

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kouvo, Anna-Kaisa; Honko, Mari; Pajunen, Anneli

Title: Referentiaaliset määräiset ilmaukset ja niiden suhde kertomusrakenteeseen alakouluiässä

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Anneli Pajunen, Mari Honko ja SKS

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Kouvo, A.-K., Honko, M., & Pajunen, A. (2021). Referentiaaliset määräiset ilmaukset ja niiden suhde kertomusrakenteeseen alakouluiässä. In A. Pajunen, & M. Honko (Eds.), Suomen kielen hallinta ja sen kehitys : peruskoululaiset ja nuoret aikuiset (pp. 155-198). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia, 1472. <https://oa.finlit.fi/site/books/e/10.21435/skst.1472/>

Suomen kielen hallinta ja sen kehitys

Peruskoululaiset ja nuoret aikuiset

Toimittaneet

ANNELI PAJUNEN JA MARI HONKO



SUOMALAISEN KIRJALLISUUDEN SEURAN TOIMITUKSIA 1472

Teos on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran nimeämien asiantuntijoiden tarkastama.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

© 2021 Anneli Pajunen, Mari Honko ja SKS

Lisenssi CC BY-NC-ND 4.0 International

Kannen suunnittelu: Timo Numminen

Taitto: Maija Räisänen

EPUB: Tero Salmén

ISBN 978-951-858-407-3 (nid.)

ISBN 978-951-858-408-0 (EPUB)

ISBN 978-951-858-409-7 (PDF)

ISSN 0355-1768 (nid.)

ISSN 2670-2401 (verkkojulkaisut)

DOI <https://doi.org/10.21435/skst.1472>

Teos on lisensoitu Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 International lisenssillä. Tutustu lisenssiin englanniksi osoitteessa <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> tai suomeksi osoitteessa <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>.



Teos on avoimesti saatavissa osoitteessa <https://doi.org/10.21435/skst.1472> tai lukemalla tämä QR-koodi mobiililaitteella.



Hansaprint Oy, Turenki 2021

Referentiaaliset määräiset ilmaukset ja niiden suhde kertomusrakenteeseen alakouluiässä

Anna-Kaisa Kouvo

Mari Honko

 <https://orcid.org/0000-0002-3240-622X>

Anneli Pajunen

 <https://orcid.org/0000-0001-8597-7491>

Johdanto

Kertominen on ihmismielelle ominainen tapa kuvata tapahtumia. Kerroksen tuloksena syntyy teksti, kertomus, joka esittää kokemamme tai kuvittelemamme tapahtumat toisiinsa liittyvinä tapahtumaketjun osina. Juuri kertomusten avulla ihminen voi ymmärtää, muistaa ja jakaa niin kokemuksia kuin tapahtumiakin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 105). Samaistumisen edellytyksenä on kuitenkin, että teksti on myös sen vastaanottajalle ymmärrettävä eli koherentti. Koherentti, yhtenäinen kertova teksti syntyy monen tekijän summana, mutta perusedellytys on, että tilanne, tapahtumat ja henkilöt ankkuroidaan diskurssiin. Tämä tarkoittaa, että tapahtumia kielentävät lauseet on suhteutettava temaattisesti, ajallisesti ja paikallisesti sekä toiminnallisesti – tekstillä on toisin sanoen oltava tietty teema, ja se tulee sijoittaa aikaan ja paikkaan.

Koherentissa kertomuksessa tapahtumat kerrotaan suhteessa valittuihin henkilöihin. Myös henkilöt on aluksi esiteltävä diskurssiin ja sen jälkeen merkittävä tekstissä tunnistettavasti. Koherentissa kertomuksessa tapahtumat eivät etene sattumanvaraisesti vaan kielentyvät yleensä sargana joko kertomusrakenteen tai juonirungon eli skriptin mukaisesti (Hickmann 2004; Givón 2017, 57–64). Tapahtumat asetetaan tärkeysjärjestykseen, mitä voidaan havainnoida esimerkiksi tutkimalla virkkeiden tai T-yksiköiden rakennetta eli sitä, miten yhteen rakenneyksikköön kielennetään päätapahtuman lisäksi sitä taustoittavat, perustelevat tai muut vastaavat tapahtumat (ks. T-yksiköistä esim. Schneider, Vis Dubé & Hayward 2005). Koko tapahtumasarja voidaan puolestaan esittää joko tapahtumajärjestyksen mukaisesti, takaumin, tiivistetysti tai yksityiskohdaisesti. Kertomuksen kirjoittaja voi siis pakata kokonaisuuden siten, että informaatio välittyy vastaanottajalle halutuin painoituksin ja että tuttu ja uusi informaatio erottuvat toisistaan.

Yksi oleellinen koherenssia luova tekijä on juuri referentiaalisten eli viittaavien ilmauksien käyttö. Niiden avulla viestin vastaanottaja pystyy identifioimaan puheena olevat tarkoitteet kaikkien vaihtoehtojen joukosta oikein: hän tietää tai päättelee, kuka tekee mitään ja kenelle jotain tapahtuu. Tarkoite, diskurssireferenti, tuodaan tekstiin esimerkiksi esitelyrakennetta käyttäen ja siihen viitataan jatkossa käyttäen pronomineja tai referentiaalisia määräisiä ilmauksia (ks. Halliday & Hasan 1976; Bamberg 1983; Hickmann 2004; Habermas & de Silveira 2008; Givón 2017). Tämän luvun teemana on analysoida, miten koherenssi syntyy kehityksellisessä kontekstissa juuri referentiaalisten ilmauksien ja kertonvan tekstin yhteistyönä. Tarkastelu rajautuu erityisesti kontekstissaan määräisiin ilmauksiin. Aineistona on Koulukorpuksen Unelmakirjoitelmia (ks. Pajunen, Puranen & Yli-Paavola 2010; ks. myös tämän teoksen johdantoa).

Semanttis-pragmaattisena ilmiönä koherenssia ilmaistaan viittaus-suhteiden lisäksi monilla muillakin keinoilla (Halliday & Hasan 1976), ja sitä voidaan tutkia niin kielellisen muodon ja merkityksen kannalta kuin kehityksellisestä näkökulmasta eli keskittyen koherenssin esiintyvyyteen autenttisissa, eri-ikäisten kirjoittajien kirjoittamissa teksteissä. Jo se, miten esimerkiksi referentiaalinen koherenssi määritellään – yh-

den tekstiyksikön tulkinta riippuu jostakin toisesta yksiköstä – osoittaa, että koherenssi joka tapauksessa on tekstitason eli tapahtumien kielen-tämisen tason ilmiö.

Informaation kulkua tekstissä voidaan osoittaa tekstireferenttien tois-tuvuudella eli muun muassa topiikin jatkuvuuden avulla. Topiikin jatku-vuus kertovassa tekstissä osoitetaan tyypillisesti kertojaan tai henkilöön viittaavilla persoonapronomineilla (Genette 1980). Viittausketjujen pi-tuutta rajaa ymmärrettävyys ja toistoa tarvitaan erityisesti jaksojen raja-kohdissa. Pitkät viittausketjut ovat ominaisia kertovalle tekstille, mutta erittelevässä tekstissä koherenssi nojaa enemmän leksikaalisiin keinoi-hin. Informaation kulku käy ilmi myös diskurssireferenttien merkin-nästä, jota tässä yhteydessä tutkitaan. Ilmiön moninaisuus antaa olettaa, että koherenttien ilmausten ja tekstien tuottaminen ja ymmärtäminen on kehityksellisesti hidasta; tosin varsinainen tutkimustieto suomen osalta vielä pääosin puuttuu.

Koherentin tekstin tuottaminen edellyttää vastaanottajan huomioon ottamista. Tekstin tuottajalla ja vastaanottajalla voi olla aiempaa tai muu-ten yhteistä tietoa tai sitten tuottaja joutuu päättämään, mitä vastaan-ottaja tietää tai voi päätellä kontekstin, tilanteen tai sosiaalis-kulttuurisen tiedon perusteella. Jos vastaanottaja on tekstin tuottajalle läheinen, teh-tävä on helpompi kuin jos hän on etäinen tai jos vastaanottajana on heterogeeninen ryhmä. Kehityksellisesti tilanne on vielä hankalampi. Pikkulapset pystyvät suullisesti kertomaan koherentteja tarinoita jo reip-paasti alle kouluikäisinä (Suvanto 2012), mutta ne kerrotaan yleensä tutuille kuulijoille ja sanoman välittämiseen voidaan käyttää myös ei-ver-baalaisia keinoja kuten ilmeitä ja osoituksia. Lisäksi osaamiseen vaikut-taa opittu malli eli esimerkiksi kuultujen satujen ja tarinoiden määrä. Tarinoiden siirtäminen kirjoitettuun muotoon tuo monia lisävaikeuksia ja -vaatimuksia alkaen motorisista valmiuksista aina kognitiiviseen kyp-syyteen (Hoff 2009). Erityisesti tekstin tuottajalla pitää olla kyky kuvi-tella, mitä vastapuoli tietää ja ymmärtää, näkee tai kokee. Hänellä toisin sanoen pitää jo olla kehittynyt mielen teoria (ks. esimerkiksi Astington & Baird 2005).

Unelmakirjoitelmat edustavat annetusta teemasta vapaasti kertomis-ta, vaikka aiheen raja-kaus yhteen päivään (Unelmieni päivä) antaa kirjoitta-

jalle mahdollisuuden tukeutua päivä-skriptiin. Aineistosta on tutkimusta varten poimittu alakoulun jokaiselta luokalta 8000 tekstisanaa. Tutkimus rajautuu alakouluikäisiin, koska voi olettaa, että koherentin tekstin tuottaminen on juuri heillä vielä vaiheessa (Pajunen 2012). Aineiston kokonaissanamäärä on 40000 sanaa (eli 60 % ko. luokkien teksteistä), mutta analyysi keskittyy erityisesti toisen, neljännen ja kuudennen luokan aineistoon, jotta kehitykselliset erot näkyvät selvästi.⁴⁸ Teksteistä on analysoitu funktioltaan referentiaalisiksi arvioitavat ilmaukset.

Tutkimus etenee seuraavasti. Ensin luodaan tutkimuksen teoreettinen konteksti ja määritellään keskeiset käsitteet. Pohdimme diskurssi-referentteinä toimivien tarkoitteiden jakoa tuttua ja uutta informaatiota ilmaiseviin. Lisäksi tarkastelemme referentiaalisen koherenssin ymmärtämis- ja tuottamistutkimusta kehityskontekstissa sekä kertovan tekstin luonnetta ja kehitystä. Luvun empiirisessä osiossa käsittelemme alakouluikäisten referentiaalisen koherenssin ilmaisun kehittymistä määraisten ilmauksien näkökulmasta. Oheisjuonteena kulkee puhutussa suomessa melko tavallisen artikkelinomaisen *se*-tarkenteella merkityn lausekkeen esiintyminen lasten kirjoitetussa kielessä. Oletuksena on, että alakouluikäisillä on vaikeuksia referentiaalisen koherenssin ilmaisussa, erityisesti päätellyn tai oletetun tuttuuden osalta, ja että kehitys suhteutuu kertomusrakenteen hallintaan saamiseen. Puheessa alakouluikäiset lapset sekä ymmärtävät että tuottavat korrekkeja viittaussuhteita mutta etenkin luovassa kirjoittamisessa kehitys on oletettavasti vielä kesken.

Referentiaaliset ilmaukset ja kertova teksti

Kehityksellisessä kontekstissa referentiaaliset, tunnistettaviin tarkoitteisiin viittaavat ilmaukset synnyttävät koherenttia tekstiä vaiheittain. Tekstit ovat nuorimmilla kirjoittajilla aluksi vailla koherenssia, sitten osittain koherentteja ja vähitellen syntyy koherentti kertomus. Vastaavasti refe-

48 Luokkakohtaisen otoksen koko määräytyi 2. luokan aineiston sanamäärästä. Ylemmiltä luokilta valittiin juoksevassa järjestyksessä yhtä monta tyttöjen ja poikien kirjoitelmaa. 1. luokan aineistossa oli paljon yhden sanan kirjoitelmia, joten sitä ei kannattanut sisällyttää analyysiin.

referentiaalisten ilmausten tuttuus on moninaista ja aluksi monilla ilmaisu-keinoilla toteutettavissa. Lapsen kyky tulkita ilmauksien koherenssia on vaihteista aivan samoin kuin sen tuottaminenkin. Oletuksemme onkin, että vaikka kertova teksti edellyttää koherenssia luovia referentiaalisia ilmauksia, kehitys on hidasta ja alakouluikäisillä vielä kesken-eräinen. Määrittelemme tässä luvussa analyysissä tarvittavat keskeiset käsitteet tarkemmin.

TUTTU JA UUSI INFORMAATIO

Referentiaalisten ilmauksien eli tekstin diskurssireferentteihin viittaavien ilmauksien ymmärtäminen edellyttää viestin vastaanottajalta maailmantietoa, kontekstin ymmärrystä ja tekstin tulkintaa. Jos aihepiiri ja sisältö ovat vastaanottajalle kokonaan vieraita, hän ei näe toisen kannalta täysin koherenttia tekstiä koherentiksi, ei irrota siitä samaa merkitystä eikä huomaa sen sävyjä. Esimerkiksi 2020-luvun nuorten toisin kuin vanhempien ihmisten voi olla vaikea ymmärtää, mitä eroa on viittauksella vaikkapa 1950-luvun tai 1970-luvun Kekkos-aikaan, koska ymmärtäminen edellyttää paitsi kyseisen henkilön myös näiden vuosikymmenten yhteiskunnallis-poliittisten tapahtumien ja ennen kaikkea ilmapiirin tuntemusta. Vähimmällä ne ymmärtää ajanjaksot kokenut.

Koherenttiuden aste voi vaihdella myös muista syistä kuin vastaanottajan tiedon vaihtelun takia. Tekstin tuottaja voi esimerkiksi olla vielä sellaisessa kehityksellisessä vaiheessa, että hän ei hallitse koherenssin tuottamisen kielellisiä keinoja. Bamberg (1983) asettaa tekstikoherenssin asteikolle täydestä koherenssista osittaiseen, epäkoherenttiin, ei-ymmärrettävään ja edelleen aina tekstittömyyteen (*unscorable*) asti. Täysin koherentti teksti tunnistaa topiikin, pysyy aiheessa, orientoi lukijaa ja kertoo johdonmukaisessa järjestyksessä. Epäkoherentti teksti listaa aiheita nostamatta mitään niistä keskeiseksi, ei anna lukijalle orientoivaa tietoa jne. Yhden lauseen tai virkkeen tuotos ei muodosta tekstiä lainkaan. Gundel, Hedberg & Zacharski (1993) asettavat referentiaaliset ilmaukset annettuusasteikolle (*givenness scale*), jossa tietty kognitiivinen status merkitään tietyllä kielellisellä keinolla, esimerkiksi tuttuun referenttiin viittaava ilmaus merkitään artikkelikielissä määräisellä artikkelilla. Alakoululaiset todennäköisesti vasta tavoittelevat koherenttien viittausten tuottamista

ja niiden ilmaisemisen korrektia kielellistä keinoa. Voi olettaa, että nuorimpien alakoululaisten tekstit ovat koherenssiasteikon alapäässä ja että ne vähitellen kehittyvät iän mukaan asteikon yläpäätä tavoitteleviksi.

Referentiaalisen koherenssin kannalta oletus on, että koherenssiasteikon yläpäässä tekstin osallistujat esitellään ja heihin viitataan tunnistetavasti, epäkoherentissa tekstissä saatetaan esitellä useita osallistujia, mutta heistä ei ole mainintaa enempää sanottavaa. Myös koherenssin ja kertomusrakenteen kannalta oleellinen vastaanottajan orientointi jää heikosti koherenteissa teksteissä vähiin. Epäkoherentti kertova teksti voi silti olla vaihtelevasti ymmärrettävä. Ensinnäkin kertova teksti on ylipäätään helpompi tulkita kuin erittelevä, ja tapahtumien osittainenkin ankkurointi aikaan ja paikkaan auttaa hahmottamaan tekstiä. Unelmakirjoitelmien kontekstissa sekä kirjoittajan ikä että kirjoitelman aihe antavat lukijalle monia tulkintavihjeitä. On esimerkiksi odotuksenmukaista, että nuoren kirjoittajan maailmassa perheenjäsenillä ja koululla on suuri rooli, joten lukija todennäköisesti pyrkii identifioimaan diskurssin henkilöitä perheenjäseniin tai luokkatovereihin, vaikka heitä ei erikseen esiteltäisi tai viittaussuhteita merkittäisi kognitiivista statusta vastaavalla tavalla.

Referentiaaliset ilmaukset viittaavat siis joko tuttuun tai uuteen tietoon. Edellinen ilmaistaan esimerkiksi artikkelikielissä määräisillä muodoilla tai pronomineilla, jälkimmäinen epämääräisillä artikkeleilla. Lähtökohtaisesti perusjako tuttu ja uusi vaikuttaa helpolta ymmärtää, mutta tosiasiaassa erityisesti tuttuuden käsite on kirjallisuudessa saanut monia eri nimityksiä ja vaihtelevia tulkintoja. Ero selitti vanhemmassa alan kirjallisuudessa lähinnä syntaktisten rakenteiden käyttöeroja ja sanajärjestysvaihteluita, mutta tekstin pragmaattiseen tulkintaan ei kiinnitetty huomiota (ks. esimerkiksi Chafe 1976; 1987; 1997). Prince (1981, 225–231; 1992) oli ensimmäisiä, joka kiinnitti huomiota siihen, että tuttuuden ja uutuuden vastakohtaisuutta (*old–new, known–new, presupposition–focus, given–new*) ei ollut riittävästi määritelty ja että tuttuustermillä (*given*) saattoi olla ainakin kolme eri merkitystä. Ensinnä kysymys oli diskurssireferentin tunnistamisesta edeltävän kontekstin perusteella (*predictability/recoverability*), toiseksi salienssista eli jossain suhteessa huomion herättämisestä tai ilmeisyydestä ja kolmanneksi yhteisestä tie-

dosta (*shared knowledge*) tai oletetusta tuttuudesta (*assumed familiarity*). Prince osoitti myös, että nämä tekijät eivät ole itsenäisiä vaan toisistaan riippuvia ja monella tavoin tekstin tuottajan olettamuksiin liittyviä.

Pääteltävä tuttuus on tuttuuden tyypeistä hankalin, ja Prince pyrki antamaan sille useita tulkintoja, joiden mukaan puhuja ensinnäkin olettaa, että kuulija voi tai voisi ennustaa tietyn kielellisen yksikön esiintyvän tietyssä ilmauksessa ja tietyssä kohtaa lausetta. Toiseksi puhuja olettaa, että kuulijalle tulisi mieleen jokin tietty entiteetti ilmaisun kuullessaan, ja kolmanneksi, että kuulija tietää, olettaa tai voi päätellä tietyn asian (sitä välttämättä tietoisesti ajattelematta). Prince (1981, 237) on luonut tutun ja uuden laajalti tunnetun hierarkian (ks. taulukko 22), jossa osa tarkoitteista on täysin uusia, joko kontekstiin ankkuroimattomia tai tavalla tai toisella ankkuroituja. Osa on pääteltäviä siten, että ne joko sisältävät laajempaa tietoa tai eivät sisällä. Osa on esimerkiksi teksti- tai tilanneassosiaatioiden kautta aktivoituvia ja siten mahdollisesti tunnistettavia.

Taulukko 22. Princen tuttuustaksonomia (1981, 237).

Oletettu tuttuus	Alaluokka	Kiinnitys
Uusi	Täysin uusi	Ankkuroimaton
	Täysin uusi	Ankkuroitu
Pääteltävä	Sisällymätön	
	Sisältyvä	
Aktivoitu (<i>evoked</i>)	Tekstuaalisesti	
	Tilanteisesti	

Vaikeasti arvioitavaa pääteltävyyttä on myöhemmässä kirjallisuudessa pyritty täsmentämään (ks. esimerkiksi Birner 2006; Loock 2013). Kuten luvun alussa jo todettiin esimerkin avulla, pääteltävyys on ongelmallista muun muassa, koska sen sisältyvyys voi olla rajaamatonta. Siten voi olla vaikea nähdä, miten laajoja yleistyksiä milloinkin voisi tai pitäisi tehdä. Abstraktikäsitteiden osalta pääteltävyys on erityisen hankalaa, koska jo niiden merkitys on kulttuurinen ja ehkä vain rajatusti yhteinen (Loock 2013). Tekstin tuottajalla ja sen lukijalla voi myös olla hyvin erilainen käsitys entiteetin tuttuudesta, ja tämä ongelma on tavallaan ratkaisematon: tuottajan ja vastaanottajan teksti voi aina poiketa toisistaan (Sperber &

Wilson 1986). Birner (2006) on ehdottanut pääteltävien jaottelua vastaanottajan kannalta tuttuihin ja uusiin. Loock (2013) on ehdottanut, että ongelmaa voi kuroa umpeen nojaamalla ns. kohteliaisuusoletukseen (vrt. Brown & Levinson 1987), jolloin viestin vastaanottaja tekisi eräänlaisia hyväntahtoisia tulkintoja, yrittäisi seurata tekstin tuottajaa parhaansa mukaan ja ymmärtämään pyrkivästi. Toisaalta tekstin tuottaja voi tosin olla tarkoituksella epäkohtelias tehdessään vastaanottajan tiedosta oletuksia ja vastaanottaja vastaavasti vastaanottamaton. Yksi tapa olisi Loockin (2013) mukaan lisätä Princen luokitukseen vastaanottajan määrittelemättömät tai ratkaisemattomat tapaukset eli kaikki sellainen, minkä sisältöä ei voi varmasti päätellä. Loockin mukaan nämä määrittelemättömät tapaukset pyritään tekstiin merkitsemään tietyillä rakenteilla lisäämällä esimerkiksi määritteiden tai parenteesien määrää. Ne olisivat siten kielellisesti tunnistettavissa. Gundelin ja muiden (1993) annettuusasteikossa (*givenness scale*) on kuusi vastaanottajan mieleen oletettuun statukseen perustuvaa tilaa, jotka ovat implikatiivisessa suhteessa: fokuksessa, aktivoitunut, tuttu (*familiar*), täysin identifioitavissa (*uniquely identifiable*), referentiaalinen ja tyypiltään tunnistettavissa (*type identifiable*). Tilat loisivat Gundelin ja muiden mukaan riittävät edellytykset spesifin referoivan ilmauksen tunnistamiseen tai saavutettavuuteen. Kehittyvässä kirjoittamisessa hierarkia näyttäytyy kuitenkin vielä selvästi osittaisena.

Lähtökohtaisesti onkin ajateltavissa, että erityisesti lapsilla olisi ongelmia yhteiseksi oletetussa tuttuudessa, että heillä olisi ylläotuksia vastaanottajan tiedosta tai päättelykyvystä ja että he eivät hallitsisi kaikkia tarvittavia kielellisiä keinoja. Toinen vaihtoehto on luonnollisesti, että nuorimmat kirjoittamista vasta opettelevat eivät tule edes ajatelleeksi, että heidän pitäisi kirjoittaessaan ottaa joku lukijakin huomioon. Kertomusrakennemalleissa oletetaan yhdeksi mallin osioksi tekstin henkilöiden esittely tai yleensä orientaatio. Unelmakirjoitelmissa orientaatiojako on vielä viidesluokkalaisillakin melko harvoin mukana, mutta tekstin etukäteissuunnittelu nostaa sen esiintyvyyttä siten, että suunnitelluissa viidesluokkalaisten teksteissä noin 60 prosentissa on esittelevä osio (ks. Sintonen 2011). Toisin sanoen alakouluikäinen voi hyvin tuoda lukijalle uutta tietoa diskurssiin ilman esittelyä tai aikuisten käyttämiä merkintä-

keinoja. Hän voi myös olettaa itselleen tutun yhteiseksi tiedoksi tai muuten tutuksi. Perheenjäsenten lisäksi luokkatoverit ja ystävät ilmestyvät tekstiin usein ilman esittelyä. Oletus siis on, että nuorimmat kirjoittajat ilmaisevat oletettua tuttuutta ankkuroimalla sitä tilannekontekstiin ja kielenulkoiseen kontekstiin. Lukijan pitäisi siten vastaavasti rakentaa ymmärtämisensä kielenulkoiseen ja kulttuuriseen tietoon.

Jossain määrin on avoin kysymys, kirjoittaako tekstin tuottaja juuri ja vain lukijaa huomioiden erottaessaan tuttua ja uutta informaatiota kielellisin keinoin, vai vaikuttaako hänen tuotukseensa myös muita tekijöitä. Arnoldin (2008) mukaan tekstin tuottajat pystyvät hyvin ottamaan huomioon vastaanottajan tarpeen ymmärtää referentiaalisia ilmauksia. He tekevät ensinnäkin eräänlaisia globaalioletuksia vastaanottajasta ja ottavat huomioon paitsi ymmärtämistarpeen, myös aiemman kokemuksen ja mahdollisen yhteisöllisyyden. Lisäksi he pystyvät ottamaan huomioon yksilöiden eroa viestin vastaanottamisessa. Tekstin tuottajat tekevät myös eräänlaisia lokaalioletuksia siitä, mikä on huomion kohteena (aktivoituneena) eli ottavat referentin kognitiivisen statuksen huomioon. He vihjaavat statuksesta muun muassa syntaksin avulla: subjektin positio on prominentein eli etualaisin, objektin seuraava ja niin edelleen. Positioiden prominenttijärjestykseen suhteutuu myös referentiaalisten ilmausten saavutettavuushierarkia (*accessibility hierarchy*). Osa päätöksistä perustuu Arnoldin mukaan kuitenkin selvästi muuhun kuin vastaanottajan huomioimiseen. Tuottajilla on taipumus huomioida esimerkiksi tekstin rakenteellinen tai temporaalinen raja, tekstin jaksotus, mikä voi perustua tarpeeseen selvittää omasta kognitiivisesta taakasta. Tekstin tuottaja voi myös olla egosentrinen kirjoittaja, joko kehityksellisistä syistä tai muuten.

Yhteinen tausta, tieto ja oletettu tuttuus vaikuttavat referentiaalisiin ilmauksiin, niiden tulkintaan ja tuottoon, mutta kirjallisuudessa terminologia, tulkinnat ja teoreettiset valinnat vaihtelevat. Serratrice ja Allen (2015) koostavat tätä keskustelua myös tutkimuksen kehittymisen ja tarpeellisen lisätutkimuksen perspektiivistä. Tässä yhteydessä leksikaalisesti ilmaistu niin sanottu tuttu tieto jaotellaan kolmijaolla uudelleenmaininnat (konteksti, ilmeinen, päätelty), *se*-tarkenteella ilmaistut ja (kirjoittajalle) muuten tutut (eli uuteen tietoon ankkuroidut). Lisäksi on

pari pikkuryhmää, joihin palataan myöhemmin. Jaottelu pohjaa Princen taksonomian mukaiseen aineiston analyysiin ja osoittaa jo lähtökohtaisesti, että alakoululaisaineistossa aikuistyyppisen oletetun tuttuuden luokitus on liian täydellinen. Usein esimerkiksi se, mikä on kirjoittajan mieleen aktivoitunut tai mikä hänen mielestään on tuttua, on lukijan pääteltävä yleistiedon varassa, so. ilman kielellisiä vihjeitä.

Tutun ja uuden informaation erottaminen ja kielellinen merkintä on referentiaalisen koherenssin kannalta keskeistä. Henkilö- ja asiaviitteiset diskurssireferentit esitellään kielissä prototyyppisesti substantiivien luokkaan kuuluvilla tarkoitteilla, ja uusi tekstiin tuotu informaatio merkitään eri tavoin kuin tuttu: tämä on luonnollisesti analyysin perusta. Tapahtumiin viittaavia ilmauksia ei käsitellä tässä yhteydessä.

REFERENTIAALISEN KOHERENSSIN YMMÄRTÄMINEN JA TUOTTAMINEN

Referentiaalisen koherenssin prosessointitutkimusta on tehty paljon ja hyvin monenlaisissa asetelmissa ja monenlaisten puheyhteisöjen yhteydessä. Tutkimus nojaa niin kielelliseen kuin visuaaliseen materiaaliin ja sekä ymmärtämis- että tuottotehtäviin. Prosessointitutkimus on yleensä kiinnostunut paitsi kompleksin kielen prosessoinnista etenkin sosio-pragmaattisen tiedon ja ei-kielellisen kontekstin ymmärtämisestä, toisin sanoen pitkälti juuri yhteiseksi oletetun ja pääteltävän tiedon ymmärtämisestä. Kehityksellisen tutkimuksen rinnalla kulkee kielellisten erityisryhmien testaus (ks. John, Rowe & Mervis 2009; Loukusa, Mäkinen, Gabbatorea, Laukkanen-Nevala & Leinonen 2017). Yleiskäsitys on, että tekstien koherenssi ja koheesio tyyppillisesti lisääntyvät kielissä kehityksellisesti (Sonnenschein & Whitehurst 1983; 1984; Berman & Slobin 1994, 40). Sekä aikuiset että lapset nojaavat referentin saavutettavuushierarkiaan siten, että korkea informaatio ja matala saavutettavuus kohdistavat huomion leksikaalisiin aineksiin ja matala informaatio ja korkea saavutettavuus pronomineihin ja pro-muotoihin (Serratrice & Allen 2015).

Ymmärtämistutkimusten perusteella yleinen näkemys on myös, että lapset pystyvät noin 8–9 vuoden iässä toimimaan referentiaalisen kommunikaation testeissä lähes aikuisen tavoin (ks. esimerkiksi Glucksberg,

Krauss & Higgins 1975; Ackerman 1979; 1981; Beal & Belgrad 1990). He toisin sanoen erottavat viittaussuhteiltaan epäselvät ja toisaalta informatiiviset ilmaukset ja ymmärtävät, mitä tuottaja on pyrkinyt sanomaan. Viiden kuuden vuoden iässä lapsilla on vielä suuria ongelmia tehdä eroa kirjaimellisen ilmaisuuden ja toisaalta tavoitellun merkityksen välillä, paitsi jos heille vihjataan eron mahdollisuudesta. Eroa on myös testityyppien tuloksissa: offline-testit tuottavat paljon variaatiota, jossa on mahdollisesti testihälyä, online-testit osoittavat, että 3–4-vuotiaiden katse kohdistuu kuuntelun yhteydessä tarinan kuviin – ja pronomiinien korrelaateihin – samantapaisesti kuin aikuisten mutta paljon hitaammin (Sekerina 2015). Prosessoinnin nopeutuminen on sekini hidasta ja jatkuu pitkälle keskilapsuuteen.

Kehityksellinen ymmärtämistutkimus myös osoittaa, että referentiaalinen kommunikaatio ei nojaa yksin kielenhallintaan ja kielen keinoihin, vaan merkitseviä tekijöitä ovat niin lasten yleiset kognitiiviset kyvyt, toiminnan ohjauksen taidot, heidän (reseptiivisen) leksikkonsa koko, kronologinen ikä kuin mielen teoria ja oikeastaan lukuisa joukko muitakin tekijöitä. Erityisesti referentiaalisessa kommunikaatiossa lasten kronologinen ikä ja myös mielen teoria selittävät tuloksia merkitsevästi (Ackerman 1981; Beal & Belgrad 1990; John ja muut 2009). Suomen osalta tutkimusta on vähän ja referentiaalisen kommunikaation ymmärtämistä ei ole tietääksemme erikseen kokeellisesti tutkittu. Loukusan ja muiden (2017) pragmaattisen ymmärtämistutkimuksen tulosten mukaan 4–5-vuotiaat suomenkieliset lapset vastasivat referentiaalisia viittauksia laajemmalle ulottuviin mutta päättelemistä edellyttäviin sosio-pragmaattisiin kysymyksiin heikosti mutta 8-vuotiaat jo huomattavasti paremmin. Erityinen kehitysvaihe osui aikavälille 4–7 ikävuotta. – Myös ymmärtämistutkimuksen tulokset antavat olettaa, että ei ole odotettavissa, että esimerkiksi referentiaalisen koherenssin luominen onnistuisi vielä kaikilta alakoulun alkuvaiheissa olevilta. Ymmärtäminenhan tavallisesti edeltää (hallittuja) tuottamistaitoja, vaikka ilmeisesti juuri pronominisyntaksissa ja perspektiivoinnissa järjestys voi olla toinenkin (ks. Hendriks 2014).

Tuottamista on tutkittu testein ja kuvasarjakielennöksin, mutta erityisesti online-tuottamisesta on vähän tutkimusta (Serratrice & Allen 2015).

Useimmiten tutkimuksissa on kyse suullisesta kerronnasta tai tuottamistehtävistä, ei luovasta kirjoittamisesta. Serratricen ja De Catin (2020) mukaan aikuisilla on taipumus käyttää pronomineja eniten subjektiasemassa ja lauseen alussa sekä myös topiikkina. Aikuiset myös käyttävät informatiivisempia ilmauksia, kuten erisnimiä ja indefiniittisiä ilmauksia, jos referentti viittaa uuteen tietoon tai jos konteksti voisi jäädä epäselväksi. Jo esikouluikäisillä lapsilla on vastaavia taitoja mutta ongelmia lähinnä vastaanottajan näkökulman huomioimisessa. Yksilöllisen vaihtelun määrä on kuitenkin suuri. Serratricen ja Allenin 5–7-vuotiaille teettämässä referentiaalisen kommunikaation tuottotehtävässä variaation mahdollisina taustavaikuttajina tutkittiin kognitiivisen kontrollin taitoja, verbaalista työmuistia, kielenhallintaa, kielelle altistumista ja sen käytön määrää sekä niin sanottuja sosioekonomisia muuttujia (esimerkiksi vanhempien koulutusta). Tuloksien mukaan merkittäviä vaikuttavia tekijöitä sopivan referentiaalisen ilmauksen valintaan ovat erityisesti kognitiivinen kontrolli (kuten kyky miettiä valintaa riittävästi), verbaalinen työmuisti ja kielenhallinta: ne selittävät yksiköllistä variaatiota hyvin. Näin on todennäköisesti myös Unelmakirjoitelmien kontekstissa, vaikka koehenkilöitä ei ole erikseen näiden muuttujien osalta testattu.

Mäkinen ja muut (2014) tutkivat kissa-kuvasarjan avulla suullisen kerronnan kehittymistä 4–8-vuotiailla suomalaislapsilla. He mittasivat kehittymistä tavanomaisin mittarein. Mukana oli kokonaissanamäärä, virkemäisen yksikön sanamäärä ja rakenteellinen kompleksisuus, sisällön yksiköiden määrä sekä kyky tuottaa referentiaalista koheesiota (referentiaaliset viittaukset). Koehenkilöjoukkoon kuului yli 170 lasta. Tulosten mukaan tekstin tuottamisen kehitys näkyi kautta linjan eri muuttujissa, mutta parhaiten kertomuksen kehittymistä erottelevina tekijöinä toimivat referentiaaliset ilmaukset. Niiden avulla saatiin näkyviin merkitsevä ero alle kouluikäisten ja kouluikäisten lasten välillä. 7–8-vuotiailla referentiaalinen täsmällisyys nousi jopa yli 80 prosentin, tosin ei aivan kaikilla. Samanlaisia tuloksia on saatu muistakin kielistä kuten kantonin kiinasta, espanjasta ja englannista. Mäkinen ja muut (2014, 37) arvelevat, että koska referentiaaliset viittaukset ovat vaativia tuottaa, ne täydellistyvät vasta siinä vaiheessa, kun kertomusrakenne hallitaan. Kahdeksanvuotiailla esimerkiksi tekstissä taaksepäin viittaavien anafora-

suhteiden hallinta ei vielä ole aikuistasolla. Mäkinen ja muut katsovat myös, että kehitystrendi sekä täsmällisten viittaussuhteiden että sisällön yksiköiden määrien lisääntymisen taustalla on paralleelinen.

Nuorimmillakin alakouluikäisillä on siis jo melko hyvät edellytykset ymmärtää referentiaalisia ilmauksia, ja he pystyvät niitä myös tuottamaan etenkin, jos tuottoa tukee tehtävän rakenne ja jos tuottamista ei häiritse muu liian vaativa prosessointi. Tosin lukijan tietoinen huomiointi ja kielellisen ilmaisun keinot opitaan myöhään (Tomasello 2003; Hickmann 2004) ja aikuistason semanttis-pragmaattinen hallinta alkaa kehittyä vasta noin kymmenvuotiailla (Hickmann 2004, 285; Berman 2007). Onnistumiseen vaikuttaa kielenhallinnan taso, kyky keskittyä tehtävään, hyvä toiminnanohjaus ja kyky ottaa vastaanottaja huomioon. Luova kirjoittaminen luo haastavamman kontekstin kuin ohjeistettu ja rakenteellinen tehtäväkertominen. Lisäksi motoriset valmiudet, muistin toiminnot sekä tekstityyppien ja tekstilajien tuntemus vaikuttavat suoriutumiseen. On odotuksenmukaista, että suurin osa toisluokkalaisista ei vielä täysin onnistu referentiaalisen koherenssin luomisessa vapaassa tuottotehtävässä ja että kuudesluokkalaisilla tavoite olisi jo saavutettavissa, jos tekstiä ylipäätään syntyisi. Tarkastelu keskittyy tässä yhteydessä määräisten ilmausten tuottoon kirjoitetussa kielessä. Määräisyyden tarkastelun kehittymistä tutkitaan suhteessa kertovan tekstin kehittymiseen.

KERTOMUS JA KERTOVA TEKSTI

Tekstilajeja on tyypillisesti lähestytty sosiaalisen toiminnan näkökulmasta: samaan tekstilajiin kuuluvilla teksteillä on vuorovaikutustapahtuman näkökulmasta samankaltaiset tavoitteet ja rakenne (Virtanen 2010; Heikkinen & Voutilainen 2012). Tekstilajit eivät kuitenkaan ole tarkkarajaisia, vaan ne voivat kerrostua ja limittyä monin tavoin (Shore & Mäntynen 2006, 11). Vaikka kertomus tekstilajinomaisena käsitteenä on laajalti käytössä eri kielissä ja kulttuureissa, se voi itse asiassa todentua hyvin monenlaisina teksteinä. Mikäli kertomusta tarkastellaan laajemmin tekstilajien supertyyppinä tai tekstityyppinä, sen voidaan katsoa pitävän sisällään lukuisia toisilleen läheisiä tekstilajin kaltaisia alatyyppejä, kuten jännityskertomus, satu, tieteiskertomus, vitsi, juoru tai tunnustus.

Kertomus ei siis ole tekstilaji samassa mielessä kuin vaikkapa päiväkirja tai raportti, vaan se toimii ennen kaikkea yläkategoriana, joka erottelee toisistaan kertovat ja ei-kertovat tekstit tai diskurssit. Lisäksi kertova teksti tekstityyppinä tarjoaa keinon tarkastella eri tekstilajia edustavien tekstien sisäistä rakentumista. (Tekstityypeistä ja -lajeista tarkemmin ks. Bamberg (toim.) 1997; Virtanen 2010; Heikkinen & Voutilainen 2012.)

Tekstityyppenä esitetään yleensä rajallinen määrä (ks. Werlich 1974). Prototyypisenä ja muista tyypeistä erottuvana tekstityyppinä on pidetty juuri kertovaa tekstiä (*narrative*). Kertova tekstityyppi kuvaa ja luo mielikuvia todellisista ja kuvitelluista maailmoista. Kertovien tekstien tehtävä on selkeästi herättää mielikuvia, ei niinkään saada aikaan toimintaa (Virtanen 2010, 54–58, 62). Kertova tekstityyppi siis nimensä mukaisesti kertoo toiminnasta ja juonen etenemisestä, minkä takia se usein rakentuu toimintaa kuvaavista verbeistä ja on melko usein menneessä aikamuodossa. Lisäksi kertovassa tekstityypissä on aktiivisia toimijoita, jotka tekevät jotakin tai jolle tapahtuu jotakin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 101). Teksti- ja diskurssityypit ja tekstilajit kuitenkin risteävät, eikä selkeää rajanvetoa voi tehdä. Niinpä kertomuksetkaan eivät ole vaihteluttomia tai yhteneviä, vaan niissä voi Virtasen (2010, 55) mukaan toteutua monenlaisia strategioita, kuten listaamista ja luettelointia tai suostuttelua. Kertovan tekstityypin lisäksi kertomukset sisältävät yleensä myös deskriptiivisiä tekstityyppejä, sillä niissä paitsi kerrotaan tapahtumia, myös kuvataan paikkoja ja ihmisiä. Kertomuksessa voi siis olla monenlaista kielellistä toimintaa, sillä tapahtumien kuvaaminen vaatii monesti myös paikkojen, henkilöiden ja tunnelmien kuvaamista sekä tapahtumien merkityksen arvioimista (ks. esimerkiksi Pietikäinen & Mäntynen 2009, 100).

Tekstilajien ja teksti- ja diskurssityyppien rakentuminen on opittava taito, ja toisaalta niitä voidaan käyttää myös luovasti. Pietikäisen ja Mäntynsen (2009, 104–109) mukaan narratiivit ovatkin sekä kulttuurisesti ja historiallisesti kiteytyneitä tapoja kertoa tapahtuneesta että ainutlaatuisia, yksilön omia tapoja merkityksellistää kokemuksia ja tuntemuksia. Kertomukset siis ilmaisevat kertojan yksilöllisiä kokemuksia, mutta samalla ne hyödyntävät kulttuurisia ja yhteisöllisiä kertomusvarantoja ja kertomuksellisia resursseja. Niiden kulttuurinen puoli näkyy etenkin

siinä, että ne ovat ymmärrettävissä vain, jos vastaanottaja jakaa saman käsityksen esimerkiksi ajasta. Narratiivisuuteen, kuten muuhunkin sosiaaliseen ja kielelliseen toimintaan, kasvetaan.

Muihin tekstityyppeihin verrattuna kertovilla teksteillä on kuitenkin kaksi vahvaa ominaispiirrettä: kertovissa teksteissä tapahtumien aikajäsennys (usein myös kausaalisuuden ilmaisu) ja osallistujien kuvaaminen ovat keskeisiä strategioita (Virtanen 2010, 54–56). Kertomukselle on siis tyypillistä, että tapahtumasarja noudattaa ajallisesti loogista rakennetta, joka voi kaunokirjallisissa tuotoksissa olla varsin monimutkainenkin kokonaisuus. Ajallinen loogisuus pohjautuu kuitenkin ajatukseen toisiaan seuraavista tapahtumista sekä niiden syistä että seurauksista. Onnistunut kertomus on siis juonellisesti eheä ja etenee loogisesti, mikä näkyy esimerkiksi ajallisena ja toiminnallisena yhtenäisyytenä (Givón 1983; 2017; Hickmann 2004; Pietikäinen & Mäntynen 2009). Lisäksi kokonaisuus on tekstuaalisesti yhdenmukainen. Analysoimme Unelmakirjoitelmien kertomusrakennetta tekstityypiluokituksen mukaan, joka ottaa huomioon kehittyvän kirjoittamisen ja johon määräisten ilmausten tyypit ja esiintymämäärät voi suhteuttaa.

Matilaisen (1989) mukaan kertojатаival alkaa alakoulun alussa tyypillisesti yksittäislauseesta tai -lauseista koostuvana tekstinä, jossa ajallinen ja paikallinen tausta on usein ilmaisematta, tapahtumia ei ole liitetty tapahtumien ketjuun ja ennen kaikkea tekstin yhteen liittävä toisteisuus puuttuu. Toisteisuus erityisesti kertovassa tekstissä syntyy uuden tarkoitteen esittelystä ja tähän samaan tarkoitteeseen viittaamisesta jatkossa niin kauan, että päädytään tietyn tapahtumasarjan loppuun. Matilaisen mukaan nuorimmat noudattavat aluksi niin sanottua atomistista hahmottamisstrategiaa, joka tuottaa yksittäisiä havaintoja jostain teemasta tai useammista teemoista. Seuraavassa vaiheessa tekstiä tuotetaan eräänlaisen serialistisen hahmottamisstrategian mukaan, joka tuottaa tapahtumaketjuja usein ajallisessa järjestyksessä. Vasta holistinen tai analyttinen strategia tuottaa Matilaisen mukaan tekstejä, joissa kerrota kohdistetaan lukijalle halutussa tärkeysjärjestyksessä oleellista painottaen. Teksteinä ensimmäisessä vaiheessa tuotetaan listoja, toisessa skriptejä ja kolmannessa kertovia tekstejä (ks. Pajunen 2012), jos kertomus on tavoiteltu tekstityyppi. Listat ovat Bambergin tekstikohe-

renssiasteikkoja soveltaen tekstittömiä tai epäymmärrettäviä, skriptit ovat todennäköisimmin osittain tai epätäydellisesti koherentteja ja vasta ker-
tovat tekstit pyrkivät olemaan koherentteja.

Määräisyyden ilmaiseminen kehittyvässä kertovassa tekstissä

Tarkastelemme määräisyyden ilmaisun kehittymistä alakouluikäisten kirjoitelmissa suhteessa kertomuksena eriasteisesti onnistuneisiin teksteihin. Määrittelemme ensin ne ilmaisukeinot, joita lapsilla on käytettävissään, ja sitten käsittelemme niiden ilmenemistä Unelmakirjoitelmissa.

MÄÄRÄISYYDEN LAJIT JA TEKSTIEN TYYPPILUOKITUS

Määräisyyden ilmaisemisen tarkastelussa lähtökohdaksi voidaan ottaa esimerkiksi kielten luokittelu määräisen artikkelin perusteella, kuten Dryer (2013) tekee jakaessaan maailman kielet viiteen ryhmään sen perusteella, onko kielissä määräistä ja/tai epämääräistä artikkelia vai ei ja missä muodossa ilmaisu milloinkin on. Määräisellä artikkelilla erotetaan määräiset ilmaukset epämääräisistä, joilla saattaa olla omat merkintäkeinonsa (Larjavaara 2007, 294). Suomen kieli kuuluu Dryerin (2013) jaottelun viidenteen ryhmään, jonka muodostavat kielet, joissa ei ole määräistä eikä epämääräistä artikkelia. Suomen tapaisessa artikkelittomassa kielessä on useampia muita keinoja tehdä syntaksissa ero tutun ja uuden informaation – määräisen ja epämääräisen – välillä. Näitä ovat muun muassa sijanvalinta, lauserakenteen tasolla tehdyt valinnat tai leksikaaliset keinot. Uusi informaatio tuodaan tekstiin joko esitelyrakenteella (e-subjekti ja käänteinen sanajärjestys) tai jonkinlaisilla tarkenteilla (*eräs, muuan, joku, yksi*). Tuttu tarkoite osoitetaan uudelleen maininnalla ja tähdentämällä sitä mahdollisesti määräisillä tarkenteilla (*tämä/se X*) tai esimerkiksi anaforisilla pronomineilla (*hän, se*). Pelkistään uusi informaatio ilmaistaan lyhyemmin – tai esimerkiksi epämääräisellä artikkelilla, jos kieli sen tuntee – mutta tuttua informaatiota voidaan merkitä monella tavalla myös siten, että puheena olevan tar-

koitteen (tai siihen viittaavan substantiivin) sisältävä rakenne kompleksistuu.

Suomen kielessä tarkoitteet voivat tekstissä olla merkityksensä puolesta määräisiä tai epämääräisiä (Penttilä 1963, 532). Lisäksi ne voivat olla geneerisiä eli yleisiä tai puolidefiniittisiä eli puolimääräisiä. Penttilä (mp.) kuitenkin toteaa, ettei suomen kielessä ole mitään mainittavia muotokeinoja näiden eri merkityslajien – määräisen, epämääräisen, geneerisen ja puolimääräisen – ilmaisemiseksi, vaan tarkoitteen määräisyyslaji jätetään yleensä erikseen ilmaisematta. Muotokeinojen puutteen syynä lienee se, että suomen kaltaisessa ei-artikkelikielessä puhuja ja kirjoittaja saavat itse päättää, esittävätkö he tekstinsä tarkoitteet merkitsemättöminä vai määräisiksi merkittyinä (Juvonen 2000, 29). Koska tarkoitteiden määräiseksi merkitseminen on vapaaehtoista, määräisyyden keinovalikoima on suomen kielessä melko laaja ja vakiintumaton.

Larjavaara (2007, 300) kuvaa suomen kaltaisten artikkelittomien kielten definiittisyyttä kuulijanäkökulmaiseksi spesifiksi representaatioksi. Hänen mukaansa (2007, 301) suomen tyyppisen kielen yleisessä definiittisyydessä on kyse universaalista kommunikatiivisesta merkityksestä, joka on mukana kaikissa kielissä mutta jolla on erilaisia ilmaisimia eri kielissä. Yleisimpiä ilmaisimia kaikissa kielissä ovat demonstratiivit, ja niiden määräiseksi tunnistaminen voi perustua muun muassa kontekstiin ja sanajärjestykseen: lauseenalkuinen sana tulkitaan yleensä määräiseksi ja lauseenloppuinen epämääräiseksi. Toisin sanoen tunnistaminen noudattaa saavutettavuushierarkiaa (Arnold 2008). Semanttinen definiittisyys on Larjavaaran (2007, 301) mukaan suomen kielessä relatiivista: kaikki kielen viittaavat ilmaukset eivät ole joko definiittisiä tai indefiniittisiä. Tekstin tuottaja ilmaisee ennen kaikkea kokonaisuuksia, jolloin ei ole olennaista, että vastaanottaja tunnistaa jokaisen kokonaisuuden osan. Ymmärtämistutkimus ei tosin täysin tue Larjavaaran näkemystä, koska lukija pyrkii ratkaisemaan epäselvätkin viittaussuhteet lukiessaan (vrt. esimerkiksi Glucksberg ja muut 1975; Beal & Belgrad 1990), mikäli lukee ymmärtääkseen. Lapset pystyvät tähän jo noin kahdeksanvuotiaasta.

Rajaamme tässä yhteydessä tarkastelun sellaisiin määräisiin ilmauksiin, joissa määräinen tarkoite kielennetään substantiivilla. Jos substantiivilla on tarkenne, kokonaisuutta voidaan tarkastella substantiivilau-

sekkeena. Substantiivilausekkeen alatyypit eli ne, joissa substantiivin edustajana on pronomini tai numeraali (vrt. esimerkiksi Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen, Alho 2004, 431), jäävät aineiston ulkopuolelle. Aineistoon kuuluu sekä yleis- että erisnimiä, ovathan tekstien henkilöhahmoihin viittaavat nimitykset olennainen osa kertomusta. Lisäksi jotta *se*-tarkenteen oletettua artikkelistumista voidaan mitata suhteessa mahdollisten ilmauksien kokonaismääriin, aineiston kaikki määräiset ilmaukset ovat sellaisia, jotka periaatteessa voivat saada pronominitarkenteen. Aineiston ulkopuolelle jäävät siis ne määräiset ilmaukset, jotka ilmaisevat temporaalisia eli ajallisia tai spatiaalisia eli paikkaan liittyviä merkityksiä ja joita tarkennetaan proadverbeillä. Lisäksi tutkimusaineiston ulkopuolelle jäävät luonnostaan määräiset persoonapronominit (ks. Hakulinen ja muut 2004, 1352), pelkkien pronomien muodostamat lausekkeet, adjektiiviedussanaiset lausekkeet sekä ellipsin takia edussanattomat lausekkeet. – Määräisten ilmauksien tarkastelu rajautuu noin 24 000 tekstisanan aineistoon, joka on poimittu toisen, neljännen ja kuudennen luokka-asteen Unelma-aineistosta. *Se*- tai *ne*-tarkenteella merkityjä ilmauksia tarkastellaan laajemmasta aineistosta eli 2.–6. luokan teksteistä (n. 40 000 tekstisanaa), jotta esimerkkejä löytyy riittävä määrä.

Määräinen ilmaus on määräinen, kun sen tarkoite on tilannekontekstissaan sillä tavoin ainoa, että tekstin tuottaja voi olettaa vastaanottajan tietävän, mistä tarkoitteesta on kyse. Tarkoitteen uudelleenmaininta on määräisyyden tyyppitapaus (Hakulinen ja muut 2004, 1350). Näin ollen tekstissä jo aikaisemmin mainittuun, tekstistä tai kontekstista pääteltyyn tai muuten ilmeiseen tarkoitteeseen viittaavat substantiivilausekkeet ovat määräisiä (ks. Prince 1981; 1992; Vilkuna 2000; Hakulinen ja muut 2004). Määräisiä ovat paitsi kontekstista päätelty myös aktivoidut ilmaukset, jotka ovat tyyppillisesti suhteessa vastaanottajaan ja liittyvät siihen kehykseen, jonka konteksti luo hänen mieleensä (ks. Prince 1981; Vilkuna 1992). Kehittyvässä kirjoituksessa myös ensimmäinnat voivat olla määräisiä, etenkin jos niiden tarkoite on tavalla tai toisella ankkuroitu kontekstiin (vrt. taulukko 22, Prince 1981). Määräisyys suhteutuu myös implikaatiiviseen tunnettuus- ja saavutettavuushierarkiaan (Gundel ja muut 1993), joten joidenkin tarkoitteiden – erityisesti uudelleenmai-

nintojen – määräisyys on moninkertaista. Kun analysoinnissa on kuitenkin kyse kehittyvästä kielestä, on selvä, että esimerkit ovat välillä tulkinnanvaraisia. Uudelleenmainintojen vastakohtana toimivat ensimmäinnat saavat epämääräisen tulkinnan, mikäli tarkoite ei ole tuttuudeltaan ilmeinen tai lauseke ei sisällä määräisyyttä ilmaisevia määritteitä, joita ovat muun muassa pronominitarkenteet, genetiivimääritteet ja possessiivisuffiksit (Hakulinen ja muut 2004, 1350).

Määräisyyden lajit muodostavat tässä tutkimuksessa viisi ryhmää (ks. taulukko 23), jotka toimivat aineiston käsittelyn perustana. Ensimmäinnaltaan määräinen ilmaus voi kuulua taulukon 23 ryhmiin 2–5, eli määräisyys voi perustua tarkenteeseen, tuttuun tarkoitteeseen, universaali-pronominiin tai kvantitatiivisuuteen. Uudelleenmainintoihin on puolestaan viitattu jo aiemmin tekstissä tai tarkoitteet ovat kontekstinsa perusteella niin ilmeiset, että ilmauksen voi katsoa olevan lukijalle tuttu eli kontekstissaan määräinen.

Taulukko 23. Määräisyyden lajit.

Ryhmän nimi	Sisältö
1. Uudelleenmaininta	Aikaisemmin mainittu Tekstistä tai kontekstista päätelty Muuten ilmeinen
2. Tarkenteet	Demonstratiivipronomini Genetiivimäärite Possessiivisuffiksi
3. Tutut tarkoitteet	Erisnimet Tutut henkilöt ja paikat Perheenjäsenet Tarkoitteet, joita on olemassa vain yksi kerrallaan
4. Universaalipronominit	Kaikki-merkityksiset pronominit
5. Kvantitatiivisuus	Nominatiivi- tai genetiivimuotoinen määräite

Määräisten ilmauksien lajit suhteutetaan niin sanottuihin kertomustyypppeihin, jotka kuvaavat kehittyvää kirjoittamista kertovaan tekstiin johdattelevasta aiheesta Unelmieni päivä (aineistoa esitellään tarkemmin kirjjan johdantoluvussa). Oppilaskohtaisten tasoerojen ja luokka-asteiden välisten kehityserojen takia aineisto sisältää hyvin heterogeenisen tekstijoukon (vrt. Matilainen 1989). Osa teksteistä on helposti luokiteltavissa kertomuksiksi, mutta osa muistuttaa enemmän luetteloa tai kuvausta

kuin kertomusta (vrt. Pajunen 2012). Tekstien ominaisuuksiin perustuva luokittelu muodostaa jatkumon, jonka toisessa päässä on kertomusmaiseksi luokiteltavat tekstit ja toisessa päässä luetteloksi laskettavat tekstit (ks. taulukko 24). Näiden ääripäiden välillä on kolme tekstiryhmää: luettelomaiset kertomukset eli skriptit, keskeneräiset kertomukset ja lyhyempään hetkeen keskittyvät kuvaukset. Luokittelu poikkeaa Pajusen (2012), Matilaisen (1989) ja Vesalan (2012) tekemistä holistisista arvioinneista jonkin verran, koska tavoitteena on saada määräisten ilmauksien käytön kehittyminen mahdollisimman selvästi näkyviin.

Taulukko 24. Tekstien luokittelu sisällön ja rakenteen perusteella määriteltäviin tekstityyppeihin.

Tekstin tyyppi	Piirreluettelo
Kertomusmainen teksti	Tekstistä erottuu selkeä juoni, jonka etenemistä kertoja kuvaa Kertoja perustelee tapahtumien väliset syy- ja seuraussuhteet Sisällön kannalta olennaiset asiat pysyvät mukana koko kertomuksen ajan
Luettelomainen teksti	Tapahtumien väliin jää selittämättömiä aukkoja Kerronta etenee pintapuolisesti ja kuvauksen määrä on vähäistä Tapahtumasta toiseen siirrytään usein, minkä takia teksti vaikuttaa juonirungolta
Keskeneräinen kertomus	Teksti alkaa kertomusmaisesti mutta loppuu yllättäen
Kuvaus	Teksti keskittyy kuvaamaan lyhyttä hetkeä Teksti ei juurikaan sisällä tapahtumia
Luettelo	Teksti listaa tapahtumat peräkkäin Kokonaisuus voi muodostua yhden verbin ympärille Siirtymät ja tapahtumien kuvaus jäävät huomiotta

Kertomusmaisten tekstien ryhmään kuuluvat kirjoitelmat, joista erottuu selkeä juoni, jonka etenemistä tekstin kertoja kuvaa. Teksti muodostaa koherentin kokonaisuuden, jossa juonen kannalta olennaiset asiat pysyvät mukana koko kertomuksen ajan. Kertomusmaisen tekstin kertoja perustelee tapahtumien väliset syy- ja seuraussuhteet sekä sitoo kertomuksensa aikaan ja paikkaan. Kertomus on siis rakenteeltaan johdonmukainen ja tekstuaalisesti yhdenmukainen, ja se herättää mielikuvia luomistaan todellisista tai kuvitelluista maailmoista. Koulukorpuksen teksteissä nämä mielikuvat liittyvät unelmien päivään ja sen sisältöön.

Luettelomaisten kertomusten ryhmä sijoittuu tekstityyppijatkumolla melko lähelle kertomusmaisten tekstien ääripäätä. Ryhmän tekstit muistuttavat kertomuksia mutta ovat niin pelkistettyjä, että teksti muodostaa pikemminkin juonirungon kuin varsinaisen kertomuksen. Yksi luettelomaisen kertomuksen tunnuspiirre on peräkkäisyyttä ilmaisevan temporaalisen *sitten*-adverbin käyttö virkkeen alussa. Tapahtumasta toiseen siirrytään nopeasti ja tapahtumien välille saattaa jäädä pitkiäkin selittämättömiä aukkoja. Nämä tyhjät kohdat eivät kuitenkaan vaikuta harkituilta tyylikeinoilta, minkä takia tekstiin syntyy luettelomaisuuden vaikutelma. Luettelomaisen kertomuksen kerronta pysyttelee hyvin yleisellä tasolla ja kuvauksen määrä on varsin vähäistä. Osallistujien kuvaaminen jää vähemmälle, mutta tekstin tapahtumat liittyvät toisiinsa, mikä erottaa luettelomaisen kertomuksen puhtaasti luetteloiksi nimetyistä teksteistä.

Jatkumon seuraavan ryhmän muodostavat keskeneräiset kertomukset. Ne alkavat varsin kertomusmaisesti mutta loppuvat yllättäen. Kertoja voi kuvailla tapahtumia hyvinkin tarkasti tekstin alkupuolella, mutta kertomus ei saavuta loppuratkaisuaan tekstin aikana. Kirjoittaja ei siis ole saanut tekstiään valmiiksi aikarajojen puitteissa tai on väsynyt kirjoittamiseen ja lopettanut tekstin kesken. Keskeneräisten kertomusten tärkein piirre onkin juuri tarinan yllättävä katkeaminen: teksti etenee loogisesti, kirjoittaja osoittaa tapahtumien aikajäsennyksen ja kuvaa osallistujia mutta ei vie juonta loppuun asti. Lisäksi aineistossa on tekstejä, jotka alkavat varsin kertomusmaisesti mutta joissa kerronta muuttuu alun jälkeen luettelomaisempaan suuntaan. Tällaiset tekstit eivät kuitenkaan kuulu keskeneräisten kertomusten ryhmään, sillä niissä tapahtumat kerrotaan loppuun saakka. Nämä tekstit on luokiteltu luettelomaisiin kertomuksiin.

Neljännän ryhmän muodostavat kuvauksiksi luokiteltavat tekstit. Kuvaukset keskittyvät päivää lyhyempään hetkeen ja kuvaavat yksittäisen asian tai tapahtuman melko tarkasti. Kuvauksiksi luokiteltavissa teksteissä ei ole juonirunkoa eikä teksti pidä sisällään runsasta tapahtumien joukkoa. Osallistujia kuvataan mutta esimerkiksi tapahtumien aikajäsennys puuttuu. Ryhmään kuuluvat myös aineiston lyhimmat tekstit, jotka eivät lyhyytensä ja tapahtumaköyhyytensä perusteella kuulu mihinkään muuhun jatkumon tekstiryhmään.

Kertomusmaisten tekstien vastakohtana tekstityyppijatkumolla on luetteloiksi nimetyt tekstit. Niissä unelmien päivän tapahtumat on listattu peräjälkeen eikä yksittäistä tapahtumaa kuvata mainintaa tarkemmin. Luettelo voi koostua yksittäisistä sanoista, lauseista tai parin virkkeen kokonaisuuksista. Usein luetteloksi luokiteltava teksti rakentuu yhden verbin, kuten haluamista tai saamista ilmaisevan, ympärille. Teksti ei sisällä perusteltuja syy- ja seuraussuhteita eikä siirtymiä tai itse tekemistä kuvailla tarkemmin. Tekstin sisältämät tapahtumat eivät välttämättä liity toisiinsa, ja niiden ajallinen etäisyys toisistaan voi olla hyvinkin pitkä. Juuri tapahtumien kausaalinen ja ajallinen irrallisuus erottaa luettelot luettelomaisista kertomuksista.

Kun aineiston tekstejä on jaettu tekstin tyyppijatkumon ryhmiin, ei ole juurikaan huomioitu sitä, pysyykö oppilaan kirjoittama teksti annettussa aiheessa. Koska tutkimuksen kohteena ovat määräisten ilmauksien yhteydet tekstin luokitukseen, aiheessa pysyminen ei ole olennainen luokittelukriteeri. Huomio keskitetään siis tekstin sisällön ja rakenteen muodostamaan kokonaisuuteen ja siihen, millaisia yhteyksiä määräisten ilmauksien tekstikohtaisella esiintymämäärällä on tähän kokonaisuuteen (vrt. Labov & Waletzky 1967).

MÄÄRÄISET ILMAUKSET UNELMAKIRJOITELMISSA

Määräisiä ilmauksia eli lausekkeita, joiden pääsanana on tavalla tai toisella tuttuun tarkoitteeseen viittaava substantiivi, on aineistossa parisen tuhatta, määrällisesti lähes yhtä paljon aineiston joka luokka-asteella, mutta kirjoittajakohdainen ja suhteellinen jakauma on vino (ks. taulukko 25). Hieman useampi kuin joka kymmenes (14,8 %) teksti sisältää vain epämääräisiä ja geneerisiä ilmauksia ja luokka-asteittain tarkasteltuna tällaisten tekstien osuus on odotuksenmukaisesti suurin toisen luokan aineistossa (22,7 %). Neljännellä ja kuudennella määräisiä ilmauksia jätetään käyttämättä enää alle kymmenesosassa tekstejä. Sukupuolittain tarkasteltuna vain epämääräisten ja geneeristen ilmauksien käyttäminen näyttäisi olevan leimallisempaa pojille, sillä 73,5 prosenttia tällaisten tekstien kirjoittajista on poikia. Nämä tekstit ovat useimmiten luettelomaisia kokonaisuuksia, jotka rakentuvat haluamista tai saamista tarkoittavien verbien ympärille (ks. esimerkki 1). Myös melko yleisellä tasolla

Taulukko 25. Määräiset ilmaukset ikäluokittain Unelmakirjoitelmissa.

Unelmakirjoittelien otos	Toinen	Neljäs	Kuudes
Tekstejä otoksessa	n = 163	n = 96	n = 71
Määräisiä ilmauksia	n = 643	n = 655	n = 678
Tekstit, joissa on määräisiä ilmauksia	77,3 %	92,7 %	92,9 %
Tekstit, joissa ei ole määräisiä ilmauksia	22,7 %	7,3 %	7,0 %
Määräisiä ilmauksia keskimäärin / teksti	5,1 kpl	7,4 kpl	10,3 kpl

pysyttelevät kuvaukset unelmien päivän ohjelmasta sisältävät vain epä-määräisiä ja geneerisiä ilmauksia (esimerkki 2). Vaikka geneeriset ilmaukset toistuvat tekstissä, tarkoitteen uudelleenmainintoja ei lasketa määräisiksi, koska niillä ei viitata tiettyyn tarkoitteeseen vaan ylipäätään tarkoitteiden luokkaan.

1) *Haluaisin mönkiän ja paystation2. Haluaisin hiihtää paljon ja lasketella paljon. Haluaisin ajaa paljon rallia ja jokkista. Haluaisin rahaa paljon ja ostaisin lemikiä. Haluaisin autoja. Haluaisin isoon huvilan ja ruokaa paljon ja syödä paljon ja lumilaudan ja laskettelusukset ja oman metsän ja traktorin.* (2M189)⁴⁹

2) *unelmieni päivä on olla viistoista-vuotias koska saan ajaa mopolla kouluun ja kotiin. Se on hauskaa kun saa ajaa mopolla ees taas. kivaa on myös vapaa ajalla ajella mopolla joka paikassa. Mopolla pääsee nopeempaa, kuin pyörällä tai kävellen esim. koulusta kotiin. Voisin ottaa mopoauton, koska sillä pystyy harjoitteleen autolla ajamista ja pystyis tuunaamaan sitä. Mopoautolla olisi kivaa talvella johonkin mutkaan heittää auton takaperää ja laittaa kunnan poppis-stereot ja isot subbarit taakse. Niin sois kunnolla musiikki autossa. Loppu* (6M87)

Kirjoittajakohtaisesti tarkasteltuna määräisten ilmauksien käyttäminen lisääntyy selvästi iän myötä. Kun toisluokkalaisten ylipäätään määräisiä ilmauksia sisältävissä kirjoitelmissa niitä on keskimäärin 5,1, luku on neljäsluokkaisilla 7,4 ja kuudesluokkalaisilla jo 10,3 (ks. taulukko 25). Tiheys siis kasvaa kehityksellisesti, mikä on odotuksenmukaista.

49 Koulukorpuksen kirjoittajat on identifioitu seuraavasti: kaksi ensimmäistä merkkiä paljastavat luokkasteen ja sukupuolen ja loput tekstin tunnisteet itse korpuksessa.

Mäkisen ja muiden (2014) arvelun mukaan referentiaalisten ilmausten onnistunut tuottaminen edellyttää kertomusrakenteen hallintaa. Kun määräisten ilmausten määriä vertaa Pajusen (2012) antamiin lukuihin samojen kirjoitelmien – joskin hieman laajemman joukon – kertomusrakenteen jonkinasteisesta noudattamisesta ja kun ottaa huomioon, että laskelmissamme eivät ole aivan kaikki referentiaaliset ilmaukset, näyttää siltä, että arvelu on tyttöjen osalta oikeansuuntainen: toisluokkalaisten tyttöjen kirjoitelmista kertomusrakennetta noudattaa 60 prosenttia, neljäs- ja kuudesluokkalaisten noin 80 prosenttia. Poikien osalta yhteys ei näy (30 %, 50 % ja 60 %), mikä voi johtua esimerkiksi siitä, että pojille oman tarinan kirjoittaminen on haasteellisempaa kuin vaikkapa kuvasarjasta kertominen. Määräisten ilmausten keskimääräinen esiintymistiheys ei muutenkaan kerro koko totuutta niiden käytöstä, sillä kirjoittajakohdainen vaihtelu on niin suurta.

Kirjoitelmien määräiset ilmaukset ($n = 1976$) ovat definiittisiä joko uudelleenmaininnan, tarkenteen, tutun tarkoitteen, universaalipronominin tai kvantitatiivisuuden perusteella (tarkemmin ks. taulukko 23). Kun nämä ilmaukset jaetaan kahteen ryhmään sen perusteella, onko lauseke määräinen jo ensimmäinnaltaan vai vasta uudelleenmaininnan myötä, huomataan, että kunkin luokka-asteen määräisistä ilmauksista noin puolet on ensimmäintöjä ja puolet uudelleenmainintöjä. Jo tämä jakauma on paljonpuhuva ottaen huomioon, että uudelleenmaininta on kuitenkin eräänlainen määräisyyden prototyyppi. Määräisten ensimmäintöjen lähempi tarkastelu osoittaa, että valtaosa jo ensimmäinnaltaan määräisistä ilmauksista saa definiittisyytensä joko tutun tarkoitteen tai tarkenteen myötä. Toisen luokan aineistossa tuttuihin tarkoitteisiin viittaavat ensimmäinnat muodostavat yli puolet kaikista määräisistä ensimmäinnoista, kun neljännellä luokka-asteella niiden määrä jää alle puoleen ja kuudennella luokka-asteella vajaan kahteen viidesosaan (ks. taulukko 26). Vähentyminen on asteittaista ja toisen ja kuudennen välillä ero on jo noin 16 prosenttiyksikköä. Kehityssuunta on päinvastainen tarkenteen perusteella määräisissä ensimmäinnoissa, sillä nyt määrä kasvaa (28,2 %, 34,9 % ja 37,9 %). Muutos on jälleen asteittainen, ja toisen ja kuudennen välinen ero on kasvanut jo lähes kymmeneen prosenttiyksikköön. Ero on selvästi kehityksellinen ja tarkoittaa, että nuorimmat

kirjoittajat puhuvat paljon paitsi perheenjäsenistä (*äiti, isä*) myös ystävis-tään (*Liisa, Pekka*) heitä lukijalle esittelemättä. Vanhemmilla kirjoittajilla tällaisiin ilmauksiin sisältyy jokin luonnehdinta (*äitini, ystäväni, luokka-toverini*) myös ensimmäinnassa. Kuudesluokkalaisilla on eniten myös määräisten ilmauksien pikkutyyppejä, mikä voi kertoa määräisyyden ilmaisemisen keinojen monipuolisemmasta hallinnasta.

Taulukko 26. Määräisten ilmausten ensimmäintöjen lajit.

Määräiset ensimmäinnat / Ikäluokka %	Toinen	Neljäs	Kuudes
Tarkenteellinen määräisyys	28,2	34,9	37,9
Tuttu tarkoite	53,4	49,3	37,2
Tarkenteellinen tuttu tarkoite	8,2	6,3	8,4
Universaalipronominin sisältävä	4,9	4,6	5,3
Kvantitatiivisesti määräinen	3,6	3,6	10,5
Muu	1,6	1,3	0,7

Määräisten ensimmäintöjen tarkastelusta tuttuja kehityssuuntia on ha-vaittavissa myös uudelleenmainintöjen osuuksissa (ks. taulukko 27), jos-kaan kehitys ei ole yhtä lineaarista kuin ensimmäinnoissa. Yksinkertaisten uudelleenmainintöjen määrä kasvaa selvästi iän mukaan, ja toisen ja kuu-dennen luokan välinen ero on jo 10 prosenttiyksikköä. Tarkenteellisten uudelleenmainintöjen prosentuaalinen osuus niin ikään kasvaa, ja toisaal-ta tuttuihin tarkoiteisiin viittaavien uudelleenmainintöjen osuus piene-nee merkittävästi eli noin 20 prosenttiyksikköä. Uudelleenmaininnoissa kirjoittajat hyödyntävät pelkän toistamisen (esimerkki 3) lisäksi kehyksen aktivaatioon perustuvia määräisiä ilmauksia (esimerkit 4–5) ja voivat merkitä tällaiset uudelleenmaininnat myös tarkenteella (esimerkki 6).

Taulukko 27. Määräisten ilmauksien uudelleenmainintöjen lajit.

Määräiset uudelleenmaininnat / Ikäluokka %	Toinen	Neljäs	Kuudes
Uudelleenmaininta	41,7	38,6	51,4
Uudelleenmaininta ja määräinen tarkenne	11,2	39,3	20,4
Uudelleenmaininta ja tuttu tarkoite	41,4	17,9	22,1
Yhdistelmätyyppi	3,6	3,4	3,8
Uudelleenmaininta ja universaalipronomini	1,5	0,6	0,3
Uudelleenmaininta ja kvantitatiivisuus	0,6	0,0	0,3
Muut	0,0	0,3	1,8

- 3) *Pusukala tuli ja pussasi minu. Se oli todella hieno. Keräsin sukellusreppuun simpukoit, korallia ja otin vesikamerallani kuvia **pusukalasta**. (4F23)*
- 4) *Illalla menen saunaan ja sieltä monta kertaa uimaan. Vesi ei ole kylmää vaan sopivasti viileää – **Järvi** on ihan tyyni. (6F1)*
- 5) *Kotona huudan äitiä ja kysyn häneltä innokkaana risteilystä. **Lähtö** olisi klo 17. (6F4)*
- 6) *Siskoni meni allergiatesteille. Kysyin illalla äitiltä oliko siskoni allerginen. Olin hirveän iloinen koska hn ei ollut allerginen. Seuraavana päivänä olin kaverini kanssa. Äiti soitti minulle ja sanoi että voitaisiin ostaa tänään **se hamsteri**. (4F3)*

Muut määräisen uudelleenmaininnan lajit ovat melko vähämerkityksisiä. Tämä on odotuksenmukaista, koska määräisyyden ilmaisussa uudelleenmaininta ja tarkenne ovat hierarkian huipulla. Kaikista määräisistä ilmauksista jo ensimmäinnaltaan määräisten määrä siis laskee ja vastaavasti vasta uudelleenmaininnan jälkeen määräisten määrä kasvaa, mikä osoittaa, että referentiaalinen koherenssi kasvaa kehityksellisesti. On kuitenkin muistettava, että aineistoon ei ole sisällytetty anaforisia viittauksia, jotka ovat yksi uudelleenmaininnan perustyyppi. Anaforiset pronominit (*hän, se*) ovat kertovassa tekstissä usein subjektipositiossa (ks. esimerkiksi Arnold 2008) ja samasta aineistosta tehdyissä Pajusen (2012) laskelmissa deiktisten pronominisubjektien määrä laskee yli 10 prosenttiyksikköä ja anaforisten määrä taas nousee toisen ja viiden luokan välillä yli 10 prosenttiyksikköä, kuudennella vähän vähemmän. On huomattava, että deiktisetkin pronominit ovat luontaisesti määräisiä mutta tilanneviitteisinä ne ovat kehityksellisesti vähemmän merkitseviä. Koherenssin kasvuun viittaa myös Heinosen (2018) tulos, jonka mukaan aiheiden määrä laskee Unelmakirjoitelmissa kehityksellisesti, kun taas sanamäärä kasvaa: samasta aiheesta kerrotaan iän myötä aiempaa enemmän.

MÄÄRÄISTEN ILMAUKSIEN LAJIT JA TEKSTIEN TYYPIT

Kyky ymmärtää ja tuottaa referentiaalisia ilmauksia kehittyä hitaasti ja edellyttää monenlaisia taustatekijöitä, joista semanttis-pragmaattinen

hallinta lienee nykykontekstissa tärkein. Tekstin tuottajan on myös hallittava ne kielen keinot, joilla määräiset ilmaukset merkitään lukijallekin ymmärrettäviksi. Referentiaalisten ilmausten on arveltu yhdistyvän niin ikään hitaasti kehittyvään taitoon tuottaa tekstilajeittain tyyppillisiä rakenteita. Analysoimme tässä alajaksossa, miten paljon määräisiä ilmauksia on teksteissä toisella, neljännellä ja kuudennella luokalla ja miten nämä määrät suhteutuvat Unelmakirjoitelmien tekstityyppiluokitukseen (ks. taulukko 24). Näin toivottavasti saadaan arvelua tarkempi vastaus referentiaalisen koherenssin ja kertomusrakenteen hallinnan yhteydestä (Berman 2007; vrt. Mäkinen ja muut 2014).

Määräiset ilmaukset on uudelleenluokiteltu esiintymämäärien perusteella muutamaaan luokkaan, jotta mahdolliset kehityserot saataisiin paremmin näkyviin. Luokista oleellisimmat ovat kolme ensimmäistä: tekstissä ei ole lainkaan määräisiä ilmauksia tai tekstissä on joko 1–5 tai 6–10 määräistä ilmausta (taulukko 28). Jos määräisiä ilmauksia ei ole lainkaan, tekstissä viitataan pelkästään epämääräisiin tai geneerisiin tarkoitteisiin. On myös mahdollista, että teksti etenee *minä*-subjektin varassa. Joka toisessa toisluokkalaisen tekstissä määräisiä ilmauksia on 1–5, mutta neljäsluokkalaisilla niiden määrä jää näin pieneksi enää alle puolessa ja kuudesluokkalaisilla enää joka kolmannessa tekstissä. Yleisyysluokassa 6–10 suhde on jo kääntynyt päinvastaiseksi: kuudesluokkalaisten tekstejä on yleisyysluokassa eniten ja toisluokkalaisten vähiten. Myös hajonta eri yleisyysluokkiin on kuudesluokkalaisilla suurinta.

Taulukko 28. Määräisten ilmauksien määrä teksteistä.

Määräisiä ilmauksia teksteittäin / Ikäluokka %	Toinen n = 163	Neljäs n = 91	Kuudes n = 71
0	22,7	7,3	7,0
1–5	52,1	45,8	31,0
6–10	16,6	24,0	28,2
11–15	4,9	13,5	12,7
16–20	1,8	5,2	7,0
21–25	1,8	2,1	7,0
26–30	0,0	1,0	2,8
Yli 30	0,0	1,0	4,2

Vain yhden määräisen ilmauksen sisältävät tekstit pysyttelevät melko yleisellä kertomisen tasolla. Toisluokkalaisten aineistossa tällaiset tekstit ovat luettelomaisia (esimerkki 7), kertovat tapahtumista vain suurpiirteisimmät tapahtumalinjat (esimerkki 8, luettelomainen kertomus) tai ovat huomattavan lyhyitä. Samankaltaisia piirteitä on myös neljännen ja kuudennen teksteissä, joissa esiintyy vain yksi määräinen ilmaus. Neljäs- luokkalaisilla kyse on luettelevista tapahtumalistoista, päivää lyhyempään ajanjaksoon keskittyvistä pikku kuvauksista tai luettelomaisista kertomuksista (esimerkki 9). Kuudesluokkalaisilla taas yhden määräisen ilmauksen tekstit ovat luettelomaisia kertomuksia, kuvauksia tai peräti luetteloita. Luettelomaiset kertomukset kertovat vain pääkohdat päivän tapahtumista (esimerkki 10). Kuvauksiksi luokiteltavat tekstit taas keskittyvät jonkin asian havainnollistamiseen, eivätkä päivän tapahtumat ehdi alkaa tai niistä kerrotaan hyvin vähän.

Luettelo:

7) *No mennä helsinkiin ja Olla 2 viikkoa ja mennä lentokoneella afrikan ja syödä karkkia ja uida ja pelata pleikkaria. ja leikkia kaveritten kanssa ja lukea Harry Potteria ja mennä särkän niemeen. Ja seikkailia afrikassa ja suunnistaa ja ajaa pyörällä.* (2M180)

Luettelomaisia kertomuksia:

8) *Silloin oli kaunis päivä ja aurinko paistoi. Me olimme esbaniassa. Siellä oli hieno uima allas. Sieltä meni rengas josta piti sukeltaa porealtaaseen. Kun me mentiin takaisin lentokoneella. Kun me noustiin ilmaan niin alkoi tuntua omituiselta. Kun me oltiin perillä oli ihanaa tulla siistii kotiin kun ennen lähtöä me siivottiin.* (2F44)

9) *Olipa kerran talvinen päivä. Olimme menossa hiihtämään koulun kanssa. Silloin kun olimme päässeet Niihamaan, silloin sai olla lämpimässä ja kioskilla yms. Sellainen oli unelmieni päivä.* (4M103)

10) *Olin autiosaarella ja kello oli 19.30. Naisia ja juomaa riitti vaikka muille jakaa. Tanssit alkoivat juuri ja kivaa on. Kello 21.00 alkoi limbo kisa, jonka voitin ja sain valita yhden tytön ja me pääsimme sviittiin yöksi. Se oli mahtavaa, kello 23.15 olimme Maijan (jonka valitsin limbokisan voitosta) kanssa sviitissämme ja pelasimme monopolia kello 1.30 asti, sitten menimme nukkumaan.* (6M113)

Muutaman määräisen ilmauksen sisältävissä teksteissä esiintyvät jo kaikki tekstityypit. Ryhmään kuuluviissa toisluokkalaisten teksteissä on sekä luettelomaisia, yleisellä tasolla pysytteleviä kirjoituksia (esimerkki 11) että kertomusmaisempaa tekstiä (esimerkki 12). Luettelomaisten kertomusten ja kertomusmaisten tekstien määrä on aiempaa suurempi, mutta luettelot ja kuvaukset ovat yhä varsin yleisiä. Neljäsluokkalaistilaisilla taas suosituimmaksi ryhmäksi nousevat luettelomaiset kertomukset ja kertomusmaisuus valtaa alaa, kun määräisten ilmausten tekstikohtainen määrä kasvaa (esimerkki 13). Samankaltaista trendiä noudattavat myös kuudesluokkalaisten tekstit: muutaman määräisen ilmauksen tekstit ovat pääsääntöisesti luettelomaisia kertomuksia (esimerkki 14) mutta painotus siirtyy kertomusmaisempaan suuntaan (esimerkki 15).

Luettelo:

11) *Unelmieni päivä on että meidän koko perhe menisi lomalle. Kahdeksaksi viikoksi ja että mikään ei menisi pieleen. Eikä kukaan riitelisi eikä huutaisi ja että kaikki lähtisi hyvillä mielin. tai iskä ostaisi kaikkea kiivaa Essille ja mulle. se olisi kivaa. Että olisi kuuma. ja se oli minun unelmieni päivä.* (2F54)

Luettelomainen kertomus:

12) *Olipa kerran tyttö joka oli aina melkein iloinen. ja sen tytön nimi oli ilona. mutta kerran hanelle tapahtui ihan outoa. kun hän meni kellarin hän näki siellä peikon. mutta se olikin vain vaatekasa. mutta kuitenkin hän säikähti. aika paljon. mutta sitten hän lopuksi nauro. kuinka hassu hän oikein oli pelästy vaate kasaa. sitten häntä alkoi väsyttään ja meni nukkumaan.* (2F36)

Kertomus:

13) *Oli rauhallinen ja lyhyt yö, minä nukuin. Puut rapisivat ja tuuli puhalsi lujaa. minä heräsin ja menin ikkunaan ja huomasin kuinka kaunista ulkona oli. Ulkona aurinko nousi ja valaisi taivaan. Minä menin ottamaan viltin ja juoksin takapihalle. Minä en ollut ikinä eläisäni nähnyt mitään yhtä kaunista. Levitin viltin nurmikolle ja menin makaamaan. Yhtäkkiä sorsia tuli viltilleni ja pyysivät leipää. Syötin sorsia ja he nukahtivat viltilleni. Jätin linnut rauhaan. Minä menin sisälle ja olin tosi onnellinen. Tämä päivä oli unelmieni päivä. Loppu. Tämä tapahtui minulle viime kesänä.* (4M94)

Luettelomainen kertomus:

14) *Nukun 10.00, syön kunnan aamupalan pakkaan tavarat. Mua tullaan limusiinilla Hakeen. Sitten meen lentokoneella Kanadaan. Sie mulle on varattu jäähalli ja sie on kaikki mailman jääkiekko mailat ja saan testailla niitä. Sit valkkaan siitä parhaat ja mee NHL-peliin illalla. Teen 6 maalia ja 3 syöttö pistettä. ja mut valitaa NHL-all staariin. Sain siitä pelistä 10 miljoonaa ja sitten ostin tommy Hilfigerin kaikki vaatteet!! (6M80)*

Kertomus:

15) *Heräsin aamulla yhdeksän aikoihin lämpöiseen thaimaan aurinkoon. Menimme perheeni ja isovanhempieni kanssa nauttimaan erinomaisesta aamupalasta. Aamiaisen jälkeen lähdimme pitkähäntä veneillä kohti korallisaarta. Kun nousimme maihin, lähdimme heti snorklaamaan ja uimaan. Söimme eväämme saassa, jonka jälkeen leivän murusilla ruokimme kaloja kädestä. – – Menimme hotellille kahdeksan aikoihin, missä söimme ja joimme, katsoimme esityksiä ja meille ojennettiin stipendi ja mitali siitä, kun voitimme lusikoiden sukellus kilpailun. Kävimme vielä kaiken tämän jälkeen iltauinnilla, jonka jälkeen luonnon ääniä kuunnellen menimme nukkumaan. (6M97)*

Kun määräisten ilmausten tekstikohtainen määrä kasvaa yli kuuteen, kertomusmaiset tekstit kasvattavat osuuttaan. Toisen luokan aineistossa eniten (6–25) määräisiä ilmauksia sisältäviä tekstejä on noin neljännes. Kertomusmaisten tekstien määrä on tässä tekstiryhmässä suurempi kuin aiemmin, vaikka yleisimpiä ovat luettelomaiset kertomukset. Ne siis sisältävät runsaasti tapahtumia, joista kertoja kuitenkin puhuu melko yleisellä tasolla (esimerkki 16). Kertomusmaisista teksteistä taas erottuu selkeä juoni, jonka etenemistä kertoja kuvailee luettelomaisuutta tarkemmin (esimerkki 17). Tekstiin on kirjattu myös siirtymät tapahtumasta toiseen ja tietyt asiat, kuten keskeisiin henkilöihin viittaaminen, säilyvät mukana koko tekstin ajan.

Luettelomainen kertomus:

16) *Unelmieni päivä kun minä sain hamsterin minä ruokin sitä sen mimi oli tipsulla oli oma juoksupyörä ja se sai olla meillä 2 vuotta*

sitten tulin kouluun minä jätin tipsun kotiin tipsu loysi kaksikymmentä senttiä se rupesi syömäänsitä se järsi kullat siitä pois sitten siitä tuli hopea. loppu rahat mutta minulla oli rahaa minä pistin rahat purkkiin niin me päästii ruotsista suomeen kulutettiin rahat. (2M188)

Kertomus:

17) *Kun Tiina meni kerran kouluun niin hän näki että Emmalla oli uusi rannekello. Sitten kun Tiina tuli kotiin koulusta niin hän sanoi vihaisesti äidilleen: minä haluan uuden pyörän. Kun kerran Emmakin on saanut rannekellon ja vaikka mitä kivaa. Aina ei saa mitä haluaa sanoi äiti töihin keskittyneenä. Sitä paitsi huomenna on synttärini jatkoi Tiina. Sitten huomisaamuna Tiina meni kouluun ja tuli koulusta. Mutta kun hän avasi kotioven niin siellä odottivat kaikki hänen kaverinsa ja äiti ja isä. Muistitte siis syntymäpäiväni sittenkin tietysti sanoivat äiti ja isä yhteen ääneen. Arvaapa mitä tässä paketissa on. Voisiko se olla kyllä on se on uusi polkupyörä kiitos äiti ja isä tämä on unelmieni syntymäpäivä kirjoitan sen päiväkirjaani. (2F15)*

Neljäs- ja kuudesluokkalaisten tekstit, joissa on runsaasti määräisiä ilmauksia, ovat suurimmaksi osaksi kertomusmaisia kirjoituksia unelmapäivän sisällöstä (esimerkki 18), ja niissä on selkeä juoni alkutilanteineen, tapahtumien kuvailuineen ja loppuratkaisuineen. Vieläkään kaikki kirjoitukset eivät ole kertomusmaisia, mutta luettelot ja kuvaukset ovat jo harvinaisia. Runsaasti määräisiä ilmauksia sisältävät kertomusmaiset tekstit ovat melko pitkiä ja niissä kerrotaan tapahtumista paikoitellen hyvinkin tarkasti. Kerrontaan kuuluu lisäksi vuoropuhelua henkilöhahmojen välillä. Runsa määräisten ilmauksien käyttö selittyikin usein tiettyjen asioiden tai henkilöhahmojen toistumisella.

Kertomus:

18) *– Herätys Helka! isä huudahti. – Nyt lähdetään sukeltamaan merelle, isä lisäsi. – Mutta kellohan on vasta kuusi aamulla, Helka sanoi väsyneenä. – Jos tahdot nähdä kaloja, niin mennään! isä huudahti. Aamu Thaimaan saarella oli hyvin lämmin. Eipä aikaakaan, kun minä ja isi olimme sukellusvehkeet niskassa. Hyppäsimme veteen. Meidän mukana oli thaimaalainen joka opasti meidät koralliriutoille.*

Koralleja oli erivärisiä. Simpukat olivat todella hienoja. Mutta sitten tuli odottamani kohta. Pusukala tuli ja pussasi minua! Se oli todella hienoa. Keräsin sukellus reppuun simpukoita, korallia ja otin vesikamerallani kuvia pusukalasta. Nousimme pintaan ja sanoin: – Kiitos isi! Isikin piti sukeltamisesta. Loppu. (4F23)

Sukupuolittain tarkasteltuna erot koko aineistossa ovat selvät. Ylipäätään määräisiä ilmauksia käyttävien toisluokkalaisten tyttöjen ja poikien lukumäärä on lähes sama, mutta suurin osa pojista käyttää vain yhtä tai kahta määräistä ilmausta kun taas tytöillä suurin ryhmä on kolmesta neljään määräistä ilmausta keräävät tekstit. Suurin tiheys on pojilla 11 määräistä ilmausta tekstissä, tytöillä 25. Suuret tiheydet ovat kuitenkin yksittäistapauksia. Neljäsluokkalaisten poikien aineistossa vain muutaman määräisen ilmauksen sisältävät tekstit kattavat lähes puolet teksteistä. Tyttöjen teksteissä esiintymämäärä vaihtelee enemmän. Kuudennen teksteissä erot ovat sukupuolittain tarkasteltuna vielä alempia luokkia selkeämpiä. Tyttöjen teksteissä käytetään runsaasti määräisiä ilmauksia, ja vain vajaassa viidenneksessä on alle seitsemän määräistä ilmausta. Poikien teksteille taas on tyypillistä, että määräisten ilmauksien käyttömäärä jää asteikon alapäähän: alle kymmenen määräistä ilmausta on neljässä viidesosassa poikien teksteistä.

Sukupuolierot näkyvät selvästi myös kaikkien luokka-asteiden tekstityyppijakaumista (ks. taulukko 29). Yleisimmät määräisiä ilmauksia sisältävät tekstityypit ovat toisella luokalla luettelomaiset kertomukset ja luettelot. Selvästi yli puolet toisluokkalaisten luettelomaisista kertomuksista on tyttöjen kirjoittamia ja luetteloista runsas puolet vastaavasti poikien. Selkein ero sukupuolten välillä on tyttöjen kertomusmaisten tekstien suuri määrä. Neljännellä ja kuudennella luokalla tekstityyppien painopiste siirtyy kertomusmaisiin teksteihin ja luettelomaisiin kertomuksiin. Kummallakin luokka-asteella yli puolet tyttöjen teksteistä on kertomusmaisia ja poikien puolella yleisyyttään kasvattavat luettelomaiset kertomukset. Samalla kuvausten ja luetteloiden määrä vähenee molempien sukupuolten aineistossa.

Taulukko 29. Määräisiä ilmauksia sisältävät tekstit tekstityyppijatkumon mukaan alakoulun luokilla.

Määräiset ilmaukset ja tekstin tyyppi / Ikäluokka ja sukupuoli	Toinen Tytöt	Toinen Pojat	Neljäs Tytöt	Neljäs Pojat	Kuudes Tytöt	Kuudes Pojat
Kertomusmainen	15	5	23	5	15	5
Luettelomainen	29	20	8	23	11	23
Keskeneräinen	2	0	3	0	0	1
Kuvaus	3	10	4	10	0	1
Luettelo	17	25	2	11	2	8

MÄÄRÄISTEN ILMAUSTEN KÄYTÖN KEHITTYMINEN JA KERTOMUKSEN SYNTY

Määräisten ilmauksien määrä kasvaa alakoululaisten teksteissä kehityksellisesti ja samalla tekstin kertomusmaisuus kasvaa. Määräisten ilmauksien ja tekstityyppien suhde näkyy selvimmin, jos lasketaan jokaiselle tekstityypille luokittain sille ominainen määräisten ilmauksien mediaani. Eri tekstityypeistä kertomusmaiset tekstit ja keskeneräiset kertomukset saavat korkeimmat määräisten ilmauksien mediaanit. Toisella luokalla kertomusmaisten tekstien mediaani on 9,5, neljäsluokkalaisilla 10 ja kuudesluokkalaisilla peräti 16. Myös keskeneräisten kertomusten mediaanit liikkuvat melko samoissa lukemissa. Kertomusmaisuuuden edellytyksenä vaikuttaisi siis olevan melko runsas määräisten ilmauksien määrä. Luonnollisesti se on seurausta juonen kannalta olennaisten asioiden, kuten henkilöhahmojen, toistumisesta ja niihin viittaamisen runsaudesta. Kuudennen luokan korkeat mediaanit selittyvät osin myös tekstien piteneemisellä (ks. Koulukorpuksen sanamääristä teoksen johdantolukua): pidempään tekstiin mahtuu enemmän uudelleenmainintoja. Tosin teksti voi alakoululaisella olla pitkä myös luettelevuuden ja irrallisten lisien takia.

Kertomusmaisten tekstien ja keskeneräisten kertomusten väliin sijoittuvat luettelomaiset kertomukset sisältävät selvästi vähemmän määräisiä ilmauksia (mediaani 4–6) kuin kertomusmaisuuuteen pohjaavat tekstit. Luettelomaiset kertomukset esittelevät tapahtumista vain pääkohdat, minkä takia kokonaisuus muistuttaa juonirunkoa. Tapahtumasta toiseen siirrytään nopeasti, jolloin toistuvien asioiden määrä vähenee. Toistoa – ja sitä kautta määräisten ilmauksien määrää – vähentää myös

kerronnan pintapuolisuus, sillä luettelomaisissa kertomuksissa asioita ja tapahtumia ei esitellä tai kuvailla tarkasti. Koska teksti pitää sisällään paljon tapahtumia, jotka vaihtuvat tiheään tahtiin, lukijalle esitellään paljon uusia tarkoituksia sen sijaan, että viitattaisiin toistuvasti jo tuttuun tarkoituksiin ja rakennettaisiin teksti niiden varaan.

Kaikkein matalimmat määräisten ilmausten mediaanit (1–3,5) löytyvät odotuksenmukaisesti tekstityyppijatkumon luettelomaisimmista teksteistä eli kuvauksista ja luetteloista. Niiden matalat mediaanit selittynevät toiston vähäisyydellä sekä tekstin sisältämien asioiden ja tapahtumien irrallisuudella. Luettelot sisältävätkin runsaasti epämääräisiä ja geneerisiä ilmauksia, jotka viittaavat epätarkkaan tai yleiseen joukkoon. Kuvauksiksi luokiteltavat tekstit taas ovat monesti niin lyhyitä, ettei niissä edes ehditä viitata kovinkaan moneen tarkoitteeseen saati toistaa viittauksia tekstin aikana.

Referentiaalinen koherenssi kasvaa siten selvästi kertomusmaisuu-den – ja kertomusrakenteen – myötä. Tavallaan tämä on kehäpäätelmä, koska kertomus edellyttää koherenssia, eli kertomus määritellään ainakin osaksi referentiaalisten viittausten avulla. Silti on vaikea sanoa, onko yhteys kausaalinen (vrt. Mäkinen ja muut 2014). Referentiaalisia ilmauksia voi nimittäin olla melko runsaasti myös luettelomaisissa kertomuksissa. Lisäksi jo alle kouluikäiset lapset ymmärtävät ja tuottavat referentiaalisia viittauksia puhutussa kielessä, vaikka he eivät osaisi lukea ja kirjoittaa. Kirjoittamisen vaikeus ja siinä onnistuminen on siis referentiaalisista viittauksista riippumaton ongelma.

Alakoululaisten *se*-tarkenteelliset määräiset ilmaukset

Määräisten ilmauksien lisääntyminen kertomuksissa on paitsi kehityksellistä myös hidasta. Tarkastelemme lopuksi, ovatko artikkelinomaiset *se*-tarkenteet, jotka ovat tuttuja puhutussa kielessä, löytäneet tiensä kehittyvään kirjoitukseen helpottamaan määräisyyden ilmaisua. Yleensä oletetaan, että lapset ensin kirjoittavat kuten puhuvat (ks. esimerkiksi Berman 2007). Puhutun kielen vaikutus on myös Myöhemmän kielenkehityksen tutkimushankkeen yksi taustahypoteesi, jonka mukaan aloit-

televa kirjoittaja nojaa puhuttuun kieleen, josta sitten niin sanottu akateeminen kielenkäyttö irtautuu vähitellen (ks. teoksen johdantoluvun perusoletuksia). Tarkastelumme poikkeaa aiemmasta artikkelistumistutkimuksesta sekä kehitysnäkökulman että mahdollisiin esiintymisiin vertaamisen perusteella. Näin saadaan näkyviin tendenssin ja satunnaisuuden mahdollinen ero.

Puhutussa suomessa käytetään erilaisia tarkenteita määräisyyttä ilmaisemaan (Hakulinen ja muut 2004, 1353–1356). Tarkenteena voivat toimia esimerkiksi demonstratiivipronominin ja demonstratiiviset proadverbit, kuten esimerkiksi viittausketjussa (*yks mies* – *se mies*). Näistä erityisesti artikkelimaisen *se*-pronominin tarkennekäyttöä on tutkittu suomen osalta pitkään, sillä puhutussa kielessä painoton *se* on niin tavallinen, että sen on katsottu tehtävänsä osalta lähestyvän määräistä artikkelia. Tämä ei ole yllättävä kehitys: esimerkiksi Larjavaaran (2007, 294–295) mukaan kaikissa – artikkelittomissakin – kielissä käytetään demonstratiiveja ilmaisemaan substantiivin tarkoitteen mainittuutta tai muuta tuttuutta. Lauryn (1996, 162) mukaan jo Setälä (1883) oli havainnut, että *se*-pronominia käytetään puhemielessä määräisen artikkelin tapaan. Setälän jälkeen *se*- ja *ne*-pronominin tarkenteiden käyttöön ja artikkelimaistumiseen ovat ottaneet kantaa muun muassa Larjavaara (1990), Laury (1996) sekä Juvonen (2000). Artikkelistumiskeskustelu ei kuitenkaan ole johtanut yksimielisyyteen, ja joka tutkijalla tuntuu olevan oma näkemyksensä tarkenteen käyttötiheydestä ja tehtävästä.

Se-tarkenteellisia ilmauksia tarkastellaan kaikilta alakoulun luokilta, jotta esimerkkejä löytyisi riittävä määrä. Aineistossa on nyt yhteensä 40 000 sanaa ja tässä sanamäärässä *se*- tai *ne*-demonstratiivipronominia käytetään substantiivia määrittävänä tarkenteena vain 78 kertaa. Läheskään kaikki kirjoittajat eivät ylipäättään käytä tarkenneilmauksia, vaan niitä esiintyy vain noin joka kymmenennessä (11,5 %) tekstissä. Sukupuolittain tarkasteltuna tilanne on tasainen. Tarkenteellisten ilmausten käyttäminen on harvinaista myös siinä mielessä, että suurin osa käyttää *se*- tai *ne*-tarkennetta tekstissään vain kerran (ks. taulukko 30). Siten myös tekstikohtaisten esiintymämäärien perusteella käyttö näyttää harvinaiselta. Toisen, neljännen ja kuudennen luokan aineistojen kaikkiin määräisiin ilmauksiin suhteutettuna tarkenneilmauksien osuus jää kul-

lakin vuosiluokalla alle kolmeen prosenttiin. Prosenttiosuus näyttäisi vielä pienenevän iän mukaan, mutta aineisto on varsinaiseen kvantitatiiviseen tarkasteluun hieman pieni. Kokonaisuudessaan voi todeta, että tarkenneilmauksien käyttö on sattumanvaraista eikä osoita *se-* ja *ne-*artikkelin syntyä tai yleistymistä kehittyvään kirjoitettuun kieleen.

Taulukko 30. *Se/ne*-tarkenteiden määrä teksteittäin eri ikäluokilla.

Tarkenteiden määrä tekstissä / Ikäluokka	Toinen	Kolmas	Neljäs	Viides	Kuudes
Yksi tarkenne	10	14	9	11	7
Kaksi tarkennetta	2	4	1	1	1
Kolme tarkennetta	1			2	

Suurin osa (79,5 %) aineiston *se*-tarkenteellisista määräisistä ilmauksista on luokiteltavissa määräisyyden tyyppitapauksiksi eli uudelleenmaininnoiksi, joiden avulla viitataan johonkin tekstissä jo aiemmin mainittuun tarkoitteeseen. Uudelleenmaininnalla voidaan viitata tuttuun tarkoitteeseen joko aiemmin mainitun substantiivin avulla (esimerkki 19) tai esimerkiksi synonyymisellä ilmauksella (esimerkki 20). Uudelleenmaininnan kriteeri ei siis ole saman sanan tai lausekkeen esiintyminen uudelleen tekstissä, vaan kaikki samaan tarkoitteeseen viittaavat sanat lasketaan uudelleenmainintojen ryhmään. Kokonaisuudessaan uudelleenmainintojen ryhmä on kuitenkin varsin heterogeeninen, ja valtaosa ryhmän tarkenteellisista ilmauksista on yksittäistapauksia, jolloin yksi määräinen ilmaus merkitään tarkenteella vain yhden kerran tekstin aikana. Uudelleenmainintojen systemaattinen merkitseminen pronomini-tarkenteella ei siis ole tavanomaista oppilaiden tuottamissa koulukirjoitelmissa.

19) *Olen ratsastus leirillä siellä oli paras hoitohevonen Sillä minä hyppin esteitä ja laukkasin ja kävin maastossa ja nukuin tallin ylä kerrassa valvoin yöllä ja pesin varusteita mutta sitten aamulla ne varusteet oli märät ja mun pitilainata tunnille toisen hevosen satulaa. (3F1)*

20) *Olipa kerran pieni makkaran näköinen koira. Se meni lottoamaan. Ja 2 tunnin päästä se sai Lotto voiton. Mutta koira rupesi katu- maan mitä oli oikein tehnyt. Koska hän ei tiennyt mitä tekisi niillä rahoilla. (2F41)*

Muita aineistossa esiintyviä *se*-tarkenteellisen määräisen ilmauksen viittaussuhteita ovat kehyksen kautta tuttuun tarkoitteeseen viittaaminen (11,5 %) tai ensimmäinnän käyttäminen (9 %). Kehyksen kautta tunnetun tarkoitteen tuttuus perustuu toiston sijaan jonkin edellä esitetyn ilmauksen aktivoimaan kehykseen (esimerkki 21). Jo ensimmäisellä mainintakerrallaan tarkenteella merkityn ilmauksen avulla taas tuodaan keskusteluun uusi tarkoite, jonka tekstin tuottaja olettaa olevan jossain mielessä tuttu vastaanottajalle. Tarkenteellisen ensimmäinnän tuttuus voi perustua esimerkiksi tekstin henkilöhahmojen yhteiseen tietoon tekstin kuvaamasta maailmasta tai siihen, että tarkoite saa selityksensä tai tulkintakontekstinsa pian ensimmäinnän jälkeen (esimerkki 22).⁵⁰ Sekä kehyksen kautta tuttuun tarkoitteeseen viittaavat että jo ensimmäinnassa esiintyvät pronominitarkenteet ovat kuitenkin hyvin harvinaisia tässä aineistossa.

21) *Tai sitten voisin mennä väikka pariisiin. Ja pariisissa voisi katsella sitä ihanaa tornia joka pariisissa on.* (3F39)

22) *Pääsen idolini Rihannan konserttiin, sillä hän on saapunut Suomeen, joka on yksi niistä maista, joissa hän kiertueellansa käy.* (6F19)

Lopuksi

Referentiaalinen koherenssi eli tunnistettava diskurssireferentteihin viittaaminen ja ylipäättään koherenssi eli tekstien yhtenäisyys, loogisuus, tapahtumajärjestyksen huomioonottaminen, ajallinen ja paikallinen sijoittuminen jne. lisääntyvät kehityksellisesti. Kehitys alkaa puhutun kielen yhteydessä jo esikouluiässä, mutta kirjoittamisen osalta kehitys on paljon hitaampaa. Osa alakouluikäisistä hallitsee viittaussuhteiden ilmaisun jo alakoulun alussa, mutta keskimäärin kehitys nopeutuu alakoulun keskivaiheilla ja jatkuu koko alakoulun ajan. Vaikka lapsi hallit-

⁵⁰ Perinteisen kieliopin mukaan esimerkissä (22) on kyse kataforisesta, tekstissä eteenpäin viittaavasta pronominita (ks. Penttilä 1963, 514) eikä varsinaisesta artikkelimaisesta käytöstä.

sisi monia viittaussuhteiden kielellisen merkinnän keinoja jo varhain, aikuistason semanttis-pragmaattinen hallinta saavutetaan (keskimäärin) alakoulun loppupuolella. Kehityksen taustalla on monia kielenulkoisia tekijöitä. Kronologisen iän lisäksi mielen teorian on oltava riittävän kehittynyt, jotta lapsi osaa ottaa huomioon viestin vastaanottajaa. Vastavasti lapsen on kyettävä riittävästi kontrolloimaan toimintaansa, jotta hän pystyy suunnittelemaan tekstin tuottoa. Olemme tässä luvussa tutkineet referentiaalisten ilmauksien käyttöä rajaamalla tarkastelun määräisiin ilmauksiin eli sellaisiin substantiivilausekkeisiin, joita voidaan tarvittaessa rajata pronomineilla. Tutkimuksen aineistona on ollut alakouluikäisten lasten vapaasti tuottamia kirjoitelmia annetusta aiheesta eli niin kutsuttuja Unelmakirjoitelmia.

Kirjoitelmien koherenssi lisääntyy asteittain siten, että sekä määräisten ilmauksien määrä että kirjoitelmien kerronnallisuus kertomusrakenteen kautta määriteltynä lisääntyvät. Nuorimpien tekstit ovat usein yhden lauseen epätekstejä tai eriasteisesti epäkoherentteja. Tekstikoherenssi kasvaa kirjoitelmien rakenteen alkaessa noudattaa kertomusrakennetta ja viittaussuhteiden kehittyessä täsmällisiksi. Suurin osa aineiston kirjoittajista on tässä vaiheessa vasta alakoulun lopussa. Tytöillä tekstikoherenssi kehittyi eritahtisesti poikien kanssa.

Määräisillä ilmauksilla ilmaistaan niin sanottua tuttua informaatiota eli tekstiin tavalla tai toisella jo tuotua informaatiota, jota jatkossa täydennetään. Tutun informaation referentin täytyy olla palautettavissa kontekstista, sen status voi olla havainnon kannalta salientti tai sitten tuttuus perustuu oletettuun tuttuuteen. Nuorimmilla alakouluikäisillä oletettu tuttuus on keskeinen tuttuuden muoto. Alakouluikäinen olettaa elinympäristönsä kuulija-lukijan kannalta tutuksi ja tuo perheeseen, kouluun ja ystäviin viittaavia ilmauksia esittelemättä tekstiin. Osaksi tuttuus on ymmärrettävissä tilanteisen ja kulttuurisen aktiivoinnin kautta. Jos teksti on hyvin epäkoherentti, määräisiä ilmauksia on vähän tai ei ollenkaan: teksti luettelee unelmakohteita eikä kerro unelmapäivän sisällöstä.

Alakouluikäisten määräisiä ilmauksia ei voi arvioida esimerkiksi Gundelin ja muiden (1993) tapaan implikatiivisella annettuusasteikolla, koska huomion kohteena ja aktivoituneena voi olla myös ilmaus, joka ei ole identifioitavissa tekstin tasolla. Siten kehittyvää kieltä voidaan mää-

räisten ilmauksien kannalta arvioida myös suhteessa siihen, miten ne vielä rikkovat erilaisia asteikkoja – kuten tekstikoherenssin asteikkoa, annettuusasteikkoa, saavutettavuusasteikkoa ja niin edelleen. Alakoulukäikäinen ja häntä nuorempikin kyllä ymmärtää referentiaalisia ilmauksia ja niiden puutteita ja kykenee myös tuottamaan niitä mutta parhaiten ohjeistetussa kontekstissa. Erityisesti luova kirjoittaminen on lapsen kannalta haastavin konteksti. Tämä johtuu suorituksen moniulottuvuudesta ja haastavuudesta ja tietoisien referentiaalisten ilmauksien tuottamisen kuormittavuudesta.

Määräisten ilmausten käytöllä on yhteys tekstin kokonaisrakenteen edustamaan tekstityyppiin: sekä tekstien kertomusmaisuus että määräisten ilmausten tekstikohtainen esiintymismäärä kasvavat alemmilta luokilta ylemmille siirryttäessä. Määräisten ilmausten käytön lisääntyminen koulunkäynnin edetessä näyttää siis liittyvän kertomusmaisesta tekstilajin hallintaan, kun luettelomaisuus tekstissä samalla vähenee. Määräiset ilmaukset eivät kuitenkaan lisäänty tasaisesti, vaan määräisten ensimmäisten osuus vähenee ja määräisten uudelleenmainintojen osuus kasvaa, kun siirrytään alemmilta luokilta ylemmille. Tämä voi olla merkki esimerkiksi siitä, että tiettyihin tarkoitteisiin viitataan toistuvasti tekstin aikana eli ne pysyvät mukana tekstissä aiempaa kauemmin. Määräisten uudelleenmainintojen suhteellisen osuuden kasvu voi liittyä myös tekstin sisäisen koherenssin kasvuun, sillä yksi yhtenäisen tekstin piirre on samasta tai samoista tarkoitteista puhuminen läpi koko tekstin. On kuitenkin muistettava, että tekstissä toistuviin tarkoitteisiin voi viitata myös pronominin avulla, mihin tämä tutkimus ei kiinnitä huomiota. Tarkoitteiden toistuvuudesta ja tekstin koherenssista saisikin kattavamman kuvan tutkimalla myös pronominiviittauksia ja selvittämällä, kuinka usein yhden tekstin määräiset ilmaukset liittyvät samaan tarkoitteeseen.

Kun määräisiä ilmauksia tarkastellaan lajeittaisten käyttömäärien näkökulmasta, havaitaan sekä ensi- että uudelleenmainintojen kohdalla, että tarkenteella merkittyjen substantiivilausekkeiden osuus kasvaa ylemmille luokille siirryttäessä. Tämä voi viitata esimerkiksi tekstien tarkoitteiden aiempaa huolellisempaan esittelyyn ja määrittelyyn. Tarkoitteisiin joko esitellään määräisenä heti alusta alkaen tai sidotaan myöhemmässä vaiheessa esimerkiksi jonkin henkilöihahmon ominaisuudeksi.

Tarkoitteiden huolellisempaan määrittelyyn liittyy myös kvantitatiivisesti määräisten ensimmäintöjen osuuden kasvu. Pelkän mainittuuden perusteella määräisten uudelleenmainintojen lisääntyminen taas viitanee tarkoitteiden pysyvyyteen ja toistuvuuteen tekstissä. Tämä voi esimerkiksi pienentää tekstin sisältämien tarkoitteiden kokonaismäärää, mihin viittaa sekä ensi- että uudelleenmainintojen kohdalla havaittava tuttuihin tarkoitteisiin viittaavien ilmauksien osuuden väheneminen. Tällöin tekstit sisältävät esimerkiksi aiempaa pienemmän henkilöhaamojoukon.

Vaikka tekstien kokonaistarkoittemäärä vähenisikin ylemmille luokkaasteille siirryttäessä, kasvavat tekstien sisältämät määräisten ilmauksien esiintymämäärät. Täytyy kuitenkin muistaa, että samalla kasvaa myös tekstikohtainen kokonaissanamäärä, joten määräisten ilmausten esiintymistiheys voi olla vanhempien informanttien teksteissä lähes samaa luokkaa kuin nuorimmilla kirjoittajilla. Koska määrällistä kehitystä kuitenkin tapahtuu juuri määräisten ilmauksien suurimpien tekstikohtaisten esiintymämäärien kohdalla, niiden käyttö lisääntyy kirjoitustaidon kehittyessä. Tähän viittaa myös se, että vain muutamia määräisiä ilmauksia sisältävien tekstien osuus kaikista luokka-asteen teksteistä pienenee ylemmille luokka-asteille siirryttäessä.

Samalla kun määräisten ilmauksien esiintymämäärät kasvavat ja ensi- ja uudelleenmainintojen lajeittaiset osuudet muuttuvat, lisääntyy myös tekstien kertomusmaisuus: kuudesluokkalaisten teksteistä nimitäin jo reilusti yli puolet on luokiteltavissa kertomusmaisiksi teksteiksi tai luettelomaisiksi kertomuksiksi. Mediaanien valossa näyttäisikin siltä, että kertomusmaisuus vaatii muita tekstityyppisiä enemmän määräisiä ilmauksia. Tämä selittyy sillä, että hyvässä kertomusmaisessa tekstissä tietyt asiat toistuvat usein ja pysyvät mukana kertomuksessa, jolloin myös määräisten ilmauksien kokonaismäärä väistämättä kasvaa.

Määräisten ilmauksien esiintymämäärä ei kuitenkaan näytä vaikuttavan *se-* ja *ne-*demonstratiivitarkenteella merkittyjen ilmausten esiintymiseen. Ne ovat harvinaisia joka luokka-asteella, ja pääasiassa niitä käytetään vain kerran tekstin aikana. Aineiston valossa näyttäisikin siltä, ettei suomen kielen *se-*pronomini ole ainakaan laajamittaisesti kehittymässä kirjoitettuun kieleen määräiseksi artikkeliksi.

LÄHTEET

- Ackerman, B. 1979. Children's understanding of definite descriptions: Pragmatic inferences to the speaker's intent. *Journal of Experimental Child Psychology* 28, 1–15.
- Ackerman, B. 1981. Encoding specificity in the recall of pictures and words in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology* 31, 193–211.
- Arnold, J. E. 2008. Reference production: Production-internal and addressee-oriented processes. *Language and Cognitive Processes* 23: 4, 495–527.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (toim.) 2005. *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Bamberg, B. 1983. What makes a text coherent? *College composition and Communication* 34: 4, 417–427.
- Bamberg, M. (toim.) 1997. *Narrative development: Six approaches*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- Beal, C. R. & Belgrad, S. L. 1990. The development of message evaluation skills in young children. *Child Development* 61, 705–712.
- Berman, R. A. & Slobin, D. 1994. Narrative structure. Julkaisussa: R. A. Berman & D. Slobin (toim.) *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass., 39–84.
- Berman, R. A. 2007. Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. Julkaisussa: E. Hoff & M. Shatz (toim.) *Blackwell handbook of language development*. Malden: Blackwell Publishing, 347–367.
- Birner, B. 2006. Inferential relations and non-canonical word order. Julkaisussa: B. Birner & G. Ward (toim.) *Drawing the boundaries of meaning*. Amsterdam: John Benjamins, 31–51.
- Brown, P. & Levinson, S. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. L. 1976. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. Julkaisussa: C. Li (toim.) *Subject and topic*. New York: Academic Press, 25–55.
- Chafe, W. L. 1987. Cognitive constraints on information flow. Julkaisussa: R. Tomlin (toim.) *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 21–51.
- Chafe, W. L. 1997. Polyphonic topic development. Julkaisussa: T. Givón (toim.) *Conversation: Cognitive, communicative and social perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 41–55.
- Dryer, M. S. 2013. Definite articles. Julkaisussa: M. S. Dryer, M. Haspelmath (toim.) *The world atlas of language structures online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://wals.info/chapter/37>. Viitattu 31.5.2020.
- Genette, G. 1980. *Narrative discourse: An essay in method*. Oxford: Basil Blackwell.
- Givón, T. 1983. Topic continuity in discourse: An introduction. Julkaisussa: T. Givón (toim.) *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study*. Amsterdam: John Benjamins, 1–42.
- Givón, T. 2017. *The story of zero*. Amsterdam: John Benjamins.
- Glucksberg, S., Krauss, R. M. & Higgins, E. T. 1975. The development of referential communication skills. Julkaisussa: F. D. Horowitz (toim.) *Review of child development research*. Volume 4. Chicago: University of Chicago Press, 305–345.

- Gundel, J. K., Hedberg, N. & Zacharski, R. 1993. Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language* 69: 2, 274–307.
- Habermas, T. & de Silveira, C. 2008. The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal and thematic aspects. *Developmental Psychology* 44: 3, 707–721.
- Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.-R., Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Heikkinen, V. 2012. Teksti. Julkaisussa: V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajintutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 59–66.
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. Julkaisussa: V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajintutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 17–47.
- Heinonen, S. 2018. *Narratiivisuuden sisällöllinen kehittyminen aiheanalyysin kautta tarkasteltuna: kvantitatiivinen tutkimus aiheiden esiintymisen vaihtelusta iän ja sukupuolen mukaan "Unelmieni päivä" -kirjoitelmissa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Hendriks, P. 2014. *Asymmetries between language production and comprehension*. Dordrecht: Springer.
- Hickman, M. 2004. Coherence, cohesion, and context: Some comparative perspectives in narrative development. Julkaisussa: S. Strömqvist & L. Verhoeven (toim.) *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Amhwhah: Lawrence Erlbaum Ass., 281–306.
- Hoff, E. 2009 [2005]: *Language development*. Belmont: Wadsworth.
- John, A. E., Rowe, M. L. & Mervis, C. B. 2009. Referential communication skills of children with Williams syndrome: Understanding when messages are not adequate. *AJIDD*, 114: 2, 85–99.
- Juvonen, P. 2000. *Grammaticalizing the definite article. A study of definite adnominal determiners in a genre of spoken Finnish*. Doctoral dissertation. Stockholm: Stockholm University.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative analysis: Oral versions of personal experiences. Julkaisussa: J. Helm (toim.) *Essays on the verbal and the visual arts*. Seattle: American Ethnological Society, 12–44.
- Larjavaara, M. 1990. *Suomen deiksis*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Larjavaara, M. 2007. *Pragmasemantiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lauri, R. 1996. Sen kategoriasta – onko suomessa jo artikkeli? *Virtittäjä* 100: 2, 162–181.
- Loock, R. 2013. Extending further and refining Prince's taxonomy of given/new information. A case study of non-restrictive, relevance oriented structures. *Pragmatics* 23: 1, 69–91.
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Gabbatore, I., Laukkanen-Nevala, P., Leinonen, E. 2017. Understanding contextual and social meaning in typically developing Finnish-speaking four- to eight-year-old children. *Psychology of Language and Communication* 21: 1, 408–428.
- Maier, E. 2009. Japanese reported speech: Against a direct–indirect distinction. Julkaisussa: H. Hattori, T. Kawamura, T. Idé, M. Yokoo & Y. Murakami (toim.) *New Frontiers in Artificial Intelligence*. Berlin: Springer, 133–145.

- Matilainen, K. 1989. *Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E. & Kunnari, S. 2014. The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-old Finnish children. *First Language* 34: 1, 24–42.
- Pajunen, A. 2012. Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla: Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. *Virtittäjä* 116: 1, 3–34.
- Pajunen, A., Puranen, M. & Yli-Paavola, A. 2010. Koulukorpus. Alakoululaisten kirjoitelmia aiheesta Unelmieni päivä. Excel-tietokanta.
- Penttilä, A. 1963. *Suomen kielioppi*. Toinen, tarkistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskursssia*. Tampere: Vastapaino.
- Prince, E. 1981. Toward a taxonomy of given/new information. Julkaisussa: P. Cole (toim.) *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 223–254.
- Prince, E. 1992. The ZPG letter: Subjects, definiteness, and information-status. Julkaisussa: S. Thompson & T. Mann (toim.) *Discourse description: Diverse analyses of a fundraising text*. Amsterdam: John Benjamins, 295–325.
- Schneider, P, Vis Dubé, R., & Hayward, D. 2005. The Edmonton narrative norms instrument. <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>. Viitattu 15.3.2020.
- Schonnenschein, S. & Whitehurst, G. J. 1983. Training referential communication: The limits of success. *Journal of Experimental Child Psychology* 35, 426–436.
- Schonnenschein, S. & Whitehurst, G. J. 1984. Developing referential communication: A hierarchy of skills. *Child Development* 55, 1936–1945.
- Sekerina, I. A. 2015. Online evidence for children’s interpretation of personal pronouns. Julkaisussa: L. Serratrice & S. E. M. Allen (toim.) *The acquisition of reference*. Amsterdam: John Benjamins, 213–239.
- Serratrice, L. & Allen, S. E. M. 2015. Introduction: An overview of the acquisition of reference. Julkaisussa: L. Serratrice & S. E. M. Allen (toim.) *The acquisition of reference*. Amsterdam: John Benjamins, 1–24.
- Serratrice, L. & De Cat, C. 2020. Individual differences in the production of referential expressions: The effect of language proficiency, language exposure and executive function in bilingual and monolingual children. *Bilingual Language and Cognition* 23: 2, 371–386.
- Setälä, E. N. 1883. *Lauseopillinen tutkimus Koillis-Satakunnan kansankielestä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Shore, S. & Mäntynen, A. 2006. Johdanto. Julkaisussa: A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.
- Sintonen, M. 2011. *Suunnittelemisen vaikutus kertomuksen rakenteeseen viides- ja seitsemäsluokkalaisilla kirjoittajilla*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Sperber, D. & Wilson, D. 1986. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Suvanto, A. 2012. *Lapsi tarinaa rakentamassa. Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vesala, S. 2012. *Kerronnan keinot alakoululaisten teksteissä*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

- Vilkuna, M. 1992. *Referenssi ja määräisyys suomenkielisten tekstien tulkinnassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vilkuna, M. 2000. *Suomen lauseopin perusteet*. 2., korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Virtanen, T. 2010. Variation across texts and discourses: Theoretical and methodological perspectives on text type and genre. Julkaisussa: H. Dorgeloh & A. Wanner (toim.) *Syntactic variation and genres*. Berlin: Walter de Gruyter, 53–84.
- Werlich, E. 1974. *Typologie der Texte. Entwurf eines Textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Berlin: Quelle & Meyer.