

# Kerronnan koheesion ja mielentilailmausten kehitys leikki-ikästä keskilapsuuteen

– tapaustutkimus sadutus-aineistolla

Leena Letwory  
Pro gradu -tutkielma  
Kieliasiantuntijuuden tutkinto-ohjelma, suomen kieli  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
Toukokuu 2020

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

LETWORY, LEENA: Kerronnan koheesio ja mielentilailmausten kehitys leikki-ikästä  
keskilapsuuteen – tapaustutkimus sadutus-aineistolla

Pro gradu -tutkielma, 69 s.

Kieliasiantuntijuuden tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Toukokuu 2020

---

Kertominen on lapselle tärkeä leikin ja vuorovaikutuksen väline, jonka tuottaminen on kuitenkin kielellis-kognitiivisesti haastavaa ja jonka kehittyminen vaatii vuosien harjoitusta. Lapsen kerrontataitojen on havaittu kuvaavan hyvin hänen kielellisiä valmiuksiaan ja olevan yhteydessä muun muassa lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehitykseen. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lapsen kerrontaa lingvistisestä näkökulmasta ja tutkittiin, millaisia koheesioon liittyviä muutoksia kerrontataidoissa tapahtuu iän myötä. Koheesio merkitsee tekstin sidosteisuutta sen kielellisellä tasolla.

Käytin aineistona kahden lapsen kertomia satuja, jotka oli kerätty sadutusmenetelmällä. Sadutuksessa lapsi kertoo vapaasti tarinan, jonka aikuinen kirjaa ylös niin kuin lapsi on sen kertonut. Lopuksi aikuinen lukee sadun ja lapsi voi vielä halutessaan tehdä siihen muutoksia. Sadut oli kerätty kahtena ajankohtana: ensimmäiset lasten ollessa 5- ja 7-vuotiaat ja myöhemmät lasten ollessa 9- ja 11-vuotiaat.

Vertailin kummankin lapsen kohdalla erikseen kerronnassa neljän vuoden aikana tapahtuneita muutoksia. Tutkin sitä, miten paljon saduissa on käytetty koheesiota luovia ilmauksia ja millaisia ne ovat. Tarkastelin erikseen kieliopillisen ja leksikaalisen koheesioilmentymistä. Kertomuksen koheesioon vaikuttaa kertojan kyky ottaa huomioon satuhahmojen ja kertomuksen kuulijan näkökulma. Tästä näkökulman vaihtamisen taidosta kertoo myös mielentilailmausten käyttö. Tästä syystä täydensin tutkimustani ottamalla tarkasteluun mukaan mielentilailmauksissa tapahtuneet muutokset lasten kertomissa saduissa. Mielentilailmauksilla kerrotaan muun muassa siitä, mitä tarinan hahmot ajattelevat, tuntevat, haluavat ja sanovat.

Tutkimuksen teoreettisena taustana toimi systeemifunktionaalinen kieliteoria ja kielen tekstuaalisen metafunktion näkökulma. Sen pohjalta tarkastelin tapoja, joita käyttäen kielellisillä valinnoilla rakennetaan tekstin sidosteisuutta ja luodaan johdonmukaista kertomusta. Käytin koheesioanalyysissä Hallidayn ja Hasanin (1976) jaottelua kieliopilliseen ja leksikaaliseen koheesioon. Mielentilailmauksia luokittelin MAIN-arviointimenetelmän (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) sekä Fusté-Herrmannin ym. (2006) mielentilaverbien jaottelun avulla.

Kerrontadoissa tapahtui molemmilla lapsilla merkittävää kehittymistä neljän vuoden aikana. Selvimmin muutos oli havaittavissa 5-vuotiaasta 9-vuotiaaksi. Kerrontaan tuli useita uusia ilmauksia, joilla syvennettiin tarinan juonta ja luotiin tekstin sisäisiä yhteyksiä. Aluksi kehitys ei näyttänyt yhtä selvältä toisen lapsen kertomissa saduissa. Tutkimuksessa kuitenkin nähtiin, että tarkasteltaessa satuja useasta eri näkökulmasta muutos oli merkittävää. Kyse ei ollut niinkään uusien ilmaisutapojen ilmaantumisesta vaan niiden käytön harjaantumisesta. Molemmilla lapsilla monipuolistuminen oli keskeinen yhteinen nimittäjä havaituille muutoksille. Se näkyy saduissa paitsi uusien kielellisten piirteiden ilmestymisenä ja runsastumisena, myös ennen runsaasti käytettyjen keinojen vähenemisenä. Esimerkiksi *ja*-yhdistysten ja *olla*-verbin käytön väheneminen antavat tilaa kuvailevammalle ja vaihtelevammalle kielenkäytölle. Tietoa koheesio- ja mielentilan ilmausten kehittymisestä voidaan soveltaa esimerkiksi tekstin ymmärtämisen haasteiden ratkaisemiseen.

Asiasanat: kielen kehitys, kerronta, koheesio, mielentilailmaukset, sadutus

# SISÄLLYS

1 Johdanto.....	2
1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet.....	2
1.2 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät.....	3
1.3 Tutkimuskysymykset.....	6
1.4 Tutkimuksen rakenne.....	7
2 Lapsen kerrontataitojen kehitys.....	10
2.1 Kielellinen kehitys leikki-iässä.....	10
2.2 Kielellinen kehitys keskilapsuudessa.....	12
2.3 Kerrontataitojen kehitys lapsuudessa.....	13
2.4 Mielentilailmaukset mielen teorian ilmentäjinä.....	15
3 Koheesio.....	18
3.1 Koheesio osana tekstin koherenssia.....	18
3.2 Kieliopillinen koheesio.....	20
3.3 Leksikaalinen koheesio.....	25
3.4 Koheesio narratiivisten taitojen kuvaajana.....	27
4 Kerronnan koheesion ja mielentilailmausten kehitys.....	30
4.1 Kerronnan koheesio lapsen A saduissa.....	30
4.1.1 Kieliopillisen koheesion kehitys.....	30
4.1.2 Kytkenän kehitys.....	33
4.1.3 Leksikaalisen koheesion kehitys.....	38
4.2 Kerronnan koheesio lapsen B saduissa.....	43
4.2.1 Kieliopillisen koheesion kehitys.....	44
4.2.2 Kytkenän kehitys.....	47
4.2.3 Leksikaalisen koheesion kehitys.....	54
4.3 Mielentilailmausten esiintyminen kerronnassa.....	58
4.3.1 Mielentilailmausten muutos lapsen A saduissa.....	58
4.3.2 Mielentilailmausten muutos lapsen B saduissa.....	62
5 Lopuksi.....	65
Lähteet.....	70

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Kertomus on tärkeä osa lapsen maailmaa. Se on osa leikkiä, satuhetkeä ja mielikuvitusmatkaa. Samalla kertomus on myös osa arkista vuorovaikutusta lähellä olevien tärkeiden ihmisten kanssa. Kerronta on lapselle luonnollinen tapa olla yhteydessä muiden kanssa, kertoa omista ajatuksistaan ja jakaa kokemuksia. Kertomalla maailma taipuu ymmärrettävämmäksi.

Tässä tutkimuksessa käsittelen lapsen tapaa muodostaa kertomus ja sitä, miten tämä taito kehittyy lapsuuden aikana. Tarkemmin sanottuna tutkin kahden lapsen kerronnan kehitystä lingvistisestä näkökulmasta. Tarkasteltavina kielen käytön piirteinä ovat kieliopillisen ja leksikaalisen koheesion sekä mielentilailmausten esiintyminen lasten itse kertomissa saduissa. Nämä sadut olen kerännyt käyttämällä sadutus-menetelmää. Sadutus on vuorovaikutukseen perustuva kerrontamenetelmä, jossa lasta pyydetään itse kertomaan haluamansa tarina, jonka kuulija sitten kirjaa muistiin. Sen taustalla on ajatus siitä, että jokaisella on merkityksellistä kerrottavaa, kun siihen vain annetaan tilaisuus.

Tutkimus on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni, jossa tarkastelin ensimmäisen keräysajankohdan kertomuksia (Letwory 2015). Käsittelin aiemmassa työssäni erikseen 5-vuotiaan ja 7-vuotiaan lapsen kertomusten kieliopillista ja leksikaalista koheesiota. Tässä työssä jatkan aiheen parissa eteenpäin ja selvitän, miten lasten koheesion keinojen käyttö on muuttunut noin neljän vuoden aikana. Tarkastelen kummankin lapsen oman kerronnan kehitystä. En siis vertaile eri lasten kertomuksia toisiinsa vaan keskityn ainoastaan lapsen omaan kehitykseen, siihen mitä muutoksia kielenkäytössä on tarkasteltavien kielenpiirteiden näkökulmasta tapahtunut ajanjakson aikana. Vertaan myös tuloksiani aiempaan tutkimustietoon ikäkausille tyypillisestä kerronnan kehityksestä.

Uutena näkökulmana olen ottanut tähän tutkimukseen mielentilailmausten tarkastelun. Mielentilailmauksilla tarkoitetaan sanoja, joilla puhuja viittaa toisen henkilön ajatuksiin, aikomuksiin, uskomuksiin, haluihin, havaintoihin, tunteisiin ja puheeseen (Fusté-Herrmann ym. 2006). Tällaisten ilmausten käyttämisen voidaan tulkita osoittavan, että puhuja ymmärtää sen, että toisella henkilöllä on oma mielensä sekä ajatuksensa ja tunteensa, jotka eroavat puhujan omista. Tällöin hän voi myös ottaa kuulijan paremmin huomioon omassa kerronnassaan. Ymmärrys omista

ja muiden ihmisten mielentiloista on kielellinen ja kognitiivinen taito, jonka hallinta on edellytys hyvän ja koherentin kertomuksen muodostamiselle. Koheesion käytön ja mielentilailmausten tarkastelun kautta tämä tutkimus lisää tietoa siitä, miten lapsen kielelliset taidot iän myötä kehittyvät ja näin samalla parantavat lapsen mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja itseilmaisuun.

## 1.2 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

### *Sadut aineistona*

Käytän tutkimuksessani aineistona kahden lapsen kertomia satuja. Lapset ovat sisaruksia, joiden kielenkehitys on ollut normaalia. Viittaatan tässä tutkimuksessa heihin nimityksillä lapsi A ja lapsi B. Lapsi A on tyttö ja tutkimusajanjaksona iältään 5–9-vuotias. Lapsi B puolestaan on poika ja hänen ikänsä kyseisenä ajanjaksona on 7–11-vuotta. Molemmat lapset ovat suomi–hollanti-kaksikielisiä, mutta heidän selvästi vahvempi kielensä on suomi. Hollantia lapset eivät juurikaan käytä puheessaan, mutta ymmärtävät sitä. Tutkittavat lapset ovat kertoneet sadut kotonaan ja olen kirjannut ne ylös käyttämällä sadutusmenetelmää, josta kerron tarkemmin edempänä tässä luvussa.

Ensimmäiset sadut on kerätty vuoden 2014 syyskuun ja 2015 tammikuun välisenä aikana. Tällöin nuorempi lapsi on ollut iältään viisivuotias ja vanhempi seitsemänvuotias. Olen käyttänyt näitä satuja alun perin kandidaatin tutkielmassani ja niitä on ollut yhteensä neljätoista kappaletta – seitsemän kummaltakin lapselta. Vanhemman lapsen satujen pituus vaihtelee 41–284 sanan välillä ja häneltä aineistoa olikin sanamäärällisesti enemmän. Olen päättänyt ottamaan tähän tutkimukseen näistä viisi kertomusta, jotka edustavat mahdollisimman monipuolisesti kertojansa kieltä. Viiden seitsemänvuotiaana kerrotun sadun yhteenlaskettu sanamäärä on 590 sanaa. Nuoremman lapsen sadut olivat tässä vaiheessa vielä varsin lyhyitä, sillä niiden pituus vaihteli 42 ja 84 sanan välillä. Häneltä olen ottanut tähän uudempaan tutkimukseen mukaan kaikki seitsemän viisivuotiaana kerrottua satua, joista kertyy yhteensä 397 sanan kertomuskokonaisuus.

Myöhäisemmät sadut ovat vuodelta 2018, jolloin nuorempi lapsi on iältään kahdeksan–yhdeksänvuotias ja vanhempi lapsi yksitoistavuotias. Vanhemman lapsen kohdalla kertomusten pituudessa ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia tutkimusajankohtien välillä. Sen sijaan reilun kolmen vuoden aikana nuoremman lapsen kertomusten pituus on kasvanut huomattavasti. Näin ollen jo kahdesta yhdeksänvuotiaana kerrotusta sadusta syntyisi enemmän aineistoa, kuin koko viisivuotiaana kerrotusta satumäärästä. Kertomukset ovat kuitenkin aihepiireiltään sen verran vaihtelevia, että aineiston kielellisen monipuolisuuden takaamiseksi olen valinnut mukaan useampia

satuja molemmilta lapsilta. Nuoremmalta lapselta olen valinnut vuonna 2018 kerrotuista saduista tutkimukseen viisi lyhyempää satua, joiden sanamäärä vaihtelee 66 ja 198 sanan välillä, kokonaissanamäärän ollessa 564 sanaa. Vanhemmalta lapselta mukana on samoin viisi satua, jotka ovat pituudeltaan 70–206 sanaa ja niiden kokonaissanamäärä on 659 sanaa. Olen pyrkinyt saamaan aineiston paitsi monipuoliseksi myös kooltaan tarpeeksi lähelle aikaisemmin kerrottujen satujen sanamääriä. Tarkoitukseni on kuitenkin vertailla aineistoa pääasiassa kvalitatiivisesti ja suhteellisesti, joten suurempaan vastaavuuteen en ole tähdännyt.

### *Mitä on sadutus?*

Sadutusmenetelmän on alun perin luonut psykologi Monika Riihelä etsiessään lapsen oman äänen huomioon ottavaa vuorovaikutustapaa lasten ja ammattilaisten kohtaamisiin. Sen tarkoituksena oli antaa väylä lapsen omille kokemuksille aikuisten tilanteista ja kohtaamisista tekemien tulkintojen sijasta. Menetelmä auttoi paremmin tunnistamaan lasten ongelmia, mutta ikään kuin sivuvaikutuksena se samalla vahvisti lasten itsetuntoa ja osaamisen tunnetta. Sadutuksessa lapsi saa kertoa juuri niistä asioista, jotka hänelle sillä hetkellä ovat tärkeitä ja joita hän haluaa jakaa. Kertomisen kirjaamisen kautta hän saa samalla kokemuksen siitä, että hänen tarinansa on kiinnostava, ja häntä oikeasti kuullaan. (Karlsson 2014.) Sadutusmenetelmää on myöhemmin kehittänyt eteenpäin kasvatuspsykologian professori Liisa Karlsson muun muassa väitöskirjassaan *Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteet murroksessa* (2000).

Sadutus on ennen kaikkea vuorovaikutustapahtuma. Siinä osallisina ovat sadun kertoja ja sadun kirjaaja, mutta kuulijoina voi tilanteesta riippuen olla myös muita lapsia ja aikuisia. Sadutushetki alkaa seuraavalla kehotuksella:

”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot.

Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson–Levamo–Siukkonen 2006.)

Saduttaja kirjaa lapsen kertoman sadun sellaisenaan. Kielivirheitä ei korjailta eikä myöskään sisältöä. Aihe sadutusta lukuun ottamatta saduttaja ei anna vihjeitä siitä, mihin aihepiiriin satu voisi liittyä eikä tee kertomuksen kuluessa lisäkysymyksiä. Näin satu säilyy kertojan omana eikä sen tarvitse muodostua aikuisen logiikan mukaisesti. Sadutuksessa keskeistä onkin, että lapsi saa muodostaa omanlaisensa tarinan. Siinä voi tapahtua ihan hupsuja asioita tai aivan tavallisia, se voi olla pitkä tai lyhyt, hauska tai surullinen. Saduttajan tehtäväksi jää olla kiinnostunut ja innostunut

kuulemaan, mitä sanottavaa lapsella on. Hänen ei tarvitse ruveta opettamaan eikä arvioimaan tulosta, mikä vapauttaa myös saduttajan keskittymään kuuntelemiseen ja yhdessäoloon. (Karlsson 2014.)

#### *Pitkittäistutkimuksella muutos näkyväksi*

Olen valinnut tutkimusaineistokseni saduttamalla kerätyt tekstit, sillä sadun kerronnan kaltaisessa narratiivisissa puheessa sidosteisuuden ilmeneminen on erityisen selvästi havaittavissa. Sadut myös mahdollistavat luontevan tavan seurata kielellisten taitojen kehitystä. Tutkimukseni keskeisiä määrittäjiä ovatkin sekä pitkittäis- että tapaustutkimuksen lähtökohdat. Tarkasteluni rajoittuu kahden lapsen kielen piirteisiin, jolloin muutosta voidaan tutkia tarkemmin usean vuoden ajanjakson aikana. Tapaustutkimuksen luonteeseen sopien olen keskittynyt kvalitatiiviseen tekstintutkimukseen, jossa päähuomio on koheesiota luovissa kielenkäytön tavoissa näillä kahdella tutkitulla lapsella. Tutkimuksessa erityisen merkittävää on mahdollisuus tarkastella samojen lasten kertomuksia eri ikäkausina. Pitkittäistutkimuksen keinoin voidaan näin saada tietoa nimenomaan kielen kehittymisestä ja muutoksesta sekä koheesiota luovien piirteiden ilmestymis- ja vakiintumisajankohdista.

#### *Mielentilanilmausten tutkimisen menetelmät*

Koheesianalyysia täydentämään olen valinnut P. de Villiersiä (2004, 2012) mukaillen mielentilaa kuvailevien ilmausten havainnoinnin ja niissä eri ikäkausina tapahtuvien muutosten selvittämisen. Tutkin mielentilailmauksia kummankin lapsen kohdalla etsimällä saduista sanoja, jotka kertovat toisen henkilön ajatusten ja tunteiden ymmärtämisestä. Näitä ilmauksia olen tarkastellut käyttäen kahta erilaista luokittelutapaa. Gagarina ym. (2012) ovat kehittäneet MAIN-arviointimenetelmän (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) narratiivisten taitojen määrittämiseen lapsilla, jotka ovat omaksuneet yhtä tai useampaa kieltä syntymästä tai varhaislapsuudesta lähtien. Sen avulla voidaan arvioida sekä kertomusten tuottamista että ymmärtämistä. Menetelmään kuuluu laaja valikoima testejä, mutta omassa tutkimuksessani olen hyödyntänyt ainoastaan siinä käytettyä mielentilailmausten luokittelutapaa. MAIN:ssa mielentilailmaukset jaetaan viiteen luokkaan, jotka ovat: havaintoihin liittyvät ilmaukset, fysiologisen tilan kuvaukset, tietoisuuden kuvaukset, tunnetilan kuvaukset, mielentilaa ilmaisevat verbit ja kielelliset verbit. (Gagarina ym. 2012.)

Olen käyttänyt tutkimuksessa lisäksi Fusté-Herrmannin ym. (2006) mielentilaa ilmaisevien verbien jaottelua. He ovat jakaneet mielentilaverbit kolmeen kategoriaan niiden ilmaiseman pääasiallisen merkityksen mukaan. Ensimmäiseen pääluokkaan – motivaatioverbeihin – kuuluu halua, tarvetta ja



aikomusta kuvaavia verbejä. Oman alaluokkansa motivaatioverbiin kategoriassa muodostavat kielelliset verbit, joissa aikomus kohdistuu kommunikaatioon. Tällaisia ovat esimerkiksi *sanoa*, *kertoa* ja *kysyä*. Toisena pääluokkana ovat kokemukselliset verbit. Tähän luokkaan kuuluvat mielentilaverbit kertovat kokemuksista ja tuntemuksista – esimerkiksi *maistaa*, *kuulla* ja *tuntea*. Omina alaluokkinaan on eritelty tilannekohtaiset tunteet sekä fysiologiset reaktiot. Kolmas luokka sisältää uskomusverbit, jotka kertovat henkilön psykologisista prosesseista. Erityisesti ne ilmaisevat asioiden totuudellisuuden ja valheellisuuden puntarointia, kuten verbeillä *uskoa*, *tietää* ja *ajatella*. (Fusté-Herrmann ym. 2006.)

### *Aiheesta tehty aiempi tutkimus*

Kerrontataitoja voidaan arvioida ja mitata monesta eri näkökulmasta sekä makro- että mikrotasolla. Eri tieteenaloilla muun muassa logopediassa, psykologiassa, kasvatustieteessä ja sosiologiassa lasten kertomuksia on tutkittu jokaisessa oman tieteenalan lähtökohdista käsin. Varsinkin Oulun yliopiston logopedian laitoksen piirissä lasten kerrontataitoja on tutkittu paljon, mutta näkökulmaeroa kielitieteeseen löytyy erityisesti arvioinnin ja diagnostisuuden kautta (mm. Suvanto 2012; Mäkinen 2014; Kunnari ym. 2016). Tampereen yliopistossa puolestaan on ollut käynnissä Koulukorpus-hanke, jossa on tutkittu alakouluikäisten kielenkehitystä kirjoittamistaitojen näkökulmasta (mm. Pajunen 2012). Keskityn omassa tutkimuksessani mikrotason analyysiin puhutussa kertomuskielessä ja erityisesti koheesioon lingvistisenä ilmiönä. Koheesioanalyysin täydentäminen mielentilailmausten tarkastelulla auttaa muodostamaan aiheesta monipuolisemman kuvan. Myöhemmän kielenkehityksen tutkimus suomen kielen kohdalla on ollut vähäistä eikä tämän kaltaista tutkimusta ole aiemmin tehty. Uskonkin, että tutkimukseni tuo hyvin lisätietoa suomenkielisen lapsen kielen omaksumisen polusta.

### **1.3 Tutkimuskysymykset**

Tutkimukseni keskeisenä tarkoituksena on havainnoida kahden lapsen kertomuksissa ilmentyvää koheesiota ja niitä rakennuspalikoita, joista sen voidaan nähdä koostuvan. Näkökulmani on kahtalainen: analysoin ensin kieliopillisen ja leksikaalisen koheesiokeinoja ja tämän jälkeen täydennän tarkasteluani selvittämällä mielentilailmausten esiintymistä ja niiden yhteyttä tekstin koheesioon. Etsin aineistostani vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten kerronnan koheesio on kehittynyt tutkittavan lapsen A kohdalla 5- ja 9-vuotiaana kerrotuissa saduissa? Miten havaittu muutos suhteutuu tietoon ikäkauden tyyppillisestä kielenkehityksestä?
2. Miten kerronnan koheesio on kehittynyt tutkittavan lapsen B kohdalla 7- ja 11-vuotiaana kerrotuissa saduissa? Miten havaittu muutos tässä tapauksessa suhteutuu tietoon ikäkauden tyyppillisestä kielenkehityksestä?
3. Millaisia mielentilailmauksia lapsi A ja B käyttävät kertomuksissaan? Ovatko käytetyt mielentilailmaukset erilaisia eri ikäkausina?
4. Mitä havaitut tutkimustulokset kertovat koheesiota luovien keinojen ja mielentilailmaisujen käytön muutoksesta leikki-ikä ja keskilapsuuden aikana? Onko kerronnan koheesion ja mielentilailmausten käytön kehityksessä yhdenmukaisuutta tai eroavaisuutta?

Hypoteesini mukaan suurin muutos olisi havaittavissa viisivuotiaan kertomuksissa verrattuna muihin ikäkausiin. Vaikka viisivuotias osaa jo muodostaa taitavasti kertomuksia, on hän kuitenkin vielä kielellisen kehityksensä alkutaipaleella. Applebeen (1978) mukaan kerronnan kehitys on suurinta 5–10 vuoden iässä, minkä vuoksi odotan näkeväni melko suuria muutoksia erityisesti lapsen A kerrontataidoissa. Oletettavaa on myös nähdä mielentilailmausten selvää lisääntymistä kertomusten muodostamisessa. On havaittu, että niiden käyttö vakiintuu lapsen kerrontaan yleensä seitsemän ja yhdeksän vuoden välillä (Bamberg–Damrad-Frye 1991).

Myöhemmän kielenkehityksen näkökulmasta on mielenkiintoista seurata myös sitä, millä tavoin kerronta muuttuu alakoulun ensimmäisten luokkien aikana. Tätä muutosta päästään seuraamaan lapsen B satujen kohdalla. Onko mielentilailmausten käytössä havaittavissa kasvua? Käytetäänkö samoja koheesiota luovia ilmauksia kuin ensimmäisissä saduissa? Tapahtuuko niissä monipuolistumista vai yksipuolistumista? Koska lapsi B:n tarinoissa oli käytetty koheesiota luovia keinoja varsin paljon jo seitsemänvuotiaana, en odota näkeväni kovin radikaalia määrällistä muutosta. Sen sijaan tyyllillisesti kerronta on muuttunut paljonkin. Tuleeko tämä muutos ilmi koheesion tasolla vai perustuuko se muihin kerronnan taitoihin?

#### **1.4 Tutkimuksen rakenne**

Tämän lyhyen tutkimukseen johdattelavan katsauksen jälkeen aloitan käsittelyn ensimmäisellä aiheeseen syventävällä teoriaosuudella: Lapsen kerrontataitojen kehitys. Perehdyn luvussa ensin leikki-ikäisen eli noin 3–6-vuotiaan kielenkehityksen vaiheeseen. Selvitän aluksi yleisellä tasolla,

mitä tiedetään tämän ikäisen lapsen kielellisistä taidoista. Seuraavassa luvussa tarkastelen samasta näkökulmasta keskilapsuuden vaihetta. Keskilapsuudeksi katsotaan 7–12-vuotiaan lapsen ikävaihe, joka tarkoittaa näin ollen lapsuutta alakouluikässä. Kolmannessa luvussa keskityn erityisesti kerronnallisten taitojen kehitykseen. Mitä tiedetään lapsen kerrontataidoista ja niissä iän myötä tapahtuvasta muutoksesta nykyisen tutkimuksen perusteella? Tämän osuuden viimeisessä luvussa käsitelen vielä mielentilailmauksia ja niiden yhteyttä lapsen mielen teorian kehitykseen. Kerron myös, miksi mielentilailmausten tutkiminen on merkitsevää kerronnan koheesion ja koherenssin näkökulmasta.

Tarkasteltuani lapsuuden kielenkehitystä siirryn teoriaosuudessa koheesion käsitteeseen. Esittelen tässä osuudessa, mitä koheesiolla tarkoitetaan ja mistä se koostuu. M. A. K. Halliday ja Ruqaiya Hasan ovat määritelleet klassikkokirjassaan *Cohesion in English* (1976) viisi koheesion lajia, joita käytän tutkimukseni pohjana. Ensimmäisessä luvussa erittelen ensin koheesion ja koherenssin käsitteitä ja niiden keskinäistä suhdetta. Toisessa luvussa puolestaan tutustutaan tarkemmin kieliopilliseen koheesioon ja sen ilmenemismuotoihin, jonka jälkeen käsitellään leksikaalisen koheesion ominaispiirteitä. Tämän osuuden päättää neljäs luku, jossa pohditaan sitä, miten koheesion tarkastelu toimii lapsen narratiivisten taitojen kuvaajana.

Luvussa neljä siirryn aineistoni analysointiin. Aloitan analyysini lapsen A kertomuksista selvittämällä kieliopillisen ja leksikaalisen koheesion ilmentymistä niissä. Kieliopillisen ja leksikaalisen koheesion välimaastoon sijoittuvat moninaiset kytkennän keinot olen selvyyden vuoksi käsitellyt omana kokonaisuutenaan. Analyysissäni tarkastelen ensin viisivuotiaana kerrottuja satuja ja tämän jälkeen vertaan niitä saman lapsen yhdeksänvuotiaana kertomiin satuihin. Etsin vastausta ensimmäiseen kysymykseeni: Mitä muutoksia tarinoiden koheesion muodostamisessa on tänä aikana tapahtunut? Seuraavaksi tarkastelen samoja kysymyksiä lapsen B kertomusten kohdalla. Tämän luvun kautta vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni: Miten kerronnan koheesio on kehittynyt tutkittavan lapsen B kohdalla 7- ja 11-vuotiaana kerrotuissa saduissa?

Analyysin kolmannessa alaluvussa vaihdan näkökulmaa ja tutkin mielentilailmausten esiintymistä kertomuksissa. Tunnistan saduista kunkin ikäkauden mielentilailmaukset ja luokittelun jälkeen saamme kuvan siitä, millaisia mielentilailmauksia lapset ovat käyttäneet kertomuksissaan. Tämä luku vastaa kohdan kolme tutkimuskysymyksiin: Millaisia mielentilailmauksia lapset A ja B käyttävät kertomuksissaan? Ovatko käytetyt mielentilailmaukset erilaisia eri ikäkausina? Tutkimuksen lopuksi tarkastelen saatuja tutkimustuloksia vielä yhdessä ja katson, mitä niiden kautta

voidaan päätellä tutkittujen lasten kertomuksissa esiintyvistä koheesiosta ja mielentilailmauksista. Sen kautta vastaan viimeisiin tutkimuskysymyksiini: Mitä havaitut tutkimustulokset kertovat koheesiota luovien keinojen käytön muutoksesta leikki-iän ja keskilapsuuden aikana ja onko mielentilailmaisujen ja kerronnan koheesion kehityksellä yhteyttä?

## 2 Lapsen kerrontaitojen kehitys

Tässä luvussa perehdyn lapsuuden kielelliseen kehitykseen. Kuvaan leikki-ikää ja keskilapsuutta ikäkausina sekä näiden vaiheiden tyypillistä kielellistä ja kognitiivista kehitystä. Luku taustoittaa sitä, miten tutkimuksessani esiintyvien satujen kertojien ikäinen lapsi osaa kieltä käyttää. Lopuksi syvennyn erityisesti narratiivisten taitojen kehittymiseen leikki-ikäisestä koululaiseksi sekä mielentilailmausten merkitykseen kerronnassa.

### 2.1 Kielellinen kehitys leikki-ikässä

Kehityopsykologisesti tarkasteltuna leikki-ikä on varhaislapsuuteen sijoittuva elämänvaihe, joka on voimakkaan kehittymisen ja oppimisen aikaa. Erik H. Eriksonin on määritellyt psykososiaalisessa kehitysteoriassaan ihmisen elämänkaaren vaiheissa leikki-ikäksi lapsen ikävuodet 3–5. Tässä iässä lapsi alkaa sisäistää ympäristön sääntöjä ja käyttäytymistapoja ja niistä muodostuu yksilön omia psyykkisiä rakenteita. (Erikson–Erikson 1998.) Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoria lapsen ajattelun ja tiedonkäsittelytaitojen kehityksestä sijoittaa leikki-ikäisen esioperationaaliseen vaiheeseen (2–6-vuotta). Tälle vaiheelle tyypillistä on konkreettinen ja näköhavaintoon sidoksissa oleva ajattelu. Ajattelu on vielä hyvin subjektiivista, ja lapsen on vaikea hahmottaa muiden näkökulmia. Tässä ikävaiheessa kehittyy tärkeä kyky symboliseen ajatteluun, jolloin lapsi pystyy mentaalisesti kuvaamaan asian, joka ei ole fyysisesti läsnä. (Santrock 2010, 176–177.)

Leikki-ikäinen siirtyy kielellisessä kehityksessään uuteen vaiheeseen, jossa hän pystyy parantuneiden kommunikointitaitojensa kautta osallistumaan paremmin keskusteluun muiden kanssa (Laakso 2011, 83-99). Vielä kaksivuotiaana lapsi voi käyttää puheessaan paljon sähkösanomatyyliä, mutta kielenkehitykseltään normaali kolmevuotias osaa jo tehdä kieliopillisesti oikeaoppisia lauseita (Coplan 1995, 91). Yksilöllinen vaihtelu on kuitenkin erityisesti tässä kielenkehityksen varhaisvaiheessa suurta, ja samanikäisten lasten kielelliset taidot voivat olla hyvinkin erilaiset. (Laakso 2014, 41; Lyytinen 2014, 51-69.) Kolmevuotiaana lapsen sanavarasto laajenee nopeasti ja substantiivien ja verbien lisäksi adjektiivien, pronomien ja partikkeleiden käyttö yleisty. Lapsen puheessa esiintyy preesens- ja imperfektimuotoja, monikon tunnusta, genetiiviä, partitiivia sekä ulko- ja sisäpaikallissijoja. Taivutusmuotojen käyttö laajenee, mutta lapsella on vielä paljon omatekoisia taivutuksia, jotka noudattavat lapsen itse tekemiä päätelmiä ja yleistyksiä kuulemastaan puheesta. Yleisiä ovat esimerkiksi astevaihtelun virheelliset muodot.

(Lyytinen 2014, 51-69.) Ketosen ym. (2001, 42) mukaan 2–6-vuotiaan lapsen leksikko karttuu jopa 9 sanan päivävauhtia ja vuorovaikutuksessa tarvittava perussanasto alkaa olla hallussa koulun alkuun mennessä.

Kehittyvien puheen, puheen ymmärtämisen ja sosiaalisen toiminnan taitojen myötä neljä–viisivuotiaiden keskustelutaidot muistuttavat rakenteellisesti jo aikuisten arkikeskustelua. Laakso (2011, 98) kutsuukin tätä vaihetta sujuvan keskustelun tasoksi. Neljävuotiaan puhe on lähes kokonaan ymmärrettävää ja hän osaa käyttää apuverbejä sekä eri aika- ja persoonamuotoja. Käsky-, kielto- ja kysymyslauseet esiintyvät lapsen puheessa, samoin adjektiivien vertailuasteet. Lapsi osaa myös ilmaista esineiden paikkaa ja sijaintia. (Lyytinen 2014, 51-69.)

Viisivuotias lapsi hallitsee äidinkieltensä perusrakenteet ja niiden käyttöä koskevat perussäännöt (Lyytinen 2000, 105). Yleiskielestä poikkeavia taivutusmuotoja ei juurikaan enää esiinny. Eri sanaluokkien sanoja esiintyy lapsen puheessa samassa suhteessa kuin aikuisillakin ja myös ääntäminen on yleiskielen mukaista. Tässä iässä lapsen ajan, paikan ja sijainnin kuvaukset sekä asioiden laadullinen kuvailu tarkentuvat. (Lyytinen 2014, 65; Nurmi ym. 2014.) Viisivuotiaat osaavat yleensä muodostaa aktiivi- ja passiivilauseita, käyttää pää- ja sivulauserakenteita sekä ilmaista jo suoritettua toimintaa liittomuotojen avulla (Lyytinen 2000, 117). Tärkeä opittu taito on puhe-, tapahtuma- ja vertausajan toisistaan riippumattomuuden ymmärtäminen ja niiden käyttäminen puheessa. Tämä ilmenee esimerkiksi sanojen *ennen* ja *jälkeen* käyttämisenä ajallisen järjestyksen kuvaajina. (Nurmi ym. 2014, 47.)

Viisivuotiaalle haastavia ovat vielä esimerkiksi adjektiivien abstraktit käyttötarkoitukset. Alle kouluikäisen on vaikea ymmärtää, että adjektiivilla *kylmä* tai *lämmän* voidaan esineiden fyysisten ominaisuuksien lisäksi kuvata myös ihmisten psykologisia ominaisuuksia. Myös lauseiden yhdistäminen monimutkaisemmiksi kokonaisuuksiksi, rinnastus- ja alustuslauseiden käytön täsmentyminen ja lauseenvastikkeiden käyttö kehittyvät vasta kouluiässä. (Nurmi ym. 2014, 105–120.) Kuuteen ikävuoteen mennessä lapsen sanavaraston koko on noin 10 000 sanaa (Lyytinen 2014, 65). Hallitun leksikon koossa on kuitenkin merkittävää yksilöllistä vaihtelua. Tämä tulee selvästi esiin koulunaloitusvaiheessa, jolloin lasten kielelliset valmiudet poikkeavat toisistaan voimakkaastikin. Tähän vaikuttavat esimerkiksi kielitausta, kielellisen ympäristön köyhyys ja kielelliset erityisvaikeudet. Valitettavasti ilman erillistä tukea erot kielellisissä taidoissa usein kertautuvat kouluaikana, mikä näkyy esimerkiksi lukutaidon heikkoudessa. (Honko 2013, 89-90; Wren 2003.) On havaittu, että leksikon ja syntaksin kehittyminen ovat kiinteässä yhteydessä

toisiinsa, jolloin kielen rakenteiden kompleksistuminen tukee leksikon kompleksistumista ja toisinpäin. Lapset, joilla on laaja sanavarasto, pärjäävät paremmin myös lauseenmuodostuksessa. (Berman 2007, 351–353; Honko 2013, 74–75.) Näyttää siltä, että lapsuuden kielellisen syötteen määrällä on merkittäviä vaikutuksia myöhempään lukutaitoon ja koulumenestykseen. Hyvän lukutaidon pohja rakennetaan näin jo varhaisina lapsuusvuosina.

## 2.2 Kielellinen kehitys keskilapsuudessa

Varhaislapsuuden ja nuoruuden väliin ajoittuu keskilapsuudeksi kutsuttu elämänvaihe, joka käsittää alakouluiän eli noin vuodet 7–12. Keskilapsuuden aikana lapsi siirtyy koulun ja itsenäisemmän liikkuvuuden myötä laajempiin sosiaalisiin konteksteihin, mikä vaikuttaa hänen kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseensä. (Nurmi ym. 2006, 77–78.) Koulu tuo elämään uusia haasteita, jotka vaikuttavat lapsen käsitykseen omista kyvyistään ja itsestään oppijana. Eriksonin kehitysteoriassa varhaisen kouluiän tärkeimmäksi kehitystehtäväksi nähdäänkin oman pystyvyyden tunteen syntyminen. Työnteon ja onnistumisten kautta lapsen itseluottamus ja minäpystyvyys vahvistuvat, mutta jatkuvat epäonnistumiset voivat johtaa alemmuuden tunteisiin. (Erikson–Erikson 1998.) Piaget’n kognitiivisen kehityksen teoriassa keskilapsuuden ikäkausi osuu konkreettisten operaatioiden kauteen. Tämän ikäkauden myötä lapsen looginen päättelykyky vahvistuu. Hän pystyy pitämään mielessään tarkastelemaansa objektin useat ulottuvuudet sekä luokittelemaan asioita ja näkemään niiden välisiä suhteita. Tärkeä keskilapsuudessa kehittyvä ajattelutaito on kyky nähdä tilanne toisen ihmisen näkökulmasta ja näin vapautua varhaislapsuuden egosentrisyydestä. (Santrock 2010, 178–179; Nurmi ym. 2006, 89–91.) Kognitiivisen kehityksen alueella tapahtuvat muutokset päättelyssä, logiikassa, abstraktissa ajattelussa, itsesäätelyssä ja arviointikyvyssä vaikuttavat myös kielelliseen kehitykseen (Dahl 2004; Santrock 2010).

Kielen kehittymisen tutkiminen on keskittynyt paljolti varhaisiin vuosiin, sillä tällöin havaitut muutokset ovat suurimpia. Luohan lapsi lähes tyhjästä kommunikointitavan – omaksuu ympäristönsä kielen sanat, säännöt ja käyttötavat. Muutos on nopea ja kiinnostusta herättävä. Kuten aiemmin todettiin, normaalisti kehittynyt viisivuotias lapsi osaa jo äidinkieltensä perusrakenteet ja pystyy käymään sujuvaa keskustelua aikuisten ja muiden lasten kanssa (Laakso 2011, 83-98; Lyytinen 2000, 105). Kehitys ei kuitenkaan lopu tähän. Kielen kehitys on elämänmittainen prosessi, ja alakouluikäinen lapsi oppii vielä paljon uutta. Kieli jatkaa kehittymistään leksikon, morfologian, semantiikan, syntaksin, diskurssin, pragmatiikan ja lukutaidon alueilla. Varhaislapsuuden kielenkehityksen luomalle perustalle rakennetaan uusia taitoja, mutta edistys on hienovaraisempaa

ja vaikeammin havainnoitavaa. Kaksivuotiaan ja viisivuotiaan kielellisten taitojen erot on helppo huomata, mutta viisivuotiaan ja kahdeksanvuotiaan taitojen erot eivät välttämättä ilmene arkipuheessa. Sen sijaan vaativammassa kirjoitus- tai selitystehtävissä kielitaidon kehityksen voi huomata muun muassa pidempien virkkeiden ja vaativampien sivulauseiden käyttönä. (Nippold 2016, 1-3; Pajunen 2012.)

Koulu ja siellä opittu lukutaito tuo uuden ulottuvuuden kielen oppimiseen. Alle kahdeksanvuotiailla lapsille ensisijainen kielen oppimisen lähde on suullinen kommunikaatio. Lukemaan oppiminen on suuri muutos kaikenlaisen kielellisen kehityksen kannalta. Kirjoitetun kielen ilmaisut opettavat lapselle uutta sanastoa, maailmantietoa, monimutkaisempaa syntaksia ja kuvainnollisia merkityksiä. Lukutaito on samalla myös kielitaitoa – sen myötä kirjoitustaito, tekstin ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu kehittyvät. Metalingvistinen tietoisuus, abstraktin ajattelun taito ja muiden näkökulmien huomioiminen kasvavat. (Reed 1986; Pajunen 2012; Nippold 2016, 11.) Itsenäinen tiedonhankinta vaikuttaa myös yksilöllisten erojen kasvuun. Kiinnostuksensa mukaan lapsi voi laajentaa sanavarastoaan eri aloilla, esimerkiksi harrastuksensa erityissanastoon (Nippold 2016, 11).

### **2.3 Kerrontataitojen kehitys lapsuudessa**

Lapsen kerronnan edellytykset alkavat kehittyä jo esikielellisessä vaiheessa ennen kuin lapsi on oppinut puhumaan. Tämä toiminnalliseen kommunikaatioon perustuva vaihe luo edellytyksiä ja muokkaa lapsen kykyä ajatella narratiivisesti rakentaen näin pohjaa myöhemmin seuraaville oman puheen tuottamisen taidoille (Suvanto–Mäkinen 2011). Narratiivisen psykologian kehittäjän Jerome Brunerin mukaan vuorovaikutus on keskeisin tekijä kielen oppimisessa. Sen kautta lapsi oppii yhteistyössä muiden kanssa luomaan jaettuun merkityksiä ja käyttämään kieltä mielekkääseen kommunikaatioon. (Bruner 1983.) Tälle ajatukselle pohjautuu todellisuuden narratiivisen rakentamisen teoria, jonka mukaan jo esikielellisessä vaiheessa on nähtävissä seuraavat neljä kerronnan kehitykselle merkityksellistä lähtökohtaa. Lapsen kiinnostus vuorovaikutukselliseen toimintaan syntyy jo varhain hänen kiinnittäessään huomiota hoitajiensa ja muiden ympärillään olevien ihmisten käyttäytymiseen. Havaitsemastaan toiminnasta lapsi pystyy ymmärtämään tapahtumien peräkkäisyyttä. Vauvoilla on myös synnynnäinen kyky erottaa yllättävät ja tavanomaiset tapahtumat toisistaan. Erikoiset tapahtumat kiinnittää helpommin huomiota, mikä on yleensä tärkeä piirre kertomusten maailmassa. Narratiivisuuden ymmärtämiseen liittyy myös tietoisuus omista tunteista ja itsestä niiden kokijana, joskin objektiivinen tunteiden ymmärrys kehittyy vasta myöhemmin. (Bruner 1990.)



Lasten puheen kehitys on hyvin yksilöllistä. Jokaisen lapsen kieli kehittyi omaan tahtiinsa ja erityisesti varhaislapsuudessa erot samanikäisten lasten välillä voivat olla suuriakin ilman, että kyse olisi kielenkehityksen poikkeavuuksista. Kun tarkastellaan lasten keskimääräistä kehitystahtia, voidaan sanoa, että noin 10–14 kuukauden iässä lapsi alkaa ymmärtää kehotuksia ja muodostamaan ensimmäisiä sanoja. Keskimäärin noin puolitoistavuotiaana lapsi alkaa nimetä esineitä ja kaksivuotiaana käyttää lauseita. (Huttunen–Jalanko 2019.) Sanaston ja muun kielen oppimisen kehitys onkin varhaislapsuudessa yleensä nopeaa, mikä lisää lapsen mahdollisuuksia osallistua kielelliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Ensimmäiset pienet kertomukset alkavat ilmestyä lapsen puheeseen kahden vuoden iässä ja ne ovat muodoltaan yleensä henkilökohtaisia kertomuksia tai skriptejä eli kuvauksia lapselle tutuista tilanteista (Suvanto–Mäkinen 2011). Alussa kertomukset ovat hyvin yksinkertaisia ja niissä liitetään yhteen yksi tai kaksi tapahtuman kuvausta. Nämä ensimmäiset kertomukset esiintyvät yleensä lapsen ja aikuisen välisissä keskusteluissa ja leikeissä, joihin aktiivisesti osallistumalla aikuinen antaa samalla mallin kertomuksen rakenteesta ja merkityksestä. (Suvanto–Mäkinen 2011; Suvanto 2012.)

Kertomuksen muodostaminen edellyttää monien kielellisten ja kognitiivisten taitojen hallintaa. Kertoakseen kertomuksen lapsen on samanaikaisesti käytettävä pragmaattista, syntaktista, morfologista ja fonologista osaamistaan. (Mäkinen–Kunnari 2009.) Tämän monimutkaisen yhteispelin hallinta kehittyy harjoituksen myötä ja iän mukana kerronnan taidot paranevat. Kolmivuotias puhuu jo ymmärrettäviä lauseita ja tuottaa monipuolisesti eri sanaluokkien sanoja, myös taivutusmuotojen käyttö laajenee (Lyytinen 2014, 65). Kertomuksen rakenteen hallinta on kuitenkin vielä hapuilevaa. Kerronta on yleisluontoista kuvailua, jossa ei vielä ole tapahtumia ja hahmoja yhdistävää juonta. (Berman–Slobin 1994.) Sen sijaan kolmivuotias alkaa jo käyttää erilaisia kieliopillisia sidostamisen ja viittaamisen tapoja, esimerkiksi sidossanoja, määritteitä, pronomineja ja nolla-anaforaa (Berman 2009a).

Kolmen–viiden vuoden iässä kerronnan kehitys on voimakasta. Tarinoissa käytettyjen ilmausten määrä, pituus ja monimuotoisuus lisääntyvät merkittävästi. Niissä on löydettävissä enemmän narratiivin rakenneosasia, määritteitä ja ajan ilmauksia. (Chang 2004; Lyytinen 2014, 64.) Neljävuotiaan tarinoissa toiminta keskittyy jo jonkin keskeisen elementin ympärille ja tarinassa alkaa olla enemmän kertomukselle tyypillisiä rakenteita, kuten lyhyitä toimintajaksoja, joista löytyy alkusysäys, toiminta ja seuraus (Suvanto–Mäkinen 2011). Tämän ikäisen kertomuksissa on kuitenkin vielä paljon aukkoja eikä tapahtumien järjestys ole aina looginen (Peterson–McCabe

1983). Viisi–kuusivuotiaiden lasten kohdalla yksilöllinen vaihtelu on suurta. Tämä ilmenee niin kertomusten rakenteissa kuin sanaston monipuolisuudessaakin. Osalla tämän ikäisistä lapsista kerrontataidot ovat vielä varsin puutteellisia, kun taas osa on hyvinkin taitavia kertojia. (Berman–Slobin, 1994.) Yhtenäisen koherentin tarinan muodostaminen alkaa kuitenkin suurella osalla onnistua ja sisällön puolesta kertomukset ovat semanttisesti ja syntaktisesti aiempaa monimutkaisempia (Suvanto–Mäkinen 2011).

Koulun aloittavat lapset ovat harjoitelleet kertomusten tekemistä ja kuuntelua jo usean vuoden ajan arkipäivän tilanteissa, leikeissä ja satuhetkissä. Tämän ikäisille virallisen kouluopetuksen alkaminen tuo aivan uudenlaisen ulottuvuuden kerrontaan. Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen avaa lapselle uusia kirjallisia maailmoja ja harjoittaa samalla klassisen kertomusrakenteen mallia.

Seitsemänvuotiaat lapset alkavat olla jo taitavia kertojia ja kertomuksista löytyy muun muassa täydellisiä episodirakenteita sekä tarinan lopetuksia (Hughes ym. 1997; Suvanto 2012). Justice ym. (2006) ovat havainneet, että kerronnan mikrorakenteen kehittyminen on lineaarisesti jatkuvaa kymmeneen ikävuoteen asti. Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana kertomusten kompleksisuus ja produktiivisuus lisääntyvät tasaisesti, mikä näkyy sanaston ja lauserakenteiden monipuolistumisena sekä koheesion keinojen käytön laajenemisena ja tarkentumisena.

Kerronnan kehitys jatkuu yhä kouluiässä ja nuoruudessa monien tärkeiden muutosten myötä (Hughes ym. 1997). Tarinat muuttuvat pidemmiksi ja yksityiskohtaisemmiksi, niissä on useampia episodeja, jotka alkavat liittyä laajempiin tapahtumajaksoihin. Jaksojen välinen koheesio myös kasvaa kytkevien ilmausten lisääntymisen myötä. (Nippold 2016, 222.) Tärkeä muutos liittyy kertojan ja kuulijan välisen suhteen ymmärtämiseen. Vanhemmat kertojat alkavat ottaa yhä enenevässä määrin huomioon tarinansa henkilöiden sisäisiä ajatuksia, tunteita ja motiiveja (Bamberg–Damrad-Frye 1991). Tämä kehitys heijastaa aikuisten suurempaa tietoisuutta siitä, mitä kuulijan voi odottaa tietävän ja millaisia asioita kertojan on hänelle avattava tarinansa henkilöiden sisäisestä maailmasta. Tätä näkökulmaa tarkastelemme syvemmin seuraavassa luvussa.

## **2.4 Mielen tilailmaukset mielen teorian ilmentäjinä**

Mielen teoria on käsite, jolla viitataan yksilön kykyyn tunnistaa mielentiloja – uskomuksia, aikomuksia, haluja, odotuksia, toiveita, tunteita, tietoja – itsellään ja muilla ihmisillä. Mielen teorian kehittymisen kautta yksilö oppii, että muilla ihmisillä on oma tietoisuutensa ja siihen liittyen omat mielentilansa, jotka ovat erilaisia kuin hänellä itsellään. (Goldman 2012; Baron-Cohen 2001.)

Mielentilojen ymmärtäminen on tärkeää toisten ihmisten puheen, toimien ja motiivien käsittelemisen kannalta. Vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa perustuu pitkälti ymmärrykseen siitä, että jokaisella on oma mentaalinen maailmansa ajatuksineen ja tunteineen. Tämä arkipsykologinen tietämys auttaa tulkitsemaan tilanteita ja asettumaan toisten ihmisten asemaan. (Bartsch–Wellman 1995.)

Mielen teorian voidaan nähdä kehittyvän kaksivaiheisesti sosiaalisen havaitsemisen tasolta sosiaalisen kognition tasolle. Sosiaalinen kognitio tarkoittaa niitä ajatus- ja tulkintamalleja, joita yksilöillä on liittyen sosiaalisiin tilanteisiin. Kasvun ja vuorovaikutuksen myötä sosiaalinen kognitio rakentuu asteittain kokeilemisen ja virheistä oppimisen kautta. (Paulanto 2008; Tager-Flusberg–Joseph 2005; Fiske–Taylor 2013.) Jo vauvaikäiset lapset osaavat kiinnittää huomionsa vuorovaikutuksen kannalta tärkeisiin eleisiin, ilmeisiin ja äänenpainoihin, joiden avulla on mahdollista tulkita toisen tunnetiloja ja aikomuksia. Kognitiivisten taitojen, työmuistin ja kielen kehittyminen myötä syntyy taito yhdistellä näitä havaintoja päätelmiksi. Yhdessä sosiaalisen havainnoinnin ja päättelyn avulla kehittyy sosiaalinen kognitio ja tietoisuus muiden mielentiloista. (Tager-Flusberg–Joseph 2005.) Kielellä on suuri merkitys mielen teorian kehityksessä.

Vuorovaikutuksen suhteesta on kuitenkin erilaisia näkemyksiä, sillä sekä kieli että mielen teoria kehittyvät voimakkaasti ja samanaikaisesti lapsuuden aikana. Toisaalta voidaan nähdä, että juuri kehityksen yhtäaikaisuus ja yhteen punoutuminen korostavat monien eri prosessien vaikutusta. Mielen teorian kehitykseen tarvitaan sekä kielellisen ympäristön sosiaalista ja kulttuurista vuorovaikutusta että lapsen kognitiivisten resurssien kypsymistä näiden syötteiden käsittelyyn. (Astington–Baird 2005.)

Tutkimuksessani tarkastelen mielentilanilmauksia tarinan koherenssin ja koheesion luomisen näkökulmasta. Hyvän kertomuksen muodostamisessa mielentilanilmaukset ovat merkittävässä roolissa. Kertojan on osattava asettua kuulijan asemaan ja luotava tarina, jossa huomioidaan tiedon epätasainen jakautuminen. Hänen on jaettava omat tietonsa tapahtumista ja henkilöhahmoista kuulijan kanssa. Kertoja ei voi esimerkiksi olettaa viittaussuhteiden olevan kuulijalle selviä ilman riittävää taustatietoa. Toisaalta hänen on myös avattava henkilöhahmojensa toiminnan motiiveja: jos Pupu haluaa tienata rahaa kuumatkaa varten, on sen pistettävä pystyyn mehukioski. Roelofs-Borgers (1998, 15-16) liittääkin mielen teorian riittävän kehityksen edellytykseksi sille, että kertoja osaa käyttää tarinassaan koheesion luomisen keinoja ymmärrettävästi ja kuulijan näkökulman huomioiden.

Jerome Brunerin (1986, 14) mukaan kertomukset ovat kaksitasoisia; ne koostuvat toiminnan tasosta (landscape of action) ja tietoisuuden tasosta (landscape of consciousness). Toiminnan taso käsittää tarinan henkilöt, tapahtumat, päämäärät ja välineet. Tietoisuuden tasolla puolestaan sijaitsevat toimijoiden tiedot, ajatukset ja tunteet. Tämä kerronnan kaksitasoisuus on perusedellytys sekä kertomuksen luomiselle että sen ymmärtämiselle. Kuuntelijalle kertojan rakentaman subjektiivisen maailman kuvittelemisen vaatii kykyä omaksua tämän tilanteeseen tuomat merkitykset (Bruner 1990). Olivatpa kertomukset kuunneltuja tai itse kerrottuja, kertomusrakenne itsessään korostaa mielentilojen merkitystä hahmojen toiminnan tulkitsemisessä ja näin kehittää samaa taitoa myös arkielämässä. (Tompkins–Farrar–Montgomery 2019; Astington–Baird 2005.)

### 3 Koheesio

Tässä luvussa esittelen koheesio-käsitettä. Lähtökohdani on systeemis-funktionaalinen kieliteoria ja sen kautta kielen tekstuaalisen metafunktion näkökulma. Tarkastelen niitä tapoja, joita käyttämällä kielellisillä valinnoilla rakennetaan tekstin sidosteisuutta ja näin luodaan johdonmukaista kertomusta.

#### 3.1 Koheesio osana tekstin koherenssia

Puhuttu ja kirjoitettu kerronta muodostuu perättäisistä jaksoista. Nämä jaksot voivat olla kokonaisia tai keskeneräisiä, lyhyitä tai pitkiä. Mutta jotta teksti olisi ymmärrettävää, on jaksosten välillä oltava yhteyksiä. Ne eivät voi ymmärrettävässä tekstissä esiintyä täysin itsenäisinä tai mielivaltaisessa järjestyksessä vaan niiden on liityttävä toisiinsa niin sisällöllisesti kuin kielellisestikin. Tätä yhtenäisen tekstin sidosteisuutta kuvaamaan käytetään koherenssin ja koheesio-käsitteitä.

##### *Koherenssi*

Koherenssi kuvaa puhutun tai kirjoitetun tekstin sisällöllistä yhtenäisyyttä. Se on tekstin semanttinen ominaisuus, joka merkitsee tekstissä esiintyvien ajatusten loogista yhteenkuuluvuutta. Koska koherenssi on varsin vaikeasti kuvattava tekstin ominaisuus, on sen määrittelyssäkään haasteita. Tieteen termipankki määrittelee koherenssin tulkinnaksi, joka tekee tekstistä tilanteeseen ja tekstilajiin nähden mielekkään. Tämä tulkinta tekstin koherenssista rakentuu muun muassa kielellisistä, tilanteisista, sosiokulttuurisista ja kontekstuaalisista yhteyksistä. (Tieteen termipankki 1.5.2020: Kielitiede: koherenssi)

Hallidayn (2004) mukaan tekstin koherenssia luovat teema- ja informaatorakenne sekä koheesio. Tämä jako heijastuu myös lasten kerronnan tutkimukseen, jossa tekstiä usein tarkastellaan erikseen makro- ja mikrorakenteen tasolla. Kertomuksen makrorakenne muodostuu sen ideoiden ja pienempien merkitysyksiköiden yhdistämisestä loogiseksi kokonaisuudeksi. (Hughes ym. 1997, 111.) Tällöin katsotaan nimenomaan tarinan kokonaisuutta ja sen rakennetta. Makrorakennetta voidaan analysoida esimerkiksi kertomuskieliopin tai huippukohta-analyysin kautta. Mikrorakenteella tarkoitetaan kertomuksen pienempiä yksiköitä; sitä miten kertomusta pienemmät jaksot ja lauseet yhdistyvät. Mikrorakenteen tarkasteluun käytetään muun muassa koheesio-, kieliopillisten yksiköiden ja sanastollisen vaihtelevuuden analyysia. (Hughes ym. 1997, 111-180.)

Narratiivinen teksti asettaa omat haasteensa koherenssin määrittelylle. Tämä johtuu siitä, että kertomuksessa tapahtumat voivat hyppiä mitä kummallisemmin ajassa ja paikassa tai ohittaa tavallisen maailman säännönmukaisuudet ja luonnonlait ilman että kertomuksen koherenssi häiriintyisi. Michael Toolan (2011) on todennut, että erityisesti narratologisessa tutkimuksessa “terveen järjen” käyttäminen ei ole riittävä opas siihen, onko teksti ymmärrettävä ja koherentti, koska kertomukset usein ylittävät “terveen järjen” rajat. Hän hakee vastausta koherenssin luonteeseen muun muassa pragmatiikan kautta, ja toteaa koherentin narratiivin olevan sellainen, jossa lukijalle annetaan riittävästi avoimia tai peitettyjä vihjeitä, joiden kautta hän pystyy ymmärtämään tekstin kokonaisuutena. Inkoherentissa tekstissä tällaisia vihjeitä ei ole riittävästi, mikä voi aiheuttaa lukijassa voimakastakin turhautumista ja torjuntaa.

Kognitiivisen lähestymistavan kautta katsottuna lukijan on rakennettava mielessään tarinan maailman mentaalinen malli ymmärtääkseen täysin kertomuksen (Toolan 2011, Ryan 1991). Tähän maailmaan lukija asettaa hahmot, tapahtumat sekä näiden taustat ja ympäristön. Mielikuvituksensa tueksi hän tarvitsee kertojalta tarpeeksi rakennusaineita tämän tarinamaailman luomiseen ja mielikuvan ylläpitämiseen. Samalla näiden rakennusaineiden on oltava yhteensopivia muodostaakseen koherentin kokonaisuuden. Yleisesti koherenssi nähdään nimenomaan vastaanottajan tulkintana. Bublitz (1999, 2) sanoo koherenssin olevan kognitiivinen kategoria, joka on riippuvainen kielenkäyttäjän tulkinnasta eikä näin ollen diskurssin muuttumaton ominaisuus. Myöskään Korpijaakko-Huuhkan (2007, 21) mukaan koherenssi ei ole nimenomaan tekstin ominaisuus, vaan koherentti tarina syntyy kuulijan mielessä, jos hän on saanut tarpeeksi tietoa kyetäkseen tulkitsemaan puhujan tarkoituksen aiemman tekstitietonsa ja maailmantietonsa avulla. Kertomuksen koherenssista voivat kertoa monet eri asiat ja näitä voidaan tarkastella eri analyysein, mutta siinä on kuitenkin lopulta kyse vaikeasti luonnehdittavasta ja osin subjektiivisesta kokonaiskuvasta.

### *Koheesio*

Edellä on todettu, että koherenssi kuvaa kirjoitelman yhtenäisyyttä ja loogisuutta sisällöllisellä tasolla. Koheesio puolestaan tarkoittaa tekstin kielellisen tason sidoksisuutta. Koheesiota luovat tekstuaaliset sidoskeinot yhdistävät lauseita toisiinsa ja suhteuttavat uuden tiedon jo tunnettuun. Halliday ja Hasan ovat määritelleet koheesiota kirjassa *Cohesion in English* (1976, 4). Heidän mukaansa tekstin osat ovat kohesiivisiä silloin, kun tekstin yhden osan merkitys on sidoksissa tekstin toisen osan merkitykseen. Sen merkityksen voi siten ymmärtää vain tämän toisen osan

kautta. Koheesio voidaan jakaa kieliopilliseen ja leksikaaliseen koheesioon. Käytän tätä jaottelua myös omassa tutkimuksessani. Kieliopillisen koheesiokeinot ovat eksplisiittisiä, leksikaalisen koheesiokeinot implisiittisiä. Kieliopillinen ja leksikaalinen koheesio esitellään tarkemmin luvuissa 3.2. ja 3.3.

Eriäviä näkökantoja on siinä, nähdäänkö koheesio osana tekstikokonaisuuden koherenssia vai siitä erillisenä tekstin pintarakenteen ominaisuutena (Berman–Slobin 1994, 40). Teoriassa on mahdollista muodostaa koherentti kertomus ilman koheesiota tai päinvastoin, mutta käytännössä hyvä kertomus sisältää aina molemmat tasot (Karmiloff–Karmiloff-Smith 2001, 162; Halliday–Hasan 1976, 23). Saukkonen (2001, 79) näkee, että ilmaisutason koheesiokeinot eivät ole syy siihen että teksti on koherenttia, vaan seuraus koherenssin toteutumisesta. Koheesio ei kuitenkaan ole koherenssille alisteinen ominaisuus, vaan nämä kaksi ovat toisiinsa kietoutuneita. Monesti koheesiota luova keino sisältää itsessään semanttisen viittauksen. Halliday ja Hasan (1976, 229) antavat esimerkkinä sanan *afterwards* (jälkeenpäin), jonka koheesiota luova voima syntyy sanan sisältämästä semanttisesta aikasuhteesta.

Diskurssianalyttisessä ja tekstilingvistiksessä tutkimuksessa koherenssin ja koheesiokeinot käydetään usein kuvaamaan kirjoitetun tekstin ominaisuuksia. Teksti voi kuitenkin olla yhtä hyvin esimerkiksi puhuttua tai kuunneltua kieltä, jota analysoidaan muodostusprosessin lopputuloksena (Halliday–Matthiessen 2004, 524). Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on alun perin puhuttua kieltä, joka on samalla kirjattu paperille. Kyseessä ei näin ollen ole puhtaasti kirjallinen aineisto. Toisaalta sadutus-tilanne ei ole myöskään tyypillinen dialoginen tilanne, jossa puhujat keskustelisivat keskenään. Kertomuksen luominen lähestyy enemmän kirjoitetulle kielelle tyypillistä monologista puhetta, johon ei odoteta suoraa reaktiota. Kirjoitustaidottomuus nuorimpana kerrottujen tarinoiden aikaan olisi tehnyt omasta sadun kirjoittamisesta mahdotonta, jolloin sadun kirjaava aikuinen toimii tavallaan lapsen tulkkina puhutun ja kirjoitetun tekstimuodon välillä.

## **3.2 Kieliopillinen koheesio**

Kielessä on tiettyjä kieliopillisia sanoja ja rakenteita, joiden avulla tekstin koheesiota voidaan rakentaa. Tällaisia ovat esimerkiksi viittaavat pronominit ja lauseita yhdistävät konjunktiot, jotka sisältävät eksplisiittisen kohesiivisuuden ilmaisu. Niiden kautta yhden tai useamman tekstin osan merkitys voidaan liittää toisaalla tekstissä olevaan merkitykseen. Halliday ja Hasan (1976) ovat

jaotelleet kieliopillisen koheesion keinoja. Kieliopilliseen koheesioon lasketaan kuuluviksi **viittaussuhteet, korvaaminen, ellipsi** sekä **kytkentä**. Aloitan näiden tarkastelun **viittaussuhteista eli referensseistä**. Viittaaville ilmauksille tyypillistä on niiden potentiaali palauttaa informaatio uudelleen käsittelyyn. Kun kertoja käyttää viittaavaa ilmausta hän tuo saman tarkoitteen uudestaan keskusteluun, mutta tällä kertaa erimuotoisena. Tämä viittaustapa muodostaa usein referentiaalisia ketjuja, jotka kulkevat läpi kertomuksen. Tekstin koheesio syntyy näin viittauksen jatkuvuudessa. (Halliday–Hasan 1976.) Aikaisemmassa tekstinkohdassa kertoja on voinut esitellä tarkoitteen, mahdollisesti kuvaillut sen ja antanut kuulijalle mahdollisuuden muodostaa mielessään kuvan kyseisestä tarkoitteesta. Palauttaessaan myöhemmin tämän tarkoitteen uudelleen keskusteluun kertojan ei enää tarvitse toistaa tarkoitteen nimeä tai kuvailua. Käyttämällä referenssiä hän voi yhdellä lyhyellä sanalla palauttaa vastaanottajan mieleen koko aikaisemmin kattavammin kuvaillun tarkoitteen.

Viittaussuhteet koskevat nimenomaan virkkeiden semanttisia sidoksia. Alkuperäinen sana korvataan toisella ilmauksella, joka on semanttisesti samaa tarkoittava. Referentin ei tarvitse kuulua edussanansa kanssa samaan kieliopilliseen luokkaan, mutta sen on vastattava tämän semanttisia ominaisuuksia. (Halliday–Hasan 1976.) Saman peruslauseen sisällä tapahtuvaa viittausta ei pidetä tekstuaalista koheesiota luovana viittauksena, mutta yhdyslauseen sisäisiä viittauksia on mahdollista tulkita referenssiksi (Hakulinen–Karlsson 1995, 312). Olen omassa analyysissäni huomionnut myös yhdyslauseiden väliset viittaukset.

Viittaus voi suuntautua ulos- tai sisäänpäin, jolloin viittausta kutsutaan joko eksoforiseksi tai endofoforiseksi. Eksoforinen viittaus suuntautuu ulospäin tekstistä eli sen viittauksen kohde sijaitsee ympäröivässä maailmassa, ei tekstissä itsessään. (Hakulinen–Karlsson 1995, 312-313.) Tämä tilannesidonnainen viittaustapa on tyypillinen erityisesti pienille lapsille, jotka viittaavat puheessaan usein välittömässä ympäristössään sijaitseviin asioihin. Lapsi helposti olettaa aikuisen kohdistavan huomionsa samaan asiaan kuin hän ja viittaa sen vuoksi siihen pelkällä pronomiinilla. (Halliday – Hasan 1976, 34.) Myöhemmin lapsi alkaa paremmin ymmärtää, että toinen henkilö ei välttämättä katso tai ajattele juuri samaa asiaa kuin hän ja tarvitsee tarkemman viittauksen. Esimerkiksi pelkän *tu*-sanajan sijaan ilmauksen *suuri puu*. Tämä kehitys liittyy vahvasti mielen teorian kehittymiseen kuulijan tietomäärän huomioimisen kautta. Eksoforisia viittauksia ei tavallisesti lasketa tekstuaalista koheesiota luoviksi komponenteiksi, sillä ne eivät osallistu tekstin osien yhdistämiseen toisiinsa vaan tekstinulkoisen tilanteen sitomiseen tekstiin (Halliday–Hasan 1976; Hakulinen–Karlsson



1995). Endoforinen viittaus sen sijaan luo koheesiota tekstiin tuomalla viittaussuhteen tekstin sisälle. Niiden kautta tekstiin syntyy merkitysten järjestelmä, joka kuljettaa tarinaa eteenpäin.

Endoforiset viittaukset voidaan jakaa anaforisiin ja kataforisiin. Anaforinen viittaus kohdistuu tekstissä taaksepäin. Se on hyvin tyypillinen kertomustekstille, jossa aluksi esitellään jokin tarinalle olennainen hahmo tai muu asia, johon myöhemmin viitataan esimerkiksi persoonapronominilla tai substantiivilausekkeella. Iso suomen kielioppi määrittelee anaforaksi ilmiön, jossa ilmaus saa tulkintansa saman asian aiemman maininnan perusteella edeltävässä tekstissä tai keskustelussa (1). Ensimmäintä sanotaan anaforisen pronominin korrelaatiksi. (VISK § 1405, § 1428.) Katafora puolestaan on nimitys viittaussuhteelle, jossa pronomini on ilmauksessa korrelaattinsa edellä eli viittaa myöhempänä sijaitsevaan samaviitteiseen ilmaukseen (2) (VISK § 1405, § 1430).

1. Maija on ystäväni. *Hän* asuu nykyään Espoossa.
2. *Sitä* minä myös toivoin, että suhteet tulisivat kuntoon. (VISK § 1405.)

Halliday ja Hasan (1976) ovat jakaneet referenssin persoonaiseen, demonstratiiviseen ja komparatiiviseen viittaukseen. Persoonamuotoinen viittaus voi esiintyä lauseessa kieliopillisessa asemassa edussanana tai määritteenä ja semanttiselta luonteeltaan se voi olla määrittävä tai omistamista ilmaiseva. Tyypillisiä persoonamuotoisia viittauksia ovat persoonapronominin perus- ja omistusmuodoissaan, esimerkiksi *hän* ja *hänen*. Demonstratiivisiin viittauksiin kuuluvat osoittamista ilmaisevat demonstratiivipronominin (*tämä*, *tuo*, *nämä*, *nuo*) sekä demonstratiiviset proadverbit. Olen tutkimuksessani lukenut demonstratiivipronominin *se* ja *ne* usein kuuluviksi persoonamuotoisen viittauksen alle, sillä lasten puhekielessä niitä yleisesti käytetään persoonapronominien *hän* ja *he* vastineina. Demonstratiivinen proadverbi puolestaan on adverbityyppi, jonka kantana toimii demonstratiivipronomini. Se voi olla merkitykseltään lokatiivinen (esimerkiksi *siellä*), temporaalinen (*silloin*), tapaa tai syytä ilmaiseva (*siten*, *siksi*). Puhetilanne ja tekstiyhteys vaikuttavat kulloisenkin viittauskohteen tulkintaan. (VISK § 715, 726; Tieteen termipankki 6.5.2020: Kielitiede: demonstratiivinen proadverbi.) Komparatiiviset viittaussuhteet sisältävät erilaisia vertailua kuvaavia ilmaisuja. Yleinen vertailu käsittää ilmaukset, jotka kertovat yksinkertaisesta samankaltaisuudesta tai erilaisuudesta, kuten *sama*, *yhtäläinen*, *erilainen*, *toisenlainen*. Erityinen vertailu kertoo asioiden välisestä kvalitatiivisesta tai kvantitatiivisesta verrattavuudesta tietyn ominaisuuden suhteen. Tällaisia muotoja ovat esimerkiksi tavalliset adjektiivin vertailumuodot tai vertailua ilmaisevat adverbit. (Hakulinen–Karlsson 1995.)

**Korvaamisessa eli substituutiassa** on kyse leksikaalisen aineksen korvaamisesta toisella kielen aineksella sekä näiden kielen osasten suhteesta toisiinsa. Substituutio ja referenssi ovat läheisiä käsitteitä, mutta niiden tärkeä ero on siinä, että substituutio toimii kieliopillisella tasolla ja referenssi semanttisella tasolla. Korvaavan sanan on oltava samaa kieliopillista luokkaa, viittaamisessa tämä ei ole välttämätöntä. (Halliday–Hasan 1976.) Toisin kuin referenssi, substituutio ei voi ilmetä muuten kuin tekstuaalisella tasolla. Ei siis ole mahdollista käyttää eksoforista eli tekstistä ulospäin suuntautuvaa korvaamista vaan se on aina endofoforista. (Hakulinen–Karlsson 1995, 320.)

Korvaaminen voi kohdistua nominiin, verbiin tai kokonaiseen lauseeseen. Hallidayn ja Hasanin havainnot englannin substituuteista eivät ole suoraan sovellettavissa suomen kieleen, mutta Hakulinen ja Karlsson (1995) ovat nostaneet esiin sanoja, jotka suomen kielessä esiintyvät tavallisesti korvaavassa asemassa. Näistä yleisin on adjektiivi *sellainen* (3). Se korvaa lauseessa nominaalisia elementtejä, kuten nomini- tai adjektiivilausekkeita. Muita nominaaliseen korvaamiseen käytettäviä sanoja ovat muun muassa *sitä* ja *oma*. Verbin ja sen määritteiden korvaamisessa käytetään usein rakennetta *niin -kin*, johon voi yhdistyä myös verbi, jolla on vähemmän tarkka merkitys kuin korvattavalla verbillä (4). Kokonainen lause tai sen ydinasia voidaan korvata käyttämällä sanoja *niin* ja *kyllä* (5).

3. Mikään navigaatiokurssi ei korvaa vastuunsa tuntevaa päällikköä. *Sellainen* on veneessä aina oltava.
4. Liitän matkalaskuun myös bussiliput, ja *niin tekevät* muutkin komitean jäsenet.
5. Lähtekö Heikki mukaan? – *Kyllä* kai. (Hakulinen–Karlsson 1995, 321- 323.)

**Ellipsi** voidaan nähdä läheisenä ilmiönä korvaamiselle, jopa sen yhtenä alalajina, nollasubstituutiona (Halliday–Hasan 1976, 142). Substituutiassa korvaajana toimii toinen sana, mutta ellipsisissä korvaajana on tyhjä paikka. Lauseenjäsenen poisjättämisen edellytyksenä on kuitenkin se, että tekstiyhteydestä pystyy päättelemään lauseen tulkintatavan. Iso suomen kielioppi määrittelee ellipsin sanojen tai lausekkeiden toistamattomuuteen perustuvaksi tekstinrakentamisen keinoksi, jossa peräkkäisissä lauseissa jätetään ilmaisematta aines, joka on ilmaistu vieruslauseen vastaavassa kohdassa. Yleisintä ellipsin käyttö on rinnasteisissa lauseissa, mutta sitä esiintyy myös alisteisissa lauseissa. (VISK § 1177.) Ellipsinkin kohdalla on huomattava, että lauseen sisäiset ellipsit eivät tuota tekstuaalista sidosteisuutta, sillä ne eivät sido lauseita toisiinsa (Hakulinen–Karlsson 1995, 323).

Ellipsi voidaan jakaa kolmeen alalajiin: nominaaliseen, verbaaliseen ja lausetason ellipsiin (Halliday–Hasan 1976, 146). Nominaalisessa ellipsisissä vierekkäisillä lauseilla on jokin yhteinen nominaalinen jäsen: subjekti, objekti, predikatiivi tai adverbiaalitäydennys tai lausekkeen edussana. Tämä lauseiden yhteinen jäsen jätetään toistamatta eikä sitä myöskään korvata pronomiinilla. Tyypillisessä nominaalisessa ellipsisissä jätetään toistamatta lauseen teemapaikalla sijaitseva subjekti tai objekti (6). Lauseen verbiosan ellipsisissä peräkkäisillä lauseilla on yhteinen finiittiverbi ja samalla mahdollisesti muita yhteisiä jäseniä (7). (ISK 2010, 1124.) Koko lausetta koskevassa ellipsisissä jätetään toistamatta koko lause tai osa siitä. Tätä poistoa käytetään usein dialogisessa kysymys–vastaus -puheessa (8) (Halliday–Hasan 1976).

6. Tyttö nousi ja \_\_lähti sitten ulos.
7. Hän ei syö kanaa eikä \_\_ kalaa.
8. Onko kone laskeutunut? – Kyllä on. (VISK § 1186–.)

Edellä käsitellyt viittaaminen, korvaaminen ja ellipsi ovat toisilleen läheisiä ilmiöitä. Ne kaikki luovat tekstiin koheesiota, joka ilmentyy kieliopillisella tasolla. Seuraavaksi käsiteltävä **kytkentä** sijaitsee kieliopillisten ja sanastollisten koheesion keinojen välimaastossa. (Halliday–Hasan 1976.) Tekstin kytkeviksi elementeiksi katsotaan konjunktiot ja konnektiivit, jotka ovat näkyvin keino lauseiden toisiinsa liittämässä (Hakulinen–Karlsson 1995, 296). Olen analyysissäni käsitellyt selvyyden vuoksi kytkennän keinoja omana kokonaisuutenaan kieliopillisen ja leksikaalisen koheesion välissä.

Konjunktiot ovat taipumattomia partikkeleiden sanaluokkaan kuuluvia sanoja. Ne kytkevät toisiinsa lauseita, lausekkeita, sanoja ja sananosia luoden näiden välille syntaktisen ja semanttisen suhteen. Konjunktioita on tyypitelty semanttisesti eri ryhmiin sen mukaan millaisen suhteen ne luovat yhdistämiensä osien välille. Tällaisia semanttisia suhteita ovat muun muassa additiivisuus, disjunktiiivisuus, kontrastiivisuus, temporaalisuus, kausaalisuus, konditionaalisuus, konsessiivisuus ja vertailevuus. (ISK 2010, 1068.)

Konjunktioiden syntaktiset pääryhmät puolestaan ovat rinnastus- ja adverbiaalikonjunktiot. Rinnastuskonjunktiot kytkevät toisiinsa syntaktisesti samanfunktioisia ja toisistaan riippumattomia osioita ja sijoittuvat näiden väliin. Yleisiä rinnastuskonjunktioita ovat esimerkiksi *ja*, *mutta*, *sekä*, *sekä - että*, *tai*, *vai*, *eli*. Adverbiaalikonjunktiot aloittavat tyypillisesti adverbiaalilauseen, joka määrittää hallitsevaa lausetta. Se liittyy aloittamaansa lauseeseen liittynäisenä. Paljon käytettyjä

adverbiaalikonjunktioita ovat esimerkiksi *että, koska, kun, vaikka, jos*. Rinnastus- ja adverbiaalikonjunktioista erotetaan lisäksi yleiskonjunktio *että* ja vertailukonjunktio *kuin*. (ISK 2010, 784–790.)

Konjunktoiden lisäksi kytkentään käytetään konnektiiveja. Konnektiivit ovat pääosin partikkeleita, mutta konnektiivisesti voidaan käyttää myös tiettyjä adverbeja sekä post- ja prepositioita. Yleisiä lasten kielessä esiintyviä konnektiiveja ovat esimerkiksi *myös, ensin, sitten, siksi, siis, siksi, taas, vielä, vain*. Konnektiivit eroavat konjunktioista siinä, että niillä ei ole lauseessa kiinteää sijaintipaikkaa. Ne ovat myös luokkana avoin ja toisin kuin konjunktiot, ne voivat kytkeä toisiinsa myös lausetta laajempia tekstikokonaisuuksia. (ISK 2010, 790.)

Halliday ja Hasan (1976) ovat tyypitelleet kytkennän luoman koheesion neljään eri lajiin. Nämä ovat additiivinen, adversatiivinen, kausaalinen ja temporaalinen kytkentä. Additiivisen kytkennän pääasiallinen tehtävä on tiedon lisääminen. Sen yleisiä ilmenemismuotoja tekstissä ovat rinnastuskonjunktiot *ja* ja *sekä*. Konnektiiveista additiivisia ovat erityisesti *myös* ja *lisäksi*. Adversatiivinen merkityssuhde asettaa kaksi eri kokonaisuutta ominaisuuksiensa suhteen vastakohtaisiksi. Adversatiivisen suhteen konjunktioita ovat erityisesti *mutta* ja *kun*. Konnektiiveista käytetään partikkeleita *taas, puolestaan, sen sijaan*. Kausaalinen kytkentä ilmaisee syyn ja seurauksen suhdetta. Tällöin toinen asiantila esitetään toiselle perusteluna. Kausaalista suhdetta merkitsevät usein konjunktiot *koska, kun, sillä, jotta* ja *että*. Konnektiiveista tähän tarkoitukseen käytetään yleisesti *siksi, sen takia, nimittäin*. Temporaalinen kytkentä kertoo kahden tilanteen ajankohtien ja kestojen keskinäisistä suhteista. Temporaalisen suhteen yleisin merkitys on adverbiaalikonjunktio *kun*. Konnektiiveista voidaan käyttää muun muassa *sitten, ensin, sitä ennen, myöhemmin, jolloin*. (ISK 2010, 1068–1090.) Esimerkiksi Hughes ym. (1997, 146–147) ovat käyttäneet lapsen narratiivien koheesioanalyysissä konjunktiviin semanttisina ryhminä additiivisuutta, adversatiivisuutta, kausaalisuutta, temporaalisuutta ja kontinuaatiivisuutta. Anneli Liekon (1993) jaottelu lasten tekemistä lauseenyhdistyksistä suomen kielessä käyttää pitkälti samoja semanttisia luokkia.

### 3.3 Leksikaalinen koheesio

Kieliopillisten keinojen lisäksi tekstin koheesiota luodaan sanastollisilla valinnoilla. Valitsemalla toisiinsa liittyviä sanoja tekstin tuottaja voi yhdistää merkityksiä, jotka ovat esiintyneet tekstissä jo aiemmin. Tällöin sanat eivät jää yksinäisiksi maininnoiksi vaan muodostavat sanastollisten

suhteiden verkoston. Näiden yhteyksien kautta syntyvää tekstin sidosteisuutta kutsutaan leksikaaliseksi koheesioksi. (Halliday–Matthiessen 2004, 570.) Halliday ja Hasan (1976) ovat jakaneet sanastollisiin valintoihin perustuvan leksikaalisen koheesion **reiteraatioon** ja **kollokaatioon**. Näiden suhdetta voidaan tarkastella paradigmaattisen ja syntagmaattisen ulottuvuuden kautta. Reiteraatio edustaa paradigmaattista suhdetta, jossa samaan kielelliseen ympäristöön sopivien yksiköiden välillä on vertikaalinen vaihtoehtoisuussuhde. Esimerkissä 9 *omenan* voitaisiin korvata sanoilla: *ompun*, *appelsiinin* tai *voileivän*. Kollokaatio puolestaan edustaa syntagmaattista suhdetta, jossa horisontaalisella akselilla sana suhteutuu toisiin yksiköihin, joiden kanssa se esiintyy peräkkäin samassa jaksossa. Esimerkissämme (9) *omenan*-sanalla on syntagmaattinen suhde sanojen: *Lauri*, *syö* ja *keittiössä* kanssa. (Firth 1957; Tieteen termipankki 29.4.2020: Kielitiede: syntagmaattinen suhde.)

9. Lauri syö omenan keittiössä.

**Reiteraatioon** kuuluvat erilaiset sanastollisen toistamisen lajit. Sama sana voidaan toistaa sellaisenaan tai osittain samanlaisena (Halliday–Hasan 1976). Usein liikaa toistoa pyritään välttämään, mutta toistoa myös tarvitaan tekstin seurattavuuden ja ymmärrettävyyden säilyttämiseksi. Tyylikeinonakin se voi olla tehokas. Saman sanan toistamisen sijasta voidaan käyttää synonyymeja. Synonymia merkitsee kahden tai useamman muodoltaan erilaisen lekseemin samamerkityksisyyttä (VISK, määritelmät). Täysin merkityksiltään ja tyylivivahteiltaan toisiaan vastaavien sanojen sijaan usein käytetään lähisynonyymeja, jotka eroavat semanttisesti sen verran, etteivät ne ole aina vaihdettavissa samanlaisessa kontekstissa toisiinsa (Tieteen termipankki 1.5.2020: Kielitiede: lähisynonyymi).

Leksikaalista koheesiota luovat myös hyponymian, meronymian ja yleismerkityksisten sanojen käyttäminen. Hyponymia perustuu hierarkkiseen asetelmaan, jossa alakäsite (hyponyymi) sisältyy laajempaan yläkäsitteeseen (hyperonyymiin). Esimerkiksi *julkiset liikennevälineet* on yläkäsite ja *juna* sen alakäsite. (Halliday–Matthiessen 2004.) Meronymia puolestaan viittaa osa–kokonaisuus -suhteeseen. Esimerkiksi *veturi* ja *juna* ovat meronyymisessa suhteessa keskenään (Tieteen termipankki 1.5.2020: Kielitiede: meronymia). Tekstin tuottaja voi hyödyntää näitä sanojen suhteita ja jättää asioiden yhdistämisen vastaanottajan tulkinnan varaan.

Yleismerkityksisillä sanoilla (general noun) tarkoitetaan sellaisia sanoja, jotka viittaavat hyvin yleisluontoisesti oman luokkansa sisällä. Tällaisia ovat esimerkiksi *ihminen, asia, paikka, tapa*. (Halliday–Hasan 1976, 274-276.) Jotta yleismerkityksisen sanan tarkoite olisi tekstiyhteydessä tunnistettavissa, tarvitsevat ne joko määritteen tai viittauksen aiempaan kontekstiin. Vaatiessaan yhdistämistä muuhun kerrottuun, ne tulevat samalla luoneeksi tekstuaalista koheesiota. (Halliday–Hasan 1976; ISK 2010, 561.)

**Kollokaatio** eli yhteisesiintymä tarkoittaa tiettyjen sanojen taipumusta esiintyä yhdessä. Toisin kuin toiston tapauksessa, sanoilla ei ole yhteistä tarkoitetta. Sana ja sen kollokaatti voivat olla jopa toistensa vastakohdat, kuten *pieni* ja *suuri* tai *yö* ja *päivä*. Kuitenkin niiden läheisyys ja systemaattinen taipumus esiintyä yhdessä toimivat kohesiivisina elementteinä tekstissä. Tällaiset usein yhdessä esiintyvät sanat voivat muodostaa tekstin sisään pitkiäkin koheesioketjuja, esimerkiksi *kynttilä..., liekki..., .sytytin..., lämpö*. Kollokaation merkitys tekstin tulkinnassa on suuri, sillä se on yksi tärkeä osanen niistä tekijöistä, joiden varaan rakennamme odotuksemme siitä, mitä tekstissä seuraavaksi on tulossa. (Halliday–Hasan 1976, 284-286; Halliday–Matthiessen 2004, 577; Tieteen termipankki 1.5.2020: Kielitiede: kollokaatio.)

Leksikaalisen koheesion havaitseminen ei ole yhtä suoraviivaista kuin kieliopillisen koheesion. Referentit, substituutit, konjunktiot ja konnektiivit edellyttävät sellaisinaan muitakin elementtejä kuin itsensä. Niiden olemassaolo tekstissä viittaa kohesiivisuuteen. Sen sijaan yksittäiset sanat eivät itsessään kerro koheesiosta. Millä tahansa niistä saattaa olla sidoksisuutta luova tehtävä tekstissä. Tulkinta on tehtävä tarkastelemalla tekstikontekstia. Sanojen läheisyys lingvistisellä tai tekstuaalisella tasolla viittaa niiden koheesiota luovaan potentiaaliin. Mitä läheisempiä ne ovat, sitä suuremmalla todennäköisyydellä ne luovat sidosteisuutta. Hyvin yleisesti esiintyvät sanat taas eivät helposti liity erityisin sidoksin mihinkään muuhun sanaan, joten niiden merkitys jää pieneksi. Leksikaalisen koheesion analyysissa tulkitsijan on käytettävä kielen käyttäjän tietoaan muun muassa eri sanojen välisestä läheisyydestä ja niiden yleisestä esiintyvyydestä kielessä. Tätä kautta voidaan päätellä, mikä merkitys tietyillä sanastollisilla valinnoilla on tekstin koheesioon ja kuinka voimakas niiden kohesiivinen vaikutus on. (Halliday–Hasan 1976, 288-292.)

### 3.4 Koheesio narratiivisten taitojen kuvaajana

Olen edellisissä luvuissa käsitellyt sitä, mitä koherenssi ja koheesio ovat ja miten niitä voidaan tekstistä tutkia. Tässä luvussa perehdyn siihen, miksi meidän tulisi tarkastella lapsen kerronnan

koheesiota. Mitä se kertoo lapsen kielellisistä taidoista ja yleisestä kielenkehityksestä? Entä miten tätä tietoa voidaan hyödyntää?

Koheesion tärkeä tehtävä kertomuksessa on toimia liimana sen lauseiden välillä. Samalla tekstuaaliset sidoskeinot osaltaan rakentavat tarinasta ymmärrettävää, koherenttia kokonaisuutta. Näiden kielellisten taitojen omaksuminen ei ole yksinkertainen tehtävä. Lapsen kerrontataidot kasvavat vaiheittain ja hitaasti monien vuosien aikana, sillä kertominen edellyttää kognitiivisesti, sosiaalisesti ja lingvistisesti hyvin kehittyneitä taitoja (Suvanto 2012, 33). Kerronnan muodostamiseen tarvittavien taitojen omaksuminen alkaa jo vauvan esikielellisessä vaiheessa. Näitä ensimmäisiä askelmia kerrontaan ovat kiinnostus inhimillistä toimintaa kohtaan, kyky muodostaa tapahtumista peräkkäisiä järjestyksiä ja poikkeavien tapahtumien erottelu tavanomaisista. (Bruner 1983; Suvanto 2012, 33-34.)

Elena T. Levy ja David McNeill (2013) ovat tutkimuksessaan huomanneet pienten lasten koheesion keinojen käytön rakentuvan eleiden kautta. Eleet ja puhe muodostavat samaa tarinaa ja vahvistavat näin sanoman välittymistä. Eleiden kautta lapsi pystyy myös yhdistämään muuten erillisiltä vaikuttavat lausumat. Omassa tutkimuksessani jätän kuitenkin elekielen osuuden käsittelemättä tilan rajallisuuden vuoksi. Levy ja McNeill perustavat näkemyksensä Wernerin ja Kaplanin (1963) teorialle kielen kehityksestä symbolien muodostamisena. Tässä prosessissa konnektiiveilla on suuri merkitys, sillä niiden avulla lapsi voi luoda tapahtumien välille erilaisia suhteita, kuten additiivista, temporaalista tai kausaalista yhteyttä. Asioiden välisen yhteyden osoittaminen saa lapsen kommunikaation siirtymään asioiden osoittamisen vaiheesta viestien välittämiseen ja näin täydemmän kommunikaation vaiheeseen. (Werner–Kaplan 1963, 42.)

Myös Karmiloff ja Karmiloff-Smith (2001, 163) ovat todenneet narratiivisen koheesion saavuttamisen olevan valtava harppaus lapsen kielenkehityksessä. Se tekee mahdolliseksi sen, että lapsi voi missä tahansa yhteydessä kertoa kenelle tahansa omista ajatuksistaan, menneistä kokemuksistaan ja keksityistä tarinoistaan (mt. 163). Kun lapsi voi käyttää viittauksia kertomuksen sisällä, hän ei ole enää riippuvainen tekstin ulkoiseen maailmaan viittaavien asioiden läsnäolosta. Tekstuaalisten viittausten oppiminen auttaa näin irrottautumaan fyysisen todellisuuden rajoituksista ja mahdollistaa mielen sisäisten tapahtumien paremman kuvaamisen.

Koska loogisen ja hyvin etenevän kertomuksen rakentaminen on vaativa tehtävä, kuvaa se hyvin lapsen kielellisen kehityksen tasoa. Tutkimuksissa on havaittu, että kerrontataitojen ja muiden

koulussa tarvittavien akateemisten taitojen välillä on selvä yhteys ja siksi tarinankerrontatehtävä sopii erityisen hyvin tunnistamaan lapsen kielelliset erityisvaikeudet. (Hughes ym. 1997, 7.) On myös todettu, että makro- ja mikrotason narratiivisia taitoja voidaan parantaa harjoittelemalla niitä yhdessä puheterapeutin kanssa (Petersen 2011). Mikrotason sidoskeinojen kohdalla tuloksia saatiin erityisesti kausaalisuuden ilmaisua harjoittelemalla, mutta sen huomattiin vaikuttavan myös adverbien, mielentilanilmausten ja viittausten parantuneeseen käyttöön (Petersen ym. 2010). Suomessa Anne Suvanto on kehittänyt kielihäiriöisten lasten kuntoutusta harjoittamalla kertomuksen makro- ja mikrorakenteen elementtien käyttöä, millä on ollut vaikutusta kielellisen ilmaisun kehittymiseen (Suvanto 2012).

Myös koulun äidinkielen opetuksessa voidaan kiinnittää huomiota koherentin tekstin rakentamiseen ja koheesion osuuteen siinä (ks. Ranta 2007). Tekstin sidoskeinojen ja informaatorakenteen näkyväksi tekemisellä ikätasoisesti voisi olla mahdollista vaikuttaa lasten ja nuorten lukutaitoon. Viime aikoina on julkisessa keskustelussa ollut paljon esillä lukutaidon heikentyminen ja sen vaikutukset nuorten pärjäämiseen yhteiskunnassa ja syrjäytymiseen <sup>1</sup>. Jos lukutaito on jo kouluaikana jäänyt heikoksi (Arffman–Nissinen 2015), on vaativampaan tekstiin tarttumisen haasteellista. Tässä ongelmassa voisi auttaa sen opettaminen, miten teksti rakentuu ja millaisilla aineksilla merkityksiä luodaan.

---

1 Ks. esim. Yle 5.7.2018: Mitä lukutaidolle tapahtuu koulussa? Suuri osa lapsista lukee jo 6-vuotiaina, mutta monet 10 vuotta vanhemmat eivät ymmärrä yksinkertaistakaan tekstiä. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10290355> [Viitattu 18.1.2019]  
Helsingin Sanomat 28.5.2018: Pisa-menestyksen takana vaanii nurja puoli: tuhannet suomalaisnuoret lukevat niin surkeasti, etteivät selviä arjen tilanteista – miten se on mahdollista? Saatavissa: <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000005388591.html> [Viitattu 18.1.2019]



## 4 Kerronnan koheesion ja mielentilailmausten kehitys

Tässä luvussa tutkin koheesion ja mielentilailmausten kehittymistä aineistoni saduissa. Etsin vastausta kysymyksiin: Miten kerronnan koheesio on kehittynyt nuorempana ja vanhempana kerrotuissa saduissa ja miten havaittu muutos suhteutuu tietoon ikäkauden tyypillisestä kielenkehityksestä? Aloitan analyysini tarkastelemalla lapsen A kertomusten koheesiota, jonka jälkeen tutkin samoja kysymyksiä lapsen B kohdalla. Käsittelen omina kokonaisuuksinaan kieliopillisen koheesion, kytkennän ja leksikaalisen koheesion. Tämän jälkeen tutkin mielentilailmausten esiintymistä lasten saduissa ja kysyn: Millaisia mielentilailmauksia lapsi A ja B käyttävät kertomuksissaan ja ovatko käytetyt mielentilailmaukset erilaisia eri ikäkausina. Tässä analyysiluvussa käyn läpi näiden kahden erillisen, mutta yhteen kietoutuvan kielenpiirteen esiintymistä aineistoni teksteissä ja nostan esiin esimerkkejä kyseisistä ilmiöistä.

### 4.1 Kerronnan koheesio lapsen A saduissa

#### 4.1.1 Kieliopillisen koheesion kehitys

Kieliopillisen koheesion lajeja ovat viittaaminen, korvaaminen ja ellipsin käyttö (Halliday–Hasan 1976). Käsittelen tässä ensimmäisessä alaluvussa viittaamisen ja ellipsin käyttöä lapsen A viisivuotiaana ja yhdeksänvuotiaana kertomissa saduissa. Korvaaminen on suomen kielessä englantia harvinaisempi ilmiö eikä sitä esiintynyt kummankaan ikäkauden saduissa, joten ohitan sen tässä kohdin. Aloitetaan kieliopillisen koheesion käsittely viittaamisesta, joka koskee lauseiden välisiä semanttisia sidoksia.

##### *Viittaaminen*

Viisivuotiaan kerronnan kieliopillinen koheesio rakentuu vielä pienestä määrästä sidoskeinoja. Muutamat yleisimmät pronominit sekä konjunktiot ja konnektiivit ovat selvästi eniten käytettyjä työkaluja. Viittaussuhdetta ilmaisevat pronominit muodostavat näistä kahdesta ryhmästä pienemmän osuuden. Viisivuotiaan saduissa on käytetty yhteensä 45 viittausta, kun taas kytkentöjä löytyy samoista saduista 86 esiintymää. Pronomineja tarkastellessa on huomioitava niiden käyttötarkoitus, sillä sama pronomini voi toisessa yhteydessä ilmaista persoonaista, toisessa demonstratiivista viittausta. Tämä koskee erityisesti demonstratiivipronomineja *se* ja *ne*, joita

yleisesti puhekielessä käytetään persoonapronominien *hän* ja *he* vastineina. Tekstiyhteydestä riippuen olen merkinnyt ne ilmaisemaan persoonaviittausta tai demonstratiivista viittausta.

Sekä viisivuotiaan että yhdeksänvuotiaan lapsen kertomuksissa persoonaviittaukset ovat selkeästi yleisimmin käytetty viittaustyyppi, sillä ne vastaavat molempina ikäkausina yli 70 prosentista esiintymiä. Viisivuotiaan persoonaan kohdistuvat viittaukset koostuvat pronomineista *hän/se* ja *he/ne* sekä näiden taivutusmuodoista. Kaikista yleisimmin on käytetty *he*-pronominia. Suurin osa pronomineista esiintyy perusmuodossaan, mutta kertomuksista löytyvät seuraavat taivutetut muodotkin: *niiden, niitten, hänen, heidän, heijät*. Yhdeksänvuotiaana persoonapronominien käytössä on tapahtunut selvää monipuolistumista. Yleisimpiä ovat edelleen kolmannen persoonan muodot, kaikkein yleisimpänä tällä kertaa *hän*-pronomini. Niiden lisäksi perusmuodoissaan esiintyvät *minä* ja *me*. Myös taivutetuissa muodoissa on enemmän variaatiota. Yhdeksänvuotias on käyttänyt muotoja: *minun, heidän, minulle, hänelle, meille, heidän ja heistä*. Useampien persoonapronominien käyttöä on edistänyt se, että lapsi on oppinut vaihtamaan näkökulmaa kertomuksen sisällä. Yhdeksänvuotiaan kertomuksissa esiintyy dialogia, jonka kautta voidaan välillä hypätä *minä*-kertojan matkaan (10).

10. ”Hei, minä olen Tihku”, otus sanoi hänelle. (Lapsi A, 9 v.)

Mielenkiintoista on, että molempien ajankohtien kertomuksissa kirjakieliset muodot *hän* ja *he* ovat yleisempiä kuin *se* ja *ne*, vaikka kumpiakkin käytetään yleisesti. Neljä–viisivuotias lapsi osaa jo vaihtaa puhekielisestä kielimuodosta yleiskieliseen ja roolileikeissä kieli on roolin mukainen (Lehto-Juopperi 2012). Kertomuksessa on lapselle luultavasti kyseessä samanlainen roolitilanne, jossa hän eläytyy tarinaan roolileikkinä eikä sen vuoksi käytä yksinomaan puhekielistä muotoa. Puhe- ja yleiskielisen muodon valinnassa on vielä viisivuotiaana runsaasti vaihtelua aivan lähekkäisissä lauseissakin (11). Yhdeksänvuotiaalla *se* ja *hän* -vaihtelu on huomattavasti vähäisempää eikä sitä juuri tapahdu saman sadun sisällä. Suurimmassa osassa satuja päähenkilöön viitataan *hän*-pronomiinilla (12). Vain yhdessä on valittu käyttää *se*-muotoa ja tämä viittaustapa säilyy koko sadun pituudelta.

11. Ja *ne* kirput asuivat siinä pupun ja hiiren talon vieressä. *He* kirput tulivat pupun ja hiiren luokse. (Lapsi A, 5 v.)

12. Kun Taikapyörre oli perillä, *hän* koputti Oreo-keksin oveen. (Lapsi A, 9 v.)

Esimerkki 11 kertoo samalla kiinnostavasta ilmiöstä viisivuotiaan kertomuksissa. Niissä on käytetty pronomineja usein tällä tavoin substantiivin edellä. Pronomini ja substantiivi esiintyvät yhteenkuuluvana yksikkönä, vaikka jälkimmäisessä lauseessa olisi suomessa mahdollista käyttää vain toista. Mietin, voisiko tässä olla kyse samanlaisesta artikkelinomaisesta käytöstä, jota on kuvannut esimerkiksi Ritva Laury (1996; ks. myös Larjavaara 2001). Vai onko kyseessä tarkenne, jolla lapsi täsmentää itselleenkin sitä, mihin pronomini viittaa. Lapsi ei ikään kuin luota viittauksen riittävyteen ja sen vuoksi lisää vielä tarkennuksen. Tällaista tapaa ei yhdeksänvuotiaan kertomuksissa enää esiinny ja pronominia käytetään sujuvasti viittaustarkoitukseen yksinään.

Demonstratiiviset viittaukset muodostavat sekä viisivuotiaan että yhdeksänvuotiaan saduissa noin neljäsosan kaikista viittauksista. Viisivuotiaan osoittavat viittaukset ovat pääasiassa yksikön ja monikon perusmuotoja *ne ja se* -pronomineista. Näiden lisäksi useassa sadussa on käytetty paikan ilmauksia *siinä* ja *sieltä*. Yhdeksänvuotiaana demonstratiivisissakin viittauksissa on tapahtunut selvää monipuolistumista. Yleisimpiä ovat pronomini *tuo* ja lokatiivinen proadverbi *siellä*, joiden lisäksi esiintyy muotoja: *sieltä*, *siinä*, *sillä*, *ne*, *niitä* ja *silloin*. Komparatiivisia viittauksia oli sekä viisi- että yhdeksänvuotiaan saduissa vähän. Molemmissa oli käytetty vain yleisen vertailun merkityksessä resiprookkipronominia *toinen*.

Kummankin ajanjakson kertomuksissa viittauksen korrelaatti on hyvin löydettävissä. Yhdessäkään viittauksessa ei ollut vaikeutta ymmärtää, mihin viittaus kohdistuu. Viisivuotiaan kertomukset ovat paljon lyhyempiä, joten niissä pronomini ja korrelaatti ovat usein lähekkäin, mikä helpottaa sekä viittauksen muodostamista että ymmärtämistä. Välillä lapselle on silti tullut tarve erikseen tarkentaa, mihin tarkoitteeseen hän viittaa (13). Yhdeksänvuotiaana kerrotuissa saduissa viittausstrategia vaihtelee eri kertomusten välillä. On kertomus, jossa aluksi esitellään päähenkilö ja sen jälkeen tähän viitataan aina pelkällä pronominilla. On myös kertomus, jossa päähenkilön nimi mainitaan jokaisella kerralla uudestaan eikä käytetä ollenkaan persoonaviittausta. Pitäisin varsinkin jälkimmäistä tyylillisenä valintana, mutta on myös mahdollista, että lapsi valitsee yhden taktiikan ja käyttää mielellään sitä pidempiä jaksoja. Lapsi kuitenkin selvästi hallitsee myös vaihtelun käytön, minkä huomaa erityisesti viimeisestä sadusta ”Sammakon penaaali” (14). Viittausten suunta on molempien ikäkausien kertomuksissa odotetusti anaforinen eli taaksepäin viittaava, sillä tämä on yleisestikin kertomustekstille tyypillinen viittaussuunta.

13. Ja *ne* oli muuttanut he. *Pupu ja hiiri* oli muuttanut. (Lapsi A, 5 v.)

14. Kun *sammakko* katsoi laukkuun, *se* huomasi penaalinsa tuijottavan. (Lapsi A, 9 v.)

## Ellipsi

Ellipsi eli sanojen tai lausekkeiden toistamattomuus voidaan jakaa nominaaliseen, verbaaliseen ja lausetason ellipsiin. Viisivuotiaan kertomuksissa ei ollut havaittavissa mitään näistä.

Lauseyhdistykset, joissa ellipsin käyttö olisi ollut mahdollista, on korvattu helpommalla tavalla (15). Tämä havainto sopii yhteen aiemman suomenkielisten lasten ellipsin muodostamista koskevan tutkimuksen kanssa (Nurmi 2012; Koskinen 2012; Saarinen 2018). Vaikka viisivuotias lapsi osaa yleensä spontaanissa puheessa ellipsin käytön, ei taito ole vielä yleistynyt kerronnan tapaiseen vaativampaan kielenkäyttötehtävään (Saarinen 2018, 40). Yhdeksänvuotiaana kerrotuissa saduissa ellipsiä löytyy jokaisesta vähintään yksi tapaus. Viimeisimmässä sadussa sitä on eniten. Kaikki tapaukset ovat nominaalista ellipsiä, jossa yleisimmin toistamatta on jätetty lauseiden yhteinen subjekti (16). Tämä on ellipsin yleisin käyttötapa (ISK 2010, 835) ja siten se on myös lapselle helppoiten omaksuttava, sillä sen oppimiseen hän saa eniten syötettä.

15. Sen pupun *nimi on* Zaylin ja sen oravan *nimi oli* Tähti ja hiiren *nimi oli* Touhu. (Lapsi A, 5 v.)

16. Sammakko pudotti laukkunsa ja \_\_ juoksi äkkiä pois. (Lapsi A, 9 v.)

### 4.1.2 Kytkenän kehitys

Seuraavaksi tarkastelen lapsen A saduissa ilmeneviä kytkenän tapoja. Kytkenä ilmaisee lauseiden välistä semanttista yhteyttä ja spesifioi sen tavan, jolla uusi tieto suhteutuu siihen, mitä aiemmin on kerrottu. Kytkenän tarkastelu koheesiota luovana välineenä tuo näkyväksi semanttisten suhteiden tehtävät lauseiden yhdistämisessä. (Halliday–Hasan 1976, 227.) Tutkin konjunktioiden ja konnektiivien käyttöä lauseyhdistyksissä ja selvitän, mitä muutoksia tarkastelujaksolla on havaittavissa. Viisivuotiaan satujen kohdalla aineistossa on sen verran kokoeroa, etten vertaile tarkkoja määrällisiä muutoksia. Sen sijaan kiinnitän huomiota yleiseen kehityssuuntaan, jota kytkenäkeinojen esiintymistä voidaan nähdä. Olen jakanut lauseiden välisten semanttisten suhteiden merkitsimet viiteen ryhmään käyttäen Hughesin ym. (1997, 146–147) ja Liekon (1993) mukaista luokittelua. Nämä luokat ovat additiivinen, adversatiivinen, kausaalinen ja temporaalinen suhde sekä omina luokkinaan kehysliitos ja spesifioiva lauseyhdistys.

Viisivuotiaan saduissa lauseiden kytkenään käytetään selkeästi eniten *ja*-konjunktiota. Se esiintyy lauseita yhdistävässä tehtävässä 43 kertaa, mikä on varsin huomattava määrä, kun verrataan sitä kaikkien kytkenöjen yhteenlaskettuun 86 esiintymään. *Ja*-konjunktio muodostaa täten yli puolet

kaikista viisivuotiaan kytkennöistä. *Ja*-yhdistys on erittäin tyypillinen juuri 5–7-vuotiaille lapsille, jotka alkavat harjoitella kertomuksen lauseiden yhteen liittämistä. Eri kielissä tehtyjen havaintojen mukaan juuri *ja*, *sitten* ja *ja sitten* ovat viisivuotiaiden yleisin tapa ketjuttaa perättäisiä tapahtumia. Vaikka tapa vaikuttaa yksinkertaiselta, se on kuitenkin merkittävä edistysaskel tapahtumien temporaalisen jäsentämisen suuntaan. (Berman–Slobin 1994, 66-67.)

Yhdeksänvuotiaan saduissa *ja*-kytköstä käytetään jo huomattavasti vähemmän. *Ja* yhdistää lauseita 12 kertaa, mikä muodostaa enää noin 20 prosentin osuuden kaikista 64 kytkennästä. Olen lukenut *ja*-yhdistysten osoittavan aineistossani pääasiallisesti **additiivista suhdetta** eli ne kertovat siitä, että kytkettävillä asioilla on esitysyhteydessään jotain yhteistä ja ne ovat molemmat tasavertaisesti päteviä. *Ja* on additiivisuutta ilmaisevista kytköksistä neutraalein ja sillä on vähiten esiintymärajoituksia. (VISK § 1092.) Jos tarkastellaan erikseen *ja sitten* -yhteenliittymää, mukaan tulee temporaalisuutta ilmaiseva lisämerkitys. *Ja sitten* esiintyi viisivuotiaalla 13 kertaa ja yhdeksänvuotiaalla kolmesti, joten sen käyttö on vähentynyt merkittävästi tarkastellun neljän vuoden aikana. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että iän myötä lapset korvaavat yleistunnuksen käyttöä spesifisemmillä ilmauksilla, kuten esimerkiksi *aluksi*, *myöhemmin* tai *sen vuoksi* (Berman 2009b, 307). Myös lapsen A kertomuksissa on havaittavissa sama ilmiö (17 ja 18). Muita additiivista suhdetta osoittavia ilmauksia saduissa olivat *-kin* ja *myös*, jotka esiintyivät muutamia kertoja. Yhdeksänvuotiaalla esiintyi tämän lisäksi kahdesti *vielä*-partikkeli.

17. *Ja sitten* he menivät laivalle. (Lapsi A, 5 v.)

18. *Yhtäkkiä* se rupesi puhumaan minulle. (Lapsi A, 9 v.)

**Temporaalisen suhteen** merkitsimet olivat viisivuotiaan saduissa toiseksi yleisimpiä (24 kpl) kytkennän tapoja ja yhdeksänvuotiaalla kaikkein yleisimpiä (26 kpl). Temporaalisuuden ilmausten kautta suhteutetaan toisiinsa lauseiden esittämien tilanteiden ajankohtia tai kestoja (VISK § 1222). Viisivuotias käyttää saduissaan erityisen runsaasti *sitten*-konnektiivia, joka edellä esittelyn mukaisesti liittyy usein *ja*-konjunktion. Yksinäänkin se on viisivuotiaan yleisin temporaalisen suhteen merkitsin (19). Muita tähän tarkoitukseen käytettyjä konnektiiveja olivat: *enää*, *taas* ja *vielä*. Yhdeksänvuotiaalla aikasuhteesta kertovien sanojen joukko oli laajentunut merkittävästi. *Sitten* on edelleen yleisin merkitsin, mutta sen rinnalle yhtä paljon käytetyksi on noussut *kun*-konjunktion (20). *Kun*-sanalla voidaan ilmaista monenlaisia merkityksiä, mutta temporaalisuus on sen käyttöyhteyksistä keskeisin (Herlin 1998). On merkillepantavaa, että viisivuotiaan kertomuksissa tätä konjunktionia ei käytetä vielä lainkaan, vaikka se on yleiskielessä tavallisin

aikasuhdetta ilmaiseva konjunktio (Kielitoimiston ohjepankki 29.4.2020: Konjunktiot : kun). Tässä kohtaa tutkimustulos eroaa Liekon (1993) havainnoista, joiden mukaan *kun* ilmaantuu lapsen kieleen varhaisimpina lauseenyhdistystapoina. Toisaalta Liekon aineisto koostuu spontaanista puheesta eikä kertomuksista, mikä voi osaltaan selittää eroa. Koskisen (2012) kertomusaineistossa *kun* -lauseenyhdistys oli myös varsin harvinainen.

19. *Sitten* pupu ja hiiri menivät ostamaan kauppaan ruokia. (Lapsi A, 5 v.)

20. *Kun* sammakko katsoi laukkuun, se huomasi penaalinsa tuijottavan. (Lapsi A, 9 v.)

**Kausaalinen suhde** syntyy kahden lauseen välille, kun niiden ilmaisemat asiantilat ovat keskenään syyn ja seurauksen suhteessa (ISK 2010, 1074). Yksinkertaisimmillaan liitos ilmaisee tavanomaista syy- tai seuraussuhdetta, mutta se voi toteutua myös monimutkaisempana finaalisena eli tarkoitusta ilmaisevana suhteena (Lieko 1993, 172; ISK 2010, 1074-1080). Kausaalinen suhde vakiintuu lapsen kieleen erityisen selvästi helpoimmasta lauseyhdistyksestä vaikeampaan eli kumulatiivisen kompleksisuushierarkiansa mukaan (Lieko 1993, 173). Tutkimuksen aineistossa viisivuotiaan saduissa esiintyy kolme kausaalista yhdistystä, joiden luomiseen on käytetty *koska*- ja *niin*-merkitsimiä (21). Neljän vuoden aikana tässä kategoriassa ei ole tapahtunut määrällistä lisääntymistä, sillä yhdeksänvuotiaalla liitoksia oli edelleen kolme. Näissä yhdistyksissä oli käytetty *koska*-konjunktioita, jolla on ilmaistu perusmuotoista syyn ja seurauksen suhdetta (22).

21. *Sitten* he menivät nukkumaan, *koska* oli yö. (Lapsi A, 5 v.)

22. Se nukkui vielä, *koska* oli yö. (Lapsi A, 9 v.)

**Adversatiivinen suhde** syntyy lauseiden välille silloin, kun toisiinsa kytketyt elementit eroavat toisistaan jonkin ominaisuuden suhteen. Lauseiden merkityssisällöt ovat oppositiossa toistensa kanssa eli niiden välillä vallitsee ristiriita tai vastakohtaisuus. (Lieko 1993, 174; ISK 2010, 1049.) Tutkimuksessani viisivuotiaan saduissa oli löydettävissä ainoastaan yksi tällainen ilmaus (23). Siinä lapsi selittää, etteivät kaikki sadun päähenkilöt ole lähdössä laivamatkalle, kuten voitaisiin olettaa, vaan ainoastaan orava. Sen luomaa suhdetta voidaan luonnehtia additiivis-kontrastoivaksi (ISK 2010, 1053).

23. Hän, orava *pelkästään*, meni laivalle. (Lapsi A, 5 v.)

Yhdeksänvuotias käytti adversatiivisen suhteen ilmaisuja kuusi kertaa. Suhdetta merkitsivät *mutta*- ja *vaan*-konjunktiot, joista ensimmäinen oli yleisempi. *Mutta*-konjunktion käyttöä tarkastellessa on huomioitava, että se esiintyy paitsi lauseita ja lausekkeita yhdistävänä konjunktiona myös lausumapartikkelina (ISK 2010, 776- 784). Voitaisiin siis kysyä, ilmaiseeko *mutta*-konjunktio tilanteessa todellista lauseiden kytkentää vai onko sitä käytetty vain yhdistämään puhujan omia perättäisiä vuoroja. Sadutus puhutun kielen muotona voi mahdollistaa molemmat tulkintatavat. Toisaalta Jääskeläinen ja Koivisto (2012) ovat todenneet, että kytkävän ja partikkelimaisen käytön tarkkarajainen erottaminen ei ole tarpeellista vaan sanojen esiintymät voidaan sijoittaa jatkumolle sen mukaan, paljonko konjunktioomaisuutta niiden käyttöön liittyy. Seuraavissa yhdeksänvuotiaan lausumissa voidaan nähdä *mutta*-sanan käyttötapoja, jotka eroavat konjunktioomaisuutensa suhteen. Esimerkissä 24 *mutta*-konjunktio kytkee lauseita, joista ensimmäinen kertoo halusta kiivetä puuhun ja toinen sen toteutumisen mahdottomuudesta. Lauseiden välille on näin luotu selkeä vastakkaisuussuhde. Esimerkissä 25 puolestaan konjunktioomaisuus on vähäisempää, mutta kuitenkin havaittavissa. Tihku-kissa vastaa Mansikka-ankan epäilykseen pesänsä kunnosta ja implikoi murahtelevassa vastauksessaan ymmärtävänsä tämän huolen. Kaikissa yhdeksänvuotiaan *mutta*-ilmauksissa on havaittavissa jonkinasteinen konjunktiiivisen kytkennän tarkoitus eikä niitä ole käytetty puhtaasti vuorovaikutukselliseen tarkoitukseen.

24. Olipa kerran pieni karhunpentu ja se halusi kiivetä puuhun.  
*Mutta* hän ei vielä pystynyt kiipeämään, koska oli liian pieni. (Lapsi A, 9 v.)  
25. ”Tuo risukasako?” Mansikka ihmetteli.  
”No joo joo, *mutta* tule nytten”, Tihku sanoi Mansikalle. (Lapsi A, 9 v.)

**Kehysliitos** tarkoittaa lauserakennetta, jossa kahdesta propositiosta toinen toimii kehyksenä toiselle. Kehyksenä toimiva väitelause ilmaisee mentaalisen verbin avulla suhtautumista toisen lauseen sisältöön. (Lieko 1993, 171.) Lapsen A kohdalla ei viisivuotiaana kerrotuissa saduissa ollut löydettävissä yhtään kehysliitosta. Kehysliitos on melko kompleksinen rakenne, joka vakiintuu kerronnassa käyttöön vasta kouluiässä, vaikka spontaanissa puheessa sitä tavataan aikaisemminkin (Lieko 1992; Norbury–Bishop 2003; Mäkinen 2014;). Yhdeksänvuotiaana kerrotuissa saduissa kehysliitoksia käytettiin kolmessa lauseyhdistyksessä. Kahdessa tapauksessa oli käytetty epäsuoraa kysymyslausetta (esimerkki 26 ja 27) ja kerran *että*-konjunktioilla muodostettua sivulausetta (28). Mentaalisina verbeinä lauseissa oli käytetty: *muistaa*, *kysyä* ja *huomata*. Mentaalisten verbien esiintymistä kertomuksissa käsitellään tarkemmin luvussa 4.3.

26. Kun Villiusva oli lähdössä kotiin, Villiusva *ei muistanut*, *mistä* suunnasta oli tullut. (Lapsi A, 9 v.)

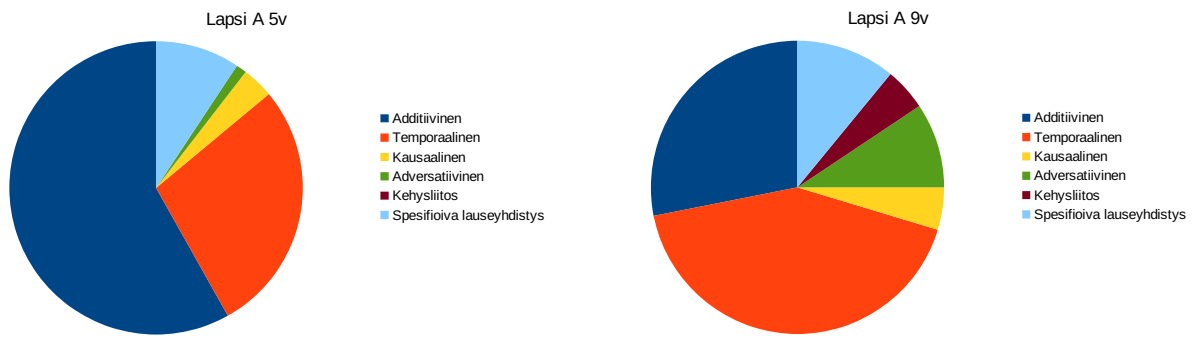
27. He menivät *kysymään* myyjältä, *saisivatko* he pienen alennuksen. (Lapsi A, 9 v.)  
28. Kun he löysivät Soturiampiaispuvut, he *huomasivat*, *että* ne maksoivat yhteensä 50 euroa eikä 5 euroa. (Lapsi A, 9 v.)

**Spesifioiva lauseyhdistys** muodostuu kahdesta lauseesta, joista ensimmäisessä lauseessa mainitaan jokin objekti, jota jälkimmäinen lause täsmentää. Spesifioiva lauseenyhdistys voidaan luoda relatiivi- tai komparatiivirakenteella sekä spesifioivalla *ja*- tai *että*-lauseella. (Lieko 1992, 202.) Lapsi A on käyttänyt huomattavan runsaasti spesifioivaa lauseyhdistystä jo viisivuotiaana kertomissaan saduissa. Ne ovat kaikki relatiivilauseilla muodostettuja; yhtä lukuun ottamatta *joka*-pronominilla ja sen taivutusmuodoilla. Relatiivilauseet ilmestyvät lapsen kieleen eri tutkimusten mukaan noin 2,5 vuoden iässä (Lieko 1993, 180-182). Kerronnassa relatiivilauseiden ja muiden spesifioivien lauseyhdistysten esiintyvyys on alle kouluikäisillä yleensä melko vähäistä, kuitenkin riippuen yksilö- ja kielikohtaisista eroista (Berman–Slobin 1994, 457-514; Uotinen 2016).

Yhdeksänvuotiaan kertomuksissa spesifioivaa lauseyhdistystä käytetään lähes yhtä paljon kuin viisivuotiaana. Kuusi yhdistyksistä on tehty käyttäen *joka*-pronominia taivutettuine muotoineen ja yhdessä tapauksessa on käytetty *mikä*-pronominia. Kaikki käytetyt relatiivilauseet ovat molempina tarkasteltuina ikäkausina restriktiivisiä eli ne tulkitaan rajaaviksi tai tarkentaviksi (ISK 2010, 1111; Visapää 2012). Tämä vastaa aiempaa tietoa siitä, että lapset käyttävät useammin ja aikaisemmin rajaavia relatiivilauseita, sillä niillä on enemmän informatiivista arvoa (Lieko 1993, 182). Käytettyjen relatiivilauseiden korrelaateissa sen sijaan on havaittavissa vaihtelua ikäkauden mukaan. Viisivuotiaan saduissa relatiivilauseen korrelaatit olivat suurimmaksi osaksi määritteettömiä substantiiveja tai pronomineja (29). Viimeisessä viisivuotiaan sadussa kuitenkin löytyy korrelaattina substantiivi, jolla on kaksi laajennusta (30). Yhdeksänvuotiaalla puolestaan suurin osa korrelaateista muodostui useampiosaisista substantiivilausekkeista (31).

29. Ja oli myös *orava*, *joka* kurkisti puusta. (Lapsi A, 5 v.)  
30. Ja orava sai *semmoisen tavallisen pöllöpehmolelun*, *joka* oli myös kiiltosilmä. (Lapsi A, 5 v.)  
31. Siellä hän tapasi *jonkun pienen pörröisen otuksen*, *joka* näytti ihan koiralta, mutta se ei haukkunut ja räksyttänyt vaan naukui. (Lapsi A, 9 v.)





KUVIO 1: Lapsen A kytkentätyyppien jakauma 5- ja 9-vuotiaana

Kuviossa 1 on esitetty tässä luvussa käsiteltyjen kytkentöjen jakaumat suhteellisesti eri ikäkausina. Niistä nähdään selvästi, miten additiivisten kytkentöjen määrä on vähentynyt huomattavasti aineistojen vajaan neljän vuoden tarkastelujakson aikana. Temporaalisten kytkentöjen osuus puolestaan on kasvanut niin, että ne ovat yhdeksänvuotiaalla jo eniten käytetty kytkennän muoto. Temporaaliset ja additiiviset kytkennät muodostavat yhdessä viisivuotiaalla huimat 86 prosenttia kaikista kytkennöistä. Yhdeksänvuotiaan kohdalla näiden suurimpien luokkien yhteenlaskettu osuus on 70 prosenttia. Tämä kehitys osoittaa miten temporaalisen ja additiivisen luokan rinnalle on ruvennut syntymään muita lauseiden kytkennän tapoja. Pienempien luokkien edustukset ovat yleisesti ottaen lisääntyneet ja näin kytkentätavat vuosien aikana monipuolistuneet.

#### 4.1.3 Leksikaalisen koheesion kehitys

Tekstien leksikaalista koheesiota tarkasteltaessa huomio siirtyy kieliopillisista resursseista sanaston kautta rakentuvaan yhteyteen tekstin osien välillä. Sanojen väliset sidokset syntyvät monin tavoin sanaston oman verkoston sisällä ja suhteesta tekstissä aiemmin käytettyihin sanoihin. Havainnoin tässä osuudessa toiston, synonymian, yläkäsitteiden, yleismerkityksisten sanojen, meronymian, hyponymian ja vastakohtaisuuden sekä kollokaation esiintymistä lapsen A kertomissa saduissa.

**Sanan toistaminen** on leksikaalisen koheesion suurin muoto. Toisto voi olla täsmälleen saman sanan käyttämistä tekstissä, mutta myös esimerkiksi samaan kantasanaan pohjautuvien sanojen luomaa sidosteisuutta lauseiden ja tekstijaksojen välille. Tutkin sitä, onko eri ikäkausina kerrotuissa saduissa löydettävissä jotain eroa toiston laadussa tai määrässä. Koska aineistoissa on kokoeroa, määrällinen tarkastelu keskittyy teksteissä esiintyvän toiston suhteellisiin osuuksiin.

Havainnoin aluksi saduista sitä, mikä on niissä yleisimmin toistuva sana. Jätin mukaan lukematta kieliopilliset ja muuten samalla tavoin yleisesti esiintyvät sekä semantiikaltaan yleiset sanat, kuten esimerkiksi olla-verbit. Viisivuotiaan saduissa selvästi yleisimmin toistettiin sadun päähenkilöitä, jotka olivat jokaisessa sadussa esiintyvät *pupu*, *hiiri* ja *orava*. Näillä seikkailijoilla ei ollut muita nimiä vaan niihin viitattiin juuri näillä samoilla lajinimillä. Osassa saduista esiintyivät ainoastaan *pupu* ja *hiiri*; *orava* joutui useimmin sivuosaan eikä sitä mainittu yhtä paljon. Muita toistuvia sanoja viisivuotiaan eri saduissa olivat seuraavat: *mökki*, *portaat*, *muuttaa*, *nimi*, *kirput* ja *eläimet*. Yleisimmin käytetyn sanan suhteellinen osuus teksteissä vaihteli 4–7 % välillä, keskiarvon ollessa 5,8 % kaikista sanoista.

Yhdeksänvuotiaan saduissa yleisimmin toistuivat myös tarinan päähenkilöiden nimet. Kahdessa sadussa päähenkilöön viitattiin vain sen lajinimellä ja kolmessa sadussa sille oli keksitty kutsumanimi. Yhdeksänvuotiaan tarinat ovat sanamäärällisesti pidempiä ja kerronnaltaan monimuotoisempia, joten odotetusti niihin mahtuu toistoakin enemmän. Kun katsotaan yleisimmän sanan toiston suhteellisia osuuksia, huomataan kuitenkin, että sen toistaminen on suhteellisesti jonkin verran lisääntynyt tutkittuna ajanjaksona. Yhdeksänvuotiaalla yleisimmin käytetyn sanan esiintymien osuus oli 6–14 % kaikista sanoista, keskiarvon ollessa 8,9 %. Eroa aineistojen välillä näkyi myös siinä, mitä toistettiin. Myöhemmin kerrotuissa saduissa toisto keskittyi selvemmin nimenomaan sadun päähenkilöön ja mahdollisiin sivuhahmoihin. Yhtä satua lukuun ottamatta muita paljon toistettavia elementtejä ei saduissa löytynyt. Tämän poikkeavan sadun kohdalla esiintymistä nousi esimerkiksi *puu* ja *kiivetä*. Tässäkin tapauksessa päähenkilö oli silti tapahtumien keskiössä, mutta häneen viitattiin pääasiallisesti pronominilla.

Tämän havainnon myötä vertailin vielä eri ikäkausien satuja sen mukaan, kuinka paljon päähenkilöön viitattiin käyttäen hahmon nimeä ja paljonko pronominilla. Merkittävää eroa aineistojen välillä ei kuitenkaan ollut havaittavissa. Molemmissa päähenkilö mainitaan tekstissä noin puolessa tapauksissa koko nimeltä ja puolessa pronominilla viitaten. Yhdeksänvuotiaalla koko nimen käyttäminen on silti hieman yleisempää kuin pronominiviittaus; eroa on noin 5 prosenttiyksikön verran. Alla olevista esimerkeistä nähdään, miten päähenkilöihin viittaaminen voi erota viisi- ja yhdeksänvuotiaana kerrotuissa saduissa (32 ja 33). Yhdeksänvuotiaalla on tässä tapauksessa käytössään nimi, pronomini ja ellipsi. Nimen uudelleen maininta on vain yksi osan lauseenmuodostuksen työkalupakissa eikä toisteisuus tällöin nouse liian hallitsevaksi.

32. Sitten *he* menivät nukkumaan, koska oli yö. Ja sitten *he* alkoivat tehdä Legoja. Ja sitten *he* menivät laivalle. (Lapsi A, 5 v.)
33. Kun *sammakko* katsoi laukkuun, *se* huomasi penaalinsa tuijottavan. *Sammakko* pudotti laukkinsa ja juoksi äkkiä pois. (Lapsi A, 9 v.)

Koska toisto näyttää olevan merkittävimpiä leksikaalisen koheesion ilmentymiä tutkimissani saduissa, tarkastelin aihetta vielä yhdestä eri näkökulmasta. Havainnoin sitä, kuinka monta sanan ensimainintaa ja toistoa saduista löytyi. Jaottelin erikseen sanat, jotka esiintyivät sadussa ensimmäistä kertaa ja sanat, jotka olivat jo esiintyneet jossakin taivutusmuodossaan aiemmin tekstissä. Tämän kautta pystyin näkemään, kuinka suuri osa sanastosta muodostuu useammin kuin yhden kerran käytetyistä sanoista. Sadut olivat sanamäärältään tarpeeksi lyhyitä, että tällainen vertailu oli mahdollista toteuttaa ilman tietokoneavusteisuutta. Tuloksista nähdään, että viisivuotiaalla useammin kuin yhden kerran käytetyt sanat muodostavat keskimäärin 50,4 % käytetystä sanastosta. Yhdeksänvuotiaalla vastaava osuus on 41,8 % kaikista satujen sanoista. Tämä ero on sen verran suuri, että voidaan sanoa eri ikäkausina kerrottujen satujen välillä olevan eroavaisuutta tekstin sanaston muodostumisessa. Luultavasti eroa selittää lapsen sanavaraston kasvu, jolloin esimerkiksi verbivalinnat monipuolistuvat. Esimerkiksi Honko (2013, s. 352–362) on tutkimuksessaan alakouluikäisten lasten kertomuksista huomionut, että sanatoisteisuus vähentyy ylemmillä vuosiluokilla, mikä kertoo produktiivisen leksikon monipuolistumisesta kielellis-kognitiivisen kehityksen myötä.

**Muita paradigmaattisia merkityssuhteita** lapsen A saduissa luotiin erityisesti ylä- ja alakäsitteitä käyttämällä. Viisivuotiaan saduissa *pupu*, *hiiri* ja *orava* rinnasteisina hyponyymeina esiintyvät jokaisessa tekstissä, mutta niiden lisäksi noin puolessa saduista käytetään yläkäsitteitä. Esimerkin 34 tilannetta voidaan tarkastella käsitehierarkian näkökulmasta, jolloin *eväitä* nähdään lueteltujen ruokatarvikkeiden yläkäsitteenä. Sitä olisi mahdollista kuitenkin tulkita myös meronymian kautta, jolloin *eväitä*-kokonaisuus sisältäisi osat: *muffinsia*, *vähäsen karkkia* ja *voileipiä*. Meronymia ja hyponymia toimivatkin tekstissä usein yhdessä eikä niiden välille ole tarpeenkaan vetää tarkkoja rajoja; molemmat suhteet kuitenkin luovat leksikaalista koheesiota tekstiin (Halliday–Matthiessen 2004, 374–376). Samaan ruokailuteemaan kuuluu toisesta sadusta otettu esimerkki 35. Siinä näkyy vielä edellistä tekstikohtaa selvemmin merkityssuhteen kautta luotu implisiittinen koheesio, kun kertoja olettaa kuulijan tietävän, että Hesburgerista ostettavia ruokia ovat nugetit ja patatit. (Lapsi A käyttää tässä suomalaisittain taivutettuna hollanninkielistä sanaa *patat*, joka tarkoittaa ranskalaisia perunoita.) Kun kuulija on tästä yhteydestä tietoinen, voi hän yhdistää lauseet sanojen kantamien merkityssuhteiden avulla.

34. He otti eväitä mukaan. *Muffinsia, vähäsen karkkia ja voileipiä.* (Lapsi A, 5 v.)  
35. Ja he söi *Hesburgeria*. Ja ne kaikki otti *nugetteja ja patatteja.* (Lapsi A, 5 v.)

Yhdeksänvuotiaan saduissa on käytetty jonkin verran laajempaa valikoimaa paradigmaattisten merkityssuhteiden ilmauksista. Yläkäsitteen käyttäminen on edelleen näistä yleisimpiä. Esimerkissä 36 kertoja esittelee ensin sadun päähenkilön ja ilmoittaa tämän olevan *kissa*. Seuraavassa lauseessa tarkennetaan kuvausta ja täsmennetään sen olevan tyypiltään *maatiaiskissa*. Tässä yhdistävänä tekijänä on hyponymian lisäksi toistuva *kissa*-sana. Jos maatiaiskissan tilalle vaihdettaisiin jokin toinen rotu, jossa *kissa*-sanaa ei olisi, jäisi sanojen yhdistäminen enemmän sanastollisen tiedon varaan. Esimerkissä 37 käytetään samantyyppistä tarkennusta, mutta tässä tapauksessa tarkennettava ilmaus on yleismerkityksinen sana *otusta*. Tällainen yleismerkityksinen sana on niin täsmentymätön, että se yleensä saa muualla tekstissä kohdistetumman ilmentymän, jolloin syntyy koheesiota saman tarkoitteen eri ilmiäsujujen välille (Halliday–Hasan 1976, 274–277). Näin tässäkin sadussa, jossa *otus* paljastuu koiraksi. Esimerkissä 38 puolestaan lauseiden yhteys syntyy aamu–ilta -vastakohtaparin kautta.

36. Olipa kerran *kissa*, jonka nimi oli Villiusva. Villiusva oli harmaavalkoinen *maatiaiskissa*. (Lapsi A, 9 v.)  
37. Hän oli nähnyt myös pari jotain pörröistä *otusta*, jotka kulkivat ihmisten mukana naruissa. Pörrö oli sanonut niitä *koiriksi*. (Lapsi A, 9 v.)  
38. *Aamulla* Villiusva lähti etsimään kotia. *Illalla* Villiusva löysi kotiin. (Lapsi A, 9 v.)  
39. Soturiampiaisleffoja oli tullut Karkkimaahan jo 70. He katsoivat vielä uusimman Soturiampiaiselokuvan ja lähtivät sitten kauppaan. (Lapsi A, 9 v.)

Esimerkissä 39 esiintyy yksi harvoista saduissa käytetyistä synonyymeistä. Synonyymejä käytettäessä tulee erityisen selvästi esiin metalingvistinen ymmärrys siitä, että yhtä kohdetta kuvaamaan voidaan käyttää useampaa sanaa. Asian ja sanan välillä ei siis ole yksi yhteen -suhdetta, vaan sana ja sen referentti ovat erotettavissa toisistaan. Tämän taidon oppiminen on liitetty metalingvistisen tietoisuuden ja mielen teorian kehittymiseen neljävuotiaasta eteenpäin (Doherty 2000). Toisaalta jo aivan pienet lapset osaavat leikkiä kuvitteluleikkejä, joissa esimerkiksi palikasta tuleekin puhelin ja samaan palikkaan viitataan näin kahdella eri sanalla. Clarkin (1997) mukaan ainakin kaksivuotiaasta alkaen lapset pystyvät ymmärtämään ja tuottamaan vaihtoehtoisia termejä samalle referentille. Kolme–neljävuotias lapsi osaa jo nimetä tarkoitteelle ylä- ja alakäsitteitä (Waxman–Hatch 1992). Synonyymien vähyys saduissa ei siis oletettavasti kerro sitä, etteikö lapsi

tuntisi synonyymien käyttöä vaan että niiden tuottaminen omaan kerrontaan on vielä hankalaa tai niitä ei ole koettu tarpeellisiksi käyttöä.

**Kollokaatiota** tutkittaessa siirrytään katsomaan sanojen esiintymisen syntagmaattista ulottuvuutta; sanojen yhdistymistä lauseen muiden sanojen kanssa. Tämän tarkastelun kautta nähdään, paljonko saduissa syntyy koheesiota sanojen taipumuksesta esiintyä yhdessä. En kuitenkaan käsittele tässä yhteydessä fraseologisten yksiköiden kaltaisia sanapareja, sillä niiden vaikutus koko tekstin koheesioon on vähäinen (Halliday–Matthiessen 2004, 577). Sen sijaan olen havainnoinut saduista samaan merkityskenttään kuuluvien sanojen yleisyyttä ja käyttötapaa (Hakulinen–Karlsson 1995; Ranta 2007).

Lapsen A viisivuotiaana kertomat sadut ovat varsin lyhyitä – niissä on 42–84 sanaa. Tämä vaikuttaa oleellisesti siihen, kuinka paljon erilaista sanastoa yhteen satuun mahtuu. Kaikissa kertomuksissa sanasto jonkin verran mukautui sadun teeman ympärille, mutta monessa sadussa kuljettiin varsin lineaarisesti tapahtumasta toiseen, jolloin siirryttiin myös sanastollisesti nopeasti eri teemoihin. Tällöin sadussa ei ollut havaittavissa sanastollista yhtenäisyyttä muutamien lauseiden pituuden ylitse. Selkeimmin kollokaatiota löytyi viimeisestä sadusta, jossa vietetään joulua. Tässä sadussa puhutaan paketeista, lahjapapereiden koristelusta ja leluista. Esimerkissä 40 yhteys joulun ja pakettien välillä perustuu yhteiseen tietopohjaan siitä, mitä joulun viettoon usein kuuluu.

40. Ja oli *joulu*. Ja sitten he heräsi. Ja sitten he avasi *paketit*, mitkä he sai. (Lapsi A, 5 v.)

Yhdeksänvuotiaan saduissa pituutta ja sen myötä sanastoa on jo enemmän. Satujen pituudet vaihtelevat 66 ja 198 sanan välillä. Niissä käytetty sanasto laajenee kuvailevampaan ilmaisuun ja mukaan tulee erilaisia tilannetta ja ympäristöä luonnehtivia tekstiosuuksia. Kun tapahtumasta toiseen ei enää siirrytä yhtä nopeasti, aikaa ja tilaa riittää myös motiivien ja tunteiden kuvauksiin. Suuri muutos näkyy lisäksi verbien käytössä. Tätä muutosta havainnollistaakseni poimin saduissa käytetyt predikaattiverbit ja vertailin ikäkausittaisia eroja niiden välillä. Tuloksista selviää, että viisivuotiaalla huomattava osa lauseiden predikaattiverbeistä oli *olla*-verbin eri muotoja. Kaikista predikaattiverbeistä pelkät *olla*-verbit muodostivat 42 prosenttia. Yhdeksänvuotiaalla sen sijaan näiden osuus oli vain 24 prosenttia.

Kollokaation näkökumasta katsottuna runsas *olla*-verbin käyttö vähentää merkityskenttien kautta syntyvien sidosten esiintymistä. *Olla*-verbi ja muut hyvin neutraalit verbit, kuten *tulla* ja *mennä*, eivät luo samalla tavalla yhteyksiä kuin kuvailevammatt teos sanat. Esimerkiksi yhdeksänvuotiaana kerrotun ”Pieni Ankanpoikanen” -sadun eläinaiheista merkityskenttää tukevat verbit: *räksyttää*, *haukkua*, *naukua*. Muuta eläinsanastoa sadussa ovat muun muassa: *ankanpoikanen*, *koira*, *eläin*, *pesä*, *pörröinen*. Toinen kertomus, jossa selvästi tulee esiin käytettyjen verbien ja substantiivien yhteispeli aiheen muodostuksessa, oli ”Pieni karhunpentu” -satu (41). Vaikka satu on yhdeksänvuotiaan aineistossa kaikkein lyhyin, siinä kuitenkin sanastollisesti esiintyy runsaasti kollokaatiota. Käytetyt verbit kuvailevat tietyn asian saavuttamisen vaiheita: *haluta*, *uneksia*, *pystyä*, *yrittää*, *onnistua*, *päästä*. Substantiivit puolestaan liittyvät metsäsanastoon: *puu*, *latva*, *maisema*. Molempia joukkoja yhdistää runsaasti läpi tekstin käytetty metsäaiheinen *kiivetä*-verbi.

41. Mutta seuraavana päivänä, kun hän oli *uneksunut* kiipeävänsä puuhun, kun hän *yritti* vielä yhden kerran *kiivetä* puuhun, hän *onnistui* siinä. (Lapsi A, 9 v.)
42. Villiusva halusi nähdä *metsän*. --- Eräänä päivänä Villiusva lähti retkelle *metsään*. Siellä oli paljon *puita* ja paljon *mustikoita* ja *mansikoita* ja *puolukoita*. Ja tietenkin siellä oli *kukkiakin*. Villiusva näki kaksi jättimäistä *kiveä*. --- Villiusva teki pienen pesän *kiven* juurelle. (Lapsi A, 9 v.)

”Kissa, joka eksyi metsään” -sadussa (42) on myös vahva metsäaiheinen merkityskenttä. Siihen kuuluu luontoaiheisia sanoja: *metsä*, *puita*, *mustikoita*, *mansikoita*, *puolukoita*, *kukkiakin*, *kiveä*. Esimerkkiin on valittu osia tarinan alusta, keskeltä ja lopusta ja niistä on havaittavissa, että sadussa samaa merkityskenttää käytetään kohesiivisesti läpi kirjoitelman. Yleisenä huomiona lapsen A satuaineistosta voidaan todeta, että samaan merkityskenttään kuuluvan sanaston säilyminen tarinan kulussa on tyypillistä nimenomaan yhdeksänvuotiaan saduissa. Viisivuotiaalla merkityskentät vaihtelevat nopeasti samalla kun kerronnassa siirrytään vauhdikkaasti eteenpäin. Näin yhden aiheen sanastoa esiintyy usein vain muutaman perättäisen lauseen verran. Yhdeksänvuotiaan saduille tyypillistä jatkuvuutta oli havaittavissa vain yhdessä viisivuotiaan sadussa ja siinäkin huomattavasti heikompana.

## 4.2 Kerronnan koheesio lapsen B saduissa

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan kerronnan koheesiota lapsen B saduissa. Ensimmäisessä osuudessa tutkin kieliopillisen koheesion lajeista viittaamista ja ellipsin käyttöä. Tämän jälkeen on vuorossa kytkennän kehitys, jossa keskiössä ovat konjunktioiden ja konnektiivien avulla lauseiden

välille muodostetut semanttiset suhteet. Lopuksi tarkastelen vielä sanojen kautta luotuja yhteyksiä leksikaalisen koheesion osuudessa.

#### 4.2.1 Kieliopillisen koheesion kehitys

##### *Viittaaminen*

Kieliopillisen koheesion keinoista tarkastelen ensimmäiseksi viittauksia. Kaikissa lapsen B kertomissa saduissa käytetään tekstin sisäisiä viittauksia, joiden kautta satuihin syntyy sidosteisuutta. Niiden määrä vaihtelee odotettavastikin huomattavasti eri pituisten satujen välillä – ikäkaudesta riippumatta pitkät sadut sisältävät viittauksia enemmän. Samoin korrelaatteja eli viittausten kohteita on pitkissä saduissa enemmän, mikä näkyy monimutkaisempien rakenteiden käyttönä.

Tutkimistani viidestä seitsemänvuotiaan sadusta suhteellisen lyhyitä on kolme; niiden pituudet ovat 41 sanasta 59 sanaan. Näissä kolmessa sadussa on melko samankaltainen rakenne, erityisesti kahdessa ensimmäisessä. Niiden aloituslauseessa esitellään kertomuksen päähenkilö tai -hahmo ja tämän jälkeen kertomus rakentuu viittauksista kyseiseen korrelaattiin. Lähestulkoon jokainen aloitusvirkkeen jälkeinen lause alkaa *se*-pronominilla tai demonstratiivisella proadverbilla, joilla viitataan alussa esiteltyyn hahmoon (43). Tällainen viittaustyyli on varsin kaavamainen ja lopputarinasta korrelaatti on jo kaukana viittauksesta, mutta tarinan yksinkertaisen rakenteen vuoksi kohde pysyy kuitenkin koko ajan mielessä. Viimeisessä lyhyessä sadussa korrelaatteja on kaksi, jotka molemmat esitellään kahdessa ensimmäisessä virkkeessä (44). Loppusadusta viittaustekniikkaa ei ole käytetty enää samaan tapaan vaan toistettu alkuperäisen korrelaatin nimi. Tämä rakenne on edellistä hieman vaativampi, mutta toimiva, sillä viittauksen kohteesta ei pääse nytkään syntymään sekaannusta.

43. Olin rakentamassa *panssarivaunua*. *Siinä* oli 35 tykkiä. *Sinne* mahtui sisään kaksi pikkulaivaa, siis ihan pientä. Ja *sinne* mahtui katolle helikopteri ja hävittäjä. *Se* oli kestävä. (Lapsi B, 7 v.)

44. Olipa kerran *avaruusalus*, joka oli Kuussa. *Sillä* oli yksi iso lasertykki ja *siihen* mahtui *neljä sotilasta*. *Niillä* oli yksi iso laserkonekivääri. (Lapsi B, 7v.)

Pidemmissä ja juoneltaan monimutkaisemmissa teksteissä viittausten onnistuminen saattaisi osoittautua haastavammaksi tehtäväksi. Seitsemänvuotiaan saduissa ei kuitenkaan ollut havaittavissa viittauksia, joiden kohde olisi ollut tarinan seuraamisen kannalta epäselvä.

Pääasiallisesti viittaukset kohdistuvat tarinan päähenkilöön, mutta pitkissä saduissa esiintyy myös

muita viittauksia, jotka kohdistuvat tarinassa esille nousseihin asioihin. Tällaisten viittausketjussa tapahtuvien poikkeamien jälkeen päähenkilön koko nimi on voitu toistaa uudelleen, jonka jälkeen siihen voidaan taas viitata lyhyemmin esimerkiksi *se*-pronominilla (45).

45. *Ja se juna meni vuorelle. Kerran se sai tehtäväksi, että sen pitää mennä korkealle vuorelle ja viedä sinne panssaria. Juna lähti tallista aikaisin aamulla. Sit se meni juna-asemalle ja haki sieltä vaunun.* (Lapsi B, 7 v.)

Yksitoistavuotiaan kertomuksissa lauserakenteet ovat monipuolistuneet huomattavasti eikä lyhyissäkään saduissa kuljeteta enää tarinaa samalla tavalla lauseenalkuisilla viittauksilla päähenkilöön. Vaikka päähenkilö toki pysyy toiminnan keskiössä, tarinan muut tapahtumat nousevat uudella tavalla keskeisiksi. Korrelaatteja on määrältään, mutta erityisesti tarkoitteeltaan enemmän. Seitsemänvuotiaan pisimmässä sadussa on löydettävissä 26 tekstin sisäistä viittausta, jotka kohdistuvat pääasiassa sadun päähenkilöön – pieneen gerbiiliin. Viittauksista vain neljällä on muu korrelaatti. Yksitoistavuotiaan saduissa tilanne on lähes päinvastainen. Pisin satu on noin 80 sanaa lyhyempi ja sisältää 20 tekstin sisäistä viittausta, mutta viittauksista vain viisi kohdistuu kertomuksen päähenkilönä ja kertojana toimivaan timanttikalikkaan tai häneen ystävineen. Muina korrelaateina esiintyi Pancakeface123, joka oli sadun toinen merkittävä hahmo sekä muita hahmoja, paikkoja, kokonaisia lauseita ja toiminnan kuvauksia. Tämä on varsin merkittävä muutos viittausten käytössä ja heijastaa osaltaan myöhemmässä kielen oppimisessa tapahtuvaa hienovaraista mutta selvää kehittymistä.

Viittausten ja niiden korrelaattien monipuolistuminen näkyy myös viittausyyppien jakaumassa. Lapsen B kaikissa saduissa suurin osa viittauksista oli persoonamuotoisia ja demonstratiivisia, komparatiivisia viittauksia oli vain muutama. Eri ikäkausien kertomuksia katsoessa huomataan kuitenkin selvästi, että persoonamuotoisten viittausten käyttö on vähentynyt ja demonstratiivisten viittausten lisääntynyt. Prosentuaalisesti seitsemänvuotiaan viittauksista 82 % oli persoonamuotoisia ja 16 % demonstratiivisia. Yksitoistavuotiaan kohdalla persoonamuotoisia viittauksia oli 56 % ja demonstratiivisia 41 %. Tässä kehityksessä näkyy hyvin se, että viittauksia kohdistetaan aiempaa useammin muihinkin kuin tarinan henkilöihämmöihin. Esimerkiksi paikan kuvaukset nousevat tarinan kulussa entistä tärkeämmiksi (46).

46. *Timantti tarkkaili ylämaailmaa Pancakefacen repusta. - Vau! Onpa täällä kaunista! timantti ihasteli.* (Lapsi B, 11 v.)



Persoonamuotoisissa viittauksissa on käytetty runsaasti *hän* ja *se* -pronomineja sekaisin viitatessa tarinan henkilöihahmoin eli saman tarinan sisällä korrelaattiin viitataan välillä *se* ja välillä *hän* muodolla (47). Viittauksen kohteen elollisuudella ei näytä olevan tekemistä vaihtelun kanssa, sillä kaikissa saduissa elottomatkin päähenkilöt on inhimillistetty ja näin ollen niihin viitattaisiin samoin kuin henkilöihahmoin. Pronominin valinnassa tapahtuva horjunta voi heijastaa varsinkin puhekielessä yleistä vaihtelua, joka juontaa juurensa suomen kirjakielen luomisen aikaan 1800-luvulla, jolloin luotiin useille murteille vieras pronomien välinen työnjako (Lappalainen 2010). *Se* ja *hän* -muodon vaihtelussa lapsen B saduissa ei ole tapahtunut merkittävää muutosta eri ikäkausien välillä. Persoonapronominien käytössä yksi selkeä muutos sen sijaan oli *minä* ja *me* -pronomien runsaampi käyttö yksitoistavuotiaan kertomuksissa (48). Tämä johtuu suorien sitaattien määrän lisääntymisestä saduissa, sillä kaikki havaitut tapaukset sijaitsivat näissä puhelainauksissa. Puherooleihin viittaavat persoonapronominin lasketaan yleensä eksoforisiksi, mutta lainatussa puheessa ne muodostavat koheesiivisiä anaforisia viittauksia (Halliday–Hasan 1976, 50).

47. *Sen* piti tehdä lisää mehua, mutta *hänellä* ei enää ollut appelsiineja. (Lapsi B, 7 v.)

48. Eikö olekin jännää kaverit? Timantti sanoi. - *Meistä* tulee nyt oikea Timanttimester! (Lapsi B, 11 v.)

Viittaukset ovat molempina ikäkausina pääasiallisesti anaforisia eli taaksepäin viittaavia, joka on muutenkin kertomustekstissä yleisin viittaustapa. Kokonaisuutena katsoen kaikkien viittausten määrä oli hieman vähentynyt tutkittuna ajanjaksona. Pidemmät virkkeet ja harkitumman oloinen käyttö näkyvät näin toisteisuuden vähentymisenä. Myös ellipsin käytön yleistymisen vähentää pronomien toistamisen tarvetta. Seuraavaksi siirrytäänkin tarkastelemaan ellipsin esiintymistä kertomuksissa.

### *Ellipsi*

Käytettäessä ellipsiä jätetään peräkkäisissä lauseissa toistamatta sana, sanajakso tai sananosa, koska se esiintyy vastaavalla paikalla vierekkäisessä lauseessa (VISK §1177). Tämä tavallinen tekstin rakentamisen tapa auttaa vähentämään toisteisuutta ja samalla luo sidosteisuutta lauseiden välille. Tutkimissani lapsen B saduissa ellipsiä käytettiin yleisesti sekä seitsemänvuotiaana että yksitoistavuotiaana kerrotuissa saduissa. Seitsemänvuotiaan saduista oli löydettävissä yhdeksän ellipsiä ja ne sijaitsivat kahdessa sanamäärältään pisimmässä sadussa. Kolmessa sadussa niitä ei ollut käytetty lainkaan. Aineistosta nähdään, että erityisesti näissä nuorempina kerrotuissa tarinoissa on kohtia, joissa ellipsi olisi luontevasti sopinut tekstiin, mutta se on jätetty käyttämättä (49).

Ellipsin käyttö on kuitenkin sen verran yleistä, että sen voidaan katsoa jo vakiintuneen seitsemänvuotiaan kerrontatyylisiin. Lähes kaikissa seitsemänvuotiaan ellipseissä on kyseessä lauseen subjektin toistamatta jättäminen. Yhdessä tapauksessa jälkimmäisestä lauseesta puuttuu myös verbi (50).

49. Takana oli kaksi moottoria ja edessä oli kaksi moottoria. (Lapsi B, 7 v.)

50. Sitten gerbiili otti yhden kiven mukaan ja \_ lensi takaisin raketille. Ja sitten \_ takaisin avaruusasemalle. (Lapsi B, 11 v.)

Yksitoistavuotiaan kertomuksissa esiintyy 25 lauseiden välistä elliptistä ilmausta. Näin ollen vajaan neljän vuoden aikaväli on lisännyt ellipsin käytön noin 2,5 kertaiseksi, mikä on varsin huomattava lisäys. Ellipsejä on käytetty neljässä sadussa viidestä ja satua kohti niitä on keskimäärin viisi. Edelleen yleisin on nominaalinen ellipsi, jossa toistamatta on jätetty lauseen subjekti (51). Aiemmassa tutkimuksessa nominaalisten ellipsien on todettu olevan lapsille helpommin omaksuttavia, joskin ne ovat myös yleisesti kielessä runsaammin käytettyjä (Saarinen 2018). On nähty, että ellipsin käytössä tapahtuu selvää kehittymistä viisi–seitsemänvuotiaana (Nurmi 2012, Koskinen 2012, Saarinen 2018). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella lapsen B ellipsin kehitys jatkuu samansuuntaisesti myöhemmässäkin alakouluiässä ja elliptisten ilmausten määrän kasvu jatkuu iän mukaan.

51. Se meni tietokoneelle ja \_ osti netistä lipun Superparkkiin. (Lapsi B, 11 v.)

#### 4.2.2 Kytkenän kehitys

Tässä osuudessa tarkastellaan kytkentää ja siirretään huomio lauseita yhdistäviin konjunktioihin ja konnektiiveihin sekä niiden avulla rakennettuihin merkityssuhteisiin. Lapsen B satuja lukiessa ei ole yhtä helppoa huomata kytkennän käytössä tapahtunutta kehitystä kuin lapsen A kohdalla. Vaikuttaa siltä, että muutosta on tapahtunut, mutta millä tavoin? Tutkin ensin konjunktioita ja konnektiiveja kvantitatiivisesti – miten paljon ja minkälaisia kytkennän keinoja saduissa on käytetty?

Kvantitatiivisesti tarkasteltuna saduissa käytettyjen kytkentöjen määrissä ei ole tapahtunut merkittävää muutosta, kun otetaan huomioon aineistojen noin 10 prosentin kokoero.

Seitsemänvuotiaana kerrotuissa saduissa esiintyy yhteensä 78 kytkevää ilmausta, joista 17 erilaista esiintymää. Yksitoistavuotiaan saduissa kokonaismäärä on 90 ja näistä löytyy 22 erilaista kytkevää ilmausta. Molempina ikäkausina lauseiden yhdistämisessä eniten on käytetty konjunktioita *ja*:

seitsemänvuotiaalla 21 kertaa ja yksitoistavuotiaalla 23 kertaa. Seitsemänvuotiaan saduissa sen jälkeen yleisimpiä olivat *mutta, sitten, vain, enää*. Yksitoistavuotiaan kertomuksissa puolestaan tavallisimpia olivat *sitten, kun, että, taas*.

Aineistosta nähdään, että kerrontaan on tullut neljän vuoden aikana mukaan jonkin verran uusia kytkentätapoja, esimerkiksi konjunktiot *jotta, koska, sillä, jos*. Uusia konnektiiveina käytettyjä partikkeleita ovat esimerkiksi *myös, joten, edes, taas*. Merkillepantavaa on, että kytkentätavoissa konjunktioiden osuus on vähentynyt ja konnektiivien osuus kasvanut. Molemmissa aineistoissa konjunktiot ovat yleisin yhdistämistapa, mutta suhteellisesti konnektiivien osuus on kasvanut merkittävästi. Vuoden 2014 saduissa lauseiden kytkentään käytetyistä ilmauksista 29,5 % oli konnektiiveja. Vuoden 2018 aineistossa konnektiivien osuus oli kasvanut 45,6 %:in, joten lisäys on huomattava. Konjunktioiden käytön vähenemisen ja konnektiivien lisääntymisen voi tulkita tekstin parantumiseksi, sillä tekstin koherenssin kannalta konnektiiveilla vaikuttaa olevan enemmän merkitystä tekstin koherentiksi tulkitsemisessa (Meriläinen 1997; Ranta 2007). Myös Kärkkäinen (2013) on todennut tutkimuksessaan, että hyvätasoisille kirjoittajille on tyypillistä sidostaa tekstiä konnektiivein. Vaikka omassa aineistossani on kyseessä puhuttu teksti sekä eri ikäryhmä, voidaan kuitenkin todeta samansuuntaisen kehityksen vaikuttavan positiivisesti kertomuksen laatuun.

Pelkkä määrällinen vertailu ei kuitenkaan tuo esiin kytkennän muutoksen koko kuvaa. Tarkastelen seuraavaksi kytkentöjen synnyttämiä semanttisia suhteita löytääkseni niistä laadullisen tason eroavaisuuksia. Käytän samaa jaottelua kuin lapsen A satujen kohdalla (ks. Hughes ym. 1997, 146–147; Lieko 1993). Siinä lauseiden kytkennät jaetaan niiden ilmaisemien semanttisen suhteiden mukaisiin ryhmiin, jotka ovat additiivinen, adversatiivinen, kausaalinen ja temporaalinen suhde sekä omina luokkinaan kehysliitos ja spesifioiva lauseyhdistys

**Additiivisen** eli listaavan suhteen merkitsimiä hyödynnettiin yleisimmin seitsemänvuotiaana kerrotuissa saduissa. Selvästi eniten yhdistämiseen käytettiin *ja*-sanaa, jonka lisäksi löytyi muutama edustus *vielä*-sanaa ja *-kä* -liitettä. Yksitoistavuotiaalla additiiviset merkitsimet olivat vasta toiseksi eniten käytetty ryhmä. Niistä oli löydettävissä seuraavia: *ja, -kin, vielä, edes, myös*. Additiivisen lauseenyhdistyksen yleisyys oli odotuksenmukaista, sillä sitä pidetään kaikkien lauseenyhdistysten perustana ja tyypeistä yksinkertaisimpana. Sen periaatteena on yhdistää kaksi propositiota siten että tieto lisääntyy. (Lieko 1993, 170.) Liekon (1993) mukaan kaikkien lauseenyhdistysten oletetaan olevan pohjimmiltaan additiivisia ja muiden tyyppien erkanevan tästä perusliitoksesta.

*Ja*-sana on molempina ikäkausina käytetyin yhdistäjä lauseiden välillä. Sen käyttötavoissa on kuitenkin eroavaisuuksia. Seitsemänvuotiaan saduista noin puolessa tapauksista *ja*-sana esiintyy kahden lauseen välillä siten, että se luo tasapainoisen rinnastussuhteen lauseiden välille (52). Toisessa puolessa tapauksista *ja*-sanankäyttö vaikuttaa enemmän vuorovaikutukselliselta ratkaisulta. Se esimerkiksi esiintyy tauon jälkeen ikään kuin merkkinä siitä, että tarina jatkuu taas tai siirtymisestä uuteen kohtaukseen (53).

52. Gerbiilin piti tehdä mehua ja myydä sitä. (Lapsi B, 7 v.)

53. Sillä junalla oli 12 rengasta. Ja se juna meni vuorelle. (Lapsi B, 7 v.)

Kalliokoski (1989) on käsitellyt *ja*-konjunktion käyttöä puhutuissa kertomuksissa. Hänen mukaansa *ja*-kytköksiä voidaan tarkastella siltä kannalta, miten kertomuksen rakentuminen ja juonen eteneminen motivoivat kytköksiä sekä toisaalta siltä, mitä kytkökset viestivät kertomistapahtumasta ja kielellisestä vuorovaikutuksesta kertomistilanteessa. Yksitoistavuotiaan kertomuksissa *ja*-sanaa käytetään selvästi vähemmän uuden lauseen tai ajatusyksikön aloittajana. Kertomuksen muoto muistuttaa näin enemmän kirjoitetun kertomuksen rakennetta. On mahdollista, että koulussa opittu kirjallisen ilmaisun muoto on siirtynyt myös puhuttuun kertomukseen. Alakoulun alkuvuosina lapset yleensä kirjoittavat puhutun kielen kaltaisesti, mutta siirtyvät vähitellen käyttämään enemmän kirjalliselle ilmaisulle tyypillisiä muotoja (Pajunen 2012). Myös *ja sitten* -yhdistelmän puuttuminen yksitoistavuotiaan kertomuksista saattaa johtua kirjallisen kielen konventioiden oppimisesta esimerkiksi koulun ja kirjallisuuden kautta.

**Temporaalisen** suhteen merkitsimet olivat yksitoistavuotiaan kertomuksissa yleisin ryhmä ja seitsemänvuotiaalla toiseksi yleisin. Temporaalinen lauseenyhdistys ilmaisee kahden tilanteen ajankohtien ja kestojen keskinäistä suhdetta ja sen yleisin merkitsin on *kun*-konjunktio (ISK 2010, 1070). Myös tarkastelluissa saduissa *kun* oli tavallisin lauseiden temporaalista suhdetta ilmaiseva konjunktio (54). Tosin sen käyttö oli huomattavasti yleisempää yksitoistavuotiaan saduissa. Vaikuttaa siltä, että sitä on niissä käytetty samantapaisesti kuin vuoronaloituksia *ja*, *sitten* ja *ja sitten* (55). Tällaisessa tilanteessa *kun*-konjunktioilla muodostettu lause on kuitenkin rakenteellisesti huomattavasti haastavampi kuin saman asian ilmaiseminen esimerkiksi *sitten hän istui ja huomasi* -tyyppisesti. Esimerkissä 55 lauseiden kuvaamien tapahtumien ajankohtien suhteesta kertoo lisäksi viimeisen lauseen *enää*-sana.

54. Se oli vasta puolessa välissä vuotta, *kun* sen bensa loppui. (Lapsi B, 7 v.)

55. *Kun* hän oli istahtanut, hän huomasi, että bussissa ei ollut *enää* ketään. (Lapsi B, 11 v)

Kaikista temporaalisen suhteen merkitsimistä eniten oli käytetty *sitten*-konnektiivia. Seitsemänvuotiaan saduissa oli 10 ja yksitoistavuotiaalla 16 *sitten*-sanaa. Yhdessä *kun* ja *sitten* muodostavat molempina ikäkausina yli puolet kaikista temporaalisen suhteen merkitsimistä. Temporaaliset konnektiivit muodostavat kaikista kytkennän keinoista runsaimman joukon. Yksitoistavuotiaana kerrotuissa saduissa käytetään niistä jonkin verran (5 → 8) runsaampaa valikoimaa. Kuten aiemmin todettiin, niin konnektiivien käytön kautta luotu sidosteisuus on erityisen tärkeää tekstin koherentiksi tulkitsemisessä. Tällä pikkusanojen joukolla saattaakin olla saduissa yllättävän merkittävä rooli. Esimerkissä (56) havainnollistuu hyvin aikaan liittyvän sidosteisuuden luominen niiden avulla.

56. *Sitten* ylhäältä kuului taas huuto: ”Äh, unohdin, ettei meillä ole *vielä* timanttihakkua. Nyt tässä kestää ikuisuus. (Lapsi B, 11 v)

Tässä tutkimuksessa tarkastelluista lauseiden välisistä semanttisista suhteista **kausaalisen suhteen** ilmaukset ovat lisääntyneet ajanjaksolla suhteellisesti eniten. Seitsemänvuotiaalla esiintyi kaksi kausaalista yhdistystä ja yksitoistavuotiaalla seitsemän. Mielenkiintoisinta kausaalisten yhdistysten kohdalla on se, että eri ikäkausina niiden luomiseen on käytetty aivan eri merkitsimiä. Seitsemänvuotias käytti *että*-konjunktiota kausaalisisessa merkityksessä sekä ilmausta *niin että* (57). Yksitoistavuotiaana puolestaan esiintyivät ilmaisut *kun*, *koska*, *sillä*, *jos*, *jotta* ja *joten* (58).

57. Sillä oli *niin* kova vauhti, *ettei* sen enää loppumatkaan tarvinnut painaa kaasua. (Lapsi B, 7 v.)

58. Se oli käynyt jo monessa taistelussa ja sillä oli melkein tarpeeksi kokemusta, *jotta* se saisi uuden tykin. (Lapsi B, 11 v.)

Tarkastelin kausaalisuutta myös syyn ja seurauksen ajallisen tapahtumajärjestyksen kautta. Ovatko lauseet peräkkäin niin, että ensin on kerrottu syy ja sen jälkeen seuraus, vai aloittaen seurauksesta ja sen jälkeen kerrottu syy? Seitsemänvuotiaan saduissa löytyvissä kahdessa ilmaisussa esiintyvät molemmat suunnat. Myös yksitoistavuotiaan saduissa puolessa tapauksista syy edeltää seurausta (59). Toisessa puolessa tapauksista on ensin mainittu tapahtumien seuraus ja sen jälkeen tähän johtaneet syyt (60). Lauseyhdistyksiä, joissa lauseiden tapahtumajärjestys on käänteinen tapahtumien todelliseen järjestykseen verrattuna, voidaan pitää lapselle haasteellisempina (Lieko

1993). Tässä käsitellyissä tapauksissa ikäkausien välillä ei kuitenkaan ollut havaittavissa eroa tapahtumajärjestyksen kielentämisen suhteen.

59. Koko Superparkissa ei ollut enää ketään, joten Kakka saisi olla ihan yksin. (Lapsi B, 11 v.)

60. ”En tiedä, vastasi hammas, ”mutta alkaa tulemaan huono olo, kun tuo ihminen heiluttaa minua.” (Lapsi B, 11 v.)

**Adversatiivinen suhde** ilmaisee ristiriitaa tai vastakohtaa lauseiden propositioiden välillä ja sen yleisimmät konjunktiot ovat *mutta* ja *kun taas* (Lieko 1992, 84; ISK 2010, 1049). Lapsen B saduissa *mutta* oli ainoa adversatiivisen suhteen konjunktio ja sitä esiintyi sekä seitsemän- että yksitoistavuotiaan kertomuksissa. Seitsemänvuotias käytti *mutta*-yhdistystä 11 kertaa ja yksitoistavuotias kolme kertaa. *Mutta*-sana esiintyy usein yhdessä *vain*- tai *silti*-konnektiivin kanssa, mikä vahvistaa ristiriidan tuntua. Esimerkissä 61 toiveena ja odotuksena oli, että pelaaja löytäisi maan uumenista timanttiesiintymän. Kun timanttien sijaan löytyykin laavaa, *mutta* ja *vain* heijastavat kuulijalle odotuksen ja todellisuuden välistä eroa ja sen aiheuttamaa pettymystä.

61. Sitten edessä oleva palikka alkoi halkeilla ja se meni rikki. *Mutta* sieltä pulppusikin *vain* laavaa. (Lapsi B, 11 v.)

Seitsemänvuotiaan kertomuksissa *mutta*-konjunktiota käytetään enemmän kuin yksitoistavuotiaan. Tosin seitsemänvuotiaan kertomusten esiintymistä lähes kaikki ovat yhdestä ja samasta sadusta nimeltään ”Avaruusgerbiili”. Siinä gerbiilin avaruusmatkan tielle kasaantuu erilaisia esteitä, joiden kuvailun yhteydessä *mutta* esiintyy runsaasti. Yhdestä ongelmasta selvittää, mutta seuraava on jo edessä. Kun matkaan vihdoinkin päästään *muttakin* jää pois kertomuksesta. ”Avaruusgerbiili”-sadussa *mutta*-sana sijaitsee usein myös uuden lauseen tai ajatusyksikön alussa. Esimerkissä 62 *mutta* on käytetty todella runsaasti, sillä melkein jokainen lause alkaa sillä. Käyttötapa muistuttaa *ja*-sanon yhteydessä havaittua esiintymistä, jossa sanalla on enemmänkin vuorovaikutuksellinen rooli. Peterson (1986) on todennut englannin *but*-konjunktion täyttävän lasten kertomuksissa sekä semanttisia että pragmaattisia tehtäviä. Mitä nuoremmista lapsista oli kyse, sitä yleisemmin *but*-sanon pragmaattisena funktiona oli toimia uuden vuoron aloittajana. Tämä luonnehdinta sopii erittäin hyvin myös lapsen B kerrontaan.

62. *Mutta* hänen piti mennä silti kauppaan. Hänen piti saada vielä viisi euroa lisää. *Mutta* kaupassa ei ollut enää appelsiineja eikä sitruunoita. *Mutta* omenoita oli, *mutta* ne maksoivat yhdeksän euroa. *Mutta* hän osti silti yhden omenan. (Lapsi B, 7 v.)

Seuraavaksi tarkastellaan lapsen B käyttämiä **kehysliitoksia**. Lapsen seitsemänvuotiaana kertomista saduista löytyy yksi kehysliitos (63). Siinä on käytetty mielentilaverbiä *toivoa*, joka kertoo sadun henkilön sisäisestä tunnetilasta. Sitä seuraava *että*-lause täydentää alussa esitetyn asetelman ilmaisemalla, mitä henkilö toivoo. 11-vuotiaana kerrotuissa saduissa kehysrakennetta on käytetty huomattavasti enemmän, sillä niitä löytyy yhdeksän tapausta. Mielentilasta kertovina verbeinä on käytetty seuraavia: *huomata, keksiä, kuulla, muistaa, sanoa, unohtaa*. Lauseiden yhdistäjänä on useimmin käytetty *että*-konjunktioita (64), mutta myös *kun*-konjunktioita esiintyy (65). Kehysliitosrakenteen yleistyminen yhdistyy mielentilailmaisujen käytön kasvuun, sillä sen olennaisena tarkoituksena tarinassa on kertoa tarkemmin puhujan tai toisen henkilön näkökannasta tai suhtautumisesta. Mielentilailmaisuja käsitellään tarkemmin luvussa 4.3.

63. Hän *toivoi, että* hänelle tulisi uudelleen tuollaista postia. (Lapsi B, 7 v.)

64. Sitten Pancakeface *muisti, että* tarvitsi vielä yhden tikun ja kävi hakemassa sen arkustaan. (Lapsi B, 11 v.)

65. Sitten eräänä päivänä yksi niistä timanttialikoista *kuuli, kun* joku kaivoi ihan lähellä. (Lapsi B, 11 v.)

**Spesifioiva lauseenyhdistys** yhdistää lauseet siten, että toinen täydentää toista esimerkiksi täsmennyksen, kuvailun tai vertailun kautta. Lapsen B kertomuksissa tätä lauseenyhdistystyyppiä esiintyy 7-vuotiaana neljästi ja 11-vuotiaana kolmesti. Seitsemänvuotiaana kerrotuissa saduissa lauseiden yhdistäjänä on käytetty relatiivipronominia *joka* ja yleiskonjunktioita *että*. 11-vuotias puolestaan on käyttänyt kaikissa kolmessa yhdistyksessä *joka*-relatiivipronominia. Kun tarkastellaan pelkästään relatiivilauseita, voidaan nähdä, että seitsemänvuotiaalla niiden käyttötapana oli kaikissa restriktiivinen eli rajaava (66). Yksitoistavuotiaan relatiivilauseissa oli yhdessä tulkittavissa epärestriktiivinen eli kuvaileva käyttöyhteys, joita esiintyy lapsen kielessä yleensä vähemmän (67). Esittelen vielä näiden samojen esimerkkien kautta relatiivilauseiden korrelaatteja. Aineiston saduissa ne koostuvat seitsemänvuotiaalla yksinään esiintyvistä substantiiveista (66), kun taas yksitoistavuotiaalla korrelaatteina toimivat substantiivilausekkeet sisältävät yhden tai useampia määritteitä (67). Yksitoistavuotiaan relatiivilauseiden korrelaatit ovat siten useampisanaisina ilmauksina huomattavasti pidempiä. Koska ero ikäkausien välillä oli niin systemaattista, oli muutos myös selvästi havaittavissa.

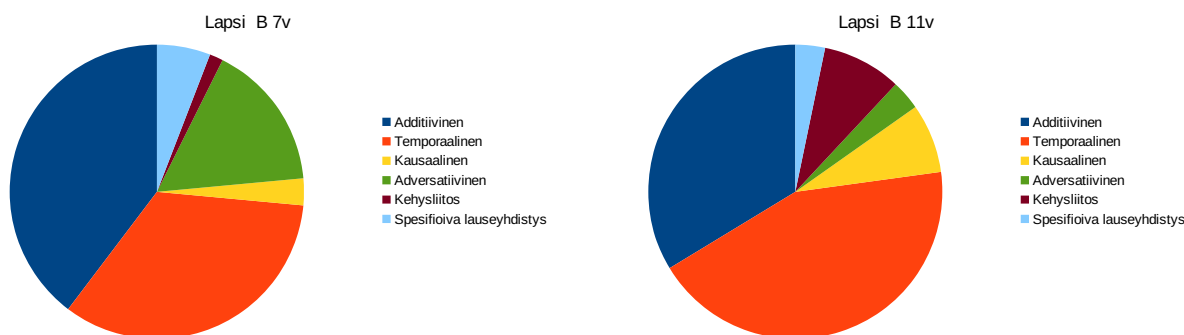
66. Sitten se meni *vuorelle, joka* oli toosi korkea. (Lapsi B, 7 v.)

67. Sen näki *hänen nimilapustaan, joka* leijui hänen päänsä yläpuolella. (Lapsi B, 11 v.)

Seitsemänvuotiaan saduissa esiintyvät *että*-yhdistykset sisältävät mielenkiintoisen rakenteen, jota ei vanhempana kerrotuissa saduissa enää käytetä. Esimerkin 68 ensimmäisessä lauseessa mainitaan päähenkilön saama tehtävä ja sitä seuraavassa *että*-alkuisessa lauseessa kuvaillaan, millainen tämä tehtävä on. Samoin esimerkissä 69 ensimmäinen lause kertoo postista ja toinen siitä, mitä se vastaanottajalle kertoo. *Että*-sanan käyttäminen ilmausten välissä mahdollisesti osoittaa, että lapsi on ajatellut jälkimmäisen lauseen jonkun toisen henkilön sanomaksi, sillä puhutussa kielessä *että*-sana esiintyy yleisesti referoitaessa suoraa esitystä edustavia kysymys- ja käskylauseita (ISK 2010, 1405).

68. Kerran se sai tehtäväksi, *että* sen pitää mennä korkealle vuorelle ja viedä sinne panssaria. (Lapsi B, 7 v.)

69. Postissa luki, *että* ”Tule avaruusmatkalle Kuuhun”. (Lapsi B, 7 v.)



KUVIO 2: Lapsen B kytkentätyyppien jakauma 7- ja 11-vuotiaana

Yllä olevasta kuvioista 2 nähdään vielä kytkentöjen osoittamien semanttisten suhteiden jakautuminen prosentuaalisesti eri ikäkausina. Niistä huomataan, että additiivisiksi tulkittujen kytkentöjen määrä on suhteellisesti pienentynyt ja temporaalisten kytkentöjen kasvanut. Yhdessä nämä kaksi luokkaa muodostavat molempina ikäkausina selkeästi suurimman osuuden. Adversatiivisten kytkösten vähentyminen johtuu suoraan *mutta*-konjunktion käytön selkeästä vähenemisestä; sitä ei yksitoistavuotiaana ole enää hyödynnetty samalla tavoin vuorovaikutukselliseen tarkoitukseen kuin nuorempana. Pienempien luokkien muutoksista voidaan vielä huomioida kausaalisten kytkentöjen ja kehysliitosten huomattava runsastuminen, mikä osaltaan tasapainottaa ja laajentaa käytettyjen kytkentäkeinojen valikoimaa.



### 4.2.3 Leksikaalisen koheesion kehitys

Kieliopillisen koheesion osuuden jälkeen vaihdetaan nyt leksikaalisen koheesion pariin. Tässä luvussa käsitellään lapsen B satujen sanaston piirteitä samaan tapaan kuin aiemmin lapsen A kohdalla. Tarkastelen sanojen välisten sidosten synnyttämää koheesiota reiteraation ja kollokaation sisältöjen avulla.

**Sanojen toistaminen** on varsin yleinen leksikaalisen koheesion keino. Myös lapsen B kertomuksissa toistoa esiintyi runsaasti. Tarkastelin saduista sitä, mitä sanaa useimmin toistetaan. Voidaan ajatella, että se mikä tarinassa toistuu, on tarinan kertojan silmissä siinä erityisen merkityksellistä. Jätin tässä tarkastelun ulkopuolelle kieliopilliset ja muuten kaikessa tekstissä huomattavan yleiset ja yleismerkityksiset sanat. Seitsemänvuotiaana kerrotuissa saduissa yleisimmin toistuvaa sanaa käytettiin siten, että se muodosti 5–16 % kaikista sanoista. Keskiarvo oli 8,1 %. Yleisimmän sanan toistamisen määrässä ei ollut tapahtunut merkittävää muutosta neljän vuoden aikana, sillä yksitoistavuotiaalla nämä sanat käsittivät edelleen 5–16 % kaikista sanoista keskiarvon ollessa 8,7 %. Vaikka määrällistä muutosta ei ollut havaittavissa, erosivat toistuvat sanat kuitenkin laadullisesti eri ikäkausina. Yksitoistavuotiaan saduissa toistui yleisimmin tarinan päähenkilön tai toisen päähenkilöistä nimitys. Sen sijaan seitsemänvuotiaan saduissa näin oli vain yhdessä. Niissä toistuvin sana oli aivan muuta: *panos*, *moottori*, *euro* ja *laser*.

Kun katsotaan päähenkilöön viittaavien ilmausten esiintymistä saduissa siten, että huomioidaan myös päähenkilöön tehdyt pronomini viittaukset, muuttuu kuva erityisesti seitsemänvuotiaan kertomusten osalta. Tällöin myös seitsemänvuotiaan saduissa selvästi eniten esillä pidetyksi nousee tarinan päähenkilö. Esimerkiksi lapsen B kertomuksessa ”Punainen ralliauto” mainitaan ralliauto yhden kerran aivan tarinan alussa ja tämän jälkeen siihen viitataan ainoastaan pronominilla (70). Seitsemänvuotiaan saduissa kertomuksen päähenkilö mainitaan selvästi useammin pronominilla (69% tapauksista) kuin nimellä (31 % tapauksista). Yksitoistavuotiaan saduissa tilanne on lähes päinvastainen. Niissä päähenkilön nimitystä käytetään 66 % tapauksista ja pronomini viittausta 34 % tapauksista. Huomattavaa on, että yksitoistavuotiaan teksteissä suoran toiston ja pronomini viittauksen lisäksi käytetään runsaasti ellipsiä eli nimi jätetään sopivissa kohdin mainitsematta ja luotetaan tekstiyhteydestä tehtävän päättelyn voimaan (71). Päähenkilöstä kertomisen työkalupakkiin on siten neljän vuoden aikana tullut lisää varusteita eikä pronomini viittaus ole enää yhtä hallitseva keino.

70. Olin rakentamassa ralliautoa. Se oli punainen ja nopea. Se oli nopeampi kuin valo. (Lapsi B, 7 v.)

71. Pancakeface meni työpöytänsä luo ja laittoi timantit siihen. (Lapsi B, 11 v.)

Kun tarkastellaan yleisemmin sanojen käyttöä tekstissä, saadaan laajempi kuva sanatoisteisuudessa tapahtuneesta muutoksesta eri ikäkausien teksteissä. Tutkin seuraavaksi sitä, kuinka paljon saduissa oli vain kerran mainittuja sanoja ja paljonko vähintään kerran toistuvia ilmauksia.

Seitsemänvuotiaan kertomuksissa 48,8 % sanoista oli mainittu vähintään kahdesti. Vaihtelu eri satujen välillä oli kuitenkin suurta ja kyseinen luku on nimenomaan keskiarvo näiden satujen kokonaiskatsauksesta. Yksitoistavuotiaana kerrotuissa saduissa useammin kuin kerran käytetyt sanat muodostivat 43,5 % koko sanastosta. Ero ikäkausien välillä ei ole suuri, mutta kuitenkin samansuuntainen kuin aiemmassa tutkimuksessa sanatoisteisuuden kehityksestä. Sanavaraston laajenemisen kielellis-kognitiivisen kehityksen myötä vaikuttaa toiston määrään, joskin kertojan tai kirjoittajan tyylillisillä valinnoilla on myös merkitystä (Honko 2013).

**Muita paradigmaattisia suhteita** lapsen B saduissa luotiin useilla ilmaisuilla, joista mitkään eivät kuitenkaan olleet erityisen yleisiä. Seitsemänvuotiaana kerrotuissa saduissa esiintyy silti jokaisessa jokin tällainen ilmaus ja pidempiin satuihin niitä mahtuu useampia. Kuten monessa muussakin aineistosta tutkitussa ilmiössä, tässäkin tarinan pituudella on iso vaikutus siihen, missä määrin erilaisia koheesion muotoja on tarpeen käyttää ja paljonko niitä tekstiin mahtuu. Seitsemänvuotiaan saduista monipuolisimmin erilaisia sanastollisia suhteita oli hyödynnetty toiseksi pisimmässä sadussa ”Juna, joka meni vuorelle” (72). Siinä on käytetty alakäsitettä *dieseljuna* tarkentamaan, millaisesta junasta oikein on kyse. Loppusadussa kyseiseen dieseljunaan viitataan vain yksinkertaisesti termillä *juna*. Alun tarkemmasta ilmauksesta on kuitenkin yllättävää hyötyä myöhemmin sadussa, kun kuvaan ilmaantuu toinen juna, joka erotukseksi ensimmäisestä esitellään *bensajunaksi* (73). Samassa sadussa on hyödynnetty myös osa–kokonaisuus -suhdetta (74) sekä vastakohtaisuutta (75), joiden avulla lauseita on yhdistetty sanastollisin keinoin.

72. Olipa kerran pieni *dieseljuna*. Sillä *junalla* oli 12 rengasta. (Lapsi B, 7 v.)

73. Onneksi vastaan tuli toisella raiteella *bensajuna*. (Lapsi B, 7 v.)

74. *Juna* lähti tallista aikaisin aamulla. Sit se meni *juna*-asemalle ja haki sieltä *vaunun*. (Lapsi B, 7 v.)

75. Ja kun se oli *ylhäällä*, nosturi otti sen lastin. Sitten sen piti vain kääntyä ja sitten se laski *alas*. (Lapsi B, 7 v.)

Yksitoistavuotiaana kerrotuissa saduissa muita paradigmaattisia sanastollisia suhteita oli hyödynnetty jonkin verran enemmän kuin seitsemänvuotiaana. Eniten käytettiin ylä- ja alakäsitteiden kautta syntyviä yhteyksiä. Esimerkissä 76 tulee hyvin esille tällainen tilanne, jossa

alakäsite toimii tarkennuksena. Tässä tapauksessa käsitteet esiintyvät perättäisissä virkkeissä, mutta vielä havainnollisemmin koheesion synty näkyy esimerkissä 77, jossa virkkeet sijaitsevat kauempana toisistaan. Ensinnäkin on jo kerrottu kuulijalle pelaajan etsivän metsästä hirviöitä. Kun tällainen sitten löytyy, sitä kutsutaan *hirviö*-yläkäsitteen sijaan tarkemmin *zombiksi*. Näin samaan syntaktiseen asemaan sovitetaan toinen sana, jolla vältetään toistoa ja samalla lisätään informaatioita tarkemmalla ilmauksella.

76. Olipa kerran *hammas*. Se oli *maitohammas*. (Lapsi B, 11 v.)

77. Pancakeface meni syvemmälle metsään ja etsi sieltä *hirviöitä*. --- Pancakeface kääntyi ja löi miekkansa suoraan *zombin* käteen. (Lapsi B, 11 v.)

78. Koko *Superparkissa* ei enää ollut ketään, joten Kakka saisi olla ihan yksin. Kakka kävi *polkuautoilla, kiipeilyseinällä ja jalkapallokentällä*. (Lapsi B, 11 v.)

79. ”En tiedä”, vastasi hammas, ”mutta alkaa tulemaan huono olo, kun tuo *ihminen* heiluttaa minua.” ”Ääk, nyt se *käsi* tulee taas!” huusi hammas kauhuissaan. (Lapsi B, 11 v.)

80. Se meni uuteen taisteluun ja yritti *voittaa* sen, mutta *hävisi*. (Lapsi B, 11 v.)

Esimerkkiä 78 voidaan tarkastella samalla tavoin käsittehierarkian kautta kuin aiempia tapauksia. Silloin Superpark nähdään kokoavana yläkäsitteenä ja seuraavan lauseen aktiviteetit sille alisteisina. Aiemmin sadussa on puhuttu myös *trampoliini*-paikasta, joka asettuu samalle tasolle muiden rinnakkaiden alakäsitteiden kanssa. Toisaalta teksti voitaisiin tulkita myös osa–kokonaisuus -suhteen näkökulmasta. Esimerkissä 79 onkin ilmeisempi meronymian ilmaus, jossa ojentuva *käsi* kuuluu selvästi aiemmin mainittuun *ihminen*-kokonaisuuteen. Tämä käsitteiden yhteys lisää kyseisen tekstiosion koheesiota. Jos palataan vielä hetkeksi esimerkkiin 78, huomataan, että sen ensimmäisessä virkkeessä on käytetty rinnakkaisilmauksia: *ei enää ollut ketään* ja *olla ihan yksin*. Myös tällaisten parafrasien keskinäinen kohesiivinen voima sidostaa tekstiä. Yhteyden voi nähdä syntyvän niiden läheisyydestä sekä tietyssä tekstissä että yleisesti kielisysteemissä (Halliday–Hasan 1976). Viimeisen esimerkin 80 tapaus havainnollistaa puolestaan vastakohtien luomaa yhteyttä lauseiden välillä. Siitä huomataan hyvin, että sanojen ei tarvitse olla merkitykseltään läheisiä luodakseen koheesiota. Tässä vastakohtien kohesiivinen voima syntyy niiden taipumuksesta esiintyä usein yhdessä. Kun joku voittaa, puhutaan usein siitäkin, kuka häviää.

**Kollokaatio**-osuudessa jatketaan suoremmin tätä sanojen yhdessä esiintymisen tutkimista. Kuten muussakin leksikaalisessa koheesiossa myös kollokaation tapauksessa keskiössä ovat sanat ja niiden kantamat merkitykset. Tutkin kollokaatiota saduista löytyvien merkityskenttien avulla ja kiinnitän huomiota sanojen synnyttämiin toisiinsa kytkeytyviin assosiaatioihin.

Lapsen B seitsemänvuotiaana kertomat sadut voidaan niissä esiintyvän kollokaation suhteen jakaa kahteen selvästi erottuvaan ryhmään. Lyhyissä saduissa on yksi keskeinen teema, jonka ympärillä kerronta kulkee. Löytämiäni semanttisia ryhmiä olivat: armeijasanasto, autosanasto ja avaruusalan sanasto. Samaan ryhmään kuuluvia sanoja esiintyy oikeastaan jokaisessa lauseessa sadun alusta loppuun. Vaikka en vertailekaan eri lasten tarinoita keskenään, on tässä kohtaa mielenkiintoista huomioda ero lapsen A viisivuotiaana kertomiin satuihin. Nämä sadut olivat pituudeltaan suurin piirtein yhtä pitkiä, mutta niissä siirryttiin nopeasti tapahtumasta ja aiheesta toiseen, jolloin ei päässyt syntymään koko sadun kattavia merkityskenttiä. Lapsen B seitsemänvuotiaana kertomat lyhyet sadut puolestaan päinvastoin pyörivät hyvinkin tiukasti saman aihepiirin ympärillä koko sadun pituudelta. Esimerkki 81 on kertomuksesta ”Satu panssarivaunusta”, jossa käytetään paljon armeijaan ja sen varustukseen liittyvää sanastoa. Seitsemänvuotiaan pidemmissä saduissa tilaa oli useammallekin aiheelle. Esimerkiksi satu ”Avaruusgerbiili” (82) alkaa avaruusaiheisella teemalla, mutta siirtyy sen jälkeen pitkäksi aikaa kaupankäynti- ja ruoka-aiheiseen sanastoon. Sadun loppupuolella kuitenkin tehdään paluu avaruusaiheeseen, johon liittyvät monet saman merkityskentän sanat avaruusmatkailuvarusteista aina Kuuhun ja ufoihin saakka.

81. Olin rakentamassa *panssarivaunua*. Siinä oli 35 *tykkiä*. Sinne mahtui katolle *helikopteri* ja *hävittäjä*. Se oli kestävä. Se ei mennyt rikki *ohjuksella* eikä *panoksilla*. Sinne mahtui sisään 11 *sotilasta*. Siinä oli iso *pommivarasto*. Varastoon mahtui kolme *pommia*, seitsemän *ohjusta*, ja 24 *panosta*. Se pystyi ampumaan sata *panosta* kerralla. (Lapsi B, 7 v.)
82. Gerbiili lähti *avaruusasemalle* pienellä autollaan. Gerbiili maksoi *avaruuspuvun* ja *avaruusmatkan* ja kiipti pieneen *rakettiin*. Gerbiili lensi *avaruuteen*. Näki avaruudessa *ufon*, *planeetan* ja *Kuun*. Gerbiili lensi *Kuuta* kohti. (Lapsi B, 7 v.)

Yksitoistavuotiaan kertomissa tarinoissa oli havaittavissa samanlainen jako lyhyiden ja pitkien satujen välillä. Yhtä selvää muutosta merkityskenttien käytössä ikäkausien välillä ei ollut havaittavissa kuin lapsen A satujen kohdalla. Käytetty sanasto on kuitenkin selvästi monipuolistunut neljän vuoden aikana, minkä voi huomata esimerkiksi tekstien predikaattiverbejä tarkastelemalla. Seitsemänvuotiaan saduissa oli yhteensä 113 predikaattiverbiä ja tästä joukosta löytyi 54 eri verbiä. Yksitoistavuotiaan käyttämistä 147 predikaattiverbistä oli löydettävissä 91 eri verbiä. Suhteellinen lisäys oli 14 % eli lapsi oli vanhempana kertomissaan tarinoissa käyttänyt laajempaa verbivalikoimaa. Kun katsotaan vielä erikseen *olla*-verbien käyttöä predikaattina, huomataan todella selkeä ero eri ikäkausien välillä. Seitsemänvuotiaan predikaattiverbeistä 33 % on *olla*-verbejä. Yksitoistavuotiaalla tämä osuus on laskenut huomattavasti ja on enää 15 %. *Olla*-verbin käytön vähentyminen näkyy kollokaation näkökulmasta siinä, että satujen verbit ovat

kuvailevampia ja osallistuvat enemmän merkityskenttien kautta syntyvään koheesioon. Esimerkissä 83 käytetään muiden sotilasaiheisten sanojen lisäksi seuraavia samaan merkityskenttään kuuluvia verbejä: *voittaa*, *hävisi*, *taistella*. Käytetyn sanaston kautta syntyy implisiittistä koheesiota, joka ei ole suoranaisesti osoitettavissa, kuten kieliopillisten sanojen kohdalla, vaan se voidaan päätellä yhteisen tietopohjan kautta.

83. Se meni uuteen *taisteluun* ja yritti *voittaa* sen, mutta *hävisi*. Sitten hän meni taas seuraavaan *taisteluun* ja *hävisi* senkin. Pientä *panssarivaunua* alkoi harmittaa. Hän keksi, että jos saisi uuden *tykkitornin*, se voisi *taistella* paremmin. (Lapsi B, 11 v.)

### 4.3 Mielentilailmausten esiintyminen kerronnassa

Tässä luvussa tarkastelen sitä, millaista lapsen A ja B mielentilailmausten käyttö on ollut nuorempana ja vanhempana kerrotuissa saduissa ja millaista muutosta niissä on havaittavissa. Käytän analyysissäni kahta toisiaan täydentävää mielentilailmausten luokittelutapaa. Ensin tutkin mielentilailmauksia MAIN-arviointimenetelmässä (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) käytetyn luokittelun mukaisesti (Gagarina ym. 2012). Sen jälkeen tarkastelen vielä erikseen mielentilaverbejä Fusté-Herrmanin ym. (2006) luokittelumallia käyttäen. Molempien tarkastelutapojen tulokset on esitetty alempana omina kaavioinaan, joista näkyy mielentilailmausten käytössä tapahtunut selkeä muutos kummankin lapsen osalta.

#### 4.3.1 Mielentilailmausten muutos lapsen A saduissa

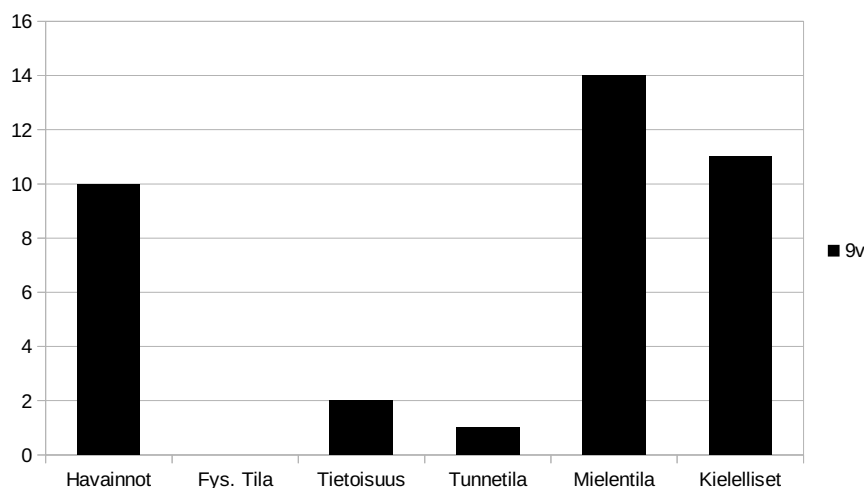
Lapsen A viisivuotiaana kertomissa saduissa esiintyi hyvin vähän mielentilailmauksia. Tarkastelluista seitsemässä sadussa ei ollut käytetty lainkaan esimerkiksi sellaisia prototyyppisiä mielentilaverbejä kuin *ajatella*, *tietää* tai *haluta*. Toiseksi viimeisessä sadussa esiintyvää *jaksaa* -verbiä (84) voidaan pitää mielentilaverbinä, jos sen katsotaan kertovan fyysisen jaksamisen lisäksi myös psyykkisestä jaksamisesta. Tällöin se kertoo päähenkilöiden kognitiivisesta tilasta, jonka ulkopuolinen arvioiminen on vaikeaa. Olen lukenut sen kuuluvaksi motivaatioverbeihin. Muita mielentilailmauksia viisivuotiaan saduista ei löytynyt.

84. Ja he ei *jaksanut* enää. (Lapsi A, 5 v.)

Aiempaan tutkimukseen verrattuna mielentilailmausten määrä viisivuotiaan kertomuksissa on vähäinen, mutta samansuuntainen. Symonsin ym. (2005), Kunnarin ym. (2016) ja Takalan (2017) tutkimuksissa 4–6-vuotiaat käyttivät keskimäärin 2–3 mielentilailmausta tarinaa kohti, mikä on selvästi enemmän kuin lapsen A tarinoissa esiintyvät 0,14 ilmausta. Ukrainetzin ym. (2005) tutkimuksessa 5–6-vuotiaat lapset taas eivät koskaan käyttäneet yli 2 mielentilailmausta tarinoissaan. Nuorissa ikäryhmissä suuri vaihtelu oli tunnusomaista, sillä osa lapsista ei käyttänyt lainkaan mielentilailmauksia kerronnassaan vielä kahdeksanvuotiaanakaan (Ukrainetz ym. 2005; Kunnari ym. 2016; Takala 2017; ). Eaton ym. (1999) mukaan mielentilailmaukset vakiintuvat kerrontaan noin 7–9-vuotiaana.

Tätä taustaa vasten viisivuotiaan mielentilailmausten vähäisyys näyttäytyy odotuksenmukaisena. Vertailua vaikeuttaa tutkimusten mielentilailmausten määrittelytapojen vaihtelu, samoin tutkimusasetelmien selvät erot. Useimmissa tapauksissa on käytetty kuvasarjakirjoja, joiden pohjalta lapset ovat saaneet kertoa, mitä valmiiksi kuvaillussa tarinassa tapahtuu. Tässä tutkimuksessa sen sijaan käytettiin aineistonkeruumenetelmänä sadutusta, jossa lapsi saa ohjailematta itse keksiä ja kertoa omanlaisensa tarinan. Tällöin lapsi ei saa apua kertomuksensa rakentamiseen kuvallisista vihjeistä, jotka esimerkiksi ilmeiden kautta ohjaisivat kertomaan päähenkilön tunnetilasta. On myös huomattava, että mielentilailmausten puuttuminen saduista ei kerro siitä, etteikö lapsi osaisi käyttää mielentilailmauksia muussa kielenkäytössä. Hän osaa käyttää puhuessa esimerkiksi *tietää* ja *haluta* -verbejä sekä kertoa itsensä tai jonkun muun olevan janoinen, väsynyt tai iloinen. Kerrontaan tämä taito ei näytä kuitenkaan tämän aineiston puitteissa laajemmin ilmaantuneen.

Kun tarkastellaan lapsen A neljä vuotta myöhemmin kertomia tarinoita, voidaan huomata selkeä ero mielentilailmausten määrissä. Jokaisessa kertomuksessa on käytetty mielentilailmauksia ja yhdessä sadussa esiintyvien mielentilailmausten määrä vaihtelee 3 ja 18 välillä. Keskimäärin mielentilailmauksia on 7,4 satua kohti, mediaaniarvon ollessa 6. Tyypiltään yhdeksänvuotiaan käyttämät mielentilailmaukset jakautuvat laajasti eri luokkiin. MAIN-tyyppisen luokittelun mukaisesti eniten käytettyjä olivat mielentilaa kuvaavat verbit (14 kpl). Seuraavaksi yleisimpiä olivat kielelliset verbit (11kpl) ja havaintoihin liittyvät ilmaukset (10 kpl). Tietoisuutta ja tunnetilaa kuvaavia ilmauksia löytyi muutamia. Fysiologisen tilan kuvauksia ei ollut käytetty. Kuvio 3 kuvaa luokkien jakaumaa.



KUVIO 3: Lapsen A mielentilailmaukset, MAIN-luokittelu

Seuraavaksi tarkastelen vielä erikseen yhdeksänvuotiaan saduissa käytettyjä mielentilaverbejä Fusté-Herrmanin ym. (2006) luokittelumallia käyttäen. Mielentilaverbien jakautuminen motivaatioverbeihin, kokemuksellisiin verbeihin ja uskomusverbeihin on kuvattu kuviossa 4. Yleisimpiä olivat kielelliset verbit, ryhmä 1b (11 kpl). Siihen kuuluvat esimerkiksi seuraavat esiintymät: *sanoi*, *kysyi* ja *vastasi*. Suurin osa kielellisistä verbeistä esiintyy dialogi-tilanteissa, joissa kertomuksen hahmot keskustelevat keskenään. Kolmessa erillisessä tapauksessa niitä käytetään epäsuorassa kerronnassa (85).

85. Pörrö oli sanonut niitä koiriksi. (Lapsi A, 9 v.)

Seuraavaksi yleisimpiä mielentilaverbejä olivat kokemuksellisten verbien havaintoverbit, ryhmä 2a (10kpl). Tällaisia aistihavaintoja ilmaisevia teosanoja olivat esimerkiksi: *oli nähnyt*, *katsoivat* ja *kuului*. Kokemuksellisten verbien kahdesta muusta ryhmästä, tilanteiset tunteet (2b) ja fysiologiset reaktiot (2c) edustui vain yksi tapaus, joka nähdään esimerkissä 86.

86. Hän oli jo kyllästynyt omaan pölyiseen kotinurkkaansa. (Lapsi A, 9 v.)

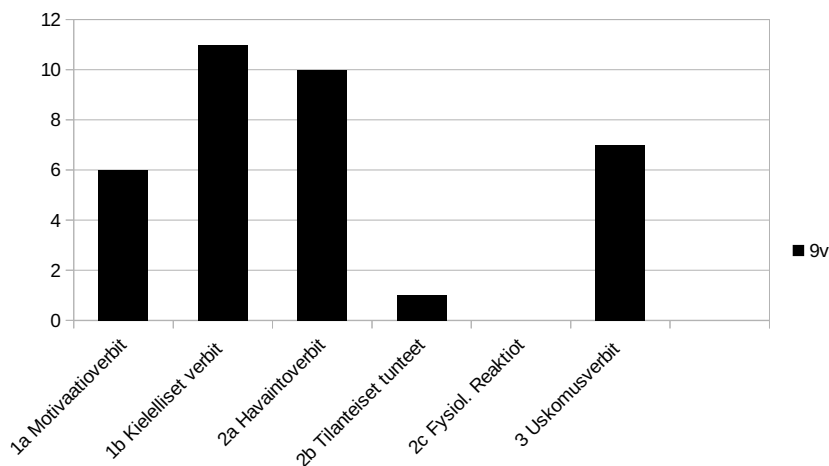
Motivaatioverbejä (1a) esiintyi kuusi kertaa ja uskomusverbejä (3) seitsemän kertaa.

Motivaatioverbit ilmaisevat halua, tarvetta ja aikomusta. Tämän ryhmän käytetyimmät ilmaukset olivatkin *halusi* ja *aikoi/-vat* (87). Samoin kuin motivaatiota ilmaisevat verbit myös uskomusverbit

kertovat vahvasti mielensisäisestä toiminnasta. Lapsi A käytti kertomuksissaan uskomusverbejä *ajatella, ihmetellä, huomata, uneksia ja muistaa* (88).

87. Olipa kerran pieni karhunpentu ja se *halusi* kiivetä puuhun. (Lapsi A, 9 v.)

88. Kun Villiusva oli lähdössä kotiin, Villiusva *ei muistanut* mistä suunnasta oli tullut. (Lapsi A, 9 v.)



KUVIO 4: Lapsen A mielentilailmaukset, Fusté-Herrmann ym. - luokittelu

Viisivuotiaana kerrottuja tarinoita katsottaessa nähdään, että mielentilailmausten määrä on hyvin vähäinen. Tämän ikäinen alkaa vasta harjoitella mielentilailmausten käyttöä kerronnassaan ja kuuntelijan näkökulman huomioimista (Kunnari ym. 2016). Tarinat on vielä kerrottu ikään kuin tilannetta ulkopuolelta katsoen. Samalla tavoin kuin leikissä tarinan hahmot toimivat ja touhuavat tarinan kertojan liikuttelemisena. Lapsi kertoo kuuntelijalle, mitä heille tapahtuu. Kerronnassa siirrytään sadun hahmojen sisäisten tuntemusten tasolle selkeästi vain yhdessä tapauksessa (84).

Yhdeksänvuotiaan saduissa puolestaan mielentilailmauksia käytetään jo rutiininomaisesti ja niiden avulla perustellaan henkilöhahmojen toimintaa ja samalla tarinan juonen käännteitä. Näin ne syventävät tarinaa luomalla tapahtumille taustaa ja asiayhteyksiä. 7–9 vuoden iässä mielentilailmauksia aletaan enenevässä määrin käyttää kerronnassa (Bamberg–Damrad-Frye 1991; Eaton ym. 1999). Kun lapsi jakaa tietonsa päähenkilön ajatuksista, kertomuksen kaksitasoisuuteen kuuluva tietoisuuden taso (Bruner 1986) alkaa reaalistua myös kuulijalle.



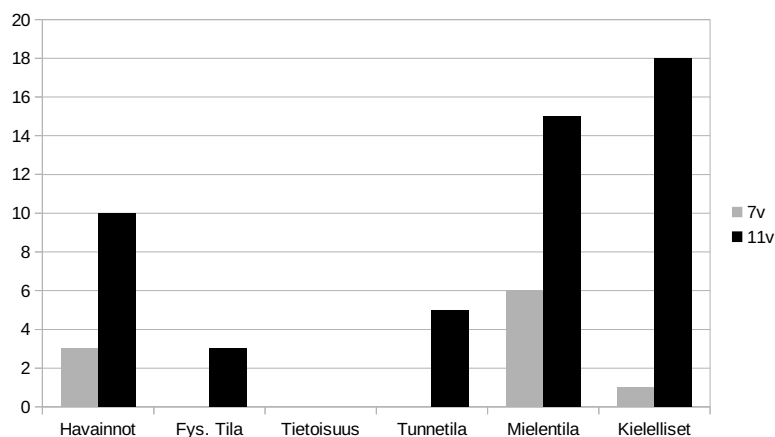
### 4.3.2 Mielenilailmausten muutos lapsen B saduissa

Lapsen B ensimmäiset sadut on kerrottu seitsemänvuotiaana. Näissä saduissa esiintyy kymmenen mielenilailmausta, joten ilmausten voidaan katsoa jo tulleen osaksi lapsen kerrontataitoja. Suurin osa saduista on kuitenkin edelleen ilman mielenilailmauksia, sillä niiden käyttö on keskittynyt kahteen satuun. Näissä kahdessa sadussa on näin siirrytty ajallisesti järjestyneiden tapahtumien kuvailusta ottamaan pienessä määrin huomioon myös päähahmojen haluja ja toiveita, havaintoja ja kommunikaatiopyrkimyksiä.

MAIN- luokittelun (Gagarin ym. 2012) mukaisesta kuviosta 5 nähdään, että seitsemänvuotiaalla selvästi suurimman ryhmän muodostavat mielenilailmauksia kuvaavat verbit. Havaintoihin liittyviä ilmauksia oli kolme, jotka kaikki olivat samaa *näki*-muotoa. Lisäksi on yksi kielellinen verbi. Kun katsotaan samojen ilmausten jakaumaa mielenilailverbien jaottelun mukaan (Fusté-Herrman ym. 2006) kuviossa 6, huomataan, että motivaatioverbit ovat eniten käytettyjä verbejä. Näitä verbejä käyttäen on kuvailtu tarinan hahmon sisäistä motivaatiota tiettyyn toimintaan (89 ja 90).

89. Gerbiili tahtoi mennä Kuuhun, mutta sillä oli vain viisi euroa, joka riittäisi pelkään avaruuspukuun. (Lapsi B, 7 v.)

90. Hän toivoi, että hänelle tulisi uudelleen tuollaista postia. (Lapsi B, 7 v.)



KUVIO 5: Lapsen B mielenilailmaukset, MAIN-luokittelu

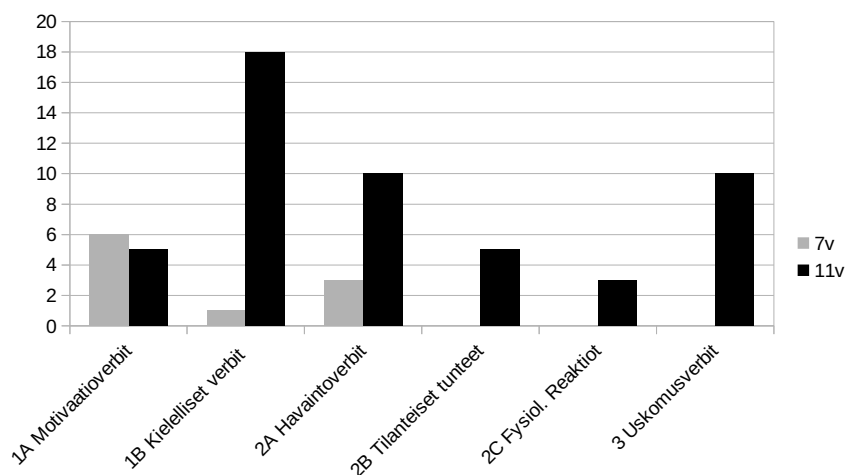
Neljä vuotta myöhemmin kerrotuissa saduissa mielenilailmausten käyttö on runsastunut huomattavasti. Yksitoistavuotiaalla mielenilailmauksia esiintyy jokaisessa sadussa. Niiden määrä satua kohden vaihtelee viidestä yhdeksääntoista. Keskimäärin sadussa on 10,2 mielenilailmausta ja mediaaniarvo on 7. Mielenilailmaukset jakautuvat myös laajemmin eri ryhmiin. Kuviosta 5 nähdään, että 11-vuotiaana kerrotuissa saduissa esiintyy mielenilailmauksia kaikista muista

MAIN-luokista paitsi tietoisuuden kuvauksista. Eniten käytettyjä ovat kielelliset verbit, mielentilaan liittyvät verbit ja havaintoihin liittyvät ilmaukset. Näiden lisäksi on muutamia tunnetilan ja fysiologisen tilan kuvauksia.

Mielentilaverbien luokittelusta (kuvio 6) nähdään että yksitoistavuotiaan saduissa kielelliset verbit ovat kaikkein yleisimpiä. Aiemmissa saduissa esiintyi ainoastaan yksi kielellinen verbi, uudemmissa niitä on jo 18. Dialogin käytön yleistyminen kerronnassa selittää valtaosan näiden verbien lisääntymisestä, sillä suurin osa esiintymistä sijaitsee johtolauseessa, jossa subjekti kertoo referoidun tekstin esittäjän ja kommunikaatioverbi ilmaisee esittämisen tavan. Saduissa on käytetty vaihtelevasti erilaisia ilmauksia kuvaamaan kommunikaation tapaa. Näitä ovat muun muassa: *kysyi*, *vastasi*, *kertoi*, *huudahti*, *jutteli*, *huusi*, *sanoi* ja *hurrasi*. Myös paljon käytetyissä aistihavaintoa ilmaisevissa verbeissä alkoi esiintyä enemmän variaatiota, kun käyttöön otettiin muotoja: *kuuli*, *kuului*, *näin* ja *haisi*. Tilanteisten tunteiden (91) ja fysiologisten reaktioiden ilmaisut (92) laajentavat osaltaan hahmojen sisäisten tuntemusten kuvailua.

91. Pientä panssarivaunua *alkoi harmittaa*. (Lapsi B, 11 v.)

92. Au! Tämä *sattuu!* Timanttikalikka huudahti. (Lapsi B, 11 v.)



KUVIO 6: Lapsen B mielentilailmaukset, Fusté-Herrmann ym. - luokittelu

Kun verrataan seitsemän ja yksitoistavuotiaana kerrottuja satuja, huomataan, että nuorempana kerrotuissa saduissa käytetyt mielentilaverbit ilmaisevat haluamista ja tahtomista ja vasta muutamaa vuotta myöhemmin uskomusta. Uskomusverbit ovat yksitoistavuotiaan kertomuksissa runsaasti käytettyjä. Tähän luokkaan kuuluvien verbien käyttämisen voidaan tulkita kertovan käsitteellisesti

kompleksisemmasta toisten mielten ymmärtämisestä, sillä ne viittaavat psykologisiin prosesseihin, jotka ohjaavat kognitiivista ja verbaalista toimintaa (Fusté-Herrmann ym. 2006). Uskomuksen ilmausten on havaittu ilmaantuvan kerrontaan myöhemmin kuin haluamisen ilmausten, mikä on havaittavissa myös tässä tutkimuksessa (Wellman 1990; Bamberg 1991). Seitsemänvuotiaana ja yksitoistavuotiaana kerrottujen satujen mielentilailmausten tarkastelussa on selkeästi nähty niin määrällistä kuin laadullistakin kehitystä eikä ole syytä olettaa, etteikö muutos jatkuisi edelleen. Mielentilailmausten käyttö kerronnassa kehittyikin vielä pitkälle kouluikään ja aikuisuuteen (Bamberg–Damrad-Frye 1991).

## 5 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kahden lapsen kerronnan kehitystä. Sitä seurattiin koheesion ja mielentilailmausten käytössä tapahtuvien muutosten kautta. Lapsen myöhemmän kielenkehityksen tutkimus on ollut Suomessa vähäistä, minkä vuoksi lisätiedon tuottaminen aiheesta on tarpeellista. Tutkimuksen tulokset auttavat ymmärtämään lapsen kielellisen kehityksen polkua varhaisvaiheiden jälkeen, jolloin nopea kommunikointitavan omaksuminen vaihtuu hitaaseen taitojen kypsymiseen. Tätä tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi koulutuksen ja puheterapian kentillä.

On huomattava, että kyseessä on tapaustutkimus, jonka havainnot ei voida yleistää. Monet tulokset kuitenkin saavat vahvistusta aiemmasta alan tutkimuksesta. Jatkotutkimuksen kannalta katsottuna niitä voidaan käyttää myös suuntaa antavana suunnittelun pohjana, mikäli aiheeseen olisi tulevaisuudessa mahdollista syventyä laajemmalla aineistolla. Tutkimuksessa nähtiin, että jo lasten kielessä iso osa kertomuksen sanastosta kantaa mukanaan yhteyttä luovia merkityksiä. Näiden yhteyksien tuntemisen voidaankin nähdä olevan erityisen tärkeitä tekstin muodostamisessa. Samaan tapaan ne ovat toki tärkeitä myös tekstin ymmärtämiselle. Seuraavassa olen koonnut tiivistetysti tutkimukseni keskeiset tulokset.

### *Viittaaminen*

Lapsen A saduissa ei ole tapahtunut muutosta persoona- ja demonstratiivi viittausten osuuksissa, mutta molempien käytössä on havaittavissa monipuolistumista. Kolmannen persoonan muotojen lisäksi kerrontaan on dialogin myötä tullut ensimmäisen persoonan muotoja ja myös demonstratiivipronomineista käytetään huomattavasti laajempaa valikoimaa. Viittauksen varmistus käyttämällä peräkkäin sekä pronominia että sen korrelaattia on jäänyt vanhempana kerrotuista saduista pois.

Lapsen B saduissa persoonaviittausten osuus on vähentynyt merkittävästi ja samalla demonstratiivisten viittausten osuus noussut. Viittausten ja niiden korrelaattien monipuolistuminen näkyy siten myös viittaustyyppien jakaumassa. Tarinan päähenkilöön viittaamisen lisäksi kerrontaan on tullut monia muitakin korrelaatteja. Viittaukset kohdistuvat useammin erilaisiin kertomuksen aikana esiin nousseihin asioihin – muun muassa paikan kuvaukset nousevat entistä tärkeämmiksi.

### *Ellipsi*

Lapsen A viisivuotiaana kertomissa saduissa ei ole käytetty lainkaan ellipsiä. Tekstinkohdissa, joissa sitä olisi ollut mahdollista käyttää, hyödynnettiin helpompaa toistamista. Tämä oli odotuksenmukaista, sillä ellipsin käytön on havaittu ilmaantuvan lasten kerrontaan vasta 7–9-vuotiaana (Nurmi 2012; Koskinen 2012; Saarinen 2018). Yhdeksänvuotiaana kerrotuissa saduissa ellipsiä oli käytetty jokaisessa sadussa vähintään kerran. Näissä tapauksissa kyseessä oli nominaalinen ellipsi, jossa yleisimmin oli jätetty toistamatta lauseiden yhteinen subjekti.

Lapsen B seitsemänvuotiaana kertomissa saduissa ellipsiä oli käytetty yhdeksän kertaa kahdessa eri sadussa. Se on jo vakiintunut kerrontaan, mutta kaikissa mahdollisissa tilanteissa sitä ei ollut hyödynnetty. 11-vuotiaana kerrotuissa saduissa sitä sen sijaan käytettiin jo rutinoituneesti. Kertomuksista löytyi 25 lauseiden välistä ellipsiä. Ne olivat yleisesti nominaalista ellipsiä, jonka subjekti oli jätetty toistamatta. Ellipsin runsastuminen kerronnassa korreloi aineistossani vahvasti kertojan iän kanssa.

### *Kytkentä*

Kun tarkastelin konjunktoiden ja konnektiivien avulla lauseiden välille luotuja semanttisia yhteyksiä, oli molempien lasten saduissa nähtävissä saman suuntaista kehitystä kytkentätyyppien jakaumassa. Selkein muutos oli additiivisten kytkentöjen väheneminen ja temporaalisten kytkentöjen lisääntyminen. Erityisesti yleiskäyttöisten *ja*- sekä *sitten*-sanojen korvautuminen spesifisemmällä ja monipuolisemmilla ilmauksilla sekä niiden vuoronaloitustehtävän väheneminen näkyi aineistossa. Kehysliitoksen yleisyys oli suoraan verrannollinen kertojan ikään: 5-vuotias ei käyttänyt sitä vielä lainkaan, mutta iän myötä kytköksen määrä lisääntyi tasaisesti molemmilla lapsilla.

Muiden kytkentätyyppien kohdalla kehitys ei ollut yhtä suoraviivaista. Yleisesti ottaen kytkentätavat monipuolistuvat iän mukana, mikä näkyi eri tyyppien tasaisempana esiintymisenä. Toisaalta lapsen B kohdalla oli havaittavissa selkeästi adversatiivisten kytkentöjen väheneminen. Tämä johtui ensisijaisesti *mutta*-konjunktin pragmaattisen käytön vähenemisestä; sitä ei vanhempana kerrotuissa saduissa käytetty enää vuoronaloittajana. Lapsen B kerronnassa näkyi myös huomattava lisäys konnektiivien käytössä, erityisesti temporaalisten konnektiivien runsastuttua kaikkein yleisemmäksi kytkennän keinoksi. Tämä kehitys on selvästi lisännyt tekstin sisäistä koheesiota ja koherenssia.

### *Leksikaalinen koheesio*

Sanatoisteisuus vähentyi molemmilla lapsilla tasaisesti iän mukana. Yleisimmin saduissa toistettiin päähenkilöön viittaavaa ilmausta, johon nuorempana kerrotuissa saduissa viitattiin useammin pronomiinilla. Vanhempana kerrotuissa saduissa päähenkilöstä puhuttaessa käytettiin vaihtelevampia tapoja: nimeä, pronominia ja ellipsiä. Muita paradigmaattisia merkityssuhteita lasten saduissa luotiin erityisesti ylä- ja alakäsitteitä sekä osa–kokonaisuus -suhteen ilmauksia käyttämällä. Näissäkin käytetty valikoima oli myöhemmin kerrotuissa saduissa monipuolistunut.

Kollokaation ilmenemistä saduissa tarkastelin merkityskenttien kautta. Lapsen A viisivuotiaana kertomissa tarinoissa oli hyvin vähän sanastollista jatkuvuutta. Tapahtumasta toiseen siirryttiin nopeasti eikä saman aihepiirin sanoja yleensä ehditty käyttää kuin muutamissa perättäisissä lauseissa. Neljä vuotta myöhemmin kerrotuissa saduissa sama merkityskenttä sen sijaan jatkuu kohesiivisesti läpi tekstin. Kun tapahtumasta toiseen ei enää siirrytä yhtä nopeasti, aikaa riittää myös tilanteiden ja ympäristön sekä hahmojen motiivien ja tunteiden kuvauksiin. Lapsen B saduissa ikäkausien välillä ei ollut havaittavissa yhtä selvää muutosta merkityskenttien synnyssä, mutta käytetty sanasto oli myös selvästi monipuolistunut. Tämä näkyi hyvin predikaattiverbien vaihtelevuuden lisääntymisenä ja *olla*-verbien käytön vähenemisenä iän myötä.

### *Mielentilailmaukset*

Lapsen A saduissa ei vielä viisivuotiaana juurikaan käytetty mielentilailmauksia. Tarinat on kerrottu ikään kuin sadun hahmojen toimintaa ulkopuolelta katsoen. Kerronnassa siirrytään sadun hahmojen sisäisten tuntemusten tasolle vain yhdessä tapauksessa. Yhdeksänvuotiaana kerrotuissa saduissa sen sijaan mielentilailmauksia käytetään jo merkittävästi enemmän, keskimäärin 7,4 mielentilailmausta satua kohden. Tyypiltään ne jakautuvat melko laajasti eri luokkiin, siten että eniten on käytetty puhumista, havaintoja, motivaatiota ja uskomuksia kuvaavia verbejä.

Lapsen B kohdalla mielentilailmaukset ovat osa kerrontataitoja seitsemänvuotiaana, mutta niiden määrä on vielä vähäinen – keskimäärin 2,0 mielentilailmausta satua kohden. Neljän vuoden aikana ne ovat lisääntyneet niin että yksitoistavuotiaan saduissa on keskimäärin 10,2 mielentilailmausta. Mielentilailmaukset ovat myös monipuolistuneet ja niitä on laajemmin eri luokista. Kun seitsemänvuotias käytti saduissaan vain motivaatio- ja havaintoverbejä sekä muutamia kielellisiä verbejä, on yksitoistavuotiaalla käytössään ilmauksia lähes kaikista ryhmistä. Erityisesti

uskomusverbien myöhäinen vakiintuminen kerrontaan ilmentää hyvin niiden kuvaamien toimintojen kerronnallista haastavuutta.

### *Johtopäätökset*

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kerronnan koheesiossa ja mielentilailmausten käytössä on neljän vuoden tarkastelujakson aikana tapahtunut monia merkittäviä muutoksia. Alussa esittämäni hypoteesin mukaisesti selkein ero on havaittavissa lapsen A kertomuksissa, sillä kerronnan kehitys on nopeinta 5–10 vuoden iässä (Applebee 1978). Esimerkiksi ellipsi, kehyslauseet ja mielentilailmaukset ovat ilmaantuneet ensi kertaa kerrontaan juuri tänä ikäkautena. Tutkimukseni toinen keskeinen osa oli lapsen myöhemmän kielenkehityksen seuraaminen. Vaikka lapsen B kerronnassa muutos ei ole paljain silmin yhtä helposti havaittavaa, on se tutkimustulosten perusteella kuitenkin selvä. Tällaisia näkyviä muutoksia olivat esimerkiksi viittauksessa käytettyjen demonstratiivipronominien osuuden kasvu, temporaalisten konnektiivien merkityksen lisääntyminen koheesion tuottamisessa ja uskomusverbien ilmestyminen kerrontaan.

Keskeinen yhteinen nimittäjä tutkimuksessa havaituille muutoksille oli monipuolistuminen. Satuja kertoneet lapset ovat oppineet käyttämään uusia tapoja tekstin osien yhdistämisessä ja tilanteiden kuvailussa. Kertojien sanasto ja muut kielelliset resurssit ovat merkittävästi kasvaneet neljän vuoden aikana. Iän myötä lisääntyvä produktiivisuus ja syntaktinen kompleksisuus ovatkin tyypillisiä lasten kerronnassa tapahtuvia muutoksia (Justice ym. 2006). Monipuolistuminen näkyy saduissa paitsi uusien kielellisten piirteiden ilmaantumisena ja runsastumisena, myös ennen runsaasti käytettyjen keinojen vähenemisenä. Esimerkiksi *ja*-yhdistysten ja *olla*-verbin käytön väheneminen antavat tilaa kuvailevammalle ja vaihtelevammalle kielenkäytölle.

Mielentilailmaisut kertovat kuulijalle eksplisiittisesti tarinan hahmojen sisäisistä tuntemuksista ja ovat näin koheesion keinojen lisäksi tärkeä indikaattori lapsen kyvystä näkökulman vaihtamiseen. Tutkimuksessa nähtiin, että mielentilailmausten käyttö kerronnassa kulkee samaa asteittaisen vakiintumisen ja monipuolistumisen väylää kuin tarinan koheesiota rakentavat ilmaukset. Aineistossani ne näyttävät ilmestyvän kerrontaan hieman myöhemmin kuin suurin osa kieliopillisen ja leksikaalisen koheesion ilmauksista. Viisivuotiaan saduissa mielentilailmauksia ei ollut vielä juurikaan havaittavissa, mutta iän mukana ilmaukset yleistyvät huomattavasti syventäen näin tarinan juonta.

Näkökulman vaihtaminen, kyky ymmärtää tarinan hahmojen aikomuksia ja havaintoja sekä tarinan tapahtumien yhteen liittäminen ovat kaikki yhteydessä tekstin ymmärtämiseen (Ferst ym. 2008; Mason–Just 2009). Tätä taustaa vasten olisikin mielenkiintoista tulevaisuudessa selvittää paremmin koheesion ja mielentilailmausten yhteyttä tekstin ymmärtämisen haasteisiin. Niiden voidaan nähdä koskevan paitsi lasten ja aikuisten arkipäivän luetun ymmärtämisen ongelmia niin myös luonnollisen kielen prosessointiin liittyvää tekstin analysoinnin tarvetta. Kielen käyttämisen yhteisenä pohjavireenä on aina merkitysten kuljettaminen kertojalta niiden kuulijalle tai lukijalle ja tässä tehtävässä koheesion ja mielentilan ilmauksilla on keskeinen osa.



## Lähteet

### Aineslähteet

Lasten sadut 2014–2015  
- tutkielman tekijän hallussa

Lasten sadut 2018  
- tutkielman tekijän hallussa

### Tutkimuskirjallisuus

Applebee, Arthur N. 1978. *The child's concept of story: Ages two to seventeen* (Repr.). University of Chicago press, Chicago.

Arffman, Inga – Nissinen, Kari 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa: *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia*. Toim. J. Välijärvi ym. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.

Astington, Janet Wilde – Baird, Jodie A. 2005. *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press, Oxford.

Bamberg, Michael 1991. Narrative activity as perspective taking : the role of emotionals, negations, and voice in the construction of the story realm. *Journal of Cognitive Psychotherapy* 5, 275-290.

Bamberg, Michael – Damrad-Frye, Robin 1991. On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language* 18, 689–710.

Baron-Cohen, Simon 2001. Theory of mind in normal development and autism. *Prisme* 2001: 34. s. 174-183.

Bartsch, Karen – Wellman, Henry M 1995. *Children talk about the mind*. Oxford University Press, New York.

Berman, Ruth A. 2007. Developing language knowledge and language use across adolescence. Teoksessa: *Handbook of Language Development*. Toim. Hoff, E., Shatz, M. Blackwell Publishing, London.

— 2009a. Language Development in Narrative Contexts. Teoksessa: *The Cambridge Handbook of Child Language*. Toim. Edith L. Bavin. Cambridge University Press, Cambridge.

— 2009b. Trends in Research on Narrative Development. Teoksessa: *Language Acquisition*. Toim. Susan H. Foster-Cohen. Palgrave Macmillan, UK.

Berman, Ruth A. – Slobin, Dan. I. 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Erlbaum, Hillsdale (NJ).

Bruner, Jerome S. 1983. Child's Talk: Learning to Use Language. – *Child Language Teaching and Therapy* 1.1 (1985): 111–114.

— 1986. *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press. Cambridge, MA.

— 1990. *Making sense: The child's construction of the world*. Routledge. London.

- Bublitz, Wolfram 1999. Views of Coherence. Teoksessa: *Coherence in Spoken and Written Discourse: How to create it and how to describe it. Selected papers from the International Workshop on Coherence, Augsburg, 24-27 April 1997*. Toim. Wolfram Bublitz, Uta Lenk, Eija Ventola. Pragmatics & Beyond New Series 63.
- Chang, Chien-Ju 2004. Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 83–104.
- Clark, Eve V. 1997. Conceptual Perspective and Lexical Choice in Acquisition. *Cognition* 64.1 (1997): 1–37.
- Coplan, James 1995. Normal speech and language development: An overview. *Pediatrics in review* 16 (3). 91-100.
- Dahl, Ronald E. 2004. Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1021(1):1-22.
- de Villiers, Peter A. 2004. Assessing pragmatic skills in elicited production. *Seminars in Speech and Language* 2004; 25(1): 57-71.
- de Villiers, Peter A. – Burns, Frances A. – Pearson, Barbara Z. – Champion, Tempii B. 2012. Dialect-Neutral Indices of Narrative Cohesion and Evaluation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 2012, Vol.43(2), p.132-152.
- Doherty, Martin J. 2000. Childrens Understanding of Homonymy: Metalinguistic Awareness and False Belief. *Journal of Child Language* 27.2 (2000): 367–392. Web.
- Eaton, Judy H. – Collis, Glyn M. – Lewis, Vicky A. 1999. Evaluative explanations in childrens narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26(3), pp. 699-720.
- Erikson, Erik H. – Erikson, Joan M. 1998. *The Life Cycle Completed. Extended version / with new chapters on the ninth stage of development by Joan M. Erikson*. W.W. Norton & Company, New York.
- Ferstl, Evelyn C. – Neumann, Jane – Bogler, Carsten – von Cramon, Yves D. 2008. The Extended Language Network: A Meta-analysis of Neuroimaging Studies on Text Comprehension. *Human Brain Mapping* 29 (5), 581–593.
- Fiske, Susan T. – Taylor, Shelley E. 2013. *Social cognition: From brains to culture*. (2nd. ed). SAGE Publications. Los Angeles.
- Firth, John Rupert 1957. *Papers in Linguistics 1934-1951* . London, Oxford University Press.
- Fusté-Herrmann, B. – Elaine R. Silliman – Ruth H. Bahr – Kyna S. Fasnacht – Jeanne E. Federico 2006. Mental State Verb Production in the Oral Narratives of English- and Spanish-Speaking Preadolescents: An Exploratory Study of Lexical Diversity and Depth. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), pp. 44-60.
- Gagarina, Natalia – Klop, Daleen – Kunnari, Sari – Tantele, Koula – Välimaa, Taina – Balciuniene, Ingrida – Bohnacker, Ute – Walters, Joel 2012. Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). *ZAS Papers in Linguistics*, Vol. 56, p. 1-140.
- Goldman, Alvin 2012. Theory of Mind. Teoksessa: *Oxford Handbook of Philosophy and Cognitive Science*. Toim. Eric Margolis, Richard Samuels – Stephen Stich. [Verkköjulkaisu] Viitattu: 15.1.2019. Saatavissa: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195309799.001.0001/oxfordhb-9780195309799>

- Hakulinen, Auli – Karlsson, Fred 1995. *Nykysuomen lauseoppia*. 3. painos. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Halliday, M. A. K. – Hasan, Ruqaiya 1976. *Cohesion in English*. Longman, London.
- Halliday, M. A. K. – Matthiessen C.M.I.M. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. Arnold, London.
- Herlin, Ilona 1998. *Suomen kun*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. SKS, Helsinki.
- Honko, Mari 2013. *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokit*. Väitöskirja. Tampere University Press, Tampere.
- Hughes, Diana L. – McGillivray, LaRae – Schmidek, Mark 1997. *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publications, Eau Claire (Wis.).
- Huttunen, Matti – Jalanko, Hannu 2019. Puheen ja kielen häiriöt lapsella. Lääkärikirja Duodecim. [Verkojulkaisu] Viitattu 16.4.2020. Saatavissa: [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00413](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00413)
- ISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2010: Iso suomen kielioppi. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Justice, L.M. – Bowles, R.P. – Kaderavek, J.N. – Ukrainetz, T.A. – Eisenberg, S.L. – Gillam, R.B. 2006. The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191.
- Jääskeläinen, Anni – Koivisto, Aino 2012. Konjunktio, partikkeli vai konnektiivi? *Virittäjä* 4/2012. Kotikielen seuran aikakauslehti. Kotikielen Seura, Helsinki.
- Kalliokoski, Jyrki 1989. *Ja: Rinnastus ja rinnastuskonjunktion käyttö*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.
- Karlsson, Liisa 2000. *Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Edita, Helsinki.
- 2014. *Sadutus: Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Karlsson, Liisa – Levamo, Tiina-Maria – Siukonen, Salla 2006. *Sinun, minun, meidän mango: Sadutusta yli kulttuurirajojen : kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa*. Taksvärkki, Helsinki.
- Karmiloff, Kyra – Karmiloff-Smith, Annette 2001. *Pathways to Language : from Fetus to Adolescent*. 1st Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Ketonen, Ritva – Salmi, Paula – Tuovinen, Sisko 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovakutuksen tukeminen. Teoksessa: *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Toim. T. Ahonen, T. Siiskonen, T. Aro. PS-kustannus, Juva.
- Kielitoimiston ohjepankki [Verkojulkaisu]. Viitattu: 29.4.2020. Saatavissa: <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/649>
- Korpjaakko-Huuhka, A-M. 2007. Miten puheterapeutti voi tutkia kertovaa puhetta ja kielenkäyttöä? Teoksessa *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet*. Toim. A-M. Korpjaakko-Huuhka, K. Launonen – M. Lehtihalmes. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisu, Helsinki.

- Koskinen, Rosa 2012. *Ennenaikaisena syntyneiden lasten kerronnan koheesio ja koherenssi 5–6 -vuoden iässä*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston logopedian laitos, Oulu.
- Kunnari, Sari – Välimaa, Taina – Laukkanen-Nevala, Päivi 2016. Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 123–144.
- Kärkkäinen, Marianne 2013. *Abiturienttien esseetekstien kieliopillinen ja leksikaalinen koheesio*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Laakso, Marja-Leena 2014. Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Toim. Siiskonen T, Aro T, Ahonen T, Ketonen R. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Laakso, Minna 2011. Lasten keskustelutaitojen kehitys. Teoksessa *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Toim. Loukusa S, Paavola L. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Lappalainen, Hanna 2010. Se ja hän puhutussa kielessä. *Kielikello* 4/2010. Kotimaisten kielten keskus. Helsinki. [Verkojulkaisu] Viitattu: 19.2.2020. Saatavissa: <https://www.kielikello.fi/-/se-ja-han-puhutussa-kielessa> .
- Laury, Ritva 1996. Sen kategoriasta - onko suomessa jo artikkeli? *Virittäjä* 100(2), pp. 162-181.
- Larjavaara, M. 2001. Määräinen artikkeli- suomessa? *Kielikello: kielenhuollon tiedotuslehti*, 4, pp. 25-27.
- Lehto-Juopperi, Sirkka 2012: *Vuorovaikutuksen, kielen ja puheen kehitys. Milloin lapsi tarvitsee tukea?* Erityisopetuksen kansalliset kehittämispäivät 26. - 27.4.2012. [Verkojulkaisu] Viitattu 18.1.2019. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/140665\\_A4\\_Lehto-Juopperi\\_Sirkka\\_VUOROVAIKUTUKSEN\\_KIELEN\\_JA\\_PUHEEN\\_KEHITYS.pdf](http://www.oph.fi/download/140665_A4_Lehto-Juopperi_Sirkka_VUOROVAIKUTUKSEN_KIELEN_JA_PUHEEN_KEHITYS.pdf).
- Letwory, Leena 2015. *Olipa kerran hiiri, pupu ja orava. Ja kaksi kirppua. Tekstin sidosteisuus 5- ja 7-vuotiaan lapsen kertomuksissa*.
- Lieko, Anneli 1992. *The development of complex sentences: A case study of Finnish*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Lieko, Anneli 1993. Lapsen kielen lauseyhdistykset. Teoksessa: *Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys*. Toim. Iivonen, Antti – Lieko, Anneli – Korpilahti, Pirjo. s. 165–187. SKS, Helsinki.
- Levy, Elena T. – McNeill, David 2013. Narrative development as symbol formation: Gestures, imagery and the emergence of cohesion. *Culture & Psychology*, 19(4), pp. 548-569.
- Lyytinen, Paula 2000. Lapsen kielen ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa: *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Toim. Lyytinen H. WSOY, Helsinki.
- Lyytinen, Paula 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Toim. Siiskonen T, Aro T, Ahonen T, Ketonen R. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Mason, Robert A. – Just, Marcel A. 2009. The role of theory-of-mind cortical network in the comprehension of narratives. *Language and Linguistics Compass* 3 (1), 157-174.
- Meriläinen, Heikki 1997. *Konnektorer i bruk. Finska abiturienters inläraarsvenska ur ett textlingvistiskt och språkkontrasterade perspektiv*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, Joensuu.

- Mäkinen, Leena 2014. *Narrative Language in Typically Developing Children, Children with Specific Language Impairment and Children with Autism Spectrum Disorder*. Väitöskirja. University of Oulu, Oulu.
- Mäkinen, Leena – Kunnari, Sari 2009. Lasten kerrontataitojen arvioiminen. *Puhe ja Kieli*, 29(3), 103–120. [Verkkójulkaisu] Viitattu 17.4.2020 Saatavissa: <https://journal.fi/pk/article/view/4770>
- Nippold, Marilyn A. 2016. *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults*. PRO-ED, Inc.. Austin, Tex.
- Norbury, Courtenay Frazier – Bishop, Dorothy V. M. 2003. Narrative Skills of Children with Communication Impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders* 38.3. 287–313.
- Nurmi, Jari-Erik – Ahonen, Timo – Lyytinen, Heikki – Lyytinen, Paula – Pulkkinen, Lea – Ruoppila, Isto 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY.Porvoo.
- 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY.Porvoo.
- Nurmi, Suvi-Maria 2012. *Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kertova kielenkäyttö 5 -6 -vuoden kuuloiässä*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Pajunen, Anneli 2012. Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12 -vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. *Virittäjä* 1/2012 s. 4–32.
- Paulanto, Kaisu 2008. Mielen teoria alle kouluikäisen kliinisessä arvioinnissa. *NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti*.18(2008):1, s. 21-39. Niilo Mäki instituutti, Jyväskylä.
- Petersen, Douglas B. 2011. A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention with Children Who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), pp. 207-220.
- Petersen, Douglas B. – Gillam, Sandra – Spencer, Trina D., – Gillam, Ronald B. 2010. The effects of literate narrative intervention on children with language impairment: An early stage study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 53(4), pp. 961-981.
- Peterson, Carole – Allyssa. McCabe 1983. *Developmental Psycholinguistics : Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. NY: Plenum Press, New York.
- Peterson, Carole 1986. Semantic and pragmatic uses of "but". *Journal of Child Language*, 13(3), pp. 583-590.
- Ranta, T. 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä: Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamisen menettelyihin*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Reed, Vicki A. 1986. An Introduction to Language. Teoksessa *An Introduction to children with language disorders*. Toim. V. A. Reed. (pp.3-22). Macmillan, New York.
- Roelofs-Borgers, M. 1998. *Hoe bedoel je? De verwerving van pragmatische vaardigheden*. Phd thesis. Holland Academic Graphics. Den Haag.
- Ryan, Marie-Laure 1991. *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory*. Indiana UP, Bloomington.
- Saarinen, M. 2018. *Tyypillisesti kehittyneiden 5-7 -vuotiaiden lasten kerronnassa käyttämät lauseenyhdistykset*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere.

- Santrock, John W. 2010. *Child Development. An Introduction* (13th ed.). McGraw-Hill, Boston.
- Saukkonen, Pauli 2001. *Maailman hahmottaminen teksteinä: Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Steinberg, Laurence D. – Lynn J. Mandelbaum. *The Life Cycle : Readings in Human Development*. Columbia University Press, New York, NY.
- Suvanto, Anne 2012. *Lapsi tarinaa rakentamassa: Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntoutuminen*. Väitöskirja. Oulun yliopisto, Oulu.
- Suvanto, Anne – Mäkinen, Leena 2011. Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa: *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Toim. Loukusa Soile, Paavola Leila. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Symons, D.K. – Peterson, C.C. – Slaughter, V. – Roche, J. – Doyle, E. 2005. Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81–102.
- Tager-Flusberg, Helen – Joseph, Robert M. 2005. How language facilitates the acquisition of false-belief understanding in children with autism. Teoksessa: *Why language matters for theory of mind*. Toim. J.W. Aslington – J.A. Baird. s. 298 – 318. Oxford University Press. New York.
- Takala, Heini-Maarit 2017. *Mielentilailmaukset 4–8-vuotiaiden tyypillisesti kehittyneiden lasten kerronnassa*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, Oulu.
- Tieteen termipankki 2020. [Verkkajulkaisu]. Saatavissa: <http://tieteentermipankki.fi/>
- Tompkins, V. – Farrar, M. J. – Montgomery, D. E. 2019. Speaking your mind: Language and narrative in young children's theory of mind development. *Advances in Child Development and Behavior*, 56.
- Toolan, Michael 2011: Coherence. *The Living Handbook of Narratology* [Verkkajulkaisu]. Viitattu 15.1.2019. Saatavissa: <http://www.lhn.uni-hamburg.de>.
- Ukrainetz, T.A. – Justice, L.M. – Kaderavek, J.N. – Eisenberg, S.L. – Gillam, R.B. – Harm, H.M. 2005. The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1363–1377.
- Uotinen, Nina 2016. *Viisivuotiaiden tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten kerronnan kielelliset rakenteet*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Visapää, Lauri 2012. Joka-relatiivilauseen tulkinnasta. *Virittäjä* 4/2012. Kotikielen seuran aikakauslehti. Kotikielen Seura, Helsinki.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. [Verkkajulkaisu]. Viitattu: 19.1.2019. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- Waxman, Sandra R. – Thomas Hatch 1992. Beyond the Basics: Preschool Children Label Objects Flexibly at Multiple Hierarchical Levels. *Journal of Child Language* 19.1 (1992): 153–166. Web
- Wellman, Henry M. 1990. *The child's theory of mind*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Werner, Heinz. – Kaplan, Bernard 1963. *Symbol formation: an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. Wiley, New York.

Wren, S. 2003. Developing research-based resources for the balanced reading teacher. Vocabulary. [Verkojulkaisu] Viitattu: 19.1.2019. Saatavissa:<http://www.balancedreading.com/vocabulary.html>