

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Marjokorpi Jenni, Tainio Liisa, Routarinne Sara
TITLE	Opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa
YEAR	2022
DOI	https://doi.org/10.23982/vir.101940
VERSION	Final draft
CITATION	Marjokorpi, J., Tainio, L., & Routarinne, S. (2022). Opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa. <i>Virittäjä</i> , 126(3). https://doi.org/10.23982/vir.101940

Marjokorpi, J. J., Tainio, L., & Routarinne, S. (2022). Opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa. *Virittäjä* 126 (3), 399–428.

Opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa

Jenni Marjokorpi, Liisa Tainio ja Sara Routarinne

Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee subjektin ja objektin tunnistamista sekä siihen liittyviä päättely - strategioita opintojensa alkuvaiheessa olevilla luokanopettajan koulutuksen ja suomen kielen yliopisto-opiskelijoilla (N = 149). Aineistona on kielioppitesti, jossa opiskelijat etsivät subjekteja ja objekteja erilaisista lausetyypeistä sekä kielentävät päättelyään avoimissa vastauksissa tämän jälkeen. Opiskelijoiden vastaukset arvioitiin Ison suomen kieliopin (2004) syntaktisen käsityksen mukaisesti. Tuloksista käy ilmi, että epätyypilliset subjektit sekä objektittomat lauseet olivat vastaajille vaikeita. Vastaajista 3,4 prosenttia tunnisti kaikki yhdeksän subjektia ja objektia; keskimäärin näistä tunnistettiin 5,8. Avoimista vastauksista etsittiin induktiivisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin tunnistusstrategioita, joita löytyi neljä erilaista: tyypillistä tekijä-subjektia ja kohde-objektia korostava semanttinen strategia, suhdetta muihin lauseenjäseniin tarkasteleva syntaktinen strategia, muotoihin keskittyvä morfologinen strategia sekä kysymysstrategia, jossa lauseenjäseniä etsittiin vastauksina tiettyihin tutkailukysymyksiin. Subjektiosiossa suosituin oli syntaktinen ja objektiosiossa semanttinen strategia. Vastaajat myös yhdistelivät strategioita. Strategioiden käytön yhteyttä subjektin ja objektin tunnistamiseen tarkasteltiin lisäksi tilastollisin menetelmin. Syntaktinen strategia oli yhteydessä subjektin tunnistamiseen ja morfologinen strategia sekä subjektin että objektin tunnistamiseen. Havaitut päättelystrategiat voivat auttaa ymmärtämään oppijoiden kieliopillista ajattelua ja kehittämään sen opetusta.

1 Johdanto

Millaista kieliopillista ajattelua koulun kielioppiopetus tuottaa? Suomessa on ollut traditio sisällyttää äidinkielen kieliopin peruskäsitteiden opettelu peruskoulun ja aiemmin oppikoulun tavoitteisiin ja sisältöihin. Yhtä lailla pitkät perinteet on keskustelulla siitä, ettei opetus tuota toivottua tulosta: jo liki sata vuotta sitten Virittäjän sivuilla pohdittiin, seuraako kieliopin opetuksesta pikemminkin ”henkistä onttoutta” kuin kirkasta ajattelua (L. Hakulinen 1925: 31), eivätkä myöskään 2000-luvun kansalliset oppimistulosarvioinnit ole olleet kiittäviä. Niissä kielentuntemuksen osaamisen on todettu perusopetuksen päättövaiheessa vaihtelevan pojilla välttävästä tyydyttävään ja tytöillä tyydyttävästä hyvään (Lappalainen 2004, 2011; Harjunen & Rautopuro 2015; Kauppinen & Marjanen 2020). Perusopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta sekä harjaannuttaa tarkastelemaan kielen piirteitä käyttäen käsitteitä, joiden avulla kielestä, sen rakenteista ja teksteistä puhutaan (POPS 2014: 159–166, 287–294). Tavoitteiden saavuttaminen on kuitenkin osoittautunut visaiseksi, ja myös opettajien tai sellaiseksi opiskelevien kieliopillinen sisältötieto on arvioitu opetuksen

tavoitteisiin nähden liian vähäiseksi. Eniten huolta on kannettu luokanopettajista, joiden koulutuksessa kahdeksaan opintopisteeseen on sisällytettävä kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden pedagoginen sisältötieto ja tavoitteita tukevat opetusmenetelmät (Helsingin yliopiston opinto-opas 2020–2021; Hakulinen, Kalliokoski, Kankaanpää, Kanner, Koskenniemi, Laitinen, Maamies & Nuolijärvi 2009: 59–66; Rättyä 2017: 36–39). Tässä tutkimuksessa alun kysymykseen vastataan selvittämällä, miten opintojensa alkuvaiheessa olevat luokanopettaja- ja suomenopiskelijat tunnistavat subjektin ja objektin, miten he määrittelevät ne sekä millaisia päättelystrategioita he käyttävät niiden tunnistamisessa.¹ Päättelystrategialla tarkoitamme yleensä opittua tapaa, jolla vastaaja järjellee hahmottaakseen lauseen rakennetta ja tehtävänannossa pyydettyjä lauseenjäseniä. Aiemmin oppilaiden päättely-, ajattelu- tai ongelmanratkaisustrategioita on tutkittu erityisesti matematiikan (esim. Laine, Huhtala & Kaasila 2018) mutta myös äidinkielen didaktiikassa (esim. Rättyä 2017: 84–86; Joutsenlahti & Kulju 2015: 69). Kielitieteessä on puhuttu myös tunnistusstrategioista (engl. *perceptual strategy*, Hakulinen & Ojanen 1993: 146), jotka tarkoittavat kuulijan tapoja tai strategioita hahmottaa jokin kielen rakenne. Omassa tutkimuksessamme opiskelijoiden päättelystrategioita analysoidaan heidän avoimista vastauksistaan kysymykseen ”Miten subjektin/objektin voi tunnistaa?” sekä lisäksi selvitetään tilastollisin menetelmin, mitkä strategiat ovat yhteydessä subjektin ja objektin tunnistamiseen.

Referenssipisteenä käytämme *Ison suomen kieliopin* (ISK 2004) käsitystä subjektista ja objektista, sillä ISK on myös jossain määrin jättänyt jälkensä siihen, miten oppikirjat esittävät suomen kielen rakenteita (Marjokorpi tulossa). Vaikkat ISK ei sellaisenaan taivu kouluopetukseen, sen tapa kuvata kieltä ja hahmottaa kieliopin käsitteet voidaan hyvin ottaa äidinkielen kielioppiopetuksen pohjaksi – ja on usein otettukin (esim. Harmanen & Siirinen toim. 2006; A. Kauppinen 2005; Savolainen 2005; Marjokorpi tulossa). Sitä noudattaa ja soveltaa myös *Käyttökielioppi* (Alho & Kauppinen 2009: 7–9, 109–137), joka on esimerkiksi Helsingin yliopistossa toiminut jo pitkään luokanopettajan koulutuksen kurssikirjana (Helsingin yliopiston opinto-opas 2020–2021).

2. Pedagogisen kieliopin muotoja ja merkityksiä

¹ Tutkimus pohjautuu LO11-aineiston osalta Jenni Marjokorven pro gradu -tutkielmaan (2014). Marjokorpi on vastannut aineiston analysistä ja artikkelin kirjoittamisesta. Liisa Tainio ja Sara Routarinne ovat vastanneet aineistonkeruusta ja ohjanneet kirjoittamisprosessia.

Perusopetuksen suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä² *subjekti* ja *objekti* opiskellaan kielitiedon sisältöinä yleensä tutustuvasti viidennellä ja kuudennella, hieman syvemmin kahdeksannella luokalla. Kielitiedon opetuksessa tarkastellaan kieliopin ohella esimerkiksi kielen käytön eri muotoja, vaihtelua ja muutosta, kielen suhteita identiteettiin ja kulttuuriin sekä muihin kieliin (Tainio 2020: 82; Rättyä 2017: 21). Opetushallituksen opas (Kalliokoski, Kumenius, Luukka, Mustaparta, Nissilä & Tuomi 2015: 40) määrittelee kielitiedon opiskelun tärkeimmiksi tavoitteiksi kehittää oppilaiden kielenkäyttötaitoja sekä herättää kielitietoisuutta, joka on noussut koko koulun toimintakulttuuria ohjaavaksi periaatteeksi niin kutsutun kielitietoisien käänteiden myötä (Harmanen & Kuukka 2020; Inha, Laiho & Mattila 2020). Koulun kielitietoisuus on kouluyhteisön jäsenten, tiedonalojen sekä oppimisen osana käytetyn kielen tietoista huomioon ottamista (Ahlholm 2020: 15–16). Toisaalta se on myös yksilön ominaisuus, joka näyttäytyy monipuolisena ja joustavana näkemyksenä kielen luonteesta (Aalto, Kauppinen & Tarnanen 2014); tällöin voidaan puhua myös (meta-)kielellisestä tietoisuudesta (Nupponen, Jeskanen & Rättyä 2019: 5–6). Opetussuunnitelmatekstissä (POPS 2014) tavoitetta ilmentää se, että kielen havainnointia on sisällytetty kaikkiin suomen kielen ja kirjallisuuden sisältöalueisiin aina vuorovaikutustaidoista (S1) moninaisten tekstien tulkintaan (S2) ja tuottamiseen (S3) sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen (S4). Tällaisen kontekstuaalisen kielioppiopetuksen taustalla voidaan nähdä erityisesti (systeemis-)funktionaalinen käsitys kielestä ja kieliopista (Halliday 1978; Halliday & Matthiessen 2004; Luukka 2002; POPS 2014: 104, 160, 287). Kenties vähemmälle huomiolle on jäänyt kieliopin opettaminen sen itsensä vuoksi – älyllisen seikkailun, ahaa-elämysten ja havaintojen käsitteellistämisen sekä loogisen ajattelun, kielen systeemin sekä sen kulttuuriin ja identiteettiin liittyvien merkitysten ymmärtämisen vuoksi (Tainio & Tarnanen 2014, Ainsworth & Bell 2020, van Rijt 2020: 21–29).

Opettajien keskuudessa on ollut havaittavissa jakautuvia näkemyksiä kieliopin hyödyistä: toisaalta heidän on sanottu jo kauan tienneen, ”ettei muodollisen kielioppisysteemin hallinta juuri lainkaan korreloi taitojen hallinnan kanssa” (Murto 1995: 250–251), kun taas toisaalla opettajat ovat kertoneet sen hyödyistä ajattelu-, metakieli- ja kirjoitustaidoille (Alho & Korhonen 2018). Tutkimuskentällä mielenkiinto on kohdistunut erityisesti

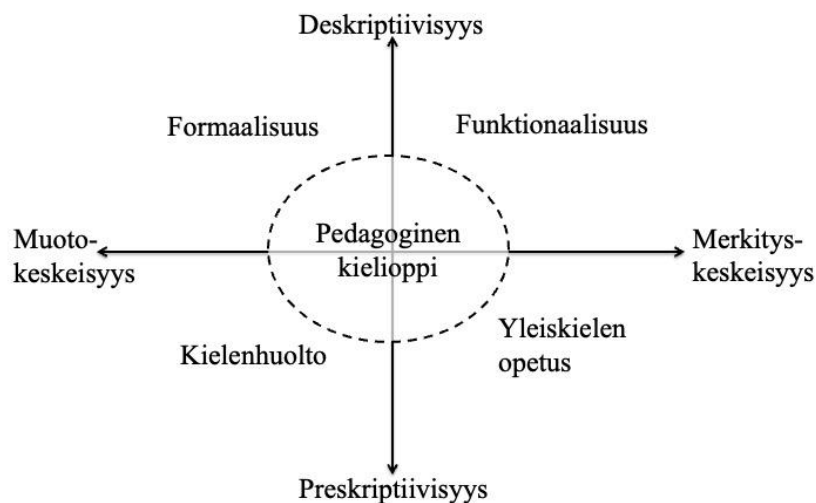
² Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine sisältää kaksitoista eri oppimäärää. Tässä tutkimuksessa keskitytään suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään.

kieliopin ja kirjoitustaitojen yhteyteen, joka on joissain tutkimuksissa havaittu olemattomaksi (Andrews, Torgerson, Beverton, Locke, Low, Robinson & Zhu 2004), kun taas toisissa tilastollisesti merkitseväksi (Myhill, Jones, Lines & Watson 2012). Tutkimusten ristiriitaisia havaintoja on selitetty muun muassa sillä, millaista kieliopin opetusta niissä on tutkittu. Hudson (2015) kuvaa opetuksen vaikuttavuutta seuraavasti: 1) Kun kielioppia opetetaan, oppilaiden eksplisiittinen kielitieto lisääntyy. Tämä tapahtuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti implisiittistä kielitietoa näkyväksi tehden ja kieliopillisten käsitteiden avulla täsmentäen, syventäen ja laajentaen (esim. Kieli ja sen kieliopit = KjsK 1994: 12; Štěpáník 2019: 7). Tämän jälkeen kieliopillista tietoa voidaan 2) harjoitella soveltamaan, ja vasta tämä sovellettu kieliopillinen tieto 3) parantaa kirjoitustaitoja. Sen sijaan jos kuvaileva kieliopillinen tieto jätetään irralleen kirjoittamisesta, eli soveltamisvaihe puuttuu opetuksesta, tiedon vähäisen käyttöarvon ei pitäisi hämmästyttää. (Hudson 2015: 291–294.)

Pedagoginen kielioppi eroaa *Kieli ja sen kieliopit* -mietinnön (KjsK 1994: 136) mukaan tieteellisistä kieliopista siten, että sen tarkoitus ei ole vain kuvata kieltä vaan myös opettaa sen tietoista tarkkailua, kielellistä viestintää ja sen kriittistä arviointia. Käsitettä *pedagoginen kielioppi* on käytetty erityisesti toisen kielen opetuksen kontekstissa, jossa se Keckin ja Kimin (2014: 3) mukaan sisältää yhtä lailla deskriptiivistä kielioppia (*description*), kieliopin opetusta (*instruction*) sekä sen omaksumista (*acquisition*). Samansuuntaisesti Laurantto (2020: 57–61) kuvaa pedagogisen kieliopin olevan deskriptiivisen kuvailun ja preskriptiivisen ohjailun sekoitus, mutta lisäksi myös vuorovaikutteista toimintaa oppimistilanteessa, jossa kieltä ja sen rakennetta tutkaillaan, kokeillaan ja harjoitellaan. Hongon (2017: 232) mukaan myöskään kielen muotoja ja niiden merkityksiä ei tarvitse nähdä vastakkaisina vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä näkökulmina, jotka yhdistyvät hyvässä kielipedagogiikassa. Näistä

inspiroituneina hahmottelemme äidinkielen opetuksen pedagogista kielioppia seuraavan nelikentän kautta (kuva 1):

Nelikenttä havainnollistaa pedagogista kielioppia kahden opetuksessa aina läsnä olevan jatkumon risteyksessä. Pystyakseli kuvaa kieliopin opetuksen ja kuvauksen jatkumoa preskriptiivisestä deskriptiiviseen. Kuten kieliopin kuvauksessa, myös opetuksessa voidaan yhtäältä painottaa ohjailua tiettyyn kielimuotoon, eli preskriptiota. Esimerkiksi lauseopin opetuksessa keskeisenä tavoitteena voi olla ohjaaminen konventionaaliseen välimerkkien ja isojen alkukirjainten käyttöön. Toisaalta voidaan painottaa kielen kuvausta, deskriptiota,



Kuva 1. Pedagogisen kieliopin nelikenttä

jolloin esimerkiksi lauseenjäseniä tarkastellaan vailla tavoitetta ohjata kielenkäyttäjää tiettyjen muotojen käyttöön. Kokonaisuutena pedagoginen kielioppi sisältää siis molemmat näkökulmat, joiden toisiaan täydentävästä luonteesta viestii myös edellä kuvattu Hudsonin (2015) kolmivaiheinen malli. Deskriptiivinenkin kielitieto halutaan pedagogisessa kieliopissa valjastaa soveltavaan käyttöön, kuten nykyinen opetussuunnitelma implikoi: kieltä tarkastellaan mielekkäissä käyttökonteksteissa. Voidaan siis todeta, että Suomessa funktionaalinen pedagoginen kielioppi on jo nykyisellään vahvoilla. Jopa E. N. Setälä työryhmineen (Komiteamietintö 1915: 76) ehdotti ”muotojen funktionioppia” varsinaiseksi merkitysopiksi, johon päästäisiin kouluopetuksessa äänneopin ja yleisen muoto-opin opiskelun jälkeen. Tämä mietintö kuitenkin hautautui, ja 1900-luvun suomalaisessa koulussa vallitsi Setälän nuoruusvuosien formaali kielioppi (Savijärvi &

Varteva 1997). Muoto- ja merkityspainotteisuus muodostavatkin nelikentän vaaka-akselin jatkumon.

Sekä kielen kuvausta että sen käytön ohjailua voidaan siis pedagogisessa kieliopissa lähestyä joko muodon tai merkityksen näkökulmasta. Formaalia deskriptiivistä kielioppia voisi koulussa olla esimerkiksi lauseenjäsennyksen opetus perinteisenä lauseanalyysinä, kun taas funktionaalisesti orientoituneessa opetuksessa voitaisiin tarkastella kielenkäyttötilanteissa luotuja merkityksiä kuten sitä, miten sosiaalisessa mediassa välimerkit saattavat indikoida tyykeyttä. Luonnollisesti opetus voi myös olla – ja sen on suositeltukin olevan – kaksisuuntaista, muodon ja merkityksen näkökulmia yhdistävää (esim. Alho & Korhonen 2007; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 409). Van Rijtin (2021: 16) mukaan valtaosa äidinkielen kieliopin viimeaikaisesta tutkimuksesta on painottunut funktionaalisesti orientoituneeseen opetukseen, jota voidaan kutsua myös kontekstuaaliseksi, sillä siinä kielen rakenteita tarkastellaan kirjoittajan tekstilajisidonnaisina valintoina, joilla pyritään saamaan aikaan tietty (retorinen) vaikutus. Toisaalta tällaiseen opetukseen yhä kuuluvat myös formaalit kieliopin käsitteet, joten kuvan 1 vaaka-akselilla se asettunee keskivaiheille. Esimerkiksi Myhill kollegoineen (2012) on havainnut, että kontekstuaalinen kieliopin opetus on myös kirjoitustaitojen kannalta hyödyllistä.

Preskriptiivinen kielioppiopetus puolestaan voi olla muotokeskeistä kielenhuoltoa tai merkityskeskeistä yleiskielen opetusta: kuinka ilmaista kohteliaisuutta, kuinka kirjoittaa kesätyöhakemus. Merkityskeskeisellä preskriptiivisellä kielioppiopetuksella on myös yhtymäkohtia funktionaaliseen toisen kielen opetukseen, jonka keskiössä on kielen käyttö vuorovaikutustilanteissa, vaikka myös muotoja ja rakenteita tarkastellaan (esim. Aalto ym. 2009; Lauranto 2020). Kuvan 1 nelikentän keskeisin viesti onkin, että pedagoginen kielioppi ei sijoitu yksinomaan johonkin sen nurkkauksista, vaan kaikki edellä mainitut osa-alueet kuuluvat siihen. Kuviossa pedagogisen kieliopin käsitettä ympäröivä katkoviiva kuvastaa käsitteen liikkuvuutta ja joustavuutta. Sen painotukset voivat vaihdella oppimisen tavoitteiden ja sisältöjen tai esimerkiksi oppilaiden ikä- ja kehitystason mukaan, ja myös historian saatossa koulukielioppi on liikkunut nelikentän sisällä pedagogisten, kielitieteellisten ja yhteiskunnallisten virtausten viemänä eri suuntiin (ks. esim. Koskinen 1988, 1990).

Lisäksi pedagogisen kieliopin sisällöt ja käytännön toteutus voivat olla erilaisia riippuen opettajan, oppikirjojen (niiden suosiosta kieliopin opetuksessa ks. Tainio, Karvonen & Routarinne 2015) sekä ylhäältä ohjailevan tahon kuten opetussuunnitelman ja opetuksen järjestäjän resursseista ja valinnoista. Neljäntenä, muttei lainkaan vähäisimpänä, opetukseen vaikuttavat oppilaat. Paukkusen (2011) mukaan oppilaiden kyky soveltaa oppimiaan kielitiedon käsitteitä, luontaista kielitajuaan sekä kontekstuaalista tietoaan maailmasta tulisikin ottaa huomioon ja antaa sille tilaa kieliopin opetuksessa, jossa on tilaa pohdinnalle ja keskustelulle. Myös Harjunen ja Korhonen (2008) tähdentävät, että pedagogisessa kieliopissa on otettava lähtökohdaksi kokonainen ihminen – ajattelu, tahto ja tunteet – sekä opetettava kielioppia ikätasoisesti ja kiinnostavasti, oman kielen merkitystä korostaen.

Kieliopin opetuksessa on tehtävä valintoja siitä, millaisin käsittein kieltä kuvataan koulupolun eri vaiheissa. Kuten edellä on todettu, tällä hetkellä lauseenjäseniin katsotaan tarpeelliseksi tutustua alakoulun loppupuolella, sillä ne ovat käypiä käsitteitä kielen rakenteista puhumiseen (Kalliokoski ym. 2015: 43–44; POPS 2014: 159–166). Toisaalta on myös ehdotettu, että muodollista lauseenjäsenystä opetettaisiin vasta yläkouluiässä, kun taas nuoremmat oppilaat voisivat etsiä lauseista prototyyppisiä semanttisia rooleja (KjsK 1994: 143). Lisäksi koulussa tasapainoillaan kieliopillisen terminologian ja arkikäsitteiden käytön välillä (esim. Pynnönen 2006; Satokangas, Suuriniemi, Jantunen & Karasti 2021: 71–72). Keskusteluun liittyy pedagogisen lähestymistavan valinta: deduktiivisessa opetuksessa lähtökohtana on sääntö tai käsite, jota harjoitellaan toistamaan ja soveltamaan, kun taas induktiivinen opetus lähtee liikkeelle havainnoista, joista johdetaan säännönmukaisuuksia ja lopulta kieliopillisia sääntöjä tai käsitteitä. Deskriptiivisen ja preskriptiivisen kieliopin ohella on puhuttu normatiivisesta kieliopista, jota on usein käytetty preskriptiivisen synonyymina. Lauranto (2020: 58) erottaa kuitenkin käsitteet toisistaan siten, että normatiivisuus viittaa kaiken kielenkäytön tapaan noudattaa tiettyjä konventioita eli normeja, kuinka erilaisia ne eri kielenkäyttötilanteissa ovatkaan. Kielen luonnolliset normit, joita deskriptiivinen kielioppi kuvaa, ja sopimusluontoisemmat yleiskielen normit, joita esimerkiksi kirjoittamisen opetuksessa harjoitellaan, onkin hyvä erottaa toisistaan, jotta oppijan minäkuva kielen osaavana käyttäjänä mutta myös yleiskielen normien oppijana selkeytyisi (Harmanen 2011). Tämän lisäksi normatiivisella kieliopilla on nähdäksemme tarkoitettu myös sitä, että kielen kuvaus itsessään nähdään normatiivisena; toisin sanoen kieliopin kategoriat ja käsitteet nähdään staattisena tietona,

joka joko osataan ja muistetaan tai ei. Käsitteen tällaista käyttöä edustaa esimerkiksi Paukkunen (2011: 184) todetessaan, että ”koulussa opetettava kielitieto ei saisi olla liian normatiivinen ja tiukka. – Siinä voi jättää tilaa keskustelulle.” Myös Kauppinen, Tarnanen ja Aalto (2014: 94) puhuvat normatiivisuudesta jäännöksettömän syntaktisen luokittelun yhteydessä, ja Lonka (1993: 682) asettaa ”vanhan normatiivisen kielenopetuksen” vastapooliksi ”modernille, myös kielenkäyttötaitoja arvostavalle” opetukselle. Näin tulkittuna normatiivinen kielioppikäsitys on siis sitä, että kielioppi ymmärretään ulkoa opittavana käsitteiden luettelona ja tiukkarajaisina kategorioina, jotka annetaan ylhäältä ilman, että niistä voisi varsinkaan koulussa neuvotella. Tällaisesta käsityksestä on nähty viitteitä esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluista koskevassa tutkimuksessa, jossa oppilaita vaivasi usein huoli käsitteiden unohtumisesta (Marjokorpi 2019).

Pedagogisessa kieliopissa siis yhdistyvät monet erilaiset näkökulmat ja tavoitteet, minkä lisäksi myös sen tarkastelukohde, elävä kieli, tekee opetuksesta sekä mielenkiintoista että haastavaa. Peruskouluikäisten kielitiedon osaamista arvioidaan Suomessa säännöllisesti (esim. Kauppinen & Marjanen 2020; Harjunen & Rautopuro 2015), ja myös opettajaopiskelijoiden kielioppiin liittyviä käsityksiä ja osaamista on tutkittu (esim. Rättyä 2017; Kauppinen ym. 2014; Aalto 2019). Kuitenkaan kieliopillisen ajattelun prosesseja ja strategioita valaisevaa teoreettis-käsitteellistä viitekehystä ei ole vielä vakiinnutettu. Tämän tutkimuksen tavoitteena on paikata tätä puutetta etsimällä induktiivisen tutkimusstrategian avulla, mistä eri näkökulmista oppijat voivat lauseenjäseniä lähestyä. Toivomme, että tutkimus tukee tällöin myös opetusta, sillä opettajan eksplisiittinen ymmärrys kieliopillisista päättelystrategioista auttaa opettamaan kielioppia monipuolisesti sekä painottamaan niitä strategioita, jotka ovat oppijoille kaikkein hyödyllisimpiä.

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen aineisto koostuu yliopisto-opiskelijoiden (N = 149) vastauksista e-lomakemuotoiseen kielioppitestiin, joka sisälsi kokonaisuudessaan seitsemän lauseoppia ja sanaluokkia käsittelevää osiota. Tässä artikkelissa tarkastellaan subjektin ja objektin tunnistamista mittaavia tehtäviä ja niihin liittyviä avoimia vastauksia. Testiin vastasi kaksi

erillistä vastaajaryhmää: LO11-aineisto koostuu ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden (N = 128) vastauksista äidinkielen didaktiikan kurssin alkuvaiheessa, ja SK12-aineisto käsittää suomen kielen opiskelijoiden (N = 21) vastaukset, jotka on annettu syntaksia käsittelevän kurssin alussa. LO11-aineisto kerättiin kurssitapaamisen yhteydessä. Vastausaikaa ei rajattu, ja opiskelijat käyttivät testin tekemiseen noin 10–30 minuuttia. SK12-ryhmä puolestaan teki testin kurssitehtävänä vapaa-ajalla. LO11-aineiston osalta artikkeli perustuu pro gradu -tutkielmaan (Marjokorpi 2014), ja tutkimuksen aineistoa on käytetty myös lauseen hahmottamista tarkastelevassa tutkimuksessa (Tainio & Routarinne 2012).

3.1 Kielioppitestin subjekti- ja objektitehtävät ja niiden laatimisen taustaa

Tiedonhankintatapaa rakentaessamme nojasimme *Ison suomen kieliopin* (ISK 2004) subjekti- ja objektimääritelmiin. Subjektilla tarkoitamme verbin ensisijaista täydennystä, joka kongruoi predikaatin kanssa, on usein sen edellä ja yleensä nominatiivissa oleva NP (ISK § 908, § 910). Objektilla taas tarkoitamme verbin täydennystä, joka on kieliopillisessa sijassa: partitiivissa, genetiivissä, nominatiivissa tai akkusatiivissa (ISK § 925, § 1222).

Kielioppitestin subjekti- ja objektitehtävät kuuluivat seuraavasti:

Lauseessa "Venny polskuttelee" sana *Venny* on subjekti. Kirjoita ruutuun subjekti (esim. *Venny*), jos lauseessa sellainen on.

- S1. Rantavesi kuhisee haita.
- S2. Rannoilla kuhisee haita.
- S3. Hait kuhisevat rantavedessä.
- S4. Rantavedet kuhisevat haita.
- S5. Vennyä pelottavat hait.

Miten selittäisit, mikä on subjekti? Miten subjektin voi tunnistaa?

Missä seuraavista lauseista on objekti? Esimerkiksi lauseessa "Söin jäätelön." sana *jäätelön* on objekti. Kirjoita ruutuun objekti, esim. *jäätelön*, jos lauseessa sellainen on.

- O1. Sirkus vetää väkeä.
- O2. Taikuri veti hihasta jäniksen.
- O3. Huijari veti nenästä.
- O4. Nyrkkeilijä veti nenään.

Miten selittäisit, mikä on objekti? Miten objektin voi tunnistaa?

Kuten tehtävälauseista huomataan, otimme ISK:n perussubjektin lisäksi mukaan myös e-subjektin (ISK § 910). Tekemisverbien prototyyppinen subjekti on agenttiivinen ja sellaisena elollinen, toimiva ja tajunnallinen; muilla kuin tekemisverbien subjekteilla agenttiivisuutta on

vähemmän eikä kaikilla perussubjekteilla siten ole välttämättä kaikkia agenttiivisuuspiirteitä (ISK § 912). Leikittelimmekin testilauseissamme sanajärjestyksellä, sijoilla ja agenttiivisuudella saadaksemme esille subjektikategorian eri ulottuvuuksia. Muokkaamalla jokseenkin samalla leksikaalisella aineksella (*hai, rantavesi, kuhista*) tuotettuja lauserakenteita niin, että ne kuvasivat tilannetta eri näkökulmista, pyrimme vähentämään muuttujia lauseissa ja suuntaamaan huomion lauseiden välisiin muotoeroihin. Leksikaalinen aines sinänsä saattoi olla haastavaakin, sillä esimerkiksi *kuhista*-verbin subjektina on nominatiivimuotoinen, joukkoa tarkoittava ja siten monikollinen liikkua; yksi hai ei vielä kuhise. Toisaalta pelkästä partitiivimuodosta *haita* vastaaja ei vielä näe, onko kyseessä yksikkö vai monikko, vaan lauseita on tarkasteltava kokonaisuuksina. Lisäksi haastoimme opiskelijan subjektintajua tunnekausatiivilauseella, jonka alussa oli ihmistarkoitteeseen viittaava partitiivimuotoinen (objekti-)NP ja lopussa eläintarkoitteeseen viittaava nominatiivimuotoinen (subjekti-)NP (ks. ISK § 905; Siirainen 2001). Käsityksemme mukaan prototyyppinen lauseenalkuinen ihmistarkoitteinen tekijäsubjekti toimintaverbin kanssa vastaa tyypillistä käsitystä subjektista, jollaisena myös oppikirjat erityisesti alakoulussa sen esittävät (Marjokorpi tulossa). Tällaista kaikkein prototyyppisintä subjektia ei tehtävistössämme ollut. Vastaajia ei siis päästetty helpolla; jotkin testitehtävistämme ovat selvästi alakoulun ja myös useimpia yläkoulun oppikirjojen lauseenjäsenetehtäviä mutkikkaampia (Marjokorpi tulossa), eikä esimerkiksi e-NP:n luokittelu subjektiksi ole fennistiikassakaan yksiselitteistä (vrt. Helasvuo & Huomo 2010; ISK § 910).

Objektiosiossa rajasimme tarkastelun NP-objektiin, joka esiintyy konkreettista tekemistä ilmaisevien verbien täydennyksenä (ks. ISK § 925). Ajattelemme, että objektin erottaminen adverbiaalitäydennyksistä on olennaista kielenkäyttötietoa, sillä monet syntaktis-semanttiset seikat vaikuttavat objektin sijanvaihteluun (ISK § 930), kun taas semanttisissa sijoissa esiintyvällä adverbiaalilla vastaavaa vaihtelua ei ole (ISK § 1223–1225). Objektin sijanvalinnalla osoitetaan suomen kielessä muun muassa prosessin rajattua tai rajaamattomuutta. Merkitykseltään objekti ei ole yksiselitteinen, joskin sille on ominaista jonkinlaisen tilan- tai paikanmuutoksen läpikäyminen. Keskeistä objektissa on, että se on transitiivisen verbin valenssiin kuuluva täydennys. (ISK § 925–928.) Kuitenkin tyypillinen arkikäsitys objektista on, että se on tekemisen kohde. Kokemusperäisesti tiedämme myös, että etenkin koululaiset helposti tulkitsevat etenkin illatiivi- ja elatiivisijaiset adverbiaalit objekteiksi, päättyyhän toinen *-n*-äänteeseen kuten genetiivikin, ja toinen *A:han*, kuten partitiivi. Siksi objektitehtävistämme vaihtoehtoina oli kahden kieliopillisessa sijassa olevan

objektiehdokkaan rinnalla myös elatiivi- ja illatiivisijaiset objektiehdokkaat.

Objektiesimerkeissä pyrittiin vähentämään muuttujia rakentamalla lauseet saman verbin (*vetää*) polysemiaa hyödyntäen.

3.2 Analyysimenetelmät

Syntaktisten käsitteiden oppimisen ja siinä piilevien ongelmien teoreettinen tutkimus on ollut perinteisesti vähäistä (Myhill & Watson 2014, Rättyä 2017). Tähän tarpeeseen pyrimme vastaamaan selvittämällä, millaisia käsityksiä ja päättelystrategioita opiskelijoilla on lauseenjäseniin liittyen. Hyödynnämme aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009), jonka avulla hahmotamme lauseenjäsenten tunnistamiseen liittyviä strategioita opiskelijoiden avoimista vastauksista kysymyksiin, mitä subjekti ja objekti ovat sekä miten ne voi tunnistaa. Nojaamme siis kielentämisen menetelmään, jossa oppija tuo kieliopillista ajatteluaan sanallisesti ilmi sekä samalla jäsentää ja reflektoi sitä (Rättyä & Kulju 2018). Oppijan näkyväksi tuotu ajattelu mahdollistaa tutkimuksellisen tarkastelun, joka voi valaista aukkoja ja epäohdonmukaisuuksia käsitteen oppimisessa (Brooks, Swain, Lapkin & Knouzi 2010; Rättyä 2017).

Lisäksi selvitämme tilastollisia menetelmiä hyödyntäen, miten avoimissa vastauksissa kielennetyt päättelystrategiat toimivat subjektin ja objektin tunnistamisessa. Tässä käytämme Mann-Whitneyn *U*-testiä, jonka avulla vertailemme eri strategioita käyttäneiden opiskelijoiden keskiarvoja niiden opiskelijoiden tuloksiin, jotka eivät käyttäneet vastaavia strategioita. *U*-testi on *t*-testin parametriton vastine, jonka valitsimme aineiston koon ja normaalijakaumaa noudattelemattoman jakauman vuoksi (ks. Nummenmaa 2009: 261–262). Lisäksi laskemme jokaiselle strategialle Cohenin *d*-arvon eli efektikoon (ks. Piasta & Justice 2010), joka kertoo, kuinka suuri kutakin strategiaa käyttäneiden ja sitä käyttämättömien vastaajien välinen ero on subjekti- ja objektiosioissa erikseen.

Kvantitatiiviset analyysit tehdään SPSS-ohjelmalla, ja niitä vastavuoroisesti täydennetään ja tulkitaan kvalitatiivisin menetelmin luotettavuuden parantamiseksi.

Kieliopillisen ajattelun validi mittaaminen on vaikeaa, ja usein kielioppitehtävien läpäisytaaso kertoo lähinnä siitä, kuinka vaikeita tai helppoja niistä on laadittu (Bell & Ainsworth 2020; Kauppinen & Marjanen 2020: 39). Tähän tutkimukseen valittiinkin vaikeusasteeltaan erilaisia tehtävälauseita, jotta opiskelijoiden tavat hahmottaa subjektin ja objektin käsitteiden rajoja tulisivat esille. Tulokset kuvaavat yhtäältä, millaisina

lauseenjäsenet ovat hahmottuneet perus- ja toisen asteen opintojen jälkeen³, sekä toisaalta, mistä lähtökohdista yliopisto-opetuksessa lähdetään rakentamaan.

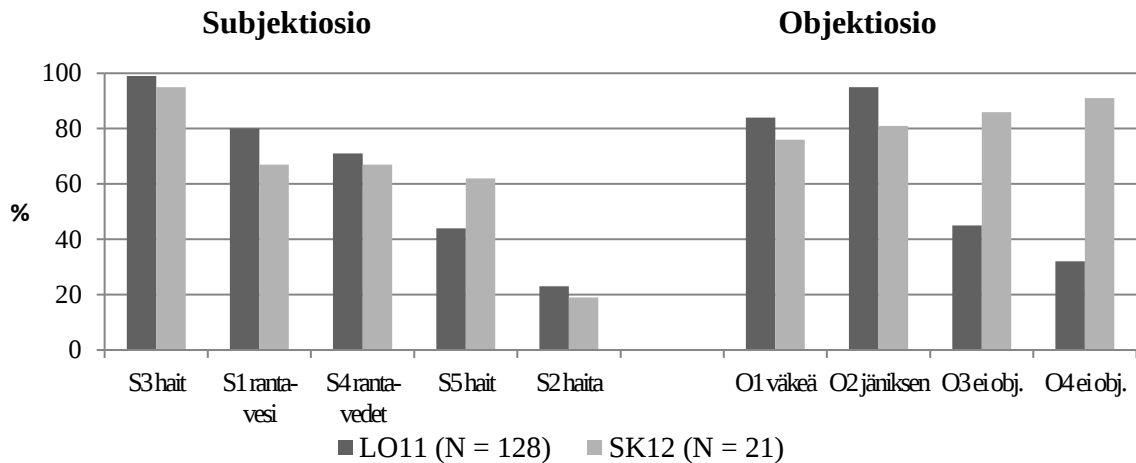
4 Subjektin ja objektin tunnistaminen ja määrittely

Esittelemme tutkimuksemme tuloksia luvuissa 4 ja 5, joista ensimmäisessä tarkastelemme subjektin ja objektin tunnistamista yhdeksästä tehtävälauseesta sekä opiskelijoiden niille antamia, keskenään huomattavan yhdenmukaisiksi osoittautuvia määritelmiä. Luvussa 5 analysoimme lauseenjäseniin liittyviä päättelystrategioita sekä niiden toimivuutta. Tulosten merkitystä ja sovellettavuutta pohdimme lopuksi luvussa 6.

4.1 Subjektin ja objektin hahmottaminen lauseista

Pisteytimme opiskelijoiden vastaukset subjektin ja objektin tunnistustehtäviin siten, että jokaisesta ISK:iin nojaten oikeaksi katsomastamme vastauksesta sai yhden pisteen, jolloin maksimipistemäärä oli 9. Kaikkien vastaajien keskiarvo oli tällöin 5,8 pistettä ja keskihajonta 1,73. Suomen kielen opiskelijoiden keskiarvo (6,4; keskihajonta 2,1) oli hieman korkeampi kuin luokanopettajaopiskelijoiden (5,7; keskihajonta 1,7), ja ero oli Mann-Whitneyn U -testin mukaan tilastollisesti melkein merkitsevä ($U = 983$, $Z = -1.99$, $p < .05$). Kuva 2 esittää tehtävittäin, kuinka suuri osuus vastaajista tunnisti lauseiden subjektit ja objektit ISK:n käsityksen mukaisesti. Kuten siitä nähdään, kaikissa viidessä subjektitehtävissä sekä objektitehtävissä O1–O2 ryhmien LO11 ja SK12 väliset erot olivat pieniä, eivätkä ne myöskään U -testin mukaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Sen sijaan objektitehtävissä O4 ($U = 865$, $Z = -3.017$, $p < .01$) ja O5 ($U = 558.5$, $Z = -5.045$, $p < .001$) ryhmien väliset erot ovat selvästi suuremmat ja myös tilastollisesti merkitsevät. Seuraavassa tulosten tarkemmassa esittelyssä sekä kuvassa 2 olemme järjestäneet tehtävälauseet niin, että aloitamme subjektimaisimman subjektin sisältävistä lauseista S3 *Hait kuhisevat rantavedessä* ja S1 *Rantavesi kuhisee haita*. Subjektiosion jälkeen tarkastelemme objektintunnistustehtävien tuloksia.

³ Tulosten yleistämisessä on syytä ottaa huomioon, että otosryhmän opiskelijat olivat menestyneet äidinkielen opinnoissaan selvästi keskimääräistä paremmin: testin taustoittavista vastauksista selviää, että vastaajista lähes 80 prosenttia oli saanut äidinkielen ylioppilaskokeessa arvosanakseen laudaturin, eximian tai magnan.



Kuva 2. Subjektit ja objektit ISK:n (2004) mukaisesti tunnistaneiden vastaajien prosentuaaliset osuudet LO11- ja SK12-ryhmien vastaajista

Sanajärjestykseltään suora S3 *Hait kuhisevat rantavedessä* osoittautui testin yksimielisimmän jäsennetyksi lauseeksi; agenttiivisen ja nominatiivimuotoisen, joskaan ei inhimillisen *hait* mielsi subjektiksi 99 prosenttia kaikista vastaajista. Tämä osoittaa, että melko prototyyppisen subjektin tuntemus oli aineistomme opiskelijoilla käytännössä ongelmaton. Voidaan arvioida, että tämän tasoinen tunnistus vastaa alakoulun oppimistavoitteita.

Lauseen S1 *Rantavesi kuhisee haita* teemapaikalla olevan, mutta semanttisesti paikkaa tarkoittavan subjektin *rantavesi* tunnisti 78 prosenttia kaikista vastaajista. Toiseksi suosituin vastaus oli tyhjä vastaus, joka saattoi merkitä joko lauseenjäsenen puuttumista tai ”en tiedä” -vastausta. Tehtävälauseen S1 kohdalla tyhjiä oli 17 prosenttia kaikista vastauksista. Tällaisen vastauksen antanut opiskelija on saattanut pitää *rantavesi*-sanaa semanttisesti epäsoveluuna subjektiksi, sillä tarkoitteella on niukasti agenttiivisia ominaisuuksia. Lisäksi lauseen objektia *haita* ehdotti subjektiksi viisi vastaajaa. Semanttisia rooleja ajatellen tämäkään ei ole täysin perustelematon vastaus haiden ollessa lauseen tapahtumassa varsinaisia toimivia agenteja. Lause S4 *Rantavedet kuhisevat haita* muistutti lausetta S1, mutta siinä subjekti ja sen kanssa kongruoiva verbi olivat monikossa. Monikkosubjekti osoittautui yllättäen vaikeammaksi tunnistaa kuin yksikössä oleva: *rantavedet* nimesi subjektiksi 71 prosenttia opiskelijoista, kun taas 23 prosentin mielestä subjektia ei löytynyt (vastaus puuttui). Erityisesti LO11-aineistossa lause S4 osoittautui vaikeammaksi kuin lause S1 (ks. kuva 2).

Vajaa puolet (46 %) opiskelijoista mielsi tunnekausatiivilauseen S5 *Vennyä pelottavat hait* subjektiksi *hait*, mutta myös lauseenalkuinen, semanttinen kokija mutta syntaktinen objekti

Vennyä nimettiin subjektiksi lähes yhtä usein (42 %). Myös tunnekausatiivilauseelle tyypillinen sanajärjestys, jossa ei-inhimillinen, ärsyketarkoitteinen *hait* sijaitsee lauseen lopussa, saattoi vaikeuttaa sen tunnistamista subjektiksi, kun taas inhimillistä kokijaa tarkoittava *Vennyä* sopisi subjektiksi myös teemapaikkaisuutensa puolesta (ks. Siirainen 2001: 46–53). Kielioppitestimme vastaajasta saattoi siis näyttää, että syntaktiset ja semanttiset kriteerit vetävät analyysia eri suuntiin, eikä pelkästä morfologiasta ole apua, koska sekä *Vennyä* että *hait* ovat kieliopillisissa sijoissa.

Eksistentiaalilause S2 *Rannoilla kuhisee haita* osoittautui opiskelijoille vaikeaksi, ja vain 23 prosenttia kaikista vastauksista oli linjassa ISK:n (§ 910) esittämän e-subjektinäkömyksen kanssa, jonka mukaan partitiivimuotoinen *haita* on lauseen e-subjekti. Vastaajista 66 prosenttia sen sijaan antoi tyhjän vastauksen eli todennäköisesti katsoi, että selvän semanttisen tekijän puuttuessa lauseessa ei ole lainkaan subjektia. Havainto tukee huomioita ISK:n e-subjektiksi jäsentämän E-NP:n syntaktisesta erityisyydestä; se on ISK:n perussubjektiin verrattuna sekä syntaktisesti, semanttisesti että diskurssiipiirteiltään monin tavoin erilainen, ja onkin ehdotettu, ettei sitä tulisi mieltää subjektiksi lainkaan (Helasvuo & Huomo 2010). *Rannoilla*-adverbiaalia ehdotti subjektiksi 11 prosenttia vastaajista. Objektiosiossa (ks. kuva 2) vastaajat tunnistivat yksimielisimmin lauseen O2 *Taikuri veti hihasta jäniksen* objektiksi *jäniksen*, joka konkreettisen vetämisen kohteena oli ilmeisen helppo hahmottaa. Yhteensä sitä piti objektina 94 prosenttia vastaajista. Sen sijaan lauseessa O1 *Sirkus vetää väkeä* syntaktisen objektin *väkeä* antoi vastaukseen hieman harvempi, 83 prosenttia kaikista vastaajista. Muita ehdotuksia olivat ”ei vastausta” (11 %), ”sirkus” (5,4 %) sekä ”objekti” (0,7 %). Lause onkin kuvainnollinen: sirkus on semanttisesti eloton lokaatio, joka ei konkreettisesti kisko ihmisiä paikalle, vaan tapahtuman varsinainen elollinen toimija on sirkukseen menevä väki. Tämä piirre ei kuitenkaan horjuttanut useimpien opiskelijoiden objektintajua; lauseen transitiivisuus, suora sanajärjestys ja *väkeä*-sanana partitiivimuoto näyttävät useimmiten riittäneen objektin tunnusmerkeiksi.

Lauseet O3 *Huijari veti nenästä* ja O4 *Nyrkkeilijä veti nenään* sisälsivät edellisten lailla saman *vetää*-verbin, kuitenkin jälleen erilaisissa merkityksissä. Nämä kaksi ISK:iä mukaillen objektittomiksi käsitettävää lausetta osoittautuivat erityisesti LO11-aineistossa pulmallisiksi (kuva 2), minkä syy saattaa piillä siinä, että niiden paikallissijaiset adverbiaalit voidaan joissakin tapauksissa ymmärtää semanttisina tekemisen kohteina. Tällaisia objektin tyyppisiä täydennyksiä on toisinaan objekteiksi kelpuutettukin (esim. KjsK 1994: 155–157), mitä tässä

artikkelissa ei ISK:iin (§ 925) nojaten kuitenkaan tehdä. Kielioppitestin kaikista vastaajista puolet piti lausetta O3 objektittomana, kun taas melkein yhtä moni (48 %) nimesi sanan *nenästä* objektiksi. Kieliopillisesti tämä elatiivimuotoinen lauseke kuuluu huijaamista tarkoittavaan idiomattiseen merkityskonstruktion ja voidaan siten jäsentää verbi-idiomien osaksi; toki myös konkreettisempi tulkinta on mahdollinen, jolloin vetäminen kohdistuisi ihmisen adverbialilla ilmaistuun osaan. Lauseessa on myös implisiittisesti mutta ilmi panematta mukana inhimillinen kohde, jota *nenästä* vedetään (vrt. Leino 1991: 22). Samoin lauseessa O4 on kyse idiomattisesta konstruktiosta, jolla tarkoitetaan lyömistä (Kielitoimiston sanakirja, s.v. *vetää*). Lausetta voidaan pitää elliptisenä, sillä *nenään* vetäminen on luonteeltaan transitiivista, mutta lauseen ilmiobjekti eli lyömistä kohde puuttuu. Kuitenkin jopa 59 prosenttia vastaajista piti *nenään*-sanaa objektina. Vaikka *nenästä* ja *nenään* eivät sijaitse vutukseltaan sovellu objektiksi, hankaloituksena on, että niiden päätteet voivat hieman muistuttaa partitiivin ja genetiivin⁴ päätteitä, jos opiskelija kiinnittää huomionsa pelkkään sanan loppuun. *Nenään*-sanat suosiota objektiksi voi myös selittää se, että semanttisesti *nenän* voidaan ajatella olevan lauseessa lyömistä kohteena objektille tyypilliseen tapaan.

4.2 Subjektin ja objektin määritelmät opiskelijoiden avoimissa vastauksissa

Subjektin määritelmiä kartoitettiin avoimella kysymyksellä ”Miten selittäisit, mikä subjekti on?” Molemmista vastaajaryhmissä hallitsivat semanttiset määritelmät, joissa subjektin todettiin olevan ”(lauseen) tekijä”: LO11-aineistossa niitä esitti 99 prosenttia ja SK12-aineistossa 86 prosenttia vastaajista. Ryhmien välillä oli kuitenkin jonkin verran eroja siinä, saiko semanttinen määritelmä rinnalleen muita subjektikriteerejä. LO11-aineistossa valtaosa (85 %) luotti pelkkään tekijä-määritelmään, kun taas suomenopiskelijoista näin teki vain vähän yli puolet. Tyypillisiä subjektin määritelmän laajennuksia olivat syntaktiset kriteerit (esim. 1–2) sekä luokanopettajaopiskelijoilla tutkailukysymykset (ks. Shore 2020) (esim. 3, 6), joita suomenopiskelijat puolestaan eivät käyttäneet. SK12-aineistossa ainutlaatuisia olivat sen sijaan subjektin määritelmät ilman tekijä-mainintaa. Niissä tuotiin esiin subjektin nominatiivimuotoisuutta sekä suhdetta verbiin (esim. 4). Määritelmät toki sinänsä olivat vajaita eivätkä pystyneet kattamaan kaikkia esimerkkitapausten subjekteja.

⁴ Vaikka ISK:ssa (§ 1226) objektin *n*-loppuista muotoa kutsutaan genetiiviksi, sitä on sekä aiemmin (esim. Larjavaara 1991) että ISK:n julkaisun jälkeen (esim. Shore 2020, Lauranto 2013: 163, Huomo 2016: 517) nimitetty myös akkusatiiviksi.

- Esim. 1 Predikaatin eli verbin tekijä/toimija. (LO11)
- Esim. 2 Täydentää predikaattia, ilmaisee tekijän. (SK12)
- Esim. 3 Subjekti on lauseen tekijä. Vastaa kysymykseen: kuka tai ketkä tekee/tekevät? (LO11)
- Esim. 4 Subjekti on nominatiivissa oleva nomini, joka on suoraan liitoksissa predikaattiverbiin (SK12)
- Esim. 5 nominatiivi, jonka mukaan predikaatti taipuu; lauseessa aktiivisessa roolissa eli tekijänä (SK12)
- Esim. 6 Subjekti on lauseen tekijä. Subjektin tehtävä lauseessa on kertoa, kuka/ketkä tai mikä/mitkä tekee/tekevät. Subjektit jakautuvat yleis- ja erisnimiin sekä näihin viittaaviin persoona- ja osoituspronomineihin. Subjektin sijamuodot ovat nominatiivin yksikkö ja monikko. (LO11)

Vain muutamassa määritelmässä esitettiin enemmän kuin kaksi subjektikriteeriä. Toisaalta niissäkin subjekti saatettiin rajata ISK:n esittämää kapeammaksi, kuten esimerkeissä 5–6, joissa opiskelijat nimeävät subjektin sijaksi pelkän nominatiivin. LO11-ryhmässä yksi opiskelija nimesi mahdollisiksi sijamuodoiksi myös partitiivin ja genetiivin, kun taas SK12-ryhmässä näitä sijoja ei nimetty lainkaan. SK12-ryhmässä yksi opiskelija totesi subjektin olevan ”yleensä nominatiivissa”, kun taas viisi opiskelijaa mainitsi nominatiivin yksinomaisena sijana (esim. 5).

Subjektin tavoin myös objekti määriteltiin aineistossa voittopuolisesti semanttisin kriteerein vastauksena kysymykseen ”Miten selittäisit, mikä objekti on?”. LO11-vastaajista 95 prosenttia ja SK12-vastaajista 81 prosenttia käytti vastauksessaan semanttisia kriteerejä tyypillisen vastauksen ollessa ”(Objekti on) tekemisen kohde”. Lisäksi tuotiin esiin suhdetta predikaattiin (esim. 7) sekä objektin sijoja (esim. 8). Luokanopettajaopiskelijoista muutamat esittivät subjektivastaustensa lailla myös objektin määritelmiin tutkailukysymyksiä (esim. 9), joista kaikki eivät kuitenkaan olleet syntaktisesti päteviä vaan saattaisivat johdattaa objektin paikantamisessa muiden lauseenjäsenten luo (esim. 10).

- Esim. 7 Mihin predikaatti kohdistuu (SK12)
- Esim. 8 Objekti on lauseessa tekemisen kohde. Objektin sijamuotoja ovat partitiivi sekä genetiivi. Lisäksi persoonapronomineilla on omat objektimuodot. (LO11)
- Esim. 9 Se kuvaa jotain asiaa, vastaa kysymykseen mitä. (LO11)
- Esim. 10 Objekti kuvaa kohdetta. KENELLE/MILLE jotakin tapahtui. (LO11)

Subjektin ja objektin määritelmistä voidaan siis todeta, että subjekti osattiin määritellä varsin kiitettävästi sen prototyyppisessä agentiivisessä roolissa ja objekti tekemisen kohteena, mikä

vastaa Paukkusen (2011) havaintoa yhdeksäsluokkalaisten osaamisesta. Myös syntaktisia ja morfologisia kriteereitä nostettiin jonkin verran esiin. Ulkoa opitut, suppeatkin määritelmät osoittavat oikeansuuntaista käsitystä, joka on tarpeen käsitteiden soveltamisen kannalta (Paukkunen 2011). Toisaalta vaikka lähes kaikki vastaajat muistivat lauseenjäsenten peukalosääntömaiset määritelmät, ISK:n käsityksen mukaisessa lauseenjäsennyksessä onnistui heistä vain ani harva. Siksi pelkkien määritelmien tarkastelu ei riitä, vaan on selvitettävä, millaisia strategioita vastaajat käyttivät subjektia ja objektia etsiessään.

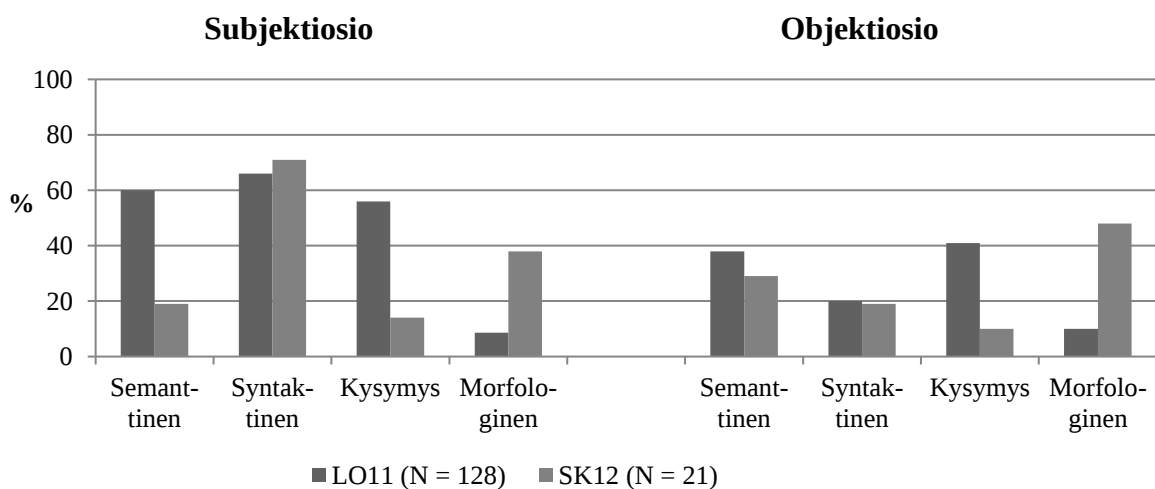
5 Subjektin ja objektin tunnistamisen strategiat ja niiden toimivuus

Lauseenjäsenet määriteltiin vastaajajoukossa melko yhteneväisesti, mutta sen sijaan vastauksissa toiseen kysymykseen ”Miten subjektin/objektin voi tunnistaa?” oli enemmän hajontaa. Tutkimuksessa lähdetään oletuksesta, että näihin avoimiin vastauksiin opiskelijat kielentävät kieliopillista ajatteluaan, jolloin ne kertovat siitä, millaisia päättelystrategioita he ovat juuri aiemmin käyttäneet etsiessään subjekteja ja objekteja tehtävälauseista. Näin ollen heidän kieliopillista päättelyään päästään alaluvussa 5.1 tutkimaan ulkomuistista toistettuja määritelmiä lähemmin. Luvussa 5.2 tarkastellaan tilastollisin menetelmin, mitkä päättelystrategiat olivat yhteydessä subjektin ja objektin kieliopilliseen tunnistamiseen.

5.1 Semanttinen, syntaktinen, kysymys- ja morfologinen strategia

Aineistosta hahmottui aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta neljä erilaista päättelystrategiaa, joita opiskelijat hyödynsivät. Strategioista kolme on nimetty sen mukaan, mikä subjektin tai objektin kieliopillinen piirre niissä on tarkastelun kohteena: 1) semanttisessa strategiassa opiskelijat etsivät lauseenjäseniä merkitysjohtoisesti, 2) syntaktisessa strategiassa tarkastelu lähtee lauseen konstituenttien keskinäisten suhteiden pohtimisesta ja 3) morfologisessa strategiassa tarkastelun kohteena ovat sanojen taivutusmuodot tai -päätteet. 4) Kysymysstrategia eroaa muista siinä, että sen lähestymistapa on pedagogisempi ja heuristisempi; siinä hyödynnetään luultavimmin koulussa opittuja tutkailukysymyksiä, joihin vastaamalla oikea lauseenjäsen voidaan löytää. Kunkin päättelystrategian yleisyys esitetään kuvassa 3 prosentuaalisina osuuksina molemmissa vastaajaryhmissä erikseen. Kuten siitä nähdään, vastaajaryhmien välillä oli jonkin verran eroja siinä, mitä strategioita suosittiin. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä subjektiosiossa semanttisen ($U = 791.5$, $Z = -3.494$, $p < .001$), kysymys- ($U = 780$, $Z = -3.553$, $p < .001$) ja

morfologisen ($U = 947.5$, $Z = -3.744$, $p < .001$) strategian kohdalla sekä objektiosiossa kysymys- ($U = 926$, $Z = -2.739$, $p < .01$) ja morfologisen ($U = 840.5$, $Z = -4.389$, $p < .001$) strategian kohdalla. Subjektiosiossa luokanopettajaopiskelijoista selvästi suurempi osuus käytti semanttista ja kysymysstrategiaa, ja objektiosiossa erot olivat näissä kohdin samansuuntaiset mutta pienemmät. Suomenopiskelijoista suurempi osuus puolestaan suosi sekä subjektin että objektin tunnistamisessa morfologista strategiaa, jota voidaankin pitää esimerkiksi ISK:n mukaan relevanttina syntaktisena kriteerinä. Moni vastaaja myös käytti useaa strategiaa; subjektin kohdalla strategioita yhdisteli yli puolet (53 %) ja objektiosiossa vajaa kolmannes (30 %). Näin ollen, jos vastaaja esimerkiksi yhdisti semanttista ja syntaktista strategiaa, hänet laskettiin molempien käyttäjien ryhmiin. Seuraavaksi esitellään strategiat esimerkkien avulla tarkemmin.



Kuva 3. Subjektin ja objektin tunnistamisen strategiat ja niiden käyttäjien prosentuaalinen osuus LO11- ja SK12-ryhmien vastaajista

Semanttinen strategia

Semanttista strategiaa luonnehti edellisissä tehtävissä tyypillisten ”subjekti on tekijä” ja ”objekti on tekemisen kohde” -määritelmien toisto. Subjektiosiossa sen piirteitä esitti 54 prosenttia vastaajista. Kuten edellä on todettu ja myös kuva 3 kertoo, semanttinen strategia oli selvästi yleisempi LO11- kuin SK12-aineistossa. Kuitenkin pelkkiin semanttisiin kriteereihin nojautuminen oli tunnistustehtävässä harvinaista: vain 8,6 prosenttia LO11-aineiston ja 9,5 prosenttia SK12-aineiston vastauksista ilmensi pelkän semanttisen strategian käyttöä, kun taas noin puolella kaikista sen käyttäjistä se yhdistyi muiden subjektikriteerien käyttöön.

Tyypillisin lisästrategia oli luokanopettajaopiskelijoilla tutkailukysymyksen käyttö (esim. 11), kun taas suomenopiskelijat lisäsivät mukaan syntaktisia, morfologisia tai molempia kriteerejä (esim. 12). Esimerkissä 12 opiskelija lienee tarkoittanut kirjoittaa *predikaatin* eikä ”predikatiivin”. Vastaavat samankaltaisten termien sekaannukset olivat aineistossa muutoinkin melko yleisiä, eikä voida varmuudella sanoa, johtuvatko ne käsitteiden heikosta tuntemisesta vai kenties huolimattomuusvirheistä.

Esim. 11 Subjekti vastaa kysymykseen, kuka tai mikä tekee. (LO11)

Esim. 12 Subjekti on usein nominatiivissa, mutta myös genetiivissa tai partitiivissa, ja se vastaa kysymykseen mikä tai kuka on predikatiivin ilmaiseman toiminnan tai tapahtuman suorittaja. (SK12)

Objektin etsinnässä semanttinen strategia näyttäytyi yleisimpänä: sitä käytti 37 prosenttia kaikista vastaajista. Osa vastaajista toisti edellisessä tehtävässä antamaansa objektin semanttista luonnehdintaa (esim. 13). Sitä myös yhdisteltiin erityisesti kysymysstrategian ja syntaktisen strategian kanssa (esim. 14).

Esim. 13 Objekti on tekemisen kohde. (LO11)

Esim. 14 usein verbin perässä (tosin ei aina), kannattaa miettiä mihin tekeminen kohdistuu (LO11)

Syntaktinen strategia

Syntaktiselle strategialle tunnusomaista oli lauseenjäsenten hahmottaminen lauseen rakenteeseen, konstituenttien keskinäisiin suhteisiin sekä sanajärjestykseen liittyvin kriteerein. Esimerkkinä tästä ovat epätarkat ilmaisut kuten subjektin ”liittyminen” verbiin (esim. 15–16), jonka voitaisiin tulkita tarkoittavan kongruenssia, valenssia, jonkinlaista semanttista yhteyttä tekijän ja tekemisen välillä tai läheistä sijaintia lauseen sanajärjestyksessä.

Sanajärjestysperustelut (esim. 15) esiintyivät usein tällaisissa yhteyksissä, mutta niiden käyttöarvo aineiston tehtävälauseissa oli vähäinen. Jotkin syntaktisiksi luokiteltavat päättelyt olivat hyvin häilyviä (esim. 17), kun taas pieni osa niistä oli muotoiltu kieliopillisesti täsmällisemmin (esim. 18). Syntaktisen strategian piirteitä mainitsi subjektin kohdalla yhteensä 66 prosenttia opiskelijoista, mikä tekee siitä suosituimman strategian. Sitä myös laajennettiin toisten strategioiden käytöllä, kuten esimerkissä 16, jossa käytetään kysymysstrategiaa, joskin hapuillen.

- Esim. 15 Siihen liittyy lauseen persoonamuotoinen verbi, joka on usein subjektin jäljessä. (LO11)
Esim. 16 Etsimällä predikaatin ja miettimällä, mihin tai kehen se lauseessa liittyy. (LO11)
Esim. 17 predikaattia kääntelemällä (SK12)
Esim. 18 Predikaattiverbi kongruoi subjektin kanssa (LO11)

Objektitehtävissä syntaktinen strategia oli selvästi harvinaisempi (20 %) kuin subjektitehtävissä, joissa kongruenssi toimii käypänä syntaktisena subjektikriteerinä. Objektin paikantamisessa käytetyt syntaktiset kriteerit olivatkin useimmiten epätarkkoja (esim. 19) tai ”yleensä”-tyyppisen fokuspartikkelin modifioimia eli prototyyppeihin lauseisiin kaiken kattavuuden sijasta viittaavia (esim. 20). Joissakin vastauksissa objekti hahmotettiin ikään kuin ”kolmantena lauseenjäsenenä” subjektin ja predikaatin jälkeen (esim. 21). Tämä johti helposti pitämään lauseiden O3 ja O4 viimeisiä sanoja objekteina.

- Esim. 19 Predikaatti yhdistyy siihen (LO11)
Esim. 20 Se esiintyy tyypillisesti lauseen lopussa ja on partitiivissa tai akkusatiivissa (nominatiivissa/ genetiivissä). (SK12)
Esim. 21 Objekti tulee yleensä subjektin ja predikaatin jälkeen. (LO11)

Kysymysstrategia

Kysymysstrategia oli erityisesti LO11-ryhmälle tyypillinen kieliopillinen apuneuvo, jossa subjektia ja objektia paikannettiin erilaisten tutkailukysymysten avulla. Vaikka ne ovat kouluopetuksesta tuttuja ja luonteeltaan jokseenkin pedagogisia, Shore (2020: 57, 122) havainnollistaa niiden käyttöä myös fennistiikassa lauseopillisten merkitysten ja merkityserojen paljastamisessa: esimerkiksi perussubjektin tunnistuksen apuna on tutkailukysymys ”kuka/mikä + verbi”. Subjektitehtävissä vastaavanlaisia kysymyksiä esitti noin puolet vastaajista. Suurin osa subjektin apukysymyksistä viittasi subjektin semanttiseen rooliin tekijänä (esim. 22), mutta myös pelkkiä kysymyssanoja käytettiin (esim. 23). SK12-ryhmässä kysymysstrategiaa käytti subjektiosiossa vain kaksi. Esimerkissä 24 toinen heistä rajaa kysymysten käytön ”yksinkertaisiin lauseisiin”; muunlaisissa lauseissa vastaaja kenties valitsi toisenlaisen strategian.

- Esim. 22 Vastaamalla kysymykseen: "Kuka tekee?" (LO11)
Esim. 23 Subjekti löytyy yleensä kysymällä kuka/kehen tai mikä/mitkä. (LO11)
Esim. 24 Yksinkertaisissa lauseissa miettimällä "kuka teki". (SK12)

Myös objektitehtävien kohdalla kysymysstrategia oli yleisin LO11-aineistossa, ja kaikkiaan sitä hyödynsi 36 prosenttia opiskelijoista. Toisin kuin subjektitehtävissä, objektin paikantamisen tutkailukysymykset olivat tyypillisimmin semanttisesta roolista erotettuja pelkkiä kysymyssanoja (esim. 25). Osa kysymyssanoista oli objektin kieliopillisen määritelmän kannalta liian laveita (esim. 26). Joissakin objektin tutkailukysymyksissä semanttinen määritelmä muotoiltiin uudelleen kysymyslauseeksi (esim. 27). Tällaiseen kysymykseen vastaaminen ei kuitenkaan tuottaisi tuloksena sanaa, joka asettuu taivutukseltaan objektin kieliopillisiin sijoihin (esim. 27).

Esim. 25 Objekti löytyy yleensä kysymällä mitä tai ketä (LO11)

Esim. 26 Mitä tehdään, mihin mennään, mitä otetaan tms. (LO11)

Esim. 27 Voi esittää kysymyksen mihin tekeminen kohdistuu. (LO11)

Morfologinen strategia

Morfologiseksi kutsumaamme strategiaa luonnehtii morfeemien, tyypillisesti tässä kontekstissa taivutuspäätteiden käyttäminen subjektin ja objektin etsinnän kriteereinä (esim. 28). Luimme morfologiseen strategiaan kuuluviksi myös vastaukset, joissa subjektia hahmotetaan sanaluokan kautta (esim. 29–30), koska ne usein linkittyivät sanan taivutuksen tarkasteluun. Morfologista strategiaa käytti subjektitehtävissä 13 prosenttia kaikista opiskelijoista, mutta erityisen tyypillinen se oli SK12-aineistossa. Useimmilla strategian käyttäjistä se yhdistyi johonkin toiseen strategiaan, kuten esimerkiksi 29 syntaktiseen kongruenssikriteeriin.

Esim. 28 Jos lauseessa on perussubjekti, se on aina nominatiivissa.

Eksistentiaalilauseissa voi olla partitiivissa (SK12)

Esim. 29 Se on substantiivi tai pronomini joka on joko yksikön tai monikon perusmuodossa ja [s]iihen liittyvä verbi taipuu aktiivimuodoissa. (LO11)

Esim. 30 Substantiivi (LO11)

Objektin kohdalla morfologiset kriteerit, varsinkin sijamuodot, ovat kieliopillisesti keskeisiä, ja erityisesti suomenopiskelijoista lähes puolet mainitsi niitä vastauksessaan. Osalle heistä morfologiset kriteerit olivat vastauksen ainoat (esim. 31). LO11-aineistossa strategia oli harvinaisin, ja kaikkiaan sitä käytti 17 prosenttia opiskelijoista. Jälleen vastausten eksaktius vaihteli epätarkasta yksityiskohtaiseen (esim. 32–33). Kaikki objektin sijat lueteltiin vain kahdessa vastauksessa. Toisaalta kielioppikyselyn objektitehtävässä ei esiintynytäkään kuin

partitiivi- ja genetiiviobjekteja, joten akkusatiivin ja nominatiivin muistaminen muiksi mahdollisiksi sijoiksi ei ollut tässä tehtävässä välttämätöntä.

Esim. 31 objekti on partitiivissa tai akkusatiivissa (SK12)

Esim. 32 Objektin tunnistaa subjektin ja predikaatin avulla. Objektilla on tietyt sijamuodot (LO11)

Esim. 33 Tarkastelemalla, mikä on tekemisen kohde sekä tutkimalla sijapäätteitä: partitiivi (-a, -ä, -ta, -tä, -ja, -jä), genetiivi (-n, -en, -den, -jen, -ien). Myös persoonapronominien objektimuotoja etsimällä: minut, minua, sinut, sinua, hänet, häntä jne.. (LO11)

Aineistosta havaittujen strategioiden lisäksi subjektia ja objektia saatetaan neuvoa etsimään myös muunlaisten apuneuvojen kautta. Lauseita voidaan muunnella ja vertailla syntaktisten piirteiden tuomiseksi esiin esimerkiksi muuttamalla aktiivilause passiivilauseeksi, yksikkö monikoksi tai myönteinen kielteiseksi. Subjekti ja objekti voidaan erottaa toisistaan kieltotestin avulla: kielteisessä lauseessa nominatiivi- tai genetiiviobjekti muuttuu partitiiviseksi, kun taas subjektin sija säilyy: *Taikuri veti hihasta jäniksen ~ ei vetänyt hihasta jänistä*, mutta *Vennyä pelottavat ~ eivät pelota hait*, jolloin *hait* ei ole objekti. Objektin etsinnässä myös persoonapronominin akkusatiivimuotoa voi käyttää testinä: *Taikuri veti hihasta jäniksen ~ minut*. Subjektin hahmottamista voi lisäksi auttaa sanajärjestyksen muuntelu; teemapaiikkainen subjekti voi olla helpompi tunnistaa kuin lauseenloppuinen. Näitä keinoja ei kuitenkaan havaittu aineiston opiskelijoiden vastauksissa. On toki huomattava, ettei tämän pohjalta voida olla varmoja, ettei niitä olisi lainkaan käytetty; taitava lauseiden analysoija saattaa mielessään esimerkiksi muunnella lauseita vastauksesta varmistuakseen, mutta jos tällainen muuntelu ei ole ensisijainen tunnistusstrategia, se on saattanut jäädä mainitsematta vastauksessa.

5.2 Strategioiden yhteys subjektin ja objektin tunnistamiseen

Edellisessä luvussa valaistiin, miten monenlaisista piirteistä vastaajien subjektin ja objektin tunnistukseen liittyvä tieto muodostuu. On kuitenkin syytä kysyä, ovatko nämä havaitut strategiat hyödyksi tai jopa haitaksi lauseenjäsennyksessä. Kuten esimerkiksi matematiikan opetuksen kontekstissa on huomattu, oppijat voivat käyttää ongelmanratkaisunsa apuna sekä hyödyllisiä että harhaanjohtavia päättelystrategioita; osa strategioista saattaa esimerkiksi toimia tietyssä kontekstissa mutta muuttua harhaanjohtavaksi toisissa (Huhtala 2000). Lauseenjäsennyksen strategioiden hyödyllisyyttä kartoitamme tilastollisin menetelmin

kysymällä, onko tietyn strategian käyttö yhteydessä subjektin ja objektin kieliopilliseen tunnistamiseen. Aineistosta rajattiin pois subjektin ja objektin kohdalla erikseen ne tapaukset, joissa kysymyksiin ”Miten subjektin/objektin voi tunnistaa?” ei ollut vastattu tai vastausta ei voitu luokitella mihinkään neljästä strategiasta⁵. Näin ollen subjektiosiossa analysoitaviksi jäi 121 vastausta ja objektiosiossa 114. Mann-Whitneyn *U*-testi tehtiin jokaisen strategian ja tunnistustehtävän välille niin, että vastaajat merkittiin sisällönanalyysiin perustuen joko strategian käyttäjiksi tai sitä käyttämättömiksi, ja näiden ryhmien pistemääriä vertailtiin keskenään. Vastaaja saattoi käyttää myös useampaa kuin yhtä strategiaa, jolloin strategioiden hyödyllisyyttä analysoitiin sekä kunkin strategian osalta erikseen että yleisimpien strategiayhdistelmien kautta; ne yhdistelmät, joilla oli vain yksittäisiä käyttäjiä, rajattiin tilastollisen analyysin ulkopuolelle.

Taulukko 1 esittää tilastollisesti merkitsevät yhteydet; tyhjä ruutu siis merkitsee, ettei strategia osoittautunut aineistossa lauseenjäsenten tunnistamiseen vaikuttavaksi. Taulukon sarake *F*; % kertoo, kuinka moni vastaaja käytti kyseistä strategiaa. Sarake M_2-M_1 kuvaa pistemäärien keskiarvojen eroja kunkin strategian käyttäjien ja niitä käyttämättömien välillä, ja *p*-sarake esittää eron tilastollisen merkitsevyyden. Cohenin *d*-arvo kertoo efektiin, eli kuinka paljon vaikutusta strategioiden käytöllä oli subjekti- ja objektiosioissa kokonaisuuksina. Cohenin *d*-arvoa tulkitaan yleisesti siten, että arvoa 0,2 voidaan pitää pienenä, arvoa 0,5 keskikokoisena, arvoa 0,8 suurena ja arvon 1,2 ylittäviä lukemia hyvin suurina (Sawilowsky 2009, Piasta & Justice 2010).

Taulukko 1. Subjektin ja objektin tunnistamiseen tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä olevat strategiat

Strategia	Subjektiosio (N = 121)					Objektiosio (N = 114)			
	<i>F</i> ; %	M_2-M_1	<i>p</i>	<i>d</i>		<i>F</i> ; %	M_2-M_1	<i>p</i>	<i>d</i>
Semanttinen	81; 54 %					55; 37 %	-0,46	< 0,05	-0,46
Syntaktinen	50; 34 %	0,61	< 0,01	0,57		30; 20 %			
Kysymys	75; 50 %					54; 36 %			
Morfologinen	19; 13 %	0,93	< 0,001	0,99		23; 15 %	1,14	< 0,001	1,33

⁵ Luokittelemattomia olivat esimerkiksi vastaukset ”Sen vaan tunnistaa. Kai.” (LO11, subjektiosio), ”Objektille tapahtuu jotain” (LO11, objektiosio) sekä tyhjät ja ”en tiedä” -vastaukset, joita oli subjektiosiossa 18 ja objektiosiossa 31.

Semanttinen ja syntaktinen	24; 20 %	0,53	< 0,05	0,51				
Semanttinen ja morfologinen	5; 4,1 %	0,92	< 0,05	1,06				
Syntaktinen ja morfologinen	11; 9,0 %	0,95	< 0,001	0,98	7; 6,1 %	1,23	< 0,001	1,26
Morfologinen ja kysymysstrategia					4; 3,5 %	1,13	< 0,05	1,41

Kuten taulukosta 1 huomataan, hyödyllisimmäksi osoittautui morfologinen strategia, jonka hyödyt sekä subjekti- että erityisesti objektiosiossa olivat kiistattomat. Sijaitavutukseen huomion kiinnittäminen siis kannatti, sillä se auttoi löytämään subjektit ja objektit kyseisissä esimerkkilauseissa. Myös useat morfologisen ja jonkin muun strategian yhdistelmät olivat aineistossa tehokkaita. Kolmen tai neljän strategian yhdistelmät eivät osoittautuneet verrattain hyödyllisiksi.

Myös syntaktinen strategia, esimerkiksi kongruenssin tarkastelu, auttoi subjektien etsimisessä. Objektin kohdalla se ei hyödyttänyt; vaikka objekti toimii predikaatin täydennyksenä, tarvitaan tietoa sen sijoista, jotta voidaan erottaa objektit adverbiaaleista. Kun lisäksi tarkastelimme strategioiden hyötyjä yksittäisten tehtävien kohdalla, havaitsimme, että e-lauseessa S2 mikään strategioista ei osoittautunut erityisen tehokkaaksi. Olisiko niin, että tämä subjektityyppi on vain opittava erikseen, koska se on prototyyppisen lauseen subjektiin verrattuna niin toisenlainen? Shoren (2020) mukaan e-subjektin voi löytää tutkailukysymyksellä mikä/kuka + verbi (+ paikan adverbiaali). Lauseen S2 tapauksessa kysymyssanan tulisi vielä olla partitiivissa: ”Mitä kuhisee rannoilla? Vastaus: haita.” Lisäksi e-lauseiden tuntomerkkinä voidaan nähdä, että ne vastaavat esimerkiksi englannin kielen *there is/are*- tai ruotsin *det finns* -rakenteita (Shore 2020; ISK § 893). Kielten vertailuun perustuvaa strategiaa ei kuitenkaan ilmennyt yhdessäkään vastauksessa.

Vaikka tutkailukysymys voisi auttaa e-subjektin tunnistamisessa, sellaisen käyttö ei ollut aineistossamme yhteydessä e-subjektin eikä muidenkaan subjektien ja objektien tunnistamiseen. Koska olimme havainneet, että kysymysten muotoilut vaihtelivat, tarkastelimme seuraavaksi, olisivatko kieliopillisesti tarkemmat tutkailukysymykset hyödyllisiä. Kaikkiaan noin kolmannes vastaajien esittämistä tutkailukysymyksistä oli muodoltaan harhaanjohtavia (esim. *mihin* objektin tutkailukysymyksenä). Vertailimme *U*-testin avulla kysymysstrategian käyttäjien sisäisiä eroja niin, että morfosyntaktisesti

kelpoiseen sanamuotoon johtavien kysymysten käyttäjät muodostivat yhden ryhmän ja morfosyntaktisesti harhaanjohtavien kysymysten käyttäjät toisen. Ryhmien välillä ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa. Voidaankin todeta, etteivät edes morfosyntaksin kannalta kelpoisesti muotoillut tutkailukysymykset suoraan takaa lauseenjäsenten tunnistamista. Kysymysstrategian runsas käyttö erityisesti LO11-ryhmässä tukee käytännön havaintoa, jonka mukaan sillä on kouluopetuksessa vakiintunut asema (ks. myös van Rijt 2020: 148). Aineisto herättää pohtimaan, miten kysymysstrategiaa opetetaan koulussa; sitä ei voida pitää taika-avaimena lauseenjäsenten tunnistamisessa, vaan sitä on harjoiteltava ja täydennettävä muilla kriteereillä.

Semanttinen strategia näytti jopa vaikeuttavan objektin tunnistamista, minkä taulukon 1 negatiiviset luvut osoittavat. ”Objekti on tekemisen kohde” -peukalosääntöön nojautuvilla opiskelijoilla oli siis muita enemmän vaikeuksia esimerkiksi tunnistaa *väkeä*-objektia kuvainnollisessa lauseessa O1. Strategioiden määrä ei kummassakaan osiossa korreloinut lauseenjäsenten tunnistamisen kanssa tilastollisesti merkitsevästi; enemmän merkitystä oli siis laadulla kuin määrällä.

6 Lopuksi

Tutkimuksemme aluksi tarkastelimme subjektien ja objektien tunnistamista erilaisista lausetyypeistä, joihin kuuluivat esimerkiksi transitiivi-, eksistentiaali-, tunnekausatiivi- sekä idiomaattinen intransitiivilause. Modalisuudeltaan kaikki lauseet olivat väitelauseita, ja niissä hyödynnettiin *vetää*-verbin polysemiaa sekä tietyn merkityksen (haiden kuhina) ilmaisua erilaisin syntaktisin rakentein. Tulokset osoittivat, että useimmat opiskelijat tunnistivat tekijä-subjektit ja kohde-objektit. Sen sijaan muunlaiset semanttiset roolit sekä objektittomat lauseet, joissa oli kaksiosainen verbi-idiomi, aiheuttivat useille opiskelijoille vaikeuksia. Varsinkin e-NP on subjektina monella tapaa epätyypillinen, ja myös fennistiikassa on esitetty, ettei sitä välttämättä olisi syytä jäsentää subjektiksi (Helasvuo & Huomo 2010), vaikka ISK niin tekeekin.

Tutkimuksen rajoituksista on todettava, että aineiston pienehkön koon (sekä vastaajamäärän että testitehtävistön suppeuden) ja valikoituneisuuden vuoksi siitä on hyvä välttää tekemästä liian voimakkaita yleistäviä johtopäätöksiä. Jatkotutkimuksen aiheena olisikin selvittää erilaisin otannoin, ovatko tässä tutkimuksessa paikantamamme

kieliopilliset päättelystrategiat käytössä myös esimerkiksi eri-ikäisillä koululaisilla tai ammatissaan toimivilla luokan- ja aineenopettajilla. Lisäksi luokan- ja aineenopettajan koulutusten kieliopintojen loppuvaiheessa voitaisiin tutkia vastaavaa testiä käyttäen, millaista kieliopillista sisältötietoa niissä onnistutaan tuottamaan. Käyttämämme tehtävälauseiden rajoituksena on niiden keinotekoisuus; kieliopin opetuksessa voisi olla hyödyksi suosia autenttisia tekstejä, jotka toimivat esimerkkeinä kielen rakenteiden todellisesta käytöstä (esim. Myhill, Lines & Jones 2018). Lisäksi oman päättelyn kirjalliseen kielentämiseen voi liittyä virhetekijöitä, sillä opiskelija ei välttämättä tule kirjoittaneeksi tai itse huomanneeksi kaikkia käyttämiään päättelystrategioita. Kuitenkin arvioimme, että opiskelijat todennäköisesti useimmiten mainitsevat niitä keinoja, joita he ovat itse hetkeä aiemmin tunnistustehtävissä käyttäneet.

Tutkimus piirtää kahdesta koulukieliopin keskeisestä käsitteestä, subjektista ja objektista, kompleksisemmän ja moniulotteisemmän kuvan, kuin koulukieliopissa on perinteisesti totuttu ajattelemaan. Perinteen voima näkyi myös opiskelijoiden vastauksissa, joita hallitsivat peukalosääntömäiset semanttiset määritelmät, kun taas epätyypillisemmät subjektit ja objektit osoittautuivat vaikeiksi tunnistaa. Yhteensä 149 yliopisto-opiskelijasta vain viisi (3,4 %) onnistui tunnistamaan kaikki yhdeksän subjektia ja objektia ISK:n syntaktisen käsityksen mukaisesti. Havainto herättääkin kysymään yhtäältä, mitkä ovat subjektin ja objektin kouluopetuksen mielekkäät tavoitteet, ja toisaalta, miten opettajaopiskelijoiden kieliopin ymmärtämistä tulisi kehittää, jotta näihin tavoitteisiin päästäisiin ala- ja yläkoulussa. Tutkimuksen pohjalta lienee selvää, että aloittavien opiskelijoiden osaaminen riittää keskimäärin lähinnä prototyyppisten subjektien ja objektien tunnistamiseen, eikä ihmeitä kannata odottaa luokanopettajaopintojen suomen kielen ja kirjallisuuden didaktiikalta, jonka sisällöissä kielitiedolla on kapea siivu. Toisaalta luokanopettaja kuitenkin opettaa enemmän osan oppiaineen tunneista, kun vuosiluokilla 3–6 sitä opetetaan 18 ja vuosiluokilla 7–9 kymmenen vuosiviikkotuntia (Tuntijakoasetus 793/2018).

Tutkimuksen valossa näyttääkin siltä, että opetuksen tavoitteet ja sisällöt on mielekästä jakaa ala- ja yläkoulun välillä niin, että otetaan huomioon luokan- ja aineenopettajien erilaiset osaamisalueet sekä samalla lapsen kognitiivinen kehitys. Tällöin alakoulussa

opiskellaan lauseenjäsenkäsitteitä⁶ sekä niiden soveltamista prototyyppisiin, yksinkertaisiin lauseisiin, jolloin niiden ymmärtämiseen riittää melko konkreettinen ajattelu: esimerkiksi subjektiksi tunnistetaan sana, joka on merkitykseltään tekijä, usein nominatiivissa ja lauseen alussa, vastaa kysymykseen mikä, kuka, mitkä tai ketkä sekä vaikuttaa verbin muotoon. Kaikki tässä tutkimuksessa havaitut strategiat on siis syytä huomioida jo alakoulussa. Käsitettä voidaan soveltaa kirjoittamisen opetukseen esimerkiksi pohtimalla, millaisia subjekteja voisi kirjoittaa, jotta teksti olisi vaikkapa salaperäinen tai hupaisa (kuten esim. *Välkky* 5, Haviola, Kalm, Katajamäki, Siter & Vepsäläinen 2015). Tavoitteena on siis kielen tutkailuun innostaminen ja siinä tarvittavien käsitteiden opetus (Kalliokoski ym. 2015). Lisäksi olisi hyvä pohtia, miten lauseen rakenteen tarkastelu voisi jo alakoulusta alkaen kehittää oppilaan lausetajua, jonka puutteet on todettu yhdeksi oppilastekstien ilmeisimmistä ongelmista (Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen & Kulju 2017: 162). Vähintään hypoteesin tasolla voidaan esittää, että lauseenjäsenitys auttaa ymmärtämään lauseen sisäistä logiikkaa, mikä on tarpeellinen taito oman tekstin tuottamisessa.

Kieliopillisen ajattelun syventämisen ja laajentamisen aika on yläkoulussa, jolloin myös e-lauseen kaltaiset erikoistapaukset sekä lausekeajattelu otetaan yleensä mukaan. Vaikka opetuksen pohjimmainen tavoite ei olekaan lauseenjäsenten aukoton nimeämistaito (esim. Kalliokoski ym. 2015: 43), muidenkin kuin prototyyppisten lauseiden tarkastelu lienee kuitenkin hyödyllistä ensinnäkin kielen luonteen ymmärtämisen kannalta. Toiseksi, jos tietoa lauseenjäsenistä halutaan soveltaa autenttisten tekstien tuottamiseen ja tulkintaan, lienee järkevää edes jonkin verran käsitellä hankalampiakin tapauksia, joita kuitenkin todellisessa kielenkäytössä esiintyy. Oppimista voi hyödyttää kognitiivisen konfliktin tietoinen tuottaminen, eli oppijan tuominen tilanteeseen, jossa hän havaitsee aiempien käsitystensä riittämättömyyden (Svalberg 2015). Tarvittaisiin kuitenkin lisätutkimusta, jotta ymmärrettäisiin paremmin, millaisella kieliopin opetuksella kognitiivinen konflikti ja sen myötä käsitteellinen muutos voidaan tuottaa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen esimerkklauseet voisivat olla omiaan osoittamaan yksinkertaistavat käsitykset riittämättömiksi, mutta opiskelijoiden kielennykset eivät kuitenkaan tuoneet sellaista esiin. Kognitiivisen konfliktin ei tarvitse tarkoittaa, että alakoulussa opittu tuomitaan vääräksi, vaan käsitteiden oppiminen voidaan nähdä prosessina: ensin ilmiöstä tiedostutaan ja se

⁶ Ala- ja yläkoulun lauseenjäsenkäsitteiden valinnasta ks. Marjokorpi (tulossa).

nimetään, tietoa harjoitellaan soveltamaan yksinkertaisissa tapauksissa, ja vasta myöhemmin joudutaan tilanteeseen, jossa käsitteen alaa tulee laajentaa. Tämän vuoksi opetus on spiraalimaista, eli samat sisällöt kertautuvat eri vuosina. Spiraalimaisuuden ei tarvitse kuitenkaan tarkoittaa identtistä toisteisuutta, vaan jos subjektin ja objektin kaltaiset kieliopin peruskäsitteet on jo opittu alakoulussa, yläkoulun lauseoppi voi olla soveltavampaa ja joustavampaa (esim. Alho 1997).

Tutkimuksessa selvitettiin kieliopillisia päättelystrategioita induktiivisella tutkimusotteella sekä tarkasteltiin niiden toimivuutta suhteessa subjektin ja objektin tunnistamiseen. Myös kieliopin opetusta voidaan jäsentää strategioiden avulla siten, että opettaja tiedostuu käsittelemään kieliopillisia käsitteitä useasta näkökulmasta. Suomen kielen aineenopettajilla, jollaisiksi osa tämänkin tutkimuksen osallistujista luultavasti tähtäsi, tällainen kieliopin ymmärtäminen epäilemättä kehittyi fennistiikan opintojen myötä. Sen sijaan pedagogisesti orientoituneet luokanopettajaopiskelijat voisivat kiinnostua oppimaan sekä kieliopin sisältöjä että sen didaktiikkaa, jos heidän koulutuksessaan ainakin lauseenjäsennystä käsiteltäisiin juuri päättelystrategioiden näkökulmasta. Näin on tehty myös matematiikan didaktiikan opetuksessa jakolaskuun liittyviä päättelystrategioita käsittelemällä (Laine ym. 2018). Kuten matematiikan, myös kieliopin opetuksessa olisi hyvä selvittää oppilaiden ennakkokäsitykset, opettaa erilaisia hyödyllisiä päättelystrategioita sekä liittää tarkasteltavat ilmiöt käytännön elämään eli tekstin tuottamiseen ja tulkitsemiseen (vrt. Laine ym. 2018).

Myös itse kielioppitestiä, jota tutkimuksessa käytetään, voisi soveltaa sekä perusopetuksessa että opettajankoulutuksessa. Havaintojemme mukaan etenkin testin avoimet kysymykset auttavat opiskelijoita kielentämään kieliopillista ajatteluaan, ja siinä käytetyt lausetyypit johdattelevat pohtimaan käsitteiden rajoja sekä ymmärtämään kieliopillisen kuvauksen sopimuksenvaraista, sumearajaista luonnetta. Tähän kuuluu myös sen ymmärtäminen, ettei esimerkiksi ISK:n kuvaus kielestä ole suinkaan ainoa mahdollinen. Toisaalta koulukieliopin kannalta lienee mielekästä, että ainakin luokanopettajan koulutuksessa sovelletaan sellaista kielen rakenteen kuvausta, joka on kattava, helposti saatavilla sekä koulukontekstissa yleisesti hyväksytty esimerkiksi oppikirjojen pohjaksi (Marjokorpi tulossa). Tähän tarkoitukseen ISK nähdäksemme sopii. Emme kuitenkaan ehdota kieliopin didaktiikan lähestymistä ensisijaisesti testimuodossa; kielen kuvausta ei tule esittää mekanistisena ja normatiivisena tietona, jonka heikko

osaaminen näyttäytyy uhkana tulevassa opettajan ammatissa menestymiselle. Sen sijaan suositamme (kuten myös esim. Jaakola 2015) keskustelemaa otetta kieliopin opiskeluun erityisesti korkeakoulutasolla, jossa opiskelijoilta voidaan odottaa kykyä abstraktiin päättelyyn ja käsitteelliseen ajatteluun. Vaikka on selvää, että aineenhallinta kuuluu kiinteästi opettajan pedagogiseen sisältötietoon (Gudmundsdottir & Schulman 1987; Kalliokoski ym. 2015: 43; Myhill, Jones & Watson 2013), opettajan ei tarvitse muistaa kaikkia kieliopin yksityiskohtia jonkin tietyn teorian mukaisesti, vaan pitkälle pääsee kiinnostuneella asenteella sekä perusymmärryksellä siitä, millaista kieliopillinen tieto on luonteeltaan ja miten sitä voidaan hyödyntää opetuksessa ja oppimisessa.

Lähteet

- AALTO, EIJA – KAUPPINEN, MERJA – TARNANEN, MIRJA 2014: Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5.
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena> (16.12.2020).
- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- AALTO, EIJA 2019: *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. JYU Dissertations. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- AHLHOLM, MARIA 2020: Kielitaitoiseksi kasvaminen. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*, s. 15–40. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- AINSWORTH, STEPH – BELL, HUW 2020: Affective knowledge versus affective pedagogy. The case of native grammar learning. – *Cambridge Journal of Education* 50 (5) s. 597–614. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1751072>.
- ALHO, IRJA – KAUPPINEN, ANNELI 2009: *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- ALHO, IRJA – KORHONEN, RIITTA 2018: Jälkiä häivytetystä kieliopista – opettajien näkemyksiä kieliopin opettamisesta. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9.
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/jalkia-haivytetysta-kieliopista-opettajien-nakemyksia-kieliopin-opettamisesta> (17.12.2020).
- ALHO, IRJA – KORHONEN, RIITTA 2007: Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. – Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 88–106. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- ALHO, IRJA 1997: Joustavaa lauseoppia. – *Virittäjä* 101 (4) s. 513–529.
- ANDREWS, RICHARD – TORGERSON, CAROLE – BEVERTON, SUE – LOCKE, TERRY – LOW, GRAHAM – ROBINSON, ALISON – ZHU, DIE 2004: *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. Review summary*. York: University of York.

- BELL, HUW – AINSWORTH, STEPH 2020: Difficulties assessing knowledge of grammatical terminology: implications for teacher education and teaching. – *Language Awareness* 30 (2) s. 97–113. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1752701>.
- BROOKS, LINDSAY – SWAIN, MERRILL – LAPKIN, SHARON – KNOUZI, IBTISSEM 2010: Mediating between scientific and spontaneous concepts through languaging. – *Language Awareness* 19 (2) s. 89–110. <https://doi.org/10.1080/09658410903440755>.
- GUDMUNDSDOTTIR, SIGRUN – SHULMAN, LEE 1987: Pedagogical content knowledge in social studies. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 31 (2) s. 59–70. <https://doi.org/10.1080/0031383870310201>.
- HAKULINEN, AULI – KALLIOKOSKI, JYRKI – KANKAANPÄÄ, SALLI – KANNER, ANTTI – KOSKENNIEMI, KIMMO – LAITINEN, LEA – MAAMIES, SARI – NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2009: *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. https://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf.
- HAKULINEN, AULI – OJANEN, JUSSI 1976. *Kielitieteen ja fonetiikan termistöä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- HAKULINEN, LAURI 1925: Äidinkielen kieliopin opetuksesta ala-asteilla. – *Virittäjä* 29 s. 31–39.
- HALLIDAY, MICHAEL ALEXANDER KIRKWOOD – MATTHIESSEN, CHRISTIAN 2004: *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold.
- HALLIDAY, MICHAEL ALEXANDER KIRKWOOD 1978: *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- HARJUNEN, ELINA – KORHONEN, RIITTA 2008: Äidinkielen kielioppi – sydämenasia! – Mikel Garant, Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio*. AFinLAn vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 66 s. 125–151. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- HARJUNEN, ELINA – RAUTOPURO, JUHANI 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa*. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- HARMANEN, MINNA – KUUKKA, KATRI 2020: Kielitietoisesti koulussa – perusopetus ja lukiokoulutus kielitietoisessa käänteessä. – Katariina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* s. 25–36. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- HARMANEN, MINNA 2011: Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. – *Virittäjä* 115 (3) s. 385–393.
- HARMANEN, MINNA – SIIROINEN, MARI (toim.) 2006: *Kielioppi koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- HAVIALA, ANU – KALM, MERJA – KATAJAMÄKI, MINNA – SITER, MARJO – VEPSÄLÄINEN, MARI 2015: *Välkky 5. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: SanomaPro.
- HELASVUO, MARJA-LIISA – HUUMO, TUOMAS 2010: Mikä subjekti on? – *Virittäjä* 114 (2) s. 165–195.
- Helsingin yliopiston opinto-opas* 2020–2021: Luokanopettajan opintosuunta. (20.5.2021).
- HONKO, MARI 2017: Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnöissä. – *Puhe ja kieli* 37 s. 215–238.
- HUDSON, RICHARD 2015: Grammar instruction. – Charles A. MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research* s. 288–300. New York: Guilford.
- HUHTALA, SINIKKA 2000: *Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka*. Tutkimuksia 219. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- HUUMO, TUOMAS 2016: Objektia kvantifioivien paljous- ja lukumääräkvanttorien syntaksia ja semantiikkaa. – *Virittäjä* 120 (4) s. 516–551.
- INHA, KAROLIINA – LAIHO, SANNA – MATTILA, PAULA 2020: Kieli luo osallisuutta ja oikeuksia omaan oppimiseen ja oppijuuteen. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/kieli-luoosallisuutta-ja-oikeuksia-omaan-oppimiseen-ja-oppijuuteen> (16.12.2020).
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JAAKOLA, MINNA 2015: Passiivi ja morfologian monimutkaisuus. Opetuksen näkökulma. – *Virittäjä* 119 (1) s. 67–87.
- JOUTSENLAHTI, JORMA – KULJU, PIRJO 2015: Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisessä. – Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s. 57–76. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- KALLIOKOSKI, JYRKI – KUMENIUS, JOHANNA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – MUSTAPARTA, ANNA-KAISA – NISSILÄ, LEENA – TUOMI, MARJA 2015: Kielitiedon opettamisesta. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen* s. 40–46. Helsinki: Opetushallitus.
- KAUPPINEN, ANNELI 2005: Kieli – selviytymisstrategia. – *Virittäjä* 109 (1) s. 83–86.
- KAUPPINEN, MERJA – MARJANEN, JUKKA 2020: *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Julkaisut 13:2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- KAUPPINEN, MERJA – TARNANEN, MIRJA – AALTO, EIJA 2014: ”Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit.” Luokanopettajaopiskelija kielitietoisien aineenoppimisen ohjaajana. – *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 7 s. 81–100.
- KECK, CASEY – KIM, YOUJIN 2014: *Pedagogical grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- KjsK 1994 = *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 11.11.2020 (17.12.2020).
- Komiteamietintö 1915: *Kieliopillinen luonnos. Ehdotus yhteisiksi termeiksi ja määritelmiksi*. Komiteamietintö 6/1915.
- KOSKINEN, IRINA 1988: *Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielisessä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen*. Tutkimuksia 67. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.
- KOSKINEN, IRINA 1990: *”Kieliopin” paluu. Äidinkielen ns. kielentuntemuksen opetus suomenkielisessä peruskoulussa*. Tutkimuksia 90. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.
- LAINE, ANU – HUHTALA, SISSI – KAASILA, RAIMO 2018: Jakolaskun oppimisesta ja oppimisen ongelmista. – Jorma Joutsenlahti, Harry Silfverberg & Pekka Räsänen (toim.), *Matematiikan opetus ja oppiminen* s. 70–85. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA. 2011. *Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.
- 2004. *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- LARJAVAARA, MATTI 1991: Aspektuaalisen objektin synty. – *Virittäjä* 93 (4) s. 372–408.

- LAURANTO, YRJÖ 2013: Suomen kielen imperatiivi – yksi paradigma, kaksi systeemiä. – *Virittäjä* 117 (2) s. 156–200.
- 2020: FUNK! Funktionaalis-pedagoginen kielioppi ja suomen kielen opetus. – Katariina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* s. 51–74. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LEINO, PENTTI 1991: *Lauseet ja tilanteet. Suomen objektin ongelmia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- LONKA, IRMA 1993: Millaista kielentuntemusta koulussa ja suomen kielen laitoksissa tulisi opettaa? – *Virittäjä* 97 (4) s. 681–684.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002: M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede – Hannele Dufva – Mika Lähtenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 89–124. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MARJOKORPI, JENNI (tulossa): Lauseenjäsenet suomen kielen ja kirjallisuuden perusopetuksen oppikirjoissa. – *Ainedidaktiikka*.
- MARJOKORPI, JENNI 2019: Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa. – Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokahuoneisiin* s. 363–384. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- MARJOKORPI, JENNI 2014: *Subjekti, objekti ja miniteoriat luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillisessa ajattelussa*. Luokanopettajan koulutuksen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- MURTO, MERVI 1995: Äidinkielen opetus – tietoa, taitoa, tajua. – *Virittäjä* 99 (2) s. 249–249.
- MYHILL, DEBRA – JONES, SUSAN – LINES, HELEN – WATSON, ANNABEL 2012: Re-thinking grammar. The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. – *Research Papers in Education* 27 (2) s. 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>.
- MYHILL, DEBRA – JONES, SUSAN – WATSON, ANNABEL 2013: Grammar matters. How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. – *Teaching and Teacher Education* 36 s. 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>.
- MYHILL, DEBRA – WATSON, ANNABEL 2014: The role of grammar in the writing curriculum. A review of the literature. – *Child Language Teaching and Therapy* 30 (1) s. 41–62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>.
- MYHILL, DEBRA – LINES, HELEN – JONES, SUSAN 2018: Texts that teach. Examining the efficacy of using texts as models. – *L1 Educational Studies in Language and Literature* 18 s. 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.07>.
- NUMMENMAA, LAURI 2009: *Käyttätutkimustieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- NUPPONEN, ANNE-MARIA – JESKANEN, SEIJA – RÄTTYÄ, KAISU 2019: Finnish student language teachers reflecting on linguistic concepts related to sentence structures: Students recognising linguistic concepts in L1 and L2 textbooks. – Kaisu Rättyä, Elżbieta Awramiuk & Xavier Fontich (toim.), *L1 Educational Studies in Language and Literature. Special Issue What is Grammar in L1 Education Today?* International Association for Research in L1 Education. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.04>.
- PAUKKUNEN, ULLA-MAARIA 2011: *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lauseiden tulkitsijoina*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 97. Oulu: Oulun yliopisto.

- PENTIKÄINEN, JOHANNA – ROUTARINNE, SARA – HANKALA, MARI – HARJUNEN, ELINA – KAUPPINEN, MERJA – KULJU, PIRJO 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. – Vesa Korhonen, Johanna Annala & Pirjo Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* s. 157–180. Tampere: Tampere University Press.
- PIASTA, SBAYNE – JUSTICE, LAURA 2010: Cohen's d statistic. – Neil Salkind (toim.), *Encyclopedia of research design* s. 181–186. Thousand Oaks: Sage.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 2006: Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. – Minna Harmanen & Mari Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* s. 155–168. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- RIJT, JIMMY VAN 2020: *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Nijmegen: Radboud University.
- RÄTTYÄ, KAISU – KULJU, PIRJO 2018: Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävätyyppien kehittäminen. – *Ainedidaktikka* 2 (1) s. 59–74.
- RÄTTYÄ, KAISU 2017: *Kielitiedon didaktikkaa: Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- SATOKANGAS, HENRI – SUURINIEMI, SALLA-MAARIA – JANTUNEN, ANITA – KARASTI, KAARINA 2021: Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. – Marja Tamm, Anita Jantunen, Henri Satokangas & Salla-Maaria Suuriniemi (toim.), *Kulttuuri, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* s. 33–78. Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus HEA:n raportit 1/2021. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus HEA.
- SAVIJÄRVI, MARJO – VARTEVA, ANNUKKA 1997: Mikä hautasi mietinnön? Vuoden 1915 kielioppikomitean mietinnön kohtalosta. – *Virittäjä* 101 (1) s. 96–103.
- SAVOLAINEN, KATRI 2005: Äidinkielen pedagogiikan näkökulma Isoon suomen kielioppiin. – *Virittäjä* 109 (4) s. 594–599.
- SAWILOWSKY, SHLOMO 2009: New effect size rules of thumb. – *Journal of modern applied statistical methods* 8 (2) s. 597–599.
- SHORE, SUSANNA 2020: *Lauseita ja vesinokkaeläimiä. Perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- SIIRONEN, MARI 2001: *Kuka pelkää, ketä pelottaa. Nykysuomen tunneverbien kielioppia ja semantiikkaa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- ŠTĚPÁNÍK, STANISLAV 2019: Pupil preconception as a source of solutions to lingering problems of grammar teaching? – Kaisu Rättä, Elżbieta Awramiuk & Xavier Fontich (toim.), *L1 Educational Studies in Language and Literature. Special Issue What is Grammar in L1 Education Today?* International Association for Research in L1 Education. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.05>.
- SVALBERG, ANNE MARIE-LOUISE 2015: Understanding the complex processes in developing student teachers' knowledge about grammar. – *Modern Language Journal* 99 (3) s. 529–545. <https://doi.org/10.1111/modl.12241>.
- TAINIO, LIISA 2020: Kielitieto. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* s. 81–124. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- TAINIO, LIISA – KARVONEN, ULLA – ROUTARINNE, SARA 2015: Käsitykset oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. – Mirja Tarnanen, Merja Kauppinen & Matti Rautiainen (toim.), *Rajaton tulevaisuus – kohti*

- kokonaisvaltaista oppimista* s. 189–206. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- TAINIO, LIISA – ROUTARINNE, SARA 2012: Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. – Päivi Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen* s. 249–265. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- TAINIO, LIISA – TARNANEN, MIRJA 2014: Kielitiedon opetus ja oppiminen – älyllistä seikkailua etsimässä? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5.
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielitiedon-opetus-ja-oppiminen-alyllista-seikkailua-etsimassa> (16.12.2020).
- Tuntijakoasetus 2018: *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta* 793/2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793#Pidp445165280>.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Summary

Students identifying subjects and objects: The grammatical reasoning strategies

The study investigates various reasoning strategies in identifying grammatical subjects and objects in different syntactic types of Finnish-language clauses. The participants (N = 149) are first-year university students in teacher education or Finnish linguistics. The data consists of their responses to a grammar test in which they identify subjects and objects and reflect upon how they have come to their conclusions. The most typical kinds of subjects and objects were relatively easy to label, but problems occurred notably in existential and elliptic clauses. 3.4 % of respondents were able to identify all nine subjects and objects correctly, while the mean score was 5.8 correct answers out of 9. Four reasoning strategies were outlined through inductive data-based content analysis of the students' written reflections. The semantic strategy emphasised the typical semantic features of subjects as agents and objects as targets; the syntactic strategy focused on syntactic features such as subject–verb agreement or word order; the users of the morphological strategy looked at case inflections; and the question strategy users approached the task with probe questions. Many participants also combined different strategies. According to statistical analysis, the syntactic strategy helped students find the correct subjects, whereas the morphological strategy was related to identifying both subjects and objects. The results can help understanding grammatical reasoning processes among learners and thus develop grammar instruction.