiivisia näkemisverbejä (esim. *havaita, huomata*), aktiivisia katsomisverbejä (esim. *katsoa, tarkkailla*) sekä kausaatiota ilmaisevia näyttämisverbejä (esim. *näyttää, osoittaa*). Lisäksi näköhavaintoverbeihin voidaan laskea näkökyvyn menetystä tai tilapäistä heikentymistä koodaavia muutosverbejä (esim. *häikäistyä, sokeutua*) sekä näkyvän laatua kuvaavia deskriptiivisiä näkymisverbejä (esim. *kimaltaa, välkkyä*). (Pajunen, 2001, 319–328.) Kuulohavaintoverbien ryhmä on suomen kielessä pieni. Kuulohavaintoverbeillä leksikalisoidaan mm. kuuloaistimusta (esim. *kuulla*), kuulemisaktiiviteettia (esim. *kuunnella*) sekä kuulumista (esim. *kuulostaa, kuulua*). Myös tunto-, haju- ja makuhavaintoverbejä on suomen kielessä suhteellisen vähän. Tuntohavaintoa ilmaistaan pääasiassa *tuntea*-verbillä. Hajuverbit jakaantuvat haistamis- (esim. *haistaa, haistella*) ja haisemisverbeihin (esim. *haista, tuoksua*). Makuverbit leksikalisoivat vastaavasti maistamista (esim. *maistaa, maistella*) ja maistumista (esim. *maistua, maittaa*). (Pajunen, 2001, 328–334.)

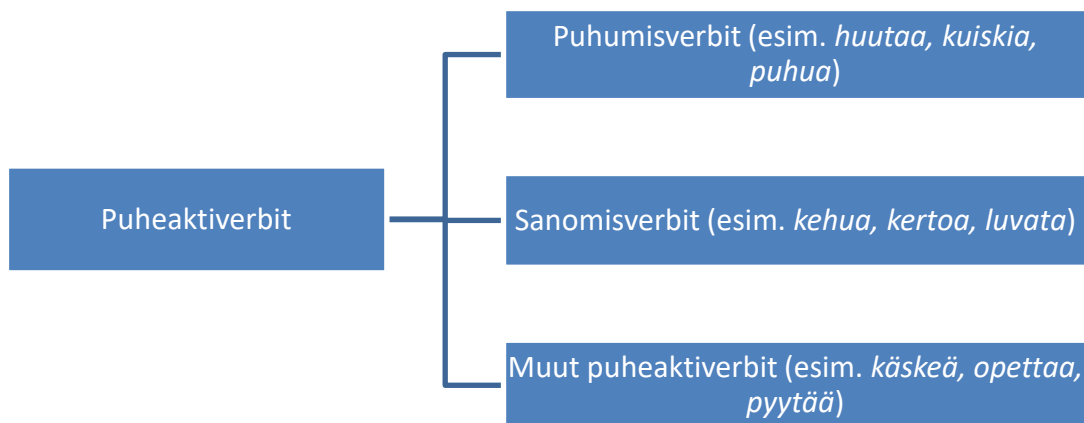


Kuvio 7: Perkeptioverbit

Lisäksi Pajunen laskee perkeptiivisiin verbeihin liikeimitatiivit. Niillä hän tarkoittaa onomatopoeettis-deskriptiivisiä verbejä. Liikeimitatiiveilla koodataan tyypillisesti liikettä ja sen aiheuttamaa ääntä (esim. *helkkää, kohista, kurahtaa, pamahtaa*), mutta myös deskriptiiviset näkymisverbit (esim. *helmeillä, välkkyä*) voidaan luokitella liikeimitatiiveihin kuuluviksi. (Pajunen, 2001, 335–336.)

Puheakti

Puheaktiverbit voidaan jakaa edelleen puhumisverbeihin, sanomisverbeihin sekä muihin puheaktiverbeihin (kuvio 8). Puhumisverbeillä koodataan puhumistapah- tumaa ja -tapaa. Ne eivät siis oikeastaan ilmaise vuorovaikutteista kommunikaatiota eivätkä yleensä saa vastaanottajaa. Puhumisverbit kuvaavat mm. ääntämis- ongelmia sekä puhenopeutta tai -hitautta (esim. *hölistä, sammaltaa*). Ne voivat ilmaista myös kuulijan kannanottoa puheen sisältöön tai puhujan tunnetilaan (esim. *höpistä, jankata*). Puhumisverbeihin kuuluu myös mm. kuiskimisverbejä (esim. *kuiskia, mutista*), huutamisverbejä (esim. *huutaa, kiljua*) ja laulamisverbejä (esim. *hyräillä, laulaa*). (Pajunen, 2001, 342–344.)



Kuvio 8: Puheaktiverbit

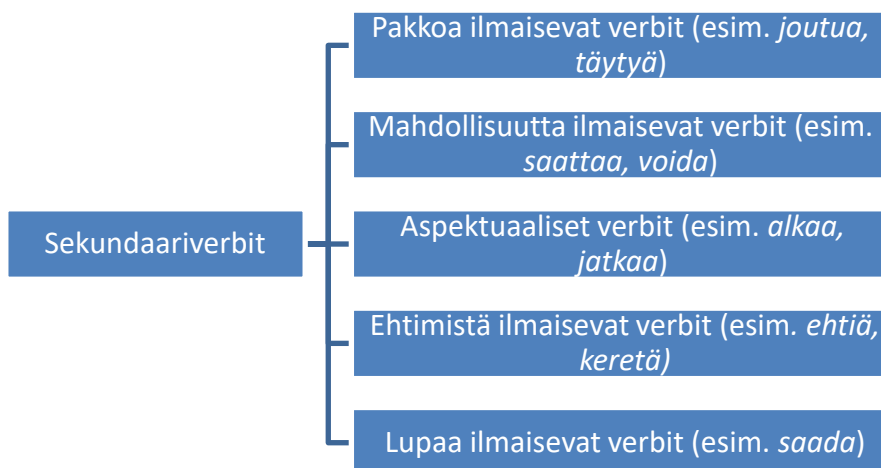
Sanomisverbien avulla ilmaistaan tosi tai epätosi väite jostain tilasta tai tapahtu- masta. Ne voidaan jakaa myöntäviin, kieltäviin ja käskeviin verbeihin. Sanomis- verbit voidaan jakaa toisaalta myös affirmatiivisiin (esim. *sanoa, kertoa, vitsailla*), performatiiveihin (esim. *kastaa, nimittää*), arvioiviin (esim. *kehua, onnitella, syyt- tää*) ilmaiseviin (esim. *myöntää, kiistää, valehdella*) ja sitoutuviin (esim. *ehdottaa, luvata, väittää*). Lisäksi luokkaan voidaan laskea kuuluvaksi interaktiivista pu- heaktia koodaavat keskusteluverbit (esim. *jutella, keskustella*) sekä kysymis- ja vastaamisverbit (esim. *haastatella, vastata*). (Pajunen, 2001, 344–352.)

Muut puheaktiverbit sisältävät pääasiassa erilaisia metalingvistisiä tekoja leksi- kalisoivia verbejä. Puheaktiverbien alaluokkia ovat mm. kutsumisverbit (esim. *kutsua, sinutella*), kirjoittamis-, piirtämis- ja lukemisverbit (esim. *kirjoittaa, lukea, piirtää*), opettamis- ja oppimisverbit (esim. *neuvoa, opettaa, oppia*) sekä ohjaavat

verbit. Ohjaaviin verbeihin kuuluu mm. pyytämis- (esim. *anoa, vaatia*), käskemis- (esim. *kehottaa, pakottaa, pyytää*) ja permissiivisiä verbejä (esim. *käskeä, sallia*). (Pajunen, 2001, 352–358.)

3.1.3 Sekundaariverbit

Pajunen erottaa luokittelussaan sekundaariverbit primääriverbeistä. Sekundaariverbit ovat tyypillisesti modaaliverbejä, jotka kvalifioivat asiointiloja tai suhteuttavat niitä toisiinsa, mutta eivät varsinaisesti koodaa itse asiointiloja. Pajunen mainitsee sekundaariverbeiksi mm. mahdollisuutta ja pakkoa ilmaisevat verbit sekä aspektuaaliset verbit. Sekundaariverbit eivät tyypillisesti esiinny itsenäisinä vaan jotain itse asiointilaa ilmaisevan infinitiivin kanssa. (Pajunen, 2001, 52.)



Kuvio 9: Sekundaariverbit

Pajunen ei teoksessaan luokittele sekundaariverbejä edelleen, sillä ne eivät varsinaisesti sisällä semanttisia aineksia. Haluan omassa aineistossani kuitenkin tarkastella myös erilaisia sekundaariverbejä, joita oppilaat ovat kertomuksissaan käyttäneet. Siksi jaan tutkielmassani sekundaariverbit vielä alempiin luokkiin niiden merkityksen mukaan. Luomiani alaluokkia ovat pakkoa (esim. *joutua, täytyä*), mahdollisuutta (esim. *saattaa, voida*), ehtimistä (esim. *ehtiä, keretä*) ja lupaa ilmaisevat (esim. *saada*) verbit sekä aspektuaaliset verbit (esim. *alkaa, jatkaa*).

3.2 Morfosyntaksi

Tässä luvussa esittelen suomen kielen verbien morfosyntaksia pääpiirteittäin. Esittelen erikseen verbin persoonamuodot, tempukset ja modukset. Lisäksi esittelen verbiketjuja sekä -liittoja ja niihin liittyviä A-infinitiivejä sekä mA-infinitiivejä.

Suomen kielen verbit voidaan jakaa infinitiivinsä ja persoonataivutustensa perusteella kuuteen taivutustyyppiin. Jokaisen taivutustyyppin infinitiivillä, eli perusmuodolla, on oma infinitiivin tunnuksensa sekä oma tapansa taipua. (White, 2001, s. 152–154.) Tutkielmani kannalta verbityyppien tarkka esittely ei ole olennaista, mutta ne nousevat esiin mm. imperfektin muodostamisen yhteydessä.

Suomen kielessä verbiin liitettävät päätteet kertovat esimerkiksi verbin persoonan, tapahtuman ajankohdan ja puhujan mielipiteen (White, 2001, 12). Suomen kielen verbi taipuu kuudessa eri persoonamuodossa. Kolme persoonamuotoa on yksikössä ja kolme monikossa. Persoonaa ilmaistaan verbin taivutusvartaloon liitettävällä persoonapäätteellä. Kullakin persoonapronominilla (*minä, sinä, hän, me, te, he*) on oma persoonapäätteensä. Suomen kielessä kielteinen verbimuoto merkitään kieltoverbillä, johon persoonapäätteet liitetään, kun verbi on kielteisessä muodossa. Kullakin verbillä on oma kieltoverbinsä. Kieltoverbin kanssa esiintyvän verbin muoto saadaan yksikön 1. persoonasta poistamalla sen persoonapäätte. (White, 2001, 164–167.) Persoonamuotojen lisäksi suomen kielessä on passiivimuoto, jota käytetään mm. ilmaisemaan epämääräistä tai tuntematonta tekijää. Sen tunnus on *-An*-päätte (verbityypissä 1 *-tAAn*). Passiivin kielteisessä muodossa käytetään kieltoverbiä *ei* sekä passiivin myönteistä muotoa, josta poistetaan passiivin tunnus *-An*. (White, 2001, 204–209.)

Myönteinen muoto:

Infinitiivi	puhu-a
Vartalo	puhu-
minä	puhu- n
sinä	puhu- t
hän	puhu- u
me	puhu- mme
te	puhu- tte
he	puhu- vat
passiivi	puhu- taan

Kielteinen muoto:

puhu-a
puhu-
en puhu
et puhu
ei puhu
emme puhu
ette puhu
eivät puhu
ei puhuta

Persoonamuotojen lisäksi verbit taipuvat aikamuodoissa eli tempuksissa. Suomen kielessä on neljä tempusta: preesens, imperfekti, perfekti ja pluskvamperfekti. Näistä preesens ilmaisee sekä nykyhetkeä että futuuria, muut tempukset ovat menneen ajan muotoja. Preesensmuodossa ei ole tunnusta, vaan persoonapäätteet liitetään verbin taivutusvartaloon. (White, 2001, 169.)

Imperfektin tunnus taas on *-i*. Se liitetään verbin taivutusvartalon ja persoonapäätteen väliin (*sano-i-n*). Yksikön 3. persoonan persoonatunnus jätetään pois (*hän sano-i*). Joissain tapauksissa imperfektin tunnus voi muuttua (esim. *maksoi-n*) tai poistaa verbin vartalon viimeisen (esim. *pidi-n*, *sai-n*, *osti-n*) tai toiseksi viimeisen vokaalin (esim. *joi-n*). Verbityypin 4 verbeissä infinitiivin *t* muuttuu s:ksi (*vastasi-n*). Myös verbityyppi 1:n verbeihin kuuluu joukko verbejä, joiden infinitiivin *t* muuttuu s:ksi (*tiesi-n*). Imperfektin kielteinen muoto tehdään kieltoverbin sekä perfektipartisiipin (*-nut*, *-nyt*; *-neet*) avulla. Kielteisessä imperfektissä ei siis ole imperfektin *i*-tunnusta. Perfektipartisiippi taas muodostetaan verbin infinitiivin vartalosta, johon lisätään partisiipin tunnus (*en puhu-nut*, *emme puhu-neet*). (White, 2001, 170–175.)

Perfektin muodostetaan *olla*-verbin preesensin sekä perfektipartisiipin avulla (*olen asunut*, *olemme asuneet*). Kielteisessä perfektissä käytetään *olla*-verbin kielteistä preesensmuotoa sekä perfektipartisiippia (*en ole asunut*, *emme ole asuneet*). Pluskvamperfektin eroaa perfektistä siinä, että *olla*-verbi on imperfektimuodossa preesensin sijaan (*olin asunut*, *olimme asuneet*). Kielteinen pluskvamperfektin muodostetaan vastaavasti *olla*-verbin kielteisen imperfektin sekä perfektipartisiipin avulla (*en ollut asunut*, *emme olleet asuneet*). (White, 2001, 177–178.) Pluskvamperfektin käyttö on aina sidoksissa imperfektiin (White, 2001, 183).

Suomen kielen verbit taipuvat paitsi persoonan ja tapahtuma-ajan mukaan, myös tapaluokittain eli moduksittain. Modukset kuvaavat puhujan omaa suhtautumista asiaan: niillä voi siis osoittaa puhujan asennetta kuulijaan tai verbin ilmaisemaan tekemiseen. Suomen kielessä on neljä modusta – indikatiivi, konditionaali, imperatiivi ja potentiaali. Indikatiivissa ei ole erillistä modustunnusta vaan verbin persoonapäätteen liitetään suoraan verbin vartaloon (*puhu-n*). Indikatiivilla todetaan jokin asia tai kerrotaan jokin tosiasia – se on siis merkitykseltään neutraali modus. Indikatiivin käyttöala on laaja: sitä voi käyttää sekä aktiivissa että passiivissa ja kaikissa aikamuodoissa. Se on suomen kielen yleisin modus. (White, 2001, 185.)

Konditionaalin tunnus *-isi* liitetään verbin monikon 3. persoonan vartaloon (*otta-isi*). Konditionaalia käytetään useissa eri tilanteissa. Sitä käytettäessä tekemiseen voi liittyä jokin ehto tai hypoteesi. Konditionaali voi merkitä myös tekemisen

epävarmuutta ja sitä käytetäänkin tyypillisesti *jos*-lauseissa. Toisaalta konditionaalilla ilmaistaan myös kohteliaisuutta. Konditionaali esiintyy vain preesensissä ja perfektissä (*puhuisin, olisin puhunut*). Se taipuu kaikissa persoonissa sekä passiivissa (*puhuttaisiin*). (White, 2001, 186.)

Imperatiivilla ilmaistaan käskyä ja kieltoa. Se voi esiintyä kaikissa persoonamuodoissa paitsi yksikön 1. persoonassa, mutta vain 2. persoonan muodot ovat nykykielessä tavallisia ja voidaan mieltää varsinaisiksi käskyiksi. Nykykielessä imperatiivi ei esiinny lainkaan passiivissa ja voi esiintyä aikamuodoista vain preesensissä. White huomauttaa, että nykykielessä passiivin preesens (*puhutaan*) voidaan käsittää myös monikon 1. persoonan imperatiiviksi. Imperatiivi muodostetaan eri persoonamuodoissa eri tavoin. Imperatiivin yksikön 2. persoona on sama kuin verbin preesensin yksikön 1. persoonan vartalo (*nuku*). Kielteisessä muodossa käytetään samaa verbimuotoa, mutta sen eteen laitetaan imperatiivin kieltoverbi *älä* (*älä nuku*). Imperatiivin monikon 2. persoona muodostetaan verbin infinitiivin vartalosta, johon lisätään päätte *-kaa* tai *-kää* (*nukku-kaa*). Kielteisessä muodossa käytetään imperatiivin kieltoverbiä *älkää*. Verbi muodostetaan infinitiivin vartalosta ja *-ko-* tai *-kö-*päätteestä (*älkää nukku-ko*). Imperatiivi voi esiintyä myös yksikön (*nukku-koon, älköön nukku-ko*) ja monikon kolmannessa (*nukku-koot – älkööt nukku-ko*) sekä monikon ensimmäisessä (*nukku-kaamme – älkäämme nukku-ko*) persoonassa, mutta nämä muodot esiintyvät nykypäivänä lähinnä runokielessä, kirkollisessa tai hyvin virallisessa tai juhlallisessa kielessä. (White, 2001, 186–197.)

Viimeinen suomen kielen modus on potentiaali. Sen tunnus on *-ne*, joka liitetään verbin infinitiivivartaloon (*puhu-ne-*). Potentiaali ilmaisee asian suurta todennäköisyyttä, mutta jättää tilaa epävarmuudelle. Potentiaali on puhutussa kielessä harvinainen, mutta sitä käytetään kirjoitetussa kielessä jonkin verran. Potentiaalia käytetään mm. sanomalehdissä silloin, kun uutista ei ole vielä virallisesti vahvistettu. Se voi esiintyä kaikissa persoonamuodoissa sekä passiivissa, mutta tempuksista vain preesensissä ja perfektissä. Preesensissä potentiaalinn tunnus *-ne* laitetaan verbin infinitiivivartalon ja persoonapäätteen väliin (*puhu-ne-mme*). Kielteinen muoto tehdään käyttämällä kieltoverbiä sekä potentiaalimuotoa ilman per-

soonapäätettä (*emme puhune*). Perfektimuodossa käytetään *olla*-verbin potentiaalimuotoa *liene*- sekä perfektipartisiippia (*lienen puhunut; lienemme puhuneet*). Kielteisessä muodossa käytetään jälleen kieltoverbiä, *liene*-verbiä ilman persoonapäätettä sekä perfektipartisiippia (*emme liene puhuneet*). (White, 2001, 199–201.)

Infinitiiveillä tarkoitetaan verbien muotoja, jotka eivät taivu moduksen tai tempuksen mukaan eivätkä saa persoonapäätettä. Niillä ei ole myöskään monikkomuotoa, ja niiden sijataivutus on vajaa. (VISK § 119.) Suomen kielessä on kolme erilaista infinitiivimuotoa. *A*-infinitiivillä tarkoitetaan verbin ns. perusmuotoa, jota käytetään mm. sanakirjoissa. *A*-infinitiivi saa nimensä siitä, että sen perässä on aina *-a* tai *-ä* (esim. *nukkua, syödä, lähteä*). *A*-infinitiivi voi taipua vain translatiivissa possessiivisuffiksien eli omistusliitteen kanssa (esim. *nukkua-kse-n*). *E*-infinitiivin vartalo taas sisältää nimensä mukaisesti *e*-kirjaimen (esim. *nukkue-, syöde-, lähtie-*). *E*-infinitiivi voi taipua inessiivissä ja instruktiivissa (esim. *nukkue-ssa, nukkue-n*). (VISK § 120.) *MA*-infinitiivi sisältää *ma-* tai *mä-*tunnuksen (esim. *nukkuma-, syömä-, lähtemä-*). Se voi taipua inessiivissä (*nukkuma-ssa*), elatiivissa (*nukkuma-sta*), illatiivissa (*nukku-maan*), adessiivissa (*nukkuma-lla*) ja abessiivissa (*nukkuma-tta*) sekä marginaalisesti instruktiivissa (*nukkuma-n*). (VISK § 121.)

Infinitiivejä käytetään suomen kielessä mm. erilaisissa infiniittisissä rakenteissa, joita on kouluopetuksessa perinteisesti kutsuttu lauseenvastikkeiksi (esim. *Opiskelen päästäkseni yliopistoon*) (VISK § 876). Lisäksi niitä esiintyy verbiketjuissa ja verbiliitoissa. Verbiketjulla tarkoitetaan kahden tai useamman verbin muodostamaa, lauseen predikaattina toimivaa kokonaisuutta. Sen alkuosana toimii modaallinen tai muu abstrakti verbi. Loppuosassa on tyypillisesti *A*-infinitiivi (esim. *Minun pitää mennä*), *mA*-infinitiivi (esim. *Hän rupeaa nukkumaan*) tai *vAn*-partisiippimuoto (esim. *Sinä vaikutat olevan sairas*). (VISK § 496.) Verbiliitolla taas tarkoitetaan vakiintunutta rakennetta, joka sisältää apu- ja pääverbin. Apuverbi on useimmiten *olla*, mutta myös muut verbit voivat esiintyä apuverbinä verbiliitossa. Verbiliitossa apuverbi kongruoi subjektin kanssa, mutta pääverbi on infiniittisessä muodossa (esim. *Hän on nukkumassa*; *Minun on nyt opiskeltava*; *Läksyt jäivät tekemättä*). (VISK § 451.)

A-infinitiivi voi esiintyä em. tapausten lisäksi myös ns. ”on hauskaa” -lauseissa (White, 2001, 283). Tällöin se toimii lauseen subjektina. Tyypillisesti ”on hauskaa” -lauseessa esiintyy *olla*-verbi, jota seuraa adjektiivipredikatiivi (esim. *On hauskaa matkustaa Espanjaan*), substantiivipredikatiivi (esim. *Oli virhe muuttaa Suomeen*), predikatiiviadverbiaali (esim. *Tuntui pahalta lähteä kotiin*) tai adverbi (esim. *On väärin heittää roskia luontoon*). Lisäksi se voi toimia subjektina tunnekausatiivilauseessa (esim. *Minua pelottaa kävellä pimeässä*). (VISK § 503–504.)

Suomen kielessä on myös useita muunlaisia lausetyyppejä, joita en tässä yhteydessä koe tarkoituksenmukaiseksi esitellä. Monet lausetyypit vaativat tietoa verbien käyttäytymisestä – esimerkiksi nesessiivilauseessa ja omistuslauseessa verbi on aina yksikön kolmannessa persoonassa. Kirjoittajan tulee myös tietää, että nesessiivilauseessa käytetään genetiivisubjektia (esim. *Sinun täytyy siivota*), ja omistuslauseessa varsinainen omistaja tulee taivuttaa oikeaoppisesti adessiivimuodossa (esim. *Isällä on auto*). Pyrin analyysissani tekemään myös huomioita siitä, miten kirjoittajat hallitsevat em. kaltaista tietoa verbien käyttäytymisestä eri tilanteissa.

Suomen kielen morfologiassa on myös tavallista sanojen johtaminen. Monet suomen kielen verbit on muodostettu verbinjohtimilla nomineista tai muista verbeistä. Verbinjohtimia on useita erilaisia. Niitä voidaan luokitella semanttisesti johtimen tarkoituksen mukaan. Muuttamisjohtimet sisältävät semanttisesti kausatiivisia johtimia, joiden avulla ilmaistaan aiheuttamista tai objektitarkoitteen muuttamista (esim. *pudottaa, kuumentaa, satuloida*). Muuttumisjohtimiin taas kuuluu refleksiivisiä ja automatiivisia johtimia, joiden avulla toiminta kohdistetaan subjektitarkoitteeseen (esim. *peseytyä, kerääntyä, paleltua*), sekä translatiivisia johtimia, joiden avulla ilmaistaan subjektitarkoitteen muuttumista (esim. *kipeytyä, sokeutua, tummua*). Muuntelujohdoksia ovat frekventatiiviset johtimet, joilla luodaan mm. toistumisen ja jatkumisen vaikutelmaa (esim. *puristella, tungeksia, hyppelehtiä*), sekä momentaaniset johtimet, joilla ilmaistaan hetkellisyyttä, äkillisyyttä ja kerrallisuutta (esim. *hypähtää, potkaista*). Lisäksi verbejä voidaan johtaa essentiaalisilla johtimilla, jotka ilmaisevat jonakin olemista tai toimimista (esim. *isännöidä, laiskotella, sairastaa*), sekä sensitiivisillä johtimilla, joilla ilmaistaan objektitarkoit-

teeseen suhtautumista (esim. *hyväksy*ä, *paheksu*a). (VISK § 303.) Verbijohdokset ovat morfologisesti ns. perussanoja kompleksisempia (VISK § 145), joten niiden oikeaoppinen käyttäminen vaatii tietoa suomen kielestä ja sen käyttäytymisestä.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Kuvaan, analysoin ja tulkiten tutkielmassani yläkoululaisten S2-oppilaiden kertomuksissa esiintyviä verbejä. Tutkielman tavoitteena on esitellä kertomuksissa esiintyviä verbejä ja niiden semanttisia ja morfosyntaktisia piirteitä sekä vertailla niiden käyttöä eurooppalaisen viitekehyksen eri taitotasoilla. Semanttisen luokittelun taustana on Pajusen verbisemanttinen luokittelu. Morfosyntaktisen luokittelun pohjaan ISK:n määritelmiin sekä Whiten (2001) teokseen. Tutkimustulosten avulla haluan saada selville, millainen verbien käyttö indikoi parempaa kielitaitotasoa. Tätä kautta pyrin tekemään johtopäätöksiä myös siitä, miten verbejä ja sanastoa pitäisi opettaa S2-opetuksessa. Lisäksi tutkimustuloksiani voisi hyödyntää koulun eri tekstilajien, kuten kertomuksen, konventioiden opetuksessa sekä kielitaidon arvioinnin tukena.

Tutkimustehtävänäni on selvittää, millaisia verbejä esiintyy 7.-9.-luokkalaisten S2-oppilaiden kertomuksissa ja mitä se kertoo kielitaidon tasosta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä verbejä oppilaiden kertomuksissa esiintyy ja millaisiin verbisemanttisiin luokkiin ne asettuvat?
2. Mitä verbejä ja millaisia verbisemanttisia luokkia esiintyy eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen A1–B2 kertomuksissa?
3. Miten verbien morfosyntaktinen käyttö (kieltoverbi, persoonamuodot, verbiketjut sekä -liitot ja erilaiset modukset sekä tempukset) kehittyy kielitaidon noustessa?

Oletan, että eurooppalaisen viitekehyksen korkeammilla tasoilla esiintyy (kompleksisuuden ja sanavaraston kasvun seurauksena) enemmän erilaisia verbejä. Lisäksi uskon verbien muuttuvan semanttisesti kompleksisemmiksi ja abstraktimmiksi. Persoonamuotojen suhteen oletan yksikön ja monikon toisen persoonan verbimuotojen vähenevän taitotason ja referoinnin keinojen kehittyessä. Korkeammalla taitotasolla esiintyy myös monipuolisempaa tempusten ja modusten käyttöä, tosin imperatiivin oletan vähenevän referoinnin lisääntyessä. Oletan, että tempuksissa muiden yläpuolelle nousee kielitaidon kehittyessä kertovalle tekstilajille ominainen imperfekti. Moduksissa taas muut muodot yleistyvät pelkän

indikatiivin rinnalle. Lisäksi oletan verbiketjujen lisääntyvän ja niihin liittyvien virheiden (esim. rektio) vähenevän kielitaidon kehittyessä. Kieltoverbin käytön uskoisin pysyvän melko samana kaikilla taitotasoilla.

Pajusen tutkimuksen pohjalta voisi myös olettaa, että kielitaidon kehittyessä konkreettisia merkityksiä kantavat primääri-A-verbit vähenisivät ja vastaavasti abstraktimmat primääri-B-verbit sekä sekundaariverbit lisääntyisivät. Nämä ilmiöt indikoivat Pajusen tutkimuksessa kirjoitustaitojen kehittymistä. Toisaalta Pajusen tutkimus liittyy myös lapsen kognitiiviseen kehitykseen, jonka seurauksena lapsen on mahdollista käsitellä kirjoituksessaan abstraktimpiakin asioita. Oma tutkimusasetelmani on erilainen, sillä kirjoituksia ei ole luokiteltu iän mukaan vaan kielitaitotasoittain. Siksi en ole löytäväni verbien semanttisen luokkajakaumasta täysin samanlaisia ilmiöitä kuin Pajunen löysi omassa tutkimuksessaan. Sen takia kiinnitän omassa tutkielmassani huomiota myös siihen, miten verbit tietyn luokan sisällä jakautuvat konkreettinen–abstrakti- sekä yksinkertainen–kompleksinen-jatkumolle.

Sekä verbien morfosyntaktisia että niiden semanttisia ominaisuuksia tarkastelemalla pyrin luomaan aineistoni verbeistä mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. Verbisemantiikkaa tarkastelemalla pyrin selvittämään kompleksisuuden astetta tutkimusaineistoni verbeissä. Huomioimalla myös morfosyntaktiset piirteet tulen arvioineeksi kielitaitoa myös tarkkuuden kannalta. Sujuvuuden arviointi liittyy verbeissä toisaalta virheettömyyteen, toisaalta taas tarkoituksenmukaisten ja tilannespesifien verbien käyttöön kömpelöiden kiertoteiden sijaan.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avaan tutkielmani toteutuksen taustoja. Luvussa 5.1 esittelen tutkimusaineistoni. Luvussa 5.2 taas kerron tutkimusmenetelmällisistä valinnoistani sekä aineistoni analyysin konkreettisesta etenemisestä.

5.1 Tutkimusaineisto

Käytän tutkielmani aineistona valmiiksi kerättyä Cefling-korpusta. Tutkija voi käyttää tutkimuksessaan valmiiksi kerättyä aineistoa, jos se on riittävän suuri ja sisältää analysoimatonta materiaalia. Tutkimusaineistoa valittaessa on pyrittävä ekonomisuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 186.) Aina ei siis ole välttämättä tarkoituksenmukaista hankkia omaa aineistoa, jos on käytettävissä tutkimuksen tarpeisiin sopiva valmis aineisto. Valitsin tutkielmani aineistoksi Cefling-korpuksen, koska se oli tutkielmani tarpeisiin juuri sopiva. Lisäksi aineisto mahdollistaa verbien tarkastelun kielitaidon kehittyessä, sillä aineiston kertomukset on valmiiksi jaoteltu EVK:n eri taitotasoille.

Cefling-hanke järjestettiin vuosina 2007–2009. Se sisältää 7.-9.-luokkalaisten S2-oppilaiden kirjoitelmia. Kirjoitelmat on luokiteltu EVK:n eri taitotasoille. Eri tasojen kirjoitelmia toisiinsa vertailemalla voi verrata tietyn ilmiön esiintymistä viitekehyksen eri taitotasoilla ja tehdä johtopäätöksiä ilmiöstä tietyn taitotason indikaattorina. Hankkeen tavoitteena onkin tutkia toisen ja vieraan kielen oppijan kielitaidon kehittymistä ja eroja taitotasojen välillä. (Jyväskylän yliopisto, 2012.) Aineisto sisältää oppilaiden vastauksia viiteen eri tehtävänantoon. Ensimmäisessä tehtävässä piti kirjoittaa epämuodollinen viesti ystävälle, toisessa epämuodollinen viesti opettajalle, kolmannessa muodollinen sähköpostiviesti verkkokauppaan, neljännessä mielipidekirjoitus ja viidennessä kertomus. Valitsin tutkielmaani kertomustehtävän, sillä se oli saanut vastauksia jokaiselta taitotasolta ja aineisto oli tarpeisiini sopivan kokoinen. Kertomustehtävän tehtävänanto oli seuraava:

Kerro!

Kerro jokin pelottava tai hauska asia, joka sinulle on tapahtunut.

- Mitä tapahtui.
- Miksi tapahtuma oli pelottava tai hauska.

Tehtävänantoon vastasi yhteensä 114 oppilasta. Vastauksista 24 on arvioitu taitotasolle A1, 40 taitotasolle A2, 40 taitotasolle B1 ja 10 taitotasolle B2. Olen tutkielmani analyysivaiheen aineistoesimerkeissä koodannut kertomukset niin, että koodin etummainen osa koodaa taitotasoa ja toinen osa kertomuksen järjestyslukua aineistossa (esim. A1-01 – A1-tason ensimmäinen kertomus).

5.2 Tutkimusmenetelmälliset valinnat

Tutkielmani edustaa laadullista tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksen kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullinen tutkimus ei tuota objektiivista tietoa tai todenna jo olemassa olevia väittämiä vaan pyrkii pikemminkin löytämään tai paljastamaan tosiasioita. (Hirsjärvi ym., 2009, 161.) Vaikka laadullinen ja määrällinen tutkimus voidaan erottaa toisistaan erillisiksi tutkimusstrategioiksi, sovelletaan niitä myös usein samassa tutkimuksessa ja saman tutkimusaineiston analyysissä (Alasuutari, 1999, 32). Hyödynnän itsekkin tutkielmassani jossain määrin määrällisiä tutkimusmenetelmiä laadullisten ohella: ne astuvat tutkielmassani kuvaan aineiston esittelyvaiheessa, jonka yhteydessä esitän erilaisten semanttisten luokkien suuruudet taitotasoittain, lasken keskiarvoja ja muita tilastollisia arvoja sekä vertailen eri taitotasojen arvoja toisiinsa.

Tutkimusmenetelmällisiä valintoja pohtiessa tutkijan kannattaa lähteä liikkeelle tutkimuskysymyksistä ja miettiä, millaiset tutkimusmenetelmälliset valinnat olisivat tarkoituksenmukaisimpia ja sopisivat parhaiten vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Mason, 2002, 27). Omassa tutkielmassani siis mietin, millaisilla tutkimusmenetelmällisillä valinnoilla saisin tutkittua kertomuksen verbisemanttisia luokkia. Hyödynnän tutkielmassani lingvistisen tekstintutkimuksen periaatteita. Lingvistisessä tekstintutkimuksessa haetaan vastausta siihen, mitä kieli on ja miten sitä käytetään. Lingvistisen tekstintutkimuksen ei voi ajatella edustavan vain kielitiedettä vaan se lainaa työkalujaan muille tieteenaloille – samaan tapaan itsekkin hyödynnän kielitieteellistä teoriakehystä, Pajusen verbisemanttista luokittelua, omassa kasvatustieteen tutkielmassani. Lingvistisessä tekstintutkimuksessa on tärkeää välttää tekstin parafrasointia eli tekstin selostamista uudelleen omin sanoin, jolloin keskitytään pelkästään siihen, mitä teksti

kertoo tekstin ulkopuolisesta maailmasta. Olennaista on miettiä, miten teksti esittää sen, mitä esittää. (Hiidenmaa, 2000, 164–172.)

Varsinainen tutkimuksen analyysi alkaa tutkimusongelman asettamisesta ja tutkimuskysymysten tarkentamisesta. Tutkimusongelma ja alustavat tutkimuskysymykset ohjaavat analyysin seuraavia vaiheita, joskin tutkimuskysymykset saattavat tarkentua analyysin edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto ja tutkimusongelma ovatkin tyypillisesti tiiviissä vuoropuhelussa keskenään ja tutkimuksen eri vaiheista voidaan palata edellisiin niitä muokaten ja tarkentaen. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 12–13.)

Analyysin seuraavassa vaiheessa tutustuin Cefling-korpukseen ja valitsin siitä kertomus-tehtävänannon, jonka tekstejä päätin gradussani tutkia. Lisäksi päätin tutkivani kaikkia aineistosta löytyviä verbejä ja huomioida taitotasot A1–B2. Aineistoa rajatessa on tärkeää, että rajaus on perusteltu ja johdonmukainen (Ruusuvoori ym., 2010, 15). Omassa tutkielmassani rajaan aineistoni kertomuksiin ensinnäkin S2-oppiaineen opetussuunnitelman perusteella, sillä kertomuksen tekstilaji mainitaan erääksi tärkeäksi oppiaineessa opetettavaksi tekstilajiksi. Lisäksi kertomuksen tekstilajiin kuuluu tyypillisesti tietynlaisia verbejä, joten voisin analyysissäni miettiä, miten verbit kuvaavat oppilaan tekstilajitaitojen hallintaa. Myös validiteettia ja reliabiliteettia kannattaa pohtia aineistoa rajatessa. Tärkeää on siis varmistaa, että rajattu aineiston osa vastaa tutkimuskysymyksiin riittävällä tavalla ja että sen pohjalta tehty tutkimus tuottaisi luotettavaa ja jollain tasolla yleistettävää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Ruusuvoori ym., 2010, 17.) Omassa tutkielmassani huomioin aineistostani persoonamuotoisten verbien lisäksi myös infinitiivimuotoiset verbit, jotta saisin mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan oppilaiden verbien semanttisesta käytöstä. Aineiston rajaaminen kertomuksiin taas mahdollistaa aineiston riittävän koon. Tutkimuskysymysteni kannalta on järkevää valita tutkimusaineisto, joka sisältää vastauksia kultakin taitotasolta ja mahdollistaa näin vertailun taitotasojen välillä. Rajauksen valinnan voikin perustella tutkimusongelmalla ja -kysymyksillä sekä tutkimuksen tavoitteilla (Ruusuvoori ym., 2010, 15).

Analyysin seuraava vaihe on aineiston luokittelu ja teemojen tai ilmiöiden löytäminen. Luokittelussa aineisto käydään järjestelmällisesti läpi tutkimusongelman,

keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittämällä tavalla. Eräs luokittelun tärkeistä lähtökohdista on havaintoyksikön valinta: sen päättäminen, mitä aineistosta koodataan. (Ruusu vuori ym., 2010, 18–20). Omassa tutkielmassani tutkimusongelmani määrittää hyvin aineistosta poimittavan havaintoyksikön eli kaikki persoona- sekä infinitiivimuotoiset verbit. Aineiston koodaamisessa hyödynnän valmiita teoreettisia kehyksiä eli Pajusen (2001) verbisemanttista luokittelua sekä ISK:n määritelmiä, joiden mukaisiin luokkiin jaan kaikki aineistoni verbit. Semanttisessa luokittelussa kerään aineistostani kaikki verbit asiayhteydessään taulukkokoon. Taulukon toiseen sarakkeeseen kirjoitan verbin esiintymismuodossaan ja kolmanteen kyseisen verbin A-infinitiivin. Neljänteen sarakkeeseen kirjoitan semanttisen luokan, johon kyseinen verbi Pajusen luokittelun mukaan kuuluu (ks. taulukko 1). Koodaamisessa otan huomioon verbin kontekstin, sillä esimerkiksi polyseeminen *pitää*-verbi voi saada useita erilaisia semanttisia tehtäviä asiayhteydestään riippuen. Kaikki aineiston verbit koodattuani lasken semanttisten luokkien suhteellisen määrän kullakin taitotasolla, jotta voin vertailla niitä keskenään. Verbien morfosyntaktiset ominaisuudet kerään samankaltaisiin taulukkoihin, joiden perusteella voin tehdä päätelmiä morfosyntaktisista ilmiöistä taitotasojen välillä (ks. taulukko 2).

Taulukko 1: Esimerkki aineistoni verbisemanttisesta luokittelusta

Lauseyhteys	Verbi	A-infinitiivi	Luokittelu
kävin Pariisissa	kävin	käydä	Primääri-A-verbit – liike – lokomotionaaliset ja refleksiiviset liikeverbit – omavoimainen liike – väyläverbit – bidirektionaaliset liikeverbit
oli hauskaa	oli	olla	Primääri-A-verbit – tila – nominaalisesti koodatut – attribuutio
olin ensimmäisen kerran ulkomailla	olin	olla	Primääri-A-verbit – tila – nominaalisesti koodatut – lokaatio

Taulukko 2: Esimerkki aineistoni verbien morfosyntaktisesta luokittelusta

Verbi	Modus	Tempus	Persoona	Verbiketju
kävin	indikatiivi	imperfekti	yks. 1.	
oli	indikatiivi	imperfekti	yks. 3.	
olin	indikatiivi	imperfekti	yks. 1.	

Seale, Gobo, Gubrium & Silverman (2007) esittävät monia kriteereitä laadukkaalle laadulliselle tutkimukselle. Tutkimusaineisto tulisi esittää mahdollisimman totuudenmukaisesti, aineistoa pitäisi tarkastella kriittisesti, tutkimuksen pitäisi tarjota uusia näkemyksiä ja siinä esitetyt väitteet tulisi perustella todisteilla. Lisäksi

tutkijan on mm. kiinnitettävä huomiota myös poikkeuksiin ja vaihtoehtoisiiin selityksiin sekä tutkittava aineistoa kattavasti, ei valikoivasti. (Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2007, 9–10.) Nämä ohjeet näkyvät omassa tutkielmassani useammassakin aineiston analyysivaiheessa. Ensinnäkin yritän kuvata aineistoa mahdollisimman totuudenmukaisesti eli esittää kaikki siinä esiintyvät verbit. En jätä verbejä tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka ne eivät tukisi hypoteesiani tai aiheuttaisivat vaikeuksia analyysissa sekä tulkinnassa. Keskityn tulkintaosiossani itse asiassa juurikin näihin haastaviin, polyseemisiin verbeihin sekä poikkeuksiin, joiden funktioita pyrin avaamaan mahdollisimman kattavasti. Toisaalta myös perustelen väitteitäni todisteilla hyvin vahvasti läpi koko tutkielmani. Esitän paljon esimerkkejä ja diagrammeja aineistostani. Olen myös kerännyt kaikki aineistoni verbit taulukoihin ja tehnyt analyysistani näin mahdollisimman läpinäkyvää.

Koodattuani aineistoni verbisemanttisiin luokkiin luon esityksen aineistoni semanttisesta luokkajaosta kullakin taitotasolla. Pelkkien luokkajakojen ja verbiesiintymien esittely ei kuitenkaan vielä kerro mitään aineistostani. Tutkimuksen seuraava vaihe onkin aineiston varsinainen analyysi, joka sisältää teemojen tai ilmiöiden vertailua sekä tulkintasäännön muodostamista (Ruusu vuori ym., 2010, 12). Omassa tutkielmassani myös tulosten koonti ja tulkinta limittyvät analyysiosioon. Toteutan analyysini luokkajaan pohjalta tarkastelemalla kunkin luokan sisällä esiintyviä verbejä tarkemmin.

Seuraavaksi tulee miettiä, kuinka lähteä tekemään varsinaista analyysia ja tulkintoja koodatuista tiedoista eli verbisemanttisesta luokkajaosta. Hyödynnän analyysissani lingvistisen tekstintutkimuksen periaatteita. Siinä pyritään analysoimaan tekstin kolmea metafunktiota ja niiden järjestäytymistä. Ensinnäkin tekstin vuorovaikutusta (interpersonaalinen metafunktio) tarkastelemalla selvitetään, mikä on tekstin tavoite ja miten se kytkeytyy sosiaaliseen yhteisöön: millaisen sosiaalisen todellisuuden teksti rakentaa. Toisaalta analysoidaan ”sisällön” representaatiota eli ideationaalista metafunktiota. Näin luodaan kuvaus aihepiiristä, jota tekstissä käsitellään, ja selvitetään, millaisia tarkoituksia ja toimintoja tekstin maailmassa luodaan. Viimeinen metafunktio on tekstuaalinen metafunktio, joka tarkoittaa tekstin analyysia kielellisen esityksen näkökulmasta. Analyysissa huomioidaan mm. sanojen muodot (esim. johdokset, morfosyntaktiset ominaisuudet)

ja se, viittaavatko sanat abstrakteihin vai konkreettisiin tarkoitteisiin. Vaikka tekstuaalisen metafunktion analyysissä kiinnitetään huomiota sanan formaaleihin piirteisiin, olennaista on kuitenkin sanojen funktioiden analyysi. Analyysissä siis tarkastellaan yksittäisen muotopiirteiden tehtävää kokonaisuudessaan eli yhdessä muiden piirteiden ja tekstifunktion kanssa. (Hiidenmaa, 2000, 172–176.)

Omassa analyysissäni kiinnitän huomiota juuri näihin metafunktionoihin. Tekstin vuorovaikutuksen analyysi liittyy tutkielmassani kertomuksen tekstilajiin: miten oppilaan verbivalinnat rakentavat kertomusta? Miten oppilas näillä valinnoillaan kuljettaa lukijan kertomuksen läpi? Millaisia ovat kertomuksen tekstilajille tyypillisiä verbejä ja verbimuotoja? Ideationaalisen metafunktion tarkastelu taas liittyy vahvasti tehtävänantoon, jonka pohjalta oppilaat kirjoittivat kertomuksensa. Yritän verbejä analysoimalla selvittää, millaisilla verbeillä ja verbirakenteilla oppilaat kuvaavat pelottavia tai hauskoja tapahtumia. Toisaalta oppilaiden käyttämät verbit kertovat myös aihepiirin valinnasta: tietyt verbit koodaavat oppilaalle tutumpia ja konkreettisempia asioita kuin toiset. Tekstuaalinen metafunktion on analyysissäni vahvasti läsnä. Huomioin analyysissäni verbien morfosyntaktiset piirteet ja teen niistä päätelmiä. Kiinnitän huomiota myös mm. sanojen kompleksisuuteen ja erityisesti niiden sijaintiin konkreettinen–abstrakti-akselilla.

Tutkimustulosteni koonnissa hyödynnän myös aineiston visualisointia. Esitän aineistostani useita taulukoita ja diagrammeja, joiden avulla saan havainnollistettua aineistoani sekä tutkimustuloksiani lukijalle. Diagrammien käyttö on laadullisessa tutkimuksessa tarpeellista, jotta lukija saisi aineistosta mahdollisimman välittömän ja tarkoituksenmukaisen kuvan (Buckley & Waring, 2013, 150). Taulukoiden ja kuvioiden käyttö on myös taloudellinen tapa parantaa tekstin ymmärrettävyyttä ja luettavuutta (Hirsjärvi ym., 2009, 322). Tutkimustulosten visualisoinnissa on tärkeää kuitenkin miettiä, mitä niiden avulla halutaan tähdentää. On myös pidettävä mielessä, että aineiston ja havaintojen tulisi visualisoinnin avulla näyttäytyä lukijalle selkeinä, mutta luottamuksellisuus olisi kuitenkin säilytettävä. Visualisointi kannattaa, jos sen avulla voidaan edistää lukijan ymmärrystä aineistosta. (Ruusuvuori ym., 2010, 26.)

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Esittelen tutkimustulokseni tutkimuskysymyksittäin. Luvussa 6.1 esittelen semantiikan tulokset eli vastaan tutkimuskysymyksiin 1 ja 2. Luvussa 6.2 esitän vastauksen kolmanteen tutkimuskysymykseeni eli tarkastelen verbien morfosyntaktisia ominaisuuksia aineistoni eri taitotasoilla. Lopuksi esitän yhteenvedon kaikista tutkimustuloksistani.

6.1 Semantiikka

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin 1 ja 2. Alaluvussa 6.1.1 luon yleiskatsauksen aineistoni verbeihin sekä niiden luokkajakaumaan. Esitän myös muutamia havaintoja aineistoni yleisimmistä verbeistä. Alaluvussa 6.1.2 tarkastelen semanttisia luokkia ja niihin luokittelimiani verbejä tarkemmin. Esittelen myös muutamia polyseemisiä verbejä sekä verbejä, jotka koin luokittelun kannalta ongelmallisiksi tai joiden kohdalla tein Pajusen luokittelusta poikkeavia tulkintoja. Alaluvussa 6.1.2 tarkastelen verbien semanttisia luokkia EVK:n eri taitotasoista käsin. Samalla vertailen, miten verbisemanttiset luokat eroavat eri taitotasoilla. Pyrin myös tarkastelemaan erilaisia verbejä saman semanttisen luokan sisällä ja näin tekemään havaintoja verbeistä yksinkertainen–kompleksinen-akselilla.

6.1.1 Yleiskatsaus koko aineistosta

Semanttisen luokittelun ulkopuolelle jätin kieltoverbit, mutta huomioin verbiketjujen molemmat osat sekä infiniittisissä rakenteissa käytetyt verbit. Tämän tein, koska koin, että verbin käyttäminen em. tapauksissa ilmaisee merkityspiirteitä. Kieltoverbiä käsittelen luvussa 6.2.1.

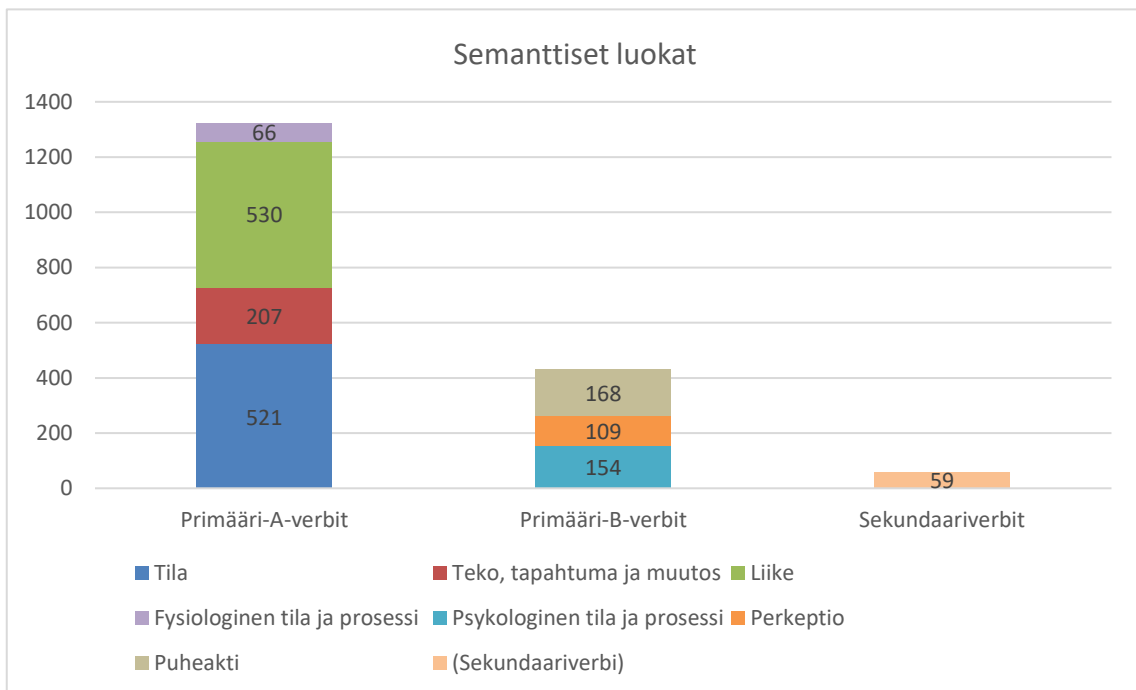
Aineistossa on yhteensä 276 erilaista verbiä. Luokittelin näistä 183 primääri-A-verbeiksi, 92 verbiä primääri-B-verbeiksi ja 9 verbiä sekundaariverbeiksi. Osan verbeistä laskin eri asiayhteydessä kuuluvan eri luokkaan (esim. *alkaa*, *antaa*, *pitää*, *saada*). Näitä polyseemisiä verbejä tarkastelen luvussa 6.1.2.

Aineiston verbien yhteenlaskettu summa on 1814. Näistä verbeistä primääri-A-verbejä on 1324 (73 %), primääri-B-verbejä 431 (24 %) ja sekundaariverbejä 59 (3 %). Primääri-A-verbeistä 521 (39 % kaikista primääri-A-verbeistä) verbiä luokittelin tilaverbeiksi, 207 (16 %) verbiä teko, tapahtuma ja muutos -luokkaan, 530

(40 %) verbiä liikeverbeiksi ja 66 (5 %) verbiä fysiologinen tila ja prosessi -luokkaan. Primääri-B-verbeihin luokittelimistani verbeistä 154 (36 % kaikista primääri-B-verbeistä) verbiä kuului psykologinen tila ja prosessi -luokkaan, 109 (25 %) verbiä perkeptio-luokkaan ja 168 (39 %) verbiä puheaktiverbeihin (ks. taulukko 3; kuvio 10).

Taulukko 3: Verbien semanttinen luokkajakauma

Verbiluokka	N	% kaikista	% luokasta
Primääri-A-verbit	1324	73 %	
Tila	521	29 %	39 %
Teko, tapahtuma ja muutos	207	11 %	16 %
Liike	530	29 %	40 %
Fysiologinen tila ja prosessi	66	4 %	5 %
Primääri-B-verbit	431	24 %	
Psykologinen tila ja prosessi	154	9 %	36 %
Perkeptio	109	6 %	25 %
Puheakti	168	9 %	39 %
Sekundaariverbit	59	3 %	
yhteensä	1814		



Kuvio 10: Verbien semanttinen luokkajakauma

Keskimääräinen esiintymä yhdelle verbille aineistossani on 6,55 kertaa. Verbien esiintymämäärät kuitenkin vaihtelevat suuresti. Aineistoni yleisin verbi (*olla*) esiintyy kertomuksissa yhteensä 470 kertaa. Vain kerran aineistossa esiintyviä verbejä on yhteensä 135. Näistä 10 esiintyy taitotasolla A1 (5 % koko taitotason verbeistä), 29 taitotasolla A2 (6 %), 68 taitotasolla B1 (8 %) ja 28 taitotasolla B2 (11 %). Aineiston harvinaisten verbien suhteellinen määrä näyttää siis lisääntyvän taitotason noustessa.

Olen kerännyt aineistoni 30 yleisintä verbiä taulukkoon 4. Taulukossa on näkyvissä verbien yhteismäärän lisäksi verbin semanttinen pääluokka sekä se, miten kyseisten verbien määrät vaihtelevat eri taitotasoilla. Viimeiseen sarakkeeseen olen poiminut verbin esiintyvyyden suomen kielen taajuussanastossa. Käytän vertailukohteena Saukkosen, Haipuksen, Niemikorven ja Sulkalan laatimaa suomen kielen taajuussanastoa vuodelta 1979. Valitsin kyseisen sanaston, sillä se sisältää laajimman skaalan erilaisia sanoja perusmuodossaan ja on siis tarpeisiini sopivin. Tämän taajuussanaston jälkeen ei ole ilmestynyt toista yhtä kattavaa taajuussanastoa suomen kielestä. Taajuussanastoon on kerätty sanoja 1960-luvun kauno- ja tietokirjallisuudesta, sanoma- ja aikakauslehdistä sekä radion puheohjelmista. Se sisältää siis muitakin sanoja kuin verbejä, eikä siitä voi erikseen katsoa sanan sijoittumista verbien luokan sisällä – aineiston ja taajuussanaston verbien frekvenssit eivät siis ole suoraan vertailukelpoisia keskenään. On myös toki huomioitava, että kieleemme on muuttunut taajuussanakirjan ilmestymisajankohdasta paljon. Taajuussanastoon pohjaamani havainnot ovat siis vain suuntaa antavia.

Taulukko 4: Aineiston yleisimmät verbit

	Verbi	Semanttinen luokka	A1	A2	B1	B2	Yht.	Taajuus-sanakirja
1.	olla	Primääri-A	80	145	196	49	470	1.
2.	mennä	Primääri-A	11	50	74	11	146	68.
3.	tulla	Primääri-A	4	25	28	5	62	16.
4.	sanoa	Primääri-B	2	12	19	5	38	36.
5.	katsoa	Primääri-B	8	6	15	8	37	98.
6.	lähteä	Primääri-A		6	18	5	29	106.
7.	nauraa	Primääri-A	3	9	12	4	28	1626.
8.	pelata	Primääri-A	15	7	2	1	25	1043.
8.	nähdä	Primääri-B	6	4	11	4	25	69.
8.	juosta	Primääri-A	1	3	11	10	25	981.
8.	kävellä	Primääri-A	2	10	9	4	25	1063.
9.	haluta	Primääri-B	6	9	8	1	24	148.
10.	alkaa	Primääri-A / Sekundaari	1	5	8	8	22	73.
11.	vastata	Primääri-B	8	6	5		19	272.
12.	tehdä	Primääri-A	2	6	7	3	18	30.
12.	kysyä	Primääri-B	6	3	9		18	417.
12.	pelottaa	Primääri-B		7	11		18	3495.
13.	kertoa	Primääri-B	3		10	4	17	141.
13.	ottaa	Primääri-A	2	1	9	5	17	44.
14.	huomata	Primääri-B		4	8	4	16	274.
15.	saada	Primääri-A/B	6	3	3	3	15	10.
15.	käydä	Primääri-A	1	3	8	3	15	87.
15.	kaatua	Primääri-A		6	7	2	15	1710.
15.	nukkua	Primääri-B		6	8	1	15	1099.
16.	pitää	Primääri-A/B / Sekundaari	3	4	7		14	29.
16.	laittaa	Primääri-A	1	3	10		14	1475.
16.	tapahtua	Primääri-A		3	9	2	14	77.
17.	syödä	Primääri-A	4	1	6	2	13	501.
17.	huutaa	Primääri-B		2	9	2	13	968.
18.	päästä	Primääri-A		4	5	3	12	106.

Seuraavaksi esitän muutamia havaintoja aineistoni yleisimmistä verbeistä. Aineistoni 30 yleisimmästä verbistä 16 kuuluu primääri-A-verbeihin ja 11 primääri-B-verbeihin. Kolme polyseemistä verbiä voivat kontekstista riippuen kuulua useampaan kuin yhteen luokkaan. On sinänsä mielenkiintoista, että aineiston 30 yleisimmästä verbistä yli kolmasosa on primääri-B-verbejä, vaikka niiden määrä koko aineistosta on 24 %. Tähän lienee selityksenä se, että primääri-A-verbit pitävät sisällään valtavan määrän erilaisia verbejä, jotka esiintyvät aineistossa vain kerran tai pari. Primääri-B-verbeille ei siis aineistossani näytä löytyvän samanlaista variaatiota vaan asiat ilmaistaan useimmiten samalla verbillä (esim. *katsoa*)

kun taas primääri-A-verbien sisällä saman asian ilmaisemiseen saatetaan käyttää useaa erilaista verbiä (esim. *mennä, lähteä, käydä*).

Aineiston ylivoimaisesti yleisin verbi on kaikilla eri taitotasoilla usein esiintyvä *olla* (470). *Olla*-verbin suuresta esiintyvyydestä aineistossa kertoo se, että yli neljäsosa (26 %) koko aineiston verbiesiintymistä on *olla*-verbejä. Lisäksi se kattaa primääri-A-luokan verbeistä 36 % ja oman alaluokkansa tilaverbien verbeistä peräti 90 %. *Olla* on myös ainut tilaverbi, jonka luokittelin nominaalista tilaa koodaavaksi. *Olla*-verbin käytöstä ja erilaisista funktioista aineistossani kerron lisää luvussa 6.1.2 tilaverbien yhteydessä.

Seuraavaksi yleisimmät verbit ovat myöskin kaikilla taitotasoilla esiintyvät *mennä* (146) ja *tulla* (62). Nämäkin verbit esiintyvät aineistossani useissa erilaisissa yhteyksissä ja tarkoituksissa. Mielenkiintoinen havainto em. verbien esiintymistä on se, että suomen kielen taajuussanakirjassa *tulla*-verbi näyttäisi olevan *mennä*-verbiä huomattavasti yleisempi, kun taas omassa aineistossani *mennä*-verbin esiintyvyys on selvästi korkeampi. Sama ilmiö, joskin lievempänä, tapahtuu *antaa*- ja *ottaa*-verbien kanssa: *antaa*-verbi on aineistossani yleisempi, taajuussanastossa ne sijoittuvat toisinpäin. Taajuussanastossa verbien liike näyttää useimmiten olevan minään päin suuntautuva (Saukkonen ym., 1979, 9) – oman aineistoni yleisimpien verbien joukossa tilanne on päinvastainen.

Aineistoni yleisimmät verbit näyttävät kulkevan käsikädessä Aallon (2000) tutkimustulosten kanssa. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että kielenoppijat käyttivät teksteissään syntyperäisiä suomen puhujia enemmän verbejä *olla*, *mennä* ja *tulla*. Hänen mukaansa kyseisten verbien käyttö liittyy usein muiden verbien korvaamista tai syntyperäisiin kielenkäyttäjiin nähden laajentuneita merkitysaloja. (Aalto, 2000, 94–99.) Tarkastelen näiden verbien erilaisia funktioita tarkemmin luvuissa 6.1.2 ja 6.1.3. Pyrin myös vastaamaan tarkemmin niiden suureen suosioon.

Aineistoni frekventit verbit *olla*, *mennä*, *tulla*, *sanoa*, *katsoa*, *nähdä*, *alkaa*, *tehdä*, *ottaa*, *saada*, *käydä*, *pitää* ja *tapahtua* kuuluvat suomen kielen taajuussanakirjassa sadan suomen kielen yleisimmän sanan joukkoon ja ovat siis tulkintani mu-

kaan hyvin frekventtejä. Verbit *lähteä*, *haluta*, *kertoa* sekä *päästä* löytyvät suomen kielen taajuussanastosta 200:n ja verbit *vastata*, *kysyä* sekä *huomata* taas 500:n yleisimmän verbin joukosta. Verbit *juosta*, *syödä* ja *huutaa* taas sijoittuvat suomen kielen taajuussanastossa 1000:n yleisimmän verbin joukkoon. Loput aineistoni frekventit verbit (*nauraa*, *pelata*, *kävellä*, *pelottaa*, *kaatua*, *nukkua* ja *laittaa*) ovat taajuussanastossa tätä harvinaisempia. Verbien frekvenssiin vaikuttavia tekijöitä saattaa toki olla kertomuksen tekstilaji ja narratiivinen tekstityyppi, jolle tietyt verbit (esim. *nauraa*, *kävellä* ja *pelottaa*) saattavat olla ominaisempia. – taajuussanastossa on kuitenkin huomioitu kauno- ja tietokirjalliset tekstit, sanoma- ja aikakauslehdet sekä radion puheohjelmat. Erityisen mielenkiintoisia verbejä ovat aineistossani erittäin frekventti *pelata*-verbi, joka on suomen kielen taajuussanakirjassa vasta sijalla 1043, sekä tunnekausatiiviverbi *pelottaa*, joka esiintyy taajuussanakirjassa niinkin harvinaisena kuin sijalla 3495. Näitä verbejä ja niiden suosiota pohdin luvussa 6.1.3.

Suomen taajuussanakirjan frekventimmät verbit ovat tyypillisesti ihmisen perustoimintoja, liikettä, aistihavaintoa tai psyykkistä tapahtumaa ilmaisevia tai apuverbejä. Taajuussanaston kymmenen yleisintä verbiä ovat *olla*, *voida*, *saada*, *tulla*, *antaa*, *pitää*, *tehdä*, *sanoa*, *käyttää* ja *ottaa*. (Saukkonen ym., 1979, 9.) On huomionarvoista, että osaa näistä suomen kielen yleisimmistä verbeistä ei löydy lainkaan aineistoni 30 yleisimmän verbin joukosta.

6.1.2 Semanttiset luokat koko aineiston tasolla

Seuraavaksi tarkastelen semanttisia luokkia ja niihin kuuluvia verbejä tarkemmin. Pyrin luomaan kokonaiskuvan aineistoni erilaisista verbeistä. Olen alaluvuissa kerännyt kaikki aineistossani kunkin semanttisen luokan sisällä esiintyvät verbit taulukkoihin selkeyttääkseni niiden esittelyä. Käsittelen erikseen tapauksia, jotka olivat syystä tai toisesta haastavia tai ongelmallisia sijoittaa Pajusen luomiin luokkiin. Tarkastelen erikseen myös aineistoni polyseemisiä verbejä. Tässä luvussa keskityn aineistoni verbien esittelyyn – muutoksia erilaisten verbien määrässä sekä semanttisten alaluokkien suuruudessa tarkastelen luvussa 6.1.3.

6.1.2.1 Primääri-A-verbrit

Tässä alaluvussa tarkastelen aineistoni primääri-A-verbjeä. Tarkastelen primääri-A-verbjeä alaluokittain. Aloitan havaintojeni esittelemisen tilaverbeistä. Seuraavaksi esittelen teko-, tapahtuma- ja muutosverbit, joiden jälkeen siirryn liikeverbien tarkasteluun. Lopuksi esittelen aineistoni fysiologiset verbit.

Tila

Tilaverbit on primääri-A-verbien toiseksi yleisin luokka. Tilaverbeistä ylivoimaisesti suurimman osan (90 %) luokittelin nominaalisesti koodatuiksi. Vain 10 % koko aineiston tilaverbeistä on verbaalisesti koodattuja. Nominaalisesti koodattujen verbien luokkaan luokittelin vain *olla*-verbin. Pajunen on luokittelussaan esittänyt jotkut verbit (esim. *nukkua*, *nähdä*) sekä verbaalisesti koodattuihin tilaverbeihin että johonkin toiseen semanttiseen luokkaan kuuluvaksi. Tällaisissa tapauksissa päädyin luokittelemaan verbit siihen luokkaan, johon ne kussakin kontekstissa mielestäni paremmin sopivat.

Taulukko 5: Tilaverbit koko aineistossa

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>olla</i>	470	Nominaalisesti koodatut
<i>asua</i>	11	Verbaalisesti koodatut
<i>istua</i>	10	
<i>jäädä</i>	9	
<i>odottaa</i>	7	
<i>seisoa</i>	4	
<i>kestää</i>	3	
<i>maata</i>	2	
<i>erottaa, hillua, sopia, viettää, yöpyä</i>	1	

Olla-verbi saa aineistossani useita erilaisia funktioita. Olen jakanut funktiot Pajusen mukaan attribuutiota (esimerkki 1), inklusiota (esimerkki 2), lokaatiota (esimerkki 3), possessiota (esimerkki 4), identifikaatiota (esimerkki 5) sekä eksistentssiä (esimerkki 6) koodaaviin verbeihin.

- 1) -- silloin satoi ja ruoho **oli märkä** -- (A2-08)
- 2) -- [pikkuveli] käveli kadulla ja huutasi **olen ritari**. (A2-06)
- 3) Se että **olin linnanmäellä** -- (A1-01)
- 4) **Minulla on pikku kissa**. (B1-27)
- 5) Mun **nimi on Matti Solki**. (B1-09)

6) Kun tulimme paikalle, **siellä oli erittäin paljon porukkaa** – – (B2-09)

Olla-verbi esiintyy ylivoimaisesti yleisimmin attribuutiota ilmaisevana verbiä – tässä käytössä se esiintyy 38 % kaikista nominaalisesti koodatuista verbeistä. Lokaalisen käytön osuus on 20 % kaikista nominaalisen koodauksen saavista verbeistä. Kolmanneksi suurin käyttö on eksistenssiä ilmaisevilla *olla*-verbeillä, joiden osuus nominaalisesti koodatuista verbeistä on 15 %. Inklusioverbien osuus nominaalisista tilaverbeistä on 11 % – possessioverbien taas 10 %. Harvinaisin *olla*-verbin käyttötarkoitus on identifikaatio – tässä tarkoituksessa se esiintyy vain 7 % kaikista nominaalisesti koodatuista verbeistä. Mielestäni attribuution yleisyyttä aineistossa selittää tehtävänanto, jossa kehoitetaan kertomaan jostain hauskaista tai pelottavasta tapahtumasta. Attribuution avulla ilmaistaan juurikin asioiden ominaisuuksia, kuten tunteita, asenteita ja arvoja (Pajunen, 2001, 109). Lokaalisen käytön uskon olevan tyypillistä kertomuksille, sillä sen avulla kertomuksen kirjoittaja tyypillisimmin taustoittaa esimerkiksi kertomuksen tapahtumapaikkaa yms. *Olla*-verbin eksistentiaalinen käyttö on mielestäni suhteessa yllättävän suuri. Toisaalta eksistentiaalilauseen on havaittu olevan tärkeä ja keskeinen lausetyyppi suomenoppijalle jo kielenoppimisprosessin alusta lähtien (Kajander, 2013, 210).

Aineistosta löytyy monia verbejä, jotka ovat helposti luokiteltavissa verbaalisiin tilaverbeihin kuuluviksi. Nämä verbit koodaavat asentoa (esim. *istua, maata seisoa*), asumista (*asua*) sekä aspektuaalista tilaa (esim. *jäädä, odottaa, viettää*). Lisäksi luokittelin verbaalisesti koodatuiksi tilaverbeiksi muutamia verbejä, joita ei esiinny Pajusen esittämässä luokittelussa. Ensimmäinen näistä omista määrittelyistäni on verbaalisesti koodattujen verbien tasolle luokittamani *kestää* (3), joka aineistossani ilmaisi ajankulua (esimerkki 7). Toinen oma määrittelmäni on aineistossa kerran esiintyvä verbi *erottaa*. Kyseinen verbi on polyseeminen ja voi saada monia eri merkityksiä. Aineistossani *erottaa* esiintyy rajattua tilaa ilmaisevassa tarkoituksessa (esimerkki 8), joten määrittelin sen ulottuvuusverbien tasolle. Määrittelin myös polyseemisen *sopia*-verbin kerran verbaalisesti koodatuksi. Aineistossani se esiintyi yhteen sopimista kuvaavassa tarkoituksessa (esimerkki 9). Määrittelin verbin tässä yhteydessä ulottuvuusverbiksi.

7) Se (video) **kesti** 1.30 minuuttia. (B1-21)

8) – – aita **erotti** vieraat toisistaan. (B2-09)

9) – – olemme söpö pari ja **sovimme** hyvin yhteen. (B2-03)

Teko, tapahtuma ja muutos

Primääri-A-verbien toinen alaluokka on teko, tapahtuma ja muutos. Siihen kuuluvat verbit muodostavat 16 % primääri-A-verbeistä. Teko, tapahtuma ja muutos -luokan verbit esiintyvät aineistossa yhteensä 207 kertaa. Teko ja kaksipaikkainen muutos -alaluokka on huomattavasti tapahtuma ja yksipaikkainen muutos -alaluokkaa yleisempi: 75 % kaikista luokan verbeistä kuuluivat ensimmäiseen alaluokkaan ja vastaavasti 25 % toiseen. Käsittelen erikseen teko- ja kaksipaikkaisia sekä tapahtuma- ja yksipaikkaisia muutosverbejä, sillä kyseiset luokat eroavat semanttisesti toisistaan melko ratkaisevasti ja erityisesti näistä ensimmäinen sisältää todella runsaasti erilaisia verbejä ja alaluokkia.

Olen kerännyt kaikki teko- ja kaksipaikkaiset muutosverbit taulukkoon 6. Teko ja kaksipaikkainen muutos on alaluokkana kuitenkin haastava. Se sisältää ensinnäkin yhteensä jopa 59 erilaista verbiä. Useimmat näistä verbeistä esiintyvät aineistossa vain yhden kerran ja ovat omia määritelmiäni, sillä Pajunen ei luokittelussaan avaa esimerkiksi aktiviteettiverbien luokkaa kovin tarkasti tai jaa sitä pienempiin luokkiin. Tämän takia avaam tarkemmin luokitteluani niiden verbien osalta, jotka eivät Pajusen luokittelun mukaan ole selkeästi luokiteltavissa tiettyyn luokkaan kuuluvaksi tai jotka ovat polyseemisiä eli voivat saada kontekstista riippuen monia erilaisia merkityksiä.

Taulukko 6: Teko- ja kaksipaikkaiset muutosverbit koko aineistossa

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>syödä</i>	13	Fysiologisperustaiset tekoverbit
<i>juoda</i>	3	
<i>purra</i>	2	
<i>laittaa (kengät jalkaan), panna (vaatteet päälle), pukea, pukeutua, vaihtaa (vaatteet)</i>	1	
<i>pelata</i>	25	Aktiviteettiverbit
<i>tehdä</i>	18	
<i>leikkiä</i>	9	
<i>auttaa</i>	6	
<i>tanssia, tavata, toimia, voittaa</i>	4	
<i>osallistua, pitää (hauskaa)</i>	3	
<i>kiusata, riehua, vetää</i>	2	
<i>bailata, harjoitella, harrastaa, huolehtia, järjestää, pelailla, pelastaa, pelleillä, pitää (diskot), polttaa (tupakkaa), surfata (netissä), tapella, virpoa,</i>	1	
<i>herättää, nopeuttaa, tappaa</i>	2	
<i>aloittaa, hajottaa, jarruttaa, lopettaa, nukuttaa (joku), peruttaa, pysäyttää, vaihtaa</i>	1	
<i>avata (ovi), imuroida</i>	4	Käsittelyverbit
<i>sytyttää</i>	2	
<i>aukaista, asentaa, kokeilla, käsitellä, käyttää, laittaa (päälle), pestä, pistää (kiinni), sammuttaa, sulkea, testata</i>	1	

Koska Pajusen esitys erityisesti aktiviteettiverbeistä on melko suppea, olen määritellyt aktiviteettiverbien tasolle kuuluviksi useita erilaisia verbejä, joita ei itse Pajusen luokittelussa (2001) ole mainittu. Näistä verbeistä tiheäfrekvenssisin on aineistossani useimmiten jalkapalloon liittyvä *pelata* (25), jonka suosiota selittää varmasti ilmiön tutuus ja yhteys oppilaan omaan elämään. Tähän palaan tarkemmin luvussa 6.1.3. Luokittelin aktiviteettiverbien alaluokkaan myös monia muita verbejä, kuten verbit *auttaa* (6), *leikkiä* (9) ja *tavata* (4).

Teko- ja kaksipaikkaiset muutosverbit sisältävät myös runsaasti polyseemisiä sanoja, jotka olen joissain tapauksissa sanan kontekstista riippuen luokitellut tähän luokkaan. Eräs luokan vahvasti polyseeminen verbi on *pitää*. Olen luokitellut *pitää*-verbin kyseiseen luokkaan kahdessa eri tapauksessa. Ensimmäisessä tapauksessa (esimerkki 10) *pitää*-verbi esiintyy *hauska*-adjektiivin kanssa

idiomimaiseen tapaan, jolloin olen tulkinut sen rinnastuvan esim. *juhlia*-verbiin ja näin ollen aktiviteettiverbeihin kuuluvaksi. Tällaisia tapauksia on aineistossani kolme. Esimerkissä 11 *pitää*-verbin merkitys on *järjestää*-verbin kaltainen, joten luokittelin sen myös aktiviteettiverbeihin kuuluvaksi. Tässä merkityksessä *pitää*-verbi esiintyy aineistossani kerran. Raukko (2002) määrittelee *pitää*-verbin merkityksiä käsittelevässä artikkelissaan kummankin em. tapauksen merkitykseltään järjestämistä ilmaisevaksi (Raukko, 2002, 367–368).

10) Lähdimme ulkomaille **pitämään** hauskaa. (B1-36)

11) Leirin viimeisellä päivänä **pidettiin** Discot. (A2-32)

Toinen mielenkiintoinen polyseeminen verbi on *vetää*. Kielitoimiston sanakirja esittää *vetää*-verbille peräti 21 erilaista merkitystä (Kielitoimiston sanakirja, 2017). Se esiintyy teko- ja kaksipaikkaisissa muutosverbeissä kaksi kertaa. Esimerkit 12 ja 13 osoittavat, kuinka *vetää*-verbiä käytetään kuvaamaan erilaisia tekoja esimerkiksi neutraalimerkityksisen *tehdä*-verbin sijaan. Molemmissa tapauksissa on huomattavissa puhekielen vaikutus. Olen luokitellut verbin aktiviteettiverbeihin *tehdä*-verbin tapaan.

12) – – kaverini sanoi että **vedin** voltin ilmassa – – (B1-01)

13) Me **vedettiin** ihan läpällä ja se luuli oikeasti. (B1-31)

Myös polyseeminen *vaihtaa*-verbi esiintyy teko- ja kaksipaikkaisissa muutosverbeissä. Esimerkki 14 kuvaa tilannetta, jossa *vaihtaa* on tulkintani mukaan kausatiivinen muutosverbi, sillä vaihtaminen ei tässä tapauksessa koske omistussuhdetta vaan voisi olla korvattavissa muutosverbillä *muuttaa*. Esimerkissä 15 taas on kyse vaatteiden vaihtamisesta, joten olen tulkinut verbin fysiologisperustaisiin teko- ja kaksipaikkaisiin muutosverbeihin. Polyseemiset verbit *laittaa* (esimerkki 16) ja *panna* (esimerkki 17) esiintyvät myös kertaalleen samankaltaisina fysiologisperustaisina pukemiseen liittyvinä huoltamisverbeinä aineistossani.

14) – – soitin minun kaverille, **vaihdoin** minun ääni ja pelotin häntä – – (B1-24)

15) Sitten lähtin takaisin kotiin **vaihtamaan** kengät. (B1-40)

16) **Laitoin** nopeasti kengät – – (B1-40)

17) Minä **panin** kaikki varusteet päälle ja menin matolle. (B2-10)

Laittaa indikoi kerran myös valojen sytyttämistä (esimerkki 18), *pistaa* taas ikkunan avaamista (esimerkki 19). Olen luokitellut molemmissa tapauksissa verbin käsittelemisverbien luokkaan, johon olen luokitellut myös niihin verrattavat *sytyttää* ja *avata*. Tämä on esimerkki siitä, miten tuttuja verbejä käytetään paljon apuna, kun ei vielä tunneta tai osata käyttää tilanteeseen paremmin sopivia spesifejä verbejä.

18) – – siksi yöllä joku **laitaa** valo – – (A1-23)

19) – – minä **pistan** pikkusen ikkunan auki ja menin tietokoneelle. (B1-27)

Käsittelen vielä erikseen *tehdä*-verbin, sillä se esiintyy aineistossani monessa erilaisessa tilanteessa. Olen luokitellut kaikki aineiston 18 *tehdä*-verbiä aktiviteetti-verbisiin kuuluviksi, sillä ne ovat kaksipaikkaisia, ilmaisevat erilaista tekemistä ja esiintyvät elollisen subjektin kanssa. *Tehdä* esiintyy kahdeksan kertaa neutraalina, yleistä tekemistä kuvaavana teko-verbina (esimerkki 20), useimmiten *mitä*-pronominin kanssa (esimerkit 21 ja 22). Tällöin verbi ilmaisee tyypillisesti yleistä tekemistä. Kuudesti *tehdä*-verbi ilmaisee jonkin asian konkreettista tekemistä, jolla on selkeä konkreettinen objekti (esimerkit 23 ja 24). *Tehdä*-verbiä on käytetty kolme kertaa *järjestää*-verbin tapaan (esimerkki 25). Kerran *tehdä*-verbiä on käytetty apuna, kun ei ole osattu muodostaa *pelotella*-verbiä (esimerkki 26). Tässä tapauksessa verbi voisi kuulua myös emotioverbeihin, mutta päädyin kuitenkin sijoittamaan sen aktiviteettiverbeihin sosiaalista aktiviteettia kuvaaviin verbeihin.

20) Halusin hypätä pienistä hyppyristä ja niin **tein** – – (B1-01)

21) Se oli tosi hauska koska en oikein tiennyt mitä **tein**. (B2-10)

22) Se on kiva matkusta perhen kanssa koska saa **tehää** mitä halua – – (A1-15)

23) – – kaikki pelaaja on surrunen josko ei kuka **tee** maalia. (A1-04)

24) – – **teemme** läksyt yhdessä joskus – – (A2-17)

25) Minun luokkalaiset **tekivät** minulle yllätyksen. (A2-27)

26) Kun lentone laaskeiutu silloin **tein** äiti pelottava. (A2-20)

Tehdä näyttääkin toimivan yleispätevänä teko-verbina useassa eri tarkoituksessa silloin, kun ei ole välttämättä tiedetty tai osattu muodostaa tilanteeseen sopivampaa tai spesifimpää verbiä.

Luokittelin aineistosta 51 tapahtuma- ja yksipaikkaista muutosverbiä. Ne koodaavat mm. yksipaikkaista muutosta (esim. *loppua*, *syttyä*), tapahtumaa (esim. *koittaa*, *tapahtua*) sekä luonnontapahtumia (esim. *paistaa*, *sataa*) (ks. taulukko 7).

Taulukko 7: Tapahtuma- ja yksipaikkaiset muutosverbit koko aineistossa

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>loppua</i>	7	Yksipaikkaiset muutosverbit
<i>aueta, pysähtyä, päättää, sammua, syttyä</i>	2	
<i>hidastua, kulua, liittyä</i>	1	
<i>tapahtua</i>	14	Tapahtumaverbit
<i>mennä (rikki)</i>	4	
<i>alkaa, sataa (vettä)</i>	3	
<i>soida</i>	2	
<i>koittaa, käydä, mennä (kiinni), paistaa (aurinko), tulla (päälle)</i>	1	

Seuraavaksi esittelen muutamia aineistoni polyseemisiä tai ongelmallisesti luokiteltavia tapahtuma- ja yksipaikkaisia muutosverbejä. Olen luokitellut kerran tapahtumaverbien tasolle polyseemisen verbin *käydä*, kun se esiintyy *tapahtua*-verbin tapaan (esimerkki 27). Samoin monikäyttöinen verbi *mennä* esiintyy aineistossani tapahtumaverbinä viisi kertaa. Näistä viidestä tapauksesta neljässä *mennä*-verbiin liittyy adverbiin *rikki* tai *hajalle*. Se indikoi siis hajoamista ja on verrattavissa *hajota*-verbiin (esimerkki 28). Kerran *mennä*-verbi liittyy adverbiin *kiinni*, jolloin se ilmaisee sulkeutumista. Samoin *tulla*-verbi esiintyy kerran tapahtumaverbinä (esimerkki 29). Näissäkin tapauksissa oppilas on käyttänyt tuttuja *mennä*- ja *tulla*-verbejä apuna muodostamaan lauseen, jota ei olisi välttämättä osannut muodostaa vaihtoehtoisella *hajota*-, *sulkeutua*- tai *syttyä*-verbillä. Vahvasti polyseeminen *alkaa*-verbi esiintyy aineistossani kolmesti tapahtumaverbinä ilmaisemassa jonkun asian alkamista (esimerkki 30).

- 27) – – se oli pelottavaa että poliisit kysy mitä **kävi**. (A1-19)
 28) – – mutta heti kuin istuin alas kenkani **meni** rikki! (B1-40)
 29) – – seisoin noin 1m ja yhtäkkiä valo **tuli** päälle – – (B1-22)
 30) Näytös **alkoi** ja kaikille annettiin juomalasit – – (B2-09)

Liike

Liikeverbit muodostavat 40 % kaikista aineiston primääri-A-verbeistä, mikä tekee liikeverbien alaluokasta primääri-A-verbien suurimman. Luokittelin aineistosta yhteensä 529 liikeverbiä. Näistä verbeistä 413 (78 %) kuuluu lokomotionaalisiin ja refleksiivisiin liikeverbeihin, 68 (13 %) kausatiivisiin liikeverbeihin ja asettamisverbeihin, 17 (3 %) kontaktiverbeihin ja 31 (6 %) omistusverbeihin.

Taulukko 8: Liikeverbit koko aineistossa

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>mennä</i>	141	Lokomotionaaliset ja refleksiiviset liikeverbit
<i>tulla</i>	62	
<i>lähteä</i>	29	
<i>juosta, kävellä</i>	25	
<i>kaatua</i>	15	
<i>käydä (jossakin)</i>	14	
<i>päästä</i>	12	
<i>hypätä</i>	8	
<i>liikkua, potkaista</i>	6	
<i>liukastua, uida</i>	5	
<i>hyppiä, matkustaa, lentää</i>	4	
<i>ajaa, potkia, seurata, tippua</i>	3	
<i>ehtiä, jatkaa, kiivetä, kompastua, nousta, poistua, pyllistää</i>	2	
<i>astua, avata (silmät), eksyä, istahtaa, ilmestyä, kulkea, kääntyä, laskea (mäkeä), laskeutua, liikahtaa, laittaa (silmät kiinni), lähestyä, läikkyä, myöhästyä, palata, pyöriä, pyöräillä, ratsastaa, vetää, vieraila, vuotaa</i>	1	
<i>heittää</i>	7	
<i>viedä</i>	6	
<i>ampua, etsiä</i>	4	
<i>hakea</i>	2	
<i>kuljettaa, kääntää, laskea (maahan), lähettää, noutaa, siirtää, taluttaa, tönäistä, vetää</i>	1	
<i>ottaa</i>	17	Asettamisverbit
<i>laittaa</i>	11	
<i>pistaa</i>	2	
<i>kohottaa, koota, nauhoittaa, nostaa, pakata, repäistä</i>	1	
<i>lyödä, osua</i>	4	Kontaktiverbit
<i>koputtaa</i>	3	
<i>pitää</i>	2	
<i>koskea, painaa, potkaista, törmätä</i>	1	
<i>antaa</i>	11	Omistusverbit
<i>saada</i>	8	
<i>löytää</i>	4	
<i>maksaa, tilata</i>	2	
<i>hankkia, shoppailla, tarjota, vaihtaa</i>	1	

Lokomotionaalisten ja refleksiivisten liikeverbien alaluokan ylivoimaiseen suuruuteen vaikuttavat tiheäfrekvenssiset *mennä* ja *tulla*. Em. liikeverbit saavat aineistossa monia erilaisia funktioita. *Mennä*-verbi esiintyy viidesti muutosverbinä – nämä tapaukset olen käsitellyt muutosverbien yhteydessä. Muut *mennä*-verbin esiintymät olen luokitellut liikeverbeihin kuuluviksi. *Mennä*-verbi kuvaa konkreettista liikettä johonkin paikkaan (esimerkki 31), jonkun luo (esimerkki 32) tai jollakin (esimerkki 33) yhteensä 102 kertaa. Tämä on aineiston ylivoimaisesti yleisin tapa käyttää *mennä*-verbiä. 25 kertaa *mennä* esiintyy verbiketjun alussa kolmannen infinitiivin edellä, jolloin se ilmaisee abstraktimpaa tekemään menemistä (esimerkki 34). Lopuissa 14 tapauksessa *mennä* kuvaa abstraktia liikettä. Kuudesti se esiintyy idiomimaiseen tapaan (esimerkki 35) ja kahdeksan kertaa tapahtumien kulkua kuvaavana verbiä (esimerkki 36). Jälkimmäisessä tapauksessa verbin voisi ajatella kuuluvan tilaverbeihin (vrt. *mitä kävi*), mutta tulkitsin sen koodaavan kaikissa tapauksissa tapahtumien kulkua eli liikettä ja näin ollen kuuluvan kuitenkin liikeverbeihin.

- 31) – – kun silloi mä **meen** ostari niin minä näke – – (A1-03)
- 32) Eräänä kesänä kun **menin** mummilleni kylään – – (B1-29)
- 33) Kun minä olin hotellissa ja **menin** hissillä ylös yksin – – (B1-17)
- 34) – – **menimme** siellä myös **syömään** Hespurgeriin – – (A2-32)
- 35) – – no kenen kansa sinä **meneet** naimisissa – – (A2-25)
- 36) Yksi kertoi tarinan, joka **meni** näin. (A1-05)

Tulla-verbi esiintyy aineistossa 63 kertaa. Kerran se esiintyy tapahtumaverbinä – tämän tapauksen käsitelin teko, tapahtuma ja muutos -luokan yhteydessä. Muut *tulla*-verbin esiintymät olen luokitellut liikeverbeihin. *Tulla* esiintyy 27 kertaa konkreettisesti merkityksessä ilmaisemassa jonkun tai jonkin liikettä jostakin tai johonkin (esimerkki 37 ja 38). Se esiintyy 14 kertaa verbiketjun osana kolmannen infinitiivin verbin kanssa, jolloin se ilmaisee *mennä*-verbin tavoin abstraktimpaa, tekemästä tai tekemään tulemista (esimerkki 39). *Tulla*-verbi esiintyy neljästi ilmaisemassa jonkin tulemista joksikin tai jonkin tulemista jollekin. Nämä kaikki tapaukset ovat abstrakteja, ja niissä *tulla*-verbiä on kahdesti sovellettu virheellisesti tai käytetty kömpelösti, kun ei ole osattu käyttää tarkoituksenmukaisempaa verbiä (esimerkki 40). Kahdesti verbiä on taas käytetty oikeaoppisemmin samankaltaisessa tilanteessa (esimerkki 41). Ilmestymistä indikoivassa merkityksessä *tulla*

esiintyy kolmesti (esimerkki 42). Erilaista abstraktia liikettä tai tapahtumaa *tulla* ilmaisee 14 kertaa (esimerkki 43).

- 37) Eilen yöllä kun menin vessaan isä **tuli** omasta huoneesta ulos – – (A2-07)
- 38) – – se oli hauska kun ne **tuli** kotiin. (A1-09)
- 39) Eräänä päivänä, oli pääsiäinen ja lapset **tulivat** aamulla **virpomaan** – – (B1-31)
- 40) – – jos sinä **tule** 18 vuotta no kenen kansa sinä meneet naimisissa – – (A2-25)
- 41) – – mutta taas hän katui hänen vieren ja heille **tulee** hauskaa – – (A2-40)
- 42) – – kun peli loppui kuulin kiljuntaa ja **tuli** pelottava kuva ja pelästyin. (A1-12)
- 43) – – se kiusas ja puhui kaikkee mitä sen suusta **tuli** ulos. (A2-12)

Seuraavaksi käsittelen muutamaa muuta liikeverbien polyseemistä verbiä. Verbit *avata* ja *laittaa* esiintyvät kumpikin aineistossani kerran ilmaisemassa silmien avaamista tai sulkemista (esimerkki 44). Näissä tapauksissa olen tulkinut verbien koodaavan ruumiinosan liikettä ja näin ollen luokitellut ne lokomotionaalisiin ja refleksiivisiin liikeverbeihin kuuluvaksi. Verbit *potkaista* (6) ja *potkia* (3) olen luokitellut raajojen liikkeeksi eli lokomotionaalisten ja refleksiivisten liikeverbien luokkaan, kun niillä on ilmaistu esim. pallon tai oven potkimista (esimerkki 45). Kerran verbillä *potkaista* kuitenkin ilmaistaan ihmisen potkaisemista, jolloin luokittelin sen lyömisverbeihin eli kontaktiverbien alle (esimerkki 46). Potkimista leksikalisoivien verbien suhteellisen korkea määrä selittyy jalkapallon suosion kertonusten aiheena. Tämänkin verbin yhteydessä huomaa, kuinka oppilaan oma elämä ja siihen kuuluvat asiat heijastuvat omakohtaisten kertomusten verbeistä.

- 44) – – sitten mä **laitoin** oma silmät kiinni – – (B1-10)
- 45) – – hän **potkasi** pallon niin kovaa, että kun pallo osui peppuuni että se näytti punajuurelta. (B1-26)
- 46) Hän juoksi mua kohti ja **potkasin** häntä rintaan ja hän kaatui. (B2-10)

Vetää-verbi esiintyy liikeverbien yhteydessä kahdessa eri merkityksessä. Se indikoi kerran konkreettista esineen vetämistä (esimerkki 47), jolloin olen luokitellut sen kausatiivisiin liikeverbeihin kuuluvaksi. Toisessa tapauksessa luokittelin *vetää*-verbin lokomotionaalisten ja refleksiivisten liikeverbien luokkaan. Tässä tapauksessa se esiintyy puhekieliseen tyyliin esimerkiksi *mennä*-verbin korvaajana (esimerkki 48). Kuten jo teko, tapahtuma ja muutos -luokan yhteydessä mainitsin, *vetää*-verbi esiintyy puhekielessä monissa eri yhteyksissä.

- 47) Minä menin ovesta ulos, kun **vedin** oven ja aukasin se hän oli siellä. (A2-10)

48) En pystynyt jarrutta sillä olin paniikissa ja **vedin** siitä (hyppyristä). (B1-01)

Asettamisverbeihin kuuluva *ottaa* esiintyy aineistossa 11 kertaa konkreettista esineen ottamista ilmaisevana verbinä (esimerkki 49). Se esiintyy kuudesti myös idiomimaisessa käytössä *kiinni* ja *pois* -adverbien kanssa (esimerkki 50). Vahvasti polyseeminen *pitää*-verbi esiintyy liikeverbeihin luokiteltuna kahdesti. Se ilmaisee kerran konkreettista esineen pitämistä kädessä, sylissä tms. (esimerkki 51) ja esiintyy kerran myös *ottaa*-verbin tapaan idiomimaisena ilmaisuna *kiinni*-adverbin kanssa (esimerkki 52).

49) Minä **otta** kaikki lusikat, ja katsoi montako lusikka minulla on. (A1-10)

50) Pelottavinta oli kun yksi juoppo meinasi **ottaa kiinni**. (B2-04)

51) Minä olin silloin kotona se oli kivaa kun sain **pitää** [vauvaa] – – (A1-09)

52) – – mä vaan **piti** siit jutusta **kiini** ja mun kaveri ei huomannut mitään. (A2-05)

Omistusverbit *saada* ja *antaa* koodaavat myös erilaisia asioita. Omistusverbeihin luokiteltuna ne koodaavat useimmiten konkreettista esineen tms. antamista tai saamista (esimerkit 53 ja 54). Saamisen tai antamisen kohde voi olla myös abstrakti (esimerkki 55). Toisaalta niiden ohessa saattaa esiintyä myös idiomi-ilmaisuja (esimerkki 56). Aineistoni *saada*- ja *antaa*-omistusverbeistä vain yksi esiintyi idiomimaisena ilmauksena, muut ilmaisivat konkreettisen tai abstraktin asian saamista tai antamista. Molemmat verbit voivat esiintyä myös luvan antamista tai saamista ilmaisevassa käytössä, jolloin ne luokitellaan muihin puheaktiverbeihin tai sekundaariverbeihin.

53) **Sain** silloin uuden pyörän – – (A2-04)

54) Sitten lento ementa **antoi** meille lämin pyyhe sen jälkeen. (A2-20)

55) – – **saan** tästä muistuksen kuinka tärkeitä ystävät todella ovat! (B2-02)

56) Joku **sai kuoonon** niin se oli pelottavaa – – (A1-19)

Luokittelun kannalta ongelmallisiksi liikeverbeiksi koin verbit *vierailla* (1), *ehtiä* (2), *myöhästyä* (1) ja *eksyä* (1). Luokittelin nämä verbit liikeverbeiksi, mutta ne voisivat hyvin esiintyä myös muussa luokassa. Ensinnäkin verbi *vierailla* sisältää myös sosiaalisen ulottuvuuden ja voisi näin ollen sijoittua esimerkiksi teko, tapahtuma ja muutos -luokkaan sosiaalista aktiviteettia leksikoiviin verbeihin. Toisaalta taas *vierailla*-verbillä on yhteyksiä *käydä*-verbiin, ja sen merkitys sisältää liikkeen, joten päätin sijoittaa verbin liikeverbien joukkoon. *Ehtiä*- ja *myöhästyä*-verbit taas

liittyvät vahvasti toisiinsa ja toimivatkin joissain yhteyksissä toistensa vastakoh-tina. *Ehtiä*-verbi voi esiintyä myös sekundaariverbinä toisen verbin kanssa. Ai-neistoni molemmat tapaukset esiintyvät kuitenkin itsenäisinä ilman toista verbiä (esimerkki 57), joten niitä ei voi luokitella sekundaariverbeiksi. Rinnastin *ehtiä*-verbin lopulta *päästä*-verbiin, joskin koen sen kompleksisemmaksi kuin *päästä*-verbin. *Ehtiä*- ja *myöhästyä*-verbit sisältävät liikkeen lisäksi myös aika-ulottuvuu-den sekä jonkinlaisen arvion toiminnan onnistumisesta, joten ne kantavat huo-mattavasti moninaisempia merkityksiä kuin vaikkapa *päästä*-verbi. Palaan ver-bien kompleksisuuden pohtimiseen luvussa 6.1.2

57) – – he passittivat minut valmistautumaan ja **ehdimme** hyvissä ajoin kouluun!
(B2-02)

Eksyä-verbi on mielestäni vaikeasti luokiteltavissa tiettyyn luokkaan. Luokittelin sen lopulta liikeverbeihin *löytää*-verbin tavoin. Tulkintani mukaan se kuvaa epä-onnistunutta liikettä. Toisaalta eksymistähän ei voi ylipäänsä tapahtua ilman lii-kettä.

Fysiologinen tila ja prosessi

Fysiologinen tila ja prosessi -alaluokka sisältää 66 verbiä ja on aineistossani yli-voimaisesti pienin alaluokka primääri-A-verbien sisällä: sen verbit kattavat vain 5 % primääri-A-luokasta. Alaluokista yleisin on fysiologisperustainen teko (45 %). Fysiologisiin tilaverbeihin luokittelin 27 % koko luokan verbeistä. Fysiologisen ti-lan muutos -luokka kattaa 15 % ja fysiologinen toiminto 12 % kaikista luokan ver-beistä. Olen kerännyt kaikki fysiologiset verbit taulukkoon 9. Kuten taulukosta nähdään, *nauraa*-verbi on ylivoimaisesti yleisin fysiologista tilaa ja prosessia in-dikoiva verbi. Sen yleisyys selittää osaltaan fysiologisperustaista reaktiota leksi-kalisovien verbien suuren määrän. Itse *nauraa*-verbin suurta suosiota taas selit-täneen tehtävänanto, jossa kehoitettiin kertomaan jostain hauska tai pelotta-
vasta tapahtumasta.

Taulukko 9: Fysiologiset tila- ja prosessiverbit koko aineistossa

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>nukkua</i>	15	Fysiologinen tila
<i>sairastella, sattua, särkeä (päättä)</i>	1	
<i>herätä</i>	6	Fysiologisen tilan muutos
<i>palaa, parantua, rentoutua, sairastua</i>	1	
<i>sylkeä</i>	2	Fysiologinen toiminta
<i>hengästyä, nuolla, oksentaa, pampata (sydän), pumpata (sydän), synnyttää</i>	1	
<i>nauraa</i>	28	Fysiologisperustainen reaktio
<i>itkeä, purskahtaa (nauruun)</i>	1	

Pajusen esittämä luokittelu fysiologista tilaa ja prosessia kuvaavista verbeistä on selkeä. Esittelen tässä yhteydessä erikseen vain polyseemisen verbin *palaa*. *Palaa*-verbi esiintyy aineistossani fysiologisen tilan muutosta ilmaisevana verbinä kerran. Tällöin se indikoi ihon palamista auringossa (esimerkki 58).

58) Isällä ja toisella veljelläni **paloi** selkä – – (B1-36)

6.1.2.2 Primääri-B-verbit

Seuraavaksi esittelen aineistoni primääri-B-verbit. Aloitan psykologisten verbien esittelystä, jonka jälkeen tarkastelen aineistoni perkeptioverbejä. Lopuksi keskityn vielä aineistoni puheaktiverbeihin.

Psykologinen tila ja prosessi

Psykologista tilaa ja prosessia ilmaisevat verbit muodostavat 36 % kaikista primääri-B-verbeistä. Emootioverbit kattavat luokasta 31 % ja kognitioverbit 69 %. Kaikki psykologinen tila ja prosessi -luokan verbit on esitetty taulukossa 10.

Taulukko 10: Psykologiset tila- ja prosessiverbit koko aineistossa

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>pelottaa</i>	18	Emootioverbit
<i>pelätä</i>	5	
<i>pelästyä</i>	4	
<i>säikähtää, uskaltaa</i>	3	
<i>rakastaa, tykätä</i>	2	
<i>haitata, hermostua, ihastua jännittää, pelästyttää, pitää, raivostua, suuttua, suututtaa, säikäyttää, väsyttää</i>	1	
<i>haluta</i>	24	Kognitioverbit
<i>tietää</i>	11	
<i>luulla, yrittää</i>	8	
<i>muistaa</i>	7	
<i>osata, ymmärtää</i>	6	
<i>ajatella, pystyä, päättää</i>	5	
<i>uskoa</i>	3	
<i>jaksaa, tajuta, tarvita, unohtaa</i>	2	
<i>aikoa, laskea, meinata, miettiä, pärjätä, toivoilla, tuntea (joku), valita, valmistautua, älytä</i>	1	

Emootio- ja kognitioverbien luokat ovat mielestäni hyvin selkeitä. Aineistossani oli vain muutamia tapauksia, joiden luokittelusta em. luokkiin en ollut Pajusen esityksen perusteella täysin varma. Esimerkiksi verbin *uskaltaa* (3) luokittelin emootioverbeihin kuuluvaksi, sillä se kantaa mielestäni pelon tunteeseen liittyvää merkitystä. Laskin myös verbin *väsyttää* (1) emootioverbien luokkaan kuuluvaksi, mutta se voi mielestäni kontekstista riippuen indikoida myös fysiologista tilaa. Emootioverbien luokassa pelkoverbien määrä näyttää olevan huomattavasti muita tunnetiloja koodaavien verbien määrää suurempi. Tämä johtunee osittain tehtävänannosta, jossa kehoitettiin kirjoittamaan jostain hauskaista tai pelottavasta asiasta. Iloa ja hauskuutta taas kuvataan aineistossa eri tavoin kuin pelkoa, esimerkiksi tiheäfrekvenssisen *nauraa*-verbin tai tilaverbin (*olla hauskaa*) avulla. Emootioverbien yhteydessä esiintyy myös suhteellisen paljon tunnekausatiiviverbejä – näihin palaan tarkemmin luvussa 6.1.2.

Emootioverbien tavoin myös kognitioverbien sisällä esiintyy vain muutama luokittelun kannalta haastava tapaus, joissa pitää tarkastella verbin kontekstia ja asia-

yhteyttä. Luokittelin esimerkiksi polyseemisen *tarvita*-verbin kaksi kertaa kognitioverbien luokkaan. Näissä tapauksissa on kyse siitä, että ihminen tarvitsee jonkin asian (esimerkki 59). Jos *tarvita*-verbi esiintyy toisen verbin kanssa nesessii-verbinä, se luokitellaan sekundaariverbiksi. Toinen polyseeminen verbi, jonka olen luokitellut kognitioverbien lisäksi kahteen eri verbisemanttiseen luokkaan, on *laskea* (1). Luokittelin *laskea*-verbin kognitioverbeihin kuuluvaksi, kun se ilmaisee numeroiden laskemista (esimerkki 60). Monet aineistoni kognitioverbit esiintyvät usein verbiketjun osana. Verbiketjuista kerron lisää luvussa 6.2.1.

59) – – hän ei **tarvitsee** mies – – (A2-24)

60) Kun peli päättyi kaikkien pisteet **laskettiin**. (B2-06)

Perkeptio

Primääri-B-verbien pienin luokka on perkeptio. Perkeptioverbeiksi luokittelin aineistostani 109 verbiä eli 25 % kaikista primääri-B-verbeistä. Näköhavainto on perkeptioverbien ylivoimaisesti suurin alaluokka: peräti 85 % kaikista perkeptioverbeistä kuuluu näköhavaintoverbien luokkaan. Kuulohavaintoa leksikalisoiivat verbit kattavat perkeptioverbeistä 10 %, tunto-, haju- ja makuhavaintoverbit 2 % ja liikeimitatiivit 3 %. Aineistoni perkeptioverbit löytyvät taulukosta 11.

Taulukko 11: Perkeptioverbit koko aineistossa

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>katsoa</i>	37	Näköhavainto
<i>nähdä</i>	25	
<i>huomata</i>	16	
<i>näyttää</i>	8	
<i>näkyä</i>	2	
<i>esittää, heijastaa, katsella, osoittautua</i> <i>sokeutua</i>	1	
<i>kuulla</i>	9	Kuulohavainto
<i>kuulua</i>	2	
<i>haista</i>	2	Tunto-, haju- ja makuhavainto
<i>pimpottaa</i>	2	Liikeimitatiivit
<i>kurista</i>	1	

Tiheäfrekvenssiset verbit *katsoa* (37), *nähdä* (25) ja *huomata* (16) muodostavat valtaosan näköhavaintoverbien luokasta. Muita selkeitä näkemistä ja näkymistä

ilmaisevia verbejä olivat *näkyä* (2) ja *katsella* (1). *Näyttää*-verbi (8) saa kertomuksissa kaksi erilaista merkitystä: kahdesti se indikoi osoittamista tai esittämistä (esimerkki 61) ja kuudesti ulkonäköä (esimerkki 62). Olen luokitellut näköhavaintoverbeihin kerran polyseemisen *esittää*-verbin, joka esiintyy aineistossa osoittamista tai näyttämistä leksikalisoivana (esimerkki 63). Lisäksi luokittelin verbin *heijastaa* (1) deskriptiiviseksi näkymisverbiksi, verbin *sokeutua* (1) indikoimaan näkökyvyn menetystä tai heikentymistä ja verbin *osoittautua* (1) statiivisiin näkemis- ja näkymisverbeihin. *Osoittautua*-verbin luokittelu tähän luokkaan ei ole ihan yksiselitteistä – se voisi mielestäni kuulua myös tilaverbeihin. Rinnastin sen kuitenkin *näyttäytyä*-verbiin, joka kuuluu selkeämmin statiivisten näkemis- ja näkymisverbien luokkaan.

61) – – me **näytimme** Passi ja lipput. (A2-20)

62) Kävelin siellä ja katselin pilvistä tehtyjä taloja, jotkut **näytti** hienoilta, jotkut **näyttivät** hassuilta. (B1-14)

63) Hän **esitti** meile yks pelottava video. (A2-13)

Luokittelin aineistosta vain kaksi kuulohavaintoverbiä: *kuulla*-verbin (9) ja polyseemisen *kuulua*-verbin (2), joka tässä yhteydessä ilmaisee äänen kuulumista, mutta voi esiintyä myös omistamista ilmaisevana tilaverbinä. Tunto-, haju- ja makuhavaintoverbejä löytyi aineistosta vain yksi – *haista*-verbi (2). Tunto- ja makuhavaintoa ilmaistaan aineistossa siis perkeptioverbiä tyypillisemmin esimerkiksi *olla*-verbin avulla (esimerkki 64).

64) ruoka **oli ihana** sitte he antoivat peito sitten minä nukku. (A2-20)

Liikeimitatiiveiksi luokittelemiani verbejä olivat *pimpottaa* (2) ja *kurista* (1). Etenkin *pimpottaa*-verbin luokittelu aiheutti päänvaivaa, sillä se ei suoranaisesti kuvaa liikettä ja sen aiheuttamaa ääntä vaan enemmänkin onomatopoeettista tekoa: tekoa, jota seuraa ääni ”pimpom” (esimerkki 65). Päädyin siis luokittelemaan verbin kuitenkin liikeimitatiiveihin, sillä se kantaa onomatopoeettista merkitystä. *Kurista*-verbi kuuluu mielestäni selvemmin liikeimitatiiveihin, sillä se koodaa ”kurinaa” (esimerkki 66). Toisaalta sen voisi luokitella myös fysiologisiin verbeihin.

65) – – yhtäkkiä joku tuli **pimpottamaan** (ovikelloa) ja Matti heitti kanan munan. (B1-31)

66) Maha **kurisi** paljon. (B1-07)

Puheakti

Primääri-B-verbien viimeinen ja suurin alaluokka on puheaktiverbit. Puheaktiverbejä on aineistossa yhteensä 168, ja ne muodostavat primääri-B-verbeistä 40 %. Sanomisverbit (108) on puheaktiverbien suurin alaluokka: 64 % luokan verbeistä kuuluu sanomisverbeihin. Puhumisverbit (22) kattavat 13 % ja muut puheaktiverbit (38) 23 % kaikista puheaktiverbeistä. Olen kerännyt kaikki aineistoni puheaktiverbit taulukkoon 12.

Taulukko 12: Puheaktiverbit

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>huutaa</i>	13	Puhumisverbit
<i>puhua</i>	6	
<i>kiljua</i>	3	
<i>sanoa</i>	38	Sanomisverbit
<i>vastata</i>	19	
<i>kysyä</i>	18	
<i>kertoa</i>	17	
<i>suostua</i>	3	
<i>jutella, kiittää</i>	2	
<i>ehdottaa, haukkua, kysellä, moikata, muistuttaa, onnitella, selittää, sopia, vitsailla</i>	1	
<i>soittaa</i>	10	Muut puheaktiverbit
<i>päästää</i>	8	
<i>kutsua</i>	4	
<i>lukea</i>	3	
<i>opettaa, pakottaa, pyytää,</i>	2	
<i>chattailla, kirjoittaa, korjata, käskeä, opetella, passittaa, sallia</i>	1	

Puhumisverbien luokkaan luokittelin vain muutaman verbin. Mielenkiintoinen havainto puhumisverbeissä on se, että verbit *huutaa* (13) ja *kiljua* (3) esiintyvät yhteensä lähes kolme kertaa niin monta kertaa kuin *puhua*-verbi (6). Tulkitsen jälleen tehtävänannon olevan syynä huutamista leksikalisoivien verbien suosioon – niiden käyttö liittyy aineistossani tyypillisesti pelkoon tai kauhuun (esimerkki 67). Sanomisverbien alaluokkaa hallitsevat frekventit verbit *sanoa* (38), *vastata* (19), *kysyä* (18) ja *kertoa* (17), joiden lisäksi aineistossa on useita erilaisia kerran tai muutamaan otteeseen esiintyviä sanomisverbejä.

67) Heti kun se (kummitus)juna lähti käyntiin minun pikkuveli alkoi **huutaa** ja mä aloin **kiljua**, sitten mä laitoin oma silmät kiinni – – (B1-10)

Muiden puheaktiverbien luokkaan kuuluu monenlaisia verbejä, kuten ohjaavia verbejä, opetus- ja oppimisverbejä sekä lukemis- ja kirjoittamisverbejä. Lisäksi määrittelin muihin puheaktiverbeihin verbit *soittaa* (10), kun sillä ilmaistaan puhelimella soittamista, ja *korjata* (1), kun se koodaa puheen korjaamista (esimerkki 68). Suhteellisen tiheäfrekvenssisen *päästää*-verbin (8) luokittelin myös muihin puheverbeihin, sillä se ilmaisee mielestäni luvan antamista ja on verrattavissa esim. permissiiviseen *antaa*-verbiin (esimerkki 69). Polyseeminen verbi *kutsua* (4) esiintyy aineistossani kahdessa eri merkityksessä: kaksi kertaa se ilmaisee nimittämistä (esimerkki 70) ja kaksi kertaa juhliin tms. kutsumista (esimerkki 71).

68) Hän kutsuu minua vieläkin Solkiksi, enkä jaksa **korjata** – – (B1-09)

69) – – minä en mene bussiin, eikä **päästä** menemään ketään muuta. (B1-23)

70) Meidän teoria ope on muuten kiva, mutta se **kutsu** mua Solkiksi. (B1-09)

71) Meidän lomamme kesti 2 viikkoa ja just ennen lähtöä, meidät **kutsuttiin** muotinäytökseen. (B2-09)

6.1.2.3 Sekundaariverbit

Aineistossani esiintyy yhteensä 59 sekundaariverbiä. Erilaisia sekundaariverbejä on yhteensä 11. Olen jakanut sekundaariverbit luokkiin niiden semanttisen merkityksen mukaan (ks. taulukko 13).

Taulukko 13: Sekundaariverbit koko aineistossa

Verbi	Määrä	Alaluokka
<i>pitää</i>	7	Pakkoa ilmaisevat verbit
<i>joutua</i>	5	
<i>täytyä</i>	3	
<i>tarvita</i>	1	
<i>voida</i>	10	Mahdollisuutta ilmaisevat verbit
<i>taitaa</i>	1	
<i>alkaa</i>	19	Aspektuaaliset verbit
<i>ruveta</i>	4	
<i>saada</i>	7	Lupaa ilmaisevat verbit
<i>keretä, keritä</i>	1	Ehtimistä ilmaisevat verbit

Erilaisia pakkoa ilmaisevia sekundaariverbejä näyttää olevan aineistossani eniten. *Joutua*-verbiä lukuun ottamatta kaikki pakkoa ilmaisevat sekundaariverbit

ovat nesessiiviverbejä. Vahvasti polyseeminen *pitää*-verbi esiintyy myös sekundaariverbinä ilmaisemassa pakkoa. *Tarvita*-verbin olen luokitellut sekundaariverbeihin tapauksessa, jossa se esiintyy *pitää*- tai *täytyä*-verbin tapaan toisen verbin kanssa (esimerkki 72). Olen luokitellut vastaavasti aspektuaalisen *alkaa*-verbin sekundaariverbiksi, kun se esiintyy toisen verbin kanssa (esimerkki 73). *Alkaa*-verbi on aineistoni frekventein sekundaariverbi. *Keretä*- ja *keritä*-verbit laskin sekundaariverbeihin kuuluvaksi jälleen niissä tapauksissa, kun ne esiintyvät *mA*-infinitiivimuotoisen verbin kanssa (esimerkki 74). Ne toimivat liikeverbien yhteydessä esittelemäni *ehitä*-verbin tavoin.

- 72) – – minä en halua asua minun mies kanssa, **en tarvitse mennä** naimessa, minä haluan asua isäni kanssa. (A2-24)
 73) Hetken päästä kun bussia ei näkynyt minua **alkoi pelottaa** vielä enemmän. (B1-02)
 74) He eivät olleet varmoja, **kerkeemmekö poistua** Turkista 72 tunnissa. (B1-16)

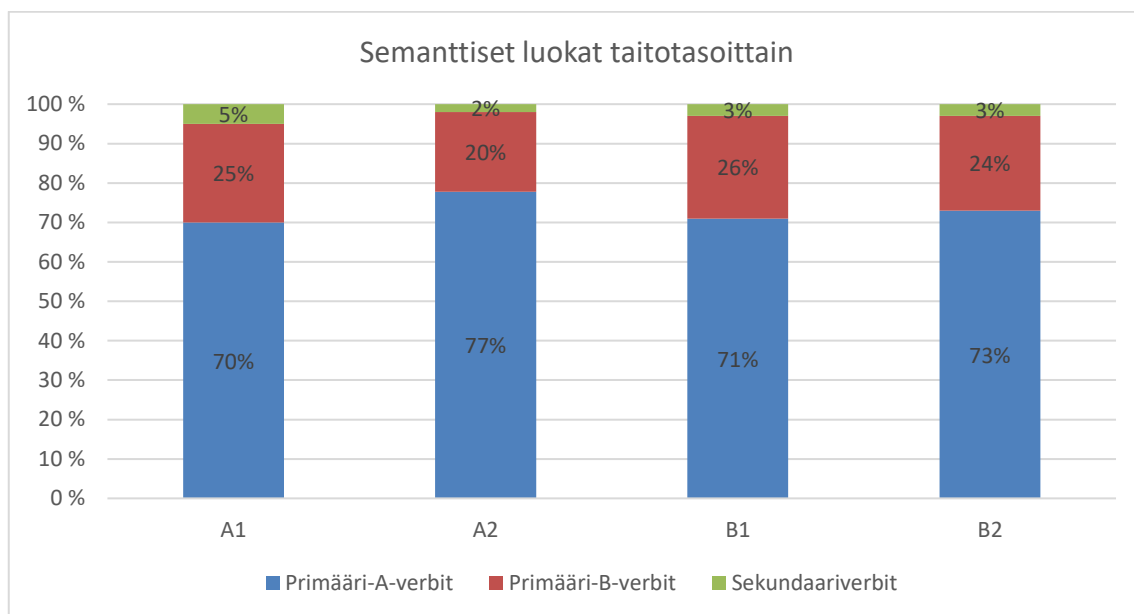
Luokittelin sekundaariverbeihin kuuluvaksi myös lupaa ilmaisevan *saada*-verbin. Oman tulkintani mukaan *saada*-verbi toimii enemmän asiointiloja suhteuttavassa tarkoituksessa kuin aineistoni permissiiviset verbit, jotka luokittelin muihin puheaktiverbeihin (esim. *antaa*, *käskeä*). *Saada*-verbi ei mielestäni kuulu puheaktiverbeihin, vaan on pikemminkin rinnastettavissa *voida*-verbiin. *Saada* on myös polyseeminen verbi ja voi toimia erilaisissa tehtävissä. Sekundaariverbinä se toimii toisen verbin kanssa ilmaisemassa luvallista tekemistä.

6.1.3 Semantiikkaa taitotasojen välillä

Tässä luvussa esitän havaintojani aineistoni verbien semanttisesta vaihtelusta EVK:n taitotasojen A1–B2 välillä. Tarkastelen kutakin luokkaa sekä sen alaluokkia erikseen. Taulukkoon 14 olen koonnut semanttisten pääluokkien verbimäärät kunkin taitotason sisällä. Olen havainnollistanut jakauman myös kuviossa 11. Olen lisännyt tutkielmani liitteeksi taulukon, josta näkee, miten kuhunkin semanttiseen luokkaan kuuluvat verbit jakautuvat kullekin taitotasolle – liitteen taulukossa on siis yhdistetty taulukoiden 14, 15 ja 20 tiedot. (LIITE 1).

Taulukko 14: Semanttinen luokkajakauma taitotasoin

Kaikki verbit	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Primääri-A-verbit	156	70 %	394	77 %	596	71 %	178	73 %	1324	73 %
Primääri-B-verbit	55	25 %	104	20 %	214	26 %	58	24 %	431	24 %
Sekundaariverbit	11	5 %	11	2 %	29	3 %	8	3 %	59	3 %
yht.	222		509		839		244		1814	



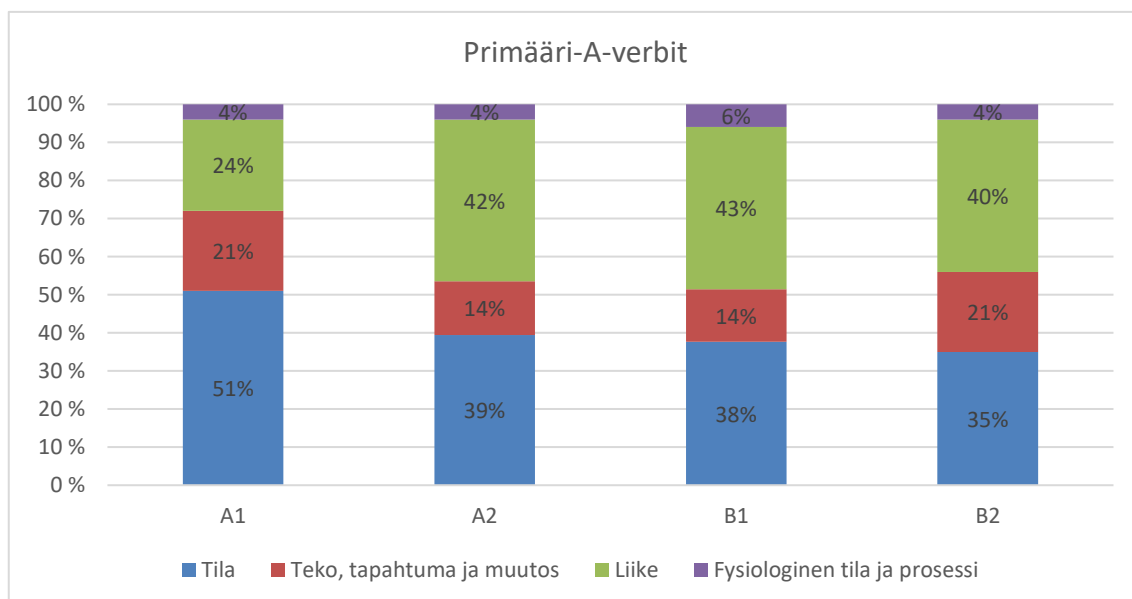
Kuvio 11: Semanttinen luokkajakauma taitotasoin

6.1.3.1 Primääri-A-verbit

Primääri-A-verbien määrä vaihtelee aineistossani 70 % ja 77 % välillä. Pienimmillään primääri-A-verbien suhteellinen määrä on tasolla A1 ja suurimmillaan taitotasolla A2. Taitotasolla B1 esiintyvistä verbeistä 71 % on primääri-A-verbistä, taitotasolla B2 verbeistä taas 73 % (ks. taulukko 14; kuvio 11). Koska primääri-A-verbien suhteellisessa määrässä ei tapahdu taitotasojen välillä selkeää lineaarista muutosta, on tarpeen tarkastella eroja kunkin luokan sisällä. Taulukossa 15 on esitetty primääri-A-verbien alaluokkien jakauma taitotasoin – sama tieto löytyy havainnollistettuna kuvioista 12.

Taulukko 15: Primääri-A-verbien alaluokat taitotasoin

Primääri-A-verbit	A2		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tila	80	51 %	154	39 %	225	38 %	62	35 %	521	39 %
Teko, tapahtuma ja muutos	32	21 %	57	14 %	82	14 %	37	21 %	208	16 %
Liike	37	24 %	166	42 %	255	43 %	71	40 %	529	40 %
Fysiologinen tila ja prosessi	7	4 %	17	4 %	34	6 %	8	4 %	66	5 %
yht.	156		394		596		178		1324	



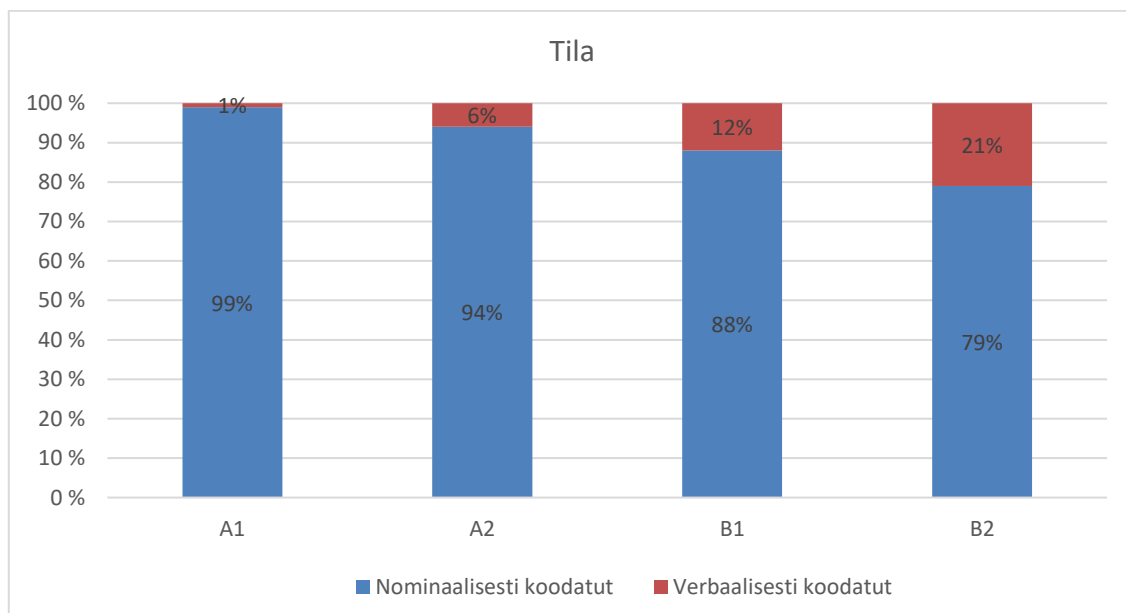
Kuvio 12: Primääri-A-verbien alaluokat taitotasoin

Tila

Tilaverbien suhteellinen määrä aineistossa laskee taitotasolta A1 aina taitotasolle B2 saakka (ks. taulukko 15; kuvio 12). Vielä parempi kuva tilaverbien kehityksestä saadaan, kun tarkastellaan muutoksia tilaverbien sisällä. Taitotasolla A1 nominaalisesti koodatut (*olla*-verbit) muodostavat peräti 99 % kaikista tilaverbeistä. Kyseisellä taitotasolla esiintyy vain yksi verbaalisesti koodattu tilaverbi. Verbaalisesti koodattujen tilaverbien suhteellinen osuus tilaverbien luokan sisällä kasvaa A2- ja B1-tasoilla *olla*-verbin käytön samalla laskiessa. Suhteessa eniten verbaalisesti koodattuja verbejä esiintyy taitotasolla B2. Siellä nominaalisesti koodattujen verbien osuus tilaverbeistä on enää 79 % ja verbaalisesti koodattujen vastaavasti 21 % (ks. taulukko 16; kuvio 13).

Taulukko 16: Tilaverbien alaluokat taitotasoin

TILA	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nominaalisesti koodatut	79	99 %	145	94 %	196	88 %	49	79 %	469	90 %
Verbaalisesti koodatut	1	1 %	9	6 %	28	12 %	13	21 %	51	10 %
yht.	80		154		224		62		520	



Kuvio 13: Tilaverbien alaluokat taitotasoin

Pidän *olla*-verbin suhteellisen käytön vähenemistä ja muiden tilaverbien lisääntymistä kehityksellisenä ilmiönä. Aalto (2000) on pro gradu -tutkielmassaan havainnut *olla*-verbin olevan oppijankielessä yleisempi kuin kohdekielen puhujien käyttämässä kielessä. Hänen mukaansa oppijat joutuvat turvautumaan kielenoppimisen alkuvaiheessa vähäiseen verbivalikoimaan ja korvaavat muita verbejä erityisesti *olla*-verbillä. (Aalto, 2000, 94–95.) Samankaltaisia havaintoja tein omasta aineistostani. *Olla*-verbi korvaa alemmilla taitotasoin esimerkiksi aineiston korkeammilla taitotasoin hyvin frekventtiä *pelottaa*-verbiä. *Pelottaa*-verbi ei esiinny taitotason A1 kertomuksissa lainkaan, mutta A2- ja B1-taitotasoin yhteensä 18 kertaa. Toisaalta *pelottaa* ei esiinny myöskään B2-taitotasoin. Pelottavan tapahtuman yhteydessä on etenkin taitotasoin A1 yleensä käytetty attribuutioilmaisua *olla pelottavaa* korvaamassa *pelottaa*-verbiä (esimerkki 75). Välillä attribuutioilmaisua on kuitenkin käytetty väärin (esimerkki 76) korvaamaan tunnekausatiivilmaisua *äitiä pelottaa*. Attribuutioilmauksia käytetään aineistossa vielä runsaasti kuvaamaan hauskoja, kivoja tai mukavia tapahtumia – jokaisella taitotasoin. Tähän lienee syynä *olla hauskaa* -fraasin yleisyys suomen kielessä (esimerkki

77). Hupia, hauskuutta yms. kuvaavia verbejä tuntuu olevan suomen kielessä vähemmän kuin pelkoa ja kauhua kuvaavia – tai ainakin ne ovat harvinaisempia ja vähemmän käytettyjä (esim. *huvittua, iloita, kiehtoa*).

75) – – **Pelotaava ei ole** mikään – – (A1-01)

76) kun lentokone nousee silloin minulla oli hauska. Ja minun **äiti oli pelotava**. (A2-20)

77) Se **oli tosi hauskaa**, koska hän kiipesi minun päälle – – (B1-04)

Mielenkiintoinen havainto aineistoni nominaalisesti koodatuista *olla*-verbeistä on se, että sen kaikkia funktioita (attribuutiota, inkluusiota, lokaatiota, possessiota, identifikaatiota ja eksistenssiä) esiintyy kaikilla taitotasolla. Eri funktioiden suhteellinen määrä vaihtelee eri taitotasolla. Possessiota ilmaisevien *olla*-verbien määrä vähenee kielitaidon kehittyessä, mutta muita funktioita saavien *olla*-verbien suhteellisessa määrässä ei ole havaittavissa samanlaista lineaarista muutosta. Erityisen mielenkiintoisena havaintona pidän sitä, että eksistentiaalilauseiden suhteellinen määrä on suurimmillaan A1-taitotasolla. Myös Kajander havaitsi samaiseen Cefling-korpukseen perustuvassa tutkimuksessaan, että eksistentiaalilauseetta esiintyy kaikilla taitotasolla kaikissa tehtävätyypeissä (Kajander, 2013, 210). Kyky ilmaista eksistenssiä näyttääkin olevan siis keskeistä jo suomen kielen oppimisen alkutaipaleelta lähtien. Eksistenssiä osataan myös ilmaista *olla*-verbin kanssa suhteellisen oikeaoppisesti ja virheettömästi jo A1-taitotasolta lähtien, vaikka virheitä esiintyy muuten runsaasti (esimerkki 78). Eksistentiaalilause lieneekin opetettu kaavamaisesti ja fraasinomaisesti, joten sääntöä osataan soveltaa omassa tekstissä.

78) – – Mutta **vuoressa on yhen kotin sielä ei ole ihmisiä**. (A1-23)

Aineistoni perusteella voisin tehdä samoja päätelmiä omistuslauseeseen (possessio) tarpeellisuudesta: senkin käyttöä esiintyy suhteessa eniten taitotasolla A1. Huomionarvoista on taas se, että myös omistuslauseen yhteydessä on yleensä osattu taivuttaa *olla*-verbiä edeltävä sana oikeaoppisesti adessiiviin, vaikka tekstissä esiintyisi muuten runsaasti sijamuotovirheitä (esimerkki 79). Oletettavaa on, että omistuslause opetetaan suomenoppijoille varhaisessa vaiheessa. Onhan omistamisen ilmaiseminen vuorovaikutuksessa keskeistä eikä suomen kielessä

monien muiden kielten tapaan ole erikseen opeteltavaa omistusverbiä (White, 2001, 275).

79) Koulun jalken mina peli jalka pallo **mulla oli** paljon kaverit – – (A1-02)

Korkeammilla taitotasoilla *olla*-verbin käyttö vähenee. Sitä kuitenkin käytetään yhä useammin verbiliitossa inessiivimuotoisen *mA*-infinitiivin edellä (esimerkki 80). *MA*-infinitiivi sisältää monia substantiivimaisia piirteitä, ja sen sisäpaikallissijoja käytetään samanlaisissa yhteyksissä kuin substantiivilausekkeen vastaavia (VISK § 494; § 500). Olen siis tulkinnut *olla*-verbin näissä tapauksissa ilmaisemaan lokaatiota, sillä *mA*-infinitiivi on tyypillisten lokaatiotapausten substantiivilausekkeiden tapaan (esimerkki 81) inessiivissä ja saa näin lokatiivisia merkityksiä (VISK § 1519). Pidän *olla*-verbin käyttöä *mA*-infinitiivin inessiivin kanssa (esimerkki 80) kuitenkin kompleksisempänä ja haastavampana kuin inessiivimuotoisen substantiivilausekkeen kanssa (esimerkki 81), sillä se pitää sisällään lokatiivisen merkityksen lisäksi mm. progressiivisia, duratiivisia tai ennakoitavia merkityksiä (VISK § 1519–1520). Lisäksi oppilaan on hallittava *mA*-infinitiivin muodostaminen voidakseen käyttää kyseistä muotoa. *Olla*-verbi esiintyy *mA*-infinitiivin inessiivin edellä 20 prosentissa kaikista A1-tason lokaatiotapauksista. Sen suhteellinen osuus nousee A2-tasolla 23 prosenttiin. B1-tasolla *olla*-verbi yhdistyy *mA*-infinitiiviin 35 prosentissa kaikista lokatiivisista tilaverbeistä. B2-tasolla vastaava määrä on 29 %.

80) Koko perhe **oli nukkumassa**. (B1-12)

81) **Olimme Kööppenheimassa** 2 viikkoa. (B2-03)

Verbaalisesti koodatuista verbeistä monet indikoivat kompleksisuutta, sillä ne ilmaisevat semanttisesti tyhjää *olla*-verbiä moninaisemmin erilaisia merkityksiä. Onkin siis odotuksenmukaista, että kielitaidon noustessa niiden suhteellinen osuus kasvaa nominaalisesti koodattujen (*olla*-)verbien määrän vastaavasti las-kiessa. Alkeistasolla on monia tilanteita, joissa tilaverbinä on käytetty *olla*-verbiä, vaikka siihen olisi voinut sopia paremmin jokin spesifimpi tilaverbi tai kokonaan toiseen semanttiseen luokkaan kuuluva verbi. Esimerkissä 82 *olla*-verbiä on siinänsä käytetty oikein, mutta asian olisi voinut ilmaista korkeammilla taitotasoilla

esiintyvän *kestää*-verbin avulla (*bussimatka **kesti** 2 tuntia*) – näin olisi myös vältetty *olla*-verbin runsasta toistoa kyseisessä tarinassa. Usein *olla*-verbin tilalle sopisi paremmin myös esim. *käydä*- (esimerkki 83), *odottaa*- (esimerkki 84), *jäädä*- tai *viettää*-verbi.

82) – – **olimme** bussissa noi 2 tuntia. (A2-33)

83) **Olin** Särkänniemessä 6: luokalla. (A2-33)

84) Oli hauskaa kun minun sisko synnytti poikavauvan. Minä **olin** silloin kotona –
– (A1-09)

Verbaalisesti koodatut tilaverbit ovat taitotasoilla A1 ja A2 yhtä *jäädä*-verbiä lukuun ottamatta hyvin konkreettisia *asua*- ja *istua*-verbejä. Molemmat näistä tilaverbeistä ovat oman kokemukseni mukaan sellaisia, jotka tulevat suomenopetuksessa vastaan suhteellisen aikaisessa vaiheessa. Mielestäni juurikin asumista ja asentoa kuvaavat verbit ovat tilaverbien sisällä konkreettisempia ja yksinkertaisempia kuin odottamista, jäämistä ja pysymistä ilmaisevat aspektuaaliset tilaverbit. B1-tasolla juuri nämä abstrakteja asioita ilmaisevat aspektuaaliset tilaverbit yleistyvät. Tällaisia verbejä ovat esimerkiksi frekventti *odottaa*-verbi, *kestää*-verbi ja puhekielinen *hillua*-verbi (esimerkki 85). Lisäksi kerran A2-tasolla esiintynyt *jäädä* yleistyy. B2-taitotasolla erilaisten verbaalisesti koodattujen tilaverbien skaala laajenee entisestään. Useiden em. verbien lisäksi kertomuksissa esiintyvät verbit *sopia*, *erottaa* ja *viettää* (esimerkki 86). *Eroottaa*-verbi on mielenkiintoinen, sillä se on aineiston ainut ulottuvuusverbiksi luokittelemani tilaverbi (ks. luku 6.1.2.1).

85) No jouduin **hillumaan** lentokentällä koko yön. (B1-38)

86) – – yleensä sitä **vietetään** sellaisissa valtioissa kuten Brasiliassa, Italiassa tai Ranskassa, muttei koskaan aiemmin Portugaliassa. (B2-09)

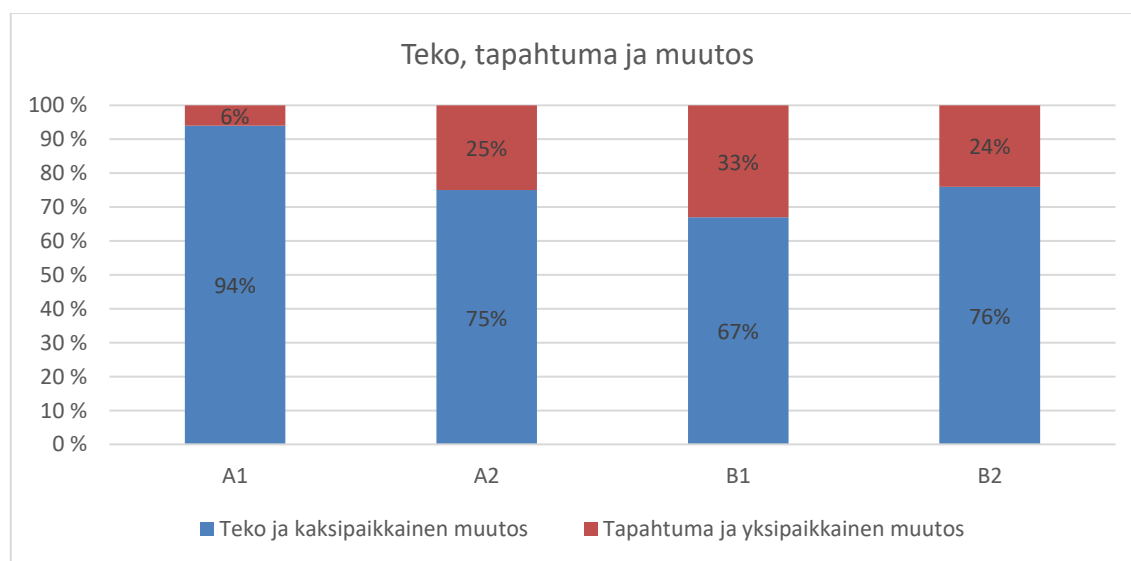
Teko, tapahtuma ja muutos

Primääri-A-verbien toinen pääluokka on teko, tapahtuma ja muutos. Erot taitotasojen välillä eivät ole kyseisen taitotason sisällä lineaarisessa suhteessa toisiinsa. Teko-, tapahtuma- ja muutosverbien suhteellinen määrä laskee tasolta A1 (21 %) tasolle A2 ja B1 (14 %), mutta nousee takaisin A1-tason lukemiin tasolla B2 (ks. taulukko 15; kuvio 12). On syytä tarkastella kyseisen luokan verbejä tarkemmin.

Taitotasojen välisiä eroja tarkasteltaessa kyseisen pääluokan sisällä huomataan, että teko ja kaksipaikkainen muutos -luokan verbien määrä on taitotasolla A1 huomattavasti suurempi kuin muilla taitotasoilla (94 %) tapahtuma ja yksipaikkainen muutos -luokan verbien määrän jäädessä vastaavasti muiden luokkien määrää huomattavasti pienemmäksi (6 %). Teko- ja kaksipaikkaisten muutosverbien määrä laskee A1-tason lukemista taitotasoilla A2 ja B1 tapahtuma- ja yksipaikkaisten muutosverbien määrän vastaavasti noustessa. Taitotasolla B2 teko- ja kaksipaikkaisten muutosverbien osuus kuitenkin hieman kasvaa edelliseen taitotasoon nähden tapahtuma- ja yksipaikkaisten muutosverbien määrän laskiessa (ks. taulukko 17, kuvio 14). Tapahtuma- ja yksipaikkaiset muutosverbit eivät tyypillisesti saa inhimillistä subjektia vaan kuvaavat nimensä mukaisesti tapahtumia. Mielestäni ne koodaavat siis tietyllä tavalla abstraktimpia merkityksiä, jotka oppilaan täytyy osata kirjoittaa muusta kuin omasta näkökulmastaan. Lisäksi tapahtumaverbit ovat useimmiten verbijohdoksia. Pajunen (2012) esittää tutkimuksessaan, että verbijohdokset kantavat tyypillisesti johtamattomia lekseemejä kompleksisempia merkityksiä (Pajunen, 2012, 14).

Taulukko 17: Teko-, tapahtuma- ja muutosverbien alaluokat taitotasoittain

TEKO, TAPAHTUMA JA MUUTOS	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Teko ja kaksipaikkainen muutos	30	94 %	43	75 %	56	67 %	28	76 %	157	75 %
Tapahtuma ja yksipaikkainen muutos	2	6 %	14	25 %	27	33 %	9	24 %	52	25 %
yht.	32		57		83		37		209	



Kuvio 14: Teko-, tapahtuma- ja muutosverbien alaluokat taitotasoittain

Pelata-verbi muodostaa 15 esiintymällä taitotason A1 teko-, tapahtuma- ja muutosverbeistä peräti 47 %. Kuten jo edellisessä luvussa totesin, *pelata*-verbin yleinen käyttö aineistossani selittyy aihealueen tuttuudella ja yhteyksillä oppijan omaan elämään. Eurooppalaisen viitekehityksen taitotasokuvaimien mukaan taitotason A1 ja A2 kirjoittaja pystyy kirjoittamaan konkreettisista, itselleen tutuista ja lähipiiriinsä liittyvistä asioista (ks. luku 2.2.1). Mielenkiintoista onkin, että *pelata*-verbin esiintyvyys laskee aineistossani kielitaitotason noustessa: tasolla A2 se esiintyy seitsemän kertaa, taitotasolla B1 kahdesti ja taitotasolla B2 enää yhden kerran. Myös *leikkiä*-verbin suhteellinen määrä laskee kielitaidon kehityksen myötä: taitotasolla A1 se kattaa 6 % ja taitotasolla A2 7 % kaikista teko-, tapahtuma- ja muutosverbeistä, mutta taitotasolla B1 sen esiintyvyys on enää 3 % luokan verbeistä. Taitotasolla B2 *leikkiä*-verbiä ei esiinny enää lainkaan.

Toinen havainto A1-tason teko-, tapahtuma- ja muutosverbeistä on se, että siinä esiintyy vain 12 erilaista verbiä. Suurin osa verbeistä on konkreettista tekemistä ilmaisevia (esim. *pelata*, *syödä*, *tehdä*, *leikkiä*, *tanssia*), mutta joukossa on muutama abstraktimpaa merkitystä kantava tai tapahtumista ilmaiseva verbi (*loppua*, *käydä* (*tapahtua*), *pitää hauskaa*). Jos verrataan A1-tason erilaisten verbien määrää tässä luokassa B2-tason vastaavaan, huomataan selkeä kehitys. B2-taitotasolla erilaisia verbejä on peräti 29. Suhteutettuna taitotason teko-, tapahtuma- ja muutosverbien määrään tämä tarkoittaa, että 78 % luokan verbeistä on erilaisia taitotasolla B2, kun taas taitotasolla A1 vastaava luku on 38 %. Teko, tapahtuma ja muutos -luokan verbeissä nämä erot erilaisten verbien kirjossa tai toisaalta samanlaisten verbien toistossa tulevat erityisen hyvin esiin, sillä luokan verbit kertovat pitkälti teemoista, joista oppilas kullakin taitotasolla pystyy kirjoittamaan.

Myös A2-taitotason teko-, tapahtuma- ja muutosverbien luokkaa hallitsevat merkitykseltään konkreettiset tekoverbit, kuten jo mainitut *pelata*- (7) ja *leikkiä*-verbit (4) sekä verbit *tehdä* (6) ja *tanssia* (3). Muut luokan konkreettiset tekoverbit liittyvät mm. avaamiseen ja sulkemiseen (*aukaista*, *sulkea*) sekä syömiseen ja juomiseen (*syödä*, *juoda*). Luokassa on kuitenkin paljon A1-taitotasoa enemmän tapahtuma- ja yksipaikkaisia muutosverbejä. Niiden avulla ilmaistaan mm. aukeamista, säätiloja, loppumista ja tapahtumista. A2-tason abstraktimpia merkityksiä koodaavat verbit *kulua*, *mennä* (*hajalle/riikki*), *tapahtua* ja *loppua*. Kompleksisia

ilmaisuja ovat mielestäni puhekielestä lainattu verbi *bailata*, joka pitää sisällään sekä juhlimisen että tanssimisen merkityksiä, sekä verbi *riehua*, joka koodaa tietynlaista riehakasta käyttäytymistä. A2-tasolla on huomionarvoista myös se, ettei esimerkiksi *järjestää*-verbin käyttöä vielä hallita vaan sen tilalla käytetään hieman kömpelösti *tehdä*-verbiä (esimerkki 87). Samankaltainen muoto esiintyy taitotasolla A2 muutamaankin otteeseen.

87) Ja kansa me **tehtiin** billjardi championships. (A2-14)

Taitotason B1 verbeissä esiintyy suhteessa eniten tapahtuma- ja yksipaikkaisia muutosverbejä (33 %). Edellisiin taitotasoihin nähden erilaisten tapahtuma- ja yksipaikkaisten muutosverbien määrä nousee ja niillä ilmaistaan entistä moninaisemmin erilaisia tapahtumia, kuten alkamista ja päättymistä, syttymistä ja sammumista, pysähtymistä sekä säätiloja. Taitotason kompleksisia teko, tapahtuma ja muutos -luokan verbejä ovat tulkintani mukaan mm. erilaiset verbijohdokset. Näitä ovat esimerkiksi frekventatiiviverbit *harjoitella* ja *pelailla*, jotka ilmaisevat toistuvaa, jaksottaista tekemistä ('harjoittamista' ja 'pelaamista'), kausatiiviverbi *nukuttaa*, joka merkitsee nukkumisen aiheuttamista, substantiivijohdos *pelleillä*, jolla tarkoitetaan aineistossani "pellemäistä" käyttäytymistä, sekä refleksiiviverbi *pukeutua*, jossa toiminta (*pukea*) kohdistuu subjektiin itseensä. Taitotasolla B1 esiintyykin aikaisempia taitotasojen enemmän verbijohdoksia. Kompleksiseksi tulkitseen myös verbin *virpoa*, joka sisältää tiettyjen erillisten tapahtumien sarjan ja jonka käyttö edellyttää suomalaisen kulttuurin tuntemusta. B1-taitotasolla esiintyy myös useita puhekielisiä teko-, tapahtuma- ja muutosverbejä, kuten verbit *surfata* (*internetissä*) ja jo edellisessä luvussa käsittelemäni *vetää* (*volti, läpällä*).

B2-tasolla esiintyy hieman yllättäen vähemmän tapahtuma- ja yksipaikkaisia muutosverbejä kuin taitotasolla A2 ja B1. Toisaalta luokka sisältää kuitenkin suhteessa paljon erilaisia verbejä ja mukana on runsaasti kompleksisia, harvinaisia verbejä, joita ei esiinny aiemmilla taitotasolla. Näitä ovat mm. *pelastaa*, *peruttaa*, *huolehtia*, *asentaa*, *nopeuttaa* ja *hidastua*. Kompleksista merkitystä kantavat erityisesti verbit *pelastaa* ja *huolehtia*, joihin liittyy tietynlainen sosiaalinen toiminta ja sen positiivinen arvio. Merkittävä havainto on myös se, että taitotasolla B2 esiintyy ensimmäistä kertaa *järjestää*-verbi, joka on aiemmilla taitotasolla kor-

vattu *tehdä*- ja *pitää*-verbeillä. Verbit *nopeuttaa* ja *hidastua* ovat myös mielenkiintoisia. Nämä adjektiivikantaiset *U*-johdokset voitaisiin kiertää muiden verbien ja adjektiivin avulla (*tehdä nopeammaksi, tulla hitaammaksi*) ja ovat aineistossani erittäin harvinaisia. Pajusen (2012) tutkimuksessa johdosten määrä nousi alakoululaisilla kirjoitustaitojen myötä. Hän myös esitti johdosten ilmaisevan johtamattomia sanoja kompleksisempia ja spesifimpiä merkityksiä. (Pajunen, 2012, 14–18.) Verbijohdosten määrä näyttää lisääntyvän myös omassa aineistossani kielitaitotason kehittyessä.

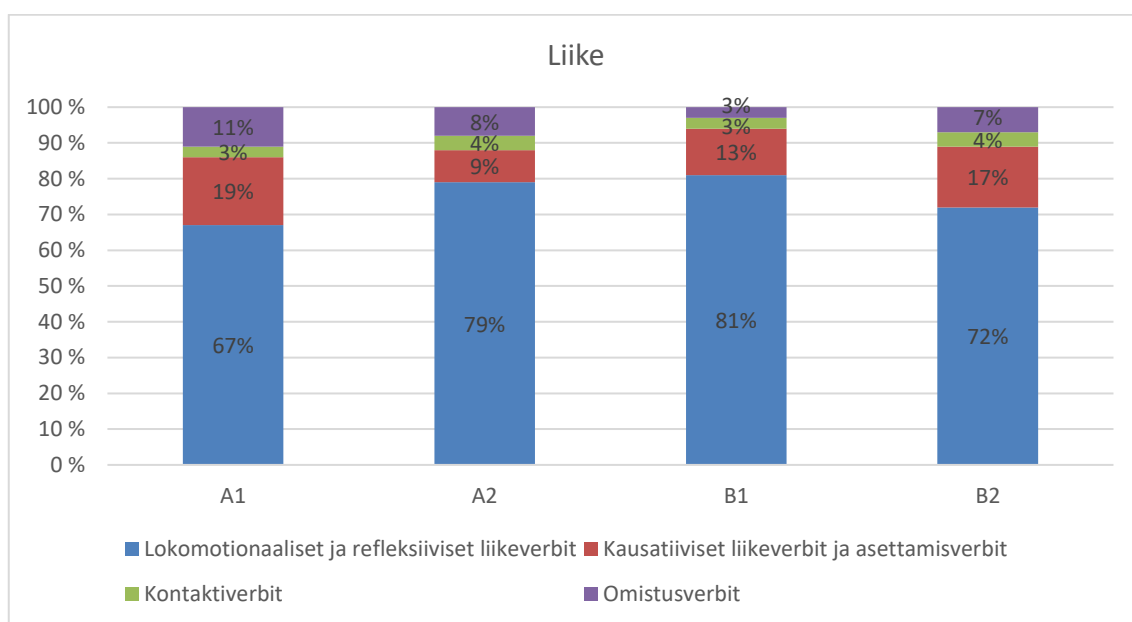
Liike

Liikeverbien suhteellinen määrä on aineistossa pienimmillään taitotasolla A1, jossa ne muodostavat 24 % kaikista primääri-A-verbeistä. Liikeverbien määrä on muissa luokissa huomattavasti korkeampi: taitotasolla A2 esiintyvistä primääri-A-verbeistä 42 %, taitotasolla B1 43 % ja taitotasolla B2 40 % on liikeverbejä (ks. taulukko 15; kuvio 12). Muutokset taitotasojen A2–B2 välillä eivät siis ole suuria.

Liikeverbien alaluokissa ei tapahdu selkeitä lineaarisia muutoksia kielitaidon kehittyessä (taulukko 18; kuvio 15). Tarkastelen seuraavaksi erilaisia liikeverbejä kunkin taitotason sisällä. Pyrin tekemään havaintoja erityisesti spesifeistä liikeverbeistä sekä liikeverbien abstraktista ja kompleksisesta käytöstä, vaikka ne pääasiassa koodaavatkin konkreettista ja yksinkertaista liikettä. Käsittelen erikseen frekventtien *mennä*- ja *tulla*-verbien käyttöä kullakin taitotasolla.

Taulukko 18: Liikeverbien alaluokat taitotasoin

LIIKE	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lokomotionaaliset ja refleksiiviset liikeverbit	25	67 %	131	79 %	206	81 %	51	72 %	413	78 %
Kausatiiviset liikeverbit ja asettamisverbit	7	19 %	15	9 %	34	13 %	12	17 %	68	13 %
Kontaktiverbit	1	3 %	6	4 %	7	3 %	3	4 %	17	3 %
Omistusverbit	4	11 %	14	8 %	8	3 %	5	7 %	31	6 %
yht.	37		166		255		71		529	



Kuvio 15: Liikeverbien alaluokat taitotasoin

Lokomotionaalisiin ja refleksiivisiin liikeverbeihin kuuluvat *mennä* ja *tulla* kattavat A1-tason liikeverbeistä jopa 41 %. *Mennä* saa aineistossa pääasiassa konkreettisia menemistä ilmaisevia tarkoituksia, mutta esiintyy kolmesti tapahtumien kulua ilmaisevana, abstraktimpana liikeverbinä. On kuitenkin huomionarvoista, että nämä kaikki kolme *mennä*-verbin abstraktia esiintymää esiintyvät samassa kertomuksessa, jossa oppilas toistaa samaa lausetta uudelleen ja uudelleen (esimerkki 88). *Tulla*-verbi taas esiintyy taitotason teksteissä kolmesti konkreettisesti liikettä ilmaisevassa tarkoituksessa ja kerran ilmestymistä ilmaisevana (esimerkki 89). *Mennä*- ja *tulla*-verbit eivät esiinny taitotasolla A1 vielä verbiketjun osana *mA*-infinitiivin edellä.

88) Olipa kerran kolme roistoa luolassa. yksi heistä kertoi tarinan, joka **meni** näin. olipa kerran kolme roistoa luolassa. Yksi kertoi tarinan, joka **meni** näin. (A1-05)

89) – – **tuli** pelottava kuva ja pelästyin. (A1-12)

Muut A1-tason liikeverbit ovat pääasiassa konkreettisia liikettä, liikahtamista ja liikuttamista ilmaisevia verbejä (esim. *potkia, seurata, antaa, etsiä, kävellä, juosta*). Ainut tällä tasolla abstraktimpaa liikettä koodaava verbi on *saada*, kun se esiintyy verbi-idiomina (esimerkki 90). Lisäksi verbi *kääntää* esiintyy A1-taitotasolla kerran abstraktimmassa merkityksessä, kun se merkitsee asiayhteydessään sanan kääntämistä takaperin (esimerkki 91).

90) Joku **sai** kuonoon – – (A1-19)

91) Oli hauska joskus ku **käännetään** jotain nimi kuten nalle ellan – – (A1-08)

Myös A2-taitotason kertomuksissa *mennä-* ja *tulla-*verbit kattavat ison osan kaikista liikeverbeistä – jopa 44 %. *Mennä* saa tälläkin taitotasolla pääasiassa konkreettisia merkityksiä, mutta esiintyy kahdessa eri kertomuksessa myös abstraktissa merkityksessä verbi-idiomissa *mennä naimisiin* (esimerkki 92). *Tulla-*verbi esiintyy niin ikään enimmäkseen konkreettisessa merkityksessä, mutta ilmaisee 6 kertaa ilmestymistä (esimerkki 93) ja esiintyy kahdesti adjektiivin kanssa (esimerkki 94). Sitä on käytetty kerran myös *täyttää-*sanon korvaajana (esimerkki 92).

92) – – Maija jos sinä **tule** 18 vuotta no kenen kansa sinä **meneet** naimisissa – – (A2-25)

93) – – laskin alamäkeä, jonka jälkeen **tuli** melkein heti roskakatos. (A2-04)

94) – – hän katui hänen vieren ja heille **tulee** hauskaa – – (A2-40)

Merkittävä muutos edellisen tason *mennä-* ja *tulla-*verbeihin on se, että ne esiintyvät tällä tasolla yhteensä yhdeksän kertaa verbiketjussa *mA*-infinitiivin edellä (esimerkit 95 ja 96). Myös *lähteä-* ja *pistää-*verbit esiintyvät samanlaisessa yhteydessä – *lähteä-*verbi kahdesti ja *pistää-*verbi kerran (esimerkit 97 ja 98). Kaikista A2-taitotason liikeverbien esiintymistä 7 % esiintyvät verbiketjun osana *mA*-infinitiivin edellä.

95) – – **menin tilamaan** limua – – (A2-37)

96) – – mun ikkunaan luo **tuli sanomaan** jotain mun isovelji – – (A2-11)

97) 6.10. minä ja mun paras kaveri **lähdemme tanssimaan**. (A2-15)

98) – – mä **pistin** sitä **nukkuma** mun sängylle – – (A2-21)

Myös A2-taitotason muut liikeverbit koodaavat pääasiassa konkreettista liikettä, liikuttamista, liikahtamista yms. (esim. *saada, kävellä, hyppiä, tippua, laittaa, heittää*). Kompleksisia merkityksiä sisältävät mielestäni verbit *taluttaa*, joka sisältää

sekä kävelemisen että pyörän kuljettamisen, *liukastua*, johon sisältyy liukas alusta ja siitä seuraava liike eli horjahtaminen tai kaatuminen, *vuotaa*, joka kuvastaa nestemäisen aineen ei-toivottua liikettä, *käydä*, joka sisältää sekä jostain lähtemisen että sinne palaamisen tai jonnekin saapumisen ja sieltä poistumisen, sekä *päästä*, johon liittyy paitsi liike myös ajatus päämäärän saavuttamisen myönteisyydestä.

Mennä- ja *tulla*-verbit muodostavat suuren osan myös taitotason B1 liikeverbeistä (39 %). *Mennä*-verbi esiintyy tälläkin tasolla pääasiassa konkreettista liikettä ilmaisevana verbinä, mutta kolmesti myös tapahtumien kulkua ilmaisevana (esimerkki 99). *Tulla*-verbi taas esiintyy 19 kertaa konkreettista liikettä kuvaavana ja 9 kertaa ilmestymistä, abstraktia äänen tai aineen liikettä tms. ilmaisevana verbinä (esimerkki 100). Lisäksi *tulla*- ja *mennä*-verbien käyttö verbiketjun osana *mA*-infinitiivin edellä lisääntyy edelliseen taitotasoon nähden: taitotasolla B1 *mennä* esiintyy *mA*-infinitiivin edellä 20 ja *tulla* kuusi kertaa. Muita *mA*-infinitiivin edellä esiintyviä liikeverbejä ovat peräti yhdeksän kertaa verbiketjun osana esiintyvä *lähteä* (esimerkki 101) sekä kerran tässä tarkoituksessa esiintyvät *käydä*, *ilmestyä* ja *laittaa* (esimerkki 102). Liikeverbien käyttö *mA*-infinitiivin edellä näyttäisi siis yleistyvän B1-taitotasolla, sillä jopa 15 % kaikista taitotason liikeverbiesiintymistä esiintyy *mA*-infinitiivin edellä.

99) Olo oli mahtava ja kaikki **meni** niinkuin piti. (B1-37)

100) Minun leuka aukes, ja **tuli** kauhea paljon vertaa – – (B1-06)

101) Ei ollut tarkoitus aloita mutta silti ne säikähti ja ne **lähti juoksemaan** – – (B1-35)

102) Olin joukkueen paras vetäjä, eli minut **laitettiin potkasemaan**. (B1-30)

Taitotasolla B1 kompleksisten, useita merkityksiä kantavien liikeverbien määrä kasvaa. Taitotason kompleksisiksi liikeverbeiksi olen laskenut jo A2-taitotason yhteydessä mainitsemani verbit *liukastua*, *käydä* ja *päästä* sekä verbit *pyöräillä*, joka sisältää ajamisen ja kulkuvälineen, *jatkaa* ja *palata*, joiden kohdalla kompleksisuus liittyy aika-aspektiin, *shoppailla*, joka kuvaa ostosten tekemiseen liittyvää tapahtumasarjaa, *kompastua*, johon liittyy *liukastua*-verbin tapaan sekä jokin este sekä siitä seuraava horjahtaminen tai kaatuminen, sekä *vierailla*, joka pitää sisällään jossakin käymisen sekä sosiaalisen aspektin. Lisäksi verbi *kohottaa* il-

maisee tulkintani mukaan *nostaa*-verbiä spesifimpää nostamisliikettä. Verbit *liikahtaa* ja *istahtaa* on tehty momentaanijohdoksen avulla ja ilmaisevat näin ollen hetkellistä, kerran tapahtuvaa ja lyhytkestoista liikettä (VISK § 368). Ne kantavat spesifimpiä ja kompleksisempia merkityksiä kuin yleisemmän tason *liikkua*- ja *istua*-verbit. Luvussa 6.1.1 jo esittelemäni verbit *ehdiä* ja *myöhästyä* ovat hyvin kompleksisia. Niihin liittyy paitsi liike myös arvio liikkeen onnistumisesta sekä aika-aspekti. Kompleksista merkitystä kantaa myös *eksyä*-verbi, joka sisältää yhtä lailla arvion liikkeen (epä)onnistumisesta.

B1-taitotasolla esiintyy paljon aiempia taitotasoja useampia erilaisia tulemista ja menemistä ilmaisevia liikeverbejä. Vaikka *tulla*- ja *mennä*-verbit ovat tälläkin taitotasolla erittäin yleisiä, saavat ne seurakseen mm. verbit *lähteä*, *käydä*, *palata*, *poistua* ja *saapua*. Myös askelverbien kirjo laajenee huomattavasti. A-taitotasolla esiintyy yhteensä vain neljä erilaista askelverbiä, B1-taitotasolla erilaisia askelverbejä on seitsemän. Uusia askelverbejä ovat mm. *kiivetä*- ja *ratsastaa*-verbit.

Taitotasolla B2 *mennä*- ja *tulla*-verbien suhteellinen osuus kaikista liikeverbeistä on huomattavasti pienempi kuin taitotasolla A1–B1 (21 %). Aallon tutkimuksen mukaan *mennä*- ja *tulla*-verbit ovat oppijankielessä yleisempiä kuin natiivipuhujien kielessä (Aalto, 2000, 94–95). Kyseisten verbien suhteellisen määrän lasku kielitaidon noustessa on siis oletettavaa ja tulkintani mukaan kertoo paitsi sanavaraston noususta, myös spesifimpien, tilanteeseen sopivimpien verbien hallinnasta. Kun tarkastellaan *mennä*- ja *tulla*-verbejä tällä taitotasolla tarkemmin, huomataan myös, että ne esiintyvät kahdeksan kertaa konkreettisesti merkityksessä. Muissa seitsemässä tapauksissa em. verbit esiintyvät joko abstraktissa merkityksessä, fraasimaisessa ilmauksessa tai verbiketjun osana *mA*-infinitiivin edellä. *Mennä*- ja *tulla*-verbit siis esiintyvät kielitaidon noustessa yhä useammin abstrakteissa merkityksissä ja vastaavasti suhteessa yhä harvemmin konkreettista liikettä kuvaavana. Tämä havainto on yhdenmukainen Pajusen tutkimuksen kanssa. Hän huomasi, että em. verbien abstrakti käyttö oli alhaisimmillaan 1.-luokkalaisten kirjoitelmissa ja nousi aina 6.-luokkalaisten teksteihin saakka. (Pajunen, 2010, 17–18.)

Kaikista taitotason liikeverbeistä 10 esiintyy verbiketjussa *mA*-infinitiivin edellä. Liikeverbit esiintyvät siis em. tarkoituksessa 14 prosentissa kaikista liikeverbiesiintymistä. Niiden käyttö *mA*-infinitiivin kanssa siis hieman putoaa B1-taitotason lukemista, mutta on yhä huomattavasti korkeampi A1- ja A2-taitotasojen lukemiin nähden. *Mennä*- ja *tulla*-verbien lisäksi *mA*-infinitiivin edellä esiintyvät liikeverbit *juosta* ja *viedä* (esimerkit 103 ja 104).

- 103) Hän avasi ovet ja heitti minun laukun sinne ja **juoksi** sitten **ottamaan** sen. (B2-01)
 104) Ennen kun pääsimme Eduskuntalaloon opettajamme **vei** meidät **pelamaan** semmoista lainsäätely peliä. (B2-06)

B2-taitotason liikeverbit esiintyvät yhä useammin abstraktissa merkityksessä (esimerkki 105) tai fraasimaisessa käytössä (esimerkki 106). Taitotasolla esiintyy myös monta spesifiä verbiä, kuten refleksiivijohdos *lähestyä* sekä *repäistä*- ja *tarjota*-verbit (esimerkki 107). Esimerkiksi *tarjota*-verbin kaltaisessa kontekstissa on taitotasolla A2 käytetty neutraalimpaa *antaa*-liikeverbiä (esimerkki 108). Kompleksisia merkityksiä tämänkin taitotason liikeverbeistä sisältää erityisesti jo luvussa 6.1.2.1 käsittelemäni *ehitä*-verbi.

- 105) – – huusimme niin kova kun meistä **lähti** ja loppujen lopuksi meidät huomattiin ja päästettiin. (B2-01)
 106) Han kertoi että meille **kävi** tuuri koska hän ei käy joka päivä koululla! (B2-01)
 107) – – yksi tarjoilijoista **tarjosi** meille ruokaa. (B2-03)
 108) Sitten lento ementa **antoi** meille lämmin pyyhe sen jälkeen. he **antoivat** meille ruoka. (A2-20)

Fysiologinen tila ja prosessi

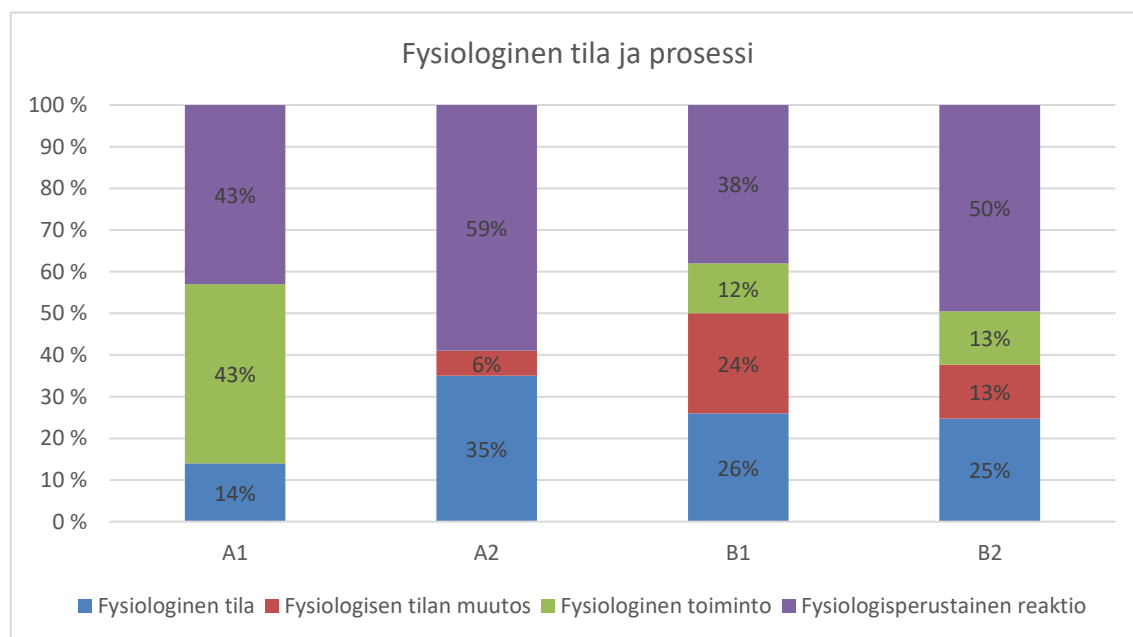
Fysiologinen tila ja prosessi -luokan suuruus on jokaisella taitotasolla hyvin pieni. Sen suhteellinen osuus kaikista primääri-A-verbeistä on 4 % taitotasoilla A1, A2 ja B2. Taitotasolla B1 fysiologisia verbejä esiintyy hieman enemmän (6 %) (taulukko 15; kuvio 12).

Taitotasojen väliset muutokset fysiologinen tila ja prosessi -luokan sisällä eivät ole missään suhteessa lineaarisia. Fysiologisperustaista reaktiota kuvaavat verbit ovat kaikilla taitotasoilla suurin fysiologisten verbien alaluokka, joskin niiden-

kään suhteellisessa määrässä ei tapahdu lineaarisia muutoksia kielitaidon kehityessä (ks. taulukko 19; kuvio 16). Erikoiseen, epätasaiseen luokkajakaumaan vaikuttaa varmasti se, että fysiologinen tila ja prosessi -luokka on jokaisella taitotasolla suhteellisen pieni, joten jo yhden verbin esiintymä voi tässä luokassa heilauttaa prosenttiosuuksia valtavasti ylöspäin.

Taulukko 19: Fysiologisten tila- ja prosessiverbien alaluokat taitotasoin

FYSILOGINEN TILA JA PROSESSI	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fysiologinen tila	1	14 %	6	35 %	9	26 %	2	25 %	18	27 %
Fysiologisen tilan muutos	0	0 %	1	6 %	8	24 %	1	13 %	10	15 %
Fysiologinen toiminto	3	43 %	0	0 %	4	12 %	1	13 %	8	12 %
Fysiologisperustainen reaktio	3	43 %	10	59 %	13	38 %	4	50 %	30	45 %
yht.	7		17		34		8		66	



Kuvio 16: Fysiologisten tila- ja prosessiverbien alaluokat taitotasoin

Ainoa taitotasolla A1 esiintyvä fysiologinen tilaverbi on *särkeä*. Fysiologista toimintoa kuvaavia verbejä ovat verbit *nuolla*, *oksentaa* ja *synnyttää*. Kyseisten verbien käyttö kertomuksessa paljastaa mielestäni, että oppilaalla on käytössään yllättävänkin spesifejä verbejä. Esimerkiksi lapsen syntymästä kertova *synnyttää*-verbi on huomattavasti spesifimpi ja kompleksisempi kuin vaikkapa samassa yhteydessä käytettävä *saada*-verbi. Taitotason ainut fysiologisperustainen reaktioverbi on koko aineistossa hyvin frekventti *nauraa*.

Vaikka taitotasolla A2 näyttääkin esiintyvän enemmän fysiologisia verbejä (17 kappaletta) kuin A1-tasolla, on huomionarvoista, että erilaisia verbejä on jopa vähemmän kuin alemmalla taitotasolla. *Nukkua*-verbi on taitotason A2 ainut fysiologista tilaa koodaava verbi. *Herätä* taas kuvaa fysiologisen tilan muutosta. *Nauraa*-verbi on A2-tasolla hyvin frekventti – se esiintyy peräti 9 kertaa ja selittää näin fysiologisperustaista reaktiota kuvaavien verbien suurta suosiota. Toinen fysiologisperustaista reaktiota kuvaava verbi on *itkeä*, joka esiintyy taitotasolla kerran.

B1-taitotasolla esiintyy 12 erilaista fysiologista verbiä. Fysiologista tilaa kuvataan *nukkua*-verbin lisäksi frekventatiivijohdoksella *sairastella*. Myös fysiologisen tilan muutosta kuvaavat verbit lisääntyvät: *herätä*-verbi saa rinnalleen *palaa*-verbin sekä refleksiiviverbit *parantua*, *rentoutua* ja *sairastua*. Fysiologista toimintoa taas kuvataan verbeillä *pampata* ja *sylkeä* sekä refleksiiviverbillä *hengästyä*. B1-tason fysiologisissa verbeissä näyttääkin esiintyvän runsaasti refleksiiviverbejä (*tUA*- ja *UtUA*-johdoksia), jotka ilmaisevat subjektin itseensä suuntautuvaa toimintaa (VISK § 303). *Nauraa*-verbi hallitsee tälläkin taitotasolla fysiologisperustaista reaktiota kuvaavien verbien luokkaa ja esiintyy peräti 12 kertaa. Toinen fysiologisperustaista reaktiota kuvaava verbi on *purskahtaa* (*nauruun*), joka esiintyy taitotasolla B1 kerran.

B2-taitotasolla esiintyy vain muutamia erilaisia fysiologisia verbejä. Huomionarvoinen havainto on se, että fysiologisperustaista reaktiota kuvaava *nauraa*-verbi muodostaa neljällä esiintymällään puolet koko fysiologisten verbien luokasta. Vaikka verbimäärä koko luokassa on hyvin pieni (8), kaikki fysiologisten verbien alaluokat ovat B1-tason tapaan edustettuina – toisin kuin taitotasolla A1 ja A2. Fysiologisissa tilaverbeissä esiintyy *nukkua*-verbin lisäksi *sattua*-verbi, jonka voisi toisaalta luokitella myös perkeptioverbien alle tuntoaistiverbeihin. Fysiologista muutosta kuvataan tutulla *herätä*-verbillä – ainut fysiologisia toimintoja kuvaava verbi taas on sydämen sykettä kuvaava *pumpata*.

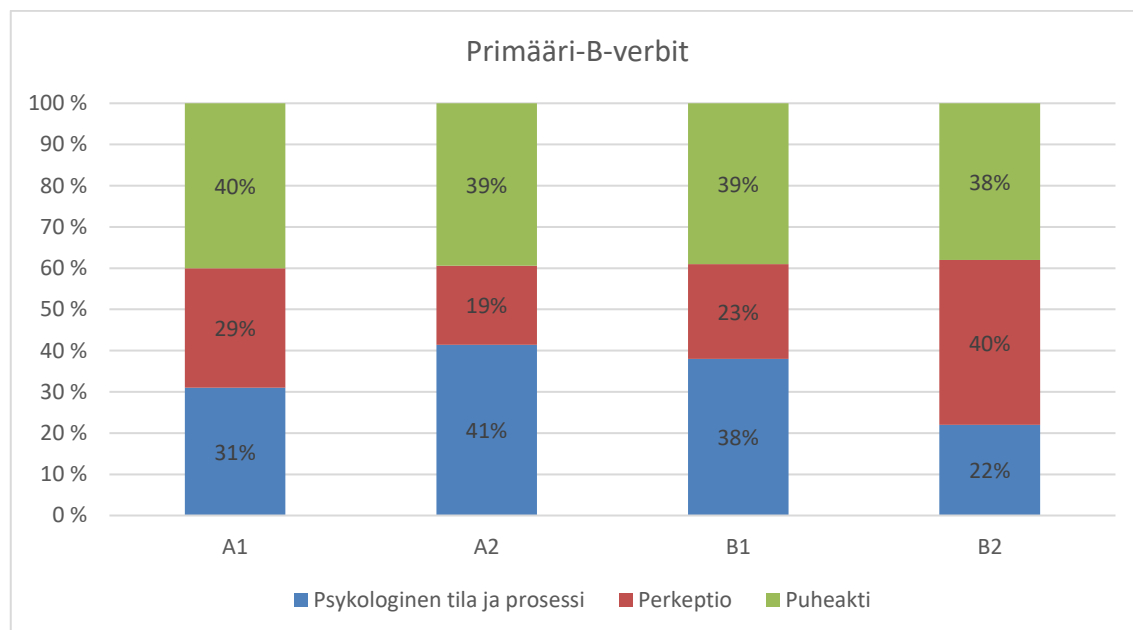
6.1.3.2 Primääri-B-verbrit

Primääri-A-verbien tapaan myöskään primääri-B-verbien määrä ei muutu aineistossani lineaarisesti taitotasojen välillä. Se on suurimmillaan B1-tasolla (26 %) ja pienimmillään A2-tasolla (20 %). A1-taitotasolla primääri-B-verbien suhteellinen määrä on 25 % ja B2-taitotasolla 24 % (ks. taulukko 14; kuvio 11). Seuraavaksi

tarkastelen tarkemmin primääri-B-verbien alaluokkia ja niissä tapahtuvia muutoksia eri taitotasojen välillä. Primääri-B-verbis koodaavat pääasiassa abstrakteja prosesseja, joten pohdin analyysissä verbien abstraktiuden sijaan enemmänkin erilaisten verbien variaatiota sekä niiden spesifiyttä ja muutoksia yksinkertaisen–kompleksinen-jatkumolla. Taulukossa 20 ja kuviossa 17 esitän primääri-B-verbien alaluokkien luokkajakauman eri taitotasojen välillä.

Taulukko 20: Primääri-B-verbien alaluokat taitotasoittain

Primääri-B-verbis	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Psykologinen tila ja prosessi	17	31 %	43	41 %	81	38 %	13	22 %	154	36 %
Perkeptio	16	29 %	20	19 %	50	23 %	23	40 %	109	25 %
Puheakti	22	40 %	41	39 %	83	39 %	22	38 %	168	39 %
yht.	55		104		214		58		431	



Kuvio 17: Primääri-B-verbien alaluokat taitotasoittain

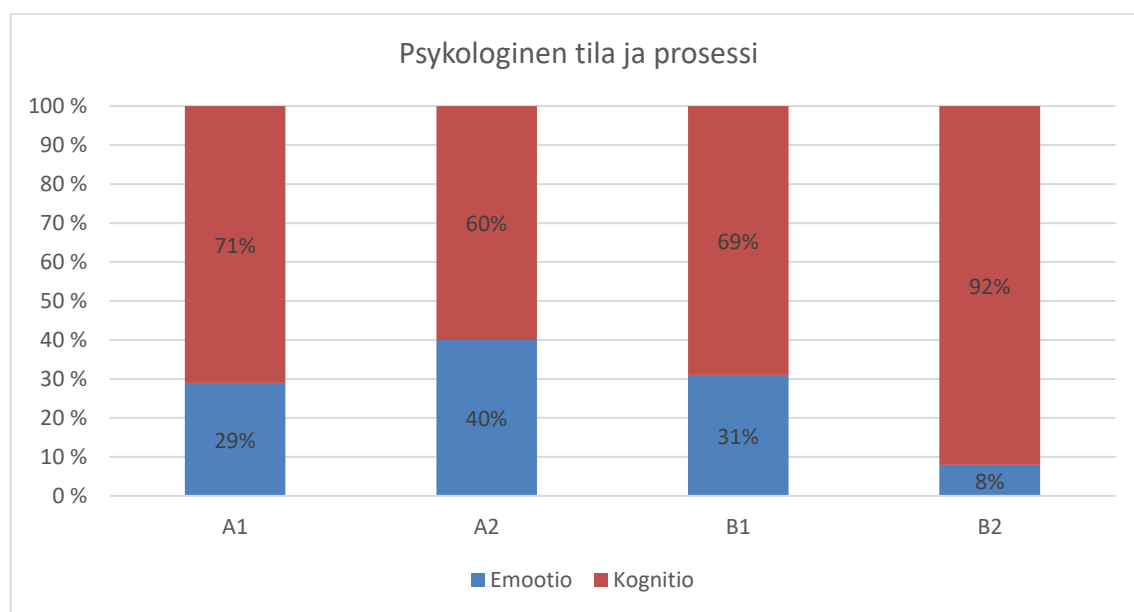
Psykologinen tila ja prosessi

Psykologinen tila ja prosessi -luokan verbien määrä ei myöskään muutu johdonmukaisesti taitotasolta toiselle siirryttäessä: se on pienimmillään taitotasolla B1 (22 % kaikista primääri-B-verbistä) ja suurimmillaan A2-tasolla (41 %). Taitotasolla A1 sen osuus on 31 % ja taitotasolla B1 38 % (ks. taulukko 20; kuvio 17). Psykologisten verbien alaluokkia tarkasteltaessa huomataan, että kognitioverbien osuus on emotioverbejä suurempi kaikilla taitotasoilla. Niiden suhteellinen

määrä ei kuitenkaan muutu lineaarisesti kielitaidon noustessa (ks. taulukko 21; kuvio 18).

Taulukko 21: Psykologisten tila- ja prosessiverbien alaluokat taitotasoin

PSYKOLOGINEN TILA JA PROSESSI	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Emootioverbit	5	29 %	17	40 %	25	31 %	1	8 %	48	31 %
Kognitioverbit	12	71 %	26	60 %	56	69 %	12	92 %	106	69 %
yht.	17		43		81		13		154	



Kuvio 18: Psykologisten tila- ja prosessiverbien alaluokat taitotasoin

A1-tasolla esiintyy kolme erilaista emootioverbiä: *pelätä* (3), *pelästyä* (1) ja *säikähtää* (1). Kaikki taitotason emootioverbit ovat siis pelkoverbejä eikä muita tunteita ilmaista emootioverbien avulla vaan esimerkiksi attribuutioilmauksella (ks. tilaverbit, luku 6.1.3.1). Kognitioverbejä esiintyy yhteensä 12, mutta vain neljä erilaista. Frekventit *haluta* (6) ja *ymmärtää* (4) hallitsevat kognitioverbien luokkaa. Oman opetuskokemukseni mukaan suomenoppijat oppivat em. verbit hyvin varhaisessa vaiheessa. *Haluta*-verbillä ilmaistaan oppitunnilla erilaisia tarpeita ja se toimiikin tietynlaisena pyytämisverbinä, *ymmärtää*-verbi taas liittyy olennaisesti opiskeluun ja siinä käytettävään metakieleen.

Emootioverbien määrä on suurimmillaan A2-taitotasolla. Pelkoverbeistä substantiivikantainen tunnekausatiivijohdos *pelottaa* vakiintuu pelkoa ilmaisevana verbinä: se esiintyy kertomuksissa peräti seitsemän kertaa. Mielenkiintoinen huomio

on myös se, että kaikissa tilanteissa, joissa *pelottaa*-verbiä on käytetty tunnekausatiiviverbinä, sille on osattu oikeaoppisesti muodostaa partitiivimuotoinen kobjaobjekti (esimerkki 109). Tason pelkoverbeistä kompleksisimmaksi tulkitsen faktiiviverbin *pelästyttää*, joka on johdettu *pelästyä*-verbistä. Aina ei tällaista säilyttelyä tai pelottelua ilmaisevaa verbijohdosta ole kuitenkaan osattu muodostaa vaan se on kierretty *tehdä*-verbin avulla (esimerkki 110). Vaikka pelkoverbit hallitsevat emotioverbien luokkaa myös A2-tasolla, ne saavat rinnalleen myös muunlaisia emotioverbejä. Näitä ovat mm. suuttumista ilmaisevat verbit *hermostua* ja *suuttua* sekä kiintymystä ilmaisevat verbit *pitää*, *rakastaa* ja *tykätä*.

- 109) – – **minua** oikeestaan **pelotti**, mutta isoveljeni tuli mukaan – – (A2-29)
 110) kun lentone laskeutu silloin **tein** äiti **pelottava**. (A2-20)

Erilaisten kognitioverbien määrä nousee A1-tasolta huomattavasti: kognitiota ilmaistaan A2-tasolla yhteensä kymmenellä erilaisella verbillä. *Haluta*-verbin (9) suosio on tälläkin tasolla huima, mutta *ymmärtää*-verbiä ei esiinny lainkaan. Muita taitotason kognitioverbejä ovat mm. ajatteluprosessia ja tiedollista tilaa ilmaisevat verbit *ajatella*, *muistaa*, *tietää* ja *unohtaa* sekä kykyverbit *osata* ja *pystyä*. Kompleksisuutta esiintyy ainakin *muistaa* ja *unohtaa*-verbeissä, jotka sisältävät aikasuhteen menneisyyteen. Kykyverbien *osata* ja *pystyä* käyttö taas edellyttää, että oppilas osaa muodostaa verbiketjuja.

Pelkoverbien suosio jatkuu myös B1-taitotasolla, jossa esiintyy viisi erilaista pelkoa kuvaavaa verbiä. *Pelottaa*-verbi (11) säilyttää asemansa yleisimpänä emotioverbinä tälläkin taitotasolla. Pelkoverbit ovat pitkälti samoja kuin edellisen taitotason pelkoverbit. Uutena tulevat verbit *säikähtää* (2) ja *jännittää* (1). Muita taitotason emotioverbejä ovat mm. kiintymystä ilmaisevat *ihastua*- (1) ja *tykätä*-verbit (1) sekä vihaa ja suuttumusta kuvaavat verbit *suututtaa* (1) ja *raivostua* (1).

Erilaisten kognitioverbien määrä kasvaa entisestään: taitotasolla B1 esiintyy peräti 20 erilaista kognitioverbiä. Merkittävä havainto on se, että kognitioverbeistä *haluta*-verbi (8) ei enää hallitse luokkaa yhtä suvereenisti kuin aiemmilla taitotasolla, vaan se saa seurakseen suhteellisen frekventit verbit *tietää* (6) ja *luulla* (6). Lisäksi taitotasolla on monia kognitioverbejä, jotka esiintyvät neljä tai kolme kertaa. Kompleksisuutta esiintyy tulkintani mukaan jo A2-taitotasolla esiintyneissä

muistaa- ja *unohtaa-*verbeissä, jotka sisältävät viittaavat menneisyyteen ja sisältävät näin ollen aikasuhteen, sekä verbeissä *aikoa* ja *päättää*, jotka taas viittaavat tulevaisuuteen. *Valita*-verbi on mielestäni myös kompleksinen, sillä se sisältää psykologisen prosessin lisäksi toiminnan tai liikkeen (vrt. liikeverbi *ottaa*). Eräs mielenkiintoinen kognitioverbi B1-tasolla on *toivoilla*, joka on muodostettu frekventatiivijohdoksen avulla. Frekventatiivijohdoksilla ilmaistaan hyvin monenlaisia eri tarkoituksia, mm. toistuvaa, ajoittaista tekemistä tai tapahtumista, epäsäännöllisyyttä tai vähäisempää intensiteettiä (VISK § 354). Tässä tapauksessa oppilas on tulkintani mukaan yrittänyt luoda *toivoa*-verbistä vähemmän intensiivistä verbiä ja soveltanut frekventatiivijohdosta tarkoituksiinsa (esimerkki 111). Oppilaan muodostama *toivoilla*-verbi on sinänsä oikeaoppinen, muttei kuitenkaan suomen kielen mukainen. Oppilas ei vielä ymmärrä, ettei frekventatiivijohdosta voi soveltaa kaikkiin suomen kielen verbeihin.

111) menin pyllistämään ja **toivoilin**, ettei pallo osuisi minuun. (B1-26)

Emootioverbien määrä on selkeästi pienimmillään B2-taitotasolla, jossa esiintyykin vain yksi emootioverbi: *säikäyttää*. Tunteet tulevat esiin useimmiten attribuutioilmaisun kautta (esimerkki 112).

112) Tämä tapahtuma **oli** sekä pelottava että hauska loppujen lopuksi! (B2-01)

B2-tasolla esiintyy yhteensä 11 erilaista kognitioverbiä. Erilaisten verbien määrä on huomattava, sillä vain yksi niistä (*yrittää*) esiintyy kahdesti ja muut vain yhden kerran. Uusina kognitioverbeinä esiintyvät verbit *valmistautua*, *laskea*, *älytä* ja *meinata*, jonka voisi luokitella myös sekundaariverbeihin kuuluvaksi. *Meinata* on tulkintani mukaan myös kompleksinen verbi, sillä se merkitsee, että jokin asia *melkein* tapahtui.

Kognitioverbit esiintyvät aineistossani usein verbiketjun etummaisena osana A-tai *mA*-infinitiivin edellä. Kognitioverbit esiintyvät tässä tarkoituksessa A1-tasolla neljä kertaa eli 33 % kaikista kognitioverbien esiintymistä (esimerkki 113). A2-taitotasolla kognitioverbit esiintyvät verbiketjussa 10 kertaa eli 38 % kaikista kognitioverbeistä (esimerkki 114). Verbiketjun osana esiintyvien kognitioverbien suh-

teellinen määrä on korkeimmillaan taitotasolla B1, jossa 25 verbiä eli 45 % kaikista kognitioverbeistä esiintyy tässä tarkoituksessa (esimerkki 115). B2-tasolla taas viisi kognitioverbiä (42 %) esiintyy verbiketjussa infinitiivin edellä (esimerkki 116). Monet tällaisessa tarkoituksessa esiintyvät verbit voisivatkin kuulua myös sekundaariverbien luokkaan. Luokkajako ei näiden verbien suhteen olekaan Pajusen mukaan aivan selkeä.

- 113) Kun minä **ei halua pelaa** sitä. (A1-17)
- 114) – – se pelotti niin paljon ja **en pystynyt nukkuu**. (A2-18)
- 115) Olin kävellyt niin paljon **etten** enää **jaksanut kävellä**. (B1-07)
- 116) Pelottavinta oli kun yksi juoppo **meinasi ottaa kiinni**. (B2-04)

Merkittävä huomio verbiketjun osana esiintyvissä kognitioverbeissä on se, että taitotasolla A1 vain *haluta*-verbi esiintyy verbiketjun etummaisena osana. *Haluta* kattaa vielä taitotason A2 tässä tarkoituksessa esiintyvistä verbeistä 60 %. Taitotasolla B1 *haluta*-verbin osuus kaikista verbiketjun osana esiintyvistä verbeistä on enää 28 %. B2-tasolla se ei esiinny tämänlaisessa käytössä enää lainkaan. Muut, kompleksisemmat kognitioverbit siis yleistyvät verbiketjun osana kielenoppimisen alkutaipaleella opittavan *haluta*-verbin rinnalle.

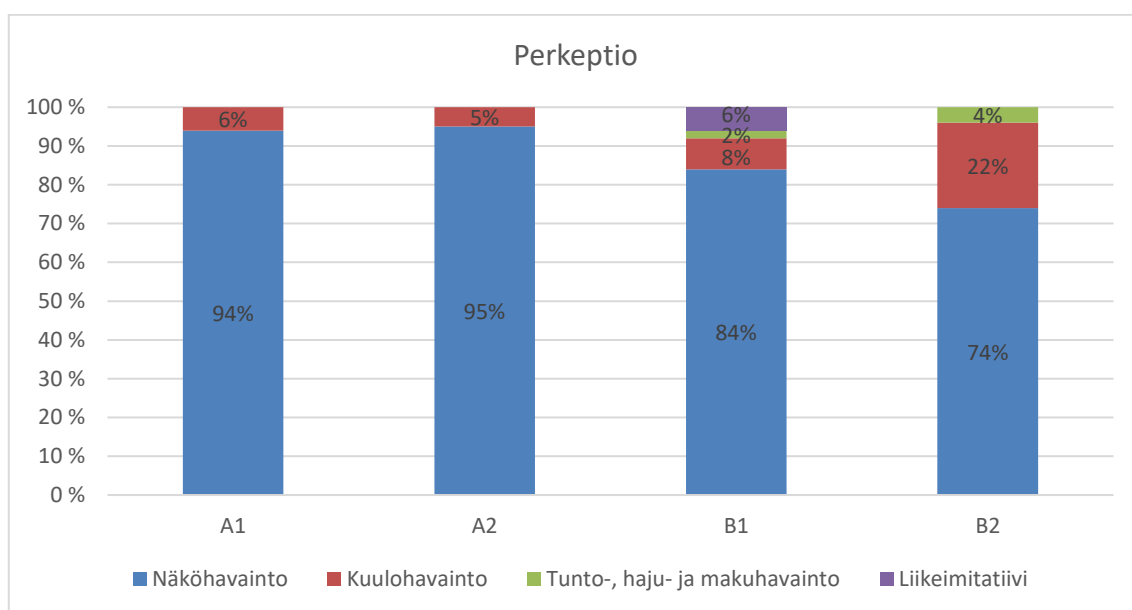
Perkeptioverbit

Myöskään perkeptioverbien osuus kaikista primääri-B-verbeistä ei vaihtelee systemaattisesti: taitotasolla A1 sen osuus on 29 % kaikista primääri-B-verbeistä, mutta osuus laskee huomattavasti taitotasolla A2, jossa perkeptioverbit kattavat enää 19 % primääri-B-verbeistä. Osuus kuitenkin nousee B1-taitotasolla 23 prosenttiin ja B2-taitotasolla jopa 40 prosenttiin (ks. taulukko 20; kuvio 19). Perkeptioverbien alaluokkia tarkasteltaessa huomataan, että näköhavaintoverbit hallitsevat jokaisen taitotason perkeptioverbejä. Taitotasoilla A1 ja A2 niiden osuus on peräti yli 90 %, mutta osuus pienenee taitotasolla B1–B2 muiden perkeptioverbien vastaavasti lisääntyessä. Merkittävä havainto on se, että kaikki taitotasojen A1 ja A2 perkeptioverbit ovat joko näkö- tai kuulohavaintoa kuvaavia verbejä. B2-taitotasolla esiintyy em. luokkien lisäksi yksi hajuhavaintoa kuvaava verbi. B1-taitotaso on ainut, jossa esiintyy kaikkia perkeptioverbien alaluokkia. Mielenkiintoinen havainto on myös se, että kuulohavaintoverbien osuus on ylivoimaisesti suurimmillaan B2-taitotasolla (22 %), kun sen osuus alemmilla taitotasoilla jää

alle kymmeneen prosenttiin (ks. taulukko 22; kuvio 19). Seuraavaksi tarkastelen perkeptioverbejä tarkemmin kullakin taitotasolla.

Taulukko 22: Perkeptioverbien alaluokat taitotasoin

PERKEPTIO	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Näköhavainto	15	94 %	19	95 %	42	84 %	17	74 %	93	85 %
Kuulohavainto	1	6 %	1	5 %	4	8 %	5	22 %	11	10 %
Tunto-, haju- ja makuhavainto	0	0 %	0	0 %	1	2 %	1	4 %	2	2 %
Liikeimitatiivit	0	0 %	0	0 %	3	6 %	0	0 %	3	3 %
yht.	16		20		50		23		109	



Kuvio 19: Perkeptioverbien alaluokat taitotasoin

A1-taitotasolla esiintyy 15 näköhavaintoverbiä sekä yksi kuulohavaintoa kuvaava verbi. Näköhavaintoa kuvaavia verbejä esiintyy yhteensä kolme erilaista: *katsoa* (8), *nähdä* (6) sekä *näyttää* (1). Kuulohavaintoa kuvataan kerran verbillä *kuulla*.

Perkeptioverbien luokka näyttää A2-tasolla hyvin samalta kuin taitotasolla A1. Näköhavaintoverbejä on 19 ja kuulohavaintoverbejä yksi. Erilaisia näköhavaintoverbejä on yhteensä kuusi. A1-tasolla frekventtien *katsoa*- ja *nähdä*-verbien suosio laskee ja niiden ohella esiintyy myös muita näköhavaintoverbejä. Em. verbejä spesifimpi *huomata*-verbi esiintyy taitotasolla neljä kertaa. Taitotasolla kerran esiintyvä *heijastaa*-verbi on tulkintani mukaan muita näköhavaintoverbejä kompleksisempi ja spesifimpi, sillä sen avulla leksikalisoidaan nimenomaan valon näyttämistä (esimerkki 117). Kuulohavaintoa koodataan A1-tason tapaan vain kerran *kuulla*-verbin avulla.

117) kuu on niin täynä valo **heijasta** maahin – – (A2-35)

Näköhavaintoverbien suhteellinen määrä hieman laskee taitotasolla B1, mutta pysyy yhä muihin perkeptioverbeihin nähden huomattavan suurena. Verbit *katsoa* (15), *nähdä* (11), *huomata* (8) ja *näyttää* (4) hallitsevat yhä näköhavaintoverbien luokkaa. Uusia näköhavaintoverbejä ovat verbit *katsella*, *näkyä*, *osoittautua* ja *sokeutua*, jotka esiintyvät kaikki taitotasolla kerran. Frekventatiivijohdoksella muodostettu *katsella*-verbi ilmaisee pelkkää *katsoa*-verbiä jatkuvampaa katsomista, joka on tulkintani mukaan kontekstissaan myös vähemmän intensiivistä (esimerkki 118). Refleksiivijohdoksen avulla muodostetut *sokeutua*- ja *osoittautua*-verbit ovat myös kompleksisia. *Sokeutua*-verbi on merkitykseltään translatiivinen eli sillä ilmaistaan kantasanaaksi (*sokea*) muuttumista (VISK § 337). Verbin voisi korvata *tulla*-verbin avulla muodostetulla translatiivilausekkeella (*tulla sokeaksi*). *Osoittautua*-verbi taas on johdettu *osoittaa*-verbistä, mutta on saanut erikoismerkityksen kantasanaanansa nähden (VISK § 343). Sillä ilmaistaan jonkin asian paljastumista joksikin tai näyttäytymistä jonkinlaisena (esimerkki 119).

118) Kävelin siellä ja **katselin** pilvistä tehtyjä taloja, jotkut näytti hienoilta, jotkut näyttivät hassuilta. (B1-14)

119) Lopulta he **osoittautuivat** niin hauskoiksi, että oli pakko sallia heidän jäädä. (B1-37)

B1-tasolla esiintyy kaksi erilaista kuulohavaintoverbiä, molemmat kaksi kertaa. Edellisiltä taitotasoilta tuttu *kuulla*-verbi saa seurakseen *kuulua*-verbin. B1-tasolla esiintyy myös yksi hajuhavaintoverbi *haista*. Aineiston kaikki liikeimitatiiviverbit esiintyvät B1-tasolla. Näitä ovat *kurista* (1) ja *pimpottaa* (2). Näistä verbeistä olen kertonut luvussa 6.1.2.2 perkeptioverbien yhteydessä.

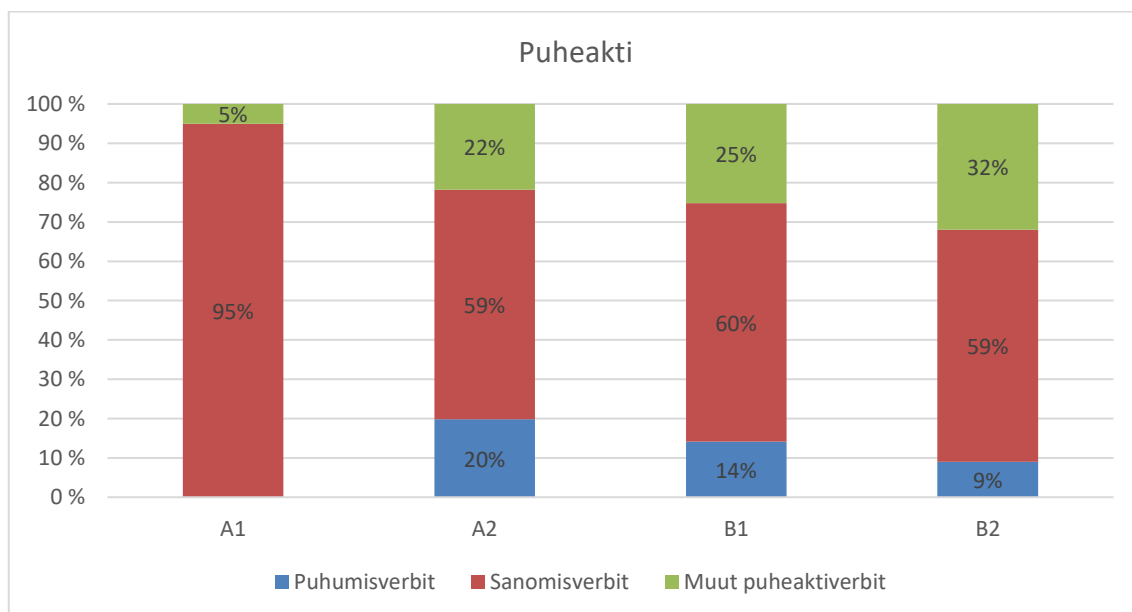
Näköhavaintoverbien suhteellinen osuus on pienimmillään ja kuulohavaintoverbien suurimmillaan taitotason B2 kertomuksissa. Jo aiemmilla taitotasoilla frekventit näköhavaintoverbit ovat yleisiä tälläkin tasolla, eikä uusia näköhavaintoverbejä esiinny. *Katsoa* esiintyy kahdeksan kertaa, *huomata* sekä *nähdä* neljästi ja *näkyä* kerran. *Kuulla* esiintyy peräti viisi kertaa, *haista* taas kerran. Vaikka nämä kolme luokkaa näyttävätkin esiintyvän suhteessa monipuolisimmin tällä taitotasolla, ei niissä esiinny B1-taitotasoon nähden yhtä paljon erilaisten verbien variaatiota tai erityisen spesifejä tai kompleksisia verbejä. Osasyynä tähän saattaa olla perkeptioverbien suhteellisen pieni osuus kaikista verbeistä.

Puheaktiverbit

Puheaktiverbit on ainoa primääri-B-verbien luokka, jossa taitotasojen välillä tapahtuu lineaarisia, joskin hyvin pieniä, muutoksia. Puheaktiverbit kattavat A1-taitotasolla 40 % kaikista primääri-B-verbeistä. Niiden osuus laskee hitusen kullakin taitotasolla (ks. taulukko 20; kuvio 17). Puheaktiverbien alaluokista sanomisverbit on suurin alaluokka jokaisella taitotasolla. Sanomisverbien osuus on ylivoimaisesti suurimmillaan taitotasolla A1 (95 %) – taitotasoilla A2, B1 ja B2 se pysyy n. 60 % tuntumassa. A1-tasolla ei esiinny yhtäkään puhumisverbiä. Niiden suhteellinen osuus kaikista puheaktiverbeistä on suurimmillaan A2-tasolla (20 %). Muiden puheaktiverbien suhteellinen osuus kasvaa aina taitotasolta toiselle siirryttäessä, joskin se on A1-taitotasolla selkeästi pienimmillään muihin taitotaitoihin nähden (ks. taulukko 23; kuvio 20).

Taulukko 23: Puheaktiverbien alaluokat taitotasoittain

PUHEAKTI	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Puhumisverbit	0	0 %	8	20 %	12	14 %	2	9 %	22	13 %
Sanomisverbit	21	95 %	24	59 %	50	60 %	13	59 %	108	64 %
Muut puheaktiverbit	1	5 %	9	22 %	21	25 %	7	32 %	38	23 %
yht.	22		41		83		22		168	



Kuvio 20: Puheaktiverbien alaluokat taitotasoittain

Sanomisverbit hallitsevat A1-taitotason puheaktiverbejä. Taitotasolla esiintyy yhteensä kuusi erilaista sanomisverbiä. Sanomisverbeistä suosituimpia ovat verbit

kysyä (6) ja *vastata* (8), jotka esiintyvät kertomuksissa dialogin referoinnin yhteydessä. Muita sanomisverbejä ovat neutraalit verbit *kertoa* (3), *sanoa* (2) ja *jutella* (1) sekä spesifimpi *moikata*-verbi, joka esiintyy kertomuksissa kerran. Muita puheaktiverbejä edustaa kerran esiintyvä voimakas käskemisverbi *pakottaa*.

Kaksi A1-tason kertomusta aiheuttavat taitotason puheaktiverbien – ja sitä kautta primääri-B-verbien – esiintymissä merkittäviä muutoksia. Ilman näitä kahta kertomusta koko taitotasolla esiintyisi vain yksi sanomisverbi ja yksi muu puheaktiverbi. Sanomisverbeistä peräti 17 esiintyy samassa kertomuksessa, jonka kirjoittaja referoi kahden kertomuksen henkilön dialogia läpi kertomuksen (esimerkki 120). Dialogi jatkuu hyvin samankaltaisena koko kertomuksen ajan, mikä selittää kertomuksen puheaktiverbien suuren määrän. Kyseisessä kertomuksessa puheaktiverbien käyttö ei heijasta hyvää kielitaitoa vaan pikemminkin sen puutetta, sillä kirjoittaja on kertomuksessaan toistanut samoja, itselleen tuttuja verbejä ja muita sanoja uudelleen ja uudelleen. Kertomus on sekava ja täynnä virheitä. Tässä kertomuksessa käytetyt verbit vääristävät tutkimustuloksiani, sillä ilman niitä taitotason A1 puheaktiverbien ja samalla primääri-B-verbien suhteellinen määrä näyttäisi hyvin erilaiselta. Tämä on syytä ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuuspohdinnoissa.

120) Kukka katso Mitä ja hän **kysy** mitä vielä, Kukka sinä olet? Mitä **vasta** ...”Mitä”... Kukka katso mitä ja hän **kysy** kukka samma kysymyk.? kukka **vasta** ”kukka”. Mitä katson kukka ja **kysy** ain kukka sinä olet? Kukka **vasta** vielä ”kukka”. (A1-22)

Toisessa taitotason puheaktiverbien luokkaa vääristävässä kertomuksessa kirjoittaja toistaa samaa lausetta uudelleen ja uudelleen muodostaen niistä eräänlaisen elliptisen kertomuksen (esimerkki 121). Kaikki taitotason *kertoa*-verbit esiintyvät tässä kertomuksessa. Toisin kuin esimerkin 120 tapauksessa, tässä kertomuksessa ei esiinny lainkaan muodollisia virheitä. Kertomus sisältää myös sivulauseita ja oikeaoppista imperfektin käyttöä. Se onkin arvioitu A1-taitotasolle todennäköisesti fraasimaisuutensa takia: kertomus vaikuttaa ulkoa opetellulta eikä osoita luovaa kirjoitustaitoa tai vastaa tehtävänantoon millään lailla.

121) Olipa kerran kolme roistoa luolassa. yksi heistä **kertoi** tarinan, joka meni näin. olipa kerran kolme roistoa luolassa. Yksi **kertoi** tarinan, joka meni näin. Olipa kerran kolme roistoa luolassa. Yksi heistä **kertoi** tarinan ja se meni näin. Olipa kerran kolme roistoa luolassa – – (A1-05)

Taitotasolla A2 esiintyy myös puhumisverbejä. Puhumisverbien luokka onkin korkeimmillaan taitotasolla A2. Taitotason puhumisverbeistä yleisin on neutraali *puhua*-verbi, joka esiintyy viidesti. Muita puhumisverbejä ovat *huutaa* (2) ja *kiljua* (1). Sanomisverbeissä neutraalit *sanoa* (12), *vastata* (6) ja *kysyä* (3) saavat rinnalleen kompleksisempia ja spesifimpiä verbejä. Näitä verbejä ovat sitoutumista ilmaiseva *suostua*, kiittämisverbi *onnitella* ja moittimisverbi *haukkua*. Kaikki em. verbit esiintyvät taitotason kertomuksissa kertaalleen. Taitotasolla esiintyy kuusi erilaista muihin puheaktiverbeihin luokiteltua verbiä. Näistä kerran esiintyvät ohjaavat verbit *pyytää* ja *pakottaa* ilmaisevat tulkintani mukaan kompleksisuutta ja sisältävät sävyeroja. Suhteellisen neutraaleita ja yksinkertaisia muita puheaktiverbejä taas ovat *lukea* (3), *opettaa* (2), *kirjoittaa* (1) ja *soittaa* (1).

B1-tasolla esiintyy niin ikään kolme erilaista puhumisverbiä, jotka ovat itse asiassa täysin samat kuin taitotasolla A2. Mielenkiintoinen havainto on kuitenkin se, että tällä taitotasolla neutraali *puhua*-verbi esiintyy vain kerran, *kiljua* kahdesti ja *huutaa* jopa yhdeksän kertaa. Em. verbien esiintymät ovat siis kiepsahtaneet A2-taitotasolta pääläelleen. Pidän ilmiötä odotuksenmukaisena, sillä tehtävänannon perusteella *huutaa*- ja *kiljua*-verbien suosio on odotettavaa. Ne esiintyvätkin kertomuksissa tyypillisesti pelottavan tapahtuman yhteydessä (esimerkki 122).

122) Heti kun se (kummitus)juna lähti käyntiin minun pikkuveli alkoi **huutaa** ja mä aloin **kiljua** – – (B1-10)

B1-tason kertomuksissa esiintyy peräti kymmenen erilaista sanomisverbiä. Niiden luokkaa hallitsee tälläkin taitotasolla neutraali *sanoa*-verbi, joka esiintyy 19 kertaa. Myös verbit *kertoa* (10), *kysyä* (9) ja *vastata* (5) ovat tälläkin taitotasolla suosittuja. Kompleksisia ja spesifejä sanomisverbejä ovat mm. sitoutumisverbi *suostua*, joka esiintyy verbiketjussa *mA*-infinitiivin edellä (esimerkki 123), sekä affirmatiiviset verbit *muistuttaa* ja *vitsailla*.

123) Loppuksi **suostuin menemmän** minun serkun kanssa. (B1-34)

Muiden puheaktiverbien suhteellinen osuus kasvaa edelliseltä taitotasolta. Niitä esiintyy B1-tasolla yhdeksän erilaista. Yleisin näistä on ohjaava *päästää*-verbi, joka esiintyy seitsemän kertaa. Se on tulkintani mukaan kompleksinen, sillä se

sisältää merkityksen ”antaa päästä”. Taitotasolla esiintyy muitakin ohjaavia verbejä: *pyytää*, *käskeä* ja *sallia* esiintyvät kaikki taitotasolla kerran. Kaikki em. verbit ilmaisevat sävyiltään hieman erilaista ohjaamista, ja niitä on käytetty taitavasti tilanteeseen sopivalla tavalla. *Sallia*-verbi esiintyy erityisen kompleksisessa verbirakenteessa, jossa on käytetty sekä verbiketjua että *on pakko* -lausetta (esimerkki 124).

124) Lopulta he osoittautuivat niin hauskoiksi, että **oli pakko sallia heidän jäädä**. (B1-37)

Taitotasolla B2 esiintyy vain yksi puhumisverbi, *huutaa* (2). Molemmissa tapauksissa se liittyy avun huutamiseen. Sanomisverbeistä verbit *sanoa* (5) ja *kertoa* (4) ovat tälläkin taitotasolla frekventtejä. Taitotason kompleksisia sanomisverbejä ovat tulkintani mukaan affirmatiivinen verbi *selittää* (1) ja frekventatiivijohdos *kysellä* (1). *Selittää*-verbi ilmaisee puheprosessia, jossa jokin asia tehdään selvemmäksi tai ymmärrettäväksi. *Kysellä* taas on *kysyä*-verbiä spesifimpi ja kompleksimpi: frekventatiivijohdos muuttaa verbin merkitystä toistuvaksi ja ajoittain tapahtuvaksi (VISK § 1735). Muita puheaktiverbejä esiintyy taitotasolla B2 neljä erilaista. Edellisiltä taitotasoilta tuttujen *soittaa*-, *päästää*- ja *kutsua*-verbien lisäksi taitotasolla esiintyy ohjaava *passittaa*-verbi, joka on selvästi *käskeä*-verbiä sävyttyneempi ja samalla myös harvinaisempi. Em. verbi esiintyy kertomuksessa verbiketjussa *mA*-infinitiivin edellä (esimerkki 125).

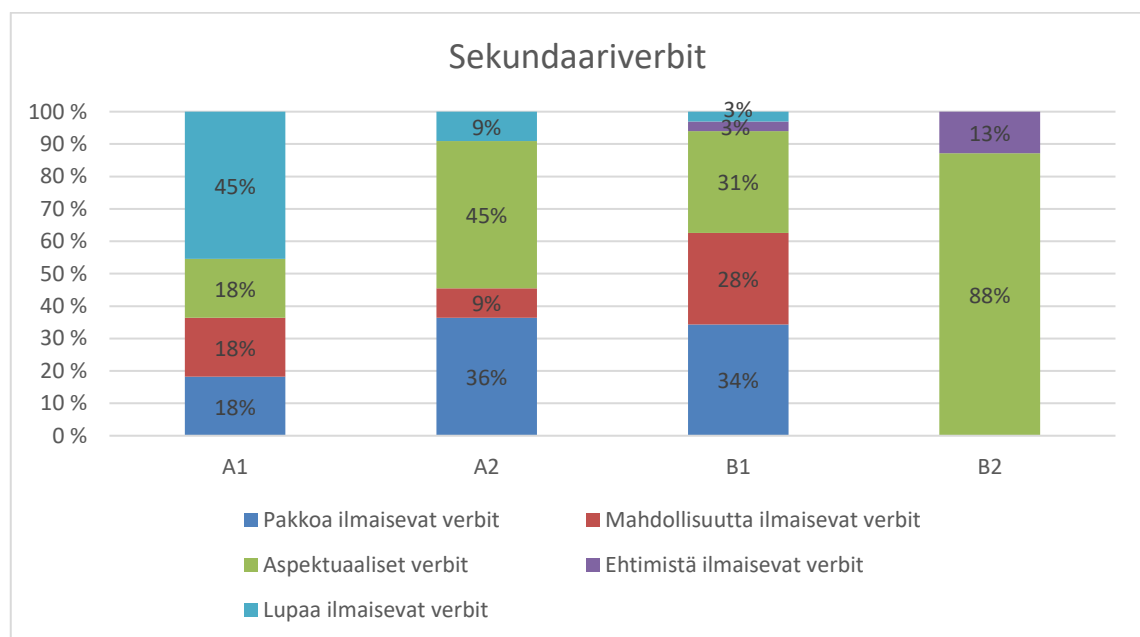
125) – – he **passittivat** minut **valmistautumaan** ja ehdimme hyvissä ajoin kouluun! (B2-02)

6.1.3.3 Sekundaariverbit

Sekundaariverbien luokka on aineistossani suhteellisen pieni. Koko aineistossani esiintyi yhteensä vain 59 sekundaariverbiä. Niiden osuus kaikista verbeistä on 5 % taitotasolla A1, 2 % taitotasolla A2 ja 3 % taitotasoilla B1–B2 (ks. taulukko 14; kuvio 11). Seuraavaksi tarkastelen sekundaariverbejä tarkemmin. Olen luokitellut aineistoni sekundaariverbit taulukkoon 24 ja havainnollistanut saman tiedon kuviossa 21.

Taulukko 24: Sekundaariverbien alaluokat taitotasoin

SEKUNDAARIVERBIT	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pakkoa ilmaisevat verbit	2	18 %	4	36 %	10	34 %	0	0 %	16	27 %
Mahdollisuutta ilmaisevat verbit	2	18 %	1	9 %	8	28 %	0	0 %	11	19 %
Aspektuaaliset verbit	2	18 %	5	45 %	9	31 %	7	88 %	23	39 %
Ehtimistä ilmaisevat verbit	0	0 %	0	0 %	1	3 %	1	13 %	2	3 %
Lupaa ilmaisevat verbit	5	45 %	1	9 %	1	3 %	0	0 %	7	12 %
yht.	11		11		29		8		59	



Kuvio 21: Sekundaariverbien alaluokat taitotasoin

Pakkoa ilmaisevien verbien suosio on suurimmillaan taitotasolla A2. Myös taitotasolla A1 ja B1 esiintyy jonkin verran pakkoa ilmaisevia sekundaariverbejä. Pakkoa ilmaisevat verbit ovat *joutua*-verbiä lukuun ottamatta nesessiiviverbejä, joiden kanssa tulisi oikeaoppisesti käyttää genetiivimuotoista subjektia. Mielenkiintoinen havainto on se, että vaikka tällaisessa tapauksessa itse verbin vartalossa ja taivutuksessa saattaa esiintyä virheitä, genetiivimuotoista subjektia on osattu käyttää yhtä tapausta lukuun ottamatta kaikkien nesessiiviverbien yhteydessä A1-tasolta lähtien (esimerkki 126). Tämä viittaa siihen, että nesessiiviverbit ja niiden ominaisuudet opiskellaan koulussa niin, että genetiivimuotoinen subjekti jää oppilaan mieleen.

- 126) – – Pelissa oli Afrikaanttahti joka numerolla oli ja olin pelanut **sinun tyttö saurata** viivaan – – (A1-06)

Mahdollisuutta ilmaisevia sekundaariverbejä esiintyy taitotasolla A1, A2 ja B1. Niiden suhteellinen määrä laskee taitotason noustessa. *Voida*-verbi muodostaa kymmenellä esiintymällään suurimman osan mahdollisuutta ilmaisevista sekundaariverbeistä. Sen lisäksi B1-tasolla esiintyy kerran *taitaa*-verbi. *Voida*-verbi esiintyy eri taitotasolla hieman eri tarkoituksissa. Taitotasolla A1–A2 se esiintyy kielteisessä lauseessa ja voisi olla verrattavissa *pystyä*-verbiin (esimerkki 127). Näin ollen sen voisikin kenties luokitella myös primääri-B-verbeihin. Taitotasolla B1 *voida*-verbiä käytetään monipuolisemmin erilaisissa käyttötarkoituksissa ja ilmaisee erilaisia mahdollisuuksia (esimerkki 128).

- 127) -- se aika minä heti pysähti kokona **ei voi liikua** -- (A2-35)
 128) Kotona ymmarsimme, että mitä **olisi voinut tapahtua**. (B1-20)

Aspektuaaliset tilaverbit muodostavat sekundaariverbien suurimman alaluokan. Niitä esiintyy kaikilla taitotasolla. Frekventti *alkaa*-verbi, joka esiintyy kaikilla taitotasolla yhteensä 19 kertaa, selittää aspektuaalisten tilaverbien yleisyyttä. Toinen aspektuaalinen tilaverbi on *ruveta*, joka esiintyy taitotasolla A1, B1 ja B2.

Ehtimistä ilmaisevia verbejä on aineiston sekundaariverbeistä vähiten. Niitä on kaikilla taitotasolla yhteensä vain kaksi: *keretä* taitotasolla B1 ja *keritä* taitotasolla B2. Mielenkiintoinen havainto on se, ettei *ehitä*-verbi esiinny lainkaan sekundaariverbinä aineistossani, vaikka se on suomen kielen taajuussanastossa paljon em. verbejä yleisempi. Itse asiassa *keritä*-verbi ei yllä lainkaan taajuussanaston vajaan 13 000 yleisimmän sanan joukkoon. Sen käyttö kielii siis laajasta sanavarastosta.

Saada-verbi esiintyy taitotasolla A1 viisi kertaa, mikä selittää lupaa ilmaisevien verbien suuren suosion. Lupaa ilmaisevien (eli *saada*-verbin) sekundaariverbien suhteellinen määrä laskee hurjasti taitotasolla A2 ja edelleen taitotasolla B1. Taitotasolla B2 ei esiinny enää yhtäkään *saada*-sekundaariverbiä. *Saada* liittyy kertomuksissa tyypillisesti melko konkreettisiin tilanteisiin, esimerkiksi retkeen, jossa kirjoittaja on saanut luvan tehdä jotakin (esimerkki 129).

- 129) Laivassa **saa pelata** peliä ja **saa mennä** minne halua. (A1-15)

6.2 Morfosyntaksi

Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen 3 eli vertailemaan verbien morfosyntaktisia ominaisuuksia eri taitotasojen kertomuksissa. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen yleisiä huomioita aineistoni verbien morfosyntaksista. Esittelen havaintoni tempuksista sekä persoonamuodoista erikseen omissa alaluvuissaan, sillä niiden suhteen aineistossani tapahtuu selkeästi enemmän muutoksia kuin modusten ja kieltoverbin kohdalla. Pyrin kussakin luvussa paitsi vertailemaan kyseistä morfosyntaktista ominaisuutta eri taitotasoilla, myös tekemään tulkintoja näistä eroista.

6.2.1 Yleisiä huomioita verbien morfosyntaktisesta käytöstä

Tässä alaluvussa esittelen muutamia yleisiä huomioita aineistoni verbien morfosyntaktisesta käytöstä. Ensin esitän havaintoni kertomusten moduksista sekä kieltoverbin käytöstä. Seuraavaksi kerron infinitiiveistä ja niiden funktioista aineistoni eri taitotasoilla. Lopuksi kerron vielä lyhyesti aineistoni verbeissä esiintyvistä virheistä.

Modukset eivät aineistossani eroa paljoa eri taitotasoilla. Jokaisella taitotasolla indikatiivi on ylivoimaisesti yleisin modus. Indikatiivimuotoisten verbien osuus on jokaisella taitotasolla yli 97 % kaikista moduksista (ks. taulukko 25). Moduksensa suhteen epäselvien verbien määrä odotetusti laskee aineistossani kielitaidon nousun myötä. Indikatiivimuotoiset verbit on kuitenkin pääosin osattu muodostaa niin, että ne ovat muodoltaan, ja toisaalta kontekstinsa perusteella, tunnistettavissa indikatiiviksi. Indikatiivimuotoisissa verbeissä esiintyvät virheet liittyvätkin yleensä eri asioihin, kuten persoonamuotoihin tai tempuksiin.

Taulukko 25: Modukset taitotasoittain

Modukset	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Indikatiivi	195	97,0 %	464	98,3 %	691	97,6 %	213	100,0 %	1563	98,0 %
Konditionaali	0	0,0 %	4	0,9 %	15	2,1 %	0	0,0 %	19	1,2 %
Potentiaali	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Imperatiivi	1	0,5 %	1	0,2 %	1	0,1 %	0	0,0 %	3	0,2 %
Epäselvä	5	2,5 %	3	0,6 %	1	0,1 %	0	0,0 %	9	0,6 %
yht.	201		472		708		213		1594	

Konditionaali on aineistoni toiseksi yleisin modus. Konditionaaleiksi tulkittavia verbejä ei löydy taitotasolta A1 lainkaan – sen sijaan osa taitotason imperfekteistä on muodostettu virheellisesti imperfektin tunnusta -si käyttäen, jolloin muoto ulkoisesti näyttää konditionaalilta. Tällaisia tapauksia käsittelemme tarkemmin tempusten yhteydessä (ks. luku 6.2.2). Taitotasolla A2 esiintyy yhteensä 4 (0,9 %) konditionaalia. Näistä kaksi on oikeaoppisesti muodostettu (*pääsisit, tulisit*), mutta muissa konditionaaleissa näkyy puhekielen vaikutus, minkä seurauksena konditionaalin *-isi*-tunnuksen viimeinen *i* on jäänyt yksikön kolmannessa persoonassa uupumaan (*menis vs. menisi, tapahtuis vs. tapahtuisi*). Taitotasolla B1 esiintyy eniten konditionaalimuotoisia verbejä. Niitä on yhteensä 15 (2,1 %). B1-tasolla konditionaalien muodostaminen hallitaan jo selvästi, sillä sen muodostamisessa ei esiinny enää lainkaan virheitä. Yllättävä tutkimustulos on se, ettei taitotasolla B2 esiintynyt yhtäkään konditionaalimuotoista verbiä.

Imperatiiviksi tulkitsin yhden verbin sekä taitotasolla A1, taitotasolla A2 että taitotasolla B1. Taitotason A1 imperatiivi ei tosin ole oikeaoppisesti muodostettu, mutta tulkitsin sen asiayhteydessään imperatiiviksi (esimerkki 130). B2-taitotasolla ei ole yhtäkään imperatiivia. Imperatiivin käyttö kertomuksessa merkitsee joko lukijan puhuttelua tai lainatun dialogin esittämistä. Aineistoni kaikki imperatiiviesiintymät esiintyvät suoraan lainatussa dialogissa. Suorat lainaukset ja suorat dialogit vähenevät aineistossani taitotasolta toiselle siirtyessä, kun siirrytään kohti referoivampaa kertomistapaa. Taitotasolla B2 suorat dialogit ovat jo kokonaan kadonneet, joten on oletettavaakin, että imperatiiveja esiinny.

130) – – Aiti Aiti Aiti **autaa** minua täällä on liikka autoja – – (A1-14)

Potentiaalia ei löydy yhdestäkään kertomuksesta. Tämä on sinänsä odotettavaa, sillä potentiaali on (erityisesti puhutussa) suomen kielessä harvinainen modus ja esiintyy useimmiten uutistekstissä (White, 2001, 199).

Modukseltaan epäselväksi määrittelin verbin, josta ei ole tunnistettavissa indikaatiivi-, konditionaali-, imperatiivi- tai potentiaalivartaloa eikä myöskään infinitiivin tunnusta. Useimmiten modukseltaan epäselväksi määrittelemäni verbit ovat epäselviä myös tempuksensa ja persoonansa suhteen. Ne ovat kontekstissaan tunnistettavissa verbeiksi, mutta saattavat muistuttaa ulkomuodoltaan esimerkiksi

substantiivina (esim. *pelä*) tai vajaata vartaloa (esim. *hauku, kato*) tai niissä on sekoitettu virheellisesti erilaisia tunnuksia tai päätteitä (esim. *saaden – 'sataa', sirtton – 'siirrettiin'*). Jos verbin vartalossa on vain pieni, esim. yhden kirjaimen tai astevaihteluun liittyvä virhe, en ole luokitellut sitä epäselväksi. Yleensä epäselvän verbin funktio ja haettu muoto on pääteltävissä sen kontekstista. Moduksen suhteen epäselviksi verbeiksi määrittelin taitotasolta A1 5 (2,5 %) verbiä, taitotasolta A2 3 (0,6 %) verbiä ja B1-tasolta yhden (0,1 %) verbin. B2-tasolla ei ollut yhtään epäselvää verbiä. Epäselvien verbien suhteellinen määrä näyttää siis laskevan taitotason noustessa myös modusten suhteen.

Aineistoni kieltoverbeissä ei tapahdu lineaarisia muutoksia kielitaidon noustessa. Niiden suhteellinen määrä laskee taitotasolta A1 taitotasolle A2 siirryttäessä, nousee jälleen B1-taitotasolla ja laskee alimmilleen B2-tasolle siirryttäessä (ks. taulukko 26). Kieltoilmaisu on kielitaidon kannalta niin oleellinen ja tarpeellinen, että se opitaan varmasti jo varhaisessa vaiheessa kielenoppimisen polulla eikä siinä tämän takia näy juurikaan eroja eri taitotasojen välillä.

Taulukko 26: Kieltoverbien suhteellinen määrä kaikista verbeistä taitotasoittain

A1		A2		B1		B2		yht.	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15	6,8 %	30	5,9 %	60	7,2 %	14	5,7 %	119	6,6 %

Seuraavaksi tarkastelen aineistoni infinitiivejä. A-infinitiivien määrä on korkeimmillaan A1-tasolla ja matalimmillaan A2-tasolla. MA-infinitiivien määrä taas on pienimmillään A1-tasolla ja huomattavasti A1–A2-tasojen korkeampi sekä B1- että B2-tasolla (ks. taulukko 27). On syytä tarkastella infinitiivien funktioita tarkemmin, jotta voidaan tehdä johtopäätöksiä näistä luvuista.

Taulukko 27: Infinitiivien suhteellinen määrä taitotasoittain

Infinitiivit	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A-infinitiivi	18	8,1 %	20	3,9 %	59	7,0 %	12	4,9 %	109	6,0 %
MA-infinitiivi	2	0,9 %	17	3,3 %	67	8,0 %	17	7,0 %	103	5,7 %

A-infinitiivejä käytetään A1-taitotasolla kolmessa eri tarkoituksessa. Kolme kertaa sitä käytetään, kun verbistä ei ole osattu muodostaa persoonamuotoa (esimerkki 131) – tämä selittää osaksi A-infinitiivien suurta esiintyvyyttä A1-tasolla. Verbiketjun osana A-infinitiivi esiintyy 13 kertaa – *on hauskaa* -lauseessa taas kahdesti.

A2-tasolla *A*-infinitiivejä ei enää käytetä virheellisesti persoonamuodon sijaan. *A*-infinitiiveistä 17 esiintyy verbiketjun osana ja yksi *on hauskaa* -lauseessa. Tämän lisäksi *A*-infinitiiviä on käytetty kaksi kertaa virheellisesti *mA*-infinitiivin sijaan (esimerkki 132). *A*-infinitiivi esiintyy verbiketjun loppuosana peräti 48 kertaa taitotasolla B1. *On hauskaa* -lauseessa se esiintyy kahdeksan kertaa (esimerkki 133). Rektiovirheitä, joissa *A*-infinitiiviä käytetään virheellisesti *mA*-infinitiivin sijaan, esiintyy B1-tasolla kolme. B2-tasolla *A*-infinitiivin käyttöön ei enää liity rektiovirheitä. Se esiintyy 11 kertaa verbiketjun osana ja kerran *on hauskaa* -lauseessa.

- 131) Se että olin linnanmäellä ja **pelata** fudista – – (A1-01)
 132) – – joudun lähtee **pestä** minun käsi kotiin. (A2-38)
 133) Minun sisko huusi minulle että kengät pois, koska **oli vähän vaikea uida**.
 (B1-32)

MA-infinitiivi liittyy kaikilla taitotasolla verbiketjuihin tai -liittoihin. Taitotason A1 molemmat *mA*-infinitiivit ovat inessiivimuodossa (esimerkki 134). A2-tasolla *mA*-infinitiivin illatiivi nousee inessiiviä suositummaksi: *mA*-infinitiivin illatiivi esiintyy kertomuksissa kymmenen kertaa, inessiivi taas seitsemän. Kerran illatiivin käytössä on kuitenkin sattunut rektiovirhe, ja on käytetty *mA*-infinitiiviä *A*-infinitiivin sijaan (esimerkki 135). *MA*-infinitiivin illatiivi on vielä selkeämmin inessiiviä suosittu taitotasolla B1, jossa *mA*-infinitiivi on 48 kertaa illatiivimuodossa ja 18 kertaa inessiivissä. Tosin illatiivimuoto on muodostettu seitsemän kertaa puhekielenomaisesti (esimerkki 136). Suomen puhekielessä onkin tavallista, että *mA*-infinitiivin illatiivista jätetään *ma*-tunnus pois (VISK § 121). *MA*-infinitiivi esiintyy B1-tasolla lisäksi kerran abessiivimuodossa – samanlainen muoto esiintyy kerran B2-taitotasolla (esimerkki 137). Abessiivimuotoinen *mA*-infinitiivi on merkitykseltään kielteinen ja muodostaa verbiliiton *jäädä*- tai *jättää*-verbien kanssa (VISK § 1627). Mielestäni oikeaoppinen em. kaltainen *mA*-infinitiivin käyttö kielii jo hyvin kompleksisten rakenteiden hallinnasta. Muut taitotason B2 *mA*-infinitiivit esiintyvät kahdesti inessiivimuodossa ja 14 kertaa illatiivimuodossa. Mielenkiintoinen havainto on se, että kertomuksissa ei esiinny yhtäkään elatiivimuotoista *mA*-infinitiiviä (esim. *tulla syömästä*).

- 134) Kerran **oltiin syömässä** ravintolassa – – (A1-24)
 135) – – sitten minä otin kaljapulo **yritin lyömää** niitä pullolla – – (A2-38)
 136) Yhtäkkiä **ilmestyi** pari tuntematonta henkilöä **pelleilee** minun juhliini. (B1-37)

137) – – kun herätys kelloni **oli jäänyt asentamatta** oikeaan aikaan – – (B2-02)

Seuraavaksi teen lyhyen katsauksen kirjoittajien tekemiin virheisiin aineistoni verbeissä. Virheistä saisi tehtyä hyvin paljon havaintoja, mutta tämän tutkimuksen puitteissa en ryhdy tarkempaan virheanalyysiin. Olen tässä yhteydessä tulkinnut virheiksi kaikki verbien morfosyntaktisiin ominaisuuksiin liittyvät yleiskielestä poikkeavat muodot. Tulee kuitenkin muistaa, että pelkkien rakenteeseen liittyvien virheiden lisäksi kirjoittamisen ja tekstin ymmärtämisen kannalta keskeistä olisi kiinnittää huomiota myös mm. tekstin jäsentelyyn, sisällön ilmaisemiseen, tyyliin sekä eri tekstityyppien hallintaan liittyviin ongelmiin (Tarnanen, 2002, 105).

Virheet aineistoni verbeissä kohdistuvat moniin eri asioihin. Virheet saattavat koskea persoonamuotoa, tempusta, modusta, verbiketjun osaa tai kieltoverbiä. Verbissä saattaa myös esiintyä kirjoitusvirhe, tai se saattaa olla muutoin epäselvä, esimerkiksi täysin tunnuksen. Persoonamuotovirheitä ovat väärän persoonamuodon käyttö (esim. *sinä olen*), kpt-virheet (esim. *hän kuljee*), tunnuksen puuttuminen (esim. *minä kävele*) sekä täysin epäselvä muoto. Lisäksi kertomuksissa esiintyy erityisesti B1-tasolla puhekielistä me-passiivia (esim. *me mennään*), jonka lasken myös virheeksi, sillä se ei ole suomen yleiskielen mukainen muoto. Puhekielisyyteen liittyvät ”virheet” voi kuitenkin käsittää pikemminkin tyylivirheiksi kuin morfosyntaktisiin ominaisuuksiin kohdistuviksi virheiksi. Tempuksiin kohdistuvia virheitä ovat tunnuksen puute tai väärän tunnuksen käyttö (esim. *minä katsosin*), kokonaan väärän aikamuodon käyttö tai aikamuotojen käyttö sekaisin sekä täysin epäselvä muoto. Modusvirheet taas kohdistuvat pääasiassa epäselvään muotoon. Virheet kieltoverbissä liittyvät pääasiassa virheelliseen persoonatunnukseen (esim. *sinä et menet*). Verbiketjussa virheet kohdistuvat rektioon (esim. *joutua tehdä*).

Usein samassa verbissä esiintyy monta erilaista virhettä samanaikaisesti – erityisesti A1-tasolla (esimerkki 138). Monet virheet ovat aiheutuneet myös siitä, että kirjoittaja on soveltanut oppimaansa sääntöä väärin. Tästä hyvä esimerkki on *si-imperfektin* virheellinen käyttö, josta kerron lisää tempusten yhteydessä luvussa 6.2.2. Lisäksi puhekielisyyys aiheuttaa teksteissä virheitä monenlaisiin eri asioihin. Ollilainen (2009) onkin pro gradu -tutkielmassaan havainnut, että S2-oppilaiden

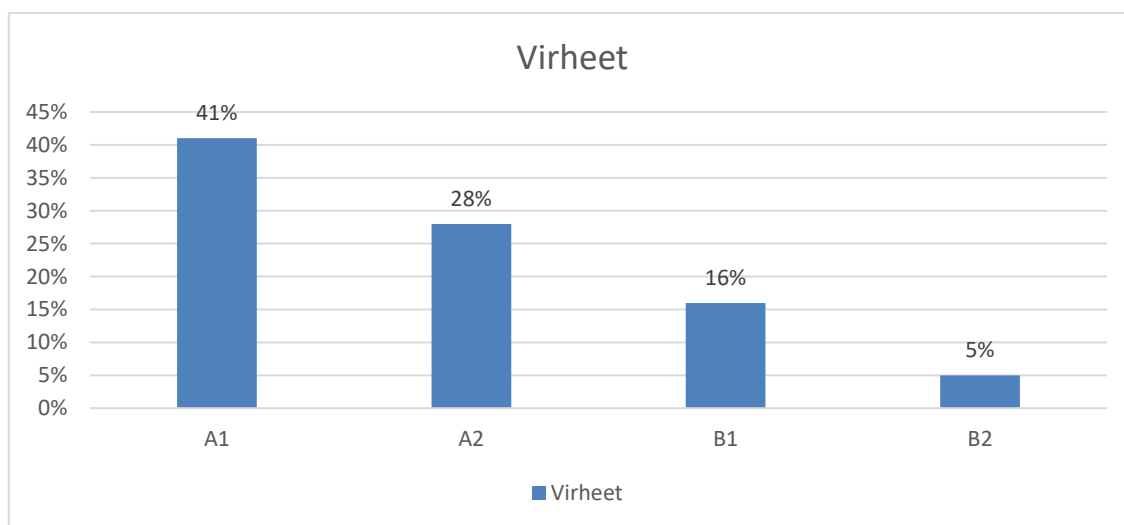
kirjoituksessa esiintyy S1-oppilaita enemmän puhekielen variantteja ja puheessa taas S1-oppilaita enemmän yleiskielen variantteja (Ollilainen, 2009, 58). S2-oppilas ei ole välttämättä oppinut erottamaan puhe- ja yleiskielen variantteja toisistaan.

138) – – sinä **voit** ensimmäinenkerta **et ymmäret** – – (A1-06)

Olen kerännyt aineistoni kertomusten verbeissä esiintyvien virheiden määrät taulukkoon 28. Sama tieto löytyy havainnollistettuna kuvioista 22. Odotuksenmukaisesti virheiden suhteellinen määrä laskee jatkuvasti kielitaidon noustessa. Miellenkiintoista on myös se, että taitotasojen B1 ja B2 virheet ovat pääasiassa seurausta puhekielen vaikutuksesta, kun taas taitotasoilla A1 ja A2 ne kohdistuvat monenlaisiin perusasioihin verbien rakenteisiin ja muotoihin liittyen.

Taulukko 28: Verbeissä esiintyvien virheiden määrä taitotasoin

A1		A2		B1		B2	
N	%	N	%	N	%	N	%
92	41 %	144	28 %	135	16 %	13	5 %



Kuvio 22: Verbeissä esiintyvien virheiden määrä taitotasoin

On huomionarvoista, että kirjoittaminen voi olla haastavaa S2-oppilaan lisäksi myös suomea äidinkielenään puhuvalle oppilaalle, jonka saattaa myös olla vaikeaa erottaa puhutun ja kirjoitetun kielen erot toisistaan. Oppilaiden tekemistä virheistä ei ole aina pääteltävissä, johtuvatko ne toisen kielen omaksumisesta vai kirjoitetun kielimuodon normin rikkomisesta. (Nissilä ym., 2006, 98.) Esimerkiksi puhekielisydet – kuten me-passiivi – esiintyvät tyypillisesti yhtä lailla sekä S2-

oppilaiden että äidinkielisten kirjoittajien teksteissä. Oppilaan tulisikin oppia eri rekisterit sekä niihin liittyvä kielenkäyttö. (Lyly, 2008, 153.)

6.2.2 Tempukset

Esittelen tässä luvussa havaintoni aineiston tempuksista. Infinitiivimuotoisia verbejä olen tarkastellut jo luvussa 6.2.1, joten jätän ne tässä yhteydessä huomioitta. Tarkastelun kohteena ovat siis persoonamuotoiset verbit.

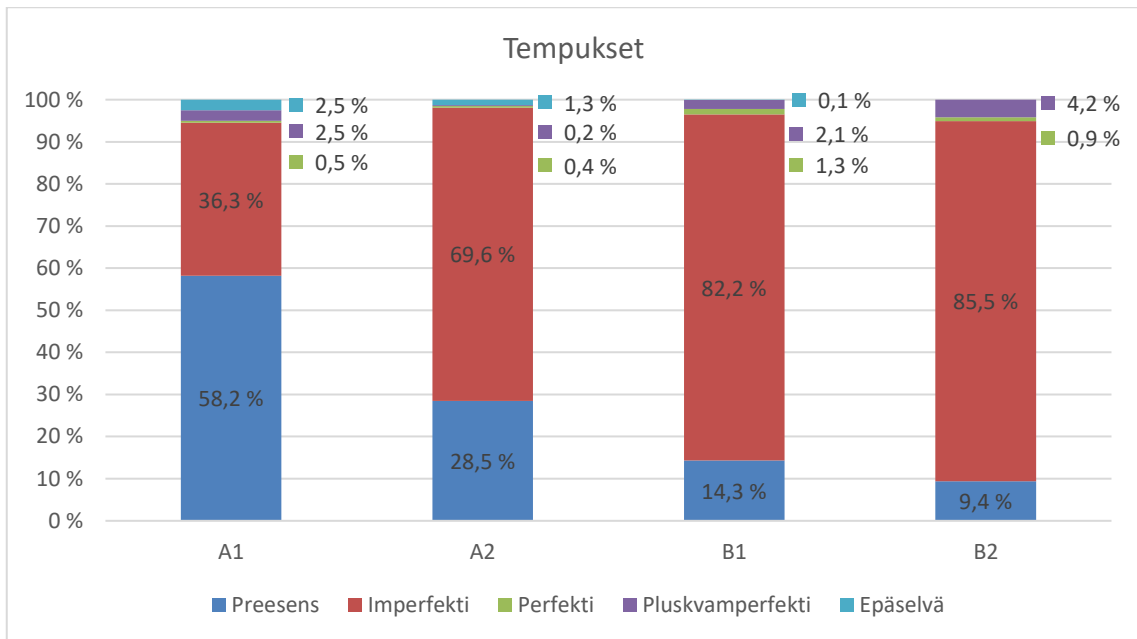
Kuten jo teoriataustassani (luku 2.3) kerroin, narratiiviselle tekstityypille ja kertomuksen tekstilajille on tyypillistä verbin imperfektimuoto. Myös Routarinne ja Tenhola havaitsivat tutkimuksessaan, että 5.-luokkalaisten oppilaat käyttivät kertomuksissaan pääasiassa imperfektiä peräkkäistapahtumien kuvauksessa – preesens liittyi mm. lukijan puhutteluun (Routarinne & Tenhola, 2015, 177–178). Omassa tutkielmassani myös tehtävänanto ohjaa oppilasta kirjoittamaan tapahtumista imperfektimuodossa (ks. luku 5.1).

Olen kerännyt kaikki aineistoni kertomuksissa esiintyvät tempukset taulukkoon 6. Laskin mukaan myös sellaiset verbit, jotka eivät ole tunnistettavissa mihinkään tempusluokkaan kuuluvaksi, mutteivat ole tulkintani mukaan myöskään infinitiivejä (esimerkki 139). Tämänkaltaiset verbit luokittelin tempukseltaan epäselviksi.

139) Koulun jalken mina **peli** jalka pallo – – (A1-02)

Taulukko 29: Tempukset taitotasoin

Tempukset	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Preesens	117	58,2 %	134	28,5 %	101	14,3 %	20	9,4 %	372	23,4 %
Imperfekti	73	36,3 %	328	69,6 %	582	82,2 %	182	85,5 %	1165	73,1 %
Perfekti	1	0,5 %	2	0,4 %	9	1,3 %	2	0,9 %	14	0,9 %
Pluskvamperfekti	5	2,5 %	1	0,2 %	15	2,1 %	9	4,2 %	30	1,9 %
Epäselvä	5	2,5 %	6	1,3 %	1	0,1 %	0	0,0 %	12	0,8 %
yht.	201		471		708		213		1593	



Kuvio 23: Tempukset taitotasoin

Taitotasolla A1 preesens on selkeästi yleisin tempus. Tuloksen voi mielestäni tulkita kahdella eri tavalla: joko oppilas ei osaa vielä muodostaa verbin imperfektimuotoa tai sitten hän ei vielä tunne kertomuksen tekstilajin konventioita. Pidän ensimmäistä vaihtoehtoa todennäköisempänä, sillä useassa kertomuksessa oppilas on käyttänyt preesensia ja imperfektiä sekaisin. Esimerkiksi *olla*-verbistä on osattu usein muodostaa imperfektimuoto, mutta muut verbit sen ympärillä ovat virheellisesti preesensissä (esimerkki 140). Tämä ilmiö liittyyne EVK:n taitotasokuvauksissakin mainittuun yksittäisten, opeteltujen fraasien ja muotojen osamiseen sekä haasteisiin vapaammassa tuotoksessa (ks. luku 2.2.1). Mielenkiintoista onkin se, että vaikka A1-tasolla on käytetty enimmäkseen preesensia, muiden aikamuotojen muodostamisessa ei esiinny kovin paljon virheitä. Ehkä tämä johtuu siitä, että kyseiset muodot ovat fraasimaisesti ulkoa opeteltuja ja näin ollen oikeakielisiä.

- 140) Kun minä ja käverin **oli** Vikinglaivassa. Kun minä **ei halua pelaa** sitä. (A1-17)

Preesensin ja imperfektin käyttö kiepsahtavat taitotasolla A2 ympäri – muutos on valtava. EVK:n taitotasokuvausten mukaan taitotasolla A2 osataan jo käyttää perusaikamuotoja, mutta niiden muodostamisessa esiintyy virheitä (ks. luku 2.2.1). Tämä kuvaa hyvin aineistoni taitotason A2 tempusten käyttöä: vaikka imperfektiä käytetään huomattavasti enemmän, sen käyttöön liittyy suhteellisen paljon virheitä. Usein virheet liittyvät opittujen sääntöjen vääränlaiseen soveltamiseen. Tällaista soveltamista ovat mm. *-si*-imperfektin käyttäminen väärässä verbissä (esimerkki 141) sekä pelkän imperfektin tunnuksen käyttäminen verbissä ilman tarvittavien vartalomuutosten tekemistä (esimerkit 142 ja 143). Eri tempukset esiintyvät vielä tälläkin taitotasolla epäjärjestelmällisesti keskenään: tempus saattaa muuttua äkillisesti kesken lauseen, vaikkei siihen olisi syytä (esimerkki 144).

- 141) – – just sen aikana kun toi kaunu **tappasi** jonkun! (A2-11)
 142) Silloin kun me **pelatiin** jalkapalloa me **pelatiin** tytöt vastaan pojat – – (A2-14)
 143) – – mun kaveri **ei tietännyt** mihin han meni. (A2-06)
 144) Sitten me **menimme** lentokoneen. kun lentokone **nousee** silloin minulla **oli** hauska. Ja minun äiti **oli** pelotava. Kun se **lenta** silloin kin **oli** hyvä. (A2-20)

Taitotasolla B1 preesensin suhteellinen määrä vähenee jälleen edelliseen taitotasoon verrattuna imperfektin määrän vastaavasti noustessa. Taitotasolla esiintyvät virheet liittyvät useimmiten puhekielisyyden vaikutukseen – esimerkiksi yksikön 3. persoonan imperfekti muodostetaan usein ilman imperfektin tunnusta (esimerkki 145) ja perfektipartisiipin viimeinen *-t* jää usein kirjoittamatta (esimerkki 146). Tempusten muodostamisessa esiintyy kuitenkin vähenemässä määrin virheitä. Merkittävä ero edellisen taitotason tempuksiin on myös eri tempusten systemaattisempi ja yhtenäisempi käyttö. Preesensia ei käytetä enää satumanvaraisesti imperfektien joukossa, vaan sen pääasialliseksi funktioksi muodostuu dialogin lainaaminen (esimerkki 147). Esimerkistä 147 huomataan myös se, että muiden aikamuotojen – tässä tapauksessa perfektin – käyttö systematisoituu: perfekti esiintyy yleensä preesensin kanssa ja pluskvamperfekti imperfektin kanssa.

- 145) -- se **sano** että mulla Tiistaina, koulu alkoi Kymmenelta! (B1-03)
- 146) -- olin hiljaa **enkä sanonu** mitään. Hetken päästä kun bussia **ei näkyny**
-- (B1-02)
- 147) -- huusin ihan täysiä kännykkään että "missä sä **oot oon ottanu** jo tun-
nin." (B1-05)

Aineistoni korkeimman taitotason verbeistä enää alle kymmenen prosenttia on preesensissä. Imperfektimuotoisten verbien osuus on vastaavasti kohonnut yli 85 prosenttiin. Epäselviksi tempuksiksi en ole tällä taitotasolla luokitellut yhtäkään verbiä. Taitotason B2 tempusten käyttöä kuvaavat erityisesti johdonmukaisuus ja yhtenäisyys. Eri aikamuodot saattavat vaihdella saman tekstin sisällä, mutta ne ovat harmoniassa keskenään ja niiden käyttö on systemaattista. Preesensia käytetään mm. dialogin referoinnissa (esimerkki 148). Dialogeja ei enää tällä taitotasolla esitetä suorina lainauksina vaan sivulauseen avulla referoiden. Preesens esiintyy myös kertomuksen alussa eräänlaisen taustoituksen yhteydessä tai lopussa yhteenvedon keinona (esimerkki 149). Tämänlaisessa käytössä preesens ei juuri esiinny muilla taitotasoilla. Esimerkit 148 ja 149 havainnollistavat hyvin myös sen, miten eri aikamuodot toimivat tekstissä keskenään.

- 148) Serkkuni **kertoi** että tarjoilia **oli sanonut** että **olemme** söpö pari ja **sovimme** hyvin yhteen. Silloin minäkin **aloin nauraa**, myöhemmin serkkuni **selitti** tarjoiliattarelle että **olemme** serkuksia. (B2-03)
- 149) **Olemme** kavereideni kanssa todella hyviä ystäviä. Minusta **on** mukavaa se, että **huolehdimme** toisistamme. kuten, eräänä aamuna, kun herätys kelloni **oli jäänyt asentamatta** oikeaan aikaan ja **olin nukkunut** sen takia pommiin! No, **olin** onneksi **herännyt** puoli tuntia myöhässä heräämisajasta, kiitos ystäväni jotka **olivat tulleet herättämään** minua ja he **passittivat** minut **valmistautumaan** ja **ehdimme** hyvissä ajoin kouluun! -- Mielestäni tämä tapahtuma **on** Rakas... koska, **saan** tästä muistuksen kuinka tärkeitä ystävät todella **ovat!** (B2-02)

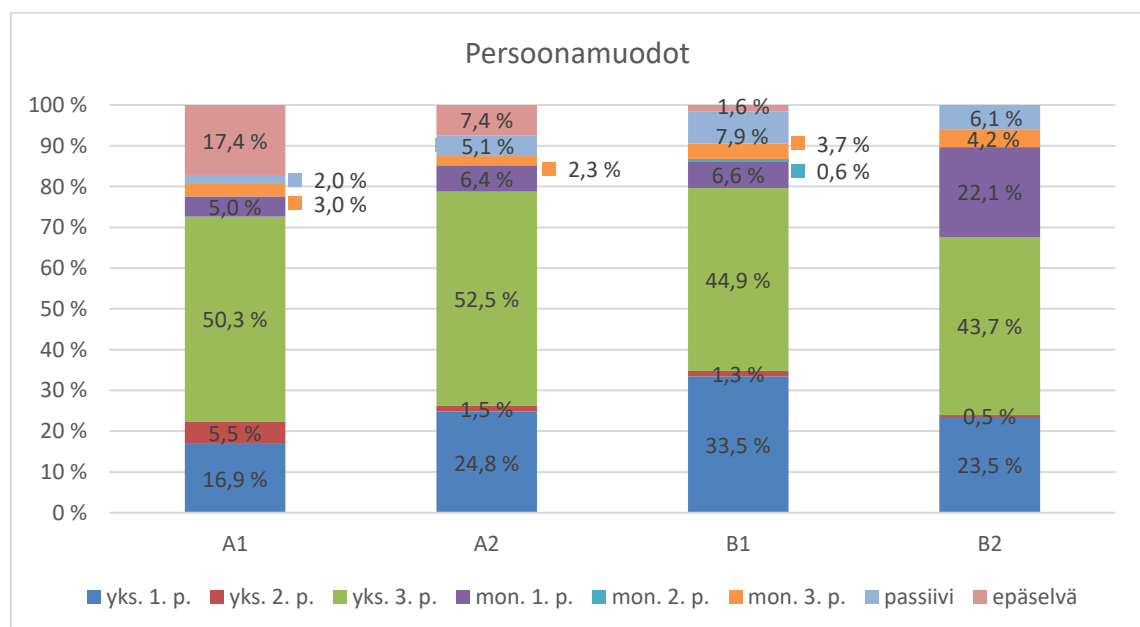
6.2.3 Persoonamuodot

Seuraavaksi esittelen havaintoni aineistoni verbien persoonamuodoista. En otä tässä yhteydessä huomioon erilaisia infinitiivimuotoja, mutta olen huomionut persoonaltaan epäselvät verbit. Epäselviksi määrittelin ne verbit, joissa ei ollut tunnistettavissa minkäänlaista persoonatunnusta – tunnuksen puuttuminen saattaa

tosin liittyä puhekielisyyteen (esim. *hän sano*). Tehtävänannon kannalta oletettavaa on, että yksikön – ja toisaalta myös monikon – ensimmäinen persoona hallitsee kertomuksen verbejä, sillä kirjoittajan kehoitetaan kertomaan itselleen tapahtuneista hauskoista tai pelottavista tapahtumista. Kertomuksen tekstilajin kannalta taas voisi olettaa yksikön ja monikon toisen persoonan olevan harvinainen – niitä esiintyy pääasiassa dialogin suorassa referoinnissa. Yksikön kolmas persoona taas lienee yleinen, sillä sen avulla kuvataan asiointiloja ja tapahtumia. Esitän aineistoni verbien persoonamuodot taulukossa 30 ja kuviossa 24.

Taulukko 30: Persoonamuodot taitotasoin

Persoona	A1		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
yks. 1. p.	34	16,9 %	117	24,8 %	237	33,5 %	50	23,5 %	438	27,5 %
yks. 2. p.	11	5,5 %	7	1,5 %	9	1,3 %	1	0,5 %	28	1,8 %
yks. 3. p.	101	50,3 %	248	52,5 %	318	44,9 %	93	43,7 %	760	47,7 %
mon. 1. p.	10	5,0 %	30	6,4 %	47	6,6 %	47	22,1 %	134	8,4 %
mon. 2. p.	0	0,0 %	0	0,0 %	4	0,6 %	0	0,0 %	4	0,3 %
mon. 3. p.	6	3,0 %	11	2,3 %	26	3,7 %	9	4,2 %	52	3,3 %
passiivi	4	2,0 %	24	5,1 %	56	7,9 %	13	6,1 %	97	6,1 %
epäselvä	35	17,4 %	35	7,4 %	11	1,6 %	0	0,0 %	81	5,1 %
yht.	201		472		708		213		1594	



Kuvio 24: Persoonamuodot taitotasoin

Eri taitotasojen kertomusten persoonamuodoissa yhteistä on se, että yksikön kolmas persoona on kaikilla taitotasoilla yleisin persoonamuoto. Myös yksikön en-

simmäinen persoona näyttäisi olevan toiseksi yleisin persoonamuoto kaikilla taitotasolla. Monikon ensimmäisen persoonan käyttö lisääntyy taitotasolta toiselle siirryttäessä. Yksikön toisen persoonan käyttö taas vähenee kielitaidon noustessa – vastaavasti vähenee persoonaltaan epäselvien verbien suhteellinen määrä. Monikon toisen ja kolmannen persoonan sekä passiivimuodon käytössä ei tapahdu lineaarisia muutoksia.

Taitotason A1 verbeistä yli puolet on yksikön kolmannessa persoonassa. Toiseksi yleisin luokka on persoonaltaan epäselvät verbit, johon kuuluu peräti 17,4 % kaikista verbeistä. Epäselvät verbit ovat odotettavasti yleisimpiä A1-tasolla. A1-tason persoonalta epäselvät verbit sisältävät yleensä vain tyngän verbivartalon, eikä niiden merkityskään ole aina pääteltävissä (esimerkki 150). Useassa tapauksessa persoonatunnus löytyy ja olen luokitellut sanan sen mukaan, mutta muoto on ristiriidassa kontekstinsa, esimerkiksi verbiä edeltävän persoonapronominin kanssa (esimerkki 151). Tämä osoittaa, etteivät verbin persoonapäätteet ole välttämättä vielä hallussa vaan niissä tehdään virheitä ja niitä sekoitetaan toisiinsa.

150) Minä **otta** kaikki lusikkat – – (A1-10)

151) Ja milloin **mä oli** pieni lapsi **mä katso** meten **hän pelan**. (A1-16)

Yksikön (16,9 %) ja monikon (5,0 %) ensimmäisen persoonan osuudet ovat pienimmillään taitotasolla A1. Myös passiivin osuus (2,0 %) näyttää olevan pienimmillään taitotasolla A1 – mahdollisesti sen muodostamiseen liittyvien vaikeuksien takia. Yksikön toisen persoonan suhteellinen osuus sen sijaan on suurimmillaan taitotasolla A1. Sen käyttö liittyy kaikissa tapauksissa suoran dialogin kuvaukseen (esimerkki 152). Tämä onkin tulkintani mukaan merkki siitä, ettei taitotasolla osata vielä referoida keskustelua sivulauseiden avulla. Toisaalta kirjoittaja ei välttämättä ole noudattanut tehtävänantoa ja kertonut jostain itselleen tapahtuneesta tapahtumasta omasta näkökulmastaan, vaan sepittänyt tarinan toisesta näkökulmasta.

152) – – hän sano, minä olen Mitä, Kukka sinä **olet**? Kukka vasta ain **oletko** sinä mitä. Minä vast joo minä olen mitä. Etta kukka sinä **olet**? (A1-22)

A2-tason kertomuksissa sekä yksikön että monikon ensimmäisen persoonan käyttö yleistyy A1-tason lukemista. Yksikön toisen persoonan osuus vastaavasti

odotettavasti laskee. Tämä indikoi tulkintani mukaan referoinnin lisääntymistä ja suorien dialogien vähenemistä. Yksikön kolmannen persoonan osuus on yhä korkea. Monikon kolmannen persoonan osuus laskee edelliseltä taitotasolta – passiivin taas nousee. Epäselvien persoonien määrä laskee huomasti – peräti kymmenellä prosentilla – joten persoonatunnukset ovat alkaneet löytää paikkansa. Myös tällä taitotasolla persoonaltaan epäselvät verbit ovat tyypillisesti verbin vartaloita tai vartalon tynkiä, joissa ei ole huomioitu myöskään astevaihtelua (esimerkki 153).

153) – – he antoivat peito sitten minä **nukku** – – (A2-20)

Yksikön ensimmäisessä persoonassa olevat verbit ovat suurimmillaan B1-tasolla. Myös monikon ensimmäisen persoonan verbien suhteellinen osuus nousee edellisiltä taitotasoilta. Yksikön toisen persoonan verbit vähenevät entisestään. Taitotasolla B1 esiintyy kaikkien kertomusten ainoat neljä monikon toisessa persoonassa olevaa verbiä. Tällä taitotasolla dialogin referointi on kuitenkin huomattavasti kehittyneempää ja selkeämpää kuin taitotason A1 dialogeissa, ja sen yhteydessä käytetään jo alisteista *että*-sivulausetta (esimerkki 154). Passiivin suhteellinen määrä on suurimmillaan taitotasolla B1. Se esiintyy tyypillisesti puhekielenomaisissa me-passiivi-ilmauksissa (esimerkki 155). Puhekielisyys näkyy myös tämän taitotason persoonaltaan epäselvissä verbeissä. Niiden joukossa on monia tapauksia, joissa on kirjoitettu pelkkä verbin vartalo. Tällä verbin vartalolla saatetaan puhekielessä ilmaista yksikön kolmannen persoonan imperfektimuotoa (esimerkki 156). Puhekieliset virheet osoittavat, että kielitaito kehittyy vuorovaikutuksessa ja että S2-oppilaat ottavat kirjoitukseensa vaikutteita kohdekielisten puheesta. Kielitaito ei ole tässä vaiheessa välttämättä vielä niin kehittynyt, että S2-oppilas tietäisi, millaista ilmausta käyttää puheessa ja mitä taas kirjoituksessa. (Nissilä ym., 2006, 42.)

154) Laura sanoi, että **tutte** torstaina **harjoittelette** mitä te **teette** kokkiosotassa. (B1-15)

155) Me kaikki, jotka **oltiin** luokassa menimme ulos – – (B1-06)

156) Me mulemmat mentiin kansliaan ja se **sano** että – – (B1-03)

Taitotasolla B2 yksikön ensimmäisen persoonan esiintyvyys laskee B1-tasolta, mutta monikon ensimmäisen persoonan suosio on suurimmillaan. Tällä tasolla on siis opittu kertomaan tarinaa omasta näkökulmasta myös me-muodossa.

Myös yksikön kolmatta persoonaa esiintyy edellistä taitotasoa hieman vähemmän, mutta toisaalta myös monikon kolmannen persoonan suosio nousee hitusen. Yksikön toisen persoonan suosio on odotetusti alhaisimmillaan – se esiintyy vain kerran dialogia referoivassa yhteydessä. Myös epäselvien muotojen määrä on pienimmillään – taitotasolla B2 ei itse asiassa esiinny enää yhtäkään persoonaltaan epäselvää verbiä. Passiivimuotojen määrä laskee hieman edelliseltä taitotasolta. Mielenkiintoinen havainto on se, että taitotasolla B2 esiintyvistä passiiveista vain 23 % on me-passiiveja – B1-tasolla vastaava luku on peräti 77 %. B2-tasolla puhekielisten ilmauksien esiintyvyys on muutenkin huomattavasti harvinaisempaa kuin B1-tasolla. Tämä kieli siitä, että oppilas ymmärtää paremmin erot kirjoitetun ja puhutun kielen välillä.

6.3 Yhteenveto

Tutkimustulosteni mukaan S2-oppilaiden kertomusten ylivoimaisesti yleisin verbi on *olla*, joka on myös suomen kielen taajuussanaston yleisin sana. Useat aineistoni yleisimmistä verbeistä ovat yleisiä myös taajuussanastossa, mutta muutamat aineistoni frekventit verbit ovatkin taajuussanaston mukaan huomattavasti harvinaisempia (ks. taulukko 4). Näiden verbien suosiota aineistossani selittää mm. niiden kosketus oppilaan arkielämään (esim. *pelata*) tai tehtävänanto (esim. *pellottaa*).

Primääri-A-verbien suhteellinen määrä kaikista verbeistä (73 %) on odotetusti aineistossani selvästi muita semanttisia luokkia suurempi. Odotuksenmukainen tulos on vastaavasti myös se, että primääri-B-verbien määrä (24 %) on toiseksi suurin ja sekundaariverbien määrä (3 %) vastaavasti selvästi pienin – tutkimustulokset ovat tämän suhteen samansuuntaiset Pajusen (2012) tutkimustulosten kanssa. Primääri-A-verbien selkeästi yleisimmät alaluokat ovat liikeverbit (40 %) ja tilaverbit (39 %). 16 % primääri-A-verbeistä on teko, tapahtuma ja muutos -luokan verbejä ja vain 5 % fysiologisia verbejä. Primääri-B-verbien suosituimmaksi luokaksi nousee puheaktiverbit (39 %). Psykologiset verbit kattavat 36 % primääri-B-verbeistä – perkeptioverbit taas 25 % (ks. taulukko 3). Sekundaariverbien luokassa esiintyy eniten aspektuaalisia tilaverbejä ja vähiten ehtimistä ilmaisevia verbejä (ks. taulukko 24). Kunkin semanttisen luokan verbejä tarkasteltaessa on havaittavissa, että oppilaat käyttävät usein itselleen tuttuja verbejä (esim.

olla, tehdä, mennä, pistää) ilmaisemaan kiertoteitse asian, jonka olisi voinut ilmaista jollain spesifimmällä ja kenties harvinaisemmalla sekä kompleksisemmalla verbillä. Tämä selittäneekin em. verbien yleisyyttä aineistossani. Monta verbiä (esim. *vetää, pitää*) käytetään toisaalta polyseemisesti eli hyvinkin erilaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa.

Semanttisten pääluokkien välillä ei tapahdu lineaarisia muutoksia taitotasojen välillä. Taitotasojen väliset erot tulevat esiin, kun eri semanttisten luokkien verbejä tarkastellaan lähemmin. Primääri-A-verbissä on esimerkiksi selkeästi havaittavissa, kuinka tilaverbien – ja samalla *olla*-verbin – suhteellinen määrä laskee hurjasti taitotasolta A1 taitotasolle A2 siirryttäessä. Lasku jatkuu edelleen taitotasolla B1 ja B2 (ks. taulukko 15). Kaikissa alaluokissa ei ole havaittavissa tämänkaltaista selkeää muutosta. Kuitenkin usean luokan sisällä on havaittavissa muutoksia arkipäiväisiä ja tuttuja asioita koskevista konkreettisista verbeistä abstraktimpiin ja yksinkertaisista verbeistä kompleksisempiin. Myös verbien spesifiyysasteessa näyttää tapahtuvan muutoksia taitotason noustessa. Myöskään primääri-B-verbien alaluokissa ei ole havaittavissa lineaarisia tai selkeitä eroja. Niissä kehitys kielitaidossa näkyy erityisesti useiden erilaisten verbien variaationa, tilanspesifeinä verbeinä sekä kompleksisuutena, joka näyttäytyy mm. verbijohdos-ten suurena määränä.

Aineistoni sekundaariverbeihin liittyy muutama yllättävä tutkimustulos. Ensinnäkin, niiden suhteellinen määrä on suurimmillaan taitotasolla A1, jossa myös esiintyy suhteellisen monta erilaista sekundaariverbiä. Oletin sekundaariverbien käytön olevan yleisempää korkeammilla taitotasolla, sillä niihin liittyy paljon abstrakteja ja kompleksisiä merkityksiä. Yllättävää oli myös se, että korkeimmalla taitotasolla B2 esiintyy suhteessa vähiten erilaisia sekundaariverbejä, ja ne edustavat vain kahta eri alaluokkaa. Tämän tutkimuksen pohjalta siis näyttää, ettei sekundaariverbien monipuolinen ja runsas käyttö indikoi ainakaan yksinään korkeampaa kielitaitoa. Oleellista lieneekin se, miten tarkoituksenmukaisesti ja spesifisti sekundaariverbejä on osattu käyttää.

Aineiston verbissä tehtyjen virheiden määrä on odotetusti korkeimmillaan taitotasolla A1 ja laskee aina taitotasolle B2 asti. Lisäksi virheet kohdistuvat taitotason

noustessa yhä harvemmin perusasioihin, kuten verbin persoonamuotoon tai astevaihteluun. Sen sijaan korkeamman taitotason virheet ovat pääasiassa puhekielen vaikutuksesta johtuvia. Kertomusten moduksissa ei esiinny juurikaan eroja: lähes kaikki aineistoni verbit ovat kaikilla taitotasolla indikatiivimuodossa, mikä onkin kertomuksissa odotettavaa. Havaintoni kieltoverbin käytöstä ovat samankaltaiset, sillä senkään käytössä ei esiinny suuria eroja taitotasojen välillä. Kieltoverbi taas opittaneen jo kielenoppimisen alkutaipaleella, joten se on oppilaille tuttu siinä missä myönteinenkin verbi.

Infinitiivien osalta yllättävä tutkimustulos on se, että A-infinitiivien suhteellinen määrä on suurimmillaan taitotasolla A1, jossa esiintyykin yllättävän paljon verbi-*ketjuja* ja *-liittoja*. Toisaalta taas osa A1-tason A-infinitiiviesiintymistä on merkinä siitä, ettei verbiä ole osattu vielä taivuttaa. MA-infinitiivien suhteen tutkimustulokset vastaavat enemmän odotuksiani: niitä esiintyy suhteessa reilusti enemmän taitotasolla B1–B2 kuin taitotasolla A1–A2.

Muutokset aineistoni tempuksissa eri taitotasojen välillä ovat osittain johdonmukaisia. Preesensin käyttö vähenee aina taitotason noustessa odotuksenmukaisen imperfektin määrän kasvaessa. Muiden tempusten muutokset eivät kuitenkaan ole samanlaisia: perfektin suhteellinen määrä on pienimmillään taitotasolla A2 ja suurimmillaan taitotasolla B1. Pluskvamperfektiä esiintyy suhteessa eniten taitotasolla B2 ja vähiten taitotasolla A2. Olennaista näiden tempusten tarkastelussa onkin se, miten ne suhteutuvat ympärillään oleviin aikamuotoihin. Korkeammilla taitotasolla pluskvamperfektiä on käytetty johdonmukaisemmin imperfektin ja perfektin vastaavasti preesensin yhteydessä. Alemmilla taitotasolla eri aikamuodot vaihtelevat keskenään epäloogisesti ja mielivaltaisesti. Tempukseltaan epäselvät verbit vähenevät aineistossani odotettavasti kielitaidon kehittyessä.

Verbien persoonamuotoja tarkasteltaessa on hyvä nostaa esiin muutama merkittävä havainto. Ensinnäkin, yksikön ja monikon toisessa persoonassa olevat verbit vähenevät kielitaidon noustessa. Tämä johtuu tulkintani mukaan siitä, että korkeammilla taitotasolla dialogit referoidaan esimerkiksi alisteisilla sivulauseilla tai infinitiivirakenteilla, kun taas alemmilla taitotasolla suositaan suoran dialogin esittämistä. Hallittu referointi onkin merkinä kertojan kyvystä etäännyttää kerrontaa

tarinasta sekä itsestään (Pajunen, 2012, 18.) Yksikön ja monikon ensimmäisen persoonan (yhteenlaskettu) käyttö taas lisääntyy jatkuvasti taitotason noustessa. Tämä on tehtävänannon kannalta oletettavaa. Myös passiivin osuus on suurempi korkeammilla taitotasoilla. Sen käyttöön liittyy paitsi passiivin ymmärtäminen, myös sen oikeaoppisen muodostamisen hallinta. Viimeinen selkeä tulos on se, että persoonaltaan epäselvien verbien määrä laskee odotetusti jatkuvasti kielitaidon noustessa.

7 Luotettavuus

Tekstejä tulkitessaan tutkija selvittää tekstin mahdollisia tulkintoja kuitenkin tiedostaen sen, että hän tutkijana muotoilee tulkinnat oman näkemyksensä mukaan (Hiidenmaa, 2000, 168). Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt aineistoni semanttisessa luokittelussa Pajusen (2001) laajaa verbisemanttista luokittelua, mutta tehnyt myös omia, Pajusen näkemyksistä poikkeavia, tulkintoja. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkimustuloksia esitellessäni tekemään selvästi lukijalle läpinäkyväksi omat tulkintani sekä niihin johtaneen päättelyn. Pajusen luokittelu sisältää myös monia sellaisia verbejä, jotka voivat kuulua useaan eri semanttiseen luokkaan. Tällöin luokka määräytyy sen kielellisen kontekstin mukaan, jossa verbi esiintyy. Myös tällaisissa tapauksissa olen perustellut tulkintani esittelemällä kyseisen verbin kontekstin.

Luotettavuuden kysymyksiä pohdittaessa on tärkeää huomioida myös reliabiliteetin ja validiteetin kysymykset. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksessa sen toistettavuutta ja "ei-sattumanvaraisuutta" (Hirsjärvi ym., 2009, 231). Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetin arvioinnissa korostetaan analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteereitä. Avoimuus on tärkeää: tutkijan on avattava kaikki tutkimuksessaan tekemänsä valinnat, rajaukset ja analyysia ohjaavat periaatteet. Kun tutkija kuvaa lukijalle ne aineiston osat, joille tutkimuksen päähavainnot pohjautuvat, tutkimuksen luotettavuus kasvaa. (Ruusuvuori ym., 2010, 27.) Olen tutkielmassani pyrkinyt selostamaan tutkimukseni työvaiheet mahdollisimman tarkasti. Olen perustellut kaikki tekemäni valinnat ja rajaukset. Olen myös kerännyt kaikki aineiston verbit lukijan nähtäville taulukkoihin ja esittänyt niistä mahdollisimman paljon havaintojani tukevia sekä havainnollistavia esimerkkejä, jotta saisin tehtyä tutkimukseni ja aineistosta tekemäni tulkinnat sekä tutkimukseni tulkinnallisen luonteen lukijalle mahdollisimman läpinäkyväksi. Tämänlainen tarkkuus tutkimuksen raportoinnissa lisää sen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2009, 232).

Validissa tutkimuksessa tutkimusmenetelmä tai mittari mittaa mahdollisimman hyvin sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym., 2009, 231). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetin arviointi keskittyy kerätyn aineiston sekä siitä tehtyjen tulkintojen arviointiin. Voidaankin puhua tulosten läpinäkyvyydestä ja

yleistettävyydestä, joilla tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa enemmänkin ”mahdollisen tulkinnan logiikkaa” kuin täyttä yleistettävyyttä laajemmassa joukossa. (Ruusu vuori ym., 2010, 27–28.) Onkin huomattava, että tutkielmani aineisto on ainakin joissain verbiluokissa niin pieni, ettei siitä voi tehdä yleistyksiä tai suurempia johtopäätöksiä. En ole myöskään testannut eri luokkien erojen tilastollisia merkitsevyyksiä. Oman tutkielmani tarkoituksena onkin luoda kuvaus siitä, minkälaisia verbejä S2-oppilaat käyttävät kertomuksissaan. Tämänlaisessa tutkimustarkoituksessa validiteetti näkyy aineiston kokonaisvaltaisena kuvauksena sekä tarkkana esityksenä (Cho & Trent, 2006, 326–329).

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on huomioitava myös tutkimusaineiston koko ja edustavuus. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston suuruuden päättäminen ei ole yksinkertaista: tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena ei ole etsiä keskimääräisiä yhteyksiä tai tilastollisia säännönmukaisuuksia vaan ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkijan kannattaakin lähteä liikkeelle tutkimuksen kentän kar-toittamisesta. (Hirsjärvi ym., 2009, 181.) Koin Cefling-korpuksen omiin tutkimus-tarkoituksiini sopivaksi, sillä se sisälsi tutkimuksen kohderyhmän kertomuksia, jotka oli jaoteltu EVK:n eri taitotasolle. On kuitenkin huomioitava, että kertomus-ten määrä eri taitotason välillä oli hyvin erilainen, mikä heikentää kertomusten keskinäistä vertailukelpoisuutta. Aineistosta ei ole kuitenkaan tarkoitukseen tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, vaikkakin laadullisen tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen. Yksityistä tapausta tarkasti tutkimalla voidaan saada näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja tois-tuu usein yleisemmälläkin tasolla. (Hirsjärvi ym., 2009, 182.)

Luotettavuutta lisätäkseen olen analyysissäni huomionut kaikki aineistoni verbit – en ole jättänyt niitä pois, vaikka ne eivät ole aina tukeneet hypoteesiani tai ovat aiheuttaneet vaikeuksia analyysissä ja tulkinnassa. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat kaksi A1-tason kertomusta, joissa toistetaan samoja lauseita ja jotka sisältävät lähes kaikki taitotason puheaktiverbit (ks. luku 6.1.3.2). Nämä kertomukset vääristävät tutkimustuloksiani huomattavasti: ilman niitä A1-tason primääri-B-ver-bien määrä olisi paljon pienempi. Toisaalta taas juuri nämä muista poikkeavat kertomukset tekevät tuloksista mielenkiintoisen, sillä ne osoittavat, kuinka moni eri asia lopulta vaikuttaa siihen, mille taitotasolle tietty kertomus on arvioitu.

8 Pohdintaa

Tämän tutkielman tavoitteena oli esitellä 7.-9.-luokkalaisten S2-oppilaiden kertomuksissa esiintyviä verbejä sekä niiden semanttista käyttöä. Tarkoituksena oli myös vertailla verbien semanttista ja toisaalta morfosyntaktista käyttöä EVK:n taitotasojen A1–B2 välillä. Tutkimustulokseni paljastavat, että S2-oppilaat turvautuvat etenkin alemmilla taitotasoilla usein itselleen tuttuihin, yksinkertaisiin verbeihin, tilannespesifien verbien sijaan. Näiden yksinkertaisten verbien avulla he ilmaisevat kiertoteitse asioita, jotka voisi luontevammin ilmaista tietyn spesifin, kompleksisemmän verbin avulla. Tilannespesifien verbien avulla tekstistä tulisi kompleksisempia, vivahteikkaampaa ja toisaalta myös sujuvampaa. Spesifyden aste toki kasvaa kielitaidon ja sanavaraston karttuessa, mutta on myös hyvä pohdita, miten verbien ilmaisuvarastoa voisi kielenopetuksessa kehittää.

Tutkimustulosteni mukaan verbien kuuluminen tiettyyn semanttiseen luokkaan – primääri-A-, primääri-B- tai sekundaariverbeihin – ei yksinään paljasta taitotasojen välisiä eroja. Se, miten ja millaisia verbejä käytetään, näyttäisi kertovan kielitaidosta enemmän kuin se, mihin semanttiseen luokkaan kuuluvia verbejä käytetään. Eroja selvittäessä onkin tarkasteltava kunkin semanttisen luokan sisäisiä verbejä tarkemmin ja mietittävä myös niiden käyttökontekstia. On huomattava, että myös primääri-A-verbit saattavat ilmaista abstrakteja merkityksiä eivätkä siis automaattisesti indikoi konkreettista, yksinkertaista kielenkäyttöä. Tutkimustuloksissani on havaittavissa, että esimerkiksi *mennä*-verbiä käytetään korkeammilla taitotasoilla yhä useammin abstrakteissa käyttötarkoituksissa. Tämä saattaa olla seurausta siitä, että verbejä opettaessa abstraktien verbien semantiikkaa saatetaan nivoa jo opittuihin konkreettisiin verbeihin ja niiden käyttöön. Tämä saattaa helpottaa abstraktimpien verbien syntaktisen käytön hahmottamista. (Lepäsmä, 1996, 57.) Tutkielmani pohjalta voidaankin päätellä, että ensin opitaan verbin perusmerkitys, jota sitten aletaan opetuksen edetessä syventää ja monipuolistaa. Samalla opeteltaneen tutun verbin rinnalle erilaisia siitä tehtyjä verbijohdoksia. Kenties tällaista samantyyppisten verbien opettamista kimpuissa voisi hyödyntää entistä varhaisemmassa kielenoppimisen vaiheessa ja näin kasvattaa oppilaan tilannespesifiä sanavarastoa ja sitä kautta myös vivahteikkaampia ja kompleksisempia ilmaisukeinoja.

Mitä tulee verbien morfosyntaktiseen käyttöön, kertomuksen tekstilajille ominaiset piirteet (esim. imperfektin ja ensimmäisen persoonan käyttö) näyttävät odotetusti lisääntyvän kielitaidon noustessa. Kirjoittamistaitojen opetuksessa voisikin lähteä nykyistä enemmän liikkeelle tekstilajitaidoista eli kunkin tekstilajin tai -tyypin konventioista ja niiden harjoittelusta. Teksteihin tutustuminen voisi olla oppilaslähtöistä ja ilmiöpohjaista: oppilaat voisivat lukea erilaisia tekstilajeja, tehdä havaintoja niistä ja niiden tavoitteista sekä yrittää jäljitellä niiden konventioita omissa teksteissään. Näin kielenoppimisen lähtökohdat nivoutuisivat paremmin käytännön kielenkäyttötilanteisiin ja opetuksesta tulisi oppilaan kannalta kenties mielekkäämpää sekä tarkoituksenmukaisempaa.

Tutkimustulokseni osoittavat myös sen, ettei pelkästä verbiketjujen tai -liittojen määrästä voi tehdä suoraviivaisia johtopäätöksiä kielenoppijan taitotasosta: niiden määrä ei muutu lineaarisesti suuremmaksi kielitaidon noustessa. Olennaista tässäkin yhteydessä on tarkastella verbiketjujen kontekstia sekä käyttöä ja siihen liittyviä ongelmia. Virheiden tarkastelu voi muutenkin paljastaa monia sudenkuoppia, joihin kielenoppijat tyypillisesti putoavat. Tarkkuuteen panostamalla voidaan saavuttaa kokonaisuudessaan parempi kirjoitustaito: esimerkiksi systemaattinen astevaihtelun, persoonataivutuksen ja verbirektioiden harjoittelu tekee oppilaan kirjoituksesta sujuvampaa. Oppilaiden tekemiä virheitä sekä niiden vaikutusta tekstiin tulisi kuitenkin tarkastella laajemmin, jotta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä niiden merkityksestä. Lisäksi opettajan olisi kirjoittamistaitoja arvioidessaan hyvä tarkastella tekstejä – ja verbien käyttöä niissä – laajemminkin kuin pelkkien muotoon ja rakenteeseen liittyvien virheiden kannalta. Kuten aineistoni semanttinen tarkastelu osoitti, myös verbien kompleksisuus- ja spesifiysasteella, abstraktilla käytöllä sekä verbijohdoksilla on yhteys oppilaan kirjoittamistaitoon. Tietyt verbien semanttiset piirteet ja morfosyntaktinen tarkkuus näyttävätkin siis kulkevan käsikädessä ja indikoivan yhdessä parempaa kirjoittamistaitoa.

Verbeillä ja niiden semanttisella sekä morfosyntaktisella käytöllä näyttää siis olevan vaikutusta siihen, minkälaiseksi kielenoppijan kielitaito arvioidaan. Verbien opetuksen tulisi olla kirjoitustaitojen opetuksen keskiössä, sillä myös verbi on lauseen keskiössä ja vaikuttaa merkittävästi lauseeseen. Se, käyttääkö oppilas jokaisessa virkkeessään itselleen tuttujien verbien, kuten *olla-* tai *mennä-*verbin,

avulla muodostettuja kiertoilmaisuja spesifien verbien sijaan, vaikuttaa olennaisesti tekstin sävyyn, mielekkyyteen, sujuvuuteen ja kompleksisuuteen. Verbejä ja niiden käyttöä olisi hyvä harjoitella tekstilajitaidoista käsin – ensin tekstiä tarkastelemalla ja sitten siitä mallia ottaen. Tietyille tekstilajille tyypillisten verbien semantiikkaa tulisi vielä tosin tutkia laajemmin, jotta sitä voitaisiin hyödyntää tekstilajitaitojen harjaannuttamisessa.

Lähteet

- Aalto, E., Tukia, K. & Mustonen, S. (2010). Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. (s. 6–23). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Aalto, M. (2000). Suomen frekventit verbit oppijankielessä. Teoksessa S. Martin & H. Sulkala (toim.), *Tutkielmia oppijankielestä. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja* (s. 91–110). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Buckley, C. & Waring, M. (2013). Using diagrams to support the research process: examples from ground-ed theory. *Sage: Qualitative Research 2013: 13(2)*, s. 148–172.
- CEFR = Common European Framework of Reference for Languages. (2003). *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Council of Europe. 1. painos. Porvoo: WSOY.
- Cho, J. & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Sage: Qualitative Research 2006: 6(3)*, s. 319–340.
- Halonen, M. & Kokkonen, M. (2008). ”Loppu-ännät puuttuu!” ”Toivotaan sujuvaa puhetta!”. Lapsi- ja aikuisoppijoiden kielenoppimis- ja arviointikontekstien erot. Teoksessa J. Tanner & M. Kokkonen (toim.), *Kakkoskieli 6. Suomen-opetus, kielitaito ja tutkimus* (s. 109–139). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Herlin, I. (2007). Tietoa suomen verbeistä. *Virittäjä 2*, s. 302–305.
- Hiidenmaa, P. (2000). Lingvistinen tekstintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* (s. 161–190). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Jyväskylän yliopisto. (2012). *Cefling - Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish. Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke 2007-2009*. Viitattu 7.5.2018 <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimushankkeet/cefling/suom>
- Kajander, M. (2013). *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Kielten laitos.
- Kalliokoski, J. (2005). Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoitavien teksteissä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* (s. 224–257). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kielitoimiston sanakirja. (2017). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Verkkojulkaisu. Päivitettävä julkaisu. Viitattu 7.5.2018 <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/vetää>

- Komppa, J. & Kokkonen, M. (2010). Aikuisen ammattilaisen kirjoitustaitoa kehittämässä. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. (s. 103–120). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kokkonen, M. & Tanner, J. (2008). Kielitiedosta kielitaitoon. Teoksessa J. Tanner & M. Kokkonen (toim.), *Kakkoskieli 6. Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* (s. 9–19). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Kuparinen, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. Teoksessa P. Piiparinen-Rintaluoma (toim.), *Kakkoskieli 4. Suomi toisena kielenä ja variaatio* (s. 7–86). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lepäsmä, A-L. (1996). Verbien ja paikansijojen dynaamisuudesta. Teoksessa M. Vehkanen (toim.), *Suomi toisena/vieraana kielenä* (s. 53–62). Helsinki: Oy Edita Ab.
- Lyly, T. (2008). Opettajien kokemuksia tekstien arvioinnista peruskoulussa. Teoksessa J. Tanner & M. Kokkonen (toim.), *Kakkoskieli 6. Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* (s. 141–162). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, M. (1999). Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* (s. 157–178). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ollilainen, M. (2009). Yleiskielen ja puhekielen variaatio turkulaisten S1- ja S2-oppijoiden puheessa ja kirjoituksessa. Teoksessa A. Rekimies & K. Siitonen (toim.), *Suunnaksi suomen kieli* (s. 37–70). Turku: Uniprint.
- Oph = Opetushallitus. (2016). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Viitattu 9.5.2018 http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf
- Oph = Opetushallitus. (2017a). Kielitaidon kehittymisen kuvaus. Viitattu 1.6.2018 https://edu.fi/perusopetus/aidinkieli/suomi_toisena_kielena/kielitaidon_kehittymisen_kuvaus
- Oph = Opetushallitus. (2017b). Kouluopetuksen keskeiset yksinkertaiset tekstilajit genreperheittäin. Viitattu 9.5.2018 http://edu.fi/download/173781_kouluopetuksen_keskeiset_yksinkertaiset_tekstilajit_genreperheittain.pdf
- Oph = Opetushallitus. (2017c). Tekstilajin rooli kielenopetuksessa. Viitattu 9.5.2018 https://edu.fi/perusopetus/aidinkieli/suomi_toisena_kielena/tekstilajin_rooli
- Pajunen, A. (2001). *Argumenttirakenne. Asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*. Jyväskylä: Gumerrus Kirjapaino Oy.

- Pajunen, A. (2012). Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. *Virittäjä* 1, s. 4–32.
- POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rahtu, T. (2014). Genreopetus – tekstitaitojen kahle vai kulmakivi? Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* (s. 65–82). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Raukko, J. (2002). Pitämisen polysemia: miten koehenkilöt hahmottavat pitää-verbin merkitystyyppejä. *Virittäjä* 3, s. 354–374.
- Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Routarinne, S. & Tenhola, E. (2015). Tekstilajien tajua 5.-luokkalaisten kirjoitelmissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Ainedidaktisia tutkimuksia 9. Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (s. 172–191). Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusu-vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–34). Tampere: Vastapaino.
- Saari, E., Ventelä, E. & Huhta, S. (2010). Kielitaidon kuvausasteikko perusopetuksen S2-opetuksen suuntaajana. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.), *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. (s. 69–74). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Saukkonen, P., Haipus, M., Niemikorpi, A. & Sulkala, H. (1979). *Suomen kielen taajuussanasto*. Porvoo: WSOY.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (2007). Introduction: Inside Qualitative Research (paperback edition). Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (s. 1–12). London & Thousand Oaks: Sage.
- Shore, S. (2014). Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa*. (s. 37–63). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Shore, S. & Rapatti, K. (2014). Johdanto. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa*. (s. 5–21). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Tarnanen, M. (2002). *Arvioija valokeilassa – suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. (2016). *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2008). *Ison suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. Viitattu 01.06.2018. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>

White, L. (2001). *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Liitteet

LIITE 1

Verbien semanttinen luokkajakauma

Kaikki verbit	A2		A2		B1		B2		yht.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Primääri-A-verbit / % kaikista verbeistä	156	70 %	394	77 %	596	71 %	178	73 %	1324	73 %
tila / % luokasta	80	51 %	154	39 %	225	38 %	62	35 %	521	39 %
teko, tapahtuma ja muutos / % luokasta	32	21 %	57	14 %	82	14 %	37	21 %	208	16 %
liike / % luokasta	37	24 %	166	42 %	255	43 %	71	40 %	529	40 %
fysiologinen tila ja prosessi / % luokasta	7	4 %	17	4 %	34	6 %	8	4 %	66	5 %
Primääri-B-verbit / % kaikista verbeistä	55	25 %	104	20 %	214	26 %	58	24 %	431	24 %
psykologinen tila ja prosessi / % luokasta	17	31 %	43	41 %	81	38 %	13	22 %	154	36 %
perkeptio / % luokasta	16	29 %	20	19 %	50	23 %	23	40 %	109	25 %
puheakti / % luokasta	22	40 %	41	39 %	83	39 %	22	38 %	168	39 %
Sekundaariverbit / % kaikista verbeistä	11	5 %	11	2 %	29	3 %	8	3 %	59	3 %
yht.	222		509		839		244		1814	