

"Missä on mun sammakko?"

Neljä- ja puolivuotiaiden lasten sammakkotarinoiden tarkastelua
lingvivistisesti ja rakenteellisesti

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopistossa
marraskuussa 2001

Sanna Julin

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos suomen kieli
Tekijä Julin Sanna	
Työn nimi "Missä on mun sammakko?" Neljä- ja puolivuotiaiden lasten sammakkotarinoiden tarkastelua lingvistisesti ja rakenteellisesti	
Oppiaine suomen kieli	Työn laji pro gradu -tutkielma
Aika marraskuu 2001	Sivumäärä 118 s. + 12 liitettä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmassa tarkasteltiin neljä- ja puolivuotiaiden lasten tuottamia kertomuksia sekä lingvistisesti että sisällöllisesti. Katsaus narratiivisen tuottamisen aiempaan tutkimukseen osoitti, että tutkimuskenttä on laaja ja tutkimusmenetelmät moninaisia. Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa kokonaiskuva aineiston lasten narratiivisen diskurssin tuottamisen taidoista. Kielellisen datan hankkimisessa käytettiin Mercer Mayerin vuonna 1969 piirtämää sammakkotarinaa. Lasten tuli kuvakirjan perusteella kertoa tarina. Kirja kertoo pojasta, jolla on lemmikkinä sammakko. Yhtenä yönä pojan nukkuessa sammakko karkaa. Lukuisten epäonnistuneiden etsintäyritysten jälkeen sammakko löytyy, ja poika vie sen mukanaan kotiin. Tutkimuksessa oli mukana 37 lasta Early Language Development and Dyslexia -projektista. Mukana oli sekä dysleksiariski- että verrokkilapsia.</p> <p>Narratiivisen diskurssin tuottaminen on monitasoinen tehtävä. Narratiivin rakentaminen onnistuneesti on lingvistinen, semanttinen ja pragmaattinen tehtävä. Tutkimusten tulosten perusteella aineiston neljä- ja puolivuotiaiden lasten narratiivinen kompetenssi ei ole täydellinen, mutta hyvää vauhtia kehittymässä. Narratiiviseen kompetenssiin kuuluu monia osatekijöitä, jotka kehittyvät lapsilla eri aikoihin. Aineistossa oli vain seitsemän lasta, jotka hallitsivat narratiivisen diskurssin tuottamisen täydellisesti. Heidän kertomuksissaan oli hallitseva aikamuoto, ja kertomukset olivat temaattisesti koherentteja. Nämä lapset keskittyivät myös hyvin tehtävään. Toisaalta aineistossa oli vain kolme lasta, jotka eivät ymmärtäneet, mitä heidän tuli tehdä. Vain yksi aineiston lapsi nimesi objekteja katsoessaan kirjaa. Aineiston neljä- ja puolivuotiaat ovat narratiivisen diskurssin kehityksessä eräänlaisessa siirtymävaiheessa. Toisaalta heillä on jo paljon taitoja, mutta myös monessa suhteessa kehityttävää.</p> <p>Haastattelijan osallistumisella ei yllättäen ollut vaikutusta aineiston lasten narratiivin tuottamiseen tai tehtävässä onnistumiseen. Lapsi joko osasi tuottaa tai sitten ei, haastattelijan tukevat ilmaukset eivät merkittävästi parantaneet suoritusta. Kertomuksissa käytettiin verbejä monipuolisesti. Aikamuodon säilyttäminen samana ja temaattisesti koherentin juonen rakentaminen näyttivät olevan yhteydessä toisiinsa. Kaikki imperfektiä hallitsevana aikamuotona käyttäneet lapset onnistuivat temaattisen kertomuksen rakentamisessa.</p> <p>Dysleksiariskilapset onnistuivat tehtävässä verrokkilapsia paremmin. Riskilapset tuottivat itsenäisemmin, heidän kertomuksensa olivat pidempiä, ja he tarvitsivat vähemmän haastattelijan apua tehtävän suorittamisessa. Dysleksiariskilapset onnistuivat paremmin myös temaattisen kertomuksen rakentamisessa. Syynä riskilasten parempaan suoriutumiseen saattaa olla se, että he ovat kielellisten vaikeuksien myötä harjaantuneet taitaviksi kielen pragmaattisiksi käyttäjiksi.</p>	
Asiasanat Lapsen kieli, narratiivinen diskurssi, narratiivisen diskurssin omaksuminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	1
1.2 Aineisto ja sen kerääminen	2
1.3 Tutkimuksen tavoite	5
1.4 Puheen tutkimisesta	7
2 LAPSEN KIELEN KEHITYS	8
2.1 Neljävuotiaan kielenkehitys	8
2.2 Narratiivin tuottamisen vaatimukset	10
2.3 Narratiivisen diskurssin kehittyminen	12
2.4 Dysleksia	18
2.5 Egosentrisyys	20
3 NARRATIIVI	23
3.1 Narratiivin rakenne ja luonne	23
3.2 Koheesio ja koherenssi narratiivissa	27
3.3 Narratiivin tutkimus	29
3.3.1 Narratiivin tutkimuksen menetelmät	29
3.3.2 Aikaisempia tutkimuksia narratiivin tuottamisesta	32
4 VERBIT JA TEMPORAALISUUS	37
4.1 Tempukset	37
4.2 Temporaalisuuden ilmaisemisen kehittyminen	39
5 ILMAUKSET	42
5.1 Ilmauksen määrittelystä	43
5.2 Lasten ilmaukset	45
5.2.1 Kertomukseen kuuluvat ilmaukset	45
5.2.2 Kertomukseen kuulumattomat ilmaukset	47
5.2.3 Lasten kysymykset	48
5.3 Haastattelijan ilmaukset	52
5.3.1 Lapsen motivoiminen tehtävään	52
5.3.2 Kertomuksen juonen eteenpäinvieminen ja lapsen kysymyksiin vastaaminen	54
5.3.3 Haastattelijan osuus tehtävän suorittamisessa	55
6 VAIKEUDET TEHTÄVÄSSÄ SUORIUTUMISESSA	57
6.1 Itsenäisen tuottamisen vaikeus	57

6.2	Egocentrisyys	61
6.3	Välttämisperstrategiat	65
7	NARRATIIVINEN ANALYYSI.....	68
7.1	Onnistuneet kertomukset	68
7.2	Kertomuksen aloitus.....	71
7.2.1	Kertomuksen avaus	71
7.2.2	Alkusysäyksen verbalisoiminen	72
7.3	Kertomuksen komponenttien mainitseminen.....	74
8	FINIITTIVERBIT KERTOMUKSESSA.....	76
8.1	Erilaisten verbien käyttäminen	76
8.2	Staattiset verbit ja liikeverbit.....	79
8.3	Vaikeudet predikaatin ilmaisemisessa	83
9	ERI TASOJEN LUOMINEN KERTOMUKSEEN	84
9.1	Kertomusten aikamuodot.....	84
9.1.1	Preesens hallitsevana aikamuotona	84
9.1.2	Imperfekti hallitsevana aikamuotona	87
9.1.3	Ei hallitsevaa aikamuotoa	90
9.2	Aika- ja syysuhteet kertomuksissa	93
9.2.1	Kielelliset keinot suhteiden ilmaisemiseksi	93
9.2.2	Simultaanisuus.....	94
9.2.3	Sekventiaalisuus	97
9.2.3.1	'Ja sitten'.....	97
9.2.3.2	Implisiittinen liitos.....	99
9.2.3.3	Kausaalisuus	100
9.2.3.4	Konnektoreiden pragmaattisista tehtävistä.....	102
9.3	Aspekti	104
10	PÄÄTÄNTÖ.....	109
	LÄHTEET	115

LIIKTEET

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä tutkielmassa tarkastellaan neljävuotiaiden lasten tuottamia narratiiveja ja kertomistaitoja. Narratiivi on yksi diskurssin muoto, ja erilaisten diskurssien oppiminen on lapsen pragmaattisen kielenkehityksen olennainen osa. Tutkielman aineisto on kahdesta monitieteisestä pitkittäistutkimuksesta, jotka aloitettiin Jyväskylän yliopistossa 1992. Tutkimuksissa kerätään tietoja suomalaisten lasten varhaisesta kielen kehityksestä sekä selvitetään kehityksellisen ja geneettisesti välittyvän lukemisvaikeuden, dysleksian, varhaisia ennusmerkkejä (Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia, johtaja professori Heikki Lyytinen, ja Early Language Development and Dyslexia, johtaja professori Matti Leiwo). Tutkimuksissa on mukana 100 vuosina 1993–1996 syntyneitä lasta ns. dysleksiariskiperheistä, joissa jommallakummalla vanhemmalla ja lisäksi lähisukulaisella on lukemisvaikeuksia. Lisäksi mukana on lapsia vertailuperheistä, joissa ei esiinny dysleksiaa. Yhteensä lapsia on noin 180. Tutkimusten tavoitteena on kartoittaa dysleksian varhaisia ennusmerkkejä ja kehittää varhaisia tukitoimia, jotta lukihäiriötä pystyttäisiin ehkäisemään jo ennen kouluikää.

Tässä tutkielmassa on mukana 37 neljä- ja puolivuotiaista lasta JLD- ja ELDD -projekteista. Aineistossa on mukana 20 lasta, jotka ovat dysleksian suhteen riskiryhmässä ja 17 lasta, jolla riskiä dysleksiaan ei ole. Tutkielmaa varten lapset kertoivat narratiivin kuvakirjan perusteella. Kielellisen datan hankkimisessa käytettiin kansainvälisestikin suosittua kuvakirjaa, jonka perusteella tuotettuja narratiiveja on tutkittu mm. saksalaisilla, heprealaisilla, amerikkalaisilla, espanjalaisilla ja turkkilaisilla lapsilla sekä aikuisilla. Suomessa kyseistä kuvakirjaa ei ole aineiston hankkimisessa aikaisemmin käytetty. Kansainvälisesti tutkijat ovat tarkastelleet lasten narratiiveista eri tekijöitä oman kiinnostuksensa mukaan.

Tutkielman teoreettisessa osassa käsitellään aluksi lapsen kieltä ja sen normaalia ja poikkeavaa kehitystä keskittyen neljävuotiaan kieleen ja narratiivisen kehityksen vaiheisiin. Lisäksi tarkastellaan narratiivista diskurssia teoreettisesti, narratiivin tutkimuksen luonnetta sekä kansainvälisiä tutkimuksia, joita lasten narratiivisesta tuottamisesta on tehty. Aineiston käsittelyssä on kaksi osaa. Aineiston lasten kertomuksia tarkastellaan ensin lingvistisesti. Koska temporaalisuus ja ajan ilmaiseminen ovat narratiivisen diskurssin avaintekijöitä, tarkastellaan lasten kertomuksista

pääasiassa verbejä ja temporaalisuuden ilmaisemista. Toiseksi kertomuksia tarkastellaan narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta, kertomusten sisältöä ja rakennetta tutkien. Koska tarkastelun kohteena on niinkin laaja diskurssi kuin narratiivi, sekä lingvistisen että narratiivisen näkökulman huomioonottaminen on aiheellista, jotta aineiston kertomuksista saataisiin kokonaiskuva. Kertomusten lingvistinen tarkastelu liittyy saumattomasti rakenteeseen ja sisältöön, sillä sisältöä ei ole ilman kielellisiä yksiköitä. Lähtökohtana tutkimuksessa on oletus, että lapsen käsitys kertomisen diskurssista ja hänen kielelliset taitonsa vaikuttavat tarinaan, jonka lapsi tuottaa. Tutkielman teoreettisena taustana käytetään narratiivisen tutkimuksen perustetta, temaattisesti koherenttia kertomusta, joka on lingvistis-semanttisesti kohesiivinen. Kertomuksia tarkastellaan kuitenkin pääasiallisesti lasten omista lähtökohdista käsin, sillä tavoitteena on lapsen narratiivisen skeeman hahmotteleminen, ei puutteiden etsiminen aikuisen malliin verraten.

Lapsen kieltä tutkittaessa ei usein ole otettu viestinnän toista osapuolta huomioon. Kun viestintätilannetta tutkitaan molempien osapuolten näkökulmasta, voidaan lapsenkin puheesta saada selville monia asioita, jotka muuten jäisivät huomaamatta. Siksi tässäkin tutkielmassa otetaan konteksti ja viestintätilanne huomioon, eli aineiston kertomuksia tarkastellaan kokonaisuutena kaikki tuotokseen vaikuttaneet tekijät huomioon ottaen. Laaja diskurssi ja merkityskokonaisuudet tutkimuskohteena antavat mahdollisuuden tarkastella erilaisia asioita. Diskurssin kaikkien piirteiden huomioonottaminen on sitä vaikeampaa, mitä laajempia merkityskokonaisuuksia tutkijan on hallittava. Tutkielman tavoitteena on, että lasten kertomuksista muodostuisi kokonaiskuva, sillä neljävuotiaat lapset ovat kielenkehitykseltään varsin eri vaiheissa.

1.2 Aineisto ja sen kerääminen

Tämä tutkimus on osa Early Language Development and Dyslexia -projektia, joka on Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksessa meneillään oleva pitkittäistutkimus. Aineistona on 37 neljä- ja puolivuotiaiden tuottamaa sammakkotarinaa projektissa mukana olevilta lapsilta. Tuottamisen ärsykkeenä on käytetty Mercer Mayerin vuonna 1969 piirtämää Sammakkotarinaa (Frog, Where Are You?). Kirjassa on 24 kuvaa, ja se on mustavalkoinen ja tekstitön. Kirja kertoo pojasta, jolla on lemmikkinä sammakko. Yhtenä yönä pojan nukkuessa sammakko karkaa. Pojan lukuisten epäonnistuneiden etsintäyritysten jälkeen sammakko löytyy, ja poika vie sen takaisin kotiinsa. Liitteessä 1

on Mayerin kirja kuvina, ja liitteessä 2 on esitetty kirjan tapahtumat verbaalisesti. Monet tutkijat 1970-luvulta alkaen ovat käyttäneet sammakkotarinaa narratiivisen datan keräämisessä lapsilta. Esimerkiksi Berman & Slobin käyttivät kyseistä kirjaa, koska kirjassa on paljon punktuaalisia ja terminatiivisia tapahtumia sekä temporaalista ja kausaalista etenemistä. Kirja mahdollistaa tempusten monipuolisen käyttämisen ja temporaalisuuden ilmaisemisen yleisemminkin. (Berman & Slobin 1994, 3.)

Tarinat on kerätty Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella marraskuusta 1997 lokakuuhun 1998. Tarinan kertominen liittyi testipatteristoon, joka kesti lapsesta riippuen kahdesta kolmeen tuntia. Lapsi tuli tutkimukseen yleensä jommankumman vanhempansa kanssa, ja hänen kanssaan tehtiin erilaisia kielenkehitystä mittaavia tehtäviä. Testaustilanteesta yritettiin tehdä mahdollisimman luonteva, jotta lapset eivät tuntisi oloaan vieraaksi. Koetilanteessa olivat läsnä lapsi ja haastattelija. Sammakkotarinoiden kerääjä teki lapsen kanssa koko testipatteriston, joten testaajalla oli aikaa tutustua lapseen ja luoda välitön tunnelma. Haastattelija pystyi seuraamaan jokaista testattavaa lasta useamman tunnin ajan, ja pystyi jonkin verran päättelemään, vastaako lapsen tuottama sammakkotarina lapsen todellisia taitoja, vai johtuuko kertomuksen puutteellisuus esim. lapsen väsymyksestä. Lisäksi jokaisen lapsen käyttäytymisestä testaustilanteessa tehtiin muistiinpanoja myöhempää analyysia varten.

Testaustilanteessa lapselle esiteltiin vanhaa pappaa esittävä käsinukke, jonka kerrottiin saaneen lahjaksi kirjan, joka kertoo pojasta, koirasta ja sammakosta. Lasta pyydettiin kertomaan sammakkotarina huononäköiselle vanhukselle. Kertoessaan lapsen täytyi osata ottaa huomioon, että kertomuksen kuulija, käsinukke, ei näe kirjan kuvia, vaikka istuikin lapsen vieressä. Kehyskertomuksen avulla yritettiin vähentää lapsen käyttämiä deiktisiä ilmauksia kertomuksessa. Lasten kertomuksista on myöhemmin helpompi analysoida sisältöä ja semanttisia suhteita, jos he käyttävät esim. substantiiveja demonstratiivipronominien sijaan. Lasta pyydettiin ensin tutustumaan kirjan kuviin, ja sen jälkeen kertomaan Viljo-käsinukelle, mitä kirjassa tapahtuu. Lapsen oli siis itse päätettävä, millainen diskurssin tulisi olla, jotta se kytkeytyisi luontevalla tavalla puhetilanteeseen. Mandlerin (1983) mukaan lapsi tuottaa sitä paremman kertomuksen, mitä paremmin hän on saanut etukäteen tutustua kirjan kuviin (Mandler 1983, 459).

Aineistossa on mukana kertomuksia, jotka ovat muutaman lauseen mittaisia, mutta ne on otettu analyysiin, sillä näiden lasten kielelliset taidot olivat heikkoja ja tuottaminen oli koko testaustilanteen ajan vähäistä ja puutteellista. Mikäli lapsi ei ymmärtänyt annettua tehtävää tai oli haluton kertomaan, ohje toistettiin ja lasta

kannustettiin. Tehtävän onnistumisen edellytyksenä oli, että lapsi ymmärsi annetun tehtävän, puheen tuottaminen ei itsessään riittänyt. Mikäli lapsi ei ymmärtänyt tehtävää ja nimesi vain kuvissa olevia objekteja, häntä ohjattiin kysymyksellä, *mitä siinä tapahtuu?* Tällöin suurin osa lapsista ymmärsi alkaa kertoa kirjan kuvien tapahtumista eikä vain nimennyt objekteja. Testitilanteessa lapselle pyrittiin antamaan vain minimipalautetta. Pääasiassa palautteina oli *jatka vain, kerro lisää, mitä siinä vielä tapahtuu?* ja hyväksyvä nyökkäys, joilla ilmoitettiin, että lapsen edellinen puheenvuoro on huomioitu. Kernan (1977) on havainnut, että kuulijan reaktioilla ja osallistumisella on huomattava merkitys lapsen diskurssin tuottamisessa. Tutkimustilanne itsessään voi olla syynä puutteelliseen tuottamiseen kertomistehtävässä; sama koehenkilö saattaisi arkipäivän kommunikaatitilanteessa selvittää tehtävän vaikeuksista. Tämän tutkimuksen tehtävänasettelussa oli monia asioita, jotka kiinnostivat lapsia narratiivin tuottamisen lisäksi, kuten Viljo-pappana esitelty käsinukke ja tilanteen tallentamiseen käytetyt tekniset laitteet.

Tehtävänasettelun tarkoituksena oli, että lapsi tutustuu kirjan kuviin etukäteen ja vasta selattuaan kirjan kerran läpi kertoo kirjan kuviin sisältyvän tarinan. Näin ei aina kuitenkaan käynyt. Selkeistä ohjeista huolimatta moni lapsi oli innostunut tehtävästä ja kertoi vuolaasti jo kirjan ensimmäisellä katselukerralla. Kuusitoista lasta (16/37) katseli kirjan hiljaa läpi ja kertoi vasta toisella katselukerralla. Seitsemän koehenkilöä (7/37) innostui kertomaan jo ensimmäisen kerran kirjan aukaistuaan, ja kertoi ainoastaan ensimmäisellä katselukerralla. Neljätoista lasta (14/37) kertoi molemmilla katselukerroilla kirjan kuvista. Tällaisissa tapauksissa aineistoon otettiin mukaan molempien kertojen tuottamiset. Tämä asetti kertomukset eriarvoiseen asemaan, mutta tuottamisen keinotekoinen rajaaminen ei vaikuttanut mielekkäältä.

Kaikki kertomukset nauhoitettiin tavalliselle C-kasetille ja videokasetille. Videonauha mahdollistaa myöhemmin lapsen ekstraverbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän tutkimisen kertomisen yhteydessä. Video auttoi myös litterointia; joskus lapsen käyttäytyminen antoi viitteitä hänen tuottamisestaan tai ääni oli paremmanlaatuisen videolla. Sammakkotarinoita keräsi tämän tutkimuksen tekijä. Transkriptio tehtiin morfemaattisella tarkkuudella pääasiassa suomen kielen ortografiaa noudattaen. Tutkielmassa käytetään seuraavia lyhenteitä: haastattelija H, lapsi L, verrokkiryhmään kuuluvasta lapsi 'v' ja riskiryhmään kuuluva lapsi 'r'. Aineiston lasten kertomukset on numeroitu. Termejä narratiivi, kertomus ja tarina käytetään samassa merkityksessä. Tutkielmassa käytän metaforisesti käsitettä rakentaminen, sillä kertomuksen tuottamiseen tarvitaan erilaisia työkaluja ja taitoja kuten talon rakentamiseenkin.

1.3 Tutkimuksen tavoite

Tarkastelen tutkielmassa neljä- ja puolivuotiaiden lasten tuottamia sammakkotarinoita kirjallisuuden ja omien havaintojeni pohjalta. Tutkielma jakaantuu kahteen osaan, narratiiviseen tutkimukseen sekä kieliopillisten muotojen tutkimiseen. Tutkielman narratiivisessa analyysissä selvitän, miten kertomusten tulkinnassa voi ottaa huomioon sekä kertomusten rakenne että sisältö. Tarkastelen lasten tuottamia kertomuksia rakenteellisesti, laajempina merkitysyksikköinä.

Tarkoitukseni on selvittää, miten lapset ymmärtävät tehtävänasettelun. Kertomistehtävähän on luonteeltaan sosiaalinen. Tämän tutkielman tehtävänasettelussa lähdetään kuitenkin siitä, että vuorovaikutuksen haastattelijan ja lapsen välillä tulisi olla mahdollisimman vähäistä. Lapset yleensä ovat tottuneet siihen, että lapsen kanssa kirjaa lukiessaan aikuisella on aktiivinen rooli. Kirjan kuvista neuvotellaan, eli kyse on eräänlaisesta merkitysneuvottelusta, joka on olemassa kaikenlaisissa vuorovaikutustilanteissa. Mitä sitten tapahtuu, kun koetilanteessa diskurssi ei noudatakaan lapsen ehkä jo hallitsemaa kerrontajäsennystä? Miten lapset reagoivat, kun haastattelijalla ei olekaan aktiivista roolia, vaan narratiivin rakentaminen on lapsen vastuulla? Kuinka itsenäisesti lapset tuottavat, ja mikä on haastattelijan osuus tuotetuissa kertomuksissa? Oletuksena on, että lapsilla on erilaisia keinoja hakea interaktiota haastattelijan kanssa. Millaisia nämä keinot ovat? Tutkimustani varten olen jakanut lasten ja haastattelijan puhunnokset ilmauksiin, ja lapsen ja haastattelijan ilmaukset eritellen, jotta saataisiin kokonaiskuva aineiston narratiivien rakenteista.

Tutkielmani narratiiviseen osaan kuuluu myös lasten tuotosten tarkasteleminen sisällöllisesti. Miten lapset ovat kertomuksensa aloittaneet? On olemassa tiettyjä ehtoja, jotka tekstin täytyy täyttää ollakseen kertomus. Mitä tapahtumia lapset ovat ottaneet sammakkotarinaan mukaan, eli mitkä tapahtumat ovat lasten mukaan tärkeimpiä sammakkotarinan juonessa? Kuinka moni on onnistunut rakentamaan temaattisesti koherentin kertomuksen? Sisällöllisessä analyysissä otan haastattelijan osuuden narratiivin rakentamisessa huomioon. Lisäksi tarkastelen, miten eksplisiittisesti lapset ovat eri tapahtumiin kirjassa viitanneet. Yhden kuvan verbalisoinnin tarkastelemisella pyrin pohtimaan, miten eri tavoin yksi kirja kuva on mahdollista ilmaista. Renner esimerkiksi sai tutkimuksessaan 60:ltä kolmevuotiaalta ainoastaan 12 käytettävissä olevaa tarinaa. Suurin osa tuotoksista oli minimaalisia tai haastattelija oli antanut liikaa apuja lapselle. Renner myös jätti aineistonsa ulkopuolelle kaikki kertomukset, joissa

lapsi tarvitsi haastattelijan tukevia ilmauksia pystyäkseen tuottamaan narratiivista diskurssia. (Renner 1988, 83.) Tässä tutkimuksessa on eri lähtökohta kuin Rennerillä. Otan dialogisuuden huomioon merkityksen tulkinnessa. Tutkimuksessa kiinnitän huomiota laajempiin kielen yksikköihin, jotta lukijalle muodostuisi kokonaiskuva lasten tuottamista narratiiveista. Narratiivisen diskurssin kehittyminen etenee asteittain interaktiivisesta kirjan “lukemisesta” lapsen omien skeemojen kehittymiseen. Tarkastelun kohteena ei olekaan vain kertojan teksti erotettuna kontekstistaan, vaan koko diskurssi, jossa kertoja ja kertomuksen vastaanottaja ovat vuorovaikutussuhteessa. (Ks. esim. Berman & Slobin 1994, 23.)

Koska narratiivisen diskurssin olennaisimpia piirteitä on tapahtumien tempo-raalinen eteneminen, tutkimuksen kielipolisessa osassa tarkastelen lasten käyttämiä verbejä ja temporaalisuuden ilmaisemista. Tarkoituksena on selvittää, millaisia verbejä (staattisia verbejä vs. liike- ja muutosverbejä) lapset ovat kertomuksissaan käyttäneet, miten toiminnallisia lasten kertomukset ovat sekä miten monipuolisesti lapset ovat verbejä käyttäneet? Lisäksi tarkastelen lasten kertomuksissaan käyttämiä aikamuotoja. Miten lapset ovat aikamuotoja käyttäneet, ja onko lapsilla kertomuksissaan hallitsevaa aikamuotoa? Miten aikamuotojen ja verbien avulla tuodaan narratiiviin eri tasoja ja hierarkkisuutta? Temporaalisuutta ilmaistaan kertomuksissa paitsi verbien, myös konnektoreiden avulla. Minkälaisia tehtäviä konnektoreilla on kertomisen tasolla? Ovatko lapset tuottaneet lineaarisesti etenevää kertomusta, jossa tapahtumat ovat sekventiaalisia, vai ovatko he tuottaneet hierarkkisesti etenevää juonta, jossa tapahtumat voivat olla myös simultaanisia joko kokonaan tai osittain? Millä keinoilla Inarratiivin tapahtumia on sijoitettu etu- ja taka-alalle?

Lähtökohta on, ettei aikuisen mallin mukainen narratiivi ole ainoa ja oikea, vaikka kehityksellinen näkökulma narratiivisen diskurssin hallinnassa on tärkeä. Ei ole olemassa yhtä oikeaa objektiivista kertomusta, sillä kertojat ovat vapaita valitsemaan näkökulmia tapahtumista. Vertailua on kuitenkin tehtävä, jotta kokonaiskuva kertomuksista hahmottuisi. Lapsi ei välttämättä määrittele kertomistehtävää samoin kuin aikuinen, ja tarkoitukseni onkin aineiston tuotosten perusteella miettiä, mitä piirteitä neljä- ja puolivuotiaiden narratiiviseen skeemaan kuuluu. Koko työn lähtökohtana on ajatus, että muoto ja merkitys ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Temaattisesti koherentti kertomus rakennetaan tehtävän kannalta tarpeellisilla kielellisillä keinoilla, eli lingvistiset keinot vaikuttavat merkityksen rakentumiseen ja narratiivin sisältöön. Tavoitteeni on yhdistää narratiivinen ja kielipollinen tutkimus. Pystyvätkö aineiston lapset rakentamaan temaattisesti

koherentin kertomuksen, kun he osaavat muodostaa syntaktisesti virheettömiä lauseita? Miten kieliopillisten keinojen käyttäminen on yhteydessä narratiivin rakenteeseen ja sisältöön? Kertomuksia tarkastelemalla pyrin tekemään johtopäätöksiä siitä, mitä tekijöitä kypsään narratiiviseen kompetenssiin kuuluu.

Tarkastelen myös dysleksiariskilasten ja verrokkilasten narratiivien mahdollisia eroja. Dysleksian on sanottu olevan fonologisen tiedon prosessoinnin ongelma, joka heijastuu kielen eri tasoille ja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Miten dysleksiariski- ja verrokkilapset eroavat narratiivisen diskurssin tuottamisessa? Onko eri ryhmien lasten vuorovaikutus haastattelijan kanssa erilaista? Voisi ajatella, että kielellisten vaikeuksien kanssa kamppailevat lapset harjaantuisivat kompensoimaan puheen tuottamisen vaikeutensa muilla keinoin, esim. prosodisilla ja semanttisilla keinoilla. Onko aineiston narratiiveissa näin? Vaikeuksien ilmetessä lapsi saattaa käyttää erilaisia välttämistästrategioita, jotta hänen ei tarvitsisi tuottaa puhetta. Myös näihin välttämistästrategioihin kiinnitän huomiota. Tarkoitukseni on selvittää, millaisia kertomistyyliä ja strategioita lapsilla on, kun he tuottavat narratiivista diskurssia. Vastakohtana egosentriselle ja kuvaavalle kielelle luonteeltaan sosiaalinen kertominen asettaa vaatimuksia lapselle. Miten lapset onnistuvat tehtävän pragmaattisista vaatimuksista, kuten puheen suuntaamisesta kuulijalle, kielen dekontekstualisoinnista ja tehtävänasettelusta?

1.4 Puheen tutkimisesta

Puheen tutkiminen on erilaista kuin kirjoitetun kielen tutkiminen. Vapaassa puhutussa kielessä on suurempi redundanssi, eli tekstin informaatiopitoisuus ei ole niin suuri. Puhutussa kielessä ei ole tiiviitä upotuksia; siinä on relatiivilauseita enemmän kuin raskaita attribuutteja. Puhutussa kielessä on enemmän parallelismia, ja sille ovat ominaisia informaatiosta tyhjät irralliset täytelisäkkeet sekä runsaat metatekstuaaliset lauseet, jotka selvittävät tekstin rakennetta pikemmin kuin lisäävät siihen varsinaista uutta tietoa. Vapaan puhutun tekstin syntaksissa on toistoja, fragmentteja ja eri rakenteiden sekaannuksista johtuvia poikkeamia. (Enkvist 1978, 12.) Sammakkotarinaa kertoessaan lapset tarvitsevat aikaa puheen suunnitteluun, joten voisi olettaa lasten puheessa olevan keskimääräistä enemmän toistoja, fragmentteja ja korjauksia.

Puhutussa kielessä turvaututaan vähemmän morfosyntaktisiin keinoihin, käytetään enemmän prosodiaa ja vältetään tiukkaa, eksplisiittistä lauseiden kytkentää (Hakulinen 1989, 22). Hakulisen mukaan (1989) puhutun kielen alkuperäinen ja

varsinainen muoto on vapaa keskustelu, eli sosiaalinen vuorovaikutus. Monologiset esitykset ovat tämän tilannesidonnaisia edelleenkehittyviä; kieli on kehittynyt ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Puheen syntaksin kuvaus on osa toiminnan kuvausta, sillä empiirisen syntaksin tehtävänä on sen kuvaaminen, miten syntaksi ja vuorottelu tukevat toisiaan. Muut diskurssi- sekä tekstilajit ovat alkuperäisen puhemuodon erilaisia kehitelmiä, ja syntaksin suhde diskurssiin voi niissä vaihdella. (Hakulinen 1989, 22–23.) Puheen syntaksi on lausumien syntaksia, jossa tavoitteena on kuvata, mikä kaikki on funktionaalisesti toimivaa. (Hakulinen 1989, 23.) Puheessa lauseet ovat usein katkonaisia, toistoa ja uudelleen aloituksia on runsaasti, puhujan ajatukset ja niitä ilmaisevat rakenteet saattavat poukkoilla, katkeilla ja limittyä. Puhekielen syntaksin tutkimus on ongelmallista lausetasolla. Koska puhujan mahdollisuus suunnitella sanottavansa etukäteen on rajallisempi kuin kirjoittajan mahdollisuus suunnitella ja korjata kirjoittamaansa, puheen syntaktiset yksiköt ovat lyhyempiä kuin kirjoitetun kielen yksiköt. (Karlsson 1998, 122.)

Kertomisesta puhutaan usein diskurssitehtävänä. Hakulinen (1989) pohjautuu Hymesin (1964), joka on määritellyt puhetoiminnan luonteeseen vaikuttavina piirteinä seuraavia: puhuja ja kuulija sekä potentiaalinen yleisö, puheenaihe, tilanne ja puitteet (aika, sijainti; mahdolliset institutionaaliset kehykset, puheen yhteydessä harjoitettava muu toiminta), kanava, viestimuoto, tyyli ja tarkoitus. (Hakulinen 1989, 48.) Vapaissa keskusteluissa kertominen on yleisin diskurssitehtävän tyyppi (Hakulinen 1989, 72).

2 LAPSEN KIELEN KEHITYS

2.1 Neljävuotiaan kielenkehitys

Vielä 1960-luvun lopulla oli käsitys, että viisivuotias lapsi hallitsee kaikki äidinkieltensä syntaktiset rakenteet, ja myöhempi kehitys on ainoastaan sanaston laajentumista. Myöhemmin on kuitenkin havaittu, että viisivuotiaille tuottaa vaikeuksia esim. ymmärtää, että lauseen kieliopillinen subjekti ei välttämättä ole lauseen tekijä tai että lauseen sanajärjestys ei ole sama kuin tapahtumien aikajärjestys. (Karmiloff-Smith 1986, 459–460.) Lyytisen mukaan keskimäärin viiden vuoden iässä lapset hallitsevat äidinkieltensä perusrakenteet ja niiden käyttöä koskevat säännöt. 5-vuotiaana lapset hallitsevat myös taivutusjärjestelmämme perussäännöt, mutta sääntöjen yhdistelyä, uudelleen muokkausta ja säännöstä olevien poikkeuksien oppimista tapahtuu vielä kouluiässä. (Lyytinen 1995, 105.) Lapsi harjoittelee kielen perusilmaisuja noin

neljänteen ikävuoteen asti ja hankkii arkielämässä välttämättömän sanaston. 4–7-vuotiaalla kieli palvelee sisäistä ajattelua ja ajattelun tulosten välittämistä muille. Vasta seitsemännen ikävuoden jälkeen nämä kielen tehtävät eriytyvät toisistaan: lapsi rajoittaa puheensa siihen, mitä hän haluaa viestiä muille. Kielen tehtävä lapsen toiminnan ja ajattelun ohjaamisessa itsenäistyy sisäiseksi puheeksi, ajatteluksi, joka vähitellen ylittää kielellisen ilmaisun asettamia rajoja. (Takala & Takala 1980, 163–165.)

Hallidayn (1981) funktionaalisen teorian mukaan lapsi oppii kielen oppiessaan, mitä sillä voi tehdä. Lapsella tulee olla tieto siitä, millaisia asioita kielen avulla voi saavuttaa. Jos lapsi ei kielenoppimisen alkaessa ole selvillä kielen kommunikatiivisesta funktiosta eli kielen välinekäytöstä, kielen oppimisprosessi häiriintyy. Kieli tyydyttää lapsen tarpeita, jotka ovat olemassa, vaikka kieltä ei olisikaan. Hallidayn kielen funktioluokituksen periaatteen mukaan lasta motivoi kielenoppimiseen tietoisuus siitä, miten kielenkäyttö korvaa fyysisen toiminnan, ja miten ympäristöön voi vaikuttaa kielen avulla. Kielellä voi saada haluamansa, kontrolloida muita, olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ilmaista itseään ja tutkia ympäristöä. Kieltä voi käyttää kuvitteellisesti, esimerkiksi tarinan kertomiseen ja teeskentelyyn. Kieli on myös representaation väline. (Halliday 1981, 10–17.)

Lasten viestintätaitojen rajoitukset ovat osittain yhteydessä heidän kognitiiviseen kehitystasoonsa. Lasten kognitiivista kehitystasoa tarkastellaan usein Piaget'n kognitiivisen kehityksen kausien luokittelun mukaan. Neljävuotiaiden on katsottu olevan monessa suhteessa varsin erilaisissa kehitysvaiheissa. Piaget'n ajattelun kehityksen kuvauksen mukaan neljävuotias lapsi on esioperationaalisella kaudella (2–5/6 vuotta), toisaalta esikäsitteellisellä kaudella (2–4 vuotta) ja toisaalta intuitiivisen ajattelun kaudella (4–5/6 vuotta) (Takala & Takala 1980, 117.) Berk on koonnut Piaget'n mukaan esioperationaaliseen kauteen liittyviä ajattelun rajoituksia. Lapsen ajattelulle on tässä vaiheessa tyypillistä mm. egosentrinen, animistinen ja havaintosidonnainen ajattelutapa, keskittyminen yksityiskohtiin muiden tärkeiden piirteiden sijaan, peräkkäisten asemien ja tilojen tärkeys dynaamisiin muutoksiin verrattuna, kyvyttömyys etsiä syitä asioita taaksepäin selaamalla, hierarkkisten luokittelujen puuttuminen, kyvyttömyys tajuta identiteetin pysyvyyttä ja järjestää esineitä koon perusteella. (Berk 1991, 230.) Sosiaalisessa kehityksessään lapsi opettelee vuorovaikutusta. Alle neljävuotiaana lapsi opettelee sosiaalisen vuorovaikutuksen perustaitoja, luottamuksen muodostamista, yhdessäoloa toisten lasten kanssa ja joidenkin sosiaalisten sääntöjen noudattamista. Toisaalta neljävuotiaat opettelevat jo monimutkaisempaa vuorovaikutusta, kuten orientoitumista ihmiselämän perusasioihin (esim. kuolema),

ihmisten toimintojen moraalista arviontia, johtamista ja alistumista ihmissuhteissa, kosketusta yhteisön kulttuuriin, altruismia, monivaiheisten suunnitelmien tekemistä ja sosiaalisen maailman kuvaamista. (Takala & Takala 1980, 187–188.) 3–6-vuotiaan lapsen kielellisessä kehityksessä on hyvin olennaista, että lapsi oppii tajuamaan ja kielellisesti ilmaisemaan monenlaisia asioiden välisiä suhteita (Takala & Takala 1980, 172).

Lasten kielessä tekstistrategian vaikutusala kasvaa iän myötä. Lapsi alkaa syntaktisen kehityksensä liittämällä toisiinsa ensin kaksi, sitten kolme sanaa jne. Näiden liitosten sanajärjestys puheen kehityksen alkuvaiheessa on tulkittavissa pikemminkin tekstiin liittyvän lauseperspektiivin, teeman ja reeman, kuin subjektin ja objektin järjestykseksi. Teema-reemastrategian merkitystä tukee se, että lapset tietyssä vaiheessa usein samaistavat teeman ja subjektin, jos lause luontevasti sallii tällaisen tulkinnan. Lapset tietyssä kehitysvaiheessa tulkitsevat lauseen 'leijonan söi tiikeri' ikään kuin se merkitsisi 'leijona söi tiikerin', koska lauseenalkuinen teema tajutaan subjektiksi. (Enkvist 1978, 26.)

2.2 Narratiivin tuottamisen vaatimukset

Narratiivin rakentaminen on luonteeltaan kognitiivinen, viestinnällinen sekä lingvistinen tehtävä. Jotta lapsi onnistuisi tehtävässä, hänen tulee hallita kaikki nämä osa-alueet. (Berman & Slobin 1994, 15.) Narratiivisessa diskurssissa puhujan täytyy kiinnittää tietoa johonkin (ground information), sijoittaa tieto kuuluvaksi etualalle (to the foreground) tai taka-alalle (to the background). Etualan ilmaisut ovat narratiivin ydintä, muodostavat narratiivin juonen ja ovat kronologisessa järjestyksessä. Taustailmaisujen ei tarvitse olla kronologisesti järjestettyjä. Ne voivat olla simultaanisia tai limittäisiä, ja ne sisältävät sekundaarista tietoa. Tiedon sijoittamiseen etu- tai taka-alalle on monenlaisia keinoja, kuten aspekti, alistus, sanajärjestys ja prosodia. (Hickmann 1995, 199.) Taustatietoa voi olla läpi narratiivin, esim. alkuasettelussa, jossa luodaan juonen spatiaaliset, temporaaliset ja personaaliset muuttujat (Hickmann 1995, 200). Narratiivisen diskurssin lähestymistavat korostavat kognitiivisia skeemoja. Ihmisellä on strukturaalista tietoa siitä, millaisia yksiköjä ja suhteita hyvinmuodostuneessa kertomuksessa on. Kertomusten kielioppien on sanottu olevan psykologisesti todellisia ja ohjaavan lasten sekä aikuisten kertomusten prosessointia. (Hickmann 1995, 201.)

Kuvien katsominen, tulkitseminen ja tulkinnan verbalisoiminen on monimutkainen tehtävä. Kertojan on ymmärrettävä narratiivisen tehtävän pääidea: kuvat on

verbalisoitava lingvistiseksi diskurssiksi. Tarinan kertominen kuvakirjan perusteella on kuitenkin helpompi tehtävä kuin yhden kuvan perusteella kertomuksen rakentaminen. Westbyn mukaan kuvakirjasta kerrottaessa lapsen täytyy vain tunnistaa kuvattu skeema. Yhden kuvan perusteella tarinan kertominen vaatii, että lapsi saa aikaan välttämättömät skeemat – ei riitä, että lapsi tunnistaa skeeman. (Westby 1984, 121.) Cook-Gumperzin ja Greenin mukaan lapset ja tarinoiden kertominen kuuluvat erottamattomasti yhteen. Satujen lukeminen kuuluu lasten kasvattamiseen. Lapset tutustuvat tarinoihin useimmiten niin, että aikuiset lukevat niitä lapsille ääneen. (Cook-Gumperz & Green 1984, 201.) Westbyn (1984) mukaan kertomuksen kielioppi on abstrakti metalingvistinen representaatio ihmisten maailmankatsomuksista. Westby on Graesseriin nojaten määritellyt, että nämä maailmankatsomukset ovat heijastuksia kuudesta perustiedosta, joita ihmisellä on. Lapsella tulee olla tietoa fonologiasta, leksikosta, syntaksista, semantiikasta, pragmatiikasta sekä retorista tietoa erilaisten genrejen rakenteista. Lapsen täytyy osata käsitteellistää asioita kausaalisesti, jotta hän pystyy järjestämään tapahtumia peräkkäin. Intentionaalista käsitteellistämistä tarvitaan, jotta pystyy kertomaan suunnitelmallisista toiminnoista. Sen lisäksi tapahtumat tulee sijoittaa spatiaalisesti. Lapsen voi olla vaikeaa ymmärtää tai tuottaa narratiiveja, koska hänen skeemansa ovat vähäisiä tai puutteellisia tai koska skeeman prosessointi on tehotonta. Tehokas skeeman prosessointi on välttämätöntä tekstin ymmärtämiselle. Lisäksi yksilöllä tulee olla tietoa, joka pitäisi hakea muistista. (Westby 1984, 114.)

Bermanin ja Slobinin (1994) mukaan kertomuksen kieliopin omaksuminen vaatii lapselta kertomuksen pääjuonen tunnistamista (semanttinen tehtävä) ja välttämättömien syntaktisten muotojen omaksumista, jotta hän osaa ilmaista juonen lingvistisesti (formaalinen tehtävä) (Berman & Slobin 1994, 7). Näin lapsi saavuttaa vähitellen narratiivisen kompetenssin (Berman & Slobin 1994, 43). Lasten on hallittava sekä lause- että diskurssitason kielelliset yksiköt. Lausetasolla heidän täytyy oppia ilmaisemaan semanttisia ja syntaktisia suhteita kieliopillisesti oikeissa lauseissa, joissa viitataan entiteetteihin, väitetään asiantiloja ja suhteutetaan tapahtumat aikaan ja tilaan. Lisäksi lasten tulee yhdistää ilmaukset käyttökontekstiinsa. (Hickmann 1995, 196.)

Bamberg puhuu narratiivin rakentamisesta käsitteellä *discourse activity* (Bamberg & Marchman 1991, 277–278). Tarinan kertominen vaatii ainakin kahdenlaisten prosessien yhdistämistä. Kertojan täytyy yhdistää kielelliset yksiköt, eli lauseet ja virkkeet. Lauseet ja virkkeet viittaavat propositioihin, jotka edustavat narratiivin peräkkäisiä tapahtumia. Samanaikaisesti kielelliset yksiköt pitää järjestetää hierarkkisesti narratiiviksi. Lapsen tulee ottaa huomioon sekä kielellinen että sisällöllinen taso

narratiivisessa diskurssissa. Narratiivisella diskurssilla on vahva semanttinen perusta. Jotta kertomuksen pystyy rakentamaan kognitiivisella tasolla, tarvitaan tietoa tapahtumista ja niiden välisistä suhteista. Jotta kertoja pystyisi rakentamaan narratiivin kuulijalle, hän tarvitsee sosiaalisia taitoja tiedon strukturoinnissa; mikä tieto on kertojalle ja kuulijalle yhteistä, ennalta tiedettyä ja mikä tieto on sanottava eksplisiitisti ääneen. (Strömqvist 1993, 136–137.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan sekä kertomusten lingvististä että semanttista sisältöä.

Kertomukset heijastavat henkilökohtaisen ja interpersonaalisen tiedon rakenteita ja sisältöjä. Kertomistaidon edellytyksenä on, että lapsen sosiaaliset tiedot ympäröivästä maailmasta ovat kehittyneet. Hyvän kertomuksen rakentaminen vaatii enemmän kuin sosiaalisten kokemusten ymmärtämistä ja yhdistämistä. Kertomus on diskurssin muoto, jossa on aineksia tietyn sosiaalisen ryhmän arvoista, uskomuksista ja tavoitteista. Kertojan on valittava osia sosiaalisesta tiedostaan ja yhdistettävä nämä tietoon diskurssin muodosta ja tehtävistä. Samalla on otettava huomioon, miten kuulija ymmärtää kertomisen ja reagoi siihen. (Stein 1988, 282–283.) Narratiivinen kompetenssi on osa kommunikatiivista kompetenssia. Kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen vaatii, että lapsi oppii pragmaattiset periaatteet siitä, miten tieto järjestetään ilmauksiksi ja miten kohesiivinen diskurssi syntyy.

2.3 Narratiivisen diskurssin kehittyminen

Viimeaikaisissa psykolingvistikissa tutkimuksissa on havaittu, että erilaisten diskurssien hallitseminen on lasten kielenomaksumisen kannalta tärkeää (Hickmann 1995, 194). Koska pieni lapsi ei osaa lukea, hän alkaa tunnistaa kertomuksia kuullessaan niitä. Kielen osaaminen ei ole vain lauseiden tuottamista ja ymmärtämistä, vaan se on myös kykyä käyttää lauseita sopivissa tilanteissa tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi ja tietoa lauseiden mahdollisuuksista ja tehtävistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Leiwo 1977, 1.) Tarkasteltaessa kielenomaksumista ja -osaamista kommunikatiivisen kompetenssin kannalta kuvauksessa on tarpeen ottaa huomioon säännöt eri tilanteisiin sopivasta kielenkäytöstä sekä muotoja, sanoja ja äänneasua koskevat normit. Leiwo erottaa kielellisen ja kommunikatiivisen kompetenssin toisistaan. Kommunikatiivista kompetenssia ei voi määrittää pelkästään lingvistisesti tai mitata lauserakenteiden, lauseiden pituuden tms. avulla. Sitä määritettäessä on lähdettävä puhetilanteesta sekä puhujien rooleista ja odotuksista: kommunikatiivinen kompetenssi on kyky käyttää kieltä adekvaatisti eri tilanteissa ja rooleissa. (Leiwo 1977, 7.) Tässä tutkielmassa

tarkastellaan lapsen kommunikatiivista kompetenssia keskittyen narratiivin tuottamisen taitoon. Lapsen on osattava rakentaa kirjan kuvien perusteella hierarkkisesti jäsenneilty kertomus temaattisen juonen ympärille.

Toisen ikävuoden lopulta alkaen lapset alkavat kertoa itselle sattuneista tapahtumista ja omista kokemuksista. Lapsen tietoisuus ympärillä olevasta sosiaalisesta maailmasta lisääntyy. Sosiaalista tietoisuutta maailman järjestyksestä ja omasta minästä he alkavat ilmaista ja työstää kuvitteellisissa tuotteissaan, narratiiveissaan, jotka saavat kielen ja leikin yhteydessä ilmaistun muodon. Tarinat kerrotaan sosiaalisessa tilanteessa tai yksinäisinä monologeina. Monologeja lapset saattavat käydä päivän päätteeksi unta odotellessa ja yksin leikkiessään. (Munter 1997, 81–82.) Lapsen diskurssia voidaan luokitella sen mukaan, miten paljon se muistuttaa normaalia sosiaalistettua keskustelua. Lapsen monologit ovat itseohjausta, affektiivista ilmaisumonologia, kollektiivista monologia tai assosiatiivista monologia. Lapset voivat käydä yhteistyömonologia tai copycat-puhetta, jossa matkitaan muita keskustelijoita. (Reich 1986, 164–167.) Bambergin mukaan lasten kompetenssi ymmärtää ja tuottaa narratiiveja riippuu heidän yleisestä kognitiivisesta kompetenssistaan, ja erityisesti heidän käsityksestään kertomuksen skeemasta (Bamberg 1987, 4). Lapset oppivat narratiivisen skeeman heille luetuista kirjoista sekä kirjoista, joita he itse lukevat. Osallistumalla sosiaaliseen vuorovaikutukseen lapset kuulevat suullisia kertomuksia ja oppivat vähitellen rakentamaan narratiivia ympäristön tuella. (Cook-Gumperz & Green 1984, 205.) Hickmannin mukaan lapset kehittyvät yllättävän myöhään laajempien diskurssien hallinnassa. Lasten kielellisten ilmausten ja laajemman diskurssin kompleksisuuden välillä on selkeä yhtäläisyys. (Hickmann 1995, 215.)

Kerronta on lapselle kontekstuaalinen tapahtuma, joka perustuu kuulijoiden kanssa yhteisiin kokemuksiin ja merkityksiin. Tarinat korostavat lasten toiminnan motiiveja, tunnesuhtautumisia asioihin, odotuksia, toiveita ja omia muistoja. Ne vahvistavat lasten tunnetta toimijuudesta henkilöinä, joilla on pyrkimyksiä ja joiden henkilökohtaiset kokemukset ovat kertomisen arvoisia. Lapsi kehittyy saadessaan käyttää kieltä interpersonaalisesti. Kolmevuotiaana lapsi osaa tarkastella omaa toimintaansa muiden kautta. Millerin, Mintzin, Hoogstran, Fungin & Pottsin mukaan (1992) lasten tarinoille on tyypillistä se, että kertoessaan lapset sijoittivat itsensä osaksi omaa perhettään ja sosiaalista lähiympäristöä; vieraista ihmisistä ja vieraille ihmisille oli huomattavasti vaikeampi puhua. Vieraan ihmisen läsnäollessa alle kolmevuotiaat eivät juuri kertoneet. (Miller ym. 1992.) Myös Applebee (1978, 75–76) on havainnut, että lähes kaikki kaksivuotiaiden kertomat tarinat ovat realistisia ja sidottuja maailmaan,

jossa lapsi elää. Vähitellen, noin viisivuotiaana, lapset pystyvät kertomaan myös fantasiatarinoita.

Millerin ym. (1992) mukaan lapsen tietoisuus itsestä suhteessa muihin muuttuu, kun lapsi oppii kertomaan kokemuksistaan muille. Lapset puhuvat itsestään ennen kuin viittaavat muihin, ja viittaavat toimintaan ennen kuin viittaavat psyykkisiin tiloihin. (Miller ym. 1992, 46.) Lasten täytyy osata esittää tieto lingvistiksi sopivalla retorisisella mallilla ja heidän täytyy hallita kausaaliset, intentionaaliset ja spatiaaliset suhteet sekä roolisuhteet. Noin viisi–kuusivuotiaana lasten ajattelu yltää käsitteelliselle tasolle, jolloin lasten on mahdollista rakentaa narratiiveja, joissa on kaikki kertomuksen kielipin osat. (Westby 1984, 115.) Tarinan kertominen vaatii lapselta kasvavaa etääntymistä tässä ja nyt -hetkestä (Westby 1984, 123). Bambergin (1987, 17) mukaan 3–4-vuotiailla lapsilla on jo käsitys koherentista narratiivin skeemasta, mutta heillä ei ole vielä kykyä käyttää skeemaa hyväkseen muotoillakseen kohesiivisen ja koherentin tarinan (Bamberg 1987, 17).

Stein ja Glenn (1979, 1982) ovat tutkineet lasten taitoa rakentaa kertomus annetun alun perusteella ja lasten kykyä muistaa kerrottu tarina. Tutkijat halusivat tietää, pystyvätkö lapset käyttämään temporaalista ja kausaalista tietoaan ja rakentamaan oman kertomuksen. Lapsista 78 %:n kertomukset täyttivät Steinin ja Glennin vuonna 1979 asettamat kertomuksen kriteerit. Tutkimuksen mukaan neljävuotiaat muistavat ja osaavat kertoa kuulemansa tarinan lähes täydellisesti uudestaan. He ovat tietoisia narratiivin rakenteesta, vaikka eivät tuotakaan aina täydellisiä narratiiveja. (Stein & Glenn 1979; ks. myös Mandler & Johnson 1977.) Näiden tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia Piaget'n lausunnolle, jonka mukaan esioperationaalisessa kehitysvaiheessa olevat lapset eivät osaa hyödyntää kausaalisia suhteita tai säilyttää tekstin temporaalista järjestystä. (Stein & Glenn 1982, 260–261.) On todettu, että alle kouluikäisten lasten itse tuottamista kertomuksista puuttuu toistuvasti kertomuksen perusyksiköt, ja heidän tuotoksensa muistuttaa enemmän kuvausta tapahtumista, joita heille itselleen on sattunut. Tosin on muistettava, että kertomuksen itse tuottaminen on huomattavasti vaativampi tehtävä kuin muistaminen. Alle kouluikäisillä ei ehkä olekaan kertomuksen skeemaa operationaalisessa käytössään, mutta he tietävät hyvän kertomuksen kriteerit. Fiktiivisen juonen kehittäminen tavoitteineen, yrityksineen, ongelmineen ja tuloksineen on kognitiivisesti lapsille liian vaativa; erilaisten tietojen yhdistäminen kertomisen aikana rasittaa liikaa lyhytkestoista muistia. Shapiro ja Hudson (1991, 960–961) katsoivat, että lapset lisäävät elementtejä kertomukseen sitä mukaa kuin heidän käsityksensä kertomuksesta muuttuu. Vaikka alle kouluikäisten kertomuksissa ei ole

episodista rakennetta, lapset erottavat kertomukset muusta narratiivisesta genrestä, kuten kuvailusta. He osaavat käyttää mennyttä aikamuotoa, fiktiivisiä henkilöitä, perinteisiä sadun aloituksia ja lopetuksia rakentaakseen fiktiivisen sadun puitteet. (Shapiro & Hudson 1991, 960–961; Applebee 1978, 79.) Kuuteen ikävuoteen mennessä lapset viittaavat jo kertomuksen päähenkilöiden tavoitteisiin, tapahtumia edeltäviin olosuhteisiin ja kertomuksen alkusyäkseen (Shapiro & Hudson 1991, 961; Stein 1988).

Roth ja Spekman (1986) vertailivat tutkimuksessaan oppimisvaikeuksisten ja normaalien lasten tuottamia kertomuksia. Heidän mukaansa oppimisvaikeuksisten lasten kertomuksissa oli vähemmän propositionia ja asioiden syy-yhteyksiä kuin kielellisesti normaalien lasten kertomuksissa. Myös täydellisten episodien määrä oli alhaisempi. Oppimisvaikeuksiset sisällyttivät tarinaansa vähemmän Steinin ja Glennin määritelmään kuuluvia yrityksiä, reaktiota ja päähenkilön suunnitelmia. Roth ja Spekman (1986, 18) puhuvat erityisestä vaikeudesta ymmärtää kuulijan näkökulma ja rooli (roletaking skill). Cook-Gumberzin ja Greenin mukaan (1984) lapsi ei myöskään osaa kielellisesti ilmaista kaikkia tarpeellisia tarinan osatekijöitä. Hän ei osaa yhdistää tarinan kaikkia osatekijöitä toisiinsa (esim. päähenkilön motiiveja ja suunnitelmia päämäärään) eikä ymmärrä, että kuulijalla ei ole samaa tietoa kuin hänellä itsellään. Lapset oppivat narratiivisen skeeman heille luetuista kirjoista sekä kirjoista, joita he itse lukevat. Osallistumalla sosiaaliseen vuorovaikutukseen lapset kuulevat suullisia kertomuksia ja oppivat vähitellen osallistumaan narratiivin rakentamiseen ympäristön tuella. (Cook-Gumperz & Green 1984, 205.)

Applebee (1978, 56–68) on lähestynyt lasten narratiivisen diskurssin kehittymistä kertomusten kompleksisuuden näkökulmasta. 2–5-vuotiaiden spontaanisti kertomissa tarinoissa oli kuusi eri kehitystasoa. *Heaps* on narratiivin alkeellisin vaihe, jossa diskurssilla ei ole järjestynyttä rakennetta. Applebeen mukaan lapsi kertoo välittömästi havainnostaan, eivätkä narratiivin lauseet ole yhteydessä toisiinsa. *Sequences* on kehityksen seuraava vaihe, jossa lapsi yhdistää kertomuksen propositionia jonkin assosiaation perusteella. Tapahtuma B on ilman kausaalista yhteyttä tapahtuman A jälkeen. Lapsen mainitsemat propositionit ovat yhteydessä toisiinsa jonkin yhteisen ominaisuuden perusteella. Tämä piirre voi olla jokin kertomuksessa toistuva tapahtuma tai aktantti. Tämyntyyppisissä tuotoksissa tapahtumien väliset assosiaatiot perustuvat ennemmin tapahtumien samanlaisuuteen kuin kausaalisuuteen tai komplementaarisuuteen. Noin 20 % kolme–neljävuotiaiden kertomuksista on tällaisia. *Primitive narrative* on kehityksen seuraava vaihe. Primitiivisillä narrativeilla on konkreettinen ydin tai

keskus, objekti tai tapahtuma, jolla on hetkellisesti jotain merkitystä lapselle. Primitiivisen narratiivin rakenne perustuu joidenkin asioiden komplementaarisuuteen. Tällaisissa tarinoissa tapahtumat ovat toisiaan täydentäviä ja perustuvat jonkin tilanteen tai ytimen ympärille. Primitiivisten narratiivien idea perustuu johonkin konkreettiseen enemmän kuin käsitteelliseen.

Unfocused chain on seuraava kehitysvaihe narratiivisen diskurssin kehityksessä. Jokaisella propositiolla on konkreettinen yhteinen ominaisuus seuraavan proposition kanssa, mutta tämä ominaisuus vaihtuu koko ajan. Seurauksena on tapahtumien ketju, jossa alulla ei ole paljontaan tekemistä lopun kanssa. Tapahtuma johtaa suoraan toiseen, mutta tapahtumia yhdistävät ominaisuudet vaihtelevat. Tuloksena on kertomus, jolla on selvästi narratiivin rakenne, mutta joka kokonaisuutena ei ole järkevä. Vain 16 % viisivuotiaiden tarinoista on tällaisia. Ennen kuin lapset kertovat täydellisiä narratiiveja, he käyttävät pseudokäsitteitä todellisten käsitteiden sijaan. Pseudokäsitteet ovat pinnallisesti samanlaisia mutta perustuvat enemmän havaintoon kuin käsitteellistämiseen. Tässä kehitysvaiheessa (*focused chain*) asioita ja tapahtumia ketjutetaan konkreettisten ominaisuuksien ympärille. Tyypillisesti fokusoidun ketjun keskus on kertomuksen päähenkilö, joka käy läpi erilaisia tapahtumia. Yli puolet viisivuotiaiden lasten narratiiveista on tällaisia.

Varsinaisissa narratiiveissa jokainen tapahtuma kehittyy edellisestä, ja samalla antaa uuden näkökulman teemasta tai tilanteesta. Tarina etenee, ja siinä on kertomuksille ominainen kliimaksi. Kertomuksen ydin voi olla konkreettinen asia, havaintoon perustuva asia tai täysin abstraktinen ja käsitteellinen asia. Viisivuotiaista 20 % kertoo täydellisiä narratiiveja. (Applebee 1978, 56–66.)

Pienen lapsen tuottamassa kertomuksessa temporaaliset ja kausaaliset suhteet on ilmaistu ehkä heikosti tai niitä ei ole ollenkaan. Kielelliset ilmaukset ovat rajoittuneita, eikä lapsi osaa jäsentää tarinaansa alkua tai loppua. Lapsen kehityksellisenä tehtävänä on oppia, miten erilaiset elementit liitetään yhteen merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. (Renner 1988, 1–2.) Lapsen havainnot merkityksellisestä kertomuksen rakenteesta ovat yhteydessä hänen kykyynsä jäsentää tällaisia rakenteita (Renner 1988, 35).

Eisenberg (1985) tutki pienten lasten kuvauksia menneistä tapahtumista. Hänen mukaansa lapsen kehitys etenee vaiheittain aikuisen tuen avulla tuotetusta narratiivista ja aikuisen esittämistä kysymyksistä entistä itsenäisempään tuottamiseen. Eisenberg puhuu tietystä rutiinista keskustelussa, jota pienillä lapsilla on. Keskustelun oletettu rakenne helpottaa lapsen osallistumista interaktioon. Aluksi lapset kertovat vain

lyhyesti, aikuisen opastuksella. Vähitellen keskustelurutiinit jäävät pois ja lapset kertovat spontaanimminkin ja pidemmin omista kokemuksistaan. (Eisenberg 1985, 177–204.) Millerin ja Sperryn tutkimuksen mukaan (1988) jo kaksi- ja puolivuotias hallitsee kerronnan alkeet. Olennaista on, että lapset saavat kertoa itselle sattuneista, mieluiten negatiivisista asioista, kuten fyysisestä kivusta. Tutkijoiden mukaan lapsen narratiivin juuret eivät ole niinkään kognitiivisissa taidoissa tai sosiaalisessa interaktiivisessa tuessa kuin siinä, kuinka tärkeä kerrottu tapahtuma emotionaalisesti lapselle on. Sosiaalinen tuki ja interaktiivinen ympäristö kuitenkin helpottavat lapsen narratiivin tuottamista. (Miller & Sperry 1988, 293–315.) Sammakkotarinan kertominen on vaativa tehtävä. Kyse ei ole lapsen omakohtaisesta kokemuksesta eikä kertomistilanteessa mukanaoleva aikuinen anna sosiaalista apua lapselle.

Renner (1988) käytti tutkimuksessaan sammakkotarinaa. Hänen mukaansa pienet lapset tuottavat kertomuksia, joissa ei ole erillistä narratiivista aikaa tai juonen peruskomponentteja. Heidän kertomuksensa ovat keskustelevia kuvauksia yksittäisistä kuvista. Kasvaessaan lapset alkavat käyttää preesensia tai imperfektiä ja rakentavat kirjan tapahtumista juonellista tarinaa. (Renner 1988, 147–153.) Renner korostaa, että lapsen käsitys kertomuksen rakenteesta muuttuu, kun lapsi kehittyy. Sammakkotarinan kertominen on eri asia kolmevuotiaalle, joka ei viittaa mitenkään juonen komponentteihin, kuin se on aikuiselle, joka tuottaa koherentin ja monipuolisen kertomuksen. (Renner 1988, 69.) Renner lähti tutkimuksessaan siitä, että pienet lapset käyttävät viittaushetkeä (*reference time system*) taitavammin kertoessaan omista henkilökohtaisista kokemuksistaan kuin kertoessaan sammakkotarinaa. Sammakkotarinan kertominen on uusi tehtävä, ja siksi kausaalis-temporaalisten suhteiden ilmaiseminen on pienille lapsille vaikeaa. (Renner 1988, 72.)

Steinin mukaan (1988, 285) koulussa opittavien kertomusten tärkein tehtävä on oppia ihmisistä ja olosuhteista, jotka johtavat menestyksekkääseen ongelmanratkaisuun. Vaikka vaikuttaminen ja selittäminen ovat joidenkin kertomusten taustalla, lapset käyttävät kertomuksia harvoin opettaakseen, moralisoidakseen tai selittääkseen ilmiöitä, jotka muuten jäisivät ymmärtämättä. Lapsi käyttää kertomuksia ymmärtääkseen toiminnan motiiveja ja seurauksia sekä jakaakseen tunteita. Kertomuksen avulla vaikuttamisen lapsi oppii vasta myöhemmin. (Stein 1988, 285.) Kertominen on seurausta viestintäjärjestelmän kehittymisestä. Vaikka 3–5-vuotiailla lapsilla on melkoinen määrä tietoa sosiaalisesta ympäristöstä ja syy-yhteyksistä, he eivät vielä ymmärrä monia piirteitä, jotka yhdistetään aikuisen käsitykseen hyvästä kertomuksesta. (Trabasso, Stein & Johnson 1981, 277–278; Stein 1988, 283.)

Lasten käsitykset kertomuksen sopivasta sisällöstä, sisäisestä segmentoinnista ja episodisesta rakenteesta kehittyvät vähitellen. Lapset ymmärtävät enemmän kuin osaavat ilmaista, sillä kertomuksen skeema on lapsilla käytettävissä jo ennen kuin he osaavat itse tuottaa kertomuksia. (Mandler 1983, 464.) Tämän tuottamisrajoituksen on havaittu olevan oppimisvaikeuksisilla lapsilla vahvempi kuin normaaleilla lapsilla. Oppimisvaikeuksisten lasten kertomukset muistuttavat kehityksellisesti nuorempien lasten kertomuksia. (Roth & Spekman 1986, 18). Strömqvistin mukaan kertomuksen tuottaminen vaatii taitoa strukturoida tapahtumia, aikaa ja teemaa. Tapahtumien täytyy olla temporaalisesti järjestetty. Jokaisessa lauseessa juonen täytyy edetä ja kertomuksen rakentua kohti huippuaan. Kertomuksella täytyy olla myös teema. (Strömqvist 1993, 137.)

On otettava huomioon, että lasten käsitys tarinan kertomisesta on yhteydessä kirjoissa oleviin satuihin ja kertomuksiin. Lapsilla saattaa siis olla kertomuksen malli, joka on samanlainen kuin kirjoissa kertomukset on esitetty. (Cook-Gumperz & Green 1984, 207.) Lasten käsitykset kirjoista ja niiden rakenteesta vaikuttavat lasten käsityksiin kertomuksista. Tutkijat puhuvat vertauskuvallisesta vaiheesta, jossa kirjoitettu tai kirjan muodossa oleva narratiivi vaikuttaa kertomuksen suulliseen muotoon. Ehkä ei olekaan niin, että lapset omaksuvat suoraan aikuisten mallin narratiivista, vaan kysessä on monimutkaisempi prosessi, jossa lapset luovat itselleen erilaisten vaikutteiden perusteella erilaisia narratiivisen diskurssin genrejä. (Cook-Gumperz & Green 1984, 211.) Lapset ehkä kehittävät omat havaintonsa ja huomionsa kertomisen konventiosta (Cook-Gumperz & Green 1984, 212).

2.4 Dysleksia

Lapsen kielelliset taidot eivät aina kehity odotetulla tavalla. Syitä kielen kehityksen viivästymiseen voi olla useita. Dysleksia on kehityksellinen kielellinen häiriö, jonka keskeinen piirre on läpi elämän säilyvä vaikeus fonologisen tiedon prosessoinnissa. Tämä vaikeus liittyy häiriöön foneemisen tiedon koodaamisessa, mieleen palauttamisessa ja fonologisen koodin käytössä muistitoiminnoissa sekä häiriöihin fonologisessa tietoisuudessa ja puheen tuottamisessa. Häiriö, joka on usein perinnöllinen, on yleensä olemassa jo syntymävaiheessa ja säilyy koko elämän ajan. Häiriön tärkeitä piirteitä ovat vaikeudet puhutussa ja kirjoitetussa kielessä. (Catts 1989, 58; Kamhi 1992, 50.) Scarboroughin (1990) mukaan alle viisivuotiailla dyslektikoilla on vaikeuksia myös objektien nimeämisessä ja foneettisessa tietoisuudessa. Lapsilla, joilla oli kouluikässä

lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia, oli jo varhaislapsuudessa viiveitä sanojen äänteellisen asun hallinnassa sekä monimutkaisten lauserakenteiden tuottamisessa. (Scarborough 1990.)

Eri kategorioihin luettujen häiriöiden esiintymistä yhdessä nimitetään oppimisvaikeuksien komorbiditeetiksi. Komorbiditeetti-käsitteen lähtökohtana on eri ongelmien yhteinen alkuperä. Yksi ongelma luo kasvavan riskin toiselle samantapaiselle ongelmalle. (Lyytinen 1996, 81.) Esimerkki komorbiditeetistä voisi olla tarkkaavaisuushäiriön ja dysleksian esiintyminen samalla lapsella.

Etenkin geneettisessä dysleksiassa ongelmat liittyvät olennaisesti fonologisen tiedon koodaamiseen ja käsittelyn heikkouteen. Fonologinen tietoisuus ja metalingvistinen tietoisuus fonologisesta tiedosta ovat heikkoja. (Catts 1989, 54; Rack 1994, 16–17; Kamhi 1992, 50.) Fonologinen tietoisuus voidaan jakaa useisiin taitoihin, joista keskeisimpinä ovat sanojen äänne-erojen havaitseminen, äänneiden yhdistäminen sanaksi, ensimmäisen äänteen poistaminen sanasta, sanan jakaminen äänneiksi, äänneiden määrän laskeminen sekä uusien sanojen muodostaminen poistamalla annetusta sanasta äänne tai lisäämällä siihen uusia äänneitä. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 180.)

Rack (1994, 6) korostaa dysleksian taustatekijöinä fonologisia vaikeuksia, mutta ei kiellä myöskään muita tekijöitä, kuten visuaalista ja auditiivista vaikeutta. Fawcettin mukaan dysleksian oireet ovat niin moninaisia, että lapsen diagnosointi kertoo enemmän tutkijasta kuin syndroomasta itsestään (Fawcett 1994, vii).

Early Language Development and Dyslexia -projektissa on korostettu fonologisen havaitsemisen ja kategorisoinnin ongelmia ja niiden seurausvaikutuksia morfologian ja syntaksinkin alueella, mutta fonologisen tiedon prosessoinnin heikkous ei välttämättä ole dysleksian ainoa syy. Toisaalta monet tutkijat korostavat, että kuntoutuksen ja varhaisen diagnosoinnin vuoksi olisi tärkeää, että dysleksian taustalla olevat kognitiiviset tekijät selvitettäisiin eksplisiittisesti ja tarkasti. Näin pystyttäisiin jo varhaisessa vaiheessa kiinnittämään huomiota lapsen kieleen. (Esim. Kamhi 1992, 49; Rack 1994, 6.) Dysleksian keskeisenä tekijänä on fonologisen tiedon prosessoinnin heikkous, mutta muita tekijöitä voivat olla semanttisen tiedon prosessoinnin vaikeudet, temporaalisen prosessoinnin vaikeudet sekä vaikeudet semanttisen ja syntaktisen tiedon käsittelyssä. Tekstin merkityksen ja yhteyksien ymmärtäminen on ongelmallista. (Catts 1989, 59.) Temporaaliset ongelmat ja semanttisen sekä syntaktisen tiedon käsittelyn vaikeudet voivat tulla esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa. Rackin mukaan (1994,

9) fonologisen tiedon prosessoinnin heikkous on kaikkien dyslektikoiden ongelmien alkusyy, mutta lapsi pystyy kompensoimaan lukemistaan muilla taidoilla.

Lukivaikkeudessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytykset ovat olleet jo varhaisesta iästä saakka puutteelliset, eikä lukivaikeus ole seurausta jostakin myöhemmästä tapahtumasta, joka olisi vaurioittanut jo olemassa olleita funktioita. World Federation of Neurologyn vuonna 1968 julkaiseman määritelmän mukaan dysleksia ilmenee lukemisvaikeuksina tavanomaisesta opetuksesta, riittävästä älykkyydestä ja riittävästä sosiaalisista olosuhteista huolimatta. Häiriö johtuu perustavanlaatuisista kognitiivisista vaikeuksista, jotka ovat usein synnynnäisiä. (Korhonen 1995, 152; Kamhi 1992, 49; Catts 1989, 51.)

Dysleksian keskeisiä piirteitä ovat vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa (Catts 1989, 50; Fawcett 1994, xiv; Kamhi 1992, 50). Milesin (1983) mukaan dyslektikoilla on myös vaikeuksia pitkien listojen, kuten viikonpäivien, kuukausien tai aakkosten muistamisessa. Myös ilmansuunnat, vähennys- ja yhteenlasku sekä oikean ja vasemman tunnistaminen tuottavat hankaluuksia. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että dyslektikot tekevät normaaleja lukijoita enemmän virheitä objektien nimeämistehtävissä, nopeassa nimeämisessä ja erityisesti epäsanonjen riittämisessä, esim. *Kalaukko suikuttaa, sitten vasta ____*. Sanonjen hakeminen muistista on vaikeaa, oikeaa sanaa ei tahdo löytyä. Muunkinlaiset vaikeudet lyhytkestoisessa ja pitkäkestoisessa muistissa ovat yleisiä. (Catts 1989, 55; Rack 1994.) Jotkut korostavat erityisesti sitä, että dysleksian määritelmä jättää ulkopuolelle ne, joiden lukemisvaikeudet johtuvat muista syistä, kuten kognitiivisen kehityksen viivästymisistä, visuaalisen prosessoinnin puutteista tai tarkkaavaisuushäiriöistä. Dyslektikoiden keskeinen ongelma on nimenomaan fonologisen tiedon prosessoinnissa. Dysleksia tulee erottaa laadullisesti omaleimaiseksi ongelmaksi (normaalivariaatioon liittyvästä) lukemisvaikeudesta, joka voi aiheutua tarkkaavaisuushäiriöstä, yleisen kognitiivisen kehityksen viivästymisestä tai visuaalisen prosessoinnin häiriöstä. (Kamhi 1992, 50; Miles 1983, 2; Catts 1989, 57.)

2.5 Egosentrisyys

Selostan seuraavassa käsityksiä lapsen ja hänen puheensa egosentrisyydestä, sillä tämän tutkielman aineistossa sillä on tärkeä merkitys. Lapsen käyttäytyminen testaustilanteessa paljasti selvästi, kuinka lapsi osasi asettua ulkopuolisen asemaan, sillä sammakkotarina piti kertoa henkilölle, joka ei näe kirjan kuvia. Lapsen puheesta pystyi päättämään, kenelle hän puheensa kohdistaa: tutkijalle, itselleen vai käsinukelle.

Tutkimustilanne oli luonteeltaan sosiaalinen ja useimpien lasten puhumistyyli kertova, mutta puhetta ei välttämättä suunnattu käsinukelle, kuten instruktiossa pyydettiin. Lapsen oli kuitenkin osattava mukauttaa viestintänsä kuulijan näkökulmaan, mutta monet lapset olettivat oman tiedon olevan samaa kuin kuulijan tieto. Reichin mukaan itsensä ohjaaminen, affektiivinen ilmaiseminen, kollektiiviset ja assosiativiset monologit ovat kaikki erilaisia sisäisen puheen muotoja. Sisäistä puhetta ei ole suunnattu kuulijalle, ja lapsi ei tarvitse minkäänlaista palautetta kuulijalta ollakseen tyytyväinen tuottamiseensa. (Reich 1986, 172.)

Viimeaikaisten tutkimusten mukaan kuitenkin jo pienet lapset ovat taitavia keskustelunomaisessa interaktiossa. Lasten kyky antaa tarkoituksenmukaisia vastauksia ja kyky edetä keskustelussa lisääntyy huomattavasti toisen ikävuoden aikana (Reich 1986, 174, 175). Jo kolmevuotias osaa ottaa puhuessaan kuulijan huomioon (Reich 1986, 184). Myös Kailin ja Hickmannin mukaan (1992) jo hyvin pienet lapset osaavat ottaa huomioon kertomuksen kuulijan. Lapset monitoroivat puhettaan eri tavalla kuulijalle, joka näkee kirjan kuvat kuin sellaiselle kuulijalle, joka ei kirjan kuvia näe.

Neljävuotiaana lapsi herkistyy entistä tarkemmin havaitsemaan kuulijoiden tarpeet viestintätilanteessa. Hän oppii ymmärtämään, mikä tieto ei ole hänen ja puhekumppanin kesken yhteistä. Tämä oli olennaista myös tämän tutkimuksen tehtävänasettelussa. Lapsi oppii myös asteittain käyttämään niitä implikaatioita ja presuppositioita, joita piilee runsaasti aikuisten viestinnässä mutta jotka eivät perustu ympäristössä tai puheessa oleviin vihjeisiin vaan puhujien historiaan ja tietoihin. Neljä–viisivuotiaana lapset kykenevät muokkaamaan puheensa tyyliäkin kuulijoiden mukaan. (De Villiers & de Villiers 1978, 164.) Vygotskyn ajatus on, että kielellä ja ajattelulla on yhteinen, sosiaalinen alkuperä. Lapsen ajattelu kehittyy siten, että puhe saa vähitellen lapsen käyttäytymistä ohjaavia tehtäviä. Puhe muuttuu sisäistyneeksi puheeksi eli ajatteluksi. Ajattelu siis palautuu olennaisilta osilta puheeseen. Puhe muuttuu sosiaalisesta egosentriseksi, ja egosentrinen puhe muuttuu sitten sisäiseksi puheeksi, ajatteluksi. Leiwon (1986, 57) mukaan lapsen egosentrisen puheen määrä lisääntyy ongelmatilanteissa ja lapsi suunnittelee puheen avulla toimintojaan. Lapset voivat myös ohjata käyttäytymistään itselle osoitetuilla käskyillä, mikä helpottaa toimintojen koordinoimista ja antaa toiminnoille itsenäisen, organisoidun rakenteen. (Leiwon 1986, 57.) Tämä on nähtävissä aineiston kertomuksissa, joissa lapsi saattaa tarvita aikaa jäsentääkseen kirjan tapahtumia itselleen.

Kohlbergin mukaan lapsen puheen kehityksessä voidaan jaotella erilaisia vaiheita. Ensimmäisenä lapsen puhe on esisosiaalista, itseärsykeistä. Tällöin lapsi leikkii

sanoilla ja toistaa niitä. Seuraava vaihe on ulospäin suunnattu yksityinen puhe, jolloin lapsi saattaa puhua elottomille esineille ja selittää omaa toimintaansa ääneen. Sitten lapsi suuntaa puheensa sisäänpäin, ohjaa itseään puheellaan. Tällöin on tyypillistä, että lapsi kysyy ja vastaa itse kysymykseensä ja kommentoi omia tekemisiään. Neljännessä kehitystasossa lapsi saattaa mutista itsekseen, jolloin puhutaan sisäisen puheen ulkoisesta ilmenemisestä. Lopulta lapsi pystyy ajattelemaan äänettömästi. (Kohlberg, Yaeger & Hjertholm 1968, 707–708.)

Nykyisessä kielentutkimuksessa on havaittu, että kompetenssin ja suorituksen välinen suhde on tärkeää egosentrisyyden tutkimisessa. Huomio kielen tutkimisessa onkin kiinnittynyt taitoon ottaa erilaisia rooleja sen sijaan, että tutkittaisiin olosuhteita ja tekijöitä, jotka johtavat kielen variaatioihin. (Menig-Peterson & McCabe 1978, 582.) Piaget'n tutkimusten mukaan 4–6-vuotiaiden lasten puhe on usein yksinpuhelua tai kollektiivista yksinpuhelua, jonka aikana jokainen puhuu itsekseen toisia kuuntelematta. Puhe ei siis tähtää tietojen välittämiseen tai kysymysten esittämiseen tms. Lapset käyttävät enemmän egosentristä puhetta puhuessaan aikuisten kuin toisten lasten kanssa. (Piaget & Inhelder 1966, 116.) Egosentrisyys viittaa myös kyvyttömyyteen ymmärtää, minkä eri merkityksen samat sanat erilaisissa tilanteissa saavat. Donaldsonin mukaan alle seitsemänvuotias on erittäin huono keskustelija, koska häntä kahlitsee egosentrisen harhakuvitelma, että hänen oma näkökulmansa on ainut ja pysyvä. (Donaldson 1983, 16–20.)

Monet tutkijat ovat esittäneet kritiikkiä Piaget'n väitteille lapsen puheen egosentrisyydestä. Nykyään oletetaan, että 3–4-vuotiailla lapsilla on ajattelussaan alkeellisia, jäsenyneitä rakenteita, jotka auttavat heitä ymmärtämään ja ennustamaan maailmaansa. Ajattelun kehitys on kesken, mutta jäsenyneempää kuin Piaget osoitti. (Ks. esim. Berk 1991, 234.) Piaget ja Inhelder myöntävät, että R. Zazzo on oikeassa tullessaan siihen tulokseen, että lapsi ei itsekeskeisesti puhuessaan puhu itselleen vaan itsensä mukaisesti, toisin sanoen omien rajoitustensa ja mahdollisuuksiensa puitteissa. Piaget kuitenkin korostaa, että omalta näkökannaltaan lapsi puhuu keskustelutoverilleen eikä itselleen, mutta tarkkailijan mielestä lapsi puhuu itsekseen eikä onnistu saamaan keskustelutoveriinsa kosketusta. Tarkkailijahan vertaa lapsen puhetta siihen, mihin tämä myöhemmin pystyy. (Piaget & Inhelder 1966, 118.) Toisaalta monet tutkijat ovat sitä mieltä, että jo neljävuotias lapsi muuntaa puhetyyliään puhuessaan kaksivuotiaalle; hän toistaa sanoja, käyttää lyhyitä ilmaisuja, näyttää ja osoittelee enemmän kuin silloin, kun hän puhuu ikätoverinsa tai aikuisen kanssa. (Esim. Lyytinen 1995, 119; De Villiers & de Villiers 1978, 164.) Egosentrisyys ei koskaan häviä kokonaan ja aikuisen ja lapsen

välinen ero on pienempi kuin Piaget oletti. Kyse voi hyvin olla siitä, ettei aikuinen osaa asettua lapsen asemaan.

3 NARRATIIVI

Tässä luvussa käsittelen narratiivia diskurssina. Tämän tutkimuksen aineisto on lasten tuottamaa puhuttua kieltä, jonka konteksti on narratiivi. Tämän vuoksi on tarpeellista esitellä kertomusta käsitteenä ja kulttuurisena ilmiönä. Luvussa 3.1 esittelen kertomuksen määrittelyjä, rakennetta ja perusolemusta. Luvussa 3.2 käsittelen narratiivin koheesiota ja koherenssia. Lopuksi tarkastelen narratiivin tutkimusta, narratiivin tutkimuksen menetelmiä sekä aikaisempia tutkimuksia lasten narratiivisen diskurssin tuottamisesta.

3.1 Narratiivin rakenne ja luonne

Narratiivilla, kuten muillakin diskursseilla, on omat konventionsa. Narratiivin kuulijalla on passiivinen rooli, eikä kertoja oletta kuulijan vastaavan aktiivisesti tai kysyvän. (Sleight & Prinz 1985, 361.) Kertomukset ovat yksi diskurssin muoto ja heijastuksia sosiaalisista arvoista ja uskomuksista, joihin ihmisten vuorovaikutus perustuu. Kertomisen taito riippuu tiedosta, joka lapsella on sosiaalisesta maailmasta. (Stein 1988, 282–283.) Verbaaliseen kertomukseen kuuluvat puhetilanteen fyysiset puitteet, kertomistilanne sekä kulttuuriin liittyvä tieto asioista, joita kertomuksessa odotetaan tapahtuvan. Tämä konteksti välitetään semanttisten, pragmaattisten ja kieliopillisten keinojen avulla, joita kielessä on mahdollisuus käyttää. (Renner 1988, 7.)

Willian Labov'ta on pidetty lingvistisen kertomuksen tutkimuksen klassikkona. Kertomus on hänen mukaansa yhteenvetoa menneistä kokemuksista. Labovin mukaan minimaalinen kertomus koostuu kahdesta peräkkäisestä lauseesta, jotka ovat temporaalisessa suhteessa toisiinsa. Useimmiten kertomukset ovat kuitenkin täyteläisempiä ja sisältävät puhtaasti kertovien, juonta eteenpäinvievien lauseiden lisäksi muitakin. Hänen mukaansa kertovien lauseiden (*narrative clauses*) lisäksi kertomuksessa voi olla vapaita lauseita (*free clauses*), joissa ei ole ajallista muutosta. Tällaisia lauseita kutsutaan labovilaisiksi vapaiksi lauseiksi, ja niitä voi olla missä kertomuksen kohdassa tahansa. Vapaita lauseissa on juonen ulkopuolista tietoa, esim. kertojan selityksiä ja lisäyksiä, jotka katkaisevat preesensissä ja imperfektissä etenevän juonellisen kertomuksen. Vapaiden lauseiden avulla kertoja voi selvittää kertomuksen

taustoja, arvioida tapahtunutta tai esittää päätelmiä. (Labov 1977, 359–361.) Kertomuksen orientoivat lauseet valaisevat olemassaolevia asiantiloja, jotka voivat tapahtua ennen varsinaisen narratiivin toiminnan alkamista. Orientoivat lauseet eivät ole yleensä temporaalisesti järjestettyjä. (Schiffrin 1981, 49.) Etu- ja taka-alalla sijaitsevien lauseiden tärkein ero on sekventiaalisuudessa. Narratiivisten, etualalla sijaitsevien lauseiden tapahtumat ovat kertomuksessa peräkkäin samassa järjestyksessä kuin todelliset tapahtumatkin ovat. Taustatapahtumat ovat etualan tapahtumien kanssa samanaikaisia, mutta niiden ilmaisemiseen käytetään kielellisesti erilaisia keinoja kuin narratiivisten lauseiden ilmaisemiseen. Narratiivisten lauseiden verbit ovat yleensä punktuaalisia enemmän kuin duratiivisia. (Hopper 1979, 214–215.) Steinin mukaan kertomisen prototyyppinen idea yhdistetään usein viihtymiseen ja mielihyvään, mutta kertomuksella on myös muita tehtäviä. Kertomuksissa tulevat usein esiin tapahtumat ja ongelmat, joita ihmiset kohtaavat, sekä tavat, joilla ongelmat voidaan ratkaista. (Stein 1988, 282.)

Werlich (1983, 19–21) jakaa erilaiset tekstityypit taustalla olevien kognitiivisten toimintojen mukaan deskriptiiviseen, instruktiiviseen, narratiiviseen, argumentoivaan ja ekspositoriseen tekstiin. Tekstit liittyvät olennaisesti viestintätilanteen kontekstiin. Narratiivinen tekstityyppi koostuu tapahtumia rekisteröivistä virkkeistä, ja sitä vastaa kognitiivisena toimintana havaintojen kytkeminen ja tapahtumien sijoittuminen aikaan. Tekstin ilmaukset kytkeytyvät yhteen pääasiassa temporaalisten kytkentöjen avulla. Verbit ovat yleensä muutosverbejä ja adverbit sekä adverbialit ilmaisevat aikaa tai paikkaa. Narratiiville tyypillinen aikamuoto on imperfekti. (Werlich 1983, 19–21; ks. myös Leiwo, Luukka & Nikula 1995, 80–81.) Kertomuksia käytetään välittämään sosiaalisia viestejä, ratkaisemaan todellisen elämän sosiaalisia ongelmia, ohjaamaan muita ja selittämään luonnonilmiöitä. Historiallisesti kertomuksilla siirrettiin yhteisön kulttuuria seuraaville sukupolville. (Stein & Policastro 1984, 114–115.)

Kaikki erottavat kertomukset ei-kertomuksista. Jokaisella ihmisellä on intuitiota tai sisäistettyjä sääntöjä siitä, miten kertomus rakentuu (Stein & Policastro 1984, 113). Kertomuksen tarkka määrittely on hankalaa. Stein ja Policastro (1984, 116) löysivät yli kaksikymmentä erilaista määritelmää. Tutkijat ovat kertomuksen määritelmästä eri mieltä. Toisten mielestä kertomuksessa ei tarvitse välttämättä olla päämäärähakuista toimintaa (esim. Mandler & Johnson 1977, 119–123), toiset taas pitävät sitä kertomuksen välttämättömänä ehtona (esim. Stein & Glenn 1979). Joidenkin tutkijoiden mielestä tavoitteellinen toiminta ei riitä, vaan he haluavat kertomuksen määriteltävän paljon tarkemmin. Toiset tutkijat väittävät, ettei ole olemassa kattavaa

kertomuksen määritelmää (esim. Stein & Policastro 1984, 116–117). Puhujan käsitys kertomuksesta vaikuttaa ratkaisevasti päätökseen kertomuksen rakenteesta ja sisällöstä.

Kertomuksessa menneisyys eli kertomuksen tapahtumahetki, ja nykyisyys eli kerrontahetki, kohtaavat toisensa, ja ne täytyy sovittaa yhteen. Mikäli kertoja välittää joltakulta toiselta kuulemaansa, kertomuksessa on vielä kolmas taso, jota nimitetään kuulemahetkeksi, jolloin kertoja itse kuuli tapahtuneesta. Kertomus arkisessa keskustelussa ei kuvaa tapahtumia itsessään vaan välittää aina kertojan tulkinnan, joka keskustelussa muokkaantuu edelleen yhteistyössä keskustelukumppanien kanssa. (Helasvuo 1991, 77.) Tämän tutkielman kertomukset eroavat arkisesta kertomuksesta. Sammakkotarina on luonteeltaan fiktiivinen, ja se kerrotaan kuvien perusteella. Kertomistilanne on muodollinen koeasetelma, joka eroaa normaalista jokapäiväisestä viestintätilanteesta.

Narratiivista diskurssia ja keskusteludiskurssia on usein verrattu keskenään. Narratiivilla ja keskustelulla on yhteisiä piirteitä, mutta myös paljon eroja. Kertomuksessa oletetaan kertojan käyvän monologia ja kuulijan ottavan suhteellisen passiivinen rooli. Narratiivissa on eksplisiittinen aloitus ja lopetus. Keskusteluntutkimuksessa puhutaan usein kerrontajäsennyksestä. Keskustelu rakentuu johdantosekvenssistä, kerrontasekvenssistä ja vastaanottosekvenssistä. Nämä asettuvat sarjamaisesti ja määräjärjestyksessä peräkkäin. Johdantosekvenssi edeltää kerrontasekvenssiä, eikä vastaanottosekvenssi voi esiintyä ennen kerrontasekvenssiä. Johdannosta ei kuitenkaan välttämättä seuraa kerrontasekvenssiä eikä kerronnasta vastaanottosekvenssiä. Jäsennys luo joustavasti mahdollisuuksia mutta se ei ole automaatti, jossa ensimmäinen osa käynnistäisi vääjäämättömän tapahtumakulun. Kerrontajäsennyksen osien väliin voi myös sijoittua muuta toimintaa. (Goodwin & Heritage 1990, 299–300.)

Tämän tutkimuksen tehtävänasettelu poikkeaa kerrontajäsennyksestä. Ensinnäkin lapselle annetaan tehtäväksi kertoa tarina. Lapsi ei ilmaise johdantosekvenssiä, jonka aikana keskustelun osanottajat tekevät tavallisesti tilaa kerronnalle, esim. *oletteko kuulleet juoron?* Toiseksi kertomuksen vastaanottaja eli haastattelija ei käytä vastaanottosekvenssiä eli ole aktiivisessa vuorovaikutuksessa tarinan kertojan kanssa, vaan kertominen on täysin lapsen vastuulla. Goodwin ja Heritage korostavat, että myös kertomuksen kuulija on aktiivinen, jopa puhuva osanottaja. Kertojan esittämä juoni ei siten ole keskeisin tutkimuskohde, vaan tutkittavana on koko ilmiörykelmä, jossa kertojat ja vastaanottajat ovat eri tavoin suhteessa toisiinsa ja kerrottavaan tarinaan. (Goodwin & Heritage 1990, 298–300.)

Roth ja Spekman (1986) ovat kertomuksen määritelmässään tiukkoja. He katsovat, että jos kuulijan on keskeytettävä kertoja saadakseen lisätietoa, kertomus ei ole enää hyvinmuodostunut. Kertojan vastuulla on esittää tieto koherentisti ja kiinnostavalla tavalla. Kertoja on myös vastuussa tiedon jatkuvuudesta. (Roth & Spekman 1986, 8.) Toisaalta molemmat viestintätavat (keskustelu ja narratiivi) vaativat viestinnän tarkoituksen ymmärtämistä, tiedon esittämistä selvästi ja järjestyneesti, kykyä tehdä tarvittavia korjauksia ja ymmärtää toisen puhujan näkökulman ero. Kykyyn ottaa tietty näkökulma liittyy selvä viittaaminen referentteihin, erilaisten koheesiokeinojen käyttö ja puheen suuntaaminen kuulijalle. (Roth & Spekman 1986, 18.) Tässä tutkielmassa narratiivi ja keskustelu lähestyvät toisiaan. Lapset ohjaavat kertomistaan dialogin suuntaan. Narratiiveja on tarkasteltu kokonaisuuksina, haastattelijan ja lapsen interaktion, mutta varsinaista keskusteluanalyysiä ei tässä tutkielmassa ole käytetty. Näiden kahden diskurssin vertailu voisi tuoda lisää tietoa keskustelun ja narratiivin todellisesta luonteesta (ks. esim. Roth & Spekman 1986, 21).

Stein ja Glenn (1979, 58–72) määrittivät ensimmäisinä prototyyppisen kertomuksen rakenteen. Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että ihmiset rakentavat mieleensä kertomuksen prototyyppisen skeeman, joka auttaa heitä vastaanottamaan ja muistamaan kertomuksia. Ihmisillä on odotuksia siitä, minkälaisia osia kertomuksessa tulee olemaan. Prototyyppinen kertomus on sisäinen representaatio, joka on kertojan ja kuulijan päässä. (Mandler ja Johnson 1977, 111–112; Stein & Glenn 1979; Mandler 1983, 456–457.) Ajatusta kertomuksen rakenteesta ovat myöhemmin kehittäneet lukuisat tutkijat. Pieniä vivahteita ja terminologisia tekijöitä lukuun ottamatta kertomuksen eri osista ollaan samaa mieltä. (Ks. esim. Stein & Glenn, 1979, 58–72; Stein 1988, 285–291; Stein & Policastro 1984, 117–119; Mandler & Johnson 1977.)

Skeeman käsitettä käytetään narratiivin yhteydessä viittaamaan tiedon hypoteettiseen rakenteeseen aivoissa (Westby 1984, 110). Narratiivista skeemaa kutsutaan usein kertomuksen kielipiksi, koska skeema eksplikoi kertomusten syntaktisen rakenteen (Westby 1984, 111). Skemaattisen tiedon arvellaan helpottavan minkä tahansa vastaanotettavan tiedon ymmärtämistä ja konstruoimista sekä tiedon muistista hakemista. Skemaattinen tieto auttaa kuulijaa ennakoimaan, minkälaista tietoa kertomuksessa tulee olemaan. Näiden odotusten oletetaan ohjaavan ymmärtämistä ja tuottamista tiedon vastaanottamisessa. (Trabasso, Stein & Johnson 1981, 238.)

Selostan seuraavaksi Steinin ja Glennin (1979) määritelmän prototyyppisestä kertomuksesta, sillä juuri heidän määritelmänsä pohjalta muut ovat kehittäneet ajatusta kertomuksen skeemasta. Prototyyppisessä kertomuksessa on seuraavat osat: 1) Kehys,

2) alkusysäys, 3) sisäinen reaktio, 4) yritys, 5) seuraus ja 6) reaktio. Kertomus jaetaan kehyksiin ja episodiin. Osat kahdesta kuuteen ovat kertomuksessa vaihtelevassa järjestyksessä ja muodostavat yhdessä episodin, joka on kertomuksen perusyksikkö. Kertomuksen kehykset eivät ole osa episodina. Jokaisessa osassa on erityistä tietoa, ja sillä on eri tehtävä kertomuksessa. Sekä kertomuksen pienemmät osat että episodit ovat temporaalisesti tai kausaalisesti yhdistettyinä toisiinsa. (Stein ja Glenn 1979, 58–72.)

Kehyksissä (*setting*) esitellään kertomuksen päähenkilö ja kerrotaan kertomuksen fyysisestä, sosiaalisesta tai temporaalisesta kontekstista eli annetaan taustatietoa. Kertomuksen alkusysäys (*initiating event*) aloittaa episodin, ja siinä kerrotaan jostain muutoksesta päähenkilön elämässä. Sen tehtävänä on herättää päähenkilössä halu saavuttaa jonkinlainen tavoite tai olotilan muutos. Päähenkilön sisäinen reaktio asiaan (*internal response*), esim. ajatus ja suunnitelma muutoksen saavuttamiseksi onkin kertomuksen seuraava osa. Sisäisen reaktion tärkein tehtävä on motivoida päähenkilöä toimimaan tavoitteen saavuttamiseksi. Toiminta on päähenkilön yritystä (*attempt*), josta seuraa jotakin (*consequence*). Seurauksena toiminnasta on tavoitteen saavuttaminen tai epäonnistuminen. Viimeisenä osana on reaktio tapahtuneeseen (*reaction*). (Stein ja Glenn 1979, 58–72.) Shapiro ja Hudson (1991, 964–965) erottavat kertomuksesta peruskomponentit ja episodiset komponentit. Kertomuksen peruskomponentit ovat kertomuksen alku, loppu, kehys, henkilökuvaukset, dialogit ja tapahtumat. Nämä komponentit ovat kertomuksen vähittäisvaatimuksia. Episodisia komponentteja ovat tavoitteet, sisäiset reaktiot ja esteet, jotka on pitänyt päätellä kertomuksen skemaattisen tiedon perusteella. Nämä komponentit ovat tärkeitä juonen kehittymisen kannalta.

3.2 Koheesio ja koherenssi narratiivissa

Kertomuksen rakentamiseksi tarvitaan sekä koherenssin että koheesioita rakentamisen taitoja. Nämä kaksi narratiivin ja diskurssin käsitettä ovat toisiinsa yhteydessä, mutta jotkut tutkijat erottavat ne teoreettisesti toisistaan. Koherentin kertomuksen rakentamiseksi lapsen täytyy järjestää tietonsa temporaalisesti ja kausaalisesti narratiiviksi, joka on merkityksellinen kokonaisuus. Kaikki kertomuksen osat täytyy strukturoida niin, että tapahtumat ovat suhteessa toisiinsa merkityksellisellä tavalla. (Shapiro & Hudson 1991, 960.) Koherenssi on kertomuksen yhtenäisyys. Koherentissa kertomuksessa lauseet on järjestetty kertomuksen pääidean ympärille. Koheesio sitä vastoin luodaan kielellisillä keinoilla, kuten konnektoreilla, jotka liittävät lauseita yhteen kokonaisuuden muodostamiseksi. Koheesio kertoo, miten narratiivin propositiot on yhdistetty

kielellisesti. (Shapiro & Hudson 1991, 960.) Pelkkä konnektoreiden käyttö ei kuitenkaan tee kertomuksesta sidoksista, vaan konnektorit ovat vain yksi keino sidoksisuuden aikaansaamiseksi.

Rakentaessaan kertomusta lapsen täytyy ymmärtää, että kertomusten osien on muodostettava mielekäs kokonaisuus. Lapsen täytyy rakentaa kertomus temporaalisesti ja kausaalisesti niin, että se on mielekäs kokonaisuus sekä hänen itsensä että kuulijan mielestä. (Shapiro & Hudson 1991, 960.) Koherenssi on tekstin osien, lauseiden tai ilmausten semanttis-sisällöllistä yhteenkuuluvuutta, ja koheesio kieliopillis-leksikaalista yhteenkuuluvuutta (Leiwo, Luukka & Nikula 1992, 76.) Koheesio on semanttinen keino yhdistää uusi lause edeltäneeseen tekstiin. Koheesio ilmaisee jatkuvuutta, joka vallitsee tekstin osasten välillä. Koheesiota voi ilmaista sekä kieliopillisin että leksikaalisin keinoin. Erilaisia koheesiokeinoja on useita. Kieliopillisesti koheesiota voi ilmaista referenssillä, substituutiolla ja ellipsillä. Muita koheesiokeinoja ovat mm. ellipsi, leksikaalinen kollokaatio ja substituutio. Yhteisviitteisyyden ilmaukset ovat leksikaalisia koheesiokeinoja. Myös kytkentä on koheesiota luova keino. (Leiwo ym. 1992, 77.) Lauseet voivat olla sidoksissa sekä toisiinsa että tekstin tilanneympäristöön (Enkvist 1978, 9).

“Koherenssi on tekstin sisältöön, asioiden yhteenkuuluvuuteen ja sisällön etenemiseen liittyvä käsite.” Koherenssi liittyy tekstin merkityksen yhtenäisyyteen ja on väljästi ymmärrettynä sama kuin juoni, punainen lanka. Leiwon ym. mukaan juonen yksiselitteinen määrittely ei ole välttämätöntä: tekstin ei tarvitse sisältää koherenssia tai juonta, umpimähkäinenkin lausejono voi saada juonen tai herättää vastaanottajassa mielekkäitä assosiaatioita. (Leiwo ym. 1992, 76–77.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten kertomuksista sekä koheesiota että koherenssia. Narratiivisessa osassa tarkastellaan, ovatko lapset osanneet rakentaa temaattisesti koherentin kertomuksen, jossa tapahtumat ovat semanttisesti ja sisällöllisesti yhdistetty toisiinsa. Tutkimuksen lingvistisessä osassa tarkastellaan, millä kielellisillä keinoilla lapset ovat tehneet tuotoksistaan kohesiivisiä kokonaisuuksia. Koheesion ja koherenssin saavuttamiseksi lapsi saattaa tarvita haastattelijan apua.

3.3 Narratiivin tutkimus

3.3.1 Narratiivin tutkimuksen menetelmät

Lasten käsityksiä narratiivisesta diskurssista voidaan tutkia kolmesta näkökulmasta: kertomuksen muistaminen, ymmärtäminen ja tuottaminen. Muistamistehtävässä lapselle kerrotaan tarina, jonka jälkeen hänen on, joko välittömästi tai viiveellä, toistettava kuulemansa tarina tutkijalle. Muistamistehtävässä saatetaan käyttää kysymyksiä, joilla yritetään saada selville lapsen skeemaa kertomuksesta. Lasten taitoa tuottaa kertomus on tutkittu monesta eri näkökulmasta. On käytetty sanallista kertomuksen alkua tai loppua, kertomuksen aloitus- tai lopetuskuva. Lapsilta voidaan kerätä omiin kokemuksiin ja muistoihin perustuvia narratiiveja tai tunnettuja satuja. Varsinkin pieniltä lapsilta kertomuksia kerätessä on käytetty lähimenneisyyden tapahtumien elisitoimista. Kertomuksen tuottaminen vaatii lapselta erilaista tietoa kuin kertomuksen muistaminen. Steinin mukaan olennaista on saada tietää, ymmärtävätkö lapset kertomuksen funktion, määritelmän, kertomusten konflikti- ja ratkaisutyypit sekä keinot, joita käytetään yhdistämään kertomuksen tapahtumia. (Stein 1988, 282–283.) Suullinen narratiivi on ideaali tapa tutkia diskurssin variaatioita; se on spontaanisti tuotettu diskurssi, jolla on tietty sisäinen rakenne. Sekä muotoon että sisältöön liittyviä piirteitä voidaan tutkia systemaattisesti ja kontrolloidusti. (Schiffrin 1981, 45.) Useimpien tutkimusten teoreettisena viitekehyksenä on ollut ajatus kielellisten ja kognitiivisten taitojen kiinteästä yhteydestä. Tutkijoita on askarruttanut, onko lapsen skeema kertomuksesta samanlainen kuin aikuisen, ja milloin lapselle kehittyy kertomuksen skeema.

Pelkän muistamistehtävän käyttämistä tutkimuksessa on arvosteltu. Monien tutkijoiden mielestä muistamistehtävä on rajoittunut menetelmä, ja tuottaminen tuo enemmän esille lapsen todellisia käsityksiä ja skeemoja kertomuksesta. Tutkimukset lasten narratiivisista taidoista ja menneen käsitteellistämistä ovat olleet rajoitettuja, sillä ne antavat tietoa vain aikuisten mallinmukaisesta kertomuksesta. (Cook-Gumperz & Green 1984, 217; Trabasso, Stein & Johnson 1981, 239–240.) Cook-Gumperz ja Green arvostelevat myös sitä, että tutkimusten määritelmät kertomuksesta vaihtelevat ja erilaiset metodit antavat erilaista tutkimustietoa. Sen sijaan, että tutkittaisiin mallikelpoisia puhuttuja kertomuksia tulisi tunnistaa tarinan kertomisen ja rakentamisen interaktiivinen luonne. (Cook-Gumperz & Green 1984, 203, 204.) Toisaalta myös

kertomuksen tuottamistehtäviä on kritisoitu. Useiden tutkijoiden mukaan lasten tuotosten tutkiminen on informatiivista, mutta tuottamistehtävän perusteella usein aliarvioidaan ikä, jolloin lapsi oppii ymmärtämään kertomuksen skemaattisia komponentteja. Lasten spontaani tuottaminen johtaa yleensä yksinkertaisimpiin kertomuksiin kuin mitä lapset todellisuudessa ymmärtävät. Monien tutkijoiden mukaan tuottamistehtävien perusteella usein aliarvioidaankin, miten paljon ja minkälaista tietoa lapsilla on kertomuksesta. (Stein 1988, 284; Bamberg 1987, 13; Mandler 1983, 464; Cook-Gumperz & Green 1984, 217.) Lapsen puhe on vasta kehityksessä, ja tuotokset ovat aikuiskieleen verrattuna poikkeavia tai puutteellisia. Tutkimusmenetelmiä muuttamalla saadaan erilaista tietoa lapsen kognitiivisista toiminnoista ja kielen kehityksestä. On kuitenkin oltava tarkkana, mitä valittu metodi todellisuudessa testaa. Lapsen suorituksen ja todellisen kompetenssin välillä saattaa olla huomattava ero. Se on myös tässä tutkielmassa otettava huomioon.

Bamberg kritisoi useimpien tutkimusten väitettä, jonka mukaan kolme–neljävuotiaat eivät osaa käyttää kertomuksen skeemaa hyväkseen. Tämä voi Bambergin mukaan johtua siitä, ettei kerätyn aineiston ärsykkeenä ole käytetty lasten elämään kuuluvia jokapäiväisiä asioita. Lasten ja aikuisten tuottamia muotoja ei myöskään pidä rinnastaa kritiikittömästi. Kun lasten kertomuksista on puuttunut temporaalisuus ja kausaalisuus, on tehty johtopäätös, etteivät lapset hallitse narratiivista rakennetta. Ennemmin tulisi lähteä siitä, ettei lapsi pysty tuottamaan aikuisen kaltaista narratiivia, vaikka hän hallitsisi tarvittavat tiedot ja skeeman. (Bamberg 1987, 13.) Toisaalta Bamberg väittää, ettei kuvakirjasta kertominen vieressä istuvalle kuulijalle ole menetelmänä paras mahdollinen, sillä kertojan ei tarvitse ilmaista eksplisiittisesti kaikkea, vaan sekä paikalla oleva kuulija että kertoja voivat nojautua kontekstista käsin annettuun tietoon (Bamberg 1987, 32). Tämä interaktionaalinen piirre pitää sisällyttää jokaiseen teoriaan narratiivin omaksumisessa ja kehityksessä (Cook-Gumperz & Green 1984, 205).

Neljävuotias lapsi osaa jo käyttää kontekstia hyväkseen. Vierekkäiskerronnassa, kun lapsi on kuulijansa vieressä, keskustelu perustuu verbaalisuuden lisäksi ympäristöön, jonka lapsi ja kuulija näkevät samasta kulmasta. Verbaalisen viestinnän lisäksi lapsi käyttää ekstraverbaalisia keinoja. Puhe tehostuu; moniin eri asioihin voi viitata demonstratiivipronomineilla. Kun tutkija on paikalla ja näkee samat ärsykekuvat kuin lapsi, jotkut lapset siirtyvät enemmän oraalisesti tyyliin, koska niin paljon tietoa välittyy tilanteen ja kuvien välityksellä (Westby 1984, 121). Tämä tilanteen yhteisyys haastattelijan ja lapsen kesken onkin luultavasti tuottamistehtävien monimutkaisin asia

ratkaista. Kirjanlukutilanteet on yleisesti käsitetty vanhemman ja lapsen väliseksi tiiviiksi vuorovaikutukseksi, ja tämän tilanteen keinotekoinen muuttaminen voi vaikuttaa lapsen tuottamiseen.

Bamberg (1986) perustelee varsin kattavasti, miksi kuvakirjan perusteella kerätty data on tarpeeksi monipuolista ja validia, jotta pystytään tekemään analyysia sekä lausetasolla että laajemmalla diskurssitasolla ja ottamaan huomioon koehenkilöiden kulttuuri ja kognitiiviset taidot. (Bamberg 1986, 230.) Myös Bermanin ja Slobinin mukaan (1994) kuvat ovat osoittautuneet luotettavaksi keinoksi saada selville lasten narratiivisia taitoja sekä kognitiiviselta että lingvistiseltä kannalta. Kuvat vaativat keskittymisen objekteihin, henkilöihin ja tapahtumiin, jotka ovat näennäisesti tässä ja nyt -statuksessa. Tämän vuoksi pienetkin lapset voivat osallistua tehtävään niin, että kuulija voi tarkastaa datan myös myöhemmin, kun sitä analysoidaan. (Berman & Slobin 1994, 41.) Kuvakirjasta kertominen tarjoaa kontekstin, jota lapsen on helppo käyttää hyväkseen kertoessaan. Kuvakirjasta kertominen antaa mahdollisuuden tutkia pienempien kielenyksiköiden lisäksi laajan diskurssin varhaista tuottamista. Sammakkotarina on pitkä tarina, joka rohkaisee lasta käyttämään suhteellisen pitkiä diskursseja. (Bamberg 1986, 231.) Toisaalta Steinin mukaan (1988, 284) kertominen vaatii erityyppisten tietojen yhdistämistä, ja sen vuoksi lyhytkestoinen muisti on usein ylikuormitettu. Siksi lapset usein lopettavat kertomuksensa nopeasti kiinnittämättä huomiota lopulliseen tuotokseen.

Bamberg ehdottaa narratiiviseen tutkimukseen menetelmämuutosta. Jatkossa tutkijoiden tulisi keskittyä tarkastelemaan yhtäläisyyksiä narratiivisten ja muiden tilanteiden väliltä, ja tarkastella, miten paljon lapsi pystyy hyödyntämään aikaisempaa kommunikatiivista kompetenssiaan narratiiviseen tilanteeseen. (Bamberg 1987, 12.) Esimerkiksi tuottamis- ja muistamistehtävän rinnastaminen ja vertailu voisivat kertoa siitä, ovatko kertomuksen tuottamisen vaikeudet syvemmällä kompetenssin tasolla vai onko lapsella enemmän tietoa narratiivin rakenteesta ja skeemasta kuin hän pystyy suorituksessaan osoittamaan. Tehdyt tutkimukset eroavat useiden muuttujien suhteen. Onko kertomus lapselle ennalta tuttu, ja miten monimutkainen käytetty kertomus on? Missä muodossa kertomus on esitetty, ja onko kuulijalla tietoa kertomuksesta etukäteen? Kuulija voi olla täysin tietämätön kertomuksesta tai hänellä voi olla käytössään samat ärsykkeet ja tietolähteet kuin lapsellakin. Lapsen tehtävänä on strukturoida tieto niin, että hän käyttää hyväkseen kuulijan kanssa yhteistä tietoa. Lapsen on lisäksi ymmärrettävä ero ennalta annetun tiedon ja eksplisiittisesti ilmaistavan tiedon välillä. (Strömqvist 1993, 140). Lapsi ei vielä osaa keskittyä

pelkästään narratiivin tuottamiseen, vaan sitoutuu tilanteessa kokonaisvaltaiseen kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen. Tutkimusten lähtökohtana on usein ollutkin se, että narratiivisten rakenteiden kehittyminen on osa lapsen kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä. Lasten narratiivista suoritusta tulisi tutkia lapsen omista kognitiivisista malleista käsin, eikä lasten pitäisi olettaa siirtyvän lineaarisesti suullisesta mallista aikuisten kirjalliseen malliin. (Cook-Gumperz & Green 1984, 202–203.)

3.3.2 Aikaisempia tutkimuksia narratiivin tuottamisesta

Tarkkaa tutkimustietoa suomenkielisten lasten narratiivin kehityksen vaiheista ei ole. Syynä on osaltaan luultavasti ollut se, että kertomuksen tuottaminen on vaativa tehtävä, eikä lapsi pysty siihen ilman aikuisen apua. Lasten taitoa rakentaa koherentti ja kohesiivinen kertomus on tutkittu paljon kansainvälisesti. Tulokset ovat kuitenkin olleet ristiriitaisia. Kertomuksen tuottamista on tutkittu, ja tutkijat ovat kertomuksen skeeman kehittymisestä eri mieltä. Tämä johtuu luultavasti tulkintaeroista ja tutkimusten erilaisista viitekehyksistä. Lisäksi narratiivista skeemaa on mahdollisuus tutkia monin eri tavoin. Erilaiset tutkimusmenetelmät antavat erilaista tietoa. Joidenkin tutkijoiden mukaan alle viisivuotiaat eivät osaa tuottaa itsenäisesti koherenttia ja kohesiivista kertomusta. Tutkijat arvelevat, että viisivuotiailla on kuitenkin jo jonkinlainen käsitys kertomuksen rakenteesta. (Karmiloff-Smith 1986, Applebee 1978.) Jo vuonna 1925 Piaget käytti kuvasarjoja tutkiakseen 4–12-vuotiaiden lasten kertomista. Piaget'n mukaan vasta 7–8-vuotias rakentaa peräkkäisten kuvien perusteella kertomuksen. Piaget'n mukaan tämä johtuu siitä, ettei lapsi ole saavuttanut konkreettisten operaatioiden vaihetta ajattelussaan (6/7–10/11 vuotta). (Bornens 1990, 190.) Bermanin ja Slobinin mukaan (1994) kolme- ja neljävuotiaat eivät vielä osaa itsenäisesti rakentaa kertomusta, joka olisi temaattisesti yhtenäinen. Heidän suorituksensa on enemmän suoraa kuvien lukemista, joka perustuu visuaaliseen havaintoon. (Berman & Slobin 1994, 51.) Kolmevuotiaat pystyvät tuottamaan lyhyitä kertomuksenomaisia tekstejä, jos haastattelija antaa lapselle tarpeeksi apua (Berman & Slobin 1994, 60). Bambergin mukaan taas useat tutkimukset osoittavat, että lapsilla on varhaista narratiivista kompetenssia, jos heille annetaan vain mahdollisuus osoittaa se (Bamberg 1987, 10).

Jo 1900-luvun alussa Piaget ja myöhemmin Stein ja Trabasso tutkivat lasten moraalisia kykyjä kertomusten avulla. He tutkivat, miten lapset tekevät moraalisia päätelmiä ja ratkaisevat eettisiä ongelmia kertomuksista. Tutkijat havaitsivat, että ymmärtääkseen tarinan moraalia lapsen tulee osata tehdä monimutkaisia johtopäätöksiä

kertomuksen henkilöistä, motiiveista, tavoitteista, seurauksista ja toimintatavoista. Viisivuotiaana lapsi ymmärtää myös tarinan syvemmän merkityksen tai opetuksen. (Stein & Trabasso 1982, 161.)

Berman & Slobin (1994) johtivat kansainvälistä projektia, jossa tutkittiin, miten lapset ja aikuiset yhdistävät tapahtumia ja tilanteita kertomukseksi. He tutkivat, millainen kyky lapsilla ja aikuisilla on muodostaa kertomus annetun tehtävän pohjalta. Bermanin ja Slobinin tutkimuksessa kertomuksen rakentamisen apuna käytettiin kuvakirjaa, jota myös tässä tutkimuksessa käytettiin kielellisen materiaalin hankkimisessa. Kirja on Mercer Mayerin vuonna 1969 piirtämä sammakkotarina (Frog, where are you?). Kirja on sisällöltään lapsille tuttu. Siinä on saduille tyypillinen sankari (poika ja koira), ongelma (pojan lemmikkisammakko karkaa), tapahtumia, jotka johtuvat ongelmasta (poika ja koira etsivät kadonnutta sammakkoa) sekä onnellinen loppu (poika löytää sammakon). Kielellistä materiaalia hankittiin viidestä kielestä: saksasta, englannista, espanjasta, hebreasta ja turkista. Näin oli mahdollista vertailla eri kielissä käytettyjä syntaktisia keinoja yhdistää tapahtumia kertomukseksi. Berman ja Slobin olivat ennen kaikkea kiinnostuneita muodon ja merkityksen vuorovaikutuksesta kielen kehityksessä. Muodolla he tarkoittavat erilaisia lingvistisiä keinoja, kuten kieliopillisia morfeemeja, taivutusmuotoja, konnektoreita ja syntaktisia rakenteita. Merkitykseen kuuluvat leksikaaliset yksiköt, temporaalisuus, kausaalisuus ja tyyli. Eri-ikäisten koehenkilöiden sammakkotarinoista tutkittiin myös tapahtumien yhteensulauttamista, kertomisessa otettua näkökulmaa, konnektiivisuutta ja narratiivista tyyliä. Suosittu kansainvälinen tutkimuskohde sammakkotarinoissa on ollut myös lasten sammakkotarinoiden sisältö, lähinnä episodien tarkasteleminen.

Sammakkotarinan avulla saatu kielellinen data on tutkimuskohteena hedelmällinen. Kirjassa on paljon tapahtumia, joiden kertominen vaatii temporaalisia ilmaisuja, erilaisten perspektiivien ottamista kertomukseen sekä kognitiivisten päätelmien tekemistä kirjan tapahtumista (esim. kuvat 13–16 liitteessä 1). (Berman & Slobin 1994, 21.) Renner (1988) tutkikin temporaalisuuden kehittymistä lasten tuottamissa sammakkotarinoissa. Renner käytti tutkimuksessaan sammakkotarinaa, koska halusi tuotettujen kertomusten olevan sisällöltään vertailukelpoisia. Sammakkotarinan avulla kertomusten sisällöt oli mahdollista standardoida. Kuvakirjan avulla saadaan myös laajoja diskursseja mahdollisimman vähän muistikuormituksen avulla (Renner 1988, 43–44). Myös Bamberg (1987) käytti tutkimuksessaan sammakkotarinaa. Hän perustelee kuvakirjan olevan hyvä keino saada monipuolista dataa lapsenkielestä. Datan perustella voidaan tutkia lapsenkielen lauseita ja virkkeitä, mutta myös laajempaa

temaattista diskurssia. Kuvakirjakertomukset edustavat samanaikaisesti tässä ja nyt -kerrontaa, ja niissä tapahtumat etenevät temporaalisesti. (Bamberg 1987, 21.)

Berman (1988) käytti sammakkotarinaa tutkiessaan narratiivin tuottamista erikäisillä hepreankielisillä. Hänen mukaansa kolme- ja neljävuotiaat sekä jotkut viisivuotiaatkin kuvailevat kirjan jokaista kuvaa erikseen, kun taas vanhemmat ketjuttavat tapahtumat peräkkäin. (Berman 1988, 469.) Hänen mukaansa pienet lapset käyttävät deiktisiä ilmauksia ja kuvailevat jokaista kuvaa erikseen, kun taas lähellä kouluikää olevat lapset ketjuttavat tapahtumia mekaanisesti ja temporaalisesti peräkkäin *ja sitten* -konnektorilla. Aikuiset käyttävät lauseupotuksia ja alistuksia. (Berman 1988, 481.) Berman lähti tutkimuksessaan siitä, että lauseyhdistysten muodostaminen yhden kuvan tapahtumista osoittaa kypsää narratiivisen diskurssin hallintaa. Vain vanhemmilla lapsilla oli kompleksisia lauseyhdistyksiä, joiden avulla tärkeimmät tapahtumat suhteutettiin kertomuksen taustatapahtumiin. (Berman 1988, 485.)

Bambergin ja Marchmanin mukaan (1991) lasten kertomuksia kuvakirjan perusteella on lähestytty kahdesta tutkimustraditiosta käsin. Ensimmäinen traditio keskittyy kielellisiin muotoihin ja siihen, miten asiantiloihin ja tapahtumiin viittaaminen vaikuttaa juonen etenemiseen. Tradition mukaan on tärkeää hahmottaa kieliopilliset ja diskurssianalyttiset piirteet, joiden perusteella kertoja pystyy tuottamaan kohesiivisen diskurssin. Toisessa traditiossa tutkitaan kognitiivisesti, miten kertomuksen skeema ja mentaaliset rakenteet ovat rakentuneet, ja miten ne vaikuttavat kertomuksen ymmärtämisprosessiin. Tämän tradition mukaan tarinan kertominen on suorittamista, joka perustuu siihen, että lapsella on selkeä käsitys hierarkkisesta kertomuksen rakenteesta. (Bamberg & Marchman 1991, 278–279.) Bamberg ja Marchman korostavat, että kielellisiä muotoja ei tulisi lähestyä vain referentiaalisesti vaan myös pragmaattisesti. Tapahtumiin viittäminen vaatii kertojalta tietyn näkökulman ottamista. Näkökulma saadaan kielellisellä tasolla käyttämällä tiettyjä leksikaalisia ja kieliopillisia keinoja. Leksikaalisten ja kieliopillisten keinojen valitseminen ei kerro ainoastaan puhujan suhtautumisesta tapahtumiin vaan myös puhujan suhtautumisesta kuulijaan. (Bamberg & Marchman 1991, 279.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kielellisiä muotoja ja juonen rakentamista.

Myös Trabasso, Stein ja Johnson (1981) tutkivat lasten kykyä hahmottaa kertomukseen liittyvät seuraukset ja syyt. Tutkijoiden mukaan kolme- ja neljävuotiaat ymmärtävät jo tapahtumien kausaalisia suhteita, vaikka he pääsääntöisesti kuvasivat tapahtumia ja objekteja kuvista. Viisivuotiaat kertoivat jo tavoitteellisesta toiminnasta ja selittivät päähenkilön toiminnan motiiveja. Viisivuotiailla on tutkijoiden mukaan jo

kehittynyt narratiivinen kompetenssi, ja yhdeksänvuotiaiden kertomukset olivat rakenteellisesti yhtä koherentteja kuin aikuisten kertomukset. (Trabasso, Stein & Johnson 1981.)

Narratiivin tuottamista on tutkittu myös lapsilla, joilla on kielellisiä vaikeuksia. MacLachlan ja Chapman (1988, 3–7) tutkivat lasten puheen viestintäkatkoksia. Tutkijat vertailivat puheen katkoksia sekä keskustelussa aikuisen kanssa että lasten tuottamissa narratiiveissa. Heidän mukaansa lapsilla oli enemmän katkoksia narratiiveissa kuin keskustelutilanteissa. Kielihäiriöisten lasten kertomuksissa oli suhteellisesti enemmän katkoksia kuin kielellisesti normaaleilla lapsilla. Toisaalta lausumien pituus oli odotetusti pitempi narratiiveissa kuin keskusteluissa. Kielihäiriöisillä lapsilla viestintäkatkoksia oli kertomuksessa huomattavasti enemmän kuin keskustelussa. Samanikäisillä ja kielellisiltä taidoiltaan normaaleilla lapsilla ero keskustelun ja narratiivin välillä ei ollut niin suuri. Narratiivin tuottaminen oli siten vaikeempaa kielihäiriöisille kuin normaaleille lapsille. Erilaisia katkoksia (korjauksia, täytettyjä taukoja, toistoja ja hylättyjä lausumia) oli kaikilla lapsilla saman verran, mutta täytetyt tauot näyttivät lisääntyvän iän myötä. Tutkijoiden mukaan lapsilta, joilla on kielellisiä vaikeuksia, tulisi vaatia vähemmän. Tämä voisi johtaa sujuvampaan viestintään ja auttaa lasta kiinnittämään huomiota koherenssiin puheessaan. Purcell ja Liles (1992, 354–361) tutkivat lasten korjauksia kertomuksissa. He havaitsivat, että sekä kielellisesti normaalit että kielihäiriöiset lapset kiinnittivät korjauksissaan huomiota enemmän merkityksen kuin kieliopillisen muodon tuottamiseen. Liles (1985) havaitsi, että kun kielellisesti normaalien ja kielihäiriöisten lasten täytyi kertoa näkemästään elokuvasta henkilölle, joka ei filmiä ollut nähnyt, molemmat ryhmät kertoivat tarkemmin ja pitemmin kuin sellaiselle ihmiselle, jolle filmi oli jo tuttu. Lapset osaavat siis ottaa kontekstin, tilanteen ja annetun tehtävän huomioon.

Sleight ja Prinz (1985) tutkivat kielellisesti normaalien ja kielihäiriöisten lasten tuottamia kertomuksia. He havaitsivat, että kielihäiriöisten lasten kertomuksissa oli vähemmän taustatietoa kuin kielellisesti normaalien lasten. Kielihäiriöiset lapset ilmaisivat toimintaa ja toiminnan motiiveja harvemmin kuin kielellisesti normaalit lapset ja heidän kertomuksissaan oli vähemmän yksityiskohtia. Tämä voi johtua siitä, että taustalla on kehityksellinen kielellinen tai kognitiivinen puute. Tutkimuksessa mukana olleilla lapsilla ei ollut ehkä kielellistä kypsyttä, jota tarvitaan muuntamaan kieli sopivaksi kertomuksen kuulijalle. Kielellisesti normaalit lapset osaavat ehkä asettua paremmin kuulijan asemaan. (Sleight ja Prinz 1985, 361–371.)

Bornens tutki 3–7-vuotiaiden lasten taitoa “lukea” kuvasarjoja. Bornens havaitsi, että ajattelun preoperationaalisessa vaiheessa olevat lapset pystyivät rakentamaan koherentin kertomuksen annetun kuvasarjan perusteella. Lapsilla oli kuitenkin monenlaisia ongelmia. He luulivat, että kuvasarjan kuvissa on jokaisessa eri henkilö, vaikka kyse oli saman henkilön eri representaatioista. Kuvien yhdistäminen kokonaisuudeksi oli lapsille vaikeaa (linking-up process). Lapsi olettaa jokaisen kuvan olevan erillinen kokonaisuus eikä ymmärrä kuvien temporaalista ja kausaalista luonnetta. Jokaiseen kuvaan sisältyy lapsen mielestä oma tarinansa. (Bornens 1990, 195.)

Kertomuksen skeemaa, prototyyppiä ja ymmärtämistä on tutkittu monesta näkökulmasta. Tutkijat ovat joistakin asioista samaa mieltä, mutta eriäviä näkökulmiakin on. Milloin lapsi on kyvykäs tuottamaan kohesiivisen kertomuksen? Milloin lapsella on kertomuksen skeema hallussaan? Tutkimusten erilaiset tulokset johtuvat luultavasti erilaisista metodisista ratkaisuista, kertomuksen määritelmän häilyvyydestä, tulkinnoista jne. On luonnollisesti eri asia, tulkitseeko lapsen taitoja esitettyjen kysymyksien vastausten vai itsetuotetun narratiivin perusteella. Tärkeäksi nousee kysymys siitä, mitä asetettu tehtävä todellisuudessa mittaa. Lapselle tärkeä osa kertomisprosessia on interaktiivinen suhde kuulijan kanssa. Lapset omaksuvat tietoa narratiivisesta diskurssista osallistumalla vuorovaikutukseen aikuisten kanssa. He kuulevat puhuttuja kertomuksia ja saavat osallistua narratiivien rakentamiseen. Tutkijoiden mukaan kertomisen interaktionaalinen näkökulma tulisi sisällyttää jokaiseen teoriaan narratiivisen diskurssin omaksumisesta (Cook-Gumperz & Green 1984, 205).

Precen tutkimuksen mukaan (1987) viisivuotiaat lapset kertovat paljon tarinoita. Hänen mukaansa lapsilla on taipumus kertoa sekä omia kokemuksia että fiktiivisiä tarinoita, omia kokemuksia tosin muita tarinoita enemmän. Precen tutkimusaineiston kertomukset tuotettiin pääasiallisesti yhteistyössä haastattelijan ja lapsen kanssa. Tämä oli lapsille luonnollinen keskustelutilanne. Menig-Petersonin ja Mccaben mukaan (1978) lapsen kommunikatiiviseen kompetenssiin vaikuttaa tehtävän vaikeusaste ja tehtävän tuttuus lapselle. Lasten kommunikatiivisten taitojen arvioimisessa kannattaa tutkijoiden mukaan käyttää lapsille relevantteja kokemuksia ja muistoja, jolloin lapsi osaa paremmin ottaa kuulijan puheessaan huomioon. Tutkijat lähtivät itse siitä, että suhteellisen epästrukturoitu, tuttu tehtävä kertoo lapsen kompetenssin parhaiten. (Menig-Peterson & McCabe 1978, 582–583.)

4 VERBIT JA TEMPORAALISUUS

4.1 Tempukset

Tempussysteemit ovat deiktisiä, ja koko systeemi suhteutetaan puhehetkeen. Aikajatkumon kaksi tapahtumaa ovat joko simultaanisia tai sekventiaalisia, ja kaikki tapahtumat sijoitetaan tiettyyn kohtaan aikajatkumolle. Vaikka menneen ja tulevan temporaaliset dimensiot ovat käsitteellisesti erillä toisistaan, kokemamme tapahtumat eivät ole täysin itsenäisiä toisistaan. (Harner 1982, 142.) Ajan yleisten kategorioiden ja kielipillisten tempusten suhteita tarkastellaan yleensä suhteessa puhehetkeen: aika jakaantuu menneeseen, nykyiseen ja tulevaan. Nykyisestä ja tulevasta ajasta puhutaan yhdistäen menemättömänä aikana. Puhehetken lisäksi on otettava huomioon kaksi muutakin ajanhetkeä, tapahtumahetki ja viittaushetki. Viittaushetkellä tarkoitetaan jotakin muuta aikasuoran aikasuoran hetkeä kuin puhehetkeä, josta käsin puhuja voi tarkastella lauseen ilmaisemaa tapahtumahetkeä. Preesens ja perfektii voidaan kuvata puhehetken ja tapahtumahetken suhteiden avulla; viittaushetken käsitettä tarvitaan kuvattaessa imperfektii ja pluskvamperfektii. (Hakulinen & Karlsson 1979, 245.) Preesensii käytettäessä puhujan valitsema viittaushetki on nykyhetki eli sama kuin puhehetki, joka on myös tapahtumahetki. Perfektissä menneen ajan tapahtumaa tarkastellaan siten, että puhehetkeä pidetään viittaushetkenä. Imperfektissä viittaushetki on siirtynyt menneeseen aikaan; tapahtumahetki ilmaistaan samanaikaiseksi täten valitun viittaushetken kanssa. Pluskvamperfektii taas ilmoittaa, että tapahtumahetki on varhaisempi kuin meneessä ajassa sijaitseva viittaushetki. (Hakulinen & Karlsson 1979, 246.)

Kielen avulla voimme viestiä tapahtumista, jotka ovat menneitä tai tulevia (Harner 1982, 146). Suomen kielen temporaalisuus perustuu kielen omaan morfologiseen sääntöjärjestelmään, jonka mukaan sanoja taivutetaan, johdetaan ja yhdistellään (Hakulinen & Karlsson 1979, 245). Suomen neljästä tempuksesta preesens ilmaisee menemätöntä aikaa, joko hetkeä, joka on samanaikainen puhehetken kanssa, tai tulevaa eli puhehetken jälkeistä aikaa. Preesensii käytetään myös yleispätevissä ajattomissa ilmauksissa. (Karlsson 1983a, 150.) Preesens on tempusjärjestelmän tunnusmerkitön perusjäsen, joka sijoittaa asiantilat ajallisessa suhteessa kerrontahetkeen. Preesens ilmoittaa tekemisen kestäväksi tai tapahtuvaksi parhaillaan tai tulevaisuudessa (aikaan sidottu) taikka aina tai usein (ajasta riippumaton, geneerinen funktio). (Yli-Vakkuri 1994, 142–143.)

Imperfekti ilmaisee mennyttä aikaa, tekemistä, joka on tapahtunut ennen puhehetkeä, menneen hetken aikaista tekemistä. (Karlsson 1983a, 150.) Imperfekti on raportoinnin ja kertomisen tavallisin aikamuoto. Kertomaimperfektin tehtävänä on ilmoittaa menneitä tapahtumia tosiasioina ilman viittausta siihen, mistä kertoja on saanut tietonsa. Tyypillisesti imperfektiä käytetään silloin, kun kertoja ilmaisee asioita, jotka on itse havainnut. Preesens ja imperfekti ovat perustempukset, jotka sijoittavat tapahtumat puhehetkeen, sen jälkeiseen tai universaaliin aikaan taikka puhehetkeä edeltävään aikaan. Imperfektin viitaussuhde on preesensiin verrattuna yksinkertainen. Tekstissä preesens ja imperfekti voivat esiintyä perusfunktioidensa vastaisissa tehtävissä, esim. preesens kerrontalauseessa ja imperfekti lauseessa, joka viittaa tulevaisuuteen. Ne ovat tällöin toissijaisessa käytössä välittämässä affektiivista informaatiota (esim. kerronta- eli dramaattinen preesens, jolla puhuja vahvistaa kerronnan eloisuutta tai dramaattinen imperfekti, jolla kuvataan mm. toiminnan nopeutta). (Yli-Vakkuri 1994, 142–143.)

Perfektillä ilmaistaan sellaista menneessä ajassa tapahtunutta tekemistä, jonka vaikutukset ulottuvat puhehetkeen: perfekti on nykyrelevanssin tunnus (Karlsson 1983a, 154). “Pluskvamperfektillä ilmaistaan tekemisiä, jotka ovat sattuneet ennen jotakin menneen ajan ajankohtaa” (Karlsson 1983a, 157). Perfekti ja pluskvamperfekti viittaavat kerrontahetkeä varhaisempaan aikaan, mutta niiden temporaaliset kytkennät ovat mutkikkaammat. Pluskvamperfekti on ajallisesti sidoksissa imperfektiin, preesens perfektiin. Se ilmaisee tekemistä, joka on tapahtunut ennen tiettyä mennyttä tapahtumista tai on kestänyt menneeseen ajankohtaan saakka. Perfekti ja pluskvamperfekti eroavat toisistaan siinä, ettei perfekti viittaa mihinkään tiettyyn menneeseen ajankohtaan kuten pluskvamperfekti (ja imperfekti) viittaavat. (Yli-Vakkuri 1994, 142–143.)

“Tempusta voi käsitellä syntaktisesti itsenäisenä ilmiönä, mutta semanttisessa kuvauksessa joudutaan ottamaan huomioon, että tempus ja sen tulkinta liittyvät kiinteästi modukseen, aspektiin, tekemislaatuun ja ajan adverbiaaleihin” (Hakulinen & Karlsson 1979, 245). Tempus ja aspekti kategorioina liittyvät vahvasti yhteen, ja niillä on tärkeä merkitys diskurssin organisoimisessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten kertomuksista verbien tempuksia ja jonkin verran aspektia sekä temporaalisuuden ilmaisemista yleisesti. Vaikka historiallisella preesensillä on samanlainen viitteellinen arvo kuin imperfektilläkin, sen funktio narratiivissa on enemmän kuin viittaava. Historiallinen preesens on tyylikeino, joka tekee menneisyyden tapahtumat jännittävämmiksi. Joidenkin mielestä historiallista preesensia käytetään lisäämään kertomuksen dramaattista vaikutelmaa, toisten mielestä kertoja uppoutuu kertomiseen niin syväälle,

että kokee tapahtumien sattuneen samanaikaisesti kertomisen kanssa. (Schiffrin 1981, 46.)

Lause- ja tekstiyhteydessä tempuksiin (erityisesti preesensiin) liittyy yleensä erilaisia implikaatioita. Preesensmuoto ilmaisee harvoin tarkkaa nykyhetkeä. Se on tempusjärjestelmän tunnusmerkitön jäsen, ja siksi sillä on hyvin väljä semanttinen liikkuma-ala menemättömässä ajassa. (Hakulinen & Karlsson 1979, 247.) “Perfektin ja imperfektin perusero on se, että edellinen ilmoittaa tekemisen nykyhetkeä varhemmaksi (viittaushetkenä on siis nykyhetki), jälkimmäinen menneen hetken aikaiseksi (viittaushetki on menneisyydessä). Perfekti ei viittaa deiktisesti mihinkään kiinteään ajankohtaan kuten imperfekti, vaan ilmaisee yleensä nykyistä varhempaa tekemistä, joka on nykyhetken kannalta relevantti.” (Hakulinen & Karlsson 1979, 248.)

4.2 Temporaalisuuden ilmaisemisen kehittyminen

Jotta lapset pystyisivät yhdistämään menneen, nykyisen ja tulevan kategoriat kokemukseensa havaintomaailmasta, heidän täytyy hallita temporaalinen sarjoittaminen. Sarjoittaminen tarkoittaa peräkkäisten tapahtumien tai muutosten järjestämistä suhteessa toisiinsa, eli ovatko tapahtumat samanaikaisia vai peräkkäisiä. (Harner 1982, 142.)

Toivainen (1980) tutki menneen ajan muotojen ilmaantumista suomalaislasten kielessä. Ensimmäisenä menneen ajan muotona ilmaantuu imperfekti. Imperfekti on myös lapsilla sidoksissa viittaushetkeen. Lapsilla kuitenkin viittaushetki on aluksi sama kuin nykyhetki, ja preesensiin syntyy vain aspektiero: käsillä olevista prosesseista imperfektillä ilmaistu on jo päättynyt ja tuloksellinen. Kun viittaushetki vähitellen eroaa nykyhetkestä, se voi siirtyä paitsi menneisyyteen myös tulevaisuuteen. Silloin on imperfektin käytön ainoana ehtona, että prosessi on vain viittaushetken kannalta eriaikainen. Perfekti ilmaantuu kieleen kaksivuotiaana.

Menneen ajan muodot heijastavat suomalaisten lasten kognitiivisia kykyjä siten, että yksivuotiailla imperfektimuodot tarkoittavat tapahtumia, jotka ovat viittaushetken kannalta varhempia mutta silti kyllä hyvin läheisiä. Perfektin ilmaantuminen irrottaa tempusperspektiivin puhehetkestä. (Toivainen 1977, 111–112.) Toivaisen mukaan (1977) “jotkut lapset käyttävät aluksi imperfektiä myös nykyhetken tapahtumista, jotka kyllä tietysti koko ajan liukuvat menneisyyteen. He eivät ole vielä oivaltaneet, että aikuiset imperfektiä käyttäessään vaativat menneen ajan tapahtumalta, että se ei silmissä enää jatku.” (Toivainen 1977, 110.) Lyytisen mukaan (1995) lapset oppivat erottelemaan aikamuotoja 2–3-vuotiaana. Pääasiassa kaksivuotias käyttää

kuitenkin preesenssiä, mutta sen ohella myös joitakin imperfekti-ilmaisuja oikeissa tilanneyhteyksissään. (Lyytinen 1995, 115.)

Lasten kvyvyssä ilmaista temporaalisia käsitteitä on havaittu neljä ajallista kehityskautta. Kehittynyt temporaalinen hahmottamiskyky edellyttää vakiintuneisuutta suhteessa aikaan: tähän hetkeen, menneeseen ja tulevaan. Weist (1986, 356) erottaa kolme temporaalista käsitettä. Puheaika (*speech time*) on puhehetki, tapahtuma-aika (*event time*) on aika suhteessa puheaikaan, joka on yhteydessä erityiseen tilanteeseen. Viittausaika (*reference time*) on temporaalinen konteksti. Näillä ajallisilla käsitteillä on seuraavanlaisia suhteita: samanaikainen (=), edeltävä (\leftarrow), seuraava, myöhempi (\rightarrow):

- | | |
|--|--|
| 1) Pekka lukee nyt. | (ST=RT=ET) |
| 2) Maija äänesti eilen. | (RT=ET \leftarrow ST) |
| 3) Seppo lukee sadun heti kun aurinko on laskenut. | (ET \rightarrow RT \rightarrow ST) |

Weistin tempussysteemin pohjalta voisi päätellä, että tempussysteemi kehittyy lapsella yksinkertaisemmasta kompleksiseen. Kun lapsi oppii käsitteellistämään asioita, hän ei ole enää sidoksissa tässä ja nyt -hetkeen ja omaksuu korvaamisen taidon. Silloin hän voi palauttaa muistista aikaisempia kokemuksiaan ja ymmärtää, että nämä tapahtumat sattuvat menneisyydessä. Lapsi osaa myös käsitteellistää tapahtuman, joka mahdollisesti sattuu puhetapahtuman jälkeen. (Weist 1986, 370.)

Weist, Wysocka ja Lyytinen (1991) ovat tarkastelleet lapsen kielellisen ja kognitiivisen kehityksen välistä yhteyttä. Varhaisin vaihe on tutkijoiden nimittämänä puheaikajärjestelmä (*speech time system* eli ST), joka rajoittuu lapsen havainnoimaan välittömään tässä ja nyt -ympäristöön. (Weist, Wysocka & Lyytinen 1991.) Tämän varhaisimman vaiheen aikana (noin 1;0–1;6) lapsi erottaa pragmaattisesti lausumat vaatimuksista (Weist 1986, 358). Vielä kaksivuotiaanakin lapsen elämänpiiri on suppea: hän puhuu enimmäkseen tässä ja nyt olevista asioista. Hän viittaa kohteisiin ja tapahtumiin, jotka perustuvat välittömään, persoonalliseen kokemukseen. (De Villiers & de Villiers 1978, 151–152.)

Kielissä, joissa tempuseroja merkitään morfologian avulla, lapsi osaa representoida deiktiset suhteet tapahtuma-ajan ja puheajan välillä, kun hän osaa käyttää tempuksen morfologiaa omassa kielessään produktiivisesti (Weist 1986, 359). Näin on myös suomen kielessä. Lapsen kognitiivinen kehitys luo edellytykset myös tapahtuma-aikajärjestelmän (*event time system*) käyttöönotolle. Tapahtuma-aikajärjestelmän hallitseminen edellyttää kognitiivisia taitoja, kuten kohteiden muutosten hallitsemista ajassa ja tilassa. Tapahtuma-aikajärjestelmissä lapsi osaa sijoittaa tapahtuma-ajan edeltäväksi, samanaikaiseksi tai peräkkäiseksi puheajan kanssa. Kognitiivinen kehitys

mahdollistaa toimintamallien ja tapahtumakaavojen käyttämisen pitkäkestoisesta muistista. Lapsi kykenee muodostamaan tilannemuistikuvia, jolloin tapahtuma suhteutetaan nykyhetkeä aiemmaksi tai sitä seuraavaksi. (Weist ym. 1991, 67–92; Weist 1986, 357) Noin 1;8–2-vuotiaasta lähtien lapset pystyvät katsomaan asioita sisäisestä ja ulkoisesta näkökulmasta ja oppivat erottamaan tapahtuma-ajan puheajasta. (Weist 1986, 365–366.)

Kun lapsi lähestyy kolmea ikävuotta, hänen puheessaan alkaa ilmetä vertausaikasysteemiä. Kun puhe aika on ennen viittausaikaa tai sen jälkeen, tapahtuma-aika on sidottu viittausaikaan. (Weist 1986, 357). Aluksi aikasysteemi on rajoittunut (*restricted reference time system*) ja tapahtuman ajallinen sitoutuminen puhe aikaan nähden ilmaistaan ajallisilla adverbeilla (esim. *huomenna, kohta, pian*) tai ajallisilla sivulauseilla (esim. *kun*-lauseilla). Samaan aikaan lapsi alkaa ymmärtää kohteen pysyvyyden, eli että esineet ovat olemassa silloinkin, kun ne eivät ole välittömästi havaittavissa. Kohteen pysyvyyden lisäksi lapsen tulee osata myös korvaamista, mikä merkitsee lapsen ajattelussa mahdollisuutta irtaantua tässä ja nyt -rajoista. Näin esineet ja tapahtumat voidaan palauttaa mieleen paremmin, ja niistä voidaan muodostaa pysyviä mielikuvia. Lapsi alkaa viitata kohteisiin, jotka eivät ole fyysisesti läsnä, ja alkaa puhua ennen tapahtuneista asioista. Nämä saavutukset perustuvat lapsen lisääntyneeseen muistiin ja ymmärtämiseen, että esineet ovat olemassa, vaikka ne eivät ole lapsen näköpiirissä. (De Villiers & de Villiers 1978, 152–153; Weist ym. 1991, 68–69.) Viittausaikasysteemi kehittyy vaiheittain, varhaisvaihe ajoittuu ikään 3;0 +/- 0;2 ja lopullinen vaihe ikään 4;0 +/- 0;2 (Weist 1986, 367).

5–6-vuotias lapsi hallitsee jo ns. vapaan vertausaikasysteemin (*free reference time system*). Tällöin lapsi pystyy käsittelemään puhe-, tapahtuma- ja vertausajan käsitteitä toisistaan riippumattomina, mutta myös koordinoimaan kaikki kolme ajallista hetkeä keskenään. Lapsi käyttää *ennen, jälkeen, samanaikainen* -sanoja, perfektin ja pluskvamperfektin. (Weist ym. 1991, 67–92.) Temporaalisen systeemin kehittyminen on relevanttia yleiselle aikakäsitteiden kehittymiselle. Kun lapsi hallitsee temporaaliset suhteet kielessä, voidaan päätellä, että lapsi on kehittynyt kognitiivisestikin käsitteellisessä kehityksessä. (Weist 1986, 370.)

Toivaisen mukaan lapsen menneen ajan muodot heijastavat hänen kognitiivisia kykyjään siten, että jo yksivuotiaalla imperfektimuodot tarkoittavat tapahtumia, jotka ovat viittaushetken kannalta varhempia mutta silti hyvin läheisiä. Perfektin ilmaantuminen irrottaa tempusperspektiivin puhehetkestä. (Toivainen 1977, 111–112.) Suomalai-

nen keskilapsi käyttää perfektiä iässä 2;4 eri tehtävään kuin varhemmin omaksumaansa toista menneen ajan muotoa, imperfektiä (Toivainen 1980, 75–78).

Lapsen tulee oppia kaksi peruskäsitettä, ennen kuin hän voi hallita ajan ilmaisemisen. Yksi tapahtuma voi sattua samaan aikaan kuin toinen, tai tapahtumat voivat olla peräkkäisiä. Nämä kaksi aikasuhdetta ovat perusteet ajan ymmärtämiselle. Lapset käyttävät ensin morfologisesti merkitsemättömiä verbimuotoja viitataksaan mihin aikajaksoon tahansa ja jatkavat näiden muotojen käyttämistä, kun viittaavat nykyisyyteen, kun menneen ajan muodot tulevat merkityiksi. (Clark 1970, 275.) Yleisesti ottaen lasten on helpoin puhua tapahtumista siinä järjestyksessä kuin ne ovat sattuneet. Tapahtumien kertomisessa voidaan valita mainintajärjestys, teeman mukainen kertominen tai yksinkertaisuuden periaate. (Clark 1970, 276–277.) Asioiden ilmaiseminen niiden tapahtumajärjestyksessä näyttää olevan hyvin tärkeä lapsille, kun he alkavat käyttää kompleksisia lauseita tapahtumista. (Clark 1970, 281.) Lasten puheen temporaalisen kuvailun merkitykset ja semanttiset ominaisuudet ovat heijastuksia yleisistä kognitiivisista kyvyistä, jotka ovat sen taustalla, miten tapahtumat suhteutetaan toisiinsa (Clark 1970, 284).

Harnerin (1982) mukaan pienet lapset ymmärtävät aluksi tulevaisuuden menneisyyden toistumisena. Näin ajateltuna menneisyyden ja tulevaisuuden erottaminen toisistaan ei ole lapsille niin helppoa kuin on oletettu. Menneen ja nykyisen rajat määrittyvät nykyisen viittausajan mukaan. (Harner 1982, 143.) Pienten lasten temporaalinen systeemi heijastaa kahden ajan olemassaoloa, tapahtuma- ja puheajan. Kun lapsi hallitsee temporaalisen sarjoittamisen, lapsi pystyy siirtymään joustavaan viittausaikaan temporaalisessa systeemissään. (Harner 1982, 144.) Lasten kielelliset ilmaukset menneisyydestä viittaavat yleensä konkreettisiin kokemuksiin, joilla on lapsille nykyhetken kanssa jotakin relevanssia (Harner 1982, 145).

5 ILMAUKSET

Tässä luvussa tarkastelen sekä aineiston lasten että haastattelijan ilmauksia ja niiden suhdetta toisiinsa. Narratiivin tuottaminen on tässä tutkimuksessa lapsen vastuulla, mutta kertomistilanne on luonteeltaan sosiaalinen, sillä myös haastattelija on läsnä vuorovaikutustilanteessa. Olen katsonut tarpeelliseksi jakaa lasten ja haastattelijan puhunnokset ilmauksiin, jotta aineiston kertomuksista syntyisi kokonaiskuva. Aluksi tarkastelen ilmauksia ja niiden luokittelua teoreettisesti sekä määrittelen ilmauksen käsitettä tässä tutkimuksessa. Lasten ilmauksista tarkastelen erikseen kertomukseen

kuuluvia ja kertomukseen kuulumattomia ilmauksia. Lisäksi pohdin lasten esittämiä kysymyksiä ja niiden merkitystä kertomistilanteessa. Haastattelijan ilmaukset olen jakanut semanttisen funktion perusteella tehtävään palauttamiseen, lapsen kysymyksiin vastaamiseen, kertomuksen juonen eteenpäinviemiseen ja ns. muihin propositioihin. Näitä ilmausten eri luokkia tarkastelen erikseen ja pohdin, miten haastattelija on vaikuttanut lasten tuottamiseen. Lopuksi tarkastelen haastattelijan osuutta koko tehtävän suorittamisessa. Tavoitteeni on saada kokonaiskuva aineiston lasten kertomusten rakenteesta.

5.1 Ilmauksen määrittelystä

Ilmauksella sinänsä ei ole tarkkaa merkitystä tai funktiota, vaan ilmauksen merkitys määrittyy siitä, miten sitä keskustelussa käsitellään, millaisen merkityksen keskustelijat itse sille toimintansa kautta antavat (Raevaara 1997, 82–83). Ilmausten määrittelyssä onkin otettava konteksti ja viestintätilanne huomioon. Puhunnosten jakamisessa ilmauksiin on tarkasteltava puhetta yksilöllisesti, konteksti ja nonverbaalinen viestintä huomioonottaen. Ilmausten määrittelemisessä tulee ottaa huomioon syntaktiset, semanttiset, tekstuaaliset ja prosodiset seikat. Peruslähtökohtana on, että ilmauksessa on yksi selkeä ajatus, eli ilmaus on semanttinen kokonaisuus. Dialogissa kaikki on potentiaalisesti merkityksellistä ja tilanteesta ja toiminnasta käsin selitettävissä, myös jäsentymättömät ilmiöt kuten tauot, epäröinnit, katkot ja korjaukset (Hakulinen 1989, 29).

Ilmauksesta käytetään myös monia muita nimityksiä. Ikola ehdottaa englannin sanan *‘utterance’* vastineeksi käsitettä lausumus (Ikola 1976, 237). Ilmauksesta on käytetty myös käsitettä lausuma ja puhunnos. Tässä tutkielmassa käytetään käsitettä ilmaus. Kallion mukaan (1980) lausumia ja virkkeitä ei voida verrata, koska ne ovat eri tason käsitteitä. Lausuma on konkreettisen tason, puhunnan yksikkö, kun taas virke kuuluu abstraktiseen tasoon, kielen järjestelmään. (Kallio 1980, 269). Tauotus on yksi ilmauksen rajan merkki, mutta se ei aina kerro ilmausten rajaa. Karlssonin mukaan lausumalla tarkoitetaan “taukojen rajaamaa luonnollisen puheen intonaatio- ja hengitysjaksoa” (Karlsson 1983b, 164).

Klee ja Fitzgerald (1985) ovat käyttäneet puheenvuorojen jakamisessa ilmauksiin seuraavaa menetelmää: ”Decisions regarding utterance boundaries were based on major clausal syntactic units, intonation contours, pauses and speaker turns” (Klee & Fitzgerald 1985, 255). Ikola (1976) taas katsoo, että puheen jaksottelemisessa on

ensisijaisesti pidettävä perusteena virkkeen kieliopillista rakennetta. Selventävinä tekijöinä tulee ottaa huomioon tauotus, intonaatio sekä sisällölliset seikat. (Ikola 1976, 244–245.) Hakulisen mukaan yleisimmin kielitieteellisessä keskusteluntutkimuksessa katsotaan, että puheen perusyksikkö on lausuma. Lausuma ei ole kielen rakenteen perusyksikkö samalla tavalla kuin lause, sillä siinä ei välttämättä ole finiittiverbiä tai kaikkia lauseenjäseniä, vaan lausuma on samantapainen yksikkö kuin kirjoitetun tekstin virke. Lausumille on yhteistä se, että ne ovat prosodisia kokonaisuuksia. Syntaksi ja prosodia eivät kuitenkaan ole yksiyksisessä suhteessa toisiinsa, vaan puhuja voi pakata yhteen prosodiseen kokonaisuuteen useamman kuin yhden lauseen tai toisaalta annostella lauseeseen jatkoa erillisillä prosodisilla kokonaisuuksilla. (Hakulinen 1997, 37.) Propositiot yleensäkin lasten tuottamissa narratiiveissa ovat pohjimmiltaan semanttinen yksikkö, ja propositiot reaalistuvat lasten tuottamissa lauseissa, joko täydellisissä propositioissa (on predikaatti) tai fragmenteissa (predikaatti puuttuu).

Kallio on tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota ongelmallisiin pikkusanoihin, kuten *juu, nii(n)*. Hän käytti kriteereinä luontevaa puheyhteyttä, puhevirran sujuvuutta, tempoa ja rytmiä, kun hän mietti, liittyvätkö pikkusanat laajempaan kokonaisuuteen vai muodostavatko ne oman ilmauksensa. (Kallio 1980, 264.) Tässä tutkielmassa ilmauksiksi ei ole katsottu minimipalautetta (*mm, joo, niin*), jota tehtävän luonteen vuoksi annetaan lapselle jatkuvasti. Toisaalta *joo, niin* vastauksena esitettyyn kysymykseen on laskettu tässä tutkimuksessa itsenäiseksi ilmaukseksi, vaikka se on rakenteena elliptinen. Leiwo ym. (1992, 67) toteavatkin, että minimipalautte eroaa varsinaisista seuruusiirroista. Minimipalautteella kuulija ilmoittaa huomioineensa edellisen puheenvuoron. Toisaalta minimipalautteetkin osoittavat puhujien aktiivisuutta osallistua keskusteluun. Hakulinen käyttää (1997) pikkusanoista nimitystä dialogipartikkeli. Tällainen partikkeli voi muodostaa vuoron yksin ja usein tekeekin sen ilman, että ilmausta pidettäisiin elliptisenä. (Hakulinen 1997, 41.) Dialogipartikkelit, kuten *joo, niin* voivat olla useassa merkitysfunktiossa. Pienet dialogipartikkelit voivat lisäksi olla organisoimassa puhetta. Ne antavat puhujalle aikaa viestin valmistelua varten. Myös kuulija saa aikaa valmistautua tulevan informaation vastaanottoon tai aikaa käsitellä jo tullutta informaatiota. Ilmauksen käsite on kaiken kaikkiaan hyvin joustava; ilmaus saattaa olla pitkäkin tuotos, mutta toisaalta ilmaus voi muodostua yhdestä ainoasta partikkelista:

H: Mitäs sitten?

L: Hirvi tulee.

H: Niin. (tyttö 11r)

Lasten ja haastattelijan puhunnosten jakamisessa ilmauksiin pyrin antamaan tietoa siitä, millaisia lasten tuottamat narratiivit ovat rakenteeltaan. Aineiston lapset ovat yksilöitä, ja kertomukset ovat kirjavia. Koska kyse on narratiivisesta diskurssista, puhunnosten jakaminen ilmauksiksi ei ole yksiselitteistä. Lasten puhunnokset ovat joskus pitkiäkin, ja niissä on paljon korjauksia ja keskeytyksiä. Kun tutkitaan laajoja diskursseja, ongelma on usein se, miten tekstin kielen perusyksiköt määritellään ja rajataan. Narratiivin kaltaisessa diskurssissa kieltä ei voi jakaa puheenvuoroihin, sillä sammakkotarina ei ole prototyyppinen esimerkki keskustelusta, jossa vuorot vaihtuvat osallistujien kesken luonnollisesti. Tämän tutkimuksen tehtävänasettelussa lähdettiin siitä, että kertominen on lapsen vastuulla. Puheenvuorojen jakamisessa ilmauksiksi käytettiin apuna sekä ääni- että videonauhoja. Joskus nonverbaalinen viestintä antoi vihjeitä siitä, mikä lapsen intentio oli.

5.2 Lasten ilmaukset

Tässä luvussa käsittelen lasten ilmauksia, ilmausten luokitteluun liittyviä ongelmia ja erilaisten ilmausten vaikutusta koko kertomistilanteeseen. Lasten ilmaukset olen jakanut kertomukseen kuuluviin ja kertomukseen kuulumattomiin ilmauksiin (ks. liitettä 3). Myös lasten tekemät kysymykset olen eritellyt (ks. liitettä 4).

5.2.1 Kertomukseen kuuluvat ilmaukset

Tutkimuksen tehtävänasettelun kannalta oli yksiselitteistä, että aineiston lasten tuottamat ilmaukset jaettiin kertomukseen kuuluviin ja kertomuksen ulkopuolisiin propositioihin (ks. liitettä 3). Erittelyn perusteena käytin ilmausten semanttista sisältöä. Kertomukseen kuuluvat ilmaukset ovat tarinan maailmasta, liittyvät selkeästi kirjan kuviin ja tapahtumiin. Niissä lapsi kommentoi kirjan kuvia ja kuvien tapahtumia. Kertomukseen kuuluva ilmaus ei välttämättä tarkoita, että lapsi olisi ymmärtänyt kuvan tarkoituksen tai olennaisimman asian, mutta lapsi kuitenkin tuotti jotain, joka liittyi selkeästi kirjan kuvaan. Lapsi saattoi esim. sanoa, *tuo koira voittaa ton juoksukilpailun*, mikä on kuvaan liittyvä ilmaus, mutta jossa kuvan tarkoitus on ymmärretty väärin. Lapsen tuottamat kertomukseen kuuluvat ilmaukset eivät siten myöskään kerro siitä, onnistuiko lapsi temaattisesti koherentin kertomuksen rakentamisessa. Myös lapsen esittämät kertomukseen liittyvät kysymykset otin mukaan ilmauksia eriteltäessä.

Kertomukseen kuuluvat propositiot voidaan jakaa juonta eteenpäinvieviin ja kommentoiviin ilmauksiin. Kommentoivat ilmaukset eivät vie kertomuksen juonta eteenpäin. Kommentoivilla ilmauksilla lasten oli taipumus selittää kuulijalle asioita kuvista ja kuvailla kuvien asioita. Taustatiedot, selitykset tai arvioivat kommentit kuuluvat kommentoiviin ilmauksiin. Labov nimitti näitä kommentoivia lauseita käsitteellä *free clauses*, ja myöhemmin niitä on kutsuttu myös labovilaisiksi vapaiksi lauseiksi (ks. lukua 3.1 s. 23). Tosin tällaiset kommentoivat ja kuvailevat lauseet olivat selvänä vähemmistönä lasten tuottamista ilmauksista. Suurin osa aineiston ilmauksista oli juonta eteenpäinvieviä ilmauksia, joita labovilaisittain kutsutaan *narrative clauses*. Kuvailevien ja juonta eteenpäinvievien propositioiden ero tehtiin lauseen finiittiverbin perusteella; liike- ja muutosverbin sisältävät lauseet olivat juonta eteenpäinvieviä, staattisen verbin sisältävät lauseet olivat kuvailevia. Näitä kommentoivia ja kuvailevia lauseita esittelen tarkemmin luvuissa 9.1 ja 9.2 (ks. s. 76 ja 79). Tarkastelen jokaista ilmausta kontekstissaan. Seuraavissa esimerkeissä jälkimmäiset lauseet ovat juuri labovilaisittain kommentoivia lauseita, jotka eivät vie kertomuksen juonta eteenpäin:

Sit ne lähti ettimää, et, ne huusi että missä olet sammakko. Seu-, (*ja*) *tossa ov vaan tommonem puun kuva...* (tyttö 01r)

Nuo putoaa tuonnej jokee(n). *Tuo on nimeltäj joki.* (poika 06v)

On huomattava, että aineiston ilmaukset olivat keskenään eripituisia ja rakenteeltaan erilaisia. Esim. *sammakko ukkeli* (poika 14r), ja *tuolla hyppelee se pojalta karannut sammakko* (poika 13r) ovat molemmat yhden ilmauksen veroisia, vaikka edellinen ei ole kuin taustan nimeämistä tarinasta. Lasten tuottamat ilmaukset eivät siis ole täysin vertailukelpoisia.

Lapset tuottivat keskimäärin 43 kertomukseen kuuluvaa ilmausta (ks. liitettä 3), eli keskimäärin 88 % lasten ilmauksista kuului kertomuksen maailmaan. Lapset siis keskittyivät suhteellisen hyvin tehtävään. Yksilölliset vaihtelut olivat kuitenkin suuria. Tehtävään keskittyminen, narratiivin pituus, ulkopuolisten asioiden kiinnostavuus ja kertomistyyli vaihtelivat lapsesta toiseen. Myös Bermanin tutkimuksessa (1988) vain harva kolme- ja neljävuotias kertoi asioista kirjan ulkopuolelta, suurin osa keskittyi kirjan kuviin ja tapahtumien kertomiseen sekä selvisi tehtävän loppuun (Berman 1988, 473). Lasten tuottamia ilmauksia tarkastellessa huomaa, että tuotetut kertomukset olivat hyvin eripituisia, 6:sta 129:ään ilmaukseen. Riskilasten tuotokset olivat pidempiä (noin 46 ilmausta) kuin verrokkilasten tuotokset (noin 40 ilmausta). Syynä tähän saattoi olla se, että kun lapsen kieli kehittyy, hänen sammakkotarinsa ei välttämättä pitene, koska lapsi pystyy tiivistämään sanottavansa, käyttämään monimutkaisempia rakenteita,

muodostamaan alistuksia ja lauseyhdistyksiä. Berman ja Slobin käyttävät tästä taidosta nimitystä *packaging* (1994). Toisaalta jo kahden riskilapsen (10r ja 23r) yli sata ilmausta sisältämä kertomus saattaa muuttaa keskiarvoa. Narratiivin pituus ei kuitenkaan ole oikea väline mittaamaan kertomuksen laatua (ks. esim. Berman 1988, 476). Tuotetun tarinan pituus ei myöskään välttämättä ollut verrannollinen siihen, onko kertomus onnistunut.

5.2.2 Kertomukseen kuulumattomat ilmaukset

Erikseen laskin lasten kertomukseen kuulumattomat ilmaukset (ks. liitettä 3). Nämä tarkoittavat sellaisia ilmauksia, joissa lapsi kiinnitti huomion kirjan ulkopuolisiin asioihin. Lapset tuottivat keskimäärin 6 kertomukseen kuulumattonta ilmausta, eli 12% lapsen kaikista ilmauksista liittyi kertomuksen ulkopuolisiin asioihin. Kertomukseen kuulumattomia ilmauksia oli riskilapsella keskimäärin 7 ja verrokkiryhmän lapsella 5 kertomusta kohden (ks. liitettä 3). Usein nämä kertomukseen kuulumattomat propositiot johtuivat lapsen haluttomuudesta tai puheen tuottamisen vaikeudesta. Lapsi esim. menetti kiinnostuksensa tehtävään ja kiinnitti huomion tehtävän ulkopuolisiin asioihin. Kertomukseen kuulumattomat ilmaukset saattoivat johtua myös lapsen väsymyksestä. Lapsi saattoi kysyä jostakin häntä kiinnostavasta asiasta ja poiketa näin juonesta. Mutta aina ei ollut kyse välttämistästrategioista, eli haluttomuudesta tai puheen ongelmista. Kyse saattoi olla myös assosiaatioista tai tehtävän keskeytymisestä jostakin muusta kuin lapsesta johtuvasta syystä. Lapsen kertomukseen kuulumattomista ilmauksista on kuitenkin vaikea sanoa, mitkä johtuvat motivaation puutteesta ja mitkä ovat vain väliaikaisia hyppäyksiä juonesta pois.

Kertomukseen kuulumattomat ilmaukset eivät ole teoreettisesti merkityksellisiä, mutta jos tarinaan kuulumattomia ilmauksia oli noin puolet tarinaan kuuluvista, lapsi kiinnitti suhteellisen paljon huomiota tehtävän ulkopuolisiin asioihin, yritti välttää tehtävää tai menetti muuten kiinnostuksensa. Koehenkilöillä 05r, 06v ja 28v kertomukseen kuulumattomissa ilmauksissa oli kysymys ennemminkin välttämiseen pyrkivästä käyttäytymisestä kuin kiinnostuksesta tehtävän ulkopuolisiin asioihin. On huomattava, että ilmausten tarkastelemisella kontekstistaan irrotettuna ei välttämättä saavuteta lapsen intentiota. Kattavan kokonaiskuvan selville saamiseksi tulisi ottaa huomioon myös ekstralingvistiset ja paraverbaaliset tekijät sekä nonverbaalinen käyttäytyminen testaustilanteessa.

Kertomukseen kuulumattomat ilmaukset saattoivat kertoa paitsi lapsen haluttomuudesta, joissakin tapauksissa myös siitä, että lapselle tuli assosiaatioita erilaisista asioista, ja hän sanoi ne ääneen. Lapsi saattoi kertoa tarinaa asiaankuuluvasti, mutta välillä vaihtoi puheenaihetta palaten kuitenkin itsenäisesti ja pian takaisin tehtävään. Koehenkilöt 25r ja 35v olivat kiinnostuneita käsinukesta, ja heillä syntyi paljon assosiaatioita, jotka he kertoivat ääneen haastattelijalle. Assosiaation herättäjänä saattaa olla mikä tahansa asia. Seuraavassa lapselle syntyy assosiaatio haastattelijan yhdestä sanasta:

L: Sittes se huomaa kus se on tiputtanus sen ni, se tulee ite, mehiläiset tulee sen kimppuu(n) vaikka se yrittää, että ne menis ton kimppuu(n).

H: Ahaa, meniköhän siinä *kaks* (sivua), noi.

L: Liisalla kävi niij jo tänään et,

H: No.

L: se anto *kaks* semmosta lapurinttia sallalle

H: Ni.

L: Nis se anto toisem marille.

H: Mm-m.

L: Ja sittes se, tota noi, tuo, tuo juoksi, tuo tiputti vahingossa ton tuolta puusta.

(tyttö 12r)

Assosiaation syntyä on vaikea jäljittää keskustelun pohjalta, eivätkä lapset luonnollisesti kommentoineet mitenkään assosiaatioihin perustuvia teeman vaihdoksia. Aineiston ilmauksia tarkastellessa näyttääkin siltä, ettei ole mahdollista puhua tyyppillisestä neljä- ja puolivuotiaan tuottamasta kertomuksesta (ks. liitettä 3). Toisten aineiston lasten luonteeseen kuului, että he olivat erittäin kiinnostuneita ympäristöstään ja tekivät jatkuvasti havaintoja ympärillä olevista asioista. He kommentoivat ja selittivät asioita myös tarinan ulkopuolelta. Silloin tehtävään palauttamista tarvittiin, vaikka lapsi olisi ollut kiinnostunut myös narratiivin tuottamisesta. Kertomuksen sivuunvieminen voi johtua motivaation puutteen lisäksi tehtävän ymmärtämisen vaikeudesta, puheen tuottamisen vaikeudesta tai kiinnostuksesta tehtävän ulkopuolisiin ärsykkeisiin, kuten mikrofoniin, nauhuriin, kameraan, tutkimushuoneeseen jne. Näin kertomukseen kuulumattomat ilmaukset eivät kaikkien aineiston lasten kohdalla kertoneet siitä, kuinka motivoitunut lapsi oli tehtävään.

5.2.3 Lasten kysymykset

Aineiston lasten esittämät kysymykset jaoin *kuka, mikä, miksi* -kysymyksiin ja *kyllä, ei* -kysymyksiin (ks. liitettä 4). Kysyminen näytti kuuluvan vahvasti joidenkin aineiston lasten kertomisen konventioon. Narratiiviseen diskurssiinhan ei yleensä kuulu se, että kertoja kysyy asioita narratiivistaan. Tehtävän aikana moni lapsista esitti kysymyksiä

päälauseena esiintyvänä kysymyksenä, epäsuorana kysymyslauseena tai ilmauksena, jonka kysymysfunktio selvisi intonaatiosta. Kysymyksiin sisällytettiin myös ne kysymykset, joita lapsi esitti kertomuksen ulkopuolisista aiheista. Tosin tällaiset kysymykset olivat selvänä vähemmistönä. Useimmat aineiston lasten esittämät kysymykset olivat *mikä tää on, miks tämä tekee näin?* -kysymyksiä. Informaatiota hakevat *kuka, mikä, miksi* -kysymykset olivat lapsilla yleisempiä kuin *kyllä, ei* -kysymykset. Ainoastaan koehenkilö 26v kysyi paljon *kyllä/ei* -kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli varmistaa haastattelijalta lapsen jo toteama asia. Täytyy ottaa huomioon, että lasten kysymyksiä ei ole kerätty spontaanista puheesta, vaan kysymykset esitettiin tietyssä kontekstissa ja ne käsittelivät pääasiallisesti sammakkotarinaa. Sammakkotarinoissa kysymysten funktiona näytti olevan lähinnä informaation hakeminen ja lapsen oman johtopäätöksen vahvistaminen, *onko tämä se sammakko?*

Sammakkotarinan tehtävänasettelussa lähdettiin käytännöstä, joka on ollut käytössä kansainvälisestikin. Lapselle tuli antaa mahdollisimman vähän palautetta tai tukevia ilmauksia, jotka voisivat vaikuttaa kertomuksen etenemiseen tai eteenpäinviemiseen. Tämä etukäteen tehty metodologinen ratkaisu aiheutti testauksessa monenlaisia reaktioita, sillä sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjen mukaan kysymykseen odotetaan aina vastausta. Normaalin keskustelun sääntöjen puuttuminen hämmensi useita lapsia muutenkin vieraassa tilanteessa. Hämmennys ja ärsyyntyminen haastattelijan passiivisuuteen saattoi vaikuttaa negatiivisesti lasten tuottamishalukkuuteen. Lapset yleisesti ovat tottuneet siihen, että kotona kirjaa luettaessa vanhemmat selittävät lapselle ja vastaavat lapsen kysymyksiin, ja tämän tutkimuksen tehtävänasettelu hämmensi joitakin lapsia:

H: Mitäs tässä kuvassa se poika tekee?

L: Miks sää aina kysyt, miks sää kysyt?

H: Kum musta tuntuu että sää tiät. (tyttö 24r)

Lapsen esittämiin kysymyksiin vastattiin lyhyesti tai tekemällä vastakysymys. Joissakin tapauksissa haastattelija ei vastannut lapsen kysymykseen ollenkaan, vaan kommentoi kysymystä *mm*-minimipalautteella. Joissakin tapauksissa, kun haastattelija ei vastannut lapsen kysymykseen, lapsi pyrki itse rakentamaan vierusparin, eli sekventiaalisen luonteen kertomukseen:

L: Ja sänky ja kuu ja ikkunat ja, mä-, mää en tiitäm mitä nää on.

H: Oisko ne sitä sänkyä siinä, niitä tolppia?

L: Nii, ettei se tiput tonne, eikö tästä voit tippuu, ei tipu, ei nii(n) kus se on näim pieni. (tyttö 23r)

Lapsilla oli siis selvä käsitys, mitkä kielelliset merkit jäsentävät vuorovaikutusta. Lapsi vastasi omaan kysymykseensä, jos hänen kysymykseensä ei reagoitu. Raevaaran mukaan puhujan esittäessä kysymykseksi tunnistettavan vuoron, syntyy odotus siitä, että kysymyksen vastaanottaja esittää seuraavana vuorona vastauksen. Keskustelussa kysymystä ei aina heti seuraa vastaus, ei ehkä ollenkaan. Mutta vastauksen puuttuminen kysymyksen jälkeen vaatii jonkinlaisen selityksen. (Raevaara 1997, 78–79.) Aineiston lapset eivät kysyneet kysymyksiä turhaan. Jos he eivät saaneet kysymyksen vastaanottajalta tyydyttävää vastausta, he rakensivat vastauksen itse, päättelemällä tai arvaamalla:

L: Mitä tuo tuossa huutaa?

H: Mm-m.

L: Varmaan se ei löyäs sammakko. (poika 04r)

L: On vihainen, koiralle. Mihin sammakko on oikein -, syönyt ton, ootappas, syönys sen?

H: Mm.

L: Ei se oos syöny. (tyttö 31v)

L: Mitä toi huhuilee?

H: Mitäköhän se huhuilis, katoppas.

L: Myyrää.

H: [nauraa] sieltä tuli myyrä.

L: Mitäköhän se huhuili oikeesti, ehkä sammakko.

H: Nii-i. Mm-m. (tyttö 33v)

Jos kysymyksen vastaanottaja ei vastaa heti kysymyksen jälkeen, kysymyksen esittäjä usein toistaa kysymyksensä, muotoilee sen uudestaan tai täsmentää sitä. Näin hän osoittaa vastauksen puuttumisen poikkeukselliseksi ja odotuksia rikkovaksi sekä ilmaisee tulkinneensa vastaamattomuuden syyksi sen, ettei kysymystä ole kuultu tai ymmärretty. (Raevaara 1997, 78–79.) Seuraavassa esimerkissä lapsi olettaa, ettei aikuinen ole kuullut kysymystä ja toistaa sen painokkaammin:

L: Mitähän ne taas tekee, hee, mennäänkö ne väärään suuntaan, vai, mitä?

H: Mitäs se teki se poika?

L: Hei mennäänkö me nyt väärää(n) suuntaa(n)? [huutaen]

H: Ei mennä.

L: Oikeen suun(taan). (poika 10r)

Joskus lapsella voi olla tarve jäsentää omia ajatuksiaan, puhettaan ja toimintojaan. Kysymys saattoi olla myös lapsen egosentristä pohdiskelua, joka sijoittuu Kohlbergin egosentrisen puheen luokittelussa kolmannelle kehitystasolle, eli sisäänpäin suunnattuun, puhujan itsensä ohjaamiseen tarkoitettuun puheeseen (ks. luku 2.5 s. 20). Lapsi siis kysyi kysymyksen, mutta vastasi siihen itse välittömästi:

Mitäs tuo poika tekee tuo-, tässähan se puussa tekee oikeen, onko se jotain tekemään siellä, kaivaa linnumpesiä, mitäs se pompsahti sieltä alas, meniköhän niskat nurin? (poika 10r)

Kahdella aineiston lapsella oli narratiivissaan paljon tällaisia egosentrisiä kysymyksiä (10r ja 23r). Lapsi kävi itsensä kanssa dialogia, suunnitteli sanottavaansa tai herätti kuulijan kiinnostuksen:

L: Missäköhän kuvassa se sammakko on?

H: Nii.

L: Sitä saa kyllä ihmetellä. Kumpikohan näistä ov-, nyt se vi-, mikäköhän näistä on se niitten sammakko?

H: Mm. Kukakohan se niistä olis, katotaas.

L: Se taitaa olla tuo.

H: Mm-m.

L: Se on tuossa. (tyttö 17v)

L: Mikähän, minkähän takia se lähti seuraamaan? Se varmaan kiusas, ei se koira tienny, ei se huomannuv varmaan. (tyttö 23r)

Goodwinin ja Heritagen mukaan (1990) jokaisessa keskustelussa lausuttu puheenvuoro ennakoi, millainen jatko sen jälkeen on odotettavissa. Samoin jokainen puheenvuoro on laadittu sopivaksi edelliseen vuoroon, vastaamaan jollain lailla sen synnyttämään odotukseen. (Goodwin & Heritage 1990, 288.) Neljä- ja puolivuotiaat lapset näyttivät jo olevan tietoisia keskustelun sosiaalisista säännöistä. Haastattelijan hiljaisuus lapsen kysymykseen tai ihmettelevään kommenttiin herätti lapsissa erilaisia reaktioita. Lapset näyttivät jo varhain hallitsevan vuorovaikutuksen sekventiaalisen rakenteen; peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa, ja puhetoiminnoista muodostuu pitempiä jaksoja.

Lapset tottakai olettivat haastattelijan vastaavan heidän kysymyksiinsä. Haastattelijan hiljaisuus sai lapsen joko toistamaan kysymyksensä tai vastaamaan kysymykseen itse. Tämän vuoksi aineiston lasten ärtyneisyys haastattelijan hiljaisuutta kohtaan oli luonnollinen reaktio. Olihan vastauksen puuttuminen odotuksia rikkovaa ja poikkeuksellista. Jos kysymyksestä ja vastauksesta puhutaan vierusparina, jossa kysymys on etujäsen ja vastaus jälkijäsen, tämän tutkielman tehtävänasettelussa vieruspari-tulkinta ei toiminut sosiaalisten normien mukaan. Tämähän osoittaa sen, että jos esitettyyn etujäseneseen vierusparissa ei vastata jälkijäsenellä, vastaaja osoittaa hiljaisuudella, että kysyjän etujäsenellä ei ole mitään merkitystä. (Ks. esim. Raevara 1997.)

5.3 Haastattelijan ilmaukset

5.3.1 Lapsen motivoiminen tehtävään

Tutkielman tehtävänasettelun lähtökohtana oli, että lapsi tuottaa kertomuksen itsenäisesti. Näin ei luonnollisesti aina käynyt. Lapsi tarvitsi apua, kysyi kysymyksiä, kiinnostui tehtävän ulkopuolisista asioista tms. Haastattelijan oli mukauduttava lapsen vaatimuksiin. Kerätyt sammakkotarinat olivat pituudeltaan, sisällöltään ja rakenteeltaan vaihtelevia. Joidenkin lasten tuotokset olivat yksinkertaisia ja lyhyitä vastauksia haastattelijan kysymyksiin, jolloin aineistoa ei ollut mahdollista tarkastella tekstuaalisesta ja syntaktisesta näkökulmasta. Toiset taas tuottivat pitkiäkin narratiiveja ilman interaktiota haastattelijan kanssa.

Kun on tutkittu lasten narratiivista diskurssia, haastattelijan osuus kertomuksen tuottamisessa on jäänyt kokonaan vaille huomiota tai se on sivuutettu ohimennen. On todettu ylimalkaisesti, että nuoremmat lapset tarvitsevat kannustamista ja tukevia ilmauksia vanhempia lapsia enemmän pystyäkseen tuottamaan kohesiivisen ja koherentin kertomuksen. Lapsen puhetta ei kuitenkaan voi irrottaa kontekstista. Kiinnostus kertomuksia kohtaan ei tulisi kohdistua ainoastaan varsinaiseen kertomukseen vaan myös edellisiin ja seuraaviin vuoroihin (Routarinne 1997, 139). Goodwin ja Heritage korostavat (1990), että myös kertomuksen kuulija on aktiivinen, jopa puhuva osanottaja. Kertojan esittämä juoni ei siten ole keskeisin tutkimuskohde, vaan tutkittavana on koko ilmiörykelmä, jossa kertojat ja vastaanottajat ovat eri tavoin suhteessa toisiinsa ja kerrottavaan tarinaan. (Goodwin & Heritage 1990, 298–300.)

Lapsille interaktio haastattelijan kanssa oli tärkeää. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa myös haastattelijan ilmaukset laskettiin ja luokiteltiin (liite 5), sillä aineiston lasten lauseiden muoto ja syntaktisuus riippuivat myös haastattelijan lauseiden asemasta keskustelussa, jota haastattelijat ja lapset kävivät. Haastattelijan ilmaukset jaettiin semanttisen funktion perusteella tehtävään palauttamiseen, lapsen kysymyksiin vastaamiseen, kertomuksen juonen eteenpäinviemiseen ja muihin propositioihin. Mukaan ei laskettu ilmauksia, joissa haastattelijat antoivat lapselle instruktioita tehtävästä. Instruktioiden pituus vaihteli, sillä joillekin lapsille piti selvittää asia monisanaisemmin kuin toisille. Haastattelijat motivoivat lasta tehtävään palauttamalla lapsen tehtävään tai kannustamalla yleisesti lasta (muut propositiot). Tehtävään palauttamista oli 21,9 % kaikista haastattelijan ilmauksista. Nämä ilmaukset lähtivät sen pohjalta, että lapsi

menetti mielenkiintonsa tehtävään tai kiinnitti huomion johonkin tehtävän ulkopuoliseen asiaan. Joukossa saattoi myös olla ilmauksia, joita ennen lapsi vain piti pitkän miettimistauon. Luonnollisesti kertomukseen kuulumattomilla ilmauksilla ja haastattelijan tehtävään palauttamisella oli yhteys toisiinsa; mitä enemmän lapsella oli kertomukseen kuulumattomia ilmauksia, sitä enemmän haastattelijan piti palauttaa lasta tehtävään.

Muita propositioita oli 16 % kaikista haastattelijan ilmauksista. Haastattelija osallistui muilla propositioilla lapsen kertomuksen tuottamiseen enemmän verrokkilasten (5 ilmausta) kuin riskilasten kanssa (3 ilmausta). Tämä voi johtua siitä, että verrokkilapset eksyivät pois tehtävästä riskilapsia useammin, ja haastattelija koki tarpeelliseksi rohkaista näitä lapsia tehtävän tekemisessä. Haastattelijan ilmauksista 'muut propositiot' olivat kannustamisia, rohkaisuja tai muita kommentteja. Muita propositioita olivat esim. kannustamiset *"jatka vaan"*, *"tää Viljo tässä kuuntelee"*, *"katoppas, siinä meni kaks sivua kerralla"*, *"mitäs muuta"*, *"ihan totta"*. Haastattelija saattoi tuntea tarvetta kommentoida lapsen sanomisia, jotta lapsi tuntisi, että hänen suorituksensa hyväksytään. Keskustelussa vuorotellen toimiminenhan on yksi keskeinen sosiaalisen järjestyneisyyden muoto. Muiden propositioiden tarkoitus oli motivoida lasta tuottamaan. Haastattelija saattoi toistaa lapsen ilmauksen vahvistuksena. Haastattelija saattoi myös kommentoida tutkimustilannetta, tutkimusolosuhteita tai tehtävän ulkopuolisia tapahtumia. Tämän tutkimuksen tehtävänasettelussa lähdettiin siitä, että haastattelija reagoi mahdollisimman vähän ja antaa mahdollisimman vähän palautetta lapselle.

McNamee ja Harris-Schmidt (1985) ovat tarkastelleet lasten kertomuksissa haastattelijan tuottamia kommentteja ja kysymyksiä. Tutkijat lähtivät siitä, että intervention tarkoituksena on ylläpitää lapsen motivaatiota ja kiinnostusta, auttaa lasta saavuttamaan parempi koherenssi kertomukseen sekä helpottaa mahdollisia kieliopillisia ongelmia. He oletivat, että tutkimuksessa mukana olleet oppimisvaikeuksiset lapset tarvitsisivat enemmän apua aikuiselta, koska eivät pysty toteuttamaan monitorointiprosessia itsenäisesti. McNamee ja Harris-Schmidt eivät kuitenkaan suhteuttaneet lasten ilmauksia aikuisen ilmauksiin, vaan tarkastelivat kumpiakin erikseen sisällöllisesti. Tutkimuksesta ei käy ilmi, kuinka paljon lapset tarvitsivat tukevia ilmauksia, vaan millaisia ilmauksia aikuinen ja lapsi ovat tuottaneet. Esimerkiksi aikuisen kommentteista 30 % oli tarinan suunnittelua ja loput aktiivista kuuntelua, asioiden käsitteellistämistä ja lapsen tuotoksen uudelleenmuotoilua. (McNamee & Harris-Schmidt 1985, 6–15.)

5.3.2 Kertomuksen juonen eteenpäinvieminen ja lapsen kysymyksiin vastaaminen

Erikseen laskettiin myös haastattelijan vastaukset lapsen esittämiin kysymyksiin sekä ilmaukset, joissa haastattelijalla oli kertomuksen juonta eteenpäin (liite 5). Haastattelijan juonta eteenpäinvievät ilmaukset olivat pääasiallisesti kysymyksiä. Tällöin tarinan rakenne syntyi enemmän haastattelijan kuin lapsen puheenvuoroista, *mitäs sitten tapahtuu?* (juonen eteenpäinvieminen), *ketäs tässä on?* (taustan esittely). Haastattelijan ilmausten kokonaisuutensa suhteutettuna kertomuksen juonen eteenpäinviemistä oli 46 %. Tällaisten juonta eteenpäinvievien kysymysten jälkeen lapsen jokainen puheenvuoro oli reaktiivinen ilmaus haastattelijan kysymykseen. Haastattelijalla saattoi myös auttaa lasta verbalisoimalla yhden kuvan olennaisimman tapahtuman, *siinä se sammakko karkaa, vai mitä?* Näissä tapauksissa lapsi ei itse pystynyt rakentamaan koherenttia kokonaisuutta, vaan tarvitsi siihen haastattelijan apua. Näin tarinan rakenne syntyi enemmän haastattelijan kuin haastateltavan ilmauksista. Lapsi siis tuotti tarinaa vain reaktiivisesti, dialogisesti. Seuraavissa esimerkeissä haastattelijalla osallistuu kertomuksen rakentamiseen luomalla lapselle temporaalisen tason:

H: Mitäs se poika rupee sit tekemään?

L: Ettimään.

H: Nii, ihan totta. No mitäs sitte(n)?

L: Sit se suuttuu koiralle.

H: No nii, entäs sitte?

L: Ettii, huutaa sitä. (poika 02v)

H: No mitäs sitte?

L: Ne löyty, se löyty se sen sammakko.

H: Löytyykö se?

L: Löytyy, kato.

H: Sieltä, no mitäs siinä lopussa?

L: Em mää tiä.

H: Kato.

L: Noin, noin [osoittelee kirjan kuvaa].

H: Viekö se sen sammakon?

L: Mm-m.

H: Nii, se oli semmonen tarina.

L: Muut menee pois. (poika 02v)

Edellisten esimerkkien kaltainen reaktiivinen tuottaminen saattoi johtua taitojen puutteen lisäksi lapsen haluttomuudesta tai väsymyksestä. Haastattelijan ohjaamat lapsen ilmaukset kertoivat vähemmän lapsen syntaktista lauseiden tuottamiskyvystä kuin sellaiset ilmaukset, jotka lapsi tuotti itsenäisesti. Mutta myös haastattelijan elisitoimat ilmaukset antavat usein olennaista tietoa siitä, miten lapsi hallitsee tekstuaalisen funktion. On huomattava, että tehtävään palauttaminen ja kertomuksen juonen eteenpäinvieminen olivat joskus limittäisiä. Haastattelijahan saattoi ohjata lasta

takaisin tehtävään *mitäs sitten* -kysymyksellä. Kolmen lapsen kohdalla haastattelijan ei tarvinnut viedä juonta eteenpäin lainkaan. Nämä lapset tuottivat itsenäisesti, eikä haastattelijalla osallistunut juurikaan tehtävän suorittamiseen (12r, 17v ja 27v).

On kuitenkin otettava huomioon, että tehtävänasettelusta johtuen haastattelijalla ei aina vastannut, vaikka lapsi jotain kysyikin. Tilanteessa oli tarkoitus antaa vain minimipalautetta, ja sen vuoksi haastattelijalla usein vältteli lapsen kysymykseen vastaamista. Haastattelijan vastauksiin laskettiin mukaan vain selkeät vastaukset kysytyyn kysymykseen, eivät esimerkiksi mutinat tai vastakysymykset.

5.3.3 Haastattelijan osuus tehtävän suorittamisessa

Haastattelijan ilmaukset suhteutettiin myös sekä lapsen että haastattelijan kaikkien ilmausten määrään (ks. liitettä 6). Näin saatiin selville, kuinka paljon haastattelijalla osallistui tehtävän suorittamiseen yhden kertomistilanteen aikana. Kymmenen lapsen kohdalla (10/37) haastattelijan ilmauksia oli noin puolet yhden kertomistilanteen ilmauksista, eli haastattelijalla osallistui noin puolet ajasta narratiivin tuottamiseen (02v, 04r, 05r, 06v, 11r, 20r, 28v, 29r, 30v ja 35v). Kaikkien aineiston lasten kohdalla haastattelijalla pääsääntöisesti vei tukevilla ilmauksilla tarinaa eteenpäin tai palauttanut lasta tehtävään (ks. liitettä 3). Koko aineistossa kaikkiaan 46 % haastattelijan ilmauksista oli kertomuksen juonen eteenpäinviemistä. Tehtävään palauttamista oli 21,9 % haastattelijan ilmauksista, eli kaikkiaan lähes 70 % haastattelijan ilmauksista oli joko tehtävään palauttamista tai kertomuksen juonen eteenpäinviemistä. Suurin osa haastattelijan puheesta oli siis lasten orientoimista tehtävään. Varsinkin koehenkilöiden 02v, 09v, 11r, 13r, 20r ja 30v kohdalla haastattelijalla vei pääasiallisesti tehtävää eteenpäin *mitäs sitten?* -kysymyksillä. Näiden lasten narratiivit syntyivätkin enemmän haastattelijan juonta eteenpäinvievistä kysymyksistä kuin koehenkilön itsenäisestä tuottamisesta. Koehenkilöiden 04r, 05r ja 35v kohdalla noin puolet ilmauksista oli tehtävään palauttamista ja puolet tehtävän eteenpäinviemistä. Keskimääräisesti haastattelijan ilmauksia oli 29 % kaikista sekä lasten että haastattelijan ilmauksista tehtävän tekemisen aikana, eli koko aineiston ilmauksista yhteensä. Tehtävänasettelun lähtökohtana oli, että haastattelijalla ei osallistuu verbaalisesti tehtävän suorittamiseen muuta kuin antamalla minimipalautetta. Tuloksista on näin ollen nähtävissä, että neljävuotiaat lapset tarvitsevat vielä aikuisen apua tuottaessaan koherenttia ja kohesiivista narratiivia. Aineiston perusteella riskilapset tuottivat itsenäisemmin kuin verrokkiryhmän lapset. Haastattelijalla osallistui verrokkiryhmän lasten tuotoksiin

enemmän (noin 33 %) kuin riskilasten tuotoksiin (noin 23 %). Rohkaisun osuus (muut propositiot) kaikista ilmauksista oli suhteellisen pieni, joten tarinan eteenpäinvieminen ja tehtävään palauttaminen olivat olennaisimpia.

Vaikka lasta neuvottiin instruktiossa tuottamaan narratiivista diskurssia, moni lapsi ohjasi vuorovaikutusta dialogin ja spontaanin keskustelun suuntaan. Haastattelijan ilmausten määrästä tehtävän suorittamisen aikana huomasi, että jokaisen lapsen kohdalla haastattelijä ainakin jonkun verran osallistui tarinan tuottamiseen, tosin hyvin vaihtelevasti. Neljäntoista lapsen kohdalla (14/37) haastattelijan ilmausten osuus oli vain alle tai noin 15 %, eli nämä lapset tuottivat itsenäisesti ilman haastattelijan apua (01r, 08r, 12r, 14r, 15r, 16r, 17v, 19v, 21r, 22v, 23r, 24r, 27v ja 37v). Ei voida kuitenkaan suoraan sanoa, että tehtävä oli sitä onnistuneempi, mitä vähemmän haastattelijä osallistui kertomuksen tuottamiseen. Vuorotellen toimiminenhan on yksi keskeinen sosiaalisen järjestyneisyyden muoto. Lapset ovat yksilöitä; toisille vuorovaikutus oli välttämätöntä, kun taas toiset tuottivat monologimaisesti ilman haastattelijan osallistumista. Haastattelijan tukevat ilmaukset eivät aina tarkoittaneet, ettei lapsi osannut tuottaa itsenäisesti narratiivista diskurssia.

Esim. luokkahuonekeskustelu eroaa arkikeskustelusta vuorottelun säätelyn suhteen. Oppilaat ovat orientoituneet siihen, että opettajan kanssa käytävä keskustelu on epäsymmetrinen. Samoin tämän tutkimuksen tehtäväasettelu oli epäsymmetrinen. Ongelmana olikin, etteivät lapset olleet tietoisia tällaisista institutionaalisista keskusteluista, kuten luokkahuonekeskustelusta. Tämän vuoksi sammakkotarinaan oli vaikea orientoitua. Miksi sitten toiset lapset sopeutuivat tehtävän vaatimuksiin ja tuottivat itsenäisesti narratiivin, kun taas jotkut tarvitsivat runsaastikin tukevia ilmauksia, jotta pystyivät rakentamaan koherentin kertomuksen? Onko kyse taidon hallitsemisesta, eräänlaisesta kielen pragmaattisesta käytöstä.

Kirjankatselutilanne ja kirjojen lukeminen sinällään on lapsille tuttua, mutta viestintätilanteena tehtävä oli lapsille luultavasti vieras. Lapsi on tottunut siihen, että kirjanlukutilanne on vanhemman ja lapsen yhteistä dialogia. Kirjassa olevista merkityksistä käydään merkitysneuvotteluja. Pieni lapsi ehkä koki testitilanteen kaltaisen monologityyppisen puhumisen vieraan aikuisen kanssa epäluonnollisena ja odotti aikuisen kommentoivan ja vastaavan hänen kysymyksiinsä. Tässä tutkimuksessa kertomuksen rakentaminen oli lapsen vastuulla, ja haastattelijan neutraalit *aha*-kommentit saattoivat hämmentää lasta. Puheenvuorot, toisen puhujan rajoittamat puhujan tuotokset, eivät vaihdu lapsen ja tutkijan välillä siten, että se tuntuisi lapsesta luontevalta. Lapselle tärkeä osa tarinankertomista on interaktiivinen suhde kuulijaan.

6 VAIKEUDET TEHTÄVÄSSÄ SUORIUTUMISESSA

Tässä luvussa tarkastelen kertomistilanteessa lapsilla ilmenneitä ongelmia. Aluksi tarkastelen aineiston lasten vaikeutta tuottaa sammakkotarina itsenäisesti ilman haastattelijan apua, sekä sitä, miten tämä tuottamisen vaikeus ilmeni. Lisäksi pohdin lasten egosentrisyyttä tutkimustilanteessa ja egosentrisyyden merkitystä kertomuksen rakentamisessa. Tutkielmassa tarkastelen egosentrisen puheen piirteitä, sikäli kuin niitä lasten tuottamisissa narratiiveissa esiintyy. Luvun lopussa tarkastelen vielä välttämistästrategioita, joita aineiston lapset käyttivät halutessaan vältellä puhetta ja tehtävän suorittamista.

6.1 Itsenäisen tuottamisen vaikeus

Aineiston lapset ovat yksilöitä, ja sen vuoksi tuotetut sammakkotarinatkin olivat erilaisia. Bermanin ja Slobinin (1994, 17) mukaan sammakkotarinatehtävän suurin heikkous on se, että haastattelija ei pysty kontrolloimaan, miten eri-ikäiset koehenkilöt ymmärtävät tehtävänasettelun. Käsittävätkö koehenkilöt, että heidän pitää rakentaa koherentti kertomus. Koehenkilöt ovat voineet valita kirjan kuvien kuvailun, puhekielisen kertomuksen, kuvien tapahtumien selittämisen ilman juonta, *olipa kerran* -satukirjamaisen kertomuksen jne. Bermanin ja Slobinin tutkimuksessa koehenkilöt olivat tehneet varsin erilaisia valintoja (Berman & Slobbin 1994, 17). Tämän tutkimuksen aineistossa vain yksi lapsi oli aloittanut kertomuksensa satukirjamaisesti *olipa kerran*. (tyttö 01r) Syitä lasten tuottamisen vaikeuteen ei tule etsiä vain puheen tuottamisen ongelmista, vaan myös siitä, etteivät kaikki lapset välttämättä ymmärtäneet annettua tehtävää.

Vaikka tarkoitus ei olekaan saada kattavaa psykologista kuvausta aineiston lasten käyttäytymisestä testaustilanteessa, aineistossani yhden lapsen kohdalla kertominen ei onnistunut lapsen hyperaktiivisuuden vuoksi (poika 05r). Lapsi ei pysynyt paikallaan, vaan vaelteli ympäri tutkimushuonetta. Hän oli kiinnostunut sammakkotarinatehtävästä, sillä kantoi kirjaa mukanaan ja kommentoi kirjan kuvia, mutta kärsivällisyys ei riittänyt tehtävän tekemiseen. Tämän lapsen kanssa keskustelu juuttui syntaktiseen ja semanttiseen korjailuun, josta haastattelija ei aina saanut selvää. Lapsi toisti sanottavansa monta kertaa, eikä tuntunut aina ymmärtävän, mitä haastattelija hänelle sanoi. Lapsi ei antanut haastattelijalle keskusteluvuoroa, eikä reagoi haastattelijan kysymyksiin. Korjailu ja oikean merkityksen tavoittelu oli tälle lapselle hyvin yleistä, ja

se häiritsi puheen ymmärtämistä ja seuraamista. Toisaalta mielenkiintoista oli, että tuottamisen vaikeudesta huolimatta tämä lapsi onnistui tuottamaan temaattisesti koherentin kertomuksen. Joidenkin muiden lasten puheen ymmärtämistä vaikeuttivat nopea puhetempo tai hiljainen puhe.

Kolmelta koehenkilöltä (06v, 28v, 35v) sammakkotarinan kertominen jäi kesken. Kaikissa tilanteissa syynä oli lapsen haluttomuus ja kieltäytyminen. Muut selvisivät loppuun joko haastattelijan avustuksella tai itsenäisesti. Mikäli lapsen kielelliset taidot olivat puutteelliset, lapsi näytti kiinnostavan huomion lauseen semantiikkaan enemmän kuin kieliopillisiin suhteisiin. Tärkeää lapselle oli, että hän sai verbaalistettua sen, minkä oli aikonutkin:

Sammakko taas hävis, sammakko täällä lähtee, lähtee tyhjä, lähteny, kun nuo nukkuu.
(tyttö 23r)

Yhden aineiston lapsen (36v) kertomus oli lähinnä objektien nimeämistä, mutta lapsi spesifioi nimeämänsä objektit relatiivilauseilla. Lapsi kertoi, mutta sijoitti kertomuksensa etualalle sen, kuka aktantti oli kulloinkin kyseessä. Lapsi ei ymmärtänyt kuvien muodostamaa kokonaisuutta, vaikka tunnollisesti kuvasikin kirjan kuvia:

Tossa on tommonem pöllö, sit tossa on semmone, poika mikä putos, sit tossa on tommonen, sit tossa on se koira mikä mikä mikä ni, juo- alko juokseen karkuun tuota pojan – –. (tyttö 36v)

Lapsi muodosti spesifioivia lauseita, joissa ensimmäisessä lauseessa ilmaistua aktanttia tarkennettiin jälkimmäisessä lauseessa kuvaamalla sitä. Lapsi käytti tämänkaltaisia relatiivilauseita läpi kertomuksen. Tosin objektien nimeämiseltä näyttävä ilmaus saattoi myös olla predikaatillisen lauseen tavoittelua. Koetilanteissa lasta, joka nimesi objekteja, ohjattiin kysymyksillä narratiivisen diskurssin tuottamiseen. Kaksi aineiston lasta (30v ja 33v) aloitti kertomuksensa nimeämällä objekteja, mutta nämä lapset vaihtoivat reaktiivisen tuottamisen narratiiviseen diskurssiin, kun haastattelija ohjasi heitä. Näiden lasten kohdalla objektien nimeäminen ei johtunut puheen tuottamisen vaikeudesta, vaan tehtävän ymmärtämättömyydestä:

Tossa on talo, puut, kivi, kukkasia, ruohoa, kukkasia, puita, kaikenlaisia perhosia ja jotakin, ja poika, kengät ja se huutelee jotakin ja, tossa on, koira, ja nää om mehiläisiä.
(tyttö 33v).

Jaoin aineiston narratiivit luokkiin sen mukaan, kuinka itsenäisesti lapsi tuotti diskurssia. Jaon perusteena oli, tuottaako lapsi tarinaa itsenäisesti vai reaktiivisesti. Ensimmäisenä luokkana oli 1) monologinen, itsenäinen tuottaminen. Tämän luokan lapset eivät tarvinneet haastattelijan apua, vaan tuottivat puhetta ilman haastattelijan

tukevia ilmauksia. Neljätoista aineiston lasta (14/37) tuotti kertomuksen suhteellisen itsenäisesti ilman haastattelijan tukevia ilmauksia (01r, 08r, 12r, 14r, 15r, 16r, 17v, 19v, 21r, 22v, 23r, 24r, 27v ja 37v) (ks. liitettä 6). Näiden lasten tuotoksissa oli vähän tai ei ollenkaan kertomuksen ulkopuolisia propositioita (ks. liitettä 3). Lapset siis keskittyivät tehtävään ja tuottivat suhteellisen pitkiä narratiiveja. Suurin osa tämän ryhmän lapsista (9/14) tuotti koherentin kertomuksen (01r, 08r, 12r, 16r, 17v, 21r, 22v, 23r ja 27v) (ks. liitettä 7). He siis ymmärsivät tehtävänasettelun idean ja tuottivat kertomuksen sujuvasti ja ongelmitta.

Toisena tyyliä oli 2) reaktiivinen tuottaminen, jonka alla on kaksi alaluokkaa. Ensimmäistä reaktiivisen tuottamisen alaluokkaa voisi nimittää 2a) itsenäiseksi, kyseleväksi kertomiseksi. Tämän luokan lapset tuottivat itsenäisesti, mutta hakivat dialogia haastattelijan kanssa ja kysyivät paljon. Kahdeksan lasta (8/37) tuotti narratiivia suhteellisen itsenäisesti, mutta kyseli paljon sekä kertomuksesta että sen ulkopuolelta (koehenkilöt 10r, 23r, 25r, 26v, 29r, 31v, 32v ja 33v). Tarinan rakenne syntyi lapsella, mutta lapsi kaipasi jatkuvasti myönteistä palautetta; hän halusi haastattelijan vastaavan kysymyksiinsä. Tähän luokkaan kuuluvat lapset tarvitsivat jonkin verran apua narratiivin eteenpäinviemisessä, mutta pystyivät pääasiallisesti itse tuottamaan narratiivista diskurssia. Kuitenkin vain kaksi tämän ryhmän lapsista onnistui temaattisen juonen rakentamisessa (koehenkilöt 23r ja 25r) (ks. liitettä 7). Yksi lapsi (02v) ei tuntunut ymmärtävän tehtävänasettelua. Poika kertoi kuvista vain yksittäisiä, oman mielikuvituksensa höystämiä asioita:

Tässä o ilkeä, tossa om poro, poro, joka meni alas. Tää voitti, kilpailu(n), tossa mutalätäkössä. (poika 02v)

Toinen reaktiivisen tuottamisen alaluokka oli 2b) reaktiivinen, epäitsenäinen tuottaminen. Tähän luokkaan kuuluvien lasten kertomukset syntyivät enemmän haastattelijan kuin lasten ilmauksista. Aineiston lapsista viisitoista (15/37) tarvitsi haastattelijan apua saadakseen tuotetuksi mielekkään narratiivin (02v, 03r, 04r, 05r, 06v, 07v, 09v, 11r, 13r, 18r, 20r, 28v, 30v, 34r ja 35v). Tukevat ilmaukset olivat pääasiallisesti tehtävään palauttamista ja tarinan eteenpäinviemistä. Osa lasten kertomistyyleistä meni päällekkäin edellä esitetyn jaon mukaan. Jotkut lapset käyttivät sähkösanomatyyliä tai sen kaltaista suppeaa ilmaisutyyliä:

Poika nukkuu, sammakko hyppää, koira herää, poika herää. (tyttö 18r)

Parallelismia on pidetty puheen yhtenä teho- ja tyylikeinona. Parallelismi näytti olevan yleinen koheesion saavuttamisen keino aineiston lapsilla. Parallelismi on lauseen

kieliopillisen rakenteen toistamista, jolloin lauseen leksikaaliset yksiköt voivat vaihdella. Strukturaalisessa parallelismissa toistetaan lauseen kieliopillinen rakenne, leksikaalisessa parallelismissa kieliopillisen rakenteen lisäksi toistetaan myös lauseen leksikaaliset yksiköt. (Bennett-Kastor 1986, 353–354.) Lapsilla näytti olevan yleisempää strukturaalinen parallelismi verrattuna leksikaaliseen parallelismiin:

Sitten se meni tuonne, sitten se tuli tuonne, hyppäsi tuonne ja sitten se kaatui tuonne. Ja sen jälkeen poika etsi sammakkoa tuolta, ja sitten tuolta ja sitten tuolta, muttei sielläkään ollu. (poika 10r)

Parallelismin on sanottu olevan narratiivin tyylikeino, mutta sammakkotarinoissa parallelismia uskoakseni käytettiin siksi, että se helpotti lauseiden tuottamista. Parallelismin käyttö saattoi siis olla kompleksisten lauseiden tuottamisen vaikeutta. Samanlaisen lausekaavan toistaminen oli helpompaa kuin erilaisten kompleksisten lauseiden muodostaminen. Seuraavassa esimerkissä uskon lasten keskittymiskyvyn menneen kirjanlukutilanteessa kokonaisuuden rakentamiseen kirjan kuvista, eikä monimutkaisten lauseiden tuottamiseen näin riittänyt energiaa:

Ne menee, "ssh", tää on tässä puu, ja elikkä tää roikkuu tässä, ja elikkä tää nyttien on tässä. (poika 14r)

Lapsen tyylyttelyn ja taidon erottamien on vaikeaa ja eksplisiittinen määrittely hankalaa. Lapset käyttivät aikuisten tapaan elliptisiä lauseita ja ilmauksia. Aineiston lapsilla näytti olevan taito tuottaa kontekstissaan vaillinaisia lauseita myös silloin, kun tilanteessa on selvänä kontekstina kuvakirja, jonka kuvia lapsi olettaa kuulijan voivan katsella samaan aikaan kun hän kertoo. Karlssonin mukaan puhujan luontainen pyrkimys on lyhentää sanomaa. Puhuja ja kuulija ovat jossakin tietyssä yhteisessä tilanteessa, ja konteksti antaa molemmille tulkintavihteet. (Karlsson 1998, 122.) Yksi lapsi (06v) käytti kertomisessa suoraa esitystä. Oli helpompaa kertoa suoraan kirjan aktanttien ajatukset kuin muodostaa niistä epäsuora esitys, jonka muodostaminen vaatii aina alistuksen. Tosin suoran lainauksen käyttöön saattoivat vaikuttaa lasten kokemukset kotona luetuista saduista, sarjakuvista ja lasten televisio-ohjelmista, joissa kaikissa käytetään paljon suoraa lainausta:

H: Mitäs siinä?

L: Missä sinä olet, oletko sinä siellä?

H: Nii [nauraa], no entäs sitte?

L: Huhuu, missä sinä olet? (poika 06v)

6.2 Egosentrisyys

Tämän tutkimuksen tehtävänasettelu oli viestintätilanne, jossa pätevät tietyt keskustelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen säännöt. Joillekin aineiston lapsille oli yleistä, että he olivat sidoksissa koetilanteeseen ja kirjan kuviin. Nämä lapset eivät pystyneet rakentamaan narratiiviaan niin loogisesti, että kuulijakin olisi ymmärtänyt sen. Neljä- ja puolivuotiaat yleisesti ovat vielä jonkin verran egosentrisiä kertomisessaan. De Villiersin & de Villiersin mukaan lapsi alkaa nelivuotiaana herkistyä entistä tarkemmin havaitsemaan kuulijoidensa tarpeet viestintätilanteessa. Hän oppii ymmärtämään, mikä tieto ei ole hänen ja puhekumppanin kesken yhteistä. Neljä–viisivuotiaina lapset kykenevät muokkaamaan puheensa tyyliäkin kuulijoiden mukaan. (De Villiers & de Villiers 1978, 164.) Nämä asiat eivät kuitenkaan onnistuneet kaikilta aineiston lapsilta. Vaikka lapselle oli tehtävänannossa selkeästi ilmaistu, että kertomuksen kuulija ei näe kirjan kuvia, lapsi ei osannut aina ottaa tätä huomioon.

Kaikilla aineiston lapsilla oli epäselvyyksiä viittaustekniikassa. Eri referentteihin viittaaminen oli epäselvää. Kuulija ei kuvia näkemättä aina ymmärtänyt, ketä aktanttia kertoja tarkoittaa. Lapset käyttivät kertomuksissaan ylen määrin pronominaalistamista, mutta eivät noudattaneet mitään samaviitteisysehtoja. Monet lapset viittasivat kaikkiin kolmeen kertomuksen aktanttiin, poikaan, koiraan ja sammakkoon, demonstratiivipronominilla *se*. Demonstratiivipronominien käyttö oli yleistä aineiston lasten narratiiveissa, mikä osoittaa neljävuotiaiden olevan vielä jonkin verran egosentrisiä puheessaan, *tässä tää koira juoksee ja nuo hyökkää sen kimppuun*. (tyttö 34r) Toivainen onkin todennut, että lapset saattavat omaksua koko paikallissijojen taivutusjärjestelmän pääasiallisesti demonstratiivien avulla (Toivainen 1980, 92–123).

Karmiloff-Smith huomasi, että lasten kyky tuottaa kohesiivinen kertomus etenee kolmen pronominaalisen anaforatason kautta. Ensimmäisellä tasolla 3–5-vuotiaat lapset tuottavat kuvien perusteella kuvauksia, jotka ovat syntaktisesti hyviä mutta jotka eivät ole lingvistisesti yhdistettyjä yleiseen narratiiviin. Näissä kuvauksissa esim. pronominaaliset viittaukset eivät ole yhdistettyinä. Toisen tason lapset, 5–8-vuotiaat, osoittavat parempaa kertomuksen koheesion ymmärtämistä. He käyttävät temaattinen subjekti -strategiaa, jossa vain kertomuksen päähenkilöstä käytetään pronomineja, ja muihin kertomuksen henkilöihin viitataan määräisillä nomineilla. 8–12-vuotiaat lapset ovat kolmannella tasolla ja käyttävät täydellistä anaforista strategiaa, jossa pronomineja

käytetään ylläpitämään viittaussuhdetta aktanttiin, ja nomineja käytetään vaihtamaan viittaussuhdetta. (Shapiro & Hudson 1991, 962.) Sannakkotarinan kertominen sokealle kuulijalle vaatii sen, että lapsi ymmärtää kielen pragmaattisen käytön narratiivisessa diskurssissa. Lapset osasivat jo hyödyntää jonkin verran paralingvistisiä ja ekstraverbaalisia keinoja, jotka mahdollistivat sen, että keskustelussa voi käyttää lyhyitä ja puutteellisia ilmauksia.

Tämän tutkimuksen kertomistehtävä edellytti myös, että tuotettu narratiivi suunnattiin kuulijalle, tässä tapauksessa huononäköiselle käsinukelle. Jotkut lapset kertoivat Viljo-käsinukelle, kuten tehtävänannossakin kehoitetaan, toiset taas suoraan haastattelijalle. Puheen suuntaaminen myös vaihtui joillakin lapsilla tuottamisen aikana. Muutama lapsi (32v, 24r) ei suunnannut kertomustaan kenellekään ulkopuoliselle, vaan sosiaalinen kerrontatilanne oli lähinnä näennäinen. Lapsen tuotos eteni mielikuvien ja erilaisten assosiaatioiden kautta, hän antoi ajatustensa määrätä, miten kertomus eteni. Lapset puhuttelivat kirjan olentoa elollisena, eli lapset siirtyivät hetkeksi kertomuksen maailmaan. He käyttivät *sinä*-pronominia viittaamaan kirjan poikaan ja koiraan, ei esimerkiksi haastattelijaan tai Viljo-käsinukkeeseen:

Pöllö lentää *sinum* päässäsi kohta. (poika 32v)

Ne nukkuu, tää nukkuu tuo koira vieressä, ohos sataa, oi, ei vaam mennyr ri-,ups koira tippuu, tuhma koira *sinua* ei tota -, "huu-u", "ops", amppareita. (tyttö 24r)

Kommentoivien lauseidenkin tehtävänä oli usein antaa lapselle lisäaikaa suunnitella omaa tuottamistaan. Tällainen egosentrinen puhe oli aineiston lapsilla yleistä, tosin välillä lapset olivat vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa, mutta ajoittain puhe muuttui itseä ohjaavaksi. Sidoksisuudesta tilanteeseen ja kirjan kuviin kertoi myös demonstratiivipronominien käyttö. Seuraavan esimerkin lapsi tukeutui kertoessaan vielä vahvasti kirjan kuviin, teki kuvista huomioita ja osoitteli asioita:

Tässä on, löytyi myyräm maan alta ja, sitten koira haukkuu puusta, sama kuva tossaki. (poika 22v)

Yksi lapsi oli omaksunut puhekielessäkin vahvan narratiivisen diskurssin konvention:

Kerran ku, ne tipahti, veteen, nii sit-te, koira lähti ettimään. (tyttö 17v)

Puhekielessähän kertominen aloitetaan usein tällaisella epämääräiseen aikaan sidotulla adverbialilla, *kerran kun me mentiin* – –.

Useat aineiston lapset pystyivät liikkumaan narratiivisessa diskurssissa eri tasoilla. Tärkein oli kertomuksen maailma, jossa juoni eteni, mutta lisäksi lapset pystyivät hyppäämään juonesta pois ja keskustelemaan tarinan ulkopuolisista havainnoista

haastattelijan kanssa. Tämä olikin yleistä, sillä tutkimustilanteeseen liittyvät tekijät kiinnostivat lasta ja saivat aikaan erilaisia assosiaatioita. Lisäksi lapset pystyivät kommentoimaan kertomuksen maailmaan liittyviä asioita kuulijalle tai itselleen. Seuraavassta esimerkissä lapsi vaihtaa kertomisen tasoa, välillä lapsi on enemmän sidoksissa kirjan kuviin ja välillä etäännyttää itsensä kirjan tapahtumista. Lapsen narratiivin taso hyppelee edestakaisin. Lapsi käyttää kertomisen tason vaihtamiseen demonstratiivipronomineja *tämä*, *tuo* ja *se*:

Sit *toi* koira putos, sittet *tässä se*, täällä kerrah huutelee, nyt *se* hyppäs, tässä *se* etsii kolosta kus siellä asui hiiri, tai rotta.– – Sit *se* huuteli, tuolta ja koira vaan etti. (tyttö 8r)

Annettu tehtävä vaikuttaa lauseen ja tuotetun diskurssin muotoon. Koska kontekstina oli kuvakirja, jonka lapsi ja haastattelija näkivät, voitiin monet asiat korvata lyhyilläkin ilmauksilla, osoittamisilla ja muilla ekstraverbaalisilla keinoilla. Viestintäkyky ei kuitenkaan heikkene, vaan puhe tehostuu. Kohteisiin voi viitata demonstratiiveilla, samoilla sanoilla hyvinkin erilaisiin kohteisiin. Demonstratiivipronominia muuttamalla lapsi voi vaihtaa narratiivin tasoa, kuten seuraavassa esimerkissä:

Sammakko taas hävis, sammakko täällä lähtee, lähtee tyhjä, lähteny, kun *nuo ne* nukkuu. (tyttö 23r)
– – ja sitte, suuttu *se* ihminen ja, niij ja, sitte *tuo*, nuolee *se* koira. (tyttö 23r)

Edellinen lapsi päästeli haastattelijan kysymysten jälkeen erilaisia ääniä, kuten suhisteluja ja kurlutusta, ja samalla poika osoitteli kirjan kuvia. Tämä osoitti lapsella olevan ainakin jonkinlaisia tuottamisen vaikeuksia.

Lapset eivät aina ääntäneet sanoja riittävän selkeästi ja kuuluvasti. Toisinaan puhetta ei välttämättä edes tarkoitettu muiden kuultavaksi. Tämä oli sisäisen puheen tapaista dialogia, jota lapsi kävi itsensä kanssa. Toisaalta hiljainen puhe saattoi olla merkki kielellisistä vaikeuksista ja lapsen epävarmuudesta tilanteessa. Koska tässä tutkielmassa tarkastellaan lasten narratiivista diskurssia, kielen dekontekstualisointi eli muotoileminen soveltuvaksi tiettyyn tilanteeseen oli yksi tehtävän onnistumisen edellytyksistä. Egosentrisen puheen erottaminen kuulijalle suunnatusta puheesta ei ollut helppoa. Lapsi ei ehkä käyttänyt eksplisiittisiä viittauksia, puhutteli kirjan aktanteja, kommentoi kuvista häntä itseään kiinnostavia asioita ja käytti suoraa lainausta muutenkin kuin elävöittääkseen tarinaa, so. sidoksisuudesta kirjan kuviin ja nykyhetkeen.

Tutkimusaineiston narratiiveissa oli runsaasti tapauksia, joissa lapsi keskeytti joko tilapäisesti tai lopullisesti oman ilmauksensa. Keskeytetty ilmaus voi kertoa lapsen

puheen prosessoinnin vaikeudesta, mutta se voi myös olla suunnittelupuhetta, jossa lapsi jäsentää itselleen kirjan kuvia ja tapahtumia. Toisaalta spontaanissa puheessa esiintyy aina puheen prosessoinnista tai muista syistä johtuvia tuottamisvaikeuksia, joita puhuja yrittää itse selvittää puheenvuoronsa aikana. Myös omiin kysymyksiin vastaaminen oli yleistä joillakin aineiston lapsilla. Joillekin kysymykset olivat niiden yleisimmässä funktiossa, eli niihin odotettiin vastausta, kun taas muutama lapsi käytti kysymyksiä lähinnä ohjaamaan omaa puhettaan:

Mikähän, minkähän takia ne lähti seuraamaan? Se varmaan kiusas, ei se koira tienny, se ei huomannuv varmaan. (tyttö 23r)

Keskustelussa turvaudumme kaikkiin käytössä oleviin keinoihin tullaksemme ymmärretyiksi ja ymmärtääksemme keskustelukumppaniamme. Useimmiten on tarpeetonta eritellä, mikä osa asioista välittyy kielen kautta ja mikä taas muilla tavoin. Sopeutamme toimintamme tilanteeseen ja siihen henkilöön, jonka kanssa puhumme. Paralingvistisen rekisterin ja kielen ekstraverbaalisten piirteiden käyttäminen voi kertoa lapsen ongelmista puheen tuottamisessa. Bermanin ja Slobinin mukaan (1994, 83–84) pienet lapset perustavat kertomisensa näille piirteille, sillä heidän narratiivinen kompetenssinsa ei ole vielä kehittynyt tarpeeksi. Lapsi käyttää välttämisenstrategiana osoittelua tai muita keinoja, joilla välttää puheen tuottamisen. Viidellä koehenkilöllä (02v, 05r, 06v, 28v ja 25r) oli selkeästi välttämiseen pyrkivää käyttäytymistä. Seuraavassa esimerkissä lapsi välttää suorittamasta tehtävää sanoilla leikitellen:

H: Katos, ketäs siinä on?

L: Em mää tiä.

H: Onks siinä se -?

L: Viljo.

H: Ei se se Viljo oo.

L: Kiljo. (poika 02v)

Seuraavan pojan (10r) narratiivi oli pituudeltaan 143 ilmausta. Poika kysyi paljon, erityisesti *kuka*, *mikä*, *miksi* -kysymyksiä, mutta ei kuitenkaan ollut vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa keskimääräistä enempää (haastattelijan ilmausten osuus ilmausten kokonaisuudesta 25 %) (ks. liitettä 6). Haastattelija ei myöskään vastannut lapsen kysymyksiin useammin kuin muiden lasten kysymyksiin:

L: Nyt tää koira yrittää saahat tän, ni sitte, paks, tiputtaa tom pojam päälle.

H: [nauraa] oi.

L: Mitäs se nyten tekee kus se on noi, mitä toi tekis, tökkäs nenää(n).

H: Niih [nauraa].

L: Mitäs toi tuolla tekee, se huutaa apua varmaanki, ei sittenkään huua.

H: Kato [osoittaa kirjan kuvaa].

L: Höh, poika, tossa, istukaa.

H: Mm-m.

L: Mitäs se tuolta tippuu, mitä se uskal- tippuu, miks toi koira lähti tosta karkuun, juoksee [hämmästy]. (poika 10r)

Lapsen kertomistyyli poikkesi muista. Lapsi esitti kysymyksiä, mutta ei näyttänyt odottavan niihin vastauksia haastattelijalta, vaan vastasi kysymyksiin itse. Lapsi ei suunnannut narratiiviaan Viljo-käsinukelle tai haastattelijalle, vaan lapsen puheessa verbaalistuivat hänen omat assosiaationsa ja ajatuksensa. Näiden piirteiden perusteella voisi olettaa, että tämä lapsi käytti vielä vahvaa egosentristä puhetta, eli lapsi ohjasi itseään puheen avulla. Lapsi säilytti ihmettelevän tyylin narratiivin alusta loppuun, kysymykset narratiivin alussa osoitettiin haastattelijalle, mutta kun lapsi ei saanut niihin haastattelijalta mielekkäitä vastauksia, hän alkoi vastata niihin itse. Lapsen kertomistyyli saattoi johtua taitojen puutteesta, mutta toisaalta kertomukset yleensä voivat olla kuvailuun tai toimintaan painottuvia.

6.3 Välttämistästrategiat

Jos aineiston lapsilla oli vaikeuksia puheen tuottamisessa, he saattoivat käyttää välttämistästrategioita, kuten sanan toistoa, kuvien osoittelua ja muita ekstraverbaalisia keinoja. Lapset pitivät kerrontaa yllä toistelemalla sanoja, osoittelemalla kuvia ja äännelemällä onomatopoeettisesti. Paralingvistinen rekisteri kuului selkeästi tämän tutkimuksen tehtävässä tekstuaaliseen kontekstiin, eli sitä käytettiin puheen tehostamiseen ja selventämiseen. Lapsi saattoi viestiä ymmärtämistävaikeuksista ja tuottamisen vaikeudesta monella eri tavalla. Seuraavan esimerkin poika (36v) vältteli puheen tuottamista osoittelemalla kirjan kuvia, *noin, noin*. Lapsi osoitteli kirjan kuvia ja lopuksi turhautui itsekkin, joko haluttomuuden tai puheen tuottamisen vaikeuksien vuoksi:

H: No mitäs siinä sittel lopussa?

L: En mä tiiä.

H: Kato.

L: Noi, noi(n) [osoittelee kirjan kuvaa tökkien sormella].

H: No mitäs siinä tapahtuu?

L: No tollel. [osoittaa kuvaa] Em minä tiiä. [vihaisena] (tyttö 36v)

Seuraavissa esimerkeissä lapset toistavat yhtä sanaa. Tämä antoi lapsille mahdollisuuden pitää puheenvuoroa itsellään, ja samalla pitää kerrontaa yllä. Näin kuulijakin tiesi, että tarina jatkuu. Yhden sanan toistamisella lapsi piti puheenvuoroa itsellään, mutta ei tuonut kertomukseen mitään uutta informaatiota, jolloin hänellä oli aikaa miettiä, mitä sanoa seuraavaksi:

tuonut kertomukseen mitään uutta informaatiota, jolloin hänellä oli aikaa miettiä, mitä sanoa seuraavaksi:

Ja tuolla on sitten karhea pö-, ja tässä on sitten se poika, taas pöllö pöllö pöllö pöllö pöllö. (tyttö 15r)

H: No entäs sitte.

L: Ampiaisia, ampiaisia vieläki ja tollaisia ja ampiaisia vieläki ja ampiaisia vieläki, ja vielä. [selaa samalla kirjan sivuja eteenpäin]

H: Mitäs tässä kuvassa, kerroppas Viljolle.

L: Pöllö, ja polo, ja, kell ov vielä polo vielä, ja vielä [selaa kirjan sivuja eteenpäin]. (poika 05r)

Bermanin ja Slobinin mukaan tapahtumien tai asiantilojen laskeminen kuuluu kuvailevaan tyyliin, jossa lapsi näkee kirjan kuvat toisistaan erillisinä. Tällaisia *taas, vielä, tämä myös* –ilmauksia lapset käyttävät usein viittaamaan kirjassa usein toistuviin tapahtumiin. (Berman & Slobin 1994, 63.)

Onomatopoeettiset ilmaisut olivat lapsilla yleisiä, niiden avulla lapset elävöittivät kertomusta. Toisaalta onomatopoeettiset ilmaisut näyttivät olevan yleisiä lapsilla, joille kertomuksen rakentaminen oli vaikeaa. Tällaiset lapset ääntelivät mielellään tehtävän aikana, ehkä korvatakseen tuottamisen vaikeutensa eläytymällä kirjaan ja kuvailemalla erilaisilla äänillä, mitä kirjassa on:

Nyt ne tippuu, sitten ne, menee vetee(n), *ploiskis*. (tyttö 11r)

– – et toi ratsastaa ton selässä, ja toi ma- huuti *ääk*, sitted toi tossa vaan tohon noi, ja sit se tippu *uiui*. (tyttö 15r)

Nukkuu ja sammakko lähtee *poink poink poink*. (poika 10r)

Tää ov vähäh hauska, sitted tuo *ssh*, hiljaa istuu, tuo semmone. (tyttö 23r)

Monissa lastensaduissa ja varsinkin sarjakuvissa on paljon onomatopoeettisia ääntelyjä. Toisaalta esim. aktanttien tunnetilojen ilmaiseminen suorana esityksenä oli helpompaa kuin epäsuoran esityksen muotoileminen. Aineiston kaksi lasta (11r ja 15r) osoitteli kuvia ja ilmaisi ääntelyllä, jonka intonaatio paljasti, millainen tapahtuma (negatiivinen vai positiivinen) kuvassa on, *hööh, pyyh* [osoittaa samalla kirjan kuvaa]. (tyttö 11r)

Toi kattoo tuota ja *oo*, oikein, ja toi nyttev vähä(n) huutaa ja toi on *nii* [kimeällä äänellä]. (tyttö 15r)

Seuraavan esimerkin lapsi alkaa käyttää kertomuksessaan välttämisenstrategiana pelkkiä verbejä. Toisaalta tämä on ymmärrettävää. Kun lapsi osoitti sormella kirjan kuvasta subjektin, jäi ainoaksi pakolliseksi kuulijalle ilmaistavaksi asiaksi se, mitä subjekti tekee. Lapsi osoitti myös varsin selvästi, ettei ollut kiinnostunut tehtävästä (*ei mitään* - tokaisu vihaisena).

- L: – – koira tippuu, poika tippuu, sit vedessä, ja, kattoo, menee, hyppää, istuu [osoittelee samalla kirjan kuvia].
 H: Mutta mitäs siinä?
 L: Menee.
 H: Mitenkäs se loppui?
 L: Ei mitään [vihaisena].
 H: Mitäs siinä viimeisessä kuvassa?
 L: Heiluttaa, jää, menee [osoitellen kuvia]. (tyttö 34r)

Välttämiseen pyrkivä käyttäytyminen ei aina johtunut puheen tuottamisen vaikeudesta. Lapsi saattoi jättää kuulijan ymmärtämisen kannalta redundanteimman aineksen pois. Koska kuulija näki kirjan kuvat, tilanne määräsi poisjätettävän osan, eli sen, minkä kuulija pystyi näkemään kirjan kuvista. Konteksti antoi mahdollisuuden lapselle tehostaa puhetta, sillä kuulija istui lapsen vieressä ja näki samat kuvat kuin lapsi.

Kahdella lapsella oli vaikeuksia muodostaa kompleksisia lauseita (02v ja 05r), joten he yksinkertaistivat ilmaisun verbin rektiolla. Ensimmäisessä esimerkissä lapsi ilmaisee yhdellä lauseella, että poika kiipeää puuhun ja kurkistaa puunkoloon. Samanaikaisesti kolosta lehahtaa pöllö, joka pudottaa pojan maahan (ks. liitteestä 1 kuvat 11 ja 12). Toisessa esimerkissä lapsen intentio on ollut ilmaista, että ampiaiset ajavat koiraa takaa:

Poika meni pöllöön ja kaatu näin. (poika 02v)

Ei, nyt ne menee koi-, koilaan, nyt ne menee siihen koilaan, kohti. (poika 05r)

Myös Leiwo (1977) on kiinnittänyt asiaan huomiota. “Viivästynyttä kielenkehitystä tutkittaessa on pidettävä mielessä, että lapsen tietoisuus puutteellisesta ääntämyksestä saattaa aiheuttaa sen, että lapsi pyrkii korvaamaan verbaalista viestintää ekstraverbaalisella tai turvautuu kieliopillisten keinojen asemesta paralingvistisiin (äänen koventaminen, hiljentäminen jne.) tai sitten yleisesti vain välttelee verbaalista kommunikointia. Erityisen puutteellinen puhehäiriöisen lapsen suoritus on todennäköisesti testitilanteissa, joissa lapsi havaitsee, että hänen puheeseensa kiinnitetään huomiota. Tällaisissa tilanteissa hänen lauseensa jäävät lyhyiksi tai kesken, sanasto on suppeata jne.” (Leiwo 1977, 41.)

7 NARRATIIVINEN ANALYYSI

Tässä luvussa tarkastelen aineiston kertomuksia narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta. Aluksi erittelen aineiston kertomuksia sisällöllisesti. Määrittelen onnistuneen kertomuksen kriteerit ja tarkastelen, miten aineiston lapset ovat onnistuneet rakentaessaan temaattisesti koherenttia kertomusta. Lisäksi pohdin, miten kertomuksen lingvistinen koheesio ja temaattinen koherenssi liittyvät yhteen. Osaavatko lapset muodostaa onnistuneen kertomuksen, kun he hallitsevat monimutkaisempia kielen rakenteita? Tarkastelen myös kertomusten aloituksia sekä sitä, mitä komponentteja lapset ovat kirjasta kertomukseensa ottaneet. Jotkut tapahtumat ovat juonen ymmärtämisen kannalta välttämättömiä ottaa narratiiviin mukaan.

7.1 Onnistuneet kertomukset

Onnistuneen sammakkotarinan rakentamiseksi ei riitä, että lapsi on selostanut yksityiskohtaisesti, mitä kussakin kirjan kuvassa tapahtuu. Tapahtumat on ankkuroitava kertomuksen juoneen ja yhdistettävä toisiinsa temporaalisilla ja kausaalisilla kytkennöillä. Kertomuksen juonen tulee siis olla temaattisesti koherentti. Narratiivisen konvention hallitseminen vaatii tietoisuutta kielestä ja sen käyttämisestä. Olennaisten juonenkäänteiden verbalisoiminen osoittaa, että lapsi on tietoinen narratiivin tarkoituksesta ja hallitsee tehtävän. Millainen kertomus on sitten onnistunut? Berman ja Slobin (1994) ovat määritelleet sammakkotarinan olennaiset tapahtumat. Onnistunut kertomus sisältää Bermanin ja Slobinin mukaan kolme komponenttia: 1) Kertomuksen alku, jossa lapsi ilmaisee ymmärtävänsä, että poika on huomannut sammakon kadonneen, 2) juonen kulku niin, että lapsi kertoo pojan etsivän sammakkoa eri paikoista ja 3) kertomuksen loppu, jossa lapsi ymmärtää pojan löytävän sammakon tai sitä vastaavan. (Berman & Slobin 1994, 46.) Sammakon etsiminen voidaan sivuuttaa nopeasti, kuten jotkut aineiston lapset ovat tehneet, tai sitten siitä voidaan kertoa yksityiskohtaisesti jokainen kuva läpikäyden.

Liitteeseen 7 on koottu kaikilta aineiston lapsilta kertomukseen mukaan otetut tapahtumat sekä kirjan tapahtumien lukumäärä, jonka lapset mainitsivat narratiivissaan. Mukaan otettujen tapahtumien lukumäärää käsitellään tarkemmin luvussa 7.3. Kaikki aineiston lapset eivät osanneet rakentaa temaattisesti koherenttia juonta. Liitteestä 7 voi

havaita, että kolmetoista (13/37) aineiston kertomuksista (01r, 04r, 05r, 08r, 12r, 13r, 16r, 17v, 21r, 22v, 23r, 25r ja 27v) täyttää Bermanin ja Slobinin asettamat kriteerit onnistuneelle sammakkotarinalle, eli reilu kolmasosa lapsista onnistui temaattisesti koherentin kertomuksen tuottamisessa. Onnistuneen sammakkotarinan edellytyksenä oli, että lapsi mainitsi eksplisiittisesti sen sammakon (tai sitä vastaavan) löytymisen, joka pojalta katosi. Ei siis riitä, että lapsi mainitsi *sitten tuolla oli sammakko*, vaan lapsen täytyi viitata jollakin tavalla alussa kadonneeseen sammakkoon, esim. spesifioivalla demonstratiivipronominilla, *ja sitten se löytyi se sammakko*. Lisäksi lapsen täytyi mainita sammakon etsiminen. Vaikka hän kertoi kuvista hyvinkin yksityiskohtaisesti, hänen täytyi ainakin kerran mainita, että kuvien seikkailut ja tapahtumat johtuivat siitä, että poika haluaa löytää sammakkonsa.

Bermanin ja Slobinin kriteereiden perusteella onnistuneista 13:sta kertomuksesta 10 oli riskilapsen tuottamaa ja 3 verrokkiryhmään kuuluvan lapsen tuottamaa. Puolet aineiston riskilapsista (10/20) tuotti Bermanin ja Slobinin kriteereiden perusteella onnistuneen sammakkotarinan, kun taas verrokkilapsista vain noin 18 % (3/17) onnistui koherentin ja kohesiivisen juonen rakentamisessa. Riskilapset onnistuivat tehtävässä paremmin huolimatta siitä, että haastattelija osallistui vähemmän heidän kanssaan kertomuksen rakentamiseen (9 ilmausta) kuin verrokkilasten kanssa (13 ilmausta) (ks. liitettä 5). Tulos on mielenkiintoinen. Dysleksiariski ei siis näyttänyt vaikuttavan siihen, onnistuiko lapsi tehtävässä vai ei. Koherentin juonen rakentaminenhan on tämän tutkimuksen tehtävän tärkein asia.

Lapset, jotka onnistuivat rakentamaan temaattisesti koherentin kertomuksen, saivat vähemmän apua haastattelijalta kertomuksen rakentamisessa ja yleensäkin tehtävän suorittamisen aikana kuin lapset, jotka eivät onnistuneet koherentin kertomuksen rakentamisessa. Sellaisten lasten kohdalla, jotka ottivat yli puolet kirjan tapahtumista kertomukseensa, haastattelijan täytyi viedä kertomusta eteenpäin vain noin viiden ilmauksen verran, kun taas alle puolet kirjan tapahtumista mukaanottaneiden lasten kanssa haastattelija vei tarinaa eteenpäin noin kuudentoista ilmauksen verran. Haastattelijan osallistumisella ei siis näyttänyt olevan vaikutusta tehtävässä onnistumiseen, ainakaan sisällöllisesti.

Tässä aineistossa reilu kolmasosa (35 %) neljävuotiaista osasi verbalisoida temaattisesti koherentin kertomuksen. Sitä, kuinka moni Bermanin ja Slobinin kriteereiden perusteella epäonnistuneista aineiston lapsista todellisuudessa ymmärsi kirjan kuvien muodostavan juonellisen kertomuksen, on mahdotonta sanoa. Suurimmalta osalta aineiston lapsista näytti näin ollen vielä puuttuvan pysyvä narratiivinen

skeema, eli narratiivin hypoteettinen rakenne, joka ohjaisi lapsen tuottamista ja helpottaisi tiedon konstruointia. Stein ja Glenn ovat toista mieltä. Heidän tutkimustensa mukaan (1979, 1982) yli 78 % lapsista osaa rakentaa onnistuneen kertomuksen annetun alun perusteella. Tutkijat tosin käyttivät lasten omaan elämään perustuvia kokemuksia narratiivien lähteinä. Tutkijat halusivat tietää, pystyvätkö lapset käyttämään temporaalista ja kausaalista tietoaan ja rakentamaan oman kertomuksen sekä mitä osatekijöitä lapset pitivät kertomuksessa tärkeimpinä. Lapset ovat tietoisia narratiivin rakenteesta, vaikka eivät tuotakaan aina täydellisiä narratiiveja. (Stein & Glenn 1979, 1982.) Mikäli lapsella on valmis narratiivin skeema, hän voi kiinnittää huomionsa ennemmin narratiivin elävöittämiseen ja kielellisiin ilmaisuihin kuin oikeanlaisen diskurssin tuottamiseen.

Lähes kaikki aineiston lapset mainitsivat tuotoksessaan sammakon katoamisen kertomuksen alussa, mutta kaikki eivät ymmärtäneet, että poika ja koira lähtevät etsimään sammakkoa ja että lopussa pojalla kädessä oleva sammakko on sama sammakko (tai vastaava), joka alussa karkasi pojalta. Viisi lasta (5/37) mainitsi sammakon katoamisen ja sen etsimisen, muttei viitannut lopussa olevaan sammakkoon eksplisiittisesti niin, että juonesta olisi muodostunut temaattinen kokonaisuus (06v, 09v, 14r, 24r, 29r ja 32v). Pelkkä sammakkoon viittaaminenhan ei riittänyt, sillä silloin kuulija ei voinut tietää, ymmärsikö lapsi kirjan kuvien muodostavan kokonaisuuden.

On huomattava, että aineiston lasten kielen ja ilmausten kompleksisuus ei ollut yhteydessä siihen, oliko lapsen tuottama narratiivi onnistunut. Aineistossa oli kuusi (6/37) kertomusta, joissa lapsi tuotti paljon, oli tehtävästä innostunut, käytti kompleksisia lauseita ja elävää kieltä, mutta jotka eivät täyttäneet onnistuneen kertomuksen kriteereitä (10r, 14r, 30v, 31v, 32v ja 33v). Strömqvist onkin havainnut, että narratiivin rakenteen tuottaminen ja lauseensisäinen kielipillinen taito eivät ole yhteydessä toisiinsa (Strömqvist 1993, 150). Aineiston narratiivien arvottaminen ei ole lähtökohtana hyvä, sillä lasten tuotokset ovat vain erilaisia. Aineiston onnistuneet kertomukset eivät olleet yhteydessä kertomusten pituuteen. Aineistossa on lapsia, jotka pystyivät rakentamaan minimaalisen kertomuksen mainitsemalla vain tärkeimmät tapahtumat juonen ymmärtämisen kannalta (05r, 13r ja 17v). Tosin huomattavasti yleisempää oli, että onnistuneissa kertomuksissa lapsi mainitsi yli puolet kirjan tapahtumista, eli että onnistuneet kertomukset olivat enemmän kuin minimaalisia (01r, 04r, 08r, 12r, 16r, 21r, 22v, 23r ja 27v).

Bermanin ja Slobinin mukaan 3–4-vuotiaat eivät kuvaa ainoastaan staattisia asioita vaan myös selostavat kirjan tapahtumia, mutta liittävät tapahtumia toisiinsa

mekaanisesti (Berman & Slobin 1994, 32). Tämä tarkoittaa, etteivät pienet lapset osaa rakentaa temaattisesti koherenttia kertomusta, jossa tapahtumat olisivat sidottu toisiinsa muutenkin kuin mekaanisesti *sitten*-konjunktiolla. Bermanin ja Slobinin mukaan neljävuotiaat lapset ovat eräänlaisessa siirtymävaiheessa. Narratiivisen kompetenssin kehittyminen ajoittuu tutkijoiden mukaan noin viiden ikävuoden tienoille. Silloin lapsi oppii organisoimaan tapahtumia abstraktisella aikajatkumolla. (Berman & Slobin 1994, 455.) Tämän tutkimuksen neljä- ja puolivuotiaat näyttivät olevan juuri tällaisessa vaiheessa. Kertomusten taso oli hyvin kirjava. Toisille lapsille pelkkä puheen tuottaminen oli vaikeaa, kun taas toiset tuottivat lingvistisesti kohesiivisiä ja temaattisesti koherentteja kertomuksia.

7.2 Kertomuksen aloitus

7.2.1 Kertomuksen avaus

Aineistossani lasten kertomusten aloitukset olivat hyvin vaihtelevia. Usein haastattelija joutui rohkaisemaan lasta *ketäs siinä kuvassa on, aloita vain, mitäs siinä tapahtuu?* -kysymyksillä. Narratiivisen diskurssin yksi ominaispiirre on kerrottujen tapahtumien sitominen tiettyyn menneeseen hetkeen. Vain yksi aineiston lapsista satoi kertomuksen aloituksen tiettyyn aikaan, *kun on yö, niin sammakko tulee pois.* (poika 26v) Aineiston lapset olivat luultavasti vielä niin sidoksissa kirjan kuviin ja tilanteeseen, että irrottautuminen nykyhetkestä ei onnistunut. Narratiivinen skeema ei vielä ole neljä- ja puolivuotiailla vahva. Heillä ei ole vielä narratiivin hypoteettista rakennetta hallussaan, johon sammakotarinan tapahtumat olisi voinut sijoittaa ja näin helpommin verbalisoida. (Ks. esim. Westby 1984.) Kuutta aineiston lasta (11r, 19r, 26v, 33v, 36v ja 37v) lukuunottamatta kaikki viittasivat kertomuksen alkusysäykseen, eli sammakon katoamiseen pojalta (ks. liitettä 7). Alkusysäykseen viittaminen ei kuitenkaan vielä osoittanut, että lapsi ymmärsi kyseessä olevan narratiivinen diskurssi. Kaksikymmentäviisi lasta (25/37) toi eksplisiittisesti esiin, että pojan ja koiran seikkailujen tarkoitus oli sammakon löytäminen. Kaksikymmentäyksi lasta (21/37) viittasi sammakon löytymiseen ja yhdisti löytyneen sammakon alussa kadonneeseen sammakkoon. Saattaa tietenkin olla, että vaikka lapsi ei viitannutkaan selkeästi tarinan alkuun, hän ymmärsi, että kyseessä on sama sammakko tai sitä vastaava. Mutta kuulija ei voinut olla tästä varma.

Kaksikymmentä aineiston lapsista (20/37) aloitti kertomuksen nimeämällä kertomuksen tärkeimmät aktantit (02v, 04r, 05r, 07v, 10r, 11r, 12r, 14r, 15r, 19v, 17v, 23r,

25r, 26v, 27v, 28v, 30v, 31v, 33v ja 37v). *Koira, ja sammakko*. (poika 02v) Kyseessä on nimenomaan Steinin ja Glennin määrittelemät kertomuksen kehykset (ks. sivu 28). Suurin osa lapsista siis nimesi kertomuksen alussa aktantit. Voi olla myös niin, että lapsi tarvitsi alussa aikaa suunnitella puhettaan, ja alun objektien nimeäminen oli egosentristä puhetta, jonka lapsi suuntasi lähinnä itselleen. Yhdeksän lasta (9/37) esitteli kertomuksen aktantit toiminnan kautta (01r, 18r, 20r, 22v, 24r, 29r, 32v, 35v ja 36v):

Kato, koira kattoo sammakkoo törpöstä ja kuu paistaa ja poikakin kattoo. (poika 22v)

Semmosta että, kun, ihminen ja sammakko, ihminen ja koira kattoo, onks sammakko, ne puhuu sille, ni arvaam mitä sit. (poika 35v)

Kolme koehenkilöä (3/37) ei nimennyt kertomuksen aktantteja lainkaan, vaan käytti heti ensimmäisestä lauseesta alkaen demonstratiivipronomineja (06v, 21r ja 34r). Tällaisissa tilanteissa haastattelija oli ehkä jo aiemmin maininnut kirjan kertovan pojasta, koirasta ja sammakosta, joten lapsi ei katsonut aktanttien esittelemistä välttämättömäksi. Kolmen lapsen kohdalla haastattelija aloitti kertomuksen nimeämällä aktantit, joten lapsen tehtäväksi jäi jatkaa kertomusta (08r, 09v ja 13r). Näissä tapauksissa lapsi oli haluton tai ei ymmärtänyt annettua tehtävää. Narratiivisen diskurssin yhdistäminen kirjan kuviin ei ollut lapsille helppoa. Jo temporaalisen etenemisen hallitseminen sammakkotarínassa osoitti kypsää kielen pragmaattista käyttöä.

7.2.2 Alkusysäyksen verbalisoiminen

Seuraavaksi vertailen aineiston lasten taitoja verbalisoida yhden kuvan tapahtumat. Bermanin mukaan (1988, 484) se, miten koehenkilöt ovat ilmaisseet yhden kuvan tapahtumat, antaa hyödyllistä tietoa lasten kehityksellisistä eroista. Kuvassa 3 poika ja koira ovat heränneet ja huomaavat sammakon kadonneen (ks. liitettä 1). Kuvassa on kolme seikkaa, joiden kaikkien mainitseminen on kuulijan ymmärtämisen kannalta tärkeää (pojan ja koiran herääminen, sammakon katoaminen sekä se, että poika ja koira huomaavat katoamisen). Kuva on olennainen kirjan jatkon kannalta, sillä sammakon katoamisen havaitseminen on perustana koiran ja pojan tekemisille. Kyseinen kuva on kirjan alussa, joten lasten keskittymisen herpaantuminen ei vielä vaikuttanut tuottamiseen. Useimmat lapset jaksoivat keskittyä tehtävän alussa, vaikka keskittyminen sitten pian herpaantuikin. Lasten taitoerot tulivat käytännössä esiin, koska kuvan tapahtumat antoivat lapselle mahdollisuuden käyttää kompleksisia lauseita ja ilmaista simultaanisuutta. Kompleksisten lauseiden käyttäminen mahdollisti samanaikaisesti

useampien kuvan komponenttien mukaanottamisen ja ilmaisun tiivyyden. Yksittäisen kuvan verbalisoiminen kertoi jotakin lapsen tuottamasta koko narratiivista. Syntaktisesti kompleksiset lauseet olivat tietenkin osoitus lapsen lingvivistisistä taidoista. Tapahtumien sitominen kontekstiin ja taustatietojen antaminenkin olivat osoituksena narratiivisen diskurssin hallitsemisesta.

Liitteessä 8 on kaikkien aineiston lasten tuotokset kyseisestä kuvasta. Kuvauksen poisjättäminen kertoi, ettei lapsi hallitse kielen pragmaattista käyttöä, sillä näiden tapahtumien mukaanottaminen oli tarinan huononäköiselle kuulijalle erittäin tärkeää. Koehenkilöille 02v, 11r, 18r, 28v ja 33v kuvan verbalisoiminen oli vaikeaa. Esim. koehenkilö 02v suhistelee *sitten*-konnektorin jälkeen, jotta välttyisi tuottamiselta. Kaikenlainen ääntely välttämistästrategiana oli osoituksena siitä, että lapsi oli tietoinen siitä, että häneltä vaadittiin jotain, mihin hän ei kenties pystynyt. Koehenkilö 33v nimesi kuvan objekteja. Kielenoppimiseen kuuluu myös kielen pragmaattisen käytön omaksuminen. Tämän tehtävän kontekstissa pragmatiikka oli sitä, että lapsi ymmärsi häneltä vaadittavan narratiivista diskurssia ja kielen dekontekstualisoimista senhetkiseen tilanteeseen.

Mikäli lapsen kielellinen ilmaisu oli puutteellista, myös narratiivin rakentaminen vaikeutui. 03r:n ja 07v:n käyttämä sähkösanomatyyli ehkä kertoi kielellisistä vaikeuksista, *ja nukkuu, tulee tuolta*. (poika 03r) *Nukku, om poissa*. (poika 07v) Sähkösanomatyyli on ominaista lapsen varhaiselle syntaksille. Siinä ymmärtämisen kannalta tarpeettomat kielen ainekset jätetään pois. On vaikea sanoa, oliko näillä edellä mainituilla lapsilla syy sanojen poisjättämiseen sama kuin aikuisilla. Useiden komponenttien mukaanottaminen ja niistä kompleksisen lauseen rakentaminen saattoi tuottaa dyslektikolle vaikeuksia. On selvää, että lingvistisesti kompleksisen lauseen *seuraavaks kus se oli herännyn ni, se etti että missä se sammakko on kus se katso purkkiin* (tyttö 01r) rakentaminen vaati enemmän tuottamista ja ymmärtämistä kuin implisiittisen lauseyhdistyksen muodostaminen, *se herääki aamulla, sammakko on kadonnu*. (poika 32v)

Kolme aineiston lasta ei ymmärtänyt tehtävän luonnetta ja nimesi kuvasta objekteja (14r, 19r ja 33v). Kolme lasta (11r, 18r ja 28v) ei maininnut koko kuvaa, vaan ohitti kuvan kääntämällä sivua. Kolmetoista lasta (13/37) muodosti kuvasta kompleksisen lauseen, jossa on alistussuhde (01r, 04r, 06v, 08r, 12r, 16r, 17v, 21r, 22v, 23r, 24r, 25r ja 27v). Monet lapset ymmärsivät, että katoaminen on juonen kannalta pääasia, jolle pojan ja koiran herääminen on alistettu taustaksi, *kut tää herää ni tää näkee että täällä ei oom mitään*. (tyttö 08r) Kolmen lapsen (3/37) tuotos kyseisestä kuvasta oli suoraan

reaktiivinen vastaus haastattelijan esittämään kysymykseen (10r, 13r ja 29r), joten näilläkin lapsilla vaikutti olevan ongelmia narratiivin rakentamisessa. Kuusi lasta (6/37) yhdisti heräämisen ja katoamisen huomaamisen lineaarisesti *sitten*-konnektorilla (15r, 20r, 31v, 34r, 35v ja 37v). Tällaisissa tapauksissa tapahtumaa ei kuvattu eksplisiittisesti simultaanisena, *ja sit, toi herää ja sit, se ei oookkaas siellä* (tyttö 15r). Kolme lasta (3/37), (09v, 30v ja 32v), käytti kuvasta muodostamiensa lauseiden välillä implisiittistä liitosta, *se herääki aamulla, sammakko on kadonnut*. (poika 32v) Konnektoreiden käyttö ei ollut lapselle pakollista. Kuulija voi päätellä propositioiden suhteen maailmantietonsa perusteella. Semanttisen suhteen määritelmä propositioiden välillä on tällaisissa tapauksissa tulkintakysymys. Kahden lapsen ilmaisut olivat tavallisia peruslauseita (05r ja 36v). Yksi lapsi otti ennemminkin tarinan vastaanottajan roolin ja kysyi haastattelijalta sammakosta (26v). Kahdeksan lasta sijoitti eksplisiittisesti osan kuvan tapahtumista etualalle ja osan taka-alalle, – – *ja sitten, se ei oo enää tuolla kut toi herää*. (poika 25r)

7.3 Kertomuksen komponenttien mainitseminen

Lasten tuottamien kertomusten sisällöllinen analyysi on tärkeää, koska kertomuksen eri komponenttien mukaanottaminen kertoo lapsen taidoista yhdistää tietoja ja tapahtumia tiiviiseen muotoon. Liitteessä 2 on jaettu sammakkotarina episodeihin ja tapahtumiin. Liitteeseen 7 on koottu kaikilta aineiston lapsilta kertomukseen mukaanotetut tapahtumat sekä kirjan tapahtumien lukumäärä, jonka lapset mainitsivat narratiivissaan. Mukaan laskettiin tapahtumat, jotka lapset ilmaisivat oma-aloitteisesti, ei haastattelijan ohjaavan kysymyksen avulla ilmaistuja. Kirjassa on yhteensä 24 kuvaa. Kirjan yhdessä kuvassa saattaa olla useampia tapahtumia, mutta vain yksi on kertomuksen juonen etenemisen kannalta tärkeä. Mukaan laskettiin vain sellaiset ilmaisut, joissa lapsi on ymmärtänyt kuvan tarkoituksen oikein. Komponentiksi ei myöskään laskettu seuraavaa lapsen ilmaisua, *H: Mitäs se poika tuossa rupeaa tekemään? L: Ettimään* (poika 02v). *Mitä sitten* -kysymyksen avulla saadut propositiot sisällytettiin analyysiin. Lisäksi liitteessä on jokaisen lapsen kohdalta tieto, mainitsiko lapsi tuotoksessaan sammakon katoamisen, sen etsimisen ja löytymisen, eli Bermanin ja Slobinin määrittelemät onnistuneen kertomuksen kriteerit. Onnistuneen kertomuksen komponentteja käsiteltiin tarkemmin luvussa 7.1 s. 68.

Ongelmana sammakkotarinan komponenttien keräämisessä oli, etteivät aineiston lapset olleet läheskään aina eksplisiittisiä puheessaan. Kuulijan oli vaikea tietää,

mistä tapahtumasta lapsi puhui. Lapset käyttivät paljon demonstratiivi-pronomeineja, ja jotkut ymmärsivät kuvien tarkoituksen väärin. Jos lapsen ilmaisusta jollakin tavalla selvisi, mitä kuvaa lapsi tarkoitti, ilmaus hyväksyttiin kertomuksen komponentiksi. Mikäli lapsi ei maininnut kuvan olennaisinta asiaa tai ymmärsi kuvan idean väärin, ilmausta ei hyväksytty tarinan osaksi. Esim. yksi lapsi (06v) viittasi kuvaan 3, jossa poika ja koira ovat heränneet ja huomaavat sammakon kadonneen, *toi aikoo mennä, ton sammakom päälle* (ks. liitettä 1). Monien samanaikaisten ja sekventiaalisten tapahtumien verbalisoiminen vaatii kompleksisten lauseiden käyttämistä. Mikäli lapsen kielelliset taidot olivat puutteelliset, lapsi ratkaisi asian jättämällä asioita juonesta mainitsematta. Jos lapsen täytyi keskittyä vain asioiden kielelliseen ilmaisuun, muisti kuormittui, ja energiaa jäi vähemmän juonen hahmottelemiseen ja tapahtumien elävään kuvaamiseen. Lapset tietenkin ymmärtävät enemmän kuin osaavat ilmaista, ja tämän tuottamisrajoituksen voi olettaa olevan vahvempi oppimisvaikeuksisilla lapsilla. Tietenkin täytyi ottaa huomioon lapsen motivaatio ja vireystaso tehtävän tekemisen aikana.

Aineiston lapset mainitsivat eksplisiittisesti keskimäärin 11 kaikkiaan 24:stä tapahtumasta sammakkotarinarista. Riskilapset sisällyttivät kertomuksiinsa enemmän tapahtumia (12 tapahtumaa) kuin verrokkilapset (9 tapahtumaa). Ilmiö on mielenkiintoinen. Lapset, jotka saivat vähemmän tukea haastattelijalta, onnistuivat tehtävässä paremmin, sisällyttivät enemmän tapahtumia kertomukseensa ja tuottivat pitempiä kertomuksia. Bermanin ja Slobinin kriteereiden perusteella onnistuneen kertomuksen tuottaneet lapset sisällyttivät kertomukseensa enemmän tapahtumia kuin kriteereiden perusteella epäonnistuneet.

Aineiston lasten tuottamat narratiivit olivat sisällöltään erilaisia. Joillakin lapsilla narratiivi ei tuntunut pysyvän kasassa, lapsi ei osannut ottaa kuulijan näkökulmaa huomioon, ja antoi assosiaatioidensa viedä puhetta eteenpäin. Lasten mukaanottamista tapahtumista pystyi päättämään, että sammakkotarina on kirjana pitkä ja raskas (ks. liite 7). Seitsemäntoista lasta (17/37) eli alle puolet aineiston lapsista mainitsi narratiivissaan puolet tai enemmän sammakkotarinan tapahtumia kirjan kaikista tapahtumista. Tämä osoitti sen, että kaikki kirjan tapahtumat eivät ole juonen lopputuloksen kannalta ehdottoman tärkeitä, joten niitä ei ollut pakko mainita. Vaikka lapsi saattoi mainita kirjasta useitakin tapahtumia, se ei tarkoittanut, että kertomus oli Bermanin ja Slobinin mukaan onnistunut. Lapsen narratiivista voi puuttua alkusysäys, yritys muutoksen aikaansaamiseksi tai lopputulos (vrt. Steinin ja Glennin määritelmä prototyypisistä kertomuksesta s. 26–27). Sammakon katoamista voisi pitää

sammakkotarinan alkusysäyksenä, sammakon etsimistä yrityksenä muutoksen aikaansaamiseksi ja sammakon löytymistä lopputuloksena. Lapsen narratiivin tapahtumat eivät välttämättä olleet temporaalisesti tai kausaalisesti yhdistettyinä toisiinsa, ainakaan eksplisiittisesti. Hyvin harvoin lapset ilmaisivat narratiivissaan aktanttien, esim. pojan toiminnan motiiveja. Arvioivien kommenttien verbalisoiminen aktanttien mielentiloista vaatii johtopäätösten tekemistä sellaisista asioista, joita ei kirjan kuvissa näydetä. Vain kahdella lapsista (12r ja 34r) oli aktantin toiminnan syynä jokin tunnetila tai halu:

Ja sitten se, tuo ov vähän semmone, vähän ilkee ni se, seuraa sitä koko ajaj ja sitten se huhuilee tossa sitä, missä se, missä se ka-, sammakko on ja, tuo pelkää, et se, et se, pelästyttää se(n). (tyttö 12r)

Myös Bermanin ja Slobinin tutkimuksessa alle 9-vuotiaat viittasivat erittäin harvoin aktanttien mielentiloihin, kuten pojan surullisuuteen tai onnellisuuteen hänen löydettyään sammakkonsa (Berman & Slobin 1994, 73).

8 FINIITIVERBIT KERTOMUKSESSA

Narratiivisen diskurssin olennaisimpia piirteitä on tapahtumien temporaalinen eteneminen. Tässä luvussa tarkastelen aineiston lasten käyttämiä persoonamuotoisia verbejä sammakkotarinoissa. Aluksi esittelen lasten käyttämiä erilaisia verbejä, niiden määriä ja eri verbien osuutta kertomuksissa. Tarkastelen myös lasten käyttämiä staattisia verbejä sekä liikeverbejä. Pohdin liikkeeseen perustuvan verbijaon vaikutusta kertomusten tulkintaan ja erilaisten verbien vaikutusta kertomuksen rakentumiseen. Lopuksi tarkastelen lapsilla ilmenneitä vaikeuksia predikaatin ilmaisemisessa.

8.1 Erilaisten verbien käyttäminen

Ennen kuin käsittelen sammakkotarinoiden verbejä tarkemmin, tarkastelen sitä, millaisia verbejä lapset ovat kertomuksissaan käyttäneet. Liitteeseen 9 kerättiin aineiston lasten sammakkotarinoissa esiintyneet verbit. Verbejä tarkastellessa huomaa, että aineiston neljävuotiaat lapset olivat jo taitavia verbien johtamisessa. Lasten narratiiveissa oli mm. kausatiivijohdoksia *pudota pudottaa, tippua tiputtaa, pelästyä pelästyttää*, frekventatiiviverbejä *hiippailla, kurkistella, pyllistellä, haistella, huudella, huhuilla* ja momentaaniverbejä *istahtaa, pompsahtaa*. Onomatopoeettisia verbejä olivat

*pompsahtaa, loiskahtaa, kurkuttaa, *koikkia* (joka ilmaisee sammakon liikkumista) ja *pörrätä*. *Kurkata*-verbistä oli erilaisia johdoksia *kurkkia, kurkistaa, kurkistella* ja *kurkkia*. Yleisesti lapset käyttivät tavallisia verbejä, erikoisemmat verbit, **koikkia, pompsahtaa, kurkuttaa, loiskahtaa* olivat kaikki kahden lapsen narratiivista poimittuja (10r ja 36v). Näiden lasten kertomukset olivat pitkiä, lapset kertoivat elävästi ja yksityiskohtaisesti kirjan kuvista. Lapset myös kuvailivat aktanttien tunnetiloja ja lisäsivät paljon taustatietoa omiin kertomuksiinsa.

Lapset käyttivät verbejä monipuolisesti. Seuraavassa taulukossa on koehenkilöiden 10 eniten käyttämää verbiä ja niiden prosentuaaliset sekä suhteelliset osuudet aineiston verbien kokonaismäärästä:

TAULUKKO 1: Koehenkilöiden 10 eniten käyttämää verbiä ja niiden prosentuaaliset sekä suhteelliset osuudet sammakkotarinoissa

olla	23,5 %	360
katsoa	6,3 %	96
mennä	5,2 %	80
tippua	3,7 %	57
huutaa	3,5 %	53
tulla	2,9 %	44
lähteä	2,7 %	34
pudota	2,2 %	34
etsiä	1,8 %	28
ottaa	1,8 %	27

Olla-verbi oli eniten käytetty verbi. Sen osuus narratiivin rakentamisessa yleisesti on mielenkiintoinen. *Olla*-verbi ei vie narratiivin juonta eteenpäin, mutta sen avulla lapset toivat narratiiviin taustatietoa, kommentoivat kertomuksen ja sen ulkopuolisen maailman asioita. Näytti olevan niin, että aineiston lapset käyttivät *olla*-verbin sisältäviä lauseita osaksi siksi, että saivat itselleen lisää aikaa. Kirjasta kuvaileminen, *tossa on tommonem poika ja pöllö* ja sen jälkeen juonen eteenpäinvieminen, *pöllö lentää pojam päähän* (poika 26v) näytti olevan aineiston lapsille helpompaa kuin juonen vieminen eteenpäin jokaisessa lauseessa. Aktantit oli myös mahdollista tuoda mukaan kertomukseen toiminnan kautta. Lapset siis rakensivat narratiivia paloittain, koska eivät samanaikaisesti osanneet esitellä asiaa ja viedä juonta eteenpäin. Berman ja Slobin nimittävät tätä taitoa käsitteellä *packaging* (Berman & Slobin 1994,). *Ne löytyi noi, täällä on tällanem perhe.* (tyttö 27v). Edellisen esimerkin lapsi koki helpommaksi kertoa ensin löytämisen, sitten kohteen, joka löydetään. Toisaalta tällaiseen tarinan rakentamiseen paloittain saattoi vaikuttaa myös konteksti. Lapselle annettiin tehtäväksi

kertoa kuvien tapahtumista kuulijalle, joka on sokea. Lapsi ehkä koki tärkeäksi, että Viljo-käsinukke sai tietää kuvien asiat ja tapahtumat tarkasti.

Dysleksian suhteen riskilasten ja verrokkiryhmän lasten välillä ei ollut eroa siinä, kuinka monipuolisesti he käyttivät kertomuksessaan verbejä. Mielenkiintoista oli, että lapset käyttivät liikeverbejä *mennä* ja *tippua* vasta kolmanneksi ja neljänneksi eniten, vaikka kyseessä on narratiivinen diskurssi, jossa juonta viedään eteenpäin liikeverbien avulla (ks. taulukko 1 yllä). Toisaalta liikeverbien kirjo oli aineiston narratiiveissa laaja. Esimerkiksi kuvaan, jossa hirvi pudottaa pojan ja koiran veteen, viitattiin seuraavilla verbeillä: *pudottaa*, *tiputtaa*, *työntää*, *tökätä*, *tönäistä*, *puskea* ja *pompata* (ks. liitteestä 1 kuva 17).

Liitteessä 10 on suhteutettu jokaisen lapsen käyttämät eri verbit kertomuksen verbien kokonaismäärään. Jokaisen lapsen narratiivista laskettiin lapsen käyttämien eri verbien lukumäärä, joka suhteutettiin kertomuksen kaikkien verbien lukumäärään. Suhde kertoo, kuinka monipuolisesti lapsi käytti tuotoksessaan eri verbejä. Suhdelukujen erot eivät ole kovin suuret, mutta mitä suurempi luku on, sitä vaihtelevammin lapsi on käyttänyt tarinassaan eri verbejä. Mikäli lapsen kertomus oli pitkä, saman verbin toistumistodennäköisyys tietenkin kasvoi. Mitä pitempi lapsen narratiivi oli, sitä todennäköisemmin esim. *olla*-verbi toistui. Saman verbin toistuminen siis pienensi suhdelukua. Luvut ovat suuntaa-antavia, sillä jos suhdeluku on kovin pieni, lapsi toisti kertomuksessaan muutamia verbejä, esim. *etsiä* ja *katsoa*. Tärkein tulos on, ettei riski- ja verrokkilasten välillä näyttänyt olevan eroa erilaisten verbien käyttämisessä. Molempien ryhmien lapset käyttivät yhtä monipuolisesti erilaisia verbejä. Sen sijaan liikeverbien ja stanttisten verbien käyttämisessä verrokki- ja riskiryhmän lapsilla oli eroja (ks. luku 8.2 s. 79). Lauseen predikaatin voi joskus muodostaa myös persoonamuodossa oleva (yleensä modaalinen) verbi ja siihen liittyvä yhden tai useamman nominaalimuodon muodostama verbiketju. Verbiketjun molemmilla verbeillä on oma leksikaalinen merkityksensä. Verbiketjun molemmilla verbeillä on oma leksikaalinen merkityksensä. Seuraavassa on lueteltu Hakulisen & Karlssonin (1995, 232) mukaan syntaktis-semanttiset ryhmät, joihin verbiketjun ensimmäinen verbi voi kuulua:

A) modaaliset verbit

- a) osata, pystyä, saattaa, taitaa, voida
- b) joutua, pitää, täytyä
- c) saada, sallia, suoda, suvaita

B) **implikatiiviset verbit:** alkaa, ehtiä, huomata, jaksaa, mahtua, muistaa, nähdä, onnistua, tietää, viitsiä, ymmärtää

C) **ei-implikatiiviset verbit**

a) ajatella, haluta, koettaa, luvata, pelätä, pyrkiä, tahtoa

b) NEG-implikatiiviset verbit: kieltäytyä, lakata, unohtaa, varoa, välttää

D) **olo- ja liikeverbit:** lähteä, mennä, olla, tulla

E) **aistihavaintoverbit:** kuulua, näkyä, näyttää, tuntua, vaikuttaa.

(Hakulinen & Karlsson 1995, 232.)

Kaikista 1530:stä aineiston verbistä 79 eli 5,2 % oli verbiketjuissa. Kovin yleisesti lapset eivät verbiketjuja siis käyttäneet. Yleisimpiä olivat modaaliset verbiketjut 25 kpl, (32 %) sekä liikeverbin sisältävät ketjut 26 kpl, (33 %). Liikeverbien yleisyys oli odotettua, onhan kontekstina narratiivi, jossa juonen eteenpäinvieminen vaatii liikeverbien käyttämistä. Ei-implikatiivisia verbiketjuja oli 19 kpl, 24 %. Tämä verbiketjujen luokka on varsin kirjava. Siihen kuuluvat sellaiset verbit, jotka eivät ole modaali-, liike- tai aistihavaintoverbejä. Yleisin ei-implikatiivinen verbi oli *yrittää*:

Ja tässä, et noi ampiaiset tulee tuolta, ja, ja toi yrittää syyän ne, ja toi vaan huutaa. Toi *yrittää* tiputtaa ton. (poika 4;6).

Modaalisista verbeistä yleisin oli *meinata*:

On tää pojam päällä, ja sammakko *meinaa* karata, ja, tää jäi kiinnis siihe(n),s-, heitä-, tältä *meinaa* lähteek kenkä. (tyttö 29r).

Liikeverbeistä taas eniten käytettiin verbejä *mennä, tulla ja lähteä*:

Sitten nuo *meni* ehtimään, sit kut tuo *meni* ehtimään sitä, sit ne pääs hirvem päähä(n). (tyttö 24r)

– – *lähtee* takasi, ettimästä, niitä, sitten ne jätti ton tohon, mikä se on. (poika 25r)

8.2 Staattiset verbit ja liikeverbit

Kymmenen yleisimmän käytetyn verbin luettelosta voi huomata (ks. sivu 77), että lapset käyttivät paljon liikeverbejä narratiivin rakentamisessa. Narratiivin tutkijoiden mukaan liikeverbit (esim. *tulla, mennä, tippua, lähteä, pudota, etsiä*) ovat ainoita verbejä, jotka todellisuudessa vievät narratiivin juonta eteenpäin. Muiden verbien osuutta ei kuitenkaan pidä väheksyä. Jotta lapsen tuotos olisi kuulijan kannalta mielekäs, juonta eteenpäinvievien ja kommentoivien verbien suhteen täytyy olla narratiivissa tasapainossa. Juonen eteenpäinviemisen lisäksi aineiston lapset kommentoivat ja selittivät asioita haastattelijalle. Taustatiedon tuominen narratiiviin onkin yksi kypsän

narratiivisen kompetenssin merkki. Taustatietoa narratiiviin tuodaan lähinnä staattisilla verbeillä, jotka ovat eri aikamuodossa kuin juonta eteenpäinvievät verbit. Tietenkin, mitä pidemmin ja laajemmin lapsi kuvasi kirjan tapahtumia ja kuvien asioita, sitä enemmän hän käytti staattisia verbejä.

Liitteeseen 11 laskettiin jokaisen lapsen narratiivista liike- ja muutosverbien osuus narratiivin kaikkien verbien määrästä. Mitä suurempi suhdeluku oli, sitä enemmän lapsen narratiivissa oli verbejä, jotka ilmaisivat jonkinlaista muutosta (konkreettista tai abstraktista) tai liikettä. Luku kertoi pääasiallisesti sen, kuinka paljon lapsi selitti, kuvasi ja kompenoi kirjan kuvia. Olen jakanut lasten kertomukset toiminnallisiin ja kuvaileviin. Jos liitteen 11 suhdeluku alitti 40 %, lapsen kertomus oli suhteellisen staattinen ja kuvaileva. Jos taas suhdeluku ylitti 60 %, lapsen kertomus oli poikkeuksellisen toiminnallinen. Esimerkiksi koehenkilön 28v tuottamassa tekstissä oli ainoastaan kuusi ilmausta, joten hänen osaltaan liikeverbien suhteellinen osuus ei olisi kertonut mitään. Koehenkilö 13r taas toisti lukemattomia kertoja *etsiä-* ja *pudottaa-* verbejä, jonka vuoksi suhdeluku oli niin suuri. Aineiston lasten kertomusten verbeistä keskimäärin 48 % oli liikeverbejä.

Seitsemän (7/37) lapsen tuottamat kertomukset olivat toiminnallisia, juoni eteni nopeasti ja lapset toivat kertomukseen suhteellisen vähän taustatietoa (04r, 16r, 20r, 29r, 34r, 35v ja 37v). Neljä (4/7) toiminnallista kertomusta ei kuitenkaan täyttänyt Bermanin ja Slobinin onnistuneen kertomuksen kriteereitä (29r, 34r, 35v ja 37v) (ks. liitettä 7). Liikeverbeihin perustuvan tuotoksen rakentaminen ei siten välttämättä tarkoittanut, että lapsi onnistui juonellisen kertomuksen rakentamisessa. Kuuden lapsen tuotos (6/37) oli taas luonteeltaan hyvin kuvaileva (08r, 12r, 23r, 25r, 31v ja 36v). Näissä narratiiveissa oli vähän juonta eteenpäinvieviä lauseita ja paljon selittäviä ja kuvailevia lauseita. Moni lapsi kertoi vuolaasti ja tarkasti kuvista, mutta ainoastaan kuvailevasti:

Sitten tossa ne, tossa yks se poika, huutelee, sit tossa koira istuu, sitten tossa om puita ja, mehiläisiä. (tyttö 36v)

Kaksi näistä kuudesta lapsesta (31v ja 36v) oli epäonnistunut Bermanin ja Slobinin kriteereiden perusteella ja loput neljä (4/6) onnistuivat rakentamaan temaattisen juonen ja koherentin kertomuksen. Kuvailevat tuotokset voivat siten olla yhtä lailla onnistuneita kuin toiminnallisetkin. Yhden lapsen (06v) kertomus perustui lähes täysin suorille lainauksille, joissa poika huutaa sammakkoaan takaisin. Tässäkin kertomuksessa liikeverbien osuus oli pieni:

L: Huhuu, missä sinä olet?

H: [nauraa] mutta ei näy.

L: Huhuu, ootko sinä siellä? (poika 06v)

Suurimmassa osassa aineiston lasten kertomuksista (24/37) staattisia verbejä ja liikeverbejä oli lähes sama määrä. On korostettava, että staattisten verbien ja liikeverbien käyttöerojen tarkastelemisella ei pyritä arvottamaan aineiston narratiiveja. Lapset vain ottivat tehtävän suorittamisessa hyvin erilaisia strategioita. Liikeverbien ja staattisten verbien käyttäminenkin on suurimmaksi osaksi erilaisten perspektiivien ottamista narratiiviin. Staattisten verbien ylivoima ei siten tarkoittanut tehtävän epäonnistumista, kyse oli vain erityyilisestä kertomisesta.

Perinteisesti narratiivisessa tutkimuksessa on tehty jyrkkä jako staattisiin verbeihin ja liikeverbeihin. Onko tällaisen mustavalkoisen jaottelun tekeminen relevanttia? Osaksi varmasti on. Mutta kertomuksessa voi olla puhtaiden liikeverbien lisäksi myös verbejä, joilla on tärkeä merkitys tarinan edistymisen kannalta, mutta jotka eivät ole puhtaita liikeverbejä. Mielestäni taustatiedon tuomista diskurssiin onkin väheksytty; aktanttien toiminnan motiivit, kertomuksen kehykset, kertomuksen sitominen johonkin puhehetkestä erottuvaan aikaan ja paikkaan ovat kypsän narratiivisen kompetenssin merkkejä. Lapsi mielestäni vaikuttaa narratiivin etenemiseen verbien valinnalla. Staattisten verbien avulla kertomus ei etene toiminnallisesti. Kertomusta paikallaan seisottavat propositiot ovat kuitenkin narratiivin rakentamisen kannalta yhtä arvokkaita kuin juonta eteenpäinvievät propositiotkin. Pelkällä asioiden ja aktanttien kuvailulla narratiivi ei etene, mutta ilman taustatietoja kuulijan on lähes mahdotonta seurata juonen kulkua. Koska koko tarinan teemana on sammakon etsiminen ja sen saaminen takaisin pojan lemmikiksi, taustatiedot tekevät narratiivin myös monitasoisemmaksi ja rikkaammaksi.

Dysleksia-riskilapsilla liikeverbien määrä oli 51,4 % ja verrokkiryhmän lapsilla keskimäärin 45,7 %. Verrokkiryhmän lapset siis kommentoivat, selittivät ja toivat taustatietoa kertomukseensa jonkin verran riskiryhmän lapsia enemmän. Ero ei ole suuri, mutta saattoi kertoa siitä, että verrokkiryhmän lapset osasivat tuoda narratiiviseen diskurssiin enemmän taustatietoja, aktanttien toiminnan motiiveja jne. Jos lapsella ei ole vielä narratiivista skeemaa hallussaan, hänen energiansa kuluu juonen selittämiseen ja asioiden eteenpäinviemiseen kertomuksessa. Taustatietojen tuominen kertomukseen vaatii varsinaisesta juonesta poikkeamista, mutta juonen kulun pitämistä mielessä. Tämä voi olla vaikeampaa kuin tapahtumien sekventiaalinen ja lineaarinen verbalisoiminen. Toisaalta Bermanin ja Slobinin kriteereiden perusteella onnistuneissa ja epäonnistuneissa kertomuksissa (ks. liitettä 7) oli lähes saman verran liikeverbejä, joten kertomukset

voivat olla hyvin erityylyisiä eikä liikeverbien määrä kertonut tarinan onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Luonnollista oli, että mitä useampia kirjan tapahtumia lapsi otti kertomukseensa mukaan, sitä enemmän hänen tuotoksessaan oli liike- ja muutosverbejä.

Lasten kertomistyylyissä oli paljon eroja. Joidenkin lasten narratiivi perustui enemmän kommentoiviin ja selittäviin ilmauksiin kuin toisten. Seuraavassa on esimerkki kuvailevasta tyylistä. Lapsen narratiivi perustui ennemminkin asioiden kuvailulle kuin juonen rakentamiselle. Tämä voi johtua taitojen puutteesta:

L: Tuo koira, vaan siellä kattoo tonneppäin ja, tuo ihminen, ja ihmisellä on maassa, ne, ihminen ei oov vielä kiivennyt toiselle puolelle, mutta koira vaan istuu siinä, kato, katom miten samma-, ja ih-, ihailee sitä toista sammakoo.

H: Mm.

L: Ja poikasii näkykin toisesta sivusta, ja kolo tuolla puussa, ne vaa(n) istuu ja sitten täällä poikasii, kokonaan, ehkä tää ei loppunukkaan, sitten ne heitsulei, ja koira vaan haukku siellä, ja paljo om poikasii. (tyttö 23r)

Joillakin aineiston lapsilla juoni taas eteni vauhdikkaasti ilman kommentteja tai selittäviä ilmauksia. Lapsen kertomuksen toiminnallisuus tai kuvailevuus riippui siitä, millaisia verbejä lapsi kertomuksessaan käytti. Kuvailevissa kertomuksissa staattisten verbien määrä oli suuri, sillä staattiset verbit eivät vie kertomuksen juonta eteenpäin. Toiminnalliset kertomukset perustuivat pääasiallisesti liike- ja muutosverbeihin, jotka vievät kertomuksen juonta eteenpäin:

L: Ja sattet tää kattoo tänne, mut(ta) täällä kanssa or reikä, elikkä tää om puottanut tämän, sitten nää tulee -.

H: Mm.

L: Pistämään sitä, ja sattes sieltä tulikip pöllö, ja tää, putos tänne.

H: Mm-m.

L: Sattet tää juoksi, ampiaiset tuli perässä tänne.

H: [naurahtaa].

L: Pöllö lentää pois. (poika 14r)

Aikamuodon muuttaminen kertomisen aikana näytti olevan yhteydessä jonkin verran verbien valintaan. Usein staattiset verbit, kuten *etsiä*, *katsella*, *huutaa*, *huudella* olivat preesensissä, kun taas liikeverbit *mennä*, *tulla*, *pudota*, *pudottaa*, *tippua* olivat imperfektissä. Staattisten verbien preesensiin saattoi olla syynä se, että preesensin ilmaiseman tekemisen ajankohta ei ole koskaan tarkka, vaan hyvin liukuva. Sammakko-tarinan staattiset verbit liittyivät tekemiseen, joka jatkuu teemana läpi koko kuvakirjan. Poika ja koira *etsivät* sammakkoa, *huutavat* sammakon perään ja *katselivat* sammakkoa eri paikoista. Imperfektii taas ankkuroi tekemisen tiettyyn hetkeen, jolloin esim. putoaminen tai tippuminen tapahtuvat.

8.3 Vaikeudet predikaatin ilmaisemisessa

Aineiston lapset olivat kuitenkin yleisesti ottaen taitavia käyttämään erilaisia verbejä, ja predikaatin ilmaisemisen vaikeuksia oli vain muutamilla lapsilla. Joillakin aineiston lapsista näytti olevan vaikeuksia muodostaa kieliopillisia lauseita, joissa siis on predikaatti. Leiwon mukaan (1977, 264) yhtenä tyypillisenä poikkeavan kielenomaksumisen piirteinä on pidetty predikaattiverbin poisjättämistä. Seuraavassa lapsi yrittää viedä kertomuksen juonta eteenpäin *olla*-verbin avulla. Tälle lapselle predikaatillisen lauseen käyttäminen ei ollut helppoa, ja hän toisti muutamaa verbiä, joiden varaan rakensi tuotoksensa:

Katoh hirvi, äkkiä kun se täällä, ni se oli tossa, ja sitte tu-, tuo tossa. (tyttö 30v).

Myös seuraavilla lapsilla (07v ja 14r) oli vaikeuksia predikaatillisten lauseiden muodostamisessa. He ottivat käyttöönsä toisenlaisen strategian kuin predikaatin poisjättämisen:

L: Tuo puottaa (sinne).

H: Mitä siinä *tapahtuu*?

L: Ei nää saam mahtuun kus se pöllö menee.

H: Nii.

L: Sitteh, hirvestä *tapahtuu* ja

H: Nii.

L: puottanus sittet *tapahtuu* ja, veestä *tapahtuu* ja, tynnyristä *tapahtuu*, ja – –.

H: Mitäs sitte.

L: Nyt ne loppu. (poika 07v)

Joo, ja sitten sieltä *tapahtu* poro. (poika 14r)

Erialaisten predikaattien käyttäminen saattoi olla lapselle hankalaa, ja lapsi nimesi kuvien objekteja, mutta oli tietoinen narratiivin konventiosta rakentaa kertomus tapahtumien kautta. Näin nämä lapset käyttivät *tapahtua*-verbiä. *Tapahtua*-verbin käyttämiseen saattoi vaikuttaa myös haastattelijan kertomusta eteenpäinvievä kysymys, *mitä sitten tapahtuu?*

Myös seuraavilla koehenkilöillä (04r ja 15r) oli predikaatin ilmaisemisessa vaikeuksia. Lapset yrittävät aluksi ilmaista asian ilman finiittiverbiä. Seuraavassa esimerkissä lapsi haki predikaatteja, joita hän tarvitsi saadakseen verbalisoitua intentionsa ja saadakseen tehtyä yhteenvedon koko narratiivista:

Että se, kun kun se näin, että että että se näin, eksy ja sitten ne etsi. (poika 04r)

Seuraava lapsi käytti demonstratiivipronomineja haluamansa asian verbalisoimiseen:

Ja toi va- tossa noi. (tyttö 15r)

Seuraavan lapsen ilmaus jäi kuulijalle epäselväksi, koska lapsi ei muodostanut kieliopillisesti ymmärrettävää lausetta:

Koira meinaa, toi sieltä. (tyttö 18r).

Seuraava lapsi toisti lukemattomia kertoja *etsiä*-verbiä. Tämä saattoi kertoa vaikeudesta käyttää eri predikaatteja, mutta myös motivaation puutteesta:

Sammakkoa *ettivät* ja *ettivät* ja *ettivät*, ja *ettivät* ja, *ettivät* – –. (poika 13r)

9 ERI TASOJEN LUOMINEN KERTOMUKSEEN

Narratiivisessa diskurssissa muoto ja merkitys ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Kertomukseen luodaan eri tasoja kielellisten keinojen avulla. Kielellisillä valinnoilla kertoja rakentaa tuotosta, joka luonnollisesti riippuu hänen taidoistaan. Tapahtumia voi sijoittaa narratiivissa etu- ja taka-alalle, korostaa joitakin asioita ja ilmaista, että jotkut asiat eivät ole juonen etenemisen kannalta tärkeitä. Luvussa 9 käsitelen näitä kielellisiä keinoja, joiden avulla narratiiviseen diskurssiin on mahdollisuus luoda eri tasoja. Luvussa 9.1 käsitelen aineiston kertomusten verbien aikamuotoja. Mitä aikamuotoa lapset käyttivät hallitsevana kertomuksissaan? Miten aikamuotojen avulla luotiin kertomukseen hierarkkisuutta? Luvussa 9.2 tarkastelen narratiivien tapahtumien aikasuhteita sekä asioiden syy-seuraussuhteiden ilmaisemista. Luvussa 9.3 käsitelen aspektia kategoriana, jonka avulla kertomukseen voi tuoda lisävivahteita.

9.1 Kertomusten aikamuodot

9.1.1 Preesens hallitsevana aikamuotona

Lasten käyttämien aikamuotojen tutkimisessa tulee ottaa huomioon koko narratiivi, aikamuotojen käyttäminen läpi kertomuksen. Liitteeseen 12 kerättiin aineiston lasten narratiiveissaan käyttämät hallitsevat aikamuodot. Renner (1988, 81–82) käyttää kertomuksia tutkiessaan käsitettä *anchor tense*, Berman taas käsitettä *dominant tense* (1988, 484). Hallitsevalla aikamuodolla tarkoitetaan kertojan käyttämää pääasiallista aikamuotoa. 76 % aineiston lapsista (28/37) kertoi tarinansa yhdessä aikamuodossa eli kertomuksessa oli hallitseva aikamuoto. Kaksi lasta käytti ns. kaksoisaikamuotoa, eli

kertomuksen alku oli eri aikamuodossa kuin kertomuksen loppu. Myös nämä kaksoisaikamuodon sisältävät kertomukset laskettiin mukaan edellisiin yhden aikamuodon sisältäviin kertomuksiin, sillä aikamuoto muuttui lapsen kertomuksessa vain kerran, ja pysyvästi. Dysleksiariski- ja verrokkilasten taidoissa käyttää hallitsevaa aikamuotoa ei ollut eroa.

Olen jakanut lasten narratiivit luokkiin sen mukaan, mitä aikamuotoa lapsi käytti eniten narratiivissaan. Analyysiin otettiin mukaan kertomukseen liittyvien lauseiden finiittiverbit, ei kertomukseen kuulumattomien lauseiden verbejä, sillä kertomukseen kuulumattomat ilmaisut olivat useimmiten juonesta irrallisia kommentteja, jotka ilmaistiin usein eri aikamuodossa kuin kertomuksen varsinainen juoni. Myös kertomuksen ulkopuoliset ilmaisut ohjaavat kertomista, ja näissä lauseissa saattoi usein olla syy tarinan aikamuodon muuttumiseen. Analyysissa ei ole huomioitu yksittäisten lauseiden verbien aikamuodon muutoksia, jotka johtuivat perustellusta syystä. Tällaisia syitä olivat tehtävän keskeytyminen, jonka jälkeen lapsi muutti aikamuotoa, mutta palasi välittömästi alkuperäiseen. Lapsi saattoi myös vastata haastattelijan kysymykseen, joka esitettiin eri aikamuodossa kuin lapsen narratiivi. Lapsi myös saattoi esittää tarinaan liittyvän kysymyksen, joka oli eri aikamuodossa kuin itse narratiivi. Epäsuora esitys asettaa tietenkin omat ehtonsa lauseiden aikamuodoille. Myös *consecutio temporum* -ilmiö rajoittaa sivulauseiden tempuksia. Tällaiset yksittäiset aikamuodon muutokset kertoivat lapsen taidoista liikkua joustavasti tarinan maailmasta nykyhetkeen ja takaisin eikä niitä ole huomioitu analyysissä:

L: – – ja tää menee, kanssa kattoon, kus se tulee, eikä ne huomannu.

H: Mm.

L: Niin kut tuo koira katto tonne, *mikähän tää on?* (tyttö 23r)

Nyt toi tippu puusta kun toi pöllö yllätti ton, *mistä toi ampaisääni kuuluu?* (poika 25r)

Aikamuodon muutokseksi on luokiteltu esimerkit, joissa ilman perustelua aikamuoto hyppeli edestakaisin tai muuttui pysyvästi. Suurin osa lapsista, 21/37 koehenkilöä, käytti preesensia kertomuksen hallitsevana aikamuotona (ks. liitettä 12). Tehtävänasettelussa lasta pyydettiin kertomaan, mitä kirjassa tapahtuu (käyttäen preesensia), joten preesens oli luonnollinen valinta narratiivisessa diskurssissa. Tehtävän luonne (kuvista kertominen) saattoi muuttaa yleisesti oletettua kertomisen aikamuotoa, imperfektiä. Tämän tutkielman tehtävänasettelussa lapsi kertoi kertomuksen sellaiselle henkilölle, joka ei näe kuvia ja niiden tapahtumia. Tällä oli luultavasti vaikutusta myös lasten valitsemiin aikamuotoihin kerrottaessa. Bermanin mukaan pienet lapset käyttävät preesensia kertoessaan sammakkotarinaa, sillä se sopii aikamuotona deiktiseen, tässä ja

nyt -kerrontaan. Kouluikäiset käyttivät enemmän mennyttä aikamuotoa. (Berman 1988, 483–484.) Myös Bermanin ja Slobinin tutkimuksessa pienet lapset yhdistivät kirjan tapahtumia tässä-ja-nyt ja pitävät kirjan kuvien tapahtumia samanaikaisina kuin kertomistaan. Tämän vuoksi pienet lapset käyttävät lähinnä preesensia, kun taas vanhemmat lapset ymmärtävät jo narratiivin konvention ja käyttävät mennyttä aikamuotoa. (Berman & Slobin 1994, 62.)

Preesens on aikamuotona hyvin monikäyttöinen. Siihen kytkeytyy lause- ja tekstiyhteydessä erilaisia implikaatioita. Preesensmuoto itsessään ilmaisee vain harvoin tarkkaa nykyhetkeä. Se on tunnusmerkitön, ja siksi sen semanttinen liikkuma-ala on väljä. (Hakulinen & Karlsson 1979, 247.) Vaikka imperfekti on kertomisen pääasiallinen tempus, preesensin käyttäminen pääasiallisena aikamuotona kertomuksessa ei välttämättä tarkoittanut, ettei lapsi olisi ymmärtänyt tehtävää. Bermanin tutkimuksessa (1988) puolet aikuisista valitsi preesensin ja puolet imperfektin. Molemmat aikamuodot ovat siten sopivia sammakkotarinan hallitsevaksi aikamuodoksi. (Berman 1988, 483.)

Aineistossa preesensia käyttävät lapsetkin kertoivat kirjan tapahtumista, mutta nämä kertomukset olivat joskus riippuvaisempia tilanteesta, jossa lapsi testaushetkellä oli kuin imperfektissä olleet kertomukset. Preesensia käyttävät lapset esittivät enemmän kysymyksiä ja vaativat niihin myös vastauksia. Hallitseva aikamuoto saattoi muuttua lasten kertomuksissa väliaikaisesti preesensistä imperfektiin. Seuraavassa esimerkissä lapsi muutti aikamuotoa, kun hän muutti kertomisen tasoa. Berman ja Slobin käyttävät kertomisen tasoista nimityksiä *background* ja *foreground* (1994). Seuraavan esimerkin lapsi esitti kaksi kysymystä, jotka olivat molemmat imperfektissä. Kysymykset olivat luonteeltaan retorisia ja koskivat kirjan kuvaa, jossa on äskettäin tapahtunut jotain näkyvää. Kirjan kuvista, joissa on tapahtunut juuri jotain näkyvää, käytettiin usein imperfektiä, vaikka hallitsevana aikamuotona narratiivissa olikin preesens:

L: Tämä kirja on niim pitkä. Mitäs tuo poika tekee tuo-, tässä(n) se puussa tekee oikeen, onko se jotain tekemään siellä?

H: Mm-m.

L: Kaivaa linnumpesiä. Mitäs se *pompsahti* sieltä alas? *Meniköhän* niskat nurin? (poika 10r)

Toisaalta viidessä onnistuneessa kertomuksessa (5/13) käytettiin hallitsevana aikamuotona preesensia. Narratiiviin sopii aikamuodoksi myös preesens, varsinkin kun tässä tutkimuksessa tehtävänä oli kertoa kirjan kuvista, jotka olivat lapselle läsnä tässä-ja-nyt. Yksi onnistuneen kertomuksen tuottanut lapsi (1/13) vaihtoi kerran hallitsevaa aikamuotoa preesensistä imperfektiin (*double anchor tense*). Kahdella onnistuneen

kertomuksen tuottaneella lapsella (2/13) ei ollut hallitsevaa aikamuotoa (08r ja 23r), vaan aikamuoto hyppeli edestakaisin preesensistä imperfektiin. Koehenkilön 23r aikamuodon vaihtelevuus johtui siitä, että lapsen tuottama kertomus oli pitkä (129 ilmausta), ja lapsi kommentoi tarinan ulkopuolisia asioita, jolloin aikamuodon muuttuminen johtui tehtävän väliaikaisesta keskeytymisestä. Koehenkilö 08r muutti kertomuksensa aikamuotoa lähes jokaisessa lauseessa. Kertomus kuitenkin eteni jouhevasti ja ymmärrettävästi, eikä haastattelijan tarvinnut juurikaan auttaa lasta tai osallistua muutenkaan tuottamiseen. Sekä 08:n että 23:n tuottamat kertomukset olivat tyyliltään hyvin kuvailevia, liike- ja muutosverbien osuus oli niissä pieni.

Aineiston lasten sidoksisuudesta nykyhetkeen ja konkreettisesti kirjan kuviin kertoo myös runsas suoran lainauksen käyttö. On helpompaa kertoa suoraan kirjan aktanttien ajatukset kuin muodostaa niistä epäsuora esitys, jonka muodostaminen vaatii aina alistuksen. Tosin suoran lainauksen käyttöön saattoivat vaikuttaa lasten kokemukset kotona luetuista saduista, sarjakuvista ja lasten televisio-ohjelmista, joissa kaikissa käytetään paljon suoraa lainausta. Sitaatit ilmaisevat aktantin ajatukset ja mielentilat. Seitsemän aineiston lapsista (7/37) käytti narratiivissaan suoraa esitystä (01r, 04r, 06v, 10r, 12r, 21r ja 29r). Seuraavassa esimerkissä lapsen prosodia paljastaa, että lapsen intentio on ollut muodostaa suora esitys, vaikka *että*-konjunktio tekee ilmaisusta epäsuoran. Suoran esityksen käyttö sammakotarinoissa liittyy lähes aina siihen, että kirjan poika huutaa sammakkoaan takaisin. Suorassa esityksessä puhujan on mahdollisuus valita eri asteita. Täysin suoran esityksen lisäksi lapsi voi rakentaa epäsuoran esityksen, mutta paljastaa äänenpainollaan, että kyseessä on aktantin suoraa lainausta:

Sit ne lähti ettimää(n), et ne huusi että missä olet sammakko? Seu-, ja (ja) tossa ov vaan tommonem puun kuva. (tyttö 01r)

Epäsuoran esityksen muodostaminen vaatii alistusta, jonka seuraava lapsi on välttänyt ilmaisemalla aktantin ajatukset suoraan:

Sitten ne huusi, missä olet sammakko? (poika 06v)

9.1.2 Imperfekti hallitsevana aikamuotona

Imperfekti on pääasiallinen kertomisen ja raportoinnin tempus (Hakulinen & Karlsson 1979, 249). Kertomukset kerrotaan yleensä menneessä aikamuodossa, jotta kuulija ymmärtäisi, että kerrotut tapahtumat ovat jo tapahtuneet (*narrated frame*). Preesens ilmaisee usein kertojan kommentteja (*narrator's frame*). (Shapiro & Hudson 1991,

960–961.) Applebeekin mukaan lapset ymmärtävät ensimmäisenä, että kertomukset ovat jotakin, joka on tapahtunut menneisyydessä. (Applebee 1978, 38).

Viisi aineiston lasta (5/37) käytti imperfektiä hallitsevana aikamuotona. Koska tämän tutkimuksen tehtävänasettelun instruktiossa pyydettiin lasta kertomaan, mitä kirjassa tapahtuu (käyttäen preesenssiä), imperfektin käyttö osoittaa yhden narratiivin konvention ymmärtämisen, puhehetkestä irrottautumisen. Narratiivisen diskurssin tempushan on yleensä imperfekti. Silti ei voida sanoa, että imperfektiä hallitsevana aikamuotona käyttänyt lapsi oli taitavampi kuin toinen, joka käytti preesenssiä hallitsevana aikamuotona. Joidenkin lasten kertomisen tyyli oli dialoginen, ja narratiivinen diskurssi rakentui vuorovaikutukselle, joka ei kuitenkaan ollut lapsen tuottamisen edellytys. Tällaisessa dialogisessa kertomisessa aikamuoto muuttui useammin, kuten spontaanissa keskustelussa yleensäkin. Yhden aikamuodon hallitseva käyttäminen ei ollutkaan suoraan verrannollinen lapsen taitoihin. Joillakin lapsilla kertomuksen rakentaminen ei onnistunut ilman haastattelijan tukevia ilmauksia.

Imperfekti on kertomisen tempus esim. saduissa, mutta sammakkotarina eroaa kirjana perinteisestä satukuvakirjasta. Saduissa kuvat tukevat tekstiä ja antavat lapselle mahdollisuuden visualisoida tekstiä, mutta sammakkotarinaassa kuvat olivat lapsen ainoa tietolähde. Sammakkotarina myös etenee hitaasti, ja kirjassa kuvataan varsin yksityiskohtaisesti kaikki tapahtumat. Luonnollisesti, kun lapsi on narratiivin kuulijan vieressä, diskurssi perustuu paitsi sanoihin, myös kontekstiin, joka on sekä lapselle että kuulijalle suurin piirtein sama.

Aineiston kahdella lapsella (2/37) oli narratiivissaan kaksi hallitsevaa aikamuotoa (*double anchor tense*), (koehenkilöillä 01r ja 34r). Kyse oli tilanteesta, jossa kertomuksen alku oli eri aikamuodossa kuin kertomuksen loppu. Seuraavan esimerkin kertomuksessa lapsi muutti aikamuotoa narratiivin puolella välissä imperfektistä preesenssiin. Hän menetti kiinnostuksensa tehtävää kohtaan ja alkoi käyttää pelkkiä predikaattimuotoisia verbejä. Samalla aikamuoto vaihtui:

H: Mitäpä siellä?

L: Em mä tiiä.

H: Mitä siinä tapahtuu? Kerro minulle.

L: Poika hyppäs, poron kyytiin, ja koira juoksee pako.

H: Menikös siinä nyten kaksi sivua, mitäpä siellä kum minä en nää?

L: No, koira tippuu poika tippuu, sit vedessä, ja, kattoo, menee, hyppää, istuu.

H: Mutta mitäs siinä?

L: Menee.

H: Mitenkäs se loppui?

L: Ei mitää(n) [vihaisena].

H: Heiluttaa, jää, menee [osoitellen kuvia]. (tyttö 34r)

Toisella kahta aikamuotoa hallitsevana käyttäneellä lapsella (01r) vain narratiivin alku oli preesensissä. Lapsi käytti kerran pluskvamperfektiä, ja muutti samalla hallitsevan aikamuodon preesensistä imperfektiin. Vaikka indikatiivimuotoisissa lauseissa tempusvalinnat ovat suhteellisen vapaita, *consecutio temporum* -ilmiö rajoittaa sivulauseiden tempusvalintaa suhteessa päälauseeseen. Seuraavan esimerkin kertomuksessa pluskvamperfekti tuo pääjuonta aiemmin tapahtunutta taustaa kertomukseen:

L: no, toi, on tuolla omassa huoneessaan se katsoo sitte, tota sammakkoa ja se hauvakin katsoo, mut ku se, herää, ni, se vähä(n) oot-taa, ja sit, tossahan se, tuo nukkuu, vielä ni, toi sammakko hiippailee pois -.

H: Nii-i.

L: tuolta purkista ja ku, seuraavaks kus se *oli herännyn* ni, se etti että missä se sa-, sammakko on kus se katso purkkiin, sit kut toi hauva *oli tunkenu*, kun se *oli katsonut* tosta purkista ni se o-, se oli, sem pää *oli juuttunut* tonne – –. (tyttö 01r)

Jotkut imperfektiä pääasiallisesti käyttäneistä lapsista myös vaihtoivat hetkeksi kertomisen tasoa ja käyttivät preesenssiä. Tämä osoittaa, että he osasivat valita viittaushetken tilanteen mukaan, eli että lapset pystyivät siirtymään joustavasti kertomuksen maailmasta nykyhetkeen ja takaisin. Aikamuodon vaihtaminen on myös kertomisen tason vaihtamista; kommentit, selittävät ilmaisut ja eläytyvät esitykset olivat lasten kertomuksissa preesensissä. Juonesta irralliset aiheet esitettiin yleensä preesensissä:

Sitten hän näki, hän luuli että tämä oli puu, mutta kun hän kos-, kosketti sitä, sieltä ilmestyi, ilmestyi hirvi. Sitten hirvi purskaisi sen alas maahan. Sitten kaikkialla oli verkkoja, *nää on niitä verkkoja*. (tyttö 01r)

Seuraavassa esimerkissä lapsi vaihtaa kertomisen tasoa, kun hän kysyy kuvakirjan kontaktimuovin rypyistä. Lapsi siirtyy näin joustavasti kertomuksen maailmasta senhetkiseen tilanteeseen ja saatuaan vastauksen kysymykseen palaa takaisin kertomuksen tasolle:

L: Ja sattet tuo juoksi tonne, ja tää meni, kanssa kattoon kus se tulee, eikä ne huomannu.

H: Mm.

L: Niin kut tuo koira katto tonne, mikähan tää on?

H: Siinä ov vähän kurttuja.

L: Miks?

H: Se on niiv vanha kirja.

L: Ja nää tih-, tippu ja tuo pysähty – –. (tyttö 23r)

Lasten kommentit kesken kertomisen saattoivat olla paitsi taustan tuomista narratiiviin ja selittäviä ilmaisuja kuulijaa varten, myös egosentristä puhetta, jolla lapsi selvensi asioita itselleen ja otti aikalisän etenevästä juonesta. Renner erottaa narratiivisen ajan (*narrative time*) puheajasta (*speech time*). Eri aikamuodon käyttäminen helpottaa

kuulijaa erottamaan NT:n ja ST:n toisistaan, mutta Renner huomauttaa, että aikamuodon valinta vaihtelee kertomuksen sisälläkin. (Renner 1988, 70–71.)

Aikamuodon säilyttäminen samana ja temaattisesti koherentin kertomuksen rakentaminen näyttivät olevan yhteydessä toisiinsa. Kaikki viisi imperfektiä hallitsevana aikamuotona käyttäneet lapset (5/37) onnistuivat rakentamaan Bermanin ja Slobinin kriteereiden mukaisen temaattisesti koherentin kertomuksen ja käyttivät tuotoksessaan kompleksisia lauseita. Imperfektin käyttäminen narratiivisen diskurssin hallitsevana aikamuotona osoitti näin ollen, että lapsi ymmärsi tehtävänasettelun ja hänellä oli narratiivinen kompetenssi hallussaan (04r, 05r, 13r, 16r ja 17v). Lapsi ymmärsi narratiivin konvention, eli tapahtumien sijoittamisen menneeseen. Imperfektia hallitsevana aikamuotona käyttäneet lapset myös ymmärsivät kirjan kuvien muodostavan kertomuksen, koska osasivat rakentaa minimaalisen kertomuksen. Vaikka lapsella olisi käytössään laaja repertoari kielellisiä yksiköjä ja kielellistä kompetenssia, hän ei vielä välttämättä osaa samanaikaisesti yhdistää propositioita toisiinsa ja rakentaa hierarkkisesti strukturoitua tekstiä, joka on temaattisesti koherentti. Lapsen pitää osata käyttää kielellisiä yksiköitä funktionaalisesti, ennen kuin saavuttaa narratiivisen kompetenssin. (Berman & Slobin 1994, 455.)

9.1.3 Ei hallitsevaa aikamuotoa

Tyypillistä aineistossa oli, että lapset vaihtoivat aikamuotoa kesken kertomisen. Varsinkin tilanteessa, jossa kirjan lukeminen keskeytyi, lapsi saattoi muuttaa kertomisen aikamuotoa useastikin. (Ks. lisää Renner 1988, 71.) Toisaalta jotkut aineiston lapset keskittyivät narratiivin tuottamiseen eikä haastattelija juurikaan osallistunut kertomuksen tuottamiseen, mutta lapsen kertomuksessa aikamuoto muuttui silti useampaan kertaan. Aikamuodon muuttamiseen on monia syitä. Schiffrinin (1981) tutkimuksen mukaan aikamuodon muuttamisella narratiivissa on aspektuaalisia implikaatioita. Kun kertoja muuttaa aikamuotoa, hänen intentionsa on erottaa narratiivin juoni supportiivisesta materiaalista. (Schiffrin 1981.) Temporaalisuus on lapselle yksi kieliopin vaikeimmin hallittavia asioita, mutta sen ilmaiseminen ei vielä vaadi asioiden syyseuraus -suhteen ymmärtämistä. Temporaalisuus on tarinan kertomisessa tärkeä tekijä, ja sammakkotarinessa onkin monta kuvasarjaa, joiden tapahtumien ymmärtäminen vaatii retrospektiötä eli taaksepäin viittaamista. Esim. pojan kiivetessä kalliolle huutamaan sammakkoa poika ottaa kiinni oksista, jotka osoittautuvat seuraavassa kuvassa hirven sarviksi (ks. liitteestä 1 kuvat 14 ja 15).

Lapsen narratiivissa ei ollut hallitsevaa aikamuotoa (*no anchor tense*), jos lapsi vaihteli aikamuotoa lauseittain tai useampaan kuin kahteen kertaan ilman kontekstista johtuvaa syytä. Aineiston yhdeksällä lapsella (9/37) aikamuoto hyppelikin imperfektistä preesensiin ja takaisin (02v, 07v, 08r, 19v, 20r, 23r, 24r, 32v ja 35v). Tämä johtui taitojen puutteen lisäksi mm. lapsen haluttomuudesta, jonka vuoksi tuotoksesta tuli ennemminkin haastattelijan ja lapsen välinen dialogi kuin lapsen tuottama narratiivi. Rennerin tutkimuksessa pienimmät, eli kolmivuotiaat, eivät hallinneet yhden aikamuodon käyttämistä, vaan heidän kertomuksensa perustuivat keskusteluun. (Renner 1988, 82–90.) Seuraavassa esimerkissä kertomuksen aikamuoto muuttuu lähes jokaisessa lauseessa:

- H: Nii, no mitäs täällä seuraavassa kuvassa?
 L: [Osoittelee sormella kuvaa].
 H: Katot sää.
 L: Poika meni pöllön ja se kaatu näin.
 H: Nii, entäs täällä?
 L: Koira juoksee.
 H: Joo, entäs sitte?
 L: Se sai pääkolauksen. (poika 02v)

Ei hallitsevaa aikamuotoa -ryhmän lapsista viidellä (5/9) oli narratiivissaan aluksi hallitseva aikamuoto, mutta kertomuksen edetessä näiden lasten keskittyminen herpaantui, ja narratiivin aikamuodot alkoivat vaihdella lauseittain. Joillakin lapsilla näin tapahtui vasta narratiivin lopussa, toisilla jo puolella välissä. Aikamuotojen käyttäminen oli siten yhteydessä myös lapsen keskittymiskykyyn. Lapsi saattoi vaihtaa tehtävän keskeytymisen jälkeen, tai jonkun muun syyn vuoksi, aikamuotoa myös kokonaan, mutta näin tapahtui erittäin harvoin. Joskus aikamuodon jatkuvaan muuttamiseen oli vaikea löytää syytä. Bermanin ja Slobinin tutkimuksessa etenkin kolmevuotiaat tuottivat yksittäisiin kuviin tai erillisiin tapahtumiin perustuvia kertomuksia ennemmin kuin temaattisesti rakennettua narratiivia, jossa on yksi hallitseva aikamuoto. Yli puolet kolmevuotiaista muutti kertomuksen aikamuotoa lauseesta toiseen. (Berman & Slobin 1994, 62.) Seuraavan lapsen aikamuodon muuttuminen edestakaisin johtui luultavasti lapsen taitojen puutteesta. Lapsi ei vielä osannut ankkuroida tapahtumia pysyvästi aikajatkumolle:

- Sitten se koira *on* ja, sitten se tota, oikeen, tota taas *satutti* sitä, ja sitten se *kokeilee* niitä sarvia, ja pöllö tota, *menee* pois, sitten poro *nousi*, ja koira *menee* karkuun, ja sit se *tökkäs* sen. (poika 19v)

Aineiston perusteella aikamuodon säilyttäminen ja temaattisesti koherentin kertomuksen rakentaminen näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa. Seitsemän tämän ei hallitsevaa

aikamuotoa -ryhmän lapsista (7/9) ei pystynyt rakentamaan kohesiivista kertomusta, vaikka yrittikin (02v, 07v, 19v, 20r, 24r, 32v ja 35v). Kun lapsen tuottamista lauseista ei muodostunut mielekästä kokonaisuutta, myös aikamuodon säilyttäminen samana oli hankalaa.

Bermanin ja Slobinin kriteereiden perusteella onnistuneissa kertomuksissa (ks. liitettä 7) yhdessätoista (11/13) lapsi onnistui käyttämään yhtä hallitsevaa aikamuotoa tai vaihtoi aikamuotoa vain kerran. Onnistuneista kertomuksista kahdessa (2/13) ei ollut hallitsevaa aikamuotoa (08r ja 23r). Viidessä onnistuneessa kertomuksessa (5/13) oli hallitsevana aikamuotona preesens (12r, 21r, 22v, 25r ja 27v), viidessä (5/13) imperfekti (04r, 05r, 13r, 16r ja 17v) ja yhdessä (1/13) kaksoisaikamuoto (01r). Kriteereiden mukaan epäonnistuneissa kertomuksissa (yhteensä 24 tuotosta aineistossa) seitsemässä (7/24) ei ollut hallitsevaa aikamuotoa (02v, 07v, 19v, 20r, 24r, 32v ja 35v), viidessätoista (15/24) preesens (03r, 06v, 09v, 10r, 14r, 15r, 18r, 26v, 28v, 29v, 30v, 31v, 33v, 36v ja 37v) ja yhdessä (1/24) kaksoisaikamuoto (34r). Kaikki imperfektiä hallitsevana aikamuotona käyttäneet lapset (5/37) onnistuivat rakentamaan Bermanin ja Slobinin kriteereiden mukaisen temaattisesti koherentin kertomuksen (ks. s. 90). Kukaan kriteereiden mukaan epäonnistunut ei käyttänyt imperfektiä hallitsevana aikamuotona. Preesens oli yleisempi epäonnistuneissa kertomuksissa, joten imperfekti näyttäisi olevan yksi narratiivisen kompetenssin osatekijä. Onnistuneissa kertomuksissa oli vähemmän sellaisia tuotoksia, joissa ei ollut hallitsevaa aikamuotoa. Toisaalta preesensin käyttäminen hallitsevana aikamuotona ei tarkoittanut, ettei lapsella ollut narratiivista kompetenssia.

Haastattelijan tukevat ilmaisut vaikuttivat lapsen tuotokseen, ja siten myös aikamuodon valintaan. Vaikka aikamuodon joustava muuttaminen kommentoitaessa tai kysyttäessä kertoi lapsen kyvystä vaihtaa kertomisen tasoa, aikamuodon muutos saattoi johtua myös sidoksisuudesta kirjan kuviin ja tilanteeseen. Seuraavassa esimerkissä lapsi siirtyy kertomisen tasolta kommentoimiseen. Tosin aikamuodon muuttuminen saattaa johtua myös lapsen sidoksisuudesta kirjan kuviin:

L: Sammakko *lähti* loikkimaan iteksee(n), *ottaa* nämä [osoittaa jälkimmäisessä lauseessa kirjan kuvaa]. (poika 10r)

Edellisen esimerkin aikamuodon muuttuminen voi johtua myös siitä, että lapsi on tarkoittanut peräkkäisten lauseiden tapahtumien olevan simultaanisia, kun sammakko lähti loikkimaan, se samalla otti nämä.

9.2 Aika- ja syysuhteet kertomuksissa

9.2.1 Kielelliset keinot suhteiden ilmaisemiseksi

Lasten kertomusten tutkimuksessa on ajateltu esimerkiksi, että kertomuksen episodit ja pienemmät osat liittyvät toisiinsa neljällä erilaisella relaatiolla. *Then relation* yhdistää toisiinsa kahta episodtia tai osaa, jonka tapahtumat sijoittuvat peräkkäisesti. *Cause relation* ilmentää kausaalista suhdetta tapahtumien välillä. *And relation* yhdistää kahta episodtia, jonka tapahtumat ovat samanaikaisia. *Embedded episode* kuvastaa, kuinka yksi episodi on sijoitettu toisen episodin sisään. (Stein & Glenn 1979, 58–72.) Temporaalisuus on narratiivisen diskurssin perustavin tekijä. Koherentin kertomuksen rakentamisen lisäksi lapsen on selvittävä välittömässä tilanteessa vuorovaikutuksesta kertomuksen kuulijan kanssa.

Tapahtumien samanaikaisuus, peräkkäisyys ja asioiden kausaaliset suhteet ovat narratiivisessa diskurssissa avainasemassa. Tapahtumien tulee olla järjestetty temporaalisesti ja mielellään kausaalisestikin. Simultaanisuus ja sekventiaalisuus liittyvät käsitteinä kertomuksen temporaaliseen etenemiseen. Simultaanisuutta, sekventiaalisuutta ja kausaalisuutta ilmaistaan lingvistiksi lauseyhdistysten avulla, luonnollisesti temporaalisten suhteiden avulla. Lauseyhdistysten muodostamiseen taas tarvitaan konnektoreita. Tässä työssä tarkastelun pohjana käytetään Anneli Liekon väitöskirjassaan (1992) hahmottelemaa lauseyhdistyskategoriaa, jossa lauseyhdistysten ilmaantumisyjärjestys perustuu merkitysrakenteen kompleksisuudelle. Semanttisesti yksinkertaisemmat lauseyhdistykset opitaan ensiksi ja mutkikkaammat myöhemmin. Lieko jakaa lauseyhdistystyyppit kuuteen semanttiseen ryhmään, additiiviseen, adversatiiviseen, temporaaliseen, kausaaliseen ja spesifioivaan lauseyhdistykseen sekä kehysliitokseen. (Lieko 1992.) Koska tämän tutkielman aineisto on narratiivista diskurssia, kiinnitän huomiota erityisesti temporaalisuuteen, eli tapahtumien simultaanisuuteen ja sekventiaalisuuteen, adversatiivisuuteen eli jonkinlaisia vastakohtia ilmaiseviin ilmaisuihin sekä kausaalisuuteen eli tapahtumien syy-seuraussuhteisiin.

Aineiston lapsista kolmekymmentä (30/37) käytti kertomuksessaan lauseyhdistyksiä. Lauseyhdistysten määrä vaihteli. Joidenkin lasten kertomuksissa niitä oli vain yksi, kun taas toisten kertomukset perustuivat pääasiassa lauseyhdistyksille. Seitsemällä lapsella lauseyhdistyksiä ei ollut lainkaan (02v, 03r, 05r, 07v, 13r, 18r ja 25r). Viisi näistä lapsista (5/7) kuului riskiryhmään dysleksian suhteen. Kompleksisten lauseiden

puuttuminen ei kuitenkaan tarkoittanut välttämättä tehtävän epäonnistumista. Viidellä näistä lapsista (5/7) oli narratiivissaan hallitseva aikamuoto (03r, 05r, 13r, 18r ja 25r), ja kolme onnistui temaattisen juonen rakentamisessa (05r, 13r ja 25r). Kompleksisiksi lauseiksi ei tässä laskettu *ja*-konjunktiolla yhdistettyjä additiivisia lauseita, sillä *poika huutaa ja koiraa juoksee* -tyyppinen ilmaus ei välttämättä edellyttänyt muuta kuin propositioiden syntaktista kytkemistä toisiinsa ilman mitään rakenteellisia muutoksia tai semanttisia rajoituksia. Jälkimmäinen lause tuo yhdistykseen jotain uutta tietoa. Kompleksisiksi lauseiksi luokittelin vain sellaiset ilmaukset, joissa lapsi ymmärsi, että propositioiden välillä vallitsee suhde: temporaalinen, kausaalinen, adversatiivinen tai spesifioiva (esim. relatiivilause).

Seitsemällä aineiston lapsella (7/37) ei siis ollut narratiivissaan minkäänlaista alistamista, tapahtumien sijoittamista etu- tai taka-alalle tai muitakaan lauseyhdistyksiä lukuunottamatta additiivisia *ja*-kytkentöjä. Kaksikymmentä (20/30) kolmestakymmenestä kompleksisia lauseita käyttäneistä lapsista ei onnistunut kertomuksen temaattisen juonen muodostamisessa. Näyttää siis siltä, että kompleksisten lauseiden muodostaminen ei ole yhteydessä temaattisesti koherentin juonen rakentamiseen. Kertomuksen voi rakentaa myös ilman monimutkaisia lauseita ja polveilevaa juonta.

9.2.2 Simultaanisuus

Simultaanisuus on yksi temporaalisista suhteista, jolla on tietty funktio diskurssissa. Se voi osoittaa narratiivissa, että puhutaan täydentävistä asioista, jotka ovat narratiivissa taustalla. Simultaanisuuden ilmaiseminen eksplisiittisesti on tyypillinen diskurssin kompleksinen temporaalinen rakenne. (Berman & Slobin 1994, 395.) Simultaanisuuden ilmaiseminen vaatii lapselta abstraktien käsitteiden, puheajan, viittausajan ja tapahtumajan ymmärtämistä. Simultaanisuutta on monia eri tasoja. Tässä tutkimuksessa simultaanisiksi käsitetään tapahtumat, jotka ovat kokonaan tai osittain samanaikaisia.

Samanaikaisesti, kun lapsi käyttää kielellisiä keinoja sijoittaakseen tapahtumia etu- ja taka-alalle kertomuksessa hän ilmaisee asioiden samanaikaisuuden. Jos lapsi ei halua korostaa mitään erityistä kuvassa tapahtuvaa asiaa, mutta haluaa verbalisoida tapahtumat simultaanisiksi, hänen on käytettävä rinnakkaisuuden osoittamiseen adverbiä. Lapsi omaksuu ensimmäiseksi keinot ilmaista rinnakkaisten lauseiden simultaanisuutta, ja vasta sen jälkeen itsenäisiä lauseita yhdistävät adverbit, joissa on temporaalisia kytkentöjä (Berman & Slobin 1994, 452). Sammakkotarinessa on myös kuvia, joissa tapahtuu monta eri asiaa samanaikaisesti. Tällöin lapsella on mahdollisuus

ilmaista eksplisiittisesti tapahtumien simultaanisuutta. Kuitenkin vain harvat aineiston lapset tekivät niin. Kuvassa 12 pöllö ilmestyy puun kolosta ja pudottaa pojan maahan. Samanaikaisesti mehiläiset ajavat koiraa takaa (ks. liitettä 1). Vain yksi aineiston lapsi (01r) ilmaisi tämän kuvan kohdalla simultaanisuutta eksplisiittisesti:

L: Sit toi *sillä välin* ni, kävi kurkistamassa se, puuhun jossa oli reikä mut se oli pöllön ko- kolo ja ku, pöllö sieltä lensi nii sitte(n) noi mehiläiset alko ajaan tota, oli ajamassa tota hauvaa takaa ja.

H: Nii.

L: *Sillä aikaa* kato, toi poika tippu. (tyttö 01r)

Edellisen esimerkin lapsi käytti kertomuksessaan muitakin adverbejä ilmaisemaan itsenäisten lauseiden välistä simultaanisuutta:

L: Sitte, kun ne nukku, ni sammakko *sillä aikaa* karkas, ja sitten, se oli tyhjä ja ne heräs. (tyttö 01r).

Sit se hauva syö-, yritti kiivetä puuhun. Sit toi *sillä välin* ni, kävi kurkistamassa se, puuhun jossa oli reikä. (tyttö 01r)

Ja sit se *samalla* huusi että – –. (tyttö 01r)

Yhdeksäntoista lasta (19/37) osoitti kertomuksessaan simultaanisuutta lauseensisäisesti:

Sit kun tuo meni ehtimään sitä, ne pääs hirvem päähä(n). (tyttö 24r)

Kyse oli tällöin asioiden priorisoimisesta lauseen sisällä, eli sen osoittamisesta, mikä oli juonen kannalta olennaisinta ja mikä kuului taustalle. Sellaisten verbien yhteydessä, joiden ilmaisema tekeminen on kontekstista käsin tai merkityksensä perusteella kestoiltaan pitkäaikaista, voidaan kaksi rinnastettua peruslausettakin tulkita simultaanisiksi:

Poika *nukkuu* ja sammakko *karkaa*. (tyttö 18r)

Samoin sammakon etsiminen on kirjassa tekemistä, jonka voidaan katsoa olevan kestoiltaan pitkäaikaista. Lasten kertomuksissa oli paljon sellaisia lauseyhdistyksiä, joissa pelkkä lauseiden peräkkäisyys teki niistä yhdistyksen. Tällaisissa lauseissa objektina oli sitaatti jonkun sanomisesta tai epäsuora kysymyslause:

Sit ne sanoo, missä oot sammakko? (tyttö 29r)

Kun kahdessa peräkkäisessä imperfektilauseessa puhuttiin eri aktanttien toiminnoista, ei aina selvinnyt, olivatko tapahtumat samanaikaisia vai eriaikaisia. Aikasuhteisiin syntyi tällöin epäselvyyttä, sillä kuulijan oli vaikea päätellä, olivatko lauseiden tapahtumat samanaikaisia vai peräkkäisiä. Tunnukselliset tai *ja*-konjunktioilla yhdistetyt liitokset voi kontekstiin nojautuen tulkita additiivisiksi, kausaalisiksi tai temporaalisiksi.

Tämä oli kuitenkin vaikeaa. Tämän tutkimuksen kontekstissa luonteva tulkinta oli yleensä temporaalinen liitos:

L: Koira juoksee tosta pois.

H: Mm, mitäs si-

L: Tu-, tuolla sarvet näkyy.

H: Nii-i.

L: Se koskettaa kiviä kätee(n), pöllö lentää. (poika 09v)

Jotkut lapset ilmaisivat temporaalisia suhteita eksplisiittisesti ja erottivat peräkkäiset lauseet toisistaan konjunktiolla tai pluskvamperfektillä. Seuraavassa esimerkissä lapsi tuo kertomukseensa taustaa (pojan ja koiran herääminen), jonka jälkeen hän jatkaa ankkuroimalla näkemisen etualalle. Näin lauseiden väliset temporaaliset suhteet ovat selkeät. Lapsi yhdistää tausta-asian, eli pojan heräämisen, pääjuoneen simultaanisuuden avulla. Tapahtumat ovat osittain samanaikaisia:

Sit nuo, nuo heräs nin ne, näki et se oli kadonnu. (tyttö 16r)

Aineistossa simultaanisuuden ilmaiseminen näytti olevan yleinen keino erotella *background-* ja *foreground-*asiat toisistaan. Lapsen kehityksellisenä tehtävänä on tunnistaa kertomuksen juoni ja tärkeät asiat (semanttinen tehtävä) sekä omaksua tarpeelliset syntaktiset muodot, joilla hän pystyy verbalisoimaan juonen kielellisesti (Berman & Slobin 1994, 7). *Background-* ja *foreground* -ajattelu perustuu juuri asioiden ilmaisemiseen kompleksisissa lauseissa. Jotta lapsi pystyisi erottamaan narratiivin kannalta tärkeämmät asiat sivuasioista, hänen on aikamuotojen muuttamisen lisäksi osattava muodostaa kompleksisia lauseita konnektoreiden avulla. Simultaanisuutta ja sekventiaalisuutta ei ole kuitenkaan valmiina sammakkotarinan kuvissa, vaan lapsen oli rakennettava ja ilmaistava nämä temporaaliset suhteet diskurssissa. Jos lapsi halusi tehdä eron *background-* ja *foreground* -tapahtumien välillä, hänen oli muodostettava alistus.

Kut tää herää, ni tää näkee, et täällä ei oom mitään. (tyttö 08r)

Temporaalisella *kun*-konjunktiolla lapsi sijoitti pojan heräämisen taustaksi, ja ns. kehysliitoksen avulla ilmaisi, mitä poika näkee. Simultaanisuus perustuu lapsen havaintoon kuvista, mutta lapsen kehittyessä hän oppii simultaanisuuden erilaiset funktiot, kuten tapahtumien sijoittamisen etu- ja taka-alalle (Berman & Slobin 1994, 451). Mitä yksityiskohtaisempia narratiivit olivat, sitä enemmän niissä oli simultaanisuutta. Paitsi temporaalisella lauseyhdistyksellä, lapset ilmaisivat asioiden tärkeyttä etenevän juonen kannalta myös adversatiivisella konjunktiolla:

Ja sitten to- tämmösen koiram pitää juosta eellä, *mut* se ei huomaa, *mut* se ei huomaa, että tämmöi-, siellä on kukkula. (tyttö 12r)

Sittes se huomaa kus se on tiputtanus se ni, se tulee ite. Mehiläiset tulee sen kimppuun *vaikka* se yrittää, että ne mehiläiset menis ton kimppuun. (tyttö 12r)

Se huuti tuolta *vaikka*, siellä asu pöllö. (tyttö 08r)

Tällaisista konjunktion avulla muodostetuista yllätyksellisistä juonenkäänteistä oli aineistossa kuusi esiintymää (koehenkilöillä 08r, 12r ja 36v). Äkilliset juonenkäänteet kuuluvat vahvasti narratiiviseen konventioon, joten voisi ajatella, että näilläkin lapsilla narratiivinen kompetenssi on kehittymässä. Yllätyksellisiä asioita voi toki ilmaista muutenkin kuin adversatiivisesti. Nouseva intonaatio lauseen loppua kohden voi kertoa, että on tapahtunut jotakin odottamatonta. Myös erilaiset interjektiot *ups*, *voi voi* voivat osoittaa yllätyksellisyyttä:

Nyt tä-, tää, koira yrittää saahat tän, ni sitte, *paks* [kiljahtaen], tiputtaa tom pojan päälle. (poika 10r)

Erityisesti koehenkilö 15r käytti onomatopoeettisia ilmauksia ilmaistessaan kertomuksessaan uutta juonen käännettä. Ainakin joissakin yhteyksissä lapsella näytti olevan vaikeuksia tuottaa predikaattillisia lauseita, ja onomatopoeettiset ilmaukset toimivat välttämistästrategioina:

Ja toi vaan tossa noi, *auu* [nousevalla intonaatiolla], nii, silleen. (tyttö 15r)

Sitte toi tossa vaan tohon noi, ja sit se tippu *uijuujui*. (tyttö 15r)

9.2.3 Sekventiaalisuus

9.2.3.1 'Ja sitten'

Eniten lapset käyttivät tapahtumien eriaikaisuuden ilmaisemisessa *sitten*-konjunktiota. Aineiston lapsista kahdeksantoista (18/37) käytti eksplisiittistä temporaalista suhdetta, lähinnä *sitten*-konjunktiota, propositioiden välillä (01r, 04r, 06v, 08r, 12r, 14r, 15r, 16r, 17v, 19v, 21r, 22v, 23r, 24r, 25r, 27v, 32v ja 37v). (Ks. myös Berman 1988.) Useimmat sammakkotarinan tapahtumat ovat lineaarisia, joten *sitten*-konjunktion käytössä ei ollut lapsilla ongelmia. *Ja sitten* varmistaa sekventiaalisuuden yksinkertaisesti, mutta lasten narratiivisessa diskurssissa sillä oli myös muita merkitystehtäviä. Bermanin ja Slobininkin mukaan kolme- ja neljävuotiaat käyttävät yleisesti spatiaalisia, deiktisiä pronomineja *täällä* ja *siellä* yhdessä *sitten*-konjunktion kanssa. Tämä osoittaa tutkijoiden mukaan, että on tapahtumassa muutos spatiaalisesta, havaintoon perustu-

vasta aikakäsityksestä abstraktiin ja representationaaliseen aikakäsitykseen. (Berman & Slobin 1994, 451.) Seuraavassa esimerkissä asioiden mainintajärjestysstrategia osoittautuu lapselle vaikeaksi, kun hänen oli ilmaistava useampia asioita, jotka olivat kausaalisuhteessa toisiinsa:

Se lähtikip pois yöllä, että meni sitten kattoon olikse se ovi auki. (poika 32v)

Tässä esimerkissä *että* on pragmaattisesti ilmaisemassa syytä sammakon karkaamiseen. Sammakon karkaaminen on pääasia, mutta karkaamisen taustaa valotetaan sivulauseessa. Yleistä näytti olevan *sitten*-adverbin käyttö yhdistämässä peräkkäisiä tapahtumia toisiinsa. Seuraavassa esimerkissä lapsi kuitenkin käyttää *sitten*-adverbiä, vaikka tapahtumien välillä ei ole suoranaista temporaalista suhdetta:

Sitten hirvi purskaksi sen alas maahan. *Sitten* oli kaikkialla verkkoja nää on niitä verkkoja. (tyttö 01r)

On vaikea sanoa, miten edellisen esimerkin lapsi ymmärsi näiden lauseiden välisen suhteen. Ne eivät kuitenkaan ole temporaalisessa suhteessa keskenään kuten seuraavan esimerkin lauseet:

Siellä oli pöllö. Sitten koira pelästyi. (tyttö 01r)

Yksinkertaisinta ja yleisintä oli aineiston lapsille tapahtumien yhdistäminen *ja*-konjunktion avulla. Silloin tapahtumien samanaikaisuutta tai peräkkäisyyttä ei spesifioitu, esim. *poika katsoi kuppiin ja koira haisteli tuolta*. Lasten kielenkehitys eteneekin niin, että ensin he rinnastavat kaksi itsenäistä lausetta, joissa ilmaistaan asiat niiden tapahtumajärjestyksessä. Sen jälkeen lapsi yhdistää sekventiaalisesti kaksi lausetta toisiinsa adverbiaalien tai muiden konnektoreiden avulla. Näissä sekventiaalisesti yhdistetyissä lauseissa asioiden mainintajärjestys on edelleen sama kuin tapahtumajärjestys. Lopulta lapsi osaa käyttää vapaasti konjunktioita ja adverbejä kiinnittämättä huomiota siihen, missä järjestyksessä hän asiat ilmaisee. (Berman & Slobin 1994, 396.)

Asioiden lineaarinen esittäminen tapahtumajärjestyksessä näytti olevan lapsille luontaista, kun tehtävänä oli kertoa kirjasta, jossa tapahtumat on esitetty kronologisesti. Seuraavassa lapsi ilmaisee tapahtumat ensin reversaalissa järjestyksessä, mutta lopuksi varmistaa asioiden kronologisen kulun:

Sitte, toi hauva, tai noi oli suuttunut tolle hauvalle kuh hauva oli puottanun niitem mehiläiskennon tonnen noin nin ne suuttu. (tyttö 01r)

Sellaiset lauseyhdistykset, joissa viittausaikaa ilmaiseva sivulause on päätapahtuman ilmaisevan päälauseen edellä, olivat lapsille vaikeita. Seuraavassa esimerkissä lapsi aikoo ilmaista tapahtumat käänteisessä järjestyksessä tapahtumien todelliseen järjestykseen verrattuna, mutta käyttää silttenkin mainintajärjestysstrategiaa:

Tuossa se lähti ettiin ulkoo ja huuteli, ja tuossa se nuolee sitä tuossa ku-, eikut tuossa se putoo tuonne, sittes se nuolee sitä kus se otti varmaan sen kiinni. (poika 32v)

Lapset käyttivät mieluiten mainintajärjestysstrategiaa, ja olihan se tehtävän luonteen huomioon ottaen luonnollistakin. Asioiden temaattinen yhdistäminenkin sujuisi lapsilta, mutta kirjan kuvista selittäminen on yksinkertaisinta kronologisesti. Kykyä muuttaa viittausaikaa puhehetkestä johonkin toiseen hetkeen kutsutaan temporaaliseksi sarjoittamiseksi (Harner 1982, 158). Se on yksi lapsen kielellisistä kehitystehtävistä (Harner 1982, 144). Temporaalinen sarjoittaminen on kognitiivinen edellytys sille, että lapsi osaa lingvistisesti kuvailla toimintaa, jossa tapahtumien mainintajärjestys on toinen kuin todellinen tapahtumajärjestys (Harner 1982, 159).

9.2.3.2 Implisiittinen liitos

Kirjassa kuvat ovat valmiiksi peräkkäin, jolloin kuvat ovat implisiittisesti sekventiaalisia. Lapsi pystyy olettamaan tapahtumien peräkkäisyyden, eikä hänen tarvitse ilmaista sitä eksplisiittisesti. Tämän tutkimuksen tehtävänasettelu, kuvakirjasta kertominen, ja tekstityyppi, narratiivi, implikoivat tapahtumien sekventiaalisuuden. Aineistossa lauseet olikin yleensä yhdistetty temporaalisella, tunnusmerkittömällä liitoksella. Aineiston lapsista seitsemällä (7/37) ei ollut propositioiden välillä eksplikoituja temporaalisia suhteita. Haastattelija ei myöskään omilla kysymyksillään rakentanut narratiivia lapsen puolesta:

L: Hirvi puottaa pojam pois, selästä, järveen.

H: Mm, entäs sitte.

L: Poika kiipee järvestä pois.

H: Mm.

L: Poika, ja, koira on vuorella.

H: Mm-m.

L: Poika, ja, koira on, kannom päällä. Sammakot on kannom päällä.

H: Mm, semmosta siinä tapahtu. (poika 18r)

Tällaiset tunnusmerkittömät liitokset olivat erittäin yleisiä. Jotkut lapset osoittivat aikamuodon muuttamisella tapahtumien sekventiaalisuuden. Implisiittinen liitos tulkitaan yleensä narratiivisen tekstityypin perusteella automaattisesti sekventiaaliseksi. Seuraavassa esimerkissä aikamuodon muuttaminen saattaa osoittaa myös sitä, että lapsi

on tarkoittanut lähtemisen ja huutamisen olevan simultaanisia, *kun se lähti, se huuti samalla* – – .

No, se lähti, huutaa “oo, mitä oo joo” varmaankit ta-, tarstania. (poika 10r)

Kertomuksissa, joissa imperfekti oli hallitsevana aikamuotona, preesensissä olevat lauseet olivat tekstityyppinä toista kuin narratiivi. Deskriptiivisen lauseen verbi on staattinen tai sellainen liikeverbi, joka ei johda muutokseen. Kommenttien tarkoituksena on jäsentää tilaa ja kuvata ilmiöitä, esineitä tms. (Ks. Werlich 1983). Aineiston yhdeksän lapsen kohdalla (9/37) haastattelija sai omilla kertomusta eteenpäinvievillä kysymyksillään narratiiviin aikaan temporaalisuuden (02v, 05r, 07v, 09v, 11r, 13r, 20r, 29r ja 35v). Nämä lapset olivat haluttomia tuottamaan kertomusta, jolloin haastattelija auttoi lapsia kysymällä *mitä sitten tapahtuu?* Koehenkilöille 06v, 28v ja 30v haastattelijan tukevista ilmauksista ei ollut hyötyä. Koehenkilön 06v tuotos oli lähes pelkkää kertomusten aktanttien suoraa lainausta, koehenkilö 28v ei tuottanut juuri mitään houkutuksista huolimatta, ja 30v:n tuotos oli objektien nimeämistä.

9.2.3.3 Kausaalisuus

Kausaalisuuden ilmaisemisessa tarvitaan sekventiaalisuuden tai simultaanisuuden havaitsemista ja tajuamista. Kausaalisuhteeseen liittyy aina temporaalisuus jollakin tavalla. Kuten aiemmin on todettu, lapset verbalisoivat harvoin kirjan tapahtumien välisiä syy-seuraus -suhteita, ellei suhde ollut selkeästi nähtävissä kuvasta. Mentaalisiin tai emotionaalisiin syy-seuraus -suhteisiin lapset eivät kiinnittäneet huomiota. Kausaalisuhteet olivat lasten kertomuksissa konkreettisia asioita. Voisiko kausaalisuhteissakin olla eri tasoja, kuten lineaarista ja temaattista kausaalisuutta? Aineiston lapset ilmaisivat harvoin asioiden välisiä syy-seuraussuhteita tai suhteet oli verbalisoitu epäselvästi. Toiminnan syyn verbalisoiminen oli vaikeaa, vaikka syy oli selkeästi esillä kirjan kuvassa. Lasten oli vaikea kuvata esim. kuvaa, jossa poika putoaa puusta, koska säikähtää pöllöä (ks. kuva 12 liitteestä 1). Kuvan kausaalisuhde jäi usein kuulijalle epäselväksi:

Se tippuu oksalle, yks oksa katkes, se meni tonne. (poika 02v)

Kolmetoista lasta (13/37) ilmaisi kertomuksessaan lauseensisäisiä kausaalisia suhteita eksplisiittisesti konjunktioilla:

Tuo poika suuttui sillek *kus* se meni rikki. (poika 04r)

Toi poika tippu siitä puusta *kut* toi tuli toho(n) eteen. (poika 19v)

Kausaalisuhteiden ilmaiseminen vaati, että lapsi teki kausaalisia päätelmiä ja kykeni verbalisoimaan päätelmänsä. Lasten ilmauksista ei kuitenkaan aina selkeästi käynyt selville, kuuluiko temporaaliseen lauseyhdistykseen kausaalinen merkitys:

Eikut tuossa se putoo tuonne, *sitten* nuolee sitä kus se otti varmaan sen kiinni.
(poika 32v)

Sitten koira juoksee perään, *kun* pöllö tuli sieltä. (poika 19v)

Seuraavasta esimerkistä voisi olettaa, että lapsen tarkoitus on ollut muodostaa propositioiden välille adversatiivinen suhde *mutta*-konjunktion avulla, mutta lapsen intentiosta on mahdoton saada tuotoksen perusteella selvää:

Tässä se etsii tuolta pienestä kolosta, *kus* siellä asuit hiiri. (tyttö 08r)

Edellisen esimerkin kaltaisissa ilmauksissa tulee ottaa huomioon konteksti, kirjan kuvat. Tosin kontekstikaan ei kertonut, oliko lapsen intentio ilmaista kausaalista suhdetta propositioiden välillä. Esimerkiksi *kun*-konjunktio itsessään ei vielä kertonut mitään, sillä lapsi saattoi käyttää konjunktioita lähinnä pragmaattisessa tehtävässä tai sekoitti eri konjunktioiden käyttöyhteydet toisistaan tilapäisesti. Yleensäkin lapset ilmaisivat vain harvoin aktanttien mielentiloja. Kukaan lapsista ei esimerkiksi ilmaissut aktanttien toimien motiiviksi emotionaalisia tekijöitä, lukuunottamatta pelkoa:

Se luulee, et se pelkää sitä, mut se ei pelkää. (poika 10r)

Joskus lapsen tuotoksesta oli havaittavissa, että lapsi ei osannut verbalisoida sanottavaansa, vaan lauseyhdistyksistä ja asioiden ilmaisemisesta tuli tuotos, josta kuulijan oli vaikea saada selvää:

Eikä se mitään tee kut tollep pojalle jos, ne sinne häiritseen ni, tönäsee alas puusta.
(poika 10r)

Yksi mahdollinen tulkinta tuotoksesta on, että pöllö ei tee mitään pojalle, ellei sitä mene häiritsemään. Jos pöllöä häiritsee, se tönäsee pojan alas puusta. *Kun*-konjunktio näyttäisi olevan lähinnä pragmaattinen yhdistäjä, eikä sillä ole semanttista tehtävää lauseessa. Lapsen kertomuksen kontekstista voi päätellä, mitä lapsi on tarkoittanut, mutta asian verbalisointi on lapselta jäänyt puolittiehen. Kausaalisen suhteen muodostaminen ei onnistunut myöskään seuraavan esimerkin lapselta (15r), vaikka se onkin pääteltävissä lapsen tuotoksesta. Lapsi on yrittänyt muodostaa kehysliitosta, *miksi se sanoo, että pitää olla hiljaa?*, mutta on aikonut ensin sanoa jotakin muuta. Myös tässä esimerkissä lapsen intention voi kontekstista päätellä, tosin ei mitenkään selkeästi:

Minkä takia tuossa, miks se antaa ke-, tuos, että pitää ollah hiljaa? (tyttö 15r)

Kausaalisuhteiden ilmaisemisen vaikeus aineiston lapsilla ei johdu siitä, etteivät neljävuotiaat jo hallitse kausaalisten lauseyhdistysten muodostamista. Täytyy muistaa, että lapselle on eri asia ilmaista asioiden välisiä suhteita arkitilanteissa kuin toimia testaustilanteessa muodollisten viitteiden perusteella. Koska kertomistehtävä oli uusi ja tuntematon, kausaalis-temporaalisten suhteiden ilmaiseminen oli pienille lapsille vaikea. Lapset omaksuvat kausaalisuhteiden ilmaisemisen oman elämänsä asioiden kautta, kun lapselle tulee tarvetta ilmaista asioiden syitä, seurauksia, ehtoa tai tarkoitusta. (Ks. myös Renner 1988, 72.)

Kausaalisuhteet ovat aineistonkin narratiivisessa diskurssissa olennainen tekijä. Tämän voi havaita lasten esittämistä kysymyksistä. Kolmesta lasta (13/37) esitti *miksi*-kysymyksiä (ks. liitettä 4). Tapahtumien syiden keksiminen muiden asioiden perusteella kuin kuvista katsomalla oli lapsille ilmeisen vaikeaa. Monet lapset halusivat kuitenkin rakentaa haastattelijan kanssa keskustelua, koska kertominen oli heidän mielestään vaikeaa ja outoa:

Ei kup pöllö, ja poika putos sieltä, *miks tuo koira lähti?* (poika 10r)

No se lähti puottaas sitä jokee(n), ja se puottiki, *miks se puotti?* (poika 32v-)

Ne otti yhen sammakon tollei lemmikiks, miks otti, *ottaako ne sen ikiomaks?* (poika 32v)

9.2.3.4 Konnektoreiden pragmaattisista tehtävistä

Lapset käyttivät narratiiveissaan yleisesti *ja sitten* -konnektoria. Konnektoreiden todellisen tehtävän ja merkityksen saikin selville ainoastaan tarkastelemalla ympärillä olevia lauseita eli kontekstia. Pelkkiin konnektoreiden semanttisiin merkityksiin keskittyminen ei tuokaan narratiivin tutkimuksessa uutta tietoa, vaan vaarana on esimerkiksi niiden luokittelu merkitystehtäviltään tyhjiksi yksiköiksi narratiivissa. Kertomisen tasolla konnektorit ovat usein enemmän kuin perinteisesti luokiteltavia semanttisia ja lingvistisiä koheesion muodostamisen keinoja. Konnektoreiden käyttö ei kuitenkaan vielä tee kertomusta yhtenäiseksi. Lapset oppivat kielen sosiaaliviestinnällisen tehtävän jo varhaisessa vaiheessa. Tämän vuoksi kielen semanttisen ja pragmaattisen käytön oppiminenkaan ei tuota lapsille vaikeuksia. Esim. *ja* voi additiivisuuden lisäksi osoittaa myös kausaalista ja temporaalista suhdetta. Tällaisten erottelujen tekeminen ei kuitenkaan onnistu ilman, että kiinnitettäisiin huomiota kontekstiin ja tekstin lajityyppiin. Aineiston narratiivinen luonne vaikutti konnektorei-

den tehtäviin. Onnistunut tarina eteni välttämättä temporaalisesti, ja tämä piti ottaa huomioon liitoksia tarkasteltaessa. Lapsen lauseyhdistyksiä tulkittaessa tuli ottaa huomioon siis sekä puheen tarkoitus että narratiivinen tekstityyppi. Kertovaan tekstityyppiin yhdistetään temporaalinen eteneminen, vaikka lapsi ei eksplisiittisiä liitoksia käyttäisikään:

Ja sitte, se pöllö meinaa ottaa tota poikaa kiinni, ja sitten, toi poro sai sen kiinni ja se vie ton koiran kanssa sitä. Se tiputtaa koiran ja ton pojan vetteen ja, *sitten ne ei osaa uia*, sittes se tuli istumaaj ja – –. (tyttö 37v)

Edellisen esimerkin lapsi käytti *sitten*-konnektoria tilanteessa, johon se ei intuitiivisesti ajatellen kuuluisi. Lapsi rinnasti additiivisesti ilmauksen *sitten ne ei osaa uia* sellaisiin ilmauksiin, jotka vievät narratiivia eteenpäin, vaikka se, että poika ja koira eivät osaa uida, on “voimassa” koko ajan. Lapsen ilmauksen perusteella se on narratiivinen tapahtuma, joka muuttuu pian toiseksi. Tämän vuoksi olisi ollut oikeammin ilmaista uimataidottomuus yleisenä faktana. Tällöin lapsen olisi mahdollisesti pitänyt selventää, mistä hän on päätellyt, etteivät poika ja koira osaa uida. Tämä olisi vaatinut sivulauseen, jolloin syntaktisesta rakenteesta olisi väkisin tullut monimutkainen. Mahdollista on myös, että *sitten ne ei osaa uia* on juonesta irrallinen kommentti. Tällaisessa tapauksessa lapsen prosodia tai paraverbaalinen viestintä olisi kertonut ilmauksen olevan irrallinen. Tätä oli kuitenkin kyseisen lapsen puheesta vaikea sanoa.

Saman konektorin käyttäminen läpi tarinan oli lapselle helppoa. Useimpiin kertomuksen ilmauksiin *ja sitten* käy oikein hyvin, sillä useimmat lauseethan vievät narratiivia eteenpäin. *Ja sitten* -konektorin yksi pragmaattinen merkitystehtävä olikin luultavasti ’minulle on vielä jotakin sanottavaa’, ’asiat tapahtuvat sekventiaalisesti, koska kyseessä on narratiivinen diskurssi’. Seuraavassa esimerkissä lauseiden tapahtumat ovat samanaikaisia, mutta lapsi on käyttänyt *ja sit* -liitosta lauseiden välissä:

Ja sit toi herää *ja sit*, se ei ookkaan siellä. (tyttö 15r)

Ja sitten tossa on hirvi *ja sit*, tossa on joku myyrä. (tyttö 36v)

Tällaisissa esimerkeissä *ja sitten* ei signaloi lauseiden välisiä temporaalisia suhteita, vaan sillä on ennemminkin pragmaattinen tehtävä. Lapsi ilmaisee *ja sit* -konektorilla, että hän aikoo jatkaa, hänellä on vielä lisää sanottavaa. Kun konjunktioilla on tällainen tehtävä, tauko on lauseessa vasta konjunktion jälkeen, ei sitä ennen, kuten se on lauseessa, jossa konjunktioilla on selkeä semanttinen tehtävä:

Tuolla on kaks sammakkoa, sittet tää meni loppu, kus sammakot on tuossa sitted ku, nuo lähtee. (tyttö 29r)

Edellisestä esimerkistä huomaa, että temporaalinen konjunktio *sitten* ei ole lapsella totutussa loogis-semanttisessa käytössä. Lapsi on luultavasti tarkoittanut sanoa, 'Tuolla on kaksi sammakkoa. Kun sammakot löytyivät, poika ja koira lähtevät, ja siihen tarina loppuu.' Sekventiaalisuuden ilmaisemiseen lapsen ei siis tarvitse kiinnittää kertomuksessaan erityistä huomiota. Kaksi toisiinsa yhdistettyä propositiota tulkitaan kontekstista käsin peräkkäisiksi, sillä kyseessä on narratiivinen diskurssi, jossa tapahtumat etenevät. Seuraavassa esimerkissäkin lapsi on rakentanut varsin kompleksisen tapahtumien ketjun ja ilmaisee asioiden välisiä monimutkaisia suhteita:

Sittes se huomaa kus se on tiputtanus sen ni, se tulee ite. Sit mehiläiset tulee sen kimppuun vaikka se yrittää, että ne menis ton kimppuun. (tyttö 12r)

Ensimmäisestä virkkeestä on vaikea sanoa, mitä lapsi tarkoittaa, sillä lapsi viittaa mahdollisiin eri aktantteihin samalla pronomiinilla. Lapsen intentio on mahdollisesti ollut sanoa, 'sitten kun se on huomannut, että se on tiputtanut sen, niin se tulee itse.' Sekventiaalisuutta lapsi on osoittanut *sitten*-konjunktioilla, ja on tuonut jälkimmäiseen virkkeeseen juonen kannalta yllätyksellisen asian. Tällaisten alisteisten lauseiden tuottaminen vaatii, että lapsi on etukäteen hahmottanut kirjan tapahtumat ja että hänellä on tapahtumista selkeä käsitys. Lapsi on myös osannut tehdä kirjan tapahtumien perusteella johtopäätöksiä ja osannut verbalisoida johtopäätöksensä.

9.3 Aspekti

Aspektin perusmääritelmän mukaan sen avulla tekeminen esitetään jatkuvana tai rajoitettuna. Kursiiviseksi eli imperfektiiviseksi katsotaan tekeminen, jossa ei ilmaista tekemisen alkua tai loppua. Terminatiivinen eli perfektiivinen on tekemistä, joka esitetään kestämiseensä nähden rajoitettuna, siten että tarkoitetaan tekemisen alkamista tai päättymistä tai tekeminen ainoastaan todetaan. (Ikola 1964, 93.) Suomessa perfektiivisen ja imperfektiivisen aspektin ero ilmaistaan partitiivin ja akkusatiivin erolla, ja näin ilmaistuna aspekti ilmaantuu lapsen kieleen noin 2;2-vuotiaana (Toivainen 1980, 185). Ikola on muiden muassa pohtinut aspektin luonnetta enemmänkin. Aspektikategoriolla ei suomessa ole morfologisia vastineita. Aspekti ei myöskään ole sidottu määrättyihin verbeihin tai johdannaistyypppeihin, vaan useimpia verbejä voidaan käyttää sekä kursiivisina että terminatiivisina. Tämän vuoksi aspektikategoriat ovat kategorioita, joihin kielellisessä ilmaisussa ei ole pakko aina ottaa kantaa. (Ikola 1964, 98–99.)

Toivainen (1992) on käsitellyt myös suomen ja englannin eroja. Suomenkielinen viisivuotias lapsi kertoo sammakkotarinaa: "Pöllö näki, että poika kaatui. Pöllö näki, että koira juoksi." Toivainen viittaa Slobinin (1990) pohdintaan, että jos englanninkielinen lapsi kertoo saman asian kuvan perusteella, hän joutuu ratkaisemaan, onko jokin tapahtuma jatkuvaa ja näin progressiivimuodon vaativaa, esim. "The owl saw that the boy fell. The owl saw that the dog *was running*." Juokseminen merkitään jatkuvaksi, mutta näkeminen ei. (Toivainen 1992, 70.) Hakulisen ja Karlssonin mukaan aspekti ja tempus ovat suomen kielessä, toisin kuin englannissa, riippumattomia toisistaan. Monien verbien tekemislaatu on sellainen, että ne ovat joko irresultatiivisia tai resultatiivisia. Akkusatiivi on resultatiivisen, partitiivi irresultatiivisen aspektin tunnus. (Hakulinen & Karlsson 1995, 183.) Verbien aspektia on varsinkin englanninkielisistä sammakkotarinoista tutkittu paljon (esim. Renner 1988, Berman & Slobin 1994). Myös saksalaisista sammakkotarinoista on tutkittu aspektia (esim. Bamberg 1987).

Millaisissa verbeissä käytetään terminatiivista ja millaisissa kurstiivista aspektia? Aineistostani käy ilmi, että jollakin lailla suomalainenkin lapsi erottaa sen, onko tekeminen jatkuvaa vai juuri alkanutta. Seuraavissa esimerkeissä lapset korjaavat predikaatin kiteytyneeksi verbiliitoksi, joka ilmaisee tapahtuman aspektia. Progressiivinen rakenne *on ajamassa* ilmaisee preesensin ajankohdaksi tietyn hetken:

L: – – pöllö sieltä lensi niis sitte(n) noi mehiläiset alko ajaan tota *oli ajamassa* tota hauvaa takaa ja – –. (tyttö 01r)

L: Ja sitten koira, hyppää tonne, on *hyppäämässä* ja, toi on kiipeemässä tonne, alas. (tyttö 33v)

Muita verbiliittoja ei lasten sammakkotarinoissa ollut. Yksi lapsi tosin käytti progressiivista rakennetta ilmaisemaan tapahtuman tarkkaa aikaa:

Sittet tota tuo tuli tuolta ja sittek koira *on* tossa, sittes siellä *kattomassa*. (poika 19v)

Seuraavassa esimerkissä lapsi korjaa lauseen predikaatin verbiketjuksi, joka ilmaisee tekemisen alkamista. Lapsi ankkuroi tapahtuman tarkempaan hetkeen kuin preesens yksinään ilmaisisi:

Ja sit pöllö tuli tonnej ja, toi tippu ja, toi, juoksee ja, sit se a-, toi *alko juosta*, karkuu. (tyttö 15r)

Nämä lapset korjaavat verbin tapahtumahetken tarkemmaksi, juuri nyt tapahtuvaksi. Hyvin harvoin aineiston lapset ilmaisivat eksplisiittisesti tapahtuman kestoa, varsinkin jos tapahtuma oli pitkäkestoinen, huomaa kuitenkin esim. ”ja se pöllö seuraa sitä *koko*

ajan” (tyttö 01r). Harnerin mukaan (1982) nykyisyyden kesto saattaa tuottaa lapsille ongelmia. Lasten täytyy ymmärtää, ettei nykyisyydelle ole mitään aikarajoitusta ja että kokemukset menneestä ja tulevasta yhdistyvät nykyisyydessä. Preesenshän on yleistempus, jonka tapahtumahetki voi olla joko nykyisyys yleisesti tai meneillään oleva sekunti. (Harner 1982, 143.) Lasten pitää ymmärtää nykyisyyden liukuvuus viittaushetkenä lineaarisella aikajatkumolla (Harner 1982, 144). Aspektitulkintaa voi tietenkin yrittää soveltaa joihinkin suomen kielen morfologisiin vaihteluihin, mutta koska aspektilla ei ole suomessa morfologisia vastineita, soveltaminen ei ole itsestäänselvää. Esim. suomen partitiivia käytetään eri lailla kuin englannin verbien progressiivista taivutusta.

On havaittu, että pienet lapset muuttavat aikamuotoa osoittaakseen aspektuaalisia vastakohtia ennemmin kuin varsinaisesti aikamuodon muutosta. Aikamuotojen tutkiminen kertoo paitsi lapsen taidoista rakentaa yhtenäinen kokonaisuus annetusta materiaalista, myös erilaisten episodien, kehysten ja jaksojen erottamisesta narratiivista. Sellaiset lapset, joilla ei ollut narratiivissaan hallitsevaa aikamuotoa, näyttivät yhdistävän tapahtumia haastattelijan kanssa käytävään keskusteluun, eivät narratiiviin, joka heidän tuli kertoa. (Ks. lisää Renner 1988, 81–82.) Lapsen oli ehkä vaikeampi irtautua tilanteesta, kun tehtävänä oli kertoa kirjan kuvista kuin jos lapsi olisi saanut kertoa omista kokemuksistaan. Kuvat olivat lapselle ainoa tietolähde, johon tukeutua, eikä tehtävänasettelusta irrottautuminen ollut itsestään selvää.

On myös todettu, että kun pieni lapsi käyttää menneen ajan muotoja, ne viittaavat tapahtumien päätyneisiin aspekteihin. Tavallaan kyse on menneestä nykyisyydessä. (Harner 1982, 153.) Aineistosta on havaittavissa, että tekeminen, jolla on havaittava ja näkyvä vaikutus, ilmaistiin usein perfektillä tai imperfektillä, vaikka muun kertomuksen hallitseva aikamuoto olikin preesens. Preesensia hallitsevana aikamuotona käyttäneet lapset saattoivat käyttää väliaikaisesti imperfektiä, jos kirjassa oli kuva, jossa jotakin oli juuri tapahtunut ja tulos oli näkyvä. Esim. yhdessä kuvassa purkki koiran päässä on mennyt rikki (kuva 7 liitteessä 1), toisessa kuvassa poika on pudonnut puusta (kuva 12 liitteessä 1). Mikäli lapsi ei käyttänyt perfektiiä tai pluskvamperfektiä, imperfekti oli luonnollinen aikamuoto. Perfekti ei viittaa mihinkään kiinteään ajankohtaan, kun sen sijaan imperfekti on aikamuoto, joka paikantaa tapahtuman temporaalisesti:

L: Tuo kattoo kolosta.

H: Mm-m.

L: Se katoo ton, sen häntää.

H: Hm, no mitäs sitte.

L: Se *tippu* tossa kup pöllö – – . (poika 10r)

L: Sit tuoli ja purkki, nyt toi koira, menee ja sit se o, toi, ni, toi, koira pitää tota purkkii kus se hyppää ikkunasta, ni sit se purkki *hajos*, nyt toi on suuttunu.

(tyttö 27v)

L: – – sitte, koira yrittää kiivetä puuhun, ja sattet toi poika poika kiipee puuhu(n) ja huhuilee tonne, ja kärpäset tulee ton, ton koiran kimppuun, sittes sieltä tulee pöllö, ja toi poika *tippu* puusta ja sitte, se pöllö meinaa ottaa tota poikaa kiinni. (tyttö 37v)

Voisiko aikamuodon muuttaminen väliaikaisesti olla lapsilla keino ilmaista kuvattujen tapahtumien aspektia ennemmin kuin tapahtumien sijoittamista kerronnan aikasuoralle? Lapsille näytti olevan myös yleistä tekemisen tuloksen ilmaiseminen tai tekemisen aikasuhteen varmistaminen ja vahvistaminen aikamuotoa muuttamalla:

L: Sammakko loikkii, met-sässä, jossakin talossa [naurahtaa].

H: Nii.

L: Loikkii.

H: Mitäs sitte?

L: loi-tto, *lähti loikkimaan*, met-, sammakko. (poika 10r)

L: Se tiputti toho(n), hirvi tiputti to(n) ja koira tiputtaa.

H: Joo.

L: Se *tippu* järveen. (poika 09v)

L: Nyt toi poika huutaa tuol(la) vaan kaikkee, nyt, ne joutuu tohon hirvem pää(lle), toi poika *joutu* hirvem päähä. (tyttö 34r)

L: Se olikih hirvi, se oli hirvi “auu”, koira ja ne tippuu ja, veteen *tippu* – – . (poika 32v)

L: Se meinaa tippua.

H: Mm.

L: Se tippuu sieltä, jaa.

H: Nii-i.

L: Huutaa apua, sitten se *tippu* ja *tippu* ja *laski*. (poika 10r)

Koska imperfekti ankkuroi tekemisen tiettyyn hetkeen, edellisten esimerkkien lapset ilmaisivat tekemisen ensin preesensissä, joka oli hallitseva aikamuoto, ja sitten tapahtuman lopputuloksen imperfektissä. Imperfektiiä voi käyttää narratiivisessa diskurssissa myös toteamaan joku seikka, josta aiemmin on ollut epävarmuutta, *no tulithan sää, kun määh jo ihmettelin*. Aineiston lapset käyttivätkin toteavaa imperfektiiä esimerkiksi kertomuksen vaiheessa, jossa sammakot löytyvät:

L: [hämmästyä] Ne ettiikis sitä, vieläki ja -.

H: Nii.

L: Se ov varmaan tuolla, kolossa.

H: Nii, oiskohan se, mitä sit?

L: Hm, *oliha(n)* se siellä. (tyttö 15r)

L: Ja se, sanoo “ssh”, se sanoo siks että, ne ettii sieltä jotaij ja, siellähän *oli* -,

H: Mm.

L: sammakko tyttöineen. (tyttö 12r)

Sit se huutelee sille, sit se huutelee sitä ei löyä, no missä kohin se sammakko *oli*, tää koira vaa(n) ettii taasej ja kato. (tyttö 08r)

Lapset käyttivät aspektin ilmaisemiseen myös muita keinoja kuin verbin aikamuotoa. Seuraavissa esimerkeissä lapset ilmaisivat tapahtuman pitkäaikaista kestoa *vaan*-konjunktion avulla. Lause saa näin geneerisen merkityksen. *Vaan*-konjunktion käyttö oli aineiston lapsilla suhteellisen yleistä, etenkin kun käytettiin verbejä, jotka olivat kertomuksessa statiivisessa merkityksessä, kuten sammakon etsiminen. Etsiminen onkin kirjan pääasiallinen teema, joka jatkuu viimeiselle sivulle asti:

Tää koira *vaan* ettii taasej ja, kato. (tyttö 08r)

Ja kuu *vaan* tuolla paistaa. (tyttö 15r)

Preesens voidaan sitoa tiettyyn spesifiin hetkeen ajan adverbiaalain tai aspektin avulla. Jos lapsi halusi paikantaa perfektin ilmaiseman tekemisen johonkin tiettyyn hetkeen, hänen oli käytettävä ajan adverbialia. Seuraavassa esimerkissä lapsi sitoo preesensin tarkkaan hetkeen *nyt*-adverbiaalain avulla. Lause saa punktuaalisen merkityksen:

Koira pitää tota purkkii kus se hyppää ikkunasta, ni sit se purkki hajos, *nyt* toi on suuttunu. (tyttö 27v)

Lisäksi *vaikka*-konjunktio ilmaisi lasten kertomuksissa tiettyä suunnittelemista – *olkoon niin että* – ikään kuin kirjan tapahtumat olisivat vaihtoehtoisia, eivätkä ennalta annettuja:

Tuo *vaikka* nyt, hiipii pois tuolta. (tyttö 08r)

Tekemisen jatkuvuutta lapset ilmaisivat myös verbin toistamisella:

Ne *ettivät* ja *ettivät* ja *ettivät*, mut ei löydy. (poika 13r)

Lisäksi tekemisen jatkuvuutta ilmaistiin adverbiaalilla:

Sittes se *uuelleen* tippuu ja *uuellej* ja [pukluttaa suutaan]. (tyttö 11r)

Ja sittes se, tuo ov vähän semmonen, vähän ilkee ni se, seuraa sitä *koko ajaj* ja sittes se huhuilee tossa sitä. (tyttö 12r)

Tekemisen alkamista tai päättymistä lapset osoittivat muillakin keinoin kuin varsinaisilla resultatiivisilla verbeillä, esimerkiksi

Ne *rupis* etsiin sitä sammakoo. (poika 04r)

Loi'tto, *lähti* loikkimaan, met-, sammakko. (poika 10r)

Poika *lakkasi* ettimästä, sam-, sammakkoo tossa. (poika 25r)

10 PÄÄTÄNTÖ

Tutkielmassa tarkasteltiin neljä- ja puolivuotiaiden lasten tuottamia samakkotarinoita sekä lingvistisesti että sisällöllisesti. Tavoitteena oli muodostaa kokonaiskuva aineiston lasten narratiivisen diskurssin tuottamisen taidoista. Katsaus narratiivin tuottamisen aiempaan tutkimukseen osoitti, että tutkimuskenttä on laaja ja tutkimusmenetelmät moninaisia. Lasten narratiivisen kompetenssin kehitymisestä on saatu varsin ristiriitaisia tuloksia. Tämän tutkielman tulosten perusteella voi päätellä, että aineiston neljävuotiaiden lasten narratiivinen kompetenssi ei ole täydellinen, mutta hyvää vauhtia kehittymässä. Yksi kehityksellinen tehtävä on lingvistisesti kohesiivisen ja koherentin kertomuksen tuottaminen, mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella narratiivin voi tuottaa onnistuneesti myös ilman monimutkaisia lauseyhdistyksiä ja polveilevaa juonta.

Tässä tutkimuksessa käytetty kirja on pitkä ja vaatii lapselta keskittymistä. Useat aikaisemmat kertomuksen tuottamistehtävät on toteutettu lyhyemmällä kuvasarjoilla (esim. kolme kuvaa). Samakkotarinan pituus asettaa vaatimuksia lapsen kärsivällisyydelle ja yhteistyökyvyille. Onkin korostettava, että samakkotarina ei suoraan kertonut lapsen kielellisistä tai pragmaattisista taidoista. Puheen tuottaminen saattoi olla normaalia, mutta lapsi ei ymmärtänyt tehtävää; osaamattomuutta ja tehtävän väärinymmärtämistä ei saa sekoittaa. Voi myös kysyä, johtuiko lapsen väärinymmärtäminen lapsen taidoista hyödyntää kognitiivista tietoa vai kenties tehtävänasettelusta. Tutkimuksen tehtävänasettelun perusteella saadun aineiston analyysi kertoikin ennemmin tehtävästä suoriutumisesta, sillä tilanteeseen sopeutuminen oli oma sosiaalinen ja pragmaattinen taitonsa, joka lapsen oli hallittava.

Miten lapsen narratiivinen kompetenssi määritellään? Temaattisesti koherenttia kertomusta, jossa tapahtumat ovat eri tavoin hierarkkisia, ei pysty rakentamaan ilman riittävää kielellistä kompetenssia. Tehtävä edellyttää tietyn tekstilajin ymmärtämistä. Narratiiviin ja sen tuottamiseen sisältyy monta eri tasoa. Tämän tutkimuksen tehtävän yhteydessä lapsen oli ensin tehtävä havaintoja samakkotarinnasta. Hänen oli tulkittava kuvia ja yhdistettävä kuvien tapahtumat mielessään koherentiksi juoneksi. Jos lapsi halusi sijoittaa kertomuksen tapahtumia etu- tai taka-alalle, hänen oli pystyttävä muodostamaan lauseyhdistyksiä, eli hänen oli erotettava juonen kannalta olennaisimmat asiat vähemmän tärkeistä asioista. Juonen etenemiseksi lapsen oli osattava ilmaista

tapahtumien sekventiaalisuutta, joka tosin ei välttämättä vaatinut eksplisiittisten konjunktoiden ja konektorien käyttämistä. Lapsen oli verbalisoitava juoni niin, että se oli temaattisesti eheä, jotta kertomuksen kuulijakin ymmärsi sen. Hänen oli osattava ilmaista asioiden välisiä kausaalisuhteita, ainakin sen verran kuin kirjan kuvat vaativat. Lingvistisesti lapsen oli kyettävä käyttämään yhtä aikamuotoa, viittaamaan kertomuksen eri referentteihin eksplisiittisesti, ilmaisemaan temporaalisuutta esim. alistusten ja adverbien avulla sekä tekemään päätelmiä kirjan tapahtumista ja aktanttien mielentiloista kuvien perusteella.

Tämän lisäksi narratiivin tuottamistilanteessa oli myös intertekstuaalinen taso. Lasten narratiiviseen diskurssiin kuuluu olennaisena tekijänä vuorovaikutus aikuisen kanssa. Lapsen oli syvennyttävä kertomuksen maailmaan, mutta samanaikaisesti hallittava sosiaalinen vuorovaikutustilanne kertomuksen kuulijan eli haastattelijan kanssa. Narratiivin rakentaminen on siten paitsi lingvistinen, myös semanttinen ja pragmaattinen tehtävä.

Näin laajasti määritelty narratiivinen kompetenssi ei ole vielä neljävuotiaiden hallussa. Aineistossa oli ainoastaan seitsemän kertomusta (7/37), joissa lapsen voitiin katsoa hallitsevan narratiivisen diskurssin tuottamisen näin määriteltynä (01r, 12r, 16r, 17r, 21r, 22v ja 27v). Nämä lapset tuottivat kertomuksensa suhteellisen itsenäisesti. Näissä seitsemässä kertomuksessa lapset käyttivät yhtä hallitsevaa aikamuotoa ja onnistuivat rakentamaan temaattisesti koherentin kertomuksen. Lapset myös keskittyivät hyvin tehtävään. Kuitenkin aineisto osoittaa, että narratiivinen kompetenssi on lapsilla kehittymässä, sillä aineistossa oli vain kolme tuotosta (3/37), joissa lapsi ei millään tasolla ymmärtänyt, mitä pitää tehdä (05r, 28v ja 30v). Nämä lapset eivät tuottaneet juuri mitään, ja 30v nimesi läpi kirjan kuvien objekteja. Kolmelta lapselta kertominen jäi kesken. Noin kolmannes aineiston lapsista onnistui temaattisen juonen rakentamisessa. Yleisesti ottaen aineiston lapset keskittyivät hyvin tehtävään, sillä kertomukseen kuulumattomien ilmausten määrä oli vähäinen verrattuna kertomukseen kuuluviin ilmauksiin. Tutkimusten tulosten perusteella voidaankin ajatella, että aineiston neljä- ja puolivuotiaat lapset ovat narratiivisessa diskurssissa eräänlaisessa siirtymävaiheessa. Kompetenssiin kuuluu monia osatekijöitä, ja ne kehittyvät lapsilla eri aikoihin. Toisaalta heillä on jo paljon taitoja, mutta myös kehityttävää.

Noin 40 % aineiston lapsista tuotti kertomuksen suhteellisen itsenäisesti. Haastattelijan ilmauksia oli noin 29 % kaikista aineiston ilmauksista. Haastattelijan tehtävä oli yleensä orientoida lasta tehtävään, eli suurin osa haastattelijan ilmauksista oli tehtävään palauttamista ja juonen eteenpäinviemistä. Haastattelijan osallistumisella ei

yllättäen kuitenkin ollut vaikutusta narratiivin tuottamiseen tai lapsen tehtävässä onnistumiseen. Lapsi joko osasi tuottaa tai sitten ei, haastattelijan tukevat ilmaukset eivät merkittävästi parantaneet suoritusta. Haastattelijalla oli merkitystä lapselle ainoastaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta. Haastattelijan ilmauksista kertomuksen eteenpäinviemisellä, eli *mitä sitten tapahtuu?* -kysymyksillä ei näyttänyt olevan yhteyttä tapahtumien määrään, jotka lapset ottivat mukaan kertomuksiinsa. Haastattelijan apu ei myöskään parantanut sellaisten lasten suoritusta, joilla oli vaikeuksia tarinan rakentamisessa.

Haastattelijan osuus sammakkotarinan tuottamisessa on mielenkiintoinen ilmiö yleisemminkin metodologisesti. Jos lapselle tarjotaan tutkimustilanteessa kaikki mahdollinen verbaalinen tuki ja keskustelu, ei voida olla varmoja, miten paljon aikuisen rooli vaikuttaa lapsen puheeseen. Toisaalta interaktion ja keskustelun poissulkeminen on keinotekoisia; luonnon tutkimustilanne muuttaa lapsenkin puheen luonnottomaksi. Tutkijan onkin vain hyväksyttävä, että luonnollisuus on paras tae, että lapsi tuottaa puhetta "normaalisti" ja että tuotos on "ekologisesti validi". Muuttujien kontrollointi kielellistä dataa hankittaessa on vaarallista. Siitä seuraa luonnollisesti standardoimisongelma: tehdäänkö koeasettelusta täysin standardisoitu vai vapaa? Kieli on luonteeltaan sosiaalista, eikä sosiaalisen vuorovaikutuksen keinotekoinen poistaminen muuta tutkimuksen tehtäväasettelua tutkimuksen hyödyn kannalta standardisemmiksi. Esim. Karmiloff-Smith käyttää tästä ilmiöstä nimeä *experimental dilemma* (Karmiloff-Smith 1986, 460).

Aineiston neljä- ja puolivuotiaat lapset olivat yleisesti ottaen taitavia käyttämään verbejä. Kertomuksissa käytettiin erilaisia verbejä varsin monipuolisesti. Vain viidellä lapsella oli ajoittain vaikutuksia predikaatin ilmaisemisessa (07v, 14r, 15r, 18r ja 30v). Staattisten verbien ja liikeverbien määrä oli lasten kertomuksissa suunnilleen sama, eikä verbien käyttämisellä ollut yhteyttä kertomuksen onnistumiseen. Onnistunut kertomus voi siten olla yhtä hyvin kuvaileva tai toiminnallinen. Toisaalta onnistuneen kertomuksen voi rakentaa ilman kompleksisia lauseita ja polveilevaa juonta, sillä asiat voi esittää tapahtumajärjestyksessä ja juonesta voi tehdä minimaalisen pelkkien peruslauseiden avulla.

76 % aineiston lapsista käytti kertomuksessaan hallitsevaa aikamuotoa. Suurin osa käytti preesensia, imperfekti oli hallitsevana aikamuotona vain harvoilla. Narratiivisen diskurssin olennaisimpia piirteitä ovat temporaalisuus ja tapahtumien johdonmukainen esittäminen. Aikamuodon säilyttäminen samana ja temaattisesti koherentin juonen rakentaminen ovat onnistuneen kertomuksen kaksi tärkeintä kriteeriä.

Nämä narratiivisen kompetenssin osatekijät näyttävät kuuluvan yhteen. Kaikki imperfektiä hallitsevana aikamuotona käyttäneet lapset osasivat muodostaa koherentin juonen kirjan kuvista ja käyttivät kertomuksessaan kompleksisia lauseita. Lähes kaikissa onnistuneissa kertomuksissa (11/13) lapset käyttivät yhtä aikamuotoa. Aikamuodon muuttaminen näytti olevan yhteydessä verbien valintaan. Staattiset verbit, kuten *etsiä* ja *huutaa* olivat preesensissä, kun taas liikeverbit, kuten *pudota* ja *mennä* olivat imperfektissä.

Lapsilla ilmeni monenlaisia ongelmia tehtävän suorittamisen aikana. Kun puheen tuottaminen tai tehtävän ymmärtäminen oli vaikeaa, jotkut lapset välttelivät tuottamista. Tällaisia välttämistästrategioita olivat esimerkiksi kuvien osoittelu, yhden sanan toisto, onomatopoeettiset ilmaukset ja erilaiset ekstraverbaaliset keinot. Lapset olivat myös vielä jonkun verran egosentrisiä puheessaan. Kertomuksen referentteihin viittaaminen oli epäselvää, ja moni lapsi oli vielä sidoksissa kirjan kuviin ja käytti tässä ja nyt -kerrontaa. Tietty egosentrisyys lasten puheessa on luonnollista, mutta aineiston lapset eivät aina osanneet suunnata kertomustaan kuulijalle, vaan puhuivat lähinnä itselleen.

Tässä tutkimuksessa saatiin selville asioita, joita ei ollut tarkoitus tutkia. Mitä tapahtui, kun diskurssi ei noudattanutkaan kerrontajäsennystä? Sammakkotarinoiden keräämisessä lähdettiin minimipalautteen periaatteesta. Tehtävän standardisoiminen kieltä tutkittaessa ei ole kuitenkaan ongelmatonta. Mukana on aina väliintulevia muuttujia, etenkin kun kerätään tietoa niinkin sosiaalisesta asiasta kuin kieli. Luonnollisen vuorovaikutuksen puuttuessa moni lapsi hämmentyi ja jopa ärsyntyi. Minimipalaute ei riittänyt lapselle, sillä lapset olivat jo hyvin tietoisia kielen sosiaalisesta funktiosta ja vaativat dialogia haastattelijan kanssa.

On mielenkiintoinen kysymys, heijastuuko lapsen kielellisen tuottamisen vaikeus paitsi fonologiaan ja morfologiaan, myös pragmaattiseen kielenkäyttöön? Dysleksian on todettu olevan fonologisen tiedon prosessoinnin häiriö, ja fonologisten ongelmien vaikutusta semanttisiin ja pragmaattisiin ongelmiin kielenkäytössä ei ole tutkittu. Voisi olettaa, että dysleksiariskilapsilla tulisi olemaan ongelmia kielen pragmaattisessa käytössä, mutta toisaalta taas kielellisen tuottamisen vaikeuksista kärsivät lapset voivat oppia kompensoimaan puheen tuottamisen ongelmia muilla keinoilla. Tämän tutkimuksen tehtävässä dysleksiariskilapset onnistuivat paremmin kuin verrokkilapset. Riskilapset tuottivat itsenäisemmin kuin verrokkiryhmän lapset, ja heidän kertomuksensa olivat pidempiä kuin verrokkilasten kertomukset. Yllättävää oli, että kun puolet aineiston riskilapsista osasi rakentaa temaattisesti koherentin

kertomuksen, verrokkilapsista tähän pystyi vain vajaa viidennes. Haastattelija osallistui enemmän verrokkilasten kuin riskilasten tuotoksiin. Dysleksiariski- ja verrokkilasten taidoissa käyttää hallitsevaa aikamuotoa sen sijaan ei ollut eroa. Verrokkilapset käyttivät kertomuksissaan enemmän staattisia verbejä, eli heidän kertomuksensa olivat kuvailevampia kuin riskilasten. Mahdollisia selityksiä dysleksiariskilasten parempaan suoriutumiseen on monia. Verrokkilapset ehkä asettivat odotuksensa korkeammalle kuin riskilapset, ymmärsivät metatasolla tehtävän vaikeuden paremmin ja halusivat enemmän apua ja kannustusta haastattelijalta. Dysleksiariskilapset ovat saattaneet kielellisten ongelmien myötä harjaantua taitaviksi kielen pragmaattisiksi käyttäjiksi. He kompensoivat tuottamisongelmiaan muilla keinoilla, kuten elävällä intonaatiolla, vokaalien venyttämisillä, interjektioilla ja onomatopoeettisilla ilmauksilla.

Suurin osa suomalaislasten kieltä koskevasta tutkimuksesta on ollut yhden lapsen kielen seuruuta eri näkökulmista tai laajempiin lapsenkielen aineistoihin perustuvia erilaisia kielenpiirteitä koskevia tutkimuksia. Puhuttu kieli realistuu kuitenkin yleisimmin keskusteluna. Keskustelua on tutkittu suomen kielen omaksumisessa vielä vähän. Tämän tutkimuksen aineistona oli lasten tuottamia kertomuksia, jotka on yleisesti käsitetty monologisiksi juonellisiksi teksteiksi, joilla ei ole keskustelun kanssa mitään tekemistä. Lapsenkielen osalta tätä käsitystä voisi laajentaa. Lapset tuottavat kertomuksia, mutta kertomukset ovat dialogia, keskustelua kirjan topiikeista ja teemoista aikuisen kanssa. Dialogisuuden vuoksi sammakkotarinoita olisikin mielenkiintoista tutkia keskusteluina. Tosin sammakkotarinoihin liittyvät keskustelut ovat vahvasti kontekstisidonnaisia, ja tehtävänasettelun vuoksi tutkijan ja lapsen välinen vuorovaikutus ei ole aitoa.

Jos sammakkotarinoita tutkisi tarkemmin pragmaattisista lähtökohdista, ongelmana olisi se, että narratiivi on niin laaja kielen yksikkö. Mitä laajemmista kielen yksiköistä on kysymys, sitä vaikeampia ne ovat teoreettisesti hallittaviksi. Muodon, merkityksen ja funktioiden mutkikkaat suhteet ovat vaikeasti tavoitettavia. Kaikki sammakkotarinoiden keräämistilanteessa oleva nonverbaalinen viestintäkin omalta osaltaan lisää pulmia.

Narratiivin tutkimus antaa mahdollisuuksia hyvin erilaisiin lähestymistapoihin. Laajan diskurssin tutkiminen ei ole kaikilta osin ongelmatonta. Suurten merkitysyksikköjen tutkiminen vaikeuttaa tutkijan työtä, sillä niiden hallitseminen on vaikeaa ja rajaaminen ongelmallista. Spesifin seikan tutkiminen ei palvelisi kohteen tarjoamia mahdollisuuksia, vaan narratiiveja on tutkittava kokonaisuuksina. Monien lähestymistapojen vuoksi narratiivin tutkimus on hajaantunut monille tieteenaloille. Toisaalta

monitieteinen tutkimusaihe on tutkijan kannalta mielenkiintoinen, omaan lähestymistapaan ei voi koskaan täysin sokeutua ja lukittua.

LÄHTEET

- Ahonen, Timo – Lamminmäki, Tuija – Närhi, Vesa – Räsänen, Pekka 1995: Koulun aloittaminen ja oppimisvaikeudet. – Paula Lyytinen, Mikko Korhonen & Heikki Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan s. 168–187. WSOY, Porvoo.
- Applebee, Arthur N. 1978: *The child's concept of story*. University of Chicago Press, Chicago.
- Bamberg, Michael 1986: A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. – *Linguistics* 24 s. 227–284.
- _____ 1987: *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Bamberg, Michael – Marchman, Virginia 1991: Binding and Unfolding. Towards the Linguistic Construction of Narrative Discourse. – *Discourse Processes* 14 s. 277–305.
- Berk, Laura E. 1991: *Child Development*. 2. painos. Allyn and Bacon, Boston.
- Berman, Ruth A. 1988: On the Ability to Relate Events in Narrative. – *Discourse Processes* 11 s. 469–497.
- Berman, Ruth A. – Slobin, Dan Isaac 1994: Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Bornens, Marie-Thérèse 1990: Problems Brought About by "Reading" a Sequence of Pictures. – *Journal of Experimental Child Psychology* 49 s. 189–226.
- Catts, Hugh W. 1989: Defining Dyslexia as a Developmental Language Disorder. – *Annals of Dyslexia* XXXIX s. 50–64.
- Clark, Eve V. 1970: How young children describe events in time. – Giovanni B. Flores d'Arcais & Willem J. M. Lewelt (toim.), *Advances in Psycholinguistics* s. 275–284. North-Holland Publishing Company, Amsterdam.
- Cook-Gumperz, – Green, Judith L. 1984: A Sense of Story. Influences on Children's Storytelling Ability. – Deborah Tannen (toim.), *Coherence in spoken and written discourse* s. 201–218. Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Donahue, Mavis L. 1984: Learning disabled children's conversational competence. An attempt to activate the inactive listener. – *Applied Psycholinguistics* 5 s. 21–35.
- Donaldson, Margaret 1983: *Miten lapsi ajattelee?* Espoo, Weilin+Göös.
- Eisenberg, Ann R. 1985: Learning to Describe Past Experiences in Conversation. – *Discourse Processes* 8 s. 177–204.
- Enkvist, Nils Erik 1978: *Tekstilintilanteen peruskäsitteitä*. 2. muuttamaton painos. Gaudeamus, Helsinki.
- Fawcett, Angela 1994: Dyslexia. A Personal view. – Angela Fawcett & Rod Nicolson (toim.), *Dyslexia in Children. Multidisciplinary Perspectives* s. vii–xi. Harvester Wheatsheaf, London.
- Goodwin, Charles – Heritage, John 1990: Conversation analysis. – *Annual Review of Anthropology* 19 s. 283–307.
- Hakulinen, Auli 1997: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 32–55. Vastapaino, Tampere.

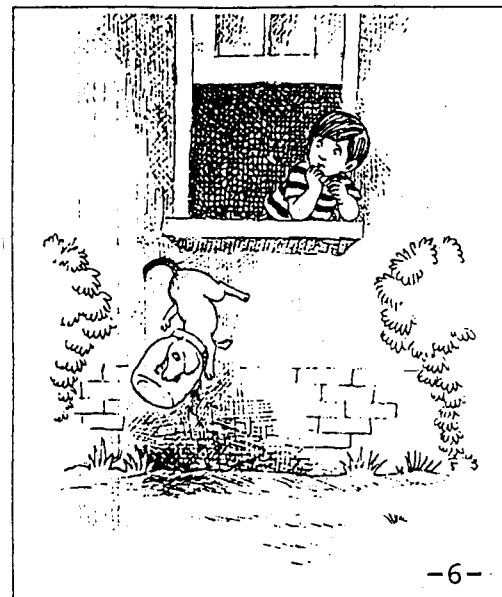
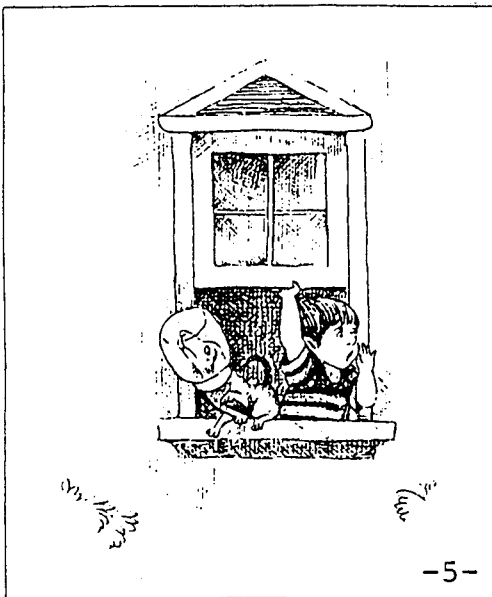
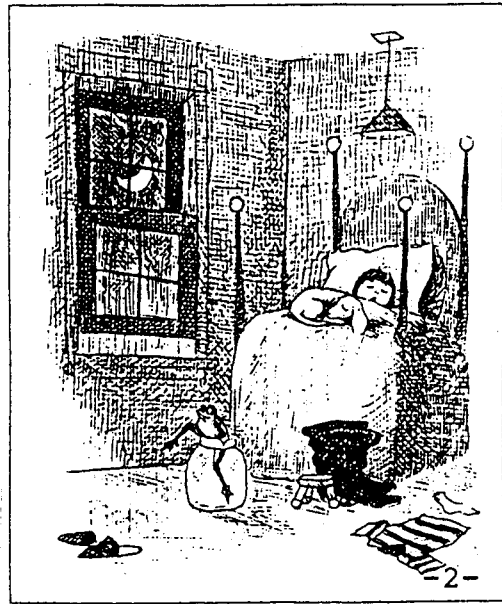
- Hakulinen, Auli – Karlsson, Fred 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. SKST 350. Helsinki.
- Halliday, M.A.K. 1981: *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, Lontoo.
- Harner, Lorraine 1982: *Talking about the Past and Future*. – William J. Friedman (toim.), *The Developmental Psychology of Time* s. 141–169. Academic Press, New York.
- Helasvuo, Marja-Leena 1991: *Velipojalta kuultua. Kuinka aikamuodot jäsentävät kertomusta?* – Lea Laitinen, Pirkko Nuolijärvi & Mirja Saari (toim.), *Leikkauspiste. Kirjoituksia kielestä ja ihmisestä* s. 77–86. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Hickmann, Maya 1995: *Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space, and Time*. – Paul Fletcher & Brian MacWhinney (toim.), *The Handbook of Child Language*. Blackwell Publishers, Cambridge.
- Hopper, Paul 1979: *Aspect and foregrounding in discourse*. – Talmy Givon (toim.), *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax* s. 213–241. Academic Press, New York.
- Ikola, Osmo 1964: *Lauseopin kysymyksiä. Tutkielmia nykysuomen syntaksin alalta*. 2. painos. Tietolipas 26. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Ikola, Osmo 1976: *Virke puheen yksikkönä*. – *Virittäjä* 80 s. 237–246.
- Kail, Michéle – Hickmann, Maya 1992: *French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge*. – *First Language* 12 s. 73–94.
- Kallio, Jussi 1980: *Puheen jaksottelusta*. – *Rakenteita. Juhlakirja Osmo Ikolan 60-vuotispäiväksi*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 6 s. 261–282. Turku.
- Kamhi, Alan G. 1992: *Response to Historical Perspective. A Developmental Language Perspective*. – *Journal of Learning Disabilities* 25 s. 48–52.
- Karlsson, Fred 1983a: *Suomen peruskieloppi*. 2. painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- _____ 1983b: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. WSOY, Juva.
- _____ 1998: *Yleinen kielitiede, uudistettu laitos*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Karmiloff-Smith, Annette 1986: *Some fundamental aspects of language development after age 5*. – Paul Fletcher & Michael Garman (toim.), *Language Acquisition. Studies in first language development* s. 455–474. 2. painos. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kernan, Keith 1977: *Semantic and expressive elaboration in children's narratives*. – Susan Ervin-Tripp & Claudia Mitchell-Kernan (toim.), *Child discourse* s. 91–102. Academic Press, New York.
- Klee, Thomas – Fitzgerald, Martha Deitz 1985: *The relation between grammatical development and mean length of utterance in morphemes*. – *Journal of Child Language* 12 s. 251–269.
- Kohlberg, Lawrence – Yaeger, Judy – Hjertholm, Else 1968: *Private speech. Four studies and a review of theories*. – *Child Development* 39 s. 691–736.
- Korhonen, Tapio 1995: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. – Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman & Tytti Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma* s. 151–199. WSOY, Helsinki.
- Labow, William 1977: *Language in the Inner City. Studies in Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Leiwo, Matti 1977: *Kielitieteellisiä näkökohtia viivästyneestä kielenkehityksestä*. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 10. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

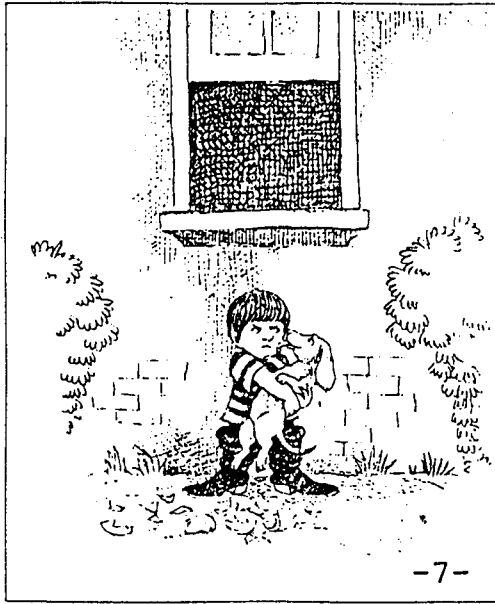
- _____. 1986: Lapsen kielen kehitys. 2. uudistettu painos. Gaudeamus, Helsinki.
- Leiwo, Matti – Luukka, Minna-Riitta – Nikula, Tarja 1992: Pragmatiikan ja retoriikan perusteita. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 8. Jyväskylä.
- Lieko, Anneli 1992: The development of complex sentences. A case study of Finnish. *Studia Fennica Linguistica* 3. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Lieko, Anneli 1994: Lapsen kielen lauseyhdistykset. – Antti Iivonen, Anneli Lieko & Pirjo Korpilahti (toim.), Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys s. 165–187. 2. painos. SKST 583. Helsinki.
- Liles, Betty Z. 1985: Cohesion in the narratives of normal and language-disorderd children. – *Journal of Speech and Hearing Research* 28 s. 123–133.
- Lyytinen, Heikki 1996: Lapsitutkimusyksikön perusteita rakentamassa. – Paula Lyytinen & Heikki Lyytinen (toim.), Lapsi ja tutkimus s. 71–81. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus, Atena.
- Lyytinen, Paula 1995: Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. – Paula Lyytinen, Mikko Korhakangas & Heikki Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään s. 105–121. WSOY, Porvoo.
- MacLachlan, B.G. & R.S. Chapman 1988: Communication breakdowns in normal and language learning-disabled children's conversation and narration. – *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53 s. 2–7.
- Mandler, Jean M. 1983: Representation. – John H. Flavell & Ellen M. Markman (toim.) *Handbook of child psychology 3: Cognitive development* s. 420–494. Wiley & Sons, New York.
- Mandler, Jean M. – Johnson, Nancy S 1977: Remembrance of Things Parsed. Story Structure and Recall. – *Cognitive Psychology* 9 s. 111–151.
- McNamee, Gillian Dowley – Harris-Schmidt, Gail 1985: Narration and Dramatization as a Basis for Remediation of Language Disorders. – *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 7 s. 6–15.
- Menig-Peterson, Carole L. – McCabe, Allyssa 1978: Children's Orientation of a Listener to the Context of Their Narratives. – *Developmental Psychology* 14 s. 582–592.
- Miles, T.R. 1983: *Dyslexia. The Pattern of Difficulties*. Granada Publishing, Lontoo ym.
- Miller, Peggy J. – Mintz, Judith – Hoogstra, Lisa – Fung, Heidi & Potts, Randolph 1992: The narrated self. Young children's construction of self in relation to others in conversational stories of personal experience. – *Merrill-Palmer Quarterly* 38 s. 45–67.
- Miller, Peggy J. – Sperry, Linda L. 1988: Early talk about the past. The origins of conversational stories of personal experience. – *Journal of Child Language* 15 s. 293–315.
- Munter, Hilikka 1997: Minä muiden kanssa. Minuuden sosiaalinen synty. – Paula Lyytinen, Mikko Korhakangas & Heikki Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissään s. 66–86. WSOY, Porvoo.
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel 1966: *Lapsen psykologia*. Jyväskylä, Gummerus 1977. *Alkuperäisteos La Psychologie de l'Enfant*. Presses Universitaires de France.
- Preece, Alison 1987: The range of narrative forms conversationally produced by young children. – *Journal of Child Language* 14 s. 353–373.
- Purcell, Sherry L. – Liles Betty Z. 1992: Cohesion repairs in the narratives of normal-language and language-disordered school-age children. – *Journal of Speech and Hearing Research* 35 s. 354–362.

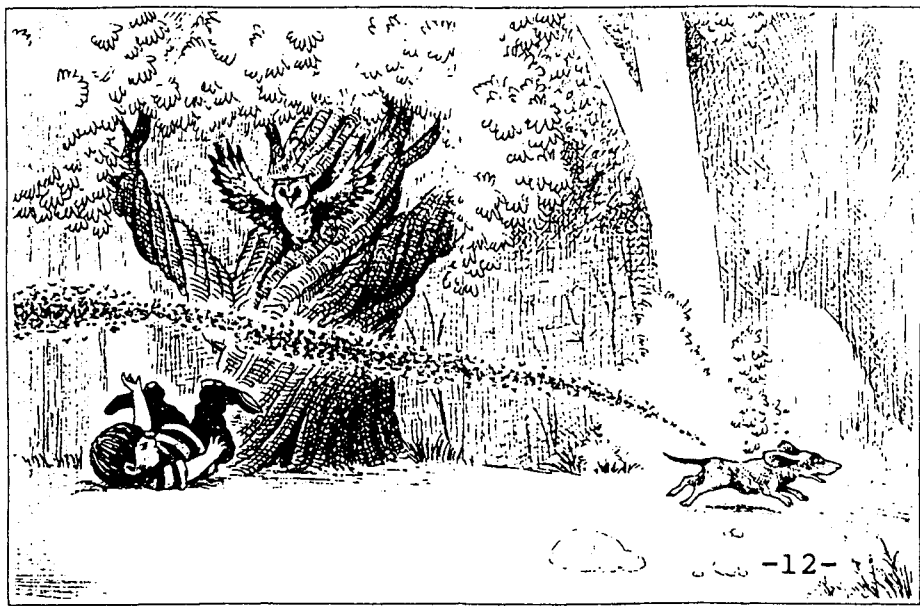
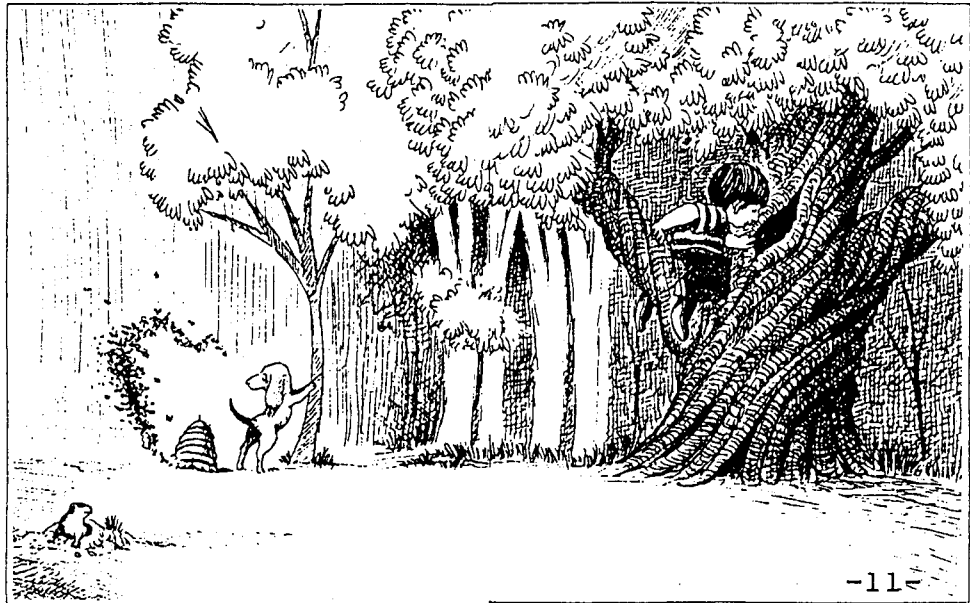
- Rack, John P 1994: *Dyslexia. The Phonological Deficit Hypothesis.* – Angela Fawcett & Rod Nicolson (toim.), *Dyslexia in Children. Multidisciplinary Perspectives* s. 5–37. Harvester Wheatsheaf, London.
- Raevaara, Liisa 1997: *Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus.* – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 75–92. Vastapaino, Tampere.
- Reich, Peter A. 1986: *Language Development.* Prentice-Hall, New Jersey.
- Renner, Judith Ann Tanya 1988: *Development of Temporality in Children's Narratives.* UMI Dissertation Services, Ann Arbor.
- Roth, Froma P. – Spekman Nancy J. 1986: *Narrative Discourse. Spontaneously Generated Stories of Learning-Disabled and Normally Achieving Students.* – *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51 s. 8–23.
- Routarinne, Sara 1997: *Kertomuksen rakentaminen.* – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 138–155. Vastapaino, Tampere.
- Sananjalka. Suomen kielen seuran vuosikirja. Turku.
- Scarborough, Hollis S. 1990: *Very Early Language Deficits in Dyslexic Children.* – *Child Development* 61 s. 1728–1743.
- Schiffrin, Deborah 1981: *Tense variation in narrative.* – *Language* 57 s. 45–62.
- Shapiro, Lauren R. – Hudson, Judith A. 1991: *Tell Me a Make-Believe Story. Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives.* – *Developmental Psychology* 27 s. 960–974.
- SKST = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia. Helsinki
- Sleight, Christine C. & Prinz Philip M. 1985: *Use of abstracts, orientations and codas in narration by language-disordered and nondisordered children.* – *Journal of Speech and Hearing Disorders* 50 s. 361–371.
- Stein, Nancy. L. – Glenn, Christine G. 1979: *An analysis of story comprehension in elementary school children.* – Roy O. Freedle (toim.), *New directions in discourse processing 2: Advances in discourse processes* s. 53–120. Ablex, Norwood.
- Stein, Nancy. L. – Glenn, Christine G. 1982: *Children's Concept of Time. The Development of a Story Schema.* – William J. Friedman (toim.), *The developmental psychology of time* s. 255–282. Academic Press, New York.
- Stein, Nancy, L. – Trabasso, Tom 1982: *Children's Understanding of Stories. A Basis for Moral Judgment and Dilemma Resolution.* – Charles J. Brainerd & Michael Pressley (toim.), *Verbal Processes in Children. Progress in Cognitive Development Research* s. 161–188. Springer-Verlag, New York.
- Stein, Nancy L. – Policastro, Margaret 1984: *The concept of a story. A comparison between children's and teachers' viewpoints.* – Heinz Mandl, Nancy L. Stein & Tom Trabasso (toim.), *Learning and comprehension of text* s. 113–155. Erlbaum, Hillsdale.
- Stein, Nancy L. 1988: *The development of children's storytelling skill.* – Margery B. Franklin & Sybil Barten (toim.), *Child language: A reader* s. 282–297. Oxford University Press, New York.
- Stevenson, Rosemary J. – Pollitt, Caroline 1987: *The acquisition of temporal terms.* – *Journal of Child Language* 14 s. 533–545.
- Strömqvist, Sven 1993: *On the development of narrative structure in child L1 and adult L2 acquisition.* *Applied psycholinguistics* 14 s. 135–158.

- Takala, Annika & Takala, Martti 1980: *Psykologinen kehitys lapsuusiässä*. WSOY, Porvoo.
- Toivainen, Jorma 1977: *Menneen ajan muotojen ilmaantuminen suomalaislasten kieleen*. – Kari Sajavaara (toim.), *Näkökulmia kieleen*. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AfinLa) julkaisuja 18 s. 107–112. Helsinki.
- Toivainen, Jorma 1980: *Inflectional affixes used by Finnish-speaking children aged 1–3 years*. SKST 359. Helsinki.
- _____ 1987: *Kielen aikasuhteet ja lapsi*. *Sananjalka* 27 s. 31–54.
- _____ 1992: *Lapsen normaali kielenkehitys*. – Olli Aaltonen, Pirjo Korpilahti, Heikki Lang, Altti Salmivalli & Jyrki Tuomainen (toim.), *Kielen vastaanotto ja käsittely aivoissa* s. 65–74. Grafia Oy, Turku.
- Tornéus, Margit 1991: *Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen*. VAPK-kustannus, Helsinki.
- Trabasso, Tom – Stein, Nancy L. – Johnson, Lucie R. 1981: *Children's knowledge of events. A causal analysis of story structure*. – *The Psychology of Learning and Motivation* 15 s. 237–282.
- De Villiers, Jill G. – de Villiers, Peter A. 1978: *Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge.
- Virittäjä. *Kotikielen Seuran Aikakauslehti*. Helsinki.
- Weist, Richard M. 1986: *Tense and aspect*. – Paul Fletcher & Michael Garman (toim.), *Language Acquisition. Studies in first language development* s. 356–374. 2. painos. Cambridge University Press, Cambridge.
- _____ 1989: *Time concepts in language and thought. Filling the Piagetian void from two to five years*. – I. Levin & D. Zakay (toim.), *Time and human cognition: a life-span perspective*. *Advances in psychology* 59 s. 63–118. Elsevier Science Publishers, Amsterdam.
- Weist, Richard M. – Wysocka, Hanna – Lyytinen, Paula 1991: *A cross-linguistic perspective on the development of temporal systems*. – *Journal of Child Language* 18 s. 67–92.
- Werlich, Egon 1983: *A Text Grammar of English*. Quelle & Mayer, Heidelberg.
- Westby, Carol E. 1984: *Development of Narrative Language Abilities*. – Geraldine Wallach & Katharine Butler (toim.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children* s. 103–127. Williams & Williams, Baltimore.
- Yli-Vakkuri, Valma 1994: *Tempuksenkäyttö suomalaisessa ja virolaisessa fiktiivisessä tekstissä*. – Karl Pajusalu & Valma Yli-Vakkuri (toim.), *Lähivertailuja* 7 s. 136–149. Turun yliopisto, Turku.

Sammakkotarina kuvina









-15-



-16-



-17-



-18-



-19-



-20-



-21-



-22-



-23-



-24-

Sammakotarinan tapahtumat ja episodit

EPISODI	KUVA	TAPAHTUMA
Alkuasetelma	1	Poika ja koira katsovat purkkiin
Alkusysäys	2	poika ja koira nukkuvat, sammakko lähtee purkista
	3	poika ja koira hereillä, huomaavat sammakon kadonneen
Etsiminen kotoa	4	etsiminen alkaa, poika katsoo kenkiin ja koiran pää jää purkkiin kiinni
	5	koira katsoo ulos, poika huutaa sammakkoa
	6	poika katsoo ulos, koira tippuu ulos ikkunasta
	7	koira on pojan käsivarsilla, purkki säpäleinä
Etsiminen ulkoa	8	poika huutelee, koira katselee ympärilleen
	9	poika katsoo myyrän koloon, koira haukkuu mehiläisiä
	10	myyrä hyppää ulos, koira ravistelee puuta
	11	pesä putoaa maahan, koira katselee ympärilleen poika kiipeää puuhun ja kurkistaa koloon
Seikkailut, vastoinikäymiset	12	pöllö ilmestyy kolosta, poika putoaa maahan mehiläiset ajavat takaa koira, joka juoksee pakoon
	13	pöllö lehahtaa, poika suojaa itseään
	14	poika kivellä, pitelee kiinni, huutaa
	15	poika juuttunut hirven sarviin
	16	hirvi kuljettaa poikaa, koira juoksee mukana
	17	poika ja koira putoavat, hirvi katselee
Kertomuksen loppu	18	poika ja koira molskahtavat veteen
	19	poika kuuntelee ääntä koira hartioillaan
	20	poika pyytää hiljaisuutta, seuraa ääntä
	21	poika ja koira kiipeävät tukille
	22	poika ja koira näkevät kaksi sammakkoa
	23	poika ja koira näkevät sammakoiden poikaset
	24	pojalla sammakko, vilkuttaa hyvästiksi

Lasten ilmaukset

Koe- henkilö	Kertomukseen kuuluvat ilmaukset	Kertomukseen kuulumattomat ilmaukset	Koehenkilön ilmaukset yhteensä
01r	66	0	66
02v	44	12	56
03r	14	2	16
04r	26	9	35
05r	30	15	45
06v	21	9	30
07v	23	3	26
08r	28	2	30
09v	47	1	48
10r	113	27	140
11r	37	9	46
12r	49	2	51
13r	24	2	26
14r	65	0	65
15r	45	0	45
16r	23	0	23
17v	30	0	30
18r	20	0	20
19v	25	0	25
20r	33	5	38
21r	33	1	34
22v	36	0	36
23r	129	14	143
24r	41	0	41
25r	68	29	97
26v	61	14	75
27v	51	1	52
28v	6	12	18
29r	50	12	62
30v	68	9	77
31v	50	8	58
32v	59	4	63
33v	58	7	65
34r	31	1	32
35v	36	15	51
36v	43	3	46
37v	25	0	25
Keskiarvo	43	6	50

Lasten esittämät kysymykset

Koe- henkilö	<i>Kyllä/ei</i> -kysymykset	<i>Kuka, mikä, miksi</i> -kysymykset
01r	0	0
02v	0	0
03r	0	1
04r	1	3
05r	1	5
06v	3	3
07v	0	3
08r	1	0
09v	0	0
10r	5	21
11r	1	3
12r	1	0
13r	0	0
14r	1	0
15r	0	0
16r	2	0
17v	0	1
18r	0	0
19v	0	0
20r	0	0
21r	1	0
22v	0	0
23r	4	7
24r	0	0
25r	4	15
26v	18	8
27v	0	0
28v	0	0
29r	1	11
30v	6	4
31v	5	5
32v	3	5
33v	0	4
34r	0	0
35v	1	5
36v	0	1
37v	0	0

keskiarvo

2

3

Haastattelijan ilmaukset

Koe - henkilö	Tehtävään palauttaminen	Kertomuksen juonen eteen - päinvieminen	Lapsen kysymyksiin vastaaminen	Muut propositiot	Haastattelijan ilmaukset yhteensä
01r	0	2	0	3	5
02v	15	34	0	6	55
03r	2	6	0	3	11
04r	17	14	1	2	34
05r	15	14	9	4	42
06v	15	13	3	5	36
07v	2	8	1	2	13
08r	0	1	1	1	3
09v	3	29	0	3	35
10r	7	20	17	2	46
11r	7	21	7	3	38
12r	0	0	2	1	3
13r	5	14	0	0	19
14r	0	3	0	1	4
15r	0	3	0	0	3
16r	0	1	0	2	3
17v	0	0	2	1	3
18r	0	5	0	5	10
19v	0	1	0	1	2
20r	13	34	0	3	50
21r	0	2	2	1	5
22v	0	2	0	6	8
23r	2	4	12	8	26
24r	0	1	0	1	2
25r	8	9	12	7	36
26v	1	10	13	6	30
27v	0	0	0	3	3
28v	19	24	0	1	44
29r	14	20	12	7	53
30v	14	45	9	10	78
31v	4	6	9	5	24
32v	0	15	14	10	39
33v	7	3	11	8	29
34r	2	11	0	1	14
35v	16	20	2	9	47
36v	3	3	6	6	18
37v	0	2	0	0	2
keskiarvo	5	11	4	4	24

Haastattelijan ilmausten määrä ilmausten kokonaismäärästä

Koe - henkilö	Haastattelijan ilmaukset	Koehenkilön ilmaukset	Ilmausten kokonaismäärä	Haastattelijan ilmaukset kokonaismäärästä
01r	5	66	71	7,0 %
02v	55	56	111	49,5 %
03r	11	16	27	40,7 %
04r	34	35	69	49,3 %
05r	42	45	87	48,3 %
06v	36	30	66	54,5 %
07v	13	26	39	33,3 %
08r	3	30	33	9,1 %
09v	35	48	83	42,2 %
10r	46	140	186	24,7 %
11r	38	46	84	45,2 %
12r	3	51	54	5,6 %
13r	19	26	45	42,2 %
14r	4	65	69	5,8 %
15r	3	45	48	6,3 %
16r	3	23	26	11,5 %
17v	3	30	33	9,1 %
18r	10	20	30	33,3 %
19v	2	25	27	7,4 %
20r	50	38	88	56,8 %
21r	5	34	39	12,8 %
22v	8	36	44	18,2 %
23r	26	143	169	15,4 %
24r	2	41	43	4,7 %
25r	36	97	133	27,1 %
26v	30	75	105	28,6 %
27v	3	52	55	5,5 %
28v	44	18	62	71,0 %
29r	53	62	115	46,1 %
30v	78	77	155	50,3 %
31v	24	58	82	29,3 %
32v	39	63	102	38,2 %
33v	29	65	94	30,9 %
34r	14	32	46	30,4 %
35v	47	51	98	48,0 %
36v	18	46	64	28,1 %
37v	2	25	27	7,4 %
keskiarvo	24	50	73	29 %

Lasten narratiiviin mukaanottamat tapahtumat

Koehenkilö	Sammakon katoaminen	Sammakon etsiminen	Sammakon löytyminen	Koehenkilön mukaanottamien tapahtumien lukumäärä (max 24)
01r	1	1	1	22
02v	1	0	0	8
03r	1	0	0	2
04r	1	1	1	16
05r	1	1	1	8
06v	1	1	0	5
07v	1	0	0	4
08r	1	1	1	13
09v	1	1	0	17
10r	1	0	0	13
11r	0	1	1	10
12r	1	1	1	21
13r	1	1	1	3
14r	1	1	0	13
15r	1	0	1	17
16r	1	1	1	13
17v	1	1	1	9
18r	1	0	1	10
19v	0	0	0	12
20r	1	0	1	11
21r	1	1	1	24
22v	1	1	1	20
23r	1	1	1	13
24r	1	1	0	12
25r	1	1	1	5
26v	0	1	1	7
27v	1	1	1	13
28v	1	0	0	2
29r	1	1	0	7
30v	1	0	0	7
31v	1	0	0	8
32v	1	1	0	15
33v	0	0	0	5
34r	1	0	0	10
35v	1	0	0	9
36v	0	1	1	14
37v	0	0	0	10

keskiarvo

11

Kertomuksen alkusysäyksen verbalisoiminen

Kh	Kertomuksen alkusysäyksen verbalisoiminen
01r	Seuraavaks kus se oli herännyn ni, se etti että missä se sammakko on kus se katso purkkiin.
02v	sitten [suhistelee]
03r	ja nukkuu, tulee tuolta.
04r	L:Sammakko oli poissa, sammakko lähti H: Nii, lähtee pois, entäs sitte. L: Poika oli ihmeissään, että, ei sitä ollu.
05r	Titten tammakko oli, poissa.
06v	Sitten toi ihmettelee, että missä se sammakko on.
07v	nukku, om poissa.
08r	Kut tää herää ni tää näkee että täällä ei oom mitään.
09v	Sammakko om mennyp pois se koira koira - -
10r	H: Onko se ihan tyhjä L: On, ja, se lähti kato, näätkö.
11r	-
12r	Sitten ne kattoo ko, ne kattoo ko, se on karannu.
13r	H: Kato, täältä alusta asti, katoppas, huomaako se poia ettei siellä oos sammakkoo, kato. L: Mut se oli silloin.
14r	L: Koira on tossa ni, sitte, ukkeli ja koira, ja, koira katteli. H: Mm, mitä siinä tapahtuu.
15r	Ja sit, toi herää ja sit, se ei oookaas siellä.
16r	Sit nuo, nuo heräs nin ne, näki et se oli kadonnu.
17v	L: Sit kun ne heräs H: Nii-i. L: Ni sit siellä ei enää ollus sammakkoo.
18r	-
19v	Siinä nukkuu ja siinä sammakko ja koira ja sitte, tota, poika ja koira taas, ja koira tuhma ja poika.
20r	Poika ja sitte, koira heräs ni, sammakko oli karannut.
21r	Ja aamulla kun ne herää ja sit ne näkeeki että se sammakko on kadonnu.
22v	Poika herää, ja se näkee että se sammakko on karannu.
23r	Sammakko taas hävis, sammakko täällä lähtee, lähtee tyhjä, lähteny, kun nuo nukkuu. Onneks ne nukkuu kun, muuten tää ei päässyk kotia.
24r	Nyt se pääs karkuu(n), ja nyt, mää nään että, se, sammakko on poissa, se hyppäs ovesta pihamaalle.
25r	- - - ja sitten, se ei oo enää tuolla kut toi herää.
26v	L: Sitten toi, mihin se sammakko meni? Tietääkö se? H:Mm, jatkav vaan. L: Mihin se sammakko om menny?
27v	Sit se, kun nää on herännyn ni sit, ne näki et se sammakko on karannu.
28v	-
29r	H: Mitäs tossa kuvassa tapahtuu? L: Että sammakko karkasi.
30v	Nyt se om menny avannu ikkunan ja hypännyp pois.
31v	Sammakko oli lähteny pois, pikku poika ihmetteli, ja sittek koira ihmetteli.
32v	Se herääki aamulla, sammakko on kadonnu [huutaen].
33v	Tavalliset, räitti, housut , kengät, aamutohvelit, koira, sammakko. Tossa on, jakkara, kkuvassa, ja poika sängyssä tuossa.
34r	Ja sitten, se oli tyhjä ja ne heräs.
35v	Ni sitten, ne nukku ni, sammakko oli lähteny karkuun.
36v	Tossa on tota, tässä se yks koira ja poika, niinkuk kuuntelee.
37v	Sittet toi heräs ja koirakih heräs.

Sammakkotarinoissa esiintyneet verbit

aikoa	kadota	lähteä	ratsastaa
ajaa	kaivaa	löytyä	rikkoo
alkaa	kaivaantua	löytää	roikkua
antaa	kantaa	meinata	ruveta
astua	karata	mennä	ryömiä
asua	kastua	napata	saada
asustaa	kasvaa	nauraa	sanoa
avata	katketa	nostaa	sataa
eksyä	katsella	nousta	sattua
etsiä	katsoa	nukkua	satuttaa
haistella	keksiä	nuolaista	seurata
hakea	kiivetä	nuolla	suuttua
haljeta	kiusata	nuuskia	syödä
haluta	*koikkia	nykiä	säikähtää
haukkua	kokeilla	nähdä	särkyä
heiluttaa	komentaa	näkyä	tapahtua
heittää	kompastua	näyttää	tarvita
herätä	koskettaa	odottaa	tehdä
hiipiä	kuiskata	olla	tietää
hiippailla	kuolla	osata	tipahtaa
huhuilla	kuorsata	ottaa	tippua
huomata	kurkata	paistaa	tiputtaa
huudella	kurkistaa	panna	tulla
huutaa	kurkistella	pelästyttää	tunkea
hypätä	kurkkia	pelästyä	tykätä
hyökätä	kurkuttaa	pelätä	työntää
häipyä	kuunnella	pistaa	tökätä
häiritä	kysyä	pitää	tönäistä
hävitä	kävellä	pompata	uida
ihailia	käydä	pompsahtaa	varastaa
ihmetellä	kääntyä	pudota	viedä
ilmestyä	kömpiä	pudottaa	vihastua
istahtaa	laittaa	puhua	vilkuttaa
istua	laskea	pukea	voida
itkeä	laulaa	puraista	voittaa
jahdata	leikkiä	puskea	yllättää
joutua	lentää	pussata	yrittää
juosta	liittää	pyllistellä	
juuttua	loikata	pysähtyä	
jättää	loikkia	päästä	
jäädä	loiskahtaa	päästää	
kaataa	loppua	pörrätä	
kaatua	luulla	raivostua	

Lasten käyttämien eri verbien suhde kaikkien verbien määrään

Kh	Verbisuhde
01r	0,6
02v	0,46
03r	0,75
04r	0,65
05r	0,62
06v	0,47
07v	0,56
08r	0,55
09v	0,5
10r	0,4
11r	0,46
12r	0,42
13r	0,51
14r	0,47
15r	0,51
16r	0,73
17v	0,64
18r	0,65
19v	0,68
20r	0,45
21r	0,66
22v	0,57
23r	0,62
24r	0,56
25r	0,44
26v	0,53
27v	0,48
28v	-
29r	0,41
30v	0,55
31v	0,5
32v	0,51
33v	0,42
34r	0,71
35v	0,63
36v	0,46
37v	0,81
keskiarvo	0,54

Lasten käyttämien liike- ja muutosverbien suhteellinen osuus narratiivissa

Kh	Verbisuhde
01r	0,46
02v	0,48
03r	0,5
04r	0,69
05r	0,48
06v	0,38
07v	0,56
08r	0,34
09v	0,43
10r	0,47
11r	0,43
12r	0,39
13r	0,81
14r	0,52
15r	0,44
16r	0,61
17v	0,44
18r	0,4
19v	0,45
20r	0,73
21r	0,49
22v	0,53
23r	0,35
24r	0,56
25r	0,37
26v	0,42
27v	0,41
28v	-
29r	0,62
30v	0,4
31v	0,27
32v	0,5
33v	0,49
34r	0,61
35v	0,71
36v	0,22
37v	0,62
keskiarvo	0,48

Koehenkilön käyttämä hallitseva aikamuoto kertomuksessa

Koehenkilö	Preesens	Imperfekti	Ei hallitsevaa aikamuotoa	Kaksois-aikamuoto
01r				x
02v			x	
03r	x			
04r		x		
05r		x		
06v	x			
07v			x	
08r			x	
09v	x			
10r	x			
11r	x			
12r	x			
13r		x		
14r	x			
15r	x			
16r		x		
17v		x		
18r	x			
19v			x	
20r			x	
21r	x			
22v	x			
23r			x	
24r			x	
25r	x			
26v	x			
27v	x			
28v	x			
29r	x			
30v	x			
31v	x			
32v			x	
33v	x			
34r				x
35v			x	
36v	x			
37v	x			

yhteensä

21

5

9

2