



KERRO SATU

Tutkimus saduttamisessa ilmenevistä kieliopillisista rakenteista 6- ja 9-
vuotiailla lapsilla

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma
Marianne Leppäkorpi
Kevät 2008

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Marianne Leppäkorpi

KERRO SATU. Tutkimus saduttamisessa ilmenevistä kieliopillisista rakenteista 6- ja 9-vuotiailla lapsilla

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma
85 sivua, 7 liitesivua
Huhtikuu 2008

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella saduttamisessa ilmeneviä kieliopillisia rakenteita 6- ja 9-vuotiailla lapsilla. Tarkoituksena oli selvittää, miten lasten kieli on kehittynyt neljän vuoden aikana. Tutkimuksen avulla pyrittiin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: a) Millaisia lasten sadut ovat kieliopillisilta rakenteiltaan? b) Mitkä ovat satujen erot 6- ja 9-vuotiaiden lasten välillä? Tutkimus pohjautui vuonna 2003 tehtyyn kandidaatintyöhön: Kerro satu. Tutkimus 6-vuotiailla lapsilla saduttamisessa ilmenevistä kieliopillisista rakenteista.

Tutkimusote oli kvalitatiivinen ja siinä oli myös kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimusaineistona käytettiin 20:ntä kuusivuotiaan sekä 7:ää yhdeksänvuotiaan lapsen satua. Aineisto kerättiin sadutusmenetelmällä samoilta lapsilta. Sadutettaessa lapsi kertoi itse keksimänsä satua ja aikuinen kirjasi sen sanatarkasti ylös. Tutkimuksessa analysoitiin lasten satuja normatiivisen kieliopin avulla siten, että satujen sanoja luokiteltiin sanaluokkiin sekä lauseenjäseniin. Aineisto kvantifioitiin näiden esiintymismäärän mukaan, jolloin pystyttiin vertaamaan sanaluokkien ja lauseenjäsenten suhteita lasten saduissa.

Tutkimus osoitti, että 6-vuotiaiden lasten sadut olivat sisällöltään monipuolisia, mutta lauserakenteiltaan vielä aika yksinkertaisia. Tyypillisin lauserakenne oli, että *joku meni johonkin*. Tällöin lauseenjäseninä olivat subjekti, predikaatti ja adverbiaali. Lapset hallitsivat kuitenkin peruslauserakenteet. 6-vuotiaat käyttivät enemmän *ja sitten* -rakennetta kerronnassaan. 9-vuotiaiden lasten saduissa lauseet olivat monipuolistuneet ja lauserakenteet vaikeutuneet. Lauseenjäsenten käyttö oli laajempaa. Saduissa ilmeni selvää saduille ominaista kerronnallista oppineisuutta ja kieliopillista tietoisuutta. Lasten satujen sisältöjen rakenteeseen vaikutti merkittäväällä tavalla puhekielen käyttö. Sekä varhaiskasvatuksessa että koulussa sadutusmenetelmän avulla voidaan saada monipuolista tietoa lapsen kielen sekä ajattelun kehityksestä.

Avainsanat: lapsen kielen ja ajattelun kehitys, sadutusmenetelmä, normatiivinen kielioppi, puhekieli

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	- 1 -
2 KIELEN KEHITYKSEN TEORIASUUNTAUKSIA	- 4 -
2.1 Piaget'n konstruktivistinen vaiheteoria	- 4 -
2.2 Vygotskin kulttuurihistoriallinen teoria	- 7 -
2.3 Kielen ja ajattelun väliset yhteydet	- 8 -
3 LAPSEN KIELEN KEHITYS	- 10 -
3.1 Kielen kehityksen piirteet 0–3-vuotiaalla lapsella	- 11 -
3.2 Kielen kehityksen piirteet neljästä vuodesta ylöspäin.....	- 14 -
3.4. Perusopetuksen opetussuunnitelman vaatimukset kielen kehityksen kannalta	- 17 -
4. KIRJAKIELEN KIELIOPPI	- 20 -
4.1 Syntaksi	- 20 -
4.2 Sanaluokat	- 22 -
4.3 Lauseenjäsenet.....	- 25 -
4.4 Puhekieli.....	- 26 -
5. SADUN RAKENNE?	- 28 -
6 SADUTTAMINEN	- 30 -
6.1 Sadutusmenetelmä.....	- 30 -
6.2 Sadutusmenetelmän historia.....	- 33 -
7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	- 36 -

8 MENETELMÄLLISET VALINNAT	- 37 -
8.1. Laadullinen tapaustutkimus.....	- 37 -
8.2 Vertaileva kvalitatiivinen tutkimus	- 39 -
8.3 Narratiivisuus	- 40 -
8.4 Sadutus tutkimusmenetelmänä	- 42 -
9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	- 44 -
9.1 Tutkimuskohteen valinta ja osallistujat	- 44 -
9.2 Tutkimuksen kulku.....	- 45 -
9.3 Aineiston käsittely.....	- 46 -
10 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET	- 48 -
10.1 Sanaluokat	- 48 -
10.2 Lauseenjäsenet.....	- 56 -
10.3 Tutkimustulosten tarkastelua.....	- 63 -
11 TUTKIMUKSEN POHDINTAA	- 70 -
LÄHTEET	- 74 -
LIITTEET	- 79 -

1 JOHDANTO

”Olipa kerran kaks tyttöä, jotka lähti tekemään tutkimusta. Ja sitten ne luki kirjoja. Ja sitten ne meni saduttaan lapsia. Ja sit ne tutki niitä satuja. Ja sit ne kirjoitti siitä yhen jutun. Ja sen pituinen se. Mut sit se ei päättynykään viä. Toinen tytöistä halusi tehdä kaiken vielä uudestaan. Hän luki jälleen kirjallisuutta ja keräsi uusia satuja. Saduista hän jatkoi työtään samojen juttujen mukaan. Lopulta hän sai työnsä valmiiksi ja oli väsynyt. Hän meni nukkumaan. Loppu”

Pieni lapsi on kuin tabula rasa, avoin kirja, jossa on paljon tyhjiä sivuja. Kasvaessaan lapsi täyttää näitä sivuja sanoin, kuvin ja eri värein. Kirjaan piirtyvät niin lapsen kuin hänen vanhempiensakin jäljet. Lapsen kasvatukseen vaikuttavat myös yhteiskunta, kulttuuri ja vallitseva ihmiskäsitys. Kempin (2003) mukaan lapsi vie kasvattajat ja vanhemmat löytöretkelle lapsen ainutlaatuisesta olemassaolosta etsimään, missä lapsen kasvaminen on horjuva prosessi ja kasvu on kausittaista. (Kempainen 2003, 35.)

Lapsen kielen kehitys etenee yksilöllisesti tiettyjen kehitysvaiheiden kautta. Kuusivuotiaana lapset voivat olla kielellisesti hyvin eri kehitystasolla, vaikka kronologisesti sitä eivät olisikaan. Kouluikänsä tullessaan lapset tulevat yhdeksi kouluinstituution osaksi, mikä vaatii heiltä tietyt tiedot ja taidot siirryttäessä aina seuraavalle tasolle. Opettajan tehtävä on auttaa lapsia selviytymään eri toiminnoista. Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti opettajan tulee tunnistaa lapsen kulloinkin kehitysvaihe ja tukea ja ohjata häntä siinä muuttamaan toimintaansa kyseessä olevan ongelman ratkaisemiseksi orientoituen samalla jo seuraavaan haasteeseen. Nykyään on myös paljon erilaisia kielen kehityksen häiriöitä. Kun nämä todetaan riittävän ajoissa, on niihin helpompi puuttua. Saduttamisen avulla voidaan saada monipuolista tietoa lapsen kielen kehityksestä.

Sadutettaessa lasta voidaan tutustua hänelle tärkeään maailmaan. Sen kautta aikuinen voi lähestyä lasta aivan uudella tavalla. Saduttamisessa perinteinen lapsi-aikuinen-suhde muuttuu. Vuorovaikutustilanteista tulee enemmän lasta huomioivia. Aikuinen on kuuntelija, lapsi kertoja.

Lapsille annetaan tilaa kertoa asioista, jotka heitä kiinnostavat. Saduttaminen korostaa vapaan ilmaisun ja kuulluksi tuleminen oikeutta.

Monika Riihelä ja Liisa Karlsson ovat Suomessa viitoittaneet saduttamisen tietä. He ovat luoneet saduttamiselle pohjaa esimerkiksi Satukeikka-projektin kautta. Satukeikka-projektin avulla tutkittiin lasten satuja, niiden sisältöjä sekä ammattilaisten ja lasten välisiä vuorovaikutussuhteita. (Karlsson 2001a.) Satukeikka-projektin myötä saduttaminen on saanut laajemmat mittakaavat lasten parissa toimittaessa. Sadutusta käytetään monilla eri aloilla, esimerkiksi päiväkodissa, koulussa, puheterapiassa ja kriisityössä. Saduttamisen eri alalajeja on kehitetty myös vuosien varrella. Näistä hyvinä esimerkkeinä ovat musiikkisadutus, tanssisadutus, rakentelusadutus, liikuntasadutus ja taidesadutus.

Sirpa Eskelä-Haapanen on kehittänyt opetustyössään fonologisen tietoisuuden harjoitteluohjelmaa, jonka avulla voisi motivoivasti ja leikin varjolla tukea esikouluikäisen lapsen kielellistä kehitystä. Hänen mukaansa motivoituminen harjoitteisiin, lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä positiiviset lukemis- ja kuuntelemiskokemukset lukutaidon alkutaipaleella vaikuttavat myönteisesti lapsen myöhempään kehitykseen lukijana ja kirjoittajana. Opettajan tulisi olla herkkä lapsen kulloisellekin kielelliselle kehitysvaiheelle. Tämä voi tapahtua jatkuvan yksilöllisen havainnoinnin ja arvioinnin avulla, jossa tarkkaillaan lapsen taitoa juttujen kertojana ja kommentoijana. Eskelä-Haapanen katsoo lasta ympäröivän maailman tarjoavien positiivisten vuorovaikutustilanteiden luovan lapselle tasapainoisen tunne-elämän, jolla on yhteys lapsen kielen kehittymiseen. (Eskelä-Haapanen 2006, 45–47.) Saduttaminen voisi olla kielellisen tietoisuuden mittaamisen lisäksi myös motivoiva tekijä kieltä opittaessa ja näin ollen vaikuttaa myönteisesti kielen kehittymiseen.

Tutkimus pohjautuu vuonna 2003 Marianne Leppäkorven ja Heini Mikkolan kasvatustieteen kandidaatintyöhön: Kerro satu. Tutkimus 6-vuotiailla lapsilla saduttamisessa ilmenevistä kieliopillisista rakenteista. Aloittaessamme tutkimusta vuonna 2002 olimme kiinnostuneet lapsen kielen kehityksestä sekä siinä ilmenevistä eroista eri yksilöiden välillä. Rajasimme tutkimuksen aiheen koskemaan kuusivuotiaita lapsia, sillä he hallitsevat yleensä kielen keskeisimmät perussäännöt. Tällöin pystyimme keskittymään paremmin siihen, kuinka monipuolisia kielellisiltä rakenteiltaan lasten tuottamat sadut olivat. Tutkimuksemme päätarkoituksena olikin selvittää saduttamisen avulla, kuinka monipuolista lasten käyttämä kieli on. Tätä tutkimme lasten kielen kehityksen piirteet huomioiden suomen kieliopin pohjalta. Halusimme korostaa saduttamisen käyttöä erityisesti varhaiskasvatuksessa lasten kanssa toimittaessa. Kun olimme saduttaneet lapsia,

huomasimme sen tarjoamat mahdollisuudet tutustua lapseen eri tavoin. Ensimmäisen tutkimuksen avulla saimme paljon tietoa 6-vuotiaiden lasten käyttämästä kielestä sadutuksissa. Havaitimme sadutuksen olevan hyvä keino mitata lapsen kielellistä osaamista. Sen avulla huomasimme myös, kuinka suuri apu se on selvitettäessä lasten kielellisiä piirteitä.

Ensimmäisessä tutkimuksessa totesimme saduttamisen tarjoamat hyödyt varhaiskasvatukseen. Tämän jälkeen halusin selvittää, olisiko se käyttökelpoinen työväline myös kouluikäisten lasten parissa työskenneltäessä. Tähän pyrin, osoittamalla sadutuksen käyttökelpoisuuden mittavälineenä tutkittaessa lapsen kielen kehitystä, erityisesti saduttamisessa ilmenevien kieliopillisten rakenteiden tarkastelussa. Halusin myös selvittää, voidaanko löytää sadutuksen kautta ilmeneviä eroavaisuuksia eri ikäkausien (6- ja 9-vuotiaiden) välillä ja miten lasten käyttämä kieli on muuttunut sadutuksen tuotoksissa.

Tutkimus jakautuu teoriaosuudeltaan kahteen osioon: lapsen kielen kehityksen ja kirjakielen normatiiviseen kielioppiin. Työssä käsitellään ensin yleisluontoisesti lapsen kielen kehitystä, minkä pohjalta voidaan analysoinnissa tutkia kieliopillisia rakenteita ja sitä, miten lasten sadut lauseopillisesti rakentuvat. Mitkä ovat lapsen kielelliset valmiudet kulloisenakin ikä kautena? Minkälaisia lauserakenteita lapsi hallitsee esikouluikässä sekä kouluikässä?

2 KIELEN KEHITYKSEN TEORIASUUNTAUKSIA

Jean Piaget'n ja Lev Vygotskin teorit lapsen kielen kehityksestä ja sen suhteesta kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen ovat edelleen tärkeitä teorioita ajatellen lapsen kielen kehitystä. (Leiwo 1989, 52.) Molemmat koulukunnat korostavat erilaisista lähestymistavoistaan huolimatta kielen kehityksen kokonaisvaltaisuutta ja kielen yhteyksiä lapsen kognitioon. (Salminen 1984, 15). Seuraavissa kappaleissa on perehdytty Piaget'n ja Vygotskin teorioihin paremmin. Ne luovat pohjan lapsen kielen kehitykselle, mikä on kaiken perusta tutkimuksessa.

2.1 Piaget'n konstruktivistinen vaiheteoria

Jean Piaget'n (1896–1980) ajattelun kehitystä koskeva vaiheteoria ja leikin teoria kuuluvat hänen konstruktivistiseen teoriaansa. Piaget'n mukaan ihmisen toimintaa säätelee pyrkimys jäsentyneisiin kokonaisuuksiin ja pyrkimys sopeutua ympäristöön. Luodakseen järjestystä sekä sopeutuakseen ympäristöön yksilö tulkitsee ja jäsentää kokemuksiaan. Konstruktivismilla Piaget tarkoittaa sitä, että lapsen nykyiset tietorakenteet muuttuvat jäsentyneemmiksi sekä lapsi pyrkii tulkitsemaan tilanteita hallitsemiensa ajattelumallien eli skeemojen avulla. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 158–159.)

Lapsen kehitystä määrää orgaaninen kasvu ja kypsyminen. Lapsi rakentaa käsitystään ja ymmärrystään maailmasta toimiessaan ympäristössä, johon hänen tietorakenteensa ovat sidoksissa. Sensomotorinen ja operationaalinen järjestelmä ovat keskeisiä tietorakenteiden kehityksessä. Sensomotorinen järjestelmä kehittyy pian lapsen syntymän jälkeen ja se koordinoi ulkoisia, päämääräsuuntautuneita toimintoja välittömissä konteksteissa. Operationaalinen järjestelmä kehittyy sensomotorisen järjestelmän pohjalta toisesta ikävuodesta lähtien ja se koordinoi ajattelua. Operationaalinen järjestelmä toimii välittömissä ja ennakoitavissa konteksteissa. Käsitteiden muodostuminen ja luokittaminen sisältyvät tietorakenteisiin. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159.)

Piaget'n vaiheteoriassa kehitysvaiheet ovat hierarkkisia. Jokaista vaihetta määrittelevä kehityskulku osoittaa laadullista muutosta. Piaget'n mukaan lapsilla on syntyessään vain muutamia refleksejä, kuten imeminen ja tarttuminen sekä synnynnäinen pyrkimys harjoittaa refleksejä ja jäsentää toimintojaan. Lapsilla ei ole perittyjä valmiita henkisiä kykyjä, vaan ainoastaan tapa reagoida ympäristöönsä. Piaget olikin ensimmäinen, joka alkoi tutkia lapsen logiikkaa kehittämänsä kliinisen tutkimusmenetelmän avulla laaja-alaisesti ja järjestelmällisesti. Tutkimuksessa keskityttiin siihen, mitä lapsella on ja mikä on lapsen ajattelulle ominaista, eikä niinkään siihen, mitä lapsilta puuttuu aikuisiin verrattuna. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160; Beard 1971, 18; Vygotski 1982, 23–25.)

Ajattelun kehityksen pääkaudet

Jean Piaget erottaa ajattelun kehityksessä neljä pääkautta; sensomotorisen, esioperationaalisen, konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden kaudet. Pääkaudet hän jakaa vielä useisiin alaluokkiin. Kehitys etenee aina perättäisinä vaiheina, jolloin edellinen vaihe sisältyy jälkimmäiseen. Sensomotorisen kauden aikana lapset omaksuvat tietoa aistijärjestelmien ja motorisen toiminnan tuloksena. Tämä tapahtuu kahden ensimmäisen elinvuoden aikana. Sensomotorisen vaiheen alussa saavutetaan objektipysyvyys, joka liittyy kognitiiviseen kehitykseen. Objektipysyvyyden seurauksena lapset etsivät ympäristöstään kadonnutta esinettä, joka on saattanut kuulua ympäristöön olennaisena osana. Sensomotorisen kauden loppupuolella lapset alkavat jäljitellä muita lapsia tai aikuisia. Tämä johtuu tietorakenteissa tapahtuvista muutoksista. Jäljiteltävien henkilöiden ei kuitenkaan tarvitse olla lapsen välittömässä läheisyydessä. Tämä osoittaa myös symbolifunktion kehittymistä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160.)

Esioperationaalisella kaudella lapsi on 2–6 vuoden ikäinen. Kausi voidaan jakaa vielä esikäsitteellisen ajattelun vaiheeseen, joka sijoittuu 2–4 vuoden ikään sekä intuitiivisen ajattelun vaiheeseen, joka ajoittuu 4–6 vuoden ikään. Lapsella kehittyy symbolien hallinta eli hän oppii tuottamaan ja ymmärtämään uusia sanoja. Piaget uskoi, että monet symbolit perustuvat mentaaliseen jäljittelyyn ja sisältävät sekä visuaalisia kuvia että kehollisia aistimuksia. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160; Takala & Takala 1984, 82.)

Symbolifunktio ilmenee muun muassa erilaisena jäljittelynä, piirroksissa, mielikuvina, symbolisena leikkinä sekä kielenä. Nämä asiat ovat olennaisia esikäsitteellisen ajattelun kaudella. Intuitiivisen

ajattelun kaudella lapsi kertoo kielen avulla aikaisemmin tapahtuneista asioista. Lapsi oppii myös ymmärtämään eron todellisuuden ja mielikuvitusmaailman välillä. Tämä edellyttää, että lapselle kerrotaan todellisuuden ilmiöistä rationaalisesti. Tärkeää on myös kertoa lapselle satuja niin sanotusta mielikuvitusmaailmasta sekä antaa lapsen kertoa satuja. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 160–161; Takala & Takala 1984, 85–86.)

Ajattelun intuitiivisella kaudella lapsi ymmärtää myös syysuhteita. Hän pyrkii jäsentämään maailmaansa syysuhteiden avulla. Lapsella on kuitenkin vaikeuksia ymmärtää kahdesta esiintyvistä asiasta, kumpi on syy, kumpi vaikutus. Tässä vaiheessa lapsen ajattelu on kehittynyt hyvin, mutta loogisessa päättelyssä esiintyy vielä puutteita. Esioperationaalisella kaudella lapsen ajatteluun vaikuttaa muun muassa sidonnaisuus havaintoihin sekä egosentrisyys. Piaget tarkoittaa egosentrisellä puheella sitä, kun lapsi puhuu ainoastaan itsestään, eikä yritä asettua keskustelutoverinsa näkökannalle. Egosentrisen puheen tehtävänä on rytmittää lapsen ajattelua ja yksilöllistä toimintaa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 161; Takala & Takala 1984, 86; Vygotski 1982, 39–41.)

Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi on 7–11 vuoden ikäinen. Lapsi alkaa ajatella sisäisten representaatioiden avulla. Asioiden täytyy olla kuitenkin hyvin konkreettisia, jotta lapsi pystyisi tekemään omia päätelmiään. Lapsi on sidottu ongelmanratkaisussaan siihen, mitä hän on konkreettisesti kokenut ja millaisia havaintoja hänellä on erilaisista asioista. Hän pystyy ratkaisemaan asioita, jos hänellä on siihen malli tai konkreettinen esimerkki. Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi oppii yläkäsitteitä ja hänelle rakentuu erilaisia käsitehierarkioita. (Takala & Takala 1984, 88–89.)

Formaalisten operaatioiden kaudella lapsi alkaa tehdä loogisia päätelmiä. Päätelmät voivat poiketa lapsen omasta mielipiteestä. Lapsi pystyy päättelemään virheettömästi myös silloin, kun lähtökohdat eivät vastaa tosiasioita. Formaalisten operaatioiden kausi sijoittuu 11 vuodesta eteenpäin. (Takala & Takala 1984, 89–90.)

Kiinnostuksen kohteena Piagetin konstruktivistisessä teoriassa ovat ajattelun rakenteet ja niiden kehitys. Kehitys tapahtuu biologisesti määräytyvien kehitysvaiheiden kautta ja jokaisessa vaiheessa lapsi omaksuu uusia tapoja konstruoida todellisuutta, uusia keinoja todellisuuden tulkitsemiseksi. Tiedot ja taidot ovat jäsentyneet skeemoiksi, jotka muuttuvat assimilaation ja akkomodaation kautta. Lapsen kognitiivinen kehitys on kypsymisen tulosta. Lapsi oppii parhaiten keksiessään

ongelmien ratkaisut itse. Opetuksen tulisi seurata kypsymisen eri vaiheita ja mukautua kulloiseenkin kehitysvaiheeseen. (Karhiola 2000, 18.)

2.2 Vygotskin kulttuurihistoriallinen teoria

Lev Vygotskin (1896–1934) kulttuurihistoriallisessa teoriassa inhimillisen toiminnan korkeammat muodot ovat todellisuuden sisäistämistä. Tahdonalainen tarkkaavaisuus, käsitteiden muodostaminen, looginen muisti sekä tahdon kehitys ovat esimerkkejä inhimillisen toiminnan korkeammista muodoista. Aktiivisen omaksumisprosessin kautta sosiaalinen ja ulkoinen toiminta muuttuvat sisäiseksi, yksilölliseksi, henkiseksi toiminnaksi. Vygotskin mielestä lapsella oleva tieto on alkuperältään sosiaalista. Vähitellen tieto sisäistyy lapsen kognitiiviseen järjestelmään erilaisten merkkijärjestelmien, kuten kielen avulla. Kieli toimii ensin sosiaalisena välineenä, mutta kehitty vähitellen ajattelun välineeksi. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165.)

Vygotskin mukaan lapsi muodostaa kasvaessaan ja kehittyessään uusia yhteyksiä ajattelun ja puheen välille. Sanat, niiden mieli ja merkitys ovat tärkeä puhetta ja ajattelua yhdistävä tekijä. Sanan mielestä ja merkityksestä muodostuu kielen käyttäjälle sekä kognition että kielen yksikkö. (Alanen 2002, 209.)

Lev Vygotski oli kiinnostunut puheen ja ajattelun suhteesta ja hän pyrki nivomaan niiden kehityksen yhteen kulttuurin kehityksen ja ihmisen evoluution kanssa. Hänen lähtökohtanaan oli, että kieli ja ajattelu syntyvät ja kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yksilön kehittyessä tapahtuu muutosta myös sosiaalisessa kehityksessä. Lapsen toiminta vaikuttaa myös ympäristöön eli lapsella ja ympäristöllä on kiinteä vuorovaikutussuhde. Vygotski näkeekin lapsen sosiaalisesti olennoksi syntymästään lähtien. Hänen näkökulmastaan lapsen kehitys koostuu sosiaalisista tilanteista. Ensimmäisen elinvuoden aikana tapahtuu vuorovaikutusta aikuisen kanssa, toisen ja kolmannen ikävuoden aikana lasta kiinnostaa esineellinen toiminta, 3–6-vuotiaana lapsi leikkii mielellään erilaisia roolileikkejä ja kouluikänsä siirryttyä lapsen toiminta keskittyy oppimiseen. Ajattelu ja kieli saavat alkunsa erillisinä ja riippumattomina toimintoina, mutta niiden kehityskaaret yhtyvät varsin pian. Ihmisen kehityksessä muutoksia ei tapahdu ainoastaan kognitioissa vaan myös kielessä. Tällöin ajattelun ja kielen välinen suhde muuttuu. (Alanen 2002, 210–212; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166–167.)

Lev Vygotskille puhe on ensisijainen ilmiö. Kieli on kieliopillinen ja semanttinen järjestelmä, joka on johdettavissa puheesta. Puhe ei ole Vygotskille suullista kielenkäyttöä, sillä siitä hän käyttää nimitystä oraallinen puhe. Se on semioottinen järjestelmä, jonka merkeillä on sosiaalinen alkuperä. Vygotski korostaa puheen tehtävää, ei sen rakennetta. Puhe on järjestelmä käytettäväksi tarkoitettuja työkaluja, joita käytetään ensiksi puhuttaessa, mutta myöhemmin myös havaitsemisessa, muistamisessa, ajattelussa, mielikuvituksessa ja tahdon toteuttamisessa. Puheen primaarinen tehtävä on intersubjektiivinen tai interpersonaalinen. Ulkoisen puheen avulla luodaan sosiaalisia kontakteja ja toimitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä säädellään yhteistä toimintaa. Puheelle kehittyy intrasubjektiivinen, egosentrinen ja kognitiivinen tehtävä. Vygotskille egosentrisen puheen kehittyminen on puheen keskeisin tehtävä, sillä siitä kehittyy ajattelun kieli, sisäinen puhe. Vygotskin mukaan puhe kehittyy sosiaalisesta yksityiseksi. (Alanen 2002, 210–211.)

Vygotskin mukaan tärkeää puheen kehittymiselle on ns. lähikehityksen vyöhyke, joka edeltää juuri ennen kulloistakin herkkyyuskautta. Lähikehityksen vyöhyke muodostuu käsite- ja taitoalueista, joita lapsi ei onnistu vielä omin avuin hallitsemaan, mutta selviytyy niistä esimerkiksi aikuisen avulla. Ensimmäisessä vaiheessa siirrytään hiukan kehityksessä edellä olevien vertaisten, vanhempien, opettajien avulla lähikehityksen vyöhykkeen toiseen vaiheeseen, jossa lapsi tuleeekin toimeen jo omin avuin. Vygotskin mukaan lapsi kykenee suoriutumaan tehtävistä ja toiminnoista, jotka ovat lähinnä lapsen omaa kehitystasoa. Opettajan tulisikin huomioida jokaisen lapsen kulloinenkin kehitysvaihe, vaikka oppilaiden kehittyminen etenee eri yksilöillä eri tavalla eikä eteneminen ole helposti ennustettavissa. Tämä tekee lähikehitysjattelun kannalta opetustyöstä ongelmallista: oppilaan kohtaamat tehtävät eivät saisi olla liian helppoja eivätkä liian vaativiakaan, ettei oppilas turhautuisi. (Eskelä-Haapanen 2006, 47; Karhiola 2000, 20.)

2.3 Kielen ja ajattelun väliset yhteydet

Piaget'n mukaan ajattelun kehitys on adaptoitumista ympäristöön, sosiaalistumista, jossa kielellisten kategorioiden omaksuminen on tärkeä ajattelua tukeva prosessi. Vygotskin mukaan taas lapsi on syntymästään lähtien sosiaalinen olento. Hänen mukaansa kehityksen suunta on päinvastainen kuin Piaget'lla. Kehitys etenee interpersoonallisesta intrapersoonalliseen. Vygotski painottaa egosentrisen puheen tärkeyttä. Egosentrinen puhe muuttuu sopivissa olosuhteissa varhain

lapsen realistisen ajattelun välineeksi. Ajattelun kehitys riippuu kielestä, ajattelun välineestä, ja lapsen sosiokulttuurisesta kehityksestä. (Pirilä 1990, 36–37.)

Sisäisen puheen kautta yksilöt muistavat menneitä asioita sanojen varassa sekä ohjaavat toimintaansa kielen avulla. Kielen ja ajattelun välisistä suhteista on hyvin erilaisia näkemyksiä. Yhtenä näkemyksenä voidaan pitää sitä, että ajattelun kehitys on sidoksissa kielen kehitykseen. Kielen täytyy kehittyä ensin, jotta ajattelun kehitys olisi mahdollista. Toinen näkemys taas viittaa siihen, että ajattelu kehittyy ensin pohjaksi kielen kehitykselle. Kun lapsi sisäistää ajatteluunsa uusia ilmaisuja ympäristön muiden yksilöiden puheesta, hänen ajattelunsa selkeytyy sekä laajenee. Erityisesti varhaislapsuudessa esiintyy tällainen kielen ja ajattelun suhde. Tämä suhde muuttuu lapsen vanhetessa. Kielellinen kehitystaso asettaa tietynlaisia rajoitteita ajattelun kehitykselle. Toisaalta abstraktia ajattelua ei voi välttämättä kuvata kielellisin keinoin. (Takala & Takala 1984, 124–126.)

Kieli tukee ajattelun ja muistin kehitystä. Kielen kytkeytyminen ajatustoimintoihin ilmenee lapsen uteliaisuutena ja kysymyksinä. Toisaalta kielen yhteys ajatteluun ilmenee siinä, että lapsi löytää mahdollisuuksia ilmaista itselleen tärkeitä asioita puutteellisen sanavarastonsa ja lauserakenteensa puitteissa niin, että tulee ymmärretyksi. (Takala & Takala 1984, 120–121.)

3 LAPSEN KIELEN KEHITYS

Kieli on biologinen, psykologinen ja sosiaalinen ilmiö (Korhonen 1993, 122). Ihmisen luonnollinen kieli on kytköksissä ihmisen fysiologiaan, sillä tuotamme puhetta ääntöelimillämme, vastaanotamme sitä korvillamme ja prosessoimme sitä aivosoluillamme. Kielen oppimisessa on mukana myös geneettisesti periytyviä, synnynnäisiä hermostollisia mekanismeja, jotka prosessoivat mm. puheen vastaanottamista. Kielellä on myös sosiaalinen tehtävä kommunikointivälineenä. Lapsen kielenoppiminen perustuu paljolti jäljittelyyn ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Korhonen, 1993, 79, 139.)

Lapsi oppii ensimmäisen kielensä fonetiikan ja fonologian ehdottoman tarkasti ja täydellisesti. Lapsi oppii äidinkielen kieliopin ilman tietoista päänäpönttystä. Lapsi abstrahoi kieliopin säännöt kuulemistaan puheen pätkistä ja soveltaa niitä sitten luovalla tavalla uusissa tilanteissa uuteen sanamateriaaliin. Kriittisen iän kehityskautena ärsykeillä on hermoston kehitystä stimuloiva vaikutus. Valmiudet kielenoppimiselle puhkeavat automaattisesti, kun lapsi on kehityksessään saavuttanut tietyn kypsyyden ja saa ympäristöstään sopivia ärsykeitä. (Korhonen 1993, 134–137.) Kielenoppiminen ei kuitenkaan pääty pelkkään lapsuuteen, vaan kieltä opitaan jatkuvasti, eri kontekstit vain muuttuvat.

Puhe-elimistön rakenne, neuropsykologiset ominaisuudet sekä kuulemiseen ja kuullun käsittelyyn osallistuvat hermostolliset rakenteet ovat monin tavoin kehittymättömämpiä vauvalla kuin aikuisella. Kyky säädellä äänirakoa on hengityksen kannalta välttämätöntä. Itku ja ääntelyn tuottaminen ovat riippuvaisia ääniraon toiminnasta. Puheeseen käytettävä anatomis-fysiologinen järjestelmä on alun perin käyttötarkoitukseltaan biologinen, mutta puhe-elinten motoriset toiminnot ovat kehittyneet sellaisiksi, että niillä voidaan tehdä puheessa tarvittavia monimutkaisia liikkeitä. Fysiologiset perustoiminnot siirtyvät myös vähitellen tahdonalaiseen ohjailuun. Vauva pystyykin jo varhain tuottamaan paljon erilaisia glottaalisia äänenlaatuja, äänenkorkeuden vaihteluita ja prosodisia kuvioita. (Iivonen 2004, 24–27.)

Puheen tuottaminen ja kuuleminen nivoutuvat toisiinsa. Lapsen on opittava valikoimaan äänien maailmasta puheelle ominaiset ja toistuvat piirteet, mikä onkin kuullun ymmärtämisessä

ensimmäinen vaihe. Kuulojärjestelmä on jo hyvin kehittynyt syntymähetkellä, koska aivoalueet alkavat erikoistua tiettyihin tehtäviin jo sikiökaudella. Puheenomaksumiseen osallistuvien aivoalueiden aktiivinen ja tasapuolinen käyttö edellyttää normaalia kuulokykyä, mille taas hermoverkkojen toiminnan erikoistuminen perustuu. Puheen kuulemisessa tarvitaan tietoa äänteiden akustisista ominaisuuksista ja toisaalta hyödynnetään mieleen tallentuneita muistijälkiä, jotka liittyvät kielen rakenteisiin, sisältöihin ja puhetilanteisiin. Miten lapsi tulkitsee kuulemaansa, perustuu vähitellen yhä suuremmalta osin kokemuksiin omasta kielestä. Lapsi tarvitsee sanoista täsmällisiä havaintoja, jotta niistä muodostuisi tarkkoja muistijälkiä. (Korpilahti 2004, 31–32, 37.)

Puheen, kielen ja kommunikoinnin omaksumiseen tarvitaan biologisen ja neurologisen kypsyminen lisäksi vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Ympäristön pitää sisältää kielellisiä virikkeitä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Osa tästä vuorovaikutuksesta syntyy jo raskauden aikana vanhemman ja lapsen välille. Lapsen terveen psyykkisen kehityksen perustana on vanhemman kyky empatiaan ja vuorovaikutukseen. Toimiva vastavuoroinen vuorovaikutus, sen määrä ja laatu, vaikuttavat lapsen ääntelyaktiivisuuteen sekä aktivoi jokittelua. Tämä lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutussuhteen laatu ennustaa kielen kehitystä aina sanaston kasvusta lukemaan oppimiseen saakka. Kielen kehitystä tukee, kun aikuinen jakaa yhteisen mielenkiinnon kohteen lapsen kanssa seuraamalla lapsen huomion suuntautumista. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2004, 48–52.)

Lapsella on halu tulla ymmärretyksi. Tähän hän tarvitsee kielen sääntöjä, mutta vain siinä määrin, kuin ne hyödyttävät hänen viestinnällisiä tarpeitaan. Lapsi omaksuu kielen säännöt vähitellen toistuvien rakenteiden, ilmausten ja lainalaisuuksien perusteella. Kielen säännönmukaisuus tuo turvallisuutta ja osaamisen tunnetta. Sosiaalisen kanssakäymisen välineenä kieli kuvastaa toimintatapojamme, asenteita ja arvostuksiamme. (Korpilahti 1994, 99, 101.)

3.1 Kielen kehityksen piirteet 0–3-vuotiaalla lapsella

Kahden ensimmäisen elinkuukauden aikana lapsella voidaan havaita sisään- ja uloshengityksen yhteydessä ilmenevää lyhytkestoista ääntelyä sekä refleksiivistä epämuikavuutta ilmaisevaa itkuääntelyä. Lapsen tuottamat äänet ovat aika vähäisiä ja yleensä vokaalivoittoisia. Tämä johtuu osaksi siitä, että vauvan suuontelon pienuus ja kielen takainen asento vaikuttavat vauvan ääntelyyn.

Kahden-kolmen kuukauden iässä epäsystemaattinen ääntely alkaa vahvistua, äännähdykset muuttuvat jokellukseksi, johon liittyy hymyilemistä ja katsekontakti aikuiseen. Vokaalien lisäksi jokelluksessa esiintyy myös konsonantin tapaisia äänteitä. Äänteiden tuottaminen tapahtuu nielussa, josta se siirtyy kohti huulia. Lapsi ilmaisee itseään koko kehollaan. (Lampi 1982, 11–12; Takala & Takala 1984, 117–118.)

Kuuden kuukauden iässä lapsi tuottaa hyvin monia eri vokaaleja sekä hän hallitsee noin puolet suomen kielen konsonanteista. Vokaalien ja konsonanttien erojen huomaaminen luovat edellytykset tavujen ja sanojen tuottamiselle. Lapsi reagoi jo moniin aikuisen esittämiin ilmaisuihin ja yksittäisiin sanoihin siten, että hän omalla käyttäytymisellään osoittaa ymmärtävänsä, mitä aikuinen tarkoittaa. Noin kahdeksan kuukauden ikäinen lapsi jokeltaa jatkuvasti toistaen tavusarjoja kuten *da-da-da*, *ma-ma-ma* sekä puhuu itsekseen ja matkii itseään. Noin yhdeksän kuukauden iässä lapsi tuottaa useampia niistä äänteistä, jotka ovat puheessa mahdollisia. Lapsen ääntäessä saattaa ilmetä myös hänen äidinkielestään poikkeavia äänteitä, mutta nämä karsiutuvat pois lapsen alkaessa jäljitellä ympäristönsä puhetta. Ääntelyistä voidaan erottaa jo joitakin sanojen jäljitelmiä. Ensimmäisen vuoden aikana lapsen kieli on passiivisempaa, mutta vähitellen se alkaa kehittyä aktiiviseksi kieleksi, jota lapsi tarvitsee tuottaessaan puhetta. (Lyytinen 1995, 107–108; Lampi 1982, 12–13.)

Lapsi ymmärtää ensimmäiset sanat noin 8–10 kuukauden ikäisenä. Ensimmäisten sanojen tuottamisikä vaihtelee useimmiten yhdeksästä kuukaudesta puolentoista vuoden ikään. Lapset ymmärtävät huomattavasti enemmän sanoja kuin pystyvät vielä tuottamaan. Sanojen merkitys ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Ensimmäiset sanat saattavat ilmaista suhteiden (tekijä ja toiminta) lisäksi myös funktionaalisia tai perseptuaalisia merkityskategorioita. Esimerkiksi sana *pallo* voi tarkoittaa heitettävää esinettä, jolloin on kyse funktionaalisesta kategoriasta. Perseptuaalisessa kategoriassa *pallo* voi tarkoittaa pyöreää esinettä. Sana voi merkitä eri tilanteissa eri asiaa. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2004, 70; Leiwo 1989, 77.)

Lapsen rajoittuneista tiedonhankintatavoista ja muistista johtuen ensisanat ovat yleensä lyhyitä ja liittyvät lapsen lähiympäristöön kuten tuttujen henkilöiden, tapahtumien ja esineiden nimeämiseen. Lapselle tärkeiden asioiden kielelliset kuvaukset jäävät paremmin mieleen kuin muut ilmaisut. Ensisanat liittyvät usein tilanteisiin. Tietty sana liittyy vain lapselle tuttuun esineeseen. Lapsi ei pysty yleistämään sanoja muihin tarkoitteisiin. Sanan merkitys määräytyy kokonaistilanteesta, jossa se tuotetaan. Lapsen varhaisessa sanastossa substantiivien määrä on suuri. Verbit ovat myös yleisiä.

Näitä lapsi käyttää enimmäkseen perusmuodossa. Varhaiset sanat ovat usein niin sanottuja yhden sanan lauseita. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 43–45; Takala & Takala 1984, 118–119.)

Sanapyräysvaiheeksi kutsutaan kautta, kun lapsi alkaa omaksua sanoja nopeammin ylitettyään 50 sanan rajapyykin. Samalla lapsi alkaa taivuttaa sanoja ja yhdistellä niitä kaksisanaisiksi ilmauksiksi. Sanat nivoutuvat yhteen niiden tarkoituksenmukaisuuden ja puhetilanteen mukaan. Sanapyräystä selitetään sekä lapsen kognitiivisella kehityksellä että fonologis-foneettisten taitojen muutoksilla. (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2004, 72; Plunkett, K. & Wood, C. 2004, 174.)

Lapsi oppii taivuttamaan sanoja: substantiivien yksiköt ja monikot ja monet sijamuodot tulevat käyttöön, verbien aikamuodoista preesensin lisäksi imperfekti sekä adjektiivien vertailumuodoista komparatiivi. Lapsilla esiintyy poikkeamia vielä sanojen johtamisessa ja taivuttamisessa verrattuna yleiskieleen. Lapsi alkaa esittää kysymyksiä ja laajentaa tällä tavoin havaintomaailmaansa. Sanoja yhdistäessään lapsi erottaa toimijan ja toiminnan. Jotkut yhdistelmät voivat tarkoittaa myös toimintaa ja sen kohdetta. Varhaisessa vaiheessa ilmaantuu myös kieltosana sekä sanat, jotka ilmaisevat, että jokin meni pois tai loppui. Lapsen sanavaraston kasvu on nopeinta puolentoista ja kolmen vuoden välillä. (Lyytinen 1995, 114–115; Takala & Takala 1984, 119–122.)

Ennen kolmen vuoden ikää ilmaantuvat myös ensimmäiset rinnastukset ja alistukset. Rinnastukset ovat usein irrallisten lauseiden *ja* -rinnastuksia tai *sitten* -rinnastuksia. Näiden jälkeen ilmaantuvat sivulauseet ja relatiivilauseet lauseiden loppuun. Vähitellen lapsi alkaa käyttää epäsuoria kysymyslauseita, tarkoitusta ja seurausta ilmaisevia *että*-lauseita sekä aikaa ilmaisevia *kun*-lauseita. Kolmevuotiaasta lähtien lapsi käyttää puhetta kertoakseen, mitä hän on tehnyt aikaisemmin tai mitä hän aikoo tehdä. Kyky ymmärtää ja käyttää sanoja ohjautuu yhä vähemmän tässä-ja-nyt-olevan tilanteen sisältämistä vihjemerkeistä käsin. (Leiwo 1989, 85; Takala & Takala 1984, 122.)

Kolmevuotias ilmaisee voimakkaasti tunteitaan, sekä mieltymyksiään että vastenmielisyyttään. Kiukunpurkaukset ja uhmatilanteet johtuvat monesti siitä, että lapsi ei osaa vielä nimetä tunteitaan. Lapsi kaipaa kaiken aikaa aikuisen tukea ja rohkaisua selvittämään tuntemuksiaan puhuen. Lapsi saattaa pidättäytyä puhumasta vieraiden ja usein pelottavien ihmisten läsnä ollessa, vaikka muuten saattaisi puhua hyvinkin aktiivisesti. Lapsen mielenkiinto ympäristöä kohtaan kasvaa ja se tarjoaa mahdollisuuksia liittää leikkeihin aineksia, jotka vahvistavat hänen kielellisiä taitojaan. (Lampi 1982, 14–15.)

3.2 Kielen kehityksen piirteet neljästä vuodesta ylöspäin

Pääosa lapsen kielen tutkimuksesta painottuu lapsen ensimmäisiin vuosiin. Lapsen kielen kehitystä on tutkittu Suomessa varsin vähän, etenkin neljästä ikävuodesta ylöspäin.

Lapsen kieli on aluksi instrumentaalista ja vuorovaikutuksellisesti motivoitunutta. Kielen oppimismalli muodostuu kolmesta päävaiheesta: esikieliopillinen vaihe, kieliopin omaksumisvaihe ja opittujen muotojen sekä rakenteiden sisäistyneen käytön vaihe. Neljään ikävuoteen mennessä lapsi omaksuu verbaalin käyttökielen ja viisivuotiaat hallitsevat jo äidinkielen keskeiset taipumusmuodot. Lapsi tulee toimeen kielellisesti ympäristönsä kanssa. (Parre, M. 1994, 208.)

Kolmen-neljän vuoden iässä lapsen kieli kehittyy hyvin nopeasti. Puheeseen ilmaantuu uusia morfologisia muotoja ja syntaktisia rakenteita. Tämän ikävuoden jälkeen kehitys tasaantuu ja lapsen puhe alkaa vähitellen muistuttaa aikuisen puhetta. (Leiwo 1989, 85.) Lapsen äänteistö on yleiskielen mukainen, mutta *s*- ja *r*-äänteet saattavat tuottaa vielä vaikeuksia. Lapsi osaa käyttää sekä rinnastettuja että pää- ja sivulauseita, verbien aikamuotoja ja vertailumuotoja. Lapsi käyttää sanoja osittain eri merkityksessä kuin aikuinen. Hän saattaa luoda omia sanoja toisten sanojen mallin mukaan. Hänen semantiikkansa kuvastaa kielellistä luovuutta. (Lampi 1982, 15; Sarmavuori 1982, 105–106.)

Neljän vuoden iässä lapsi toimii dynaamisesti ja on erittäin puhelias. Hän osaa ilmaista tunteitaan, tahtomuksiaan ja sitä, mitä hän tarvitsee. Vuorovaikutustilanteet lisääntyvät ja näihin tulee mukaan aikuisten ohella muut ikätoverit. Ryhmän merkitys on lapselle tärkeä, sillä ryhmässä lapsi saattaa oppia asioita, joita kotona ei oppisi. Ryhmän mukana lapsi kasvaa ymmärtämään ja hyväksymään, miksi on otettava huomioon sekä mikä merkitys säännöillä ja muiden ihmisten tavoilla on. Lapsi saa kielellisesti uusia virikkeitä ympäristöstään ja kieli auttaa häntä liittymään ja sopeutumaan uusiin ryhmiin. (Lampi 1982, 15, 34; Sarmavuori 1982, 106–107.)

Totuus ei merkitse lapselle vielä välttämättä samaa kuin myöhemmin, vaikka hän ymmärtää eron ”oikeasti” ja ”leikisti” -käsitteiden välillä. Lapsi saattaa luoda tilanteita, joissa hän keksii tarinoita tai sanoo jotain, joka toisten mielestä on hauskaa, saadakseen yhteyden muihin. Lapsi kyselee paljon ja elollistaa esineitä, henkilöitä ja ilmiöitä. Jos ympäristön kielellinen virikkeistö ei ole riittävä, hän saattaa luoda itselleen mielikuvitusolennon, joka korvaa puhetoverin puuttumisen.

Samaan aikaan myös lapsen mielikuvitusmaailma kehittyy ja tunne-elämä rikastuu. (Sarmavuori 1982, 107.)

Keskimäärin viiden vuoden iässä kehityksessä on tasapainoisempi vaihe, jossa lapsi vähentää liioittelua, hylkää ”lepertelykielen” ja puhuu aikaisempaa säästeliäämmin ja harkitummin. Lapsi alkaa osallistua enemmän keskusteluihin myös kuuntelemalla. Lapsi kykenee ilmaisemaan omia ajatuksiaan puhumalla sekä hän kykenee ymmärtämään muita ihmisiä. Viisivuotiaiden puhetilanteet ovat vielä jonkin verran toistensa ohipuhumista, sillä aihepiiri saattaa olla sama, mutta keskustelu ei ole vastavuoroista. Viisivuotias kykenee toistamaan kertomuksen omin sanoin sekä luettelemaan aikajärjestyksessä käsitteet aamu, päivä, ilta ja yö. Suunnat oikea ja vasen sekä eilen, tänään, huomenna ja ylihuomenna saattavat vielä sekaantua keskenään. (Lampi 1982, 15–16; Sarmavuori 1982, 107.)

Lapsi nauttii kielellisistä leikittelyistä vauvaiästä lähtien. Erityisesti kuuden ikävuoden tietämällä lapsi on havainnut kielen monipuoliset mahdollisuudet, mikä näkyy hänen kielen käytössään. Hän käyttää kieltä leikittelyyn sekä nauttii erilaisista loruista ja leikeistä, joissa esiintyy sanojen äänteellistä yhdenmukaisuutta tai toistoa. Tämä kuuluu olennaisena osana esikouluikäisen lapsen kielen käyttöön. Tällöin lapsi on oppinut kiinnittämään huomiota paitsi sanojen merkitykseen myös niiden muotoon. Kielellä leikittely osoittaa lapsen oppineen hallitsemaan kielen oikeat sanat. Sitä huvittavampaa leikittely on, mitä selvempi käsitys lapsella on asian oikeasta tilasta. Leikittelykieli voi koostua alku- ja loppusointuisten tavujaksojen rallattelusta sekä pelkästä äänen maailmasta (runot, lorut, hokemat). Riimittelyt ja lorut kuvaavat lapsen luontaista kykyä kehittää kielellistä tietoisuutta. Lapsi on huomannut myös, kuinka puheen keinoin voidaan rangaista ja ärsyttää. (Sarmavuori 1982, 108; Julkunen 1993, 76–77.)

Esikouluikäisen lapsen puhe sisältää omakohtaisia kokemuksia. Lapsen puheessa esiintyy *minä* ja *me*-muotoisia pronomineja sekä partikkeleita kuten *siellä*, *täällä*, *ulkona* ja *sisällä*. Kuusivuotias hallitsee peruskäsitteet edessä, takana, vieressä, ylhäällä sekä osaa luetella vuodenajat ja tuntee viikonpäivät. Hän osaa sanoa kotipaikkansa, osoitteensa ja syntymäpäivänsä. Lapsi muodostaa yläkäsitteitä sekä vastakohtia. Hän osaa myös kielentää kuvan henkilön reaktioita. Lapset nimeävät henkilöitä sekä toteavat ilmiöitä. He myös liittävät asioita toisiinsa *ja* tai *sitten* sanoja apuna käyttäen. Asiat eivät silti välttämättä kuulu yhteen. (Koppinen ym. 1989, 46–47; Sarmavuori 1982, 135.)

Kuusivuotiaan lapsen puheessa voidaan havaita kaikki suomen kielen peruslausetyypit (käsky-, kysymys- ja väitelauseet). Pää- ja sivulauseet muodostavat kokonaisuuksia eivätkä ne enää esiinny irrallisina lauseina. Alle kouluikäinen lapsi ei vielä pysty ymmärtämään adjektiivien monimerkityksellistä käyttöä. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi ei ymmärrä saman adjektiivin kahdenlaista käyttöä esineiden fyysisenä ominaisuutena tai ihmisen psykologisena ominaisuutena. Tällaisia adjektiiveja ovat muun muassa *kylmä*, *pehmeä* ja *kova*. Koulua aloittava lapsi tietää noin 10 000 sanan merkityksen, mutta hän ei välttämättä käytä kaikkia sanoja aktiivisessa puheessaan. Lapsi hallitsee myös suurimman osan suomen kielen taivutusmuodoista. (Koppinen ym. 1989, 54, 63, 67; Arnqvist 1993, 51.)

Lapsi käyttää kieltä sekä sisäiseen ajatteluun että ajattelun tulosten kommunikointiin. Nämä tehtävät alkavat eriytyä vasta seitsemännen ikävuoden jälkeen, jolloin lapsi on oppinut rajoittamaan puheensa siihen, mitä hän haluaa kommunikoida muille. Omaa toimintaa ja ajattelua ohjaava kieli muuttuu sisäiseksi puheeksi. (Takala & Takala 1984, 117.) Koulua aloittava lapsi kykenee jo jossain määrin sisäisen puheen avulla suunnittelemaan ja ohjaamaan omaa toimintaansa. (Lyytinen 1990, 89.)

Kvalitatiivisen kehitysnäkemyksen mukaan kehityksellä on tietty järjestys, jonka mukaan kaikkien lasten kehitys etenee. Yksilöiden välillä on kuitenkin eroja kehityksen nopeudessa. (Lummelahti 1995, 38.) Vaikka lapsen kielen kehitystä on tarkasteltu tässä yksityiskohtaisesti ikävaiheittain, huomioidaan tutkimuksessa myös lasten yksilölliset ominaisuudet. Kielen kehitys ei ole välttämättä sidoksissa ikään, vaan eri vaiheiden päällekkäisyyttä esiintyy. Lapsen kielen kehitys etenee kuitenkin samassa järjestyksessä. Käsiteltäessä kielen kehityksen eri vaiheita, voidaan ymmärtää lapsen kielellisiä valmiuksia paremmin.

3.3 Syntaktinen tietoisuus

Seitsemän vuoden ikään mennessä lapsella on kehittynyt syntaktinen valmius. Lapset hallitsevat suuren osan kielensä sääntöjärjestelmästä. Lasten käsitykset lauseiden kieliopillisesta oikeudesta vaihtelevat kulloisenkin ikäkauden mukaan ja eroavat aikuisten arvioista. Nuorimmat lapset (2–3-vuotiaat) perustavat arvionsa ymmärtämiseen eikä niinkään lauseen kieliopilliseen muotoon. 4–5-vuotiaat lapset hyväksyvät lauseet kieliopillisesti oikeiksi, jos niiden sisältö on heidän mielestään

mahdollinen, uskottava tai totuudenmukainen. Vasta 6–7 vuoden iässä lapsi alkaa perustaa arvionsa lauseen kieliopilliseen muotoon. Lasten kehitys kieliopillisten muotojen arvioinnissa etenee noudattaen metalingvististä kehitystä. Kieliopillisten muotojen arvioinnissa vaaditaan vapautumaan kielen merkityksestä ja kääntämään huomio kielen muotoon. (Tornéus 1991, 39–42.)

Tornéuksen tutkimuksessa ensimmäisen kouluvuoden lopulla lasten oli helppo korjata nuken puhetta, jossa oli virheitä verbien, substantiivien ja adjektiivien taivutuksissa. Sanajärjestysvirheet olivat vaikeampia korjata. Tulokset osoittivat, että kieliopilliset säännöt eroavat sen suhteen, miten helppo ne on saada tietoisien pohdinnan kohteeksi. Kyky kiinnittää huomioita kieliopillisiin muotoihin kehittyi asteittain. Lauseen arviointi perustuu ensin sen ymmärrettävyyteen, seuraavaksi sen merkitykseen ja lopulta sen kieliopilliseen muotoon. Vasta tarkasteltaessa lauseen kieliopillista muotoa voidaan puhua syntaktisesta tietoisuudesta. (Tornéus 1991, 42–44.)

3.4. Perusopetuksen opetussuunnitelman vaatimukset kielen kehityksen kannalta

Lapsen kielen kehityksen tutkimuksessa pääpaino on lapsuusvuosissa. Kouluikänsä tullessaan lapsi hallitsee kielen peruselementit. Vaikka kieli kehittyikin edelleen, kehittyi myös sen käyttö ajattelua ja omaa toiminnan ohjaamista kohtaan. Lapsi tulee oppivelvollisuuden piiriin ja tämä asettaa kielen ja ajattelun kehitykselle sekä oppimiselle erilaiset haasteet. Tarkastelenkin tässä seuraavaksi, mitä perusopetuksen opetussuunnitelma asettaa äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteista ja sisällöistä. Mitkä ovat keskeisimmät osa-alueet? Mitä lapsen tulisi hallita kunakin ikäkautena?

Opetuksen perustehtävänä äidinkielellä ja kirjallisuudessa on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tulee perustua oppilaan kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tavoitteellisesti oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija. Lapsi oppii käsitteitä, joilla kielentää maailmaa ja omaa ajattelua. Kieli on oppilaalle kaiken oppimisen perusta, se on sekä kohde että väline. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 46.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet on perusopetuksen opetussuunnitelmissa määritelty vuosiluokittain 1–2 ja 3–5. Ensimmäisessä osiossa keskeisenä tehtävänä on jatkaa jo kotona,

varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa alkanutta kielen oppimista. Opetus on määritelty hyvin laajasti: sen tulee olla kokonaisvaltaista, kaikki kielen osa-alueet kattavaa oppilaan arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota, joka tukee oppilaan yksilöllistä kielenoppimista. Opetuksessa tulee ottaa myös huomioon, että oppilaat voivat olla oppimisprosesseissaan hyvin eri vaiheissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden osalta tavoitteet ja keskeiset sisällöt jakaantuvat vuorovaikutustaitojen karttumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä kirjallisuuteen ja kieleen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 46–48.)

Toisen luokan päättyessä vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet ja lapsi pystyy ilmaisemaan itseään suullisesti, kuuntelemaan muiden kerrontaa ja keskustelua sekä osallistumaan ilmaisuharjoituksiin. Oppilas selviää ikäkaudelleen tarkoitettujen tekstien lukemisesta sekä kykenee tekemään myös päätelmiä. Oppilas kykenee myös ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Hän osaa käyttää lauseissa isoa alkukirjainta ja loppuvälimerkkiä. Hänen suhteensa kirjallisuuteen ja kieleen on rakentunut niin, että hän osaa käyttää lukutaitoaan kirjallisuuden ja median alalla ikäkautensa tasoisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 48–49.)

Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana tavoitteena on luoda myönteinen suhde kieleen ja kirjallisuuteen sekä luoda vankkaa pohjaa tulevia vuosia varten. Tämän jälkeen vuosiluokkien 3–5 opetuksen keskeinen tehtävä on edelleen perustaitojen oppiminen. Tavoitteena on sujuvan luku- ja kirjoitustekniikan oppiminen, luetun ymmärtämisen syventäminen ja tiedonhankintataitojen kartuttaminen. Erilaisten tekstien merkitys korostuu. Tavoitteena on, että oppilas kykenee sekä tuottamaan että käsittelemään ja hyödyntämään niitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 49–51.)

Viidennen luokan päättyessä vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet kuuntelemisessa, itsensä ilmaisemisessa sekä suullisesti että kirjallisesti ja päätelmien ja arviointien tekemisessä. Oppilas on saavuttanut sujuvan peruslukutaidon. Hän on kehittynyt tiedonhankintakeinojen käytössä. Oppilas osaa tuottaa suunnitellen, kirjallisesti ja suullisesti, tekstejä. Oppilas jäsentää tekstiään ja hallitsee oikeinkirjoituksen perusasiat. Oppilaan suhde kieleen on kehittynyt niin, että hän hahmottaa subjektin ja predikaatin sekä tietää, että verbeillä voi ilmaista aikaa ja persoonaa. Oppilaan suhde kulttuuriin on myös kehittynyt niin, että hän pystyy valitsemaan itselleen mieluisaa luettavaa sekä hän on tutustunut eri medioihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 51–52.)

Tämän tutkimuksen kannalta perusopetuksen keskeisimmät osa-alueet liittyvät kielen hallintaan. Kielen kautta lapsi oppii käsitteet, joilla kielentää maailmaa ja omaa ajatteluaan. Kahden ensimmäisen kouluvuoden jälkeen lapsen tulisi selviytyä ikätasolleen sopivien tekstien lukemisesta sekä kyetä tekemään näistä myös päätelmiä. Oppilaan lausetaju on kehittynyt myös niin, että hän osaa käyttää lauseissa isoa alkukirjainta ja loppuvälimerkkiä. Tämän lisäksi keskeistä vuosiluokkien 3–5 tavoitteissa on sujuvan luku- ja kirjoitustekniikan oppiminen. Erilaisten tekstien (mm. sadut) merkitys korostuu ja oppilas kykenee sekä tuottamaan että käsittelemään niitä. Oppilas osaa tuottaa kirjallisesti ja suullisesti tekstejä, erityisesti suunnitellen. Oppilas hallitsee viidennen luokan päätyttyä oikeinkirjoituksen perusasiat. Tässä ikävaiheessa oppilas hahmottaa subjektin ja predikaatin sekä tietää, että verbeillä ilmaistaan aikaa ja persoonaa.

4. KIRJAKIELEN KIELIOPPI

Kirjakieli on koko kieliyhteisölle yhteinen kirjoitetun kielen muoto. Kirjakielelle on tunnusomaista pyrkimys säännöllisyyteen ja vakiintuneisuuteen. Tähän ei voida kuitenkaan koskaan päästä, sillä kieli kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Kirjakieli on tarkoitettu pääsääntöisesti kirjallista käyttöä varten. Kirjakieleen on muodostunut tarkat säännöt siitä, miten puhutun kielen äännökset merkitään kirjainten ja muiden kirjoitusmerkkien avulla. Suomen kielen oikeinkirjoituksessa äänteet ja kirjaimet vastaavat ihanteellisesti toisiaan. Pääperiaatteena on, että sama äänne merkitään aina samalla kirjaimella ja sama kirjain tarkoittaa aina samaa äännettä. (Ikola 1989, 165–169.)

Kielioppi voi olla normatiivista tai deskriptiivistä. Koulukielioppi on normatiivista ja siinä asiat yleensä esitetään vallitsevien kielenhuoltosääntöjen mukaisesti. Kirjakieli on norminmukaisempaa kuin puhuttu kieli, sillä siinä monitulkintaisuutta voidaan välttää ainoastaan sanallisin keinoin. Kielenkäyttö on aina normien alaista ja se on sitä tiukempaa mitä muodollisemmasta kielenkäyttötilanteesta on kyse. Deskriptiivinen kielioppi pyrkii neutraalisti kuvaamaan luonnollista kieltä. Siinä kuvataan kielen ilmaisumahdollisuuksia ottamatta kantaa kielenhuoltonäkökohtiin. Deskriptiivistä kielioppia käytetään lähinnä kielentutkimuksessa ja kielenohjailutyössä. (Leino 2002, 26.)

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on normatiivinen, perinteinen kielioppimalli. Lauseopin perusyksikkönä ovat lause ja yhdestä tai useammasta lauseesta muodostuva virke. Lauseenjäsennys perustuu taas pääsanojen ja niiden määritteiden tarkkailuun. Tutkimuksessa kielioppillisen tarkastelun kohteena ovat lisäksi myös sanaluokat ja lauseenjäsenet.

4.1 Syntaksi

Syntaksia käytetään terminä viitattaessa tietoon, jota puhuja käyttää muodostaessaan lauseita, sitä millä keinoin sanoja voidaan yhdistää toisiinsa. (Plunkett and Wood 2004, 170.) Syntaksi eli lauseoppi on kielentutkimuksen alue, joka tutkii sanojen yhdistymistä suuremmiksi

kokonaisuuksiksi esimerkiksi lauseiksi. Lause on syntaktinen rakenne, joka sisältää finiittiverbin. Finiittisyyden kriteerit ovat aikamuodot (myös indikatiivi ja preesens mukaan lukien) sekä persoonapäätte. (Vilkuna 2000, 14.)

Merkityksiä sisältävät syntaktiset rakenteet koostuvat ainakin osaksi mukana olevien sanojen merkityksistä. Kielen ilmaukset esiintyvät aina jossain kontekstissa ja jossakin tarkoituksessa sekä välittävät monia eri merkityksiä ajatellen kieltä käyttävää ihmistä. Yleensä syntaksissa tarkastellaan lauseita ja muita rakenteita kontekstista irrallaan. Syntaksissa tarkastellaan myös usein yhtä kielen puolta, ilmausten syntaktista rakentumista. Ilmiöiden rajojen tarkastelu kuuluu syntaktiseen analyysiin. Jokin rakenne voi kuulua vain tiettyyn rakenteen osaan. Tästä seuraa, että voi olla myös epäkieliopillisia rakenteita. Lauseenjäsenien paikkaa ei voi vaihtaa rajattomasti. (Vilkuna 2000, 15, 18.)

Lauseiden välisiä erilaisia merkityssuhteita ilmaistaan erilaisilla konnektiiveilla. Lapsi ei ala käyttää kaikenlaisia lauseyhdistyksiä samanaikaisesti, vaan tietyssä järjestyksessä. Kielenkehitys etenee semanttisesta syntaktiseen. Ensin kehittyvät semanttiset relaatiot. Lapsi aloittaa lauseyhdistysten käytön ilmaisemalla propositioita peräkkäin. Lapsi ei vielä varsinaisesti käytä konnektiiveja, vaan lauseyhdistystä voidaan nimittää implisiittiseksi lauseyhdistykseksi. Liekon mukaan lauseyhdistysten vakiintumisjärjestys on: additiivinen, kehysliitos, temporaalinen, kausaalinen, spesifioiva, adversatiivinen, ja disjunkttiivinen. Nämä on nimetty lauseiden välisten semanttisten suhteiden mukaan. Konnektiivit, joita käytetään merkitsemään vahvimpia ja yksinkertaisimpia semanttisia sisältöjä lauseiden välillä (esim. temporaalinen ja kausaalinen *kun*), ilmaantuvat lapsen käyttöön ensin. Viimeisenä ilmaantuvat sellaiset konnektiivit, joilla on puhdas syntaktinen merkitys ja vähiten semanttista sisältöä (esim. *että* kehysliitoksissa). (Liekko 1994, 165, 169, 184.)

Liekon mukaan, kun lapsi alkaa käyttää implisiittisiä lauseyhdistyksiä, hän ymmärtää konnektiivien merkitystehtäviä, mutta ei pysty vielä käyttämään konnektiiveja. Kaikissa lauseyhdistyksissä on periaatteessa kytkettynä kaksi propositiota. Kaikkien lauseyhdistysten perustana on additiivinen lauseyhdistys, jossa kaksi propositiota on kytketty toisiinsa, ja jälkimmäinen tuo jotain lisätietoa ensimmäiseen. Kehysliitoksissa ensimmäinen propositio toimii kehyksenä, joka mentaalisen verbin avulla ilmaisee puhujan suhtautumista toisen lauseen sisältöön (esim. *mä tiedän et se on siellä*). Temporaalisissa lauseyhdistyksissä propositioiden välillä on aikasuhte. Tapahtumien kuvaaminen on yksinkertaisinta rinnastamalla ne *ja* -konjunktion avulla. Muita lapsen puheeseen ensimmäisenä ilmaantuvia konnektiiveja ovat *kun* ja *sitten*. Kausaaliset lauseyhdistykset ilmaisevat propositioiden

välistä syysuhdetta (esim. konsekutiivinen lauseyhdistys *niin että*, finaalin *että*, konditionaalinen *jos* ja konklusiivinen *niin*). Spesifioivan lauseyhdistyksen avulla jälkimmäisessä lauseessa spesifioidaan tarkemmin jotain ensimmäisessä lauseessa ilmaistua referenttiä (esim. relatiivirakenne, konnektiivina *mikä*). Adversatiivisissa lauseyhdistyksissä propositioiden välillä on ristiriita (esim. substitutiivinen *vaan*, kontrastiivinen *mutta* ja konsessiivinen *vaikka*). Viimeisenä lapsen puheeseen vakiintuvat disjunktiiiset lauseyhdistykset, jotka muodostetaan kahden konjunktion avulla (esim. *vai, tai*). (Lieko 1994, 170–177.)

Kalliokosken (1989, 172.) mukaan kertojat liittävät lauseita usein *ja* -sanaa pitempien, lavennettujen konjunktioiden avulla. *Ja sitten* on laaja-alaisempi, isompia tekstikokonaisuuksia yhdistävä diskurssipartikkeli kuin pelkkä *ja*. Kertoja voi pitää (*ja*) *sitten* konjunktioiden eri puolilla esittämiään asiantiloja erillisinä. *Ja sitten* voi olla myös kertojalle tyypillinen yleisliitin, ei pelkästään episodien rajoja tai erillisiä tekstin osakokonaisuuksia merkitsevä diskurssipartikkeli. *Ja sitten* on temporaalinen liitin sikäli, että sen avulla kertomuksessa siirrytään seuraavaan vaiheeseen. Se on eräänlainen juonellisen siirtymän väline. Kertoja viestittää kuulijalle *ja sitten* - konjunktion avulla, että tietää kertovansa ajassa etenevää (lineaarista) kertomusta. (Kalliokoski 1989, 172–174.)

4.2 Sanaluokat

Sanat jakautuvat pääsanaluokkiin taipumisen perusteella. Nominatit taipuvat sijamuodoissa, verbit persoonamuodoissa ja partikkelit ovat taipumattomia. Kun taas sanat jaetaan niiden merkityksen mukaan, nominatit jakaantuvat vielä substantiiveihin, adjektiiveihin, numeraaleihin ja pronomineihin. Tällöin sanaluokkia on kuusi. Sanaluokat voidaan jakaa vielä alaluokkiin. (ks. esim. Ikola 1992, 22.)

Substantiivit eli nimisanat voidaan jaotella kahdella eri tavalla. Ne voidaan jakaa joko konkreettisiin ja abstrakteihin sanoihin tai yleisnimiin ja erisnimiin. Yleisnimi eli appellatiivi ilmoittaa kaikkien samaa lajia olevien esineiden yms. yhteisen nimen. Propriit eli erisnimet ilmoittavat olennon tai elottoman esineen erityisen nimen. Erisnimet kirjoitetaan aina isolla alkukirjaimella. (ks. esim. Leino 1989, 60.)

Verbit eli teos sanat muodostavat yhtenäisen morfosyntaktisen luokan. Verbejä ovat ne morfeemit, jotka taipuvat tempuksessa, moduksessa ja persoonassa. Nämä morfologiset kategoriat eivät liity mitenkään nomineihin eivätkä partikkeleihin. Verbit ilmoittavat tekemistä, olemista, sanomista ja mieltämistä. Verbit voidaan jakaa kahteen pääluokkaan: aktiiviin ja passiiviin. Aktiivi ilmoittaa tekijäksi tietyn persoonan ja on tunnukseton pääluokka. Passiivi ilmoittaa tekijäksi epämääräisen persoonan ja sen tunnuksena on lyhyen vokaalin jälkeen *-tta/-ttä-*. Tunnukset noudattavat astevaihtelun sääntöjä. (ks. esim. Hakulinen & Karlsson 1979, 82–83; Ikola 1992, 55.)

Verbeillä on neljä aikaluokkaa eli tempusta: kaksi yksinäistempusta ja kaksi liittotempusta. Preesens (kestämä) ilmoittaa, että jotain tapahtuu. Imperfekti (kertoma) ilmoittaa, että jotain tapahtui. Sen tunnus on *-i-*. Perfekti (päättymä) on liittotempus ja se kertoo, että jotain on tapahtunut. Perfekti muodostuu olla-verbin preesensistä ja pääverbin II partisiipista. Pluskvamperfekti (entispäättymä) on myös liittotempus ja se ilmoittaa, että jotain oli tapahtunut. Pluskvamperfekti muodostuu olla-verbin imperfektistä ja pääverbin II partisiipista. (ks. esim. Leino 1996, 77–79.)

Pronomini tarkoittaa nominin sijasta käytettävää sanaa ja se tulee latinankielisestä sanasta *pronomēn*. Pronomini viittaa edellä olevaan nominiin, jota kutsutaan korrelaatiksi eli vasteeksi. Korrelaatin ja pronominin täytyy olla samassa luvussa (yksikkö tai monikko). Pronomini voi joskus viitata koko lauseeseen. Pronominit voidaan jakaa persoona-, demonstratiivi-, indefiniitti-, interrogatiivi-, relatiivi- ja resiprookkipronomineihin. (ks. esim. Konttinen 1978, 83–95.)

Adjektiivit ovat hyvin lähellä substantiiveja. Silloin, kun adjektiivit esiintyvät predikatiiveina, substantiivit ja adjektiivit ovat syntaktisesti vaikeita erottaa toisistaan. Adjektiiveilla ja substantiiveilla on samanlainen sija- ja lukutaivutus. Adjektiivien ja substantiivien syntaktinen perusero on siinä, että adjektiivi on attribuutti ja substantiivi nominaalilauseen pääsana. Semanttinen ero on siinä, että adjektiivit eivät viittaa, vaan luokittelevat ja kuvailevat. Adjektiivit eivät poimi ulkomaailmasta tarkoitteita niin kuin substantiivit eli nominaalikäyttöisillä adjektiiveilla ei ole referenssiä. Adjektiivien erikoisuutena on se, että niistä voidaan muodostaa kolme vertailuastetta kun taas substantiiveista vertailuasteiden muodostaminen on hyvin marginaalista. (Hakulinen & Karlsson 1979, 76–77.)

Adjektiivien vertailuasteet ovat positiivi, komparatiivi ja superlatiivi. Positiivi eli perusaste kertoo ominaisuudesta sellaisenaan, ilman vertailua. Sillä ei ole mitään tunnusta. Komparatiivi eli

voittoaste kertoo ominaisuuden suuremmasta määrästä. Komparatiivin tunnus on yksikön nominatiivissa *-mpi* ja muissa yksikön sijoissa *-mpa-/-mpä-*, *-mma-/-mmä-*. Superlatiivi eli yliaste ilmaisee suurinta määrää. Superlatiivin tunnus on *-in* nominatiivi ja konsonanttivartaloissa ja *-impa-/-impä-*, *-imma-/immä-* vokaalivartaloissa. (ks. esim. Ikola 1992, 39.)

Numeraalit eli lukusanat voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Perusluvut (kardinaaliluvut) ilmaisevat lukumäärää ja vastaavat kysymykseen kuinka monta. Järjestysluvut (ordinaaliluvut) ilmaisevat järjestystä ja vastaavat kysymykseen kuinka mones. Jokaista peruslukua vastaa aina järjestysluku, kuten *neljä-neljäs*. Kolmas ryhmä, johon numeraalit voidaan jakaa, on murtoluvut. Murtoluku saadaan tekemällä yhdyssana (esim. *kahdeksasosa*) tai johtamalla se perusluvusta *-nes-* tai *-nnekse-* johtimella. (ks. esim. Leino 2002, 68–69.)

Partikkelit eivät kuulu minkään nominin tai verbin paradigmaan. Ne muodostavat oman sanaluokan. Partikkeleihin kuitenkin kuuluu paljon myös sanoja, jotka ovat irronneet joko pronomini- tai verbiparadigmasta, koska niiden käyttö ja merkitys ovat muiden partikkeleiden luonteisia. Partikkelit jaetaan kuuteen ryhmään: adverbeihin, post- ja prepositioihin, liitepartikkeleihin, konjunktioihin ja interjektioihin. (ks. esim. Leino 2002, 95–98.)

Adverbit ilmaisevat aikaa, paikkaa, tapaa, syytä, keinoa ja määrää. Yleensä adverbi muodostetaan *-sti* -päätteellä. Post- ja prepositiot ovat hyvin samankaltaisia merkitykseltään kuin adverbit. Postpositiot ovat nominin jäljessä ja prepositiot edeltävät nomineita. Post- ja prepositiot ovat sillä tavoin epäitsenäisiä sanoja, että ne tarvitsevat nominin tai possessiivisuffiksin voidakseen muodostaa merkitystä sisältävän ilmauksen. (ks. esim. Leino 2002, 96–97; Karlsson 1982, 209–214.)

Liitepartikkelit esiintyvät sanojen viimeisinä päätteinä antaen sanalle uuden merkitysvivahteen. Liitepartikkelit eivät ole itsenäisiä sanoja, mutta ne eivät myöskään ole tunnuksia, päätteitä eivätkä johtimia. Konjunktiot sitovat ja yhdistävät lauseita toisiinsa. Ne eivät ole lauseissa määritteinä, eivätkä ne voi saada määritteitä. Konjunktiot jaetaan alistus- ja rinnastuskonjunktioihin. Interjektiot eli huudahdussanat ilmaisevat tunnetiloja ja kehotuksia. Ne ovat muusta lauseyhteydestä irrallaan olevia sanoja. (ks. esim. Leino 2002, 98–99; Karlsson 1982, 215–218.)

4.3 Lauseenjäsenet

Puhujan tai kirjoittajan on tiedettävä, miten sanat lauseen rakenneosina, lauseenjäseninä, vaikuttavat toisiinsa, jotta hän saa ajatuksen sanallisen asun ymmärrettäväksi. Persoonamuotoinen verbi on lauseen pääjäsen, jonka ympärille lause rakentuu. Verbi eli predikaatti määrää muiden jäsenien sijoittumisen lauseeseen. Lauseenjäsentäminen taas tarkoittaa eri tehtävissä olevien lauseen osien selvittämistä. Lauseenjäsennyksessä tarvitaan sanaluokkien ja taivutusmuotojen tuntemista. Lauseen osien keskinäisten suhteiden ymmärtäminen on myös tärkeää. (ks. esim. Konttinen 1978, 224; Leino 2002, 107.)

Predikaatti on verbin persoonamuoto. Jokaisesta täydellisestä lauseesta löytyy predikaatti. Ilman predikaattia lause on vaillinainen. Predikaatti voi esiintyä lauseessa yksin (esim. *Sataa.*), mutta yleensä predikaattiin liittyy myös muita lauseenjäseniä kuten subjekti, objekti tai predikaatiivi. Predikaatti voi olla yhden, kahden tai kolmen sanan pituinen. Presensin ja imperfektin myönteisessä muodossa oleva predikaatti on yhden sanan mittainen. Perfekti ja pluskvamperfekti ovat kahden sanan mittaisia. Liitettäessä kielto sana näihin kahteen tempukseen eli aikamuotoon lauseen predikaatti muuttuu kolmen sanan mittaiseksi. (ks. esim. Ikola 1992, 138–139; Leino 2002, 108–109.)

Subjekti on yleensä tekijä eli agentti. Subjektin niin sanottu rooli voi olla myös fyysisesti tai psyykkisesti tunteva elollinen kokija. Lauseiden subjektit ovat usein elollisia olentoja. Subjektit ovat yleensä substantiiveja tai substantiivisesti käytettyjä sanoja kuten ***hän** laulaa*. Subjektin sijamuodot ovat nominatiivi, genetiivi ja partitiivi. Nominatiivia käytetään subjektin sijamuodoista eniten. Nominatiivisubjekti on ainoa mahdollinen lauseen subjekti, jos lauseessa esiintyy objekti tai predikaatiivi. Tällöin objekti on akkusatiivissa. (ks. esim. Hakulinen & Karlsson 1979, 163–164; Vilkuna 2000, 82–83.)

Objekti on lauseenjäsen, johon verbin tekeminen kohdistuu. Transitiiiverbeiksi kutsutaan sellaisia verbejä, jotka voivat saada objektin (esim. *syödä, saada ja tehdä*). Intransitiiviverbeihin ei voi liittyä objektia (esim. *olla, syntyä ja nukkua*). Objekti rajoittuu lausetyyppiin eli se ei voi esiintyä kuin transitiivilauseessa, joka sisältää transitiiiverbin. Objektit voivat olla substantiiveja tai substantiivisesti käytettyjä sanoja kuten adjektiivit, numeraalit tai pronominit. Objektit voivat myös esiintyä 1. infinitiivin lyhyempänä muotona eli verbin perusmuotona, sivulauseena sekä

lauseenvastikkeena. (ks. esim. Konttinen 1978, 263.)

Objektin sijamuodot ovat akkusatiivi ja partitiivi. Akkusatiivi voi olla nominatiivin kaltainen eli päätteetön tai yksikön genetiivin kaltainen eli päätteellinen. Objekti on akkusatiivissa, kun se vastaa kysymyksiin *kenet, minkä, mikä, mitkä*. Partitiiviobjektia käytetään silloin, kun lauseeseen sisältyy kielteinen tai epäilevä ajatus tai objekti tarkoittaa epämääräistä joukkoa tai ainetta. Partitiiviobjektia käytetään myös, kun ei tiedetä toiminnan loppumisajankohtaa tai tuloksellisuutta. Partitiiviobjekti vastaa kysymykseen *ketä, mitä, keitä*. (ks. esim. Leino 2002, 127–131.)

Attribuutti on substantiivin määrite. Adjektiiviattribuutti, substantiiviattribuutti, attributiivi, infinitiiviattribuutti, sivulauseattribuutti sekä nominaalirakenneattribuutti ovat attribuuttien niin sanottuja lajeja. Attribuutti ei ole lauseessa välttämätön, koska lause on ilman tätäkin täydellinen. Attribuutit antavat kuitenkin lisätietoa substantiiveista. (ks. esim. Konttinen 1978, 283.)

Predikatiivilla on kaksi erillistä pääsanaa, jotka ovat subjekti ja predikaatti. Yleensä olla-verbin eli kopulan avulla predikatiivi ilmaisee jotain subjektista. Predikatiivi on aina nomini, yleensä substantiivi tai adjektiivi. Predikatiivin sijamuodot ovat nominatiivi ja partitiivi. Nominatiivimuotoinen predikatiivi vastaa kysymyksiin *kuka, mikä, millainen*. Partitiivimuotoinen predikatiivi vastaa taas kysymyksiin *ketä, mitä millaista*. (ks. esim. Leino 2002, 124–125; Hakulinen & Karlsson 1979, 189- 190.)

Adverbiaaleja ovat melkein kaikki muut sanat, joita ei edellisten kategorioiden alle voi liittää. Kaikki verbin määritteet, jotka eivät ole objekteja, ovat adverbiaaleja. Adjektiivin ja adverbien määrite on aina adverbiaali. Adverbiaalina voi olla nomini eri sijamuodoissa, verbin nominaalimuoto, adverbi sekä postpositio- ja prepositioilmaukset. Adverbiaalit ilmaisevat usein *aikaa, paikkaa, tapaa* tai *muuta seikkaa*. (ks. esim. Ikola 1992, 161.)

4.4 Puhekieli

Puhekieli eroaa kirjoitetusta kielestä äänneistöltään, sanastoltaan ja lauserakenteiltaan. Kirjoitettu kieli käyttää monipuolisemmin hyväkseen syntaksin suomia mahdollisuuksia, kun taas puhutun

kielen rakenne on tästä eräänlainen riisuttu variantti ja merkityksiä tuotetaan erilaisin keinoin. Puhekielessä on runsaasti täytesanoja sekä taukoja, koska puhujalla on vain vähän aikaa puheen suunnitteluun. Puhe sisältää myös paljon toistoa, jotta kuulijalla olisi aikaa sisäistää kuulemaansa. Puhekieli sisältää yksinkertaisia lauserakenteita. Esimerkiksi lauseenvastikkeet kirjoitetussa kielessä vastaavat itsenäisiä lauseita puhekielessä. Kirjoitetun kielen kielioppiin voidaan kuitenkin saada perspektiiviä tarkasteltaessa puhutun kielen kieliopillisia piirteitä. Puhekieli noudattaa myös omia säännönmukaisuuksiaan. (Koppinen ym. 1989, 16–17; Kieli ja sen kieliopit 1994, 82; Hakulinen 1989, 21.)

Kirjakielelle on ominaista suurempi pyrkimys täydellisyyteen, säännöllisyyteen ja loogisuuteen kuin taas puhutulla kielellä. Puhetilanteessa kieltä voidaan täydentää ja selventää ilmeiden, eleiden ja äänenpainon avulla, kun taas kirjakiellestä nämä puuttuvat ja siksi siinä onkin pyrittävä käyttämään selvempää ja täydellisempää sanontaa. Kirjakieleen on kehittynyt erikoinen lausetyyli, joka poikkeaa huomattavasti puhutusta kielestä. Kirjoitetussa kielessä voidaan käyttää pitempiä ja mutkikkaampia lauserakenteita kuin puheessa, koska kirjoittajalla on enemmän aikaa harkita sitä ja hänellä on mahdollisuus korjauksiin. (Ikola 1989, 176.)

Tavanomaisesti aikuinen ajattelee kielen olevan sääntöihin perustuva järjestelmä, jonka lapsi hallitsee huomommin kuin aikuinen ja että lapsen kuuluu oppia ja opetella kielen käyttöä hallitakseen sitä vaihe vaiheelta yhä aikuismaisemmin. Kieli on kuitenkin jatkuvasti muuttuva järjestelmä, jossa jokainen pyrkii ilmaisemaan itselleen tärkeitä asioita niillä keinoin, joita hän osaa. Kielioppi rajaa kieltä. Perusmotivaationa on ilmaista itseä ja ymmärtää muita, ei muodostaa kieliopillisesti oikeita lauseita. (Honkala, 2006, 77.)

Tutkimuksessa on tärkeää huomioida puhekielen merkitys lasten saduissa. Saduissa esiintyvät lauserakenteet noudattavat tietyllä tavalla puhekielen säännönmukaisuuksia. Tutkittaessa kirjoitetun kielen kieliopin avulla lasten satuja saadaan kuitenkin viitteellistä tietoa lauseiden rakentumisesta.

5. SADUN RAKENNE?

Satujen voidaan ajatella olevan kertomataidetta, jossa on useita episodeja ja normaalitajunnan ylittäviä kokemuksia. Sadut saattavat sijoittua omaan maailmaansa, mutta useimmiten yliluonnollisia asioita tapahtuu todentuntuaisessa ympäristössä. Ihmisillä saattaa olla yliluonnollisia kykyjä tai he voivat taikasanojen ja taikaesineiden avulla tehdä todellisuudesta mahdotonta. Sadun lähtökohtana on myyttinen ajattelu, jossa luonto ja ihminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Satujen viehätys perustuu kiehtoviin tapahtumiin ja yllätyksiin. (Ylönen 2000, 9–11) Sadut kertovat kuitenkin konkreettisesti elämästä. Ne sisältävät suuria tunteita, seikkailuja ja vastakohtia. Sadut välittävät tärkeitä viestejä ihmisen tietoisuudelle, esitietoisuudelle ja piilotajunnalle. Ne välittävät sekä kätkeytyjä että ilmeisiä merkityksiä. Lapsi tulkitsee satuja omasta elämästään käsin. Sadut toimivat myös terapeuttisina välineinä ja niiden avulla voi käsitellä elämän perusasioita. (Sarmavuori 2003, 126–128.)

Sadut voidaan jaotella tekijän mukaan kansansatuihin, jolloin tekijää ei tiedetä, ja taidesatuihin. Kansankertomusten tutkijat ovat jaotelleet sadut useisiin alalajeihin, joista tärkeimmät ovat eläin-, ihme-, novelli-, legenda- ja pilasadut. Eläin- eli faabelisadut ovat vertauskuvallisia eli allegorisia. Niissä seikkailevat eläimet, vaikka ne kertovatkin ihmisten maailmasta. Ihmesaduissa päähenkilönä on ihminen ja niissä on mukana vähintään yksi ”ihmeellinen” elementti, esimerkiksi puhuva eläin tai taikaesine. Novellisaduissa sankari selviytyy ongelmasta omin avuin, älynsä ansiosta. Legendasadut ovat uskonnollisia ja ne kertovat apostolien, pyhimysten ja Kristuksen vaelluksesta. Pilasaduista tyypillisimpiä ovat hölmöläissadut. Näistä esimerkiksi ihmesatuja tutkittaessa on sadut pilkottu vielä pienempiin osiin ja on tarkasteltu niiden sisältöä, muotoa, kehityshistoriaa ja käyttöä. (Apo 2001, 12; Apo 1986, 28; Sarmavuori 2003, 144.)

Sadulle ominaisia piirteitä ovat mielikuvituksellinen tai epämääräinen aika ja paikka (olipa kerran...), kolmiluku (asia toistuu kolme kertaa, ilmenee kolmessa muodossa ym.), taikasanat, ihmeteot, taikaesineet ja onnellinen loppu (Sarmavuori 2003, 110). Satujen rakenne on kaikissa saduissa suunnilleen samanlainen. Sadun rakenteelle tyypillistä on, että sen alkupuolella esitetään yleensä ongelma, josta on selviydyttävä. Päähenkilö pyrkii ratkaisemaan ongelman. Sadun edetessä päähenkilö voi oppia omista ja toisten kokemuksista. Sadussa on myös kriisi, jonka jälkeen

ongelmat ratkeavat ja päähenkilössä tapahtuu muutos. Lopussa vasta palkitaan hyvydestä. (Sarmavuori 2003, 131; Ylönen 2000, 12–13.)

Lasten kertomuksia on monesti tutkittu aikuisten maailmasta käsin. Lasten satuja on verrattu aikuisten satuihin. Kirjallisuuden tutkimuksen näkökulmasta satuja on analysoitu kiinnittäen huomio juonen kehittelyyn, muun muassa ongelma- ja ristiriitatilanteisiin ja siihen, miten ne lopulta ratkeavat. Miten huonosti tai hyvin lasten käyttämät sanat ja lauserakenteet vastaavat kirjakieltä, on tutkittu taas kehityspsykologiassa. Lasten satujen aiheita ja teemoja on myös tutkittu. Joka tapauksessa lastenkulttuurin tutkimus on vasta aluillaan ja tutkittavaa riittää vielä paljon. (Riihelä 2005, 125, 128.)

Sadut ovat yksi lapsen parhaista kasvattajista. Oikeat sadut ovat totta, sillä ne koskettavat syvältä, vaikuttavat alitajuntaan ja jäävät sinne elämään ja kantamaan ihmistä koko iäksi. Saduissa on voimaa. Ne antavat voimaa, koskettavat tietä. Sadut tuovat hyvää mieltä ja ruokkivat mielikuvitusta, joka on kaiken ajattelun perusta. Sadut avaavat myös oven kieleen (Jokipaltio 1996, 5.)

Sadut ovat lasten henkistä ravintoa ja niitä kerrotaan lasten iloksi. Haapanen-Maula pohtii satujen kuuntelemisen merkitystä. Hänen mielestään satujen kuuntelu auttaisi lasta kiinnostumaan todellisuudesta, minkä kautta lapsi alkaa etsiä myös omaa todellisuuttaan, kun sen aika on. Hänen eläytymiskykynsä ja mielikuvituksensa, jonka pohjalle koulunkäynti, oppiminen ja ajattelukyky rakentuvat, ovat joustavia työkaluja. Sadut voivat auttaa lasta ilmaisemaan ajatuksiaan ja tunteitaan. (Haapaniemi-Maula 1996, 8–9.)

Minkälainen sadun sitten tulisi olla? Oikea satu on se, minkä kertoja tuntee omakseen. Vauvalle satu muodostuu jo äidin ja isän puheesta ja laulusta. Kun lapsi oppii puhumaan, hän kuuntelee myös mielellään yksinkertaisia pikkukertomuksia. Tarinaksi riittää yksi tapahtuma, jota koristellaan hauskoilla, pienillä yksityiskohdilla. 4–5 vuoden iässä lapsi jaksaa kuunnella jo hiukan pidempiäkin kertomuksia. Vuoden parin päästä lapsi ei enää hätkähdä niin helposti, vaan saduissa voi esiintyä jo noita ja peikkoja ja sadut voivat olla jännittävämpiä. Haapaniemi-Maulan mukaan varsinainen satuikä jatkuu noin yhdeksään vuoteen asti ja siitä ylikin. Tämän jälkeen mukaan tulevat jo nuortenkirjat, koska lapsi osaa jo lukea hyvin itsekin. Parhaassa tapauksessa lapsi löytää tällöin tiensä kirjallisuuden pariin. (Haapaniemi-Maula 1996, 11–13.)

6 SADUTTAMINEN

Kerronnan kautta ihminen luo kuvaa maailmastaan, rakentaa omaa identiteettiään sekä löytää paikan omassa kulttuurissaan. Kerronnan avulla voi selittää ja luoda kuvaa ajatuksista. Kertomus kerrotaan aina jollekin eli kerronta on vastavuoroista. Kaikilla yksilöillä on ajatuksia, ideoita, tietoja ja tarinoita, joita kenelläkään muulla ei ole. Jokaisen yksilön ajatukset ovat arvokkaita ja niitä on syytä kuunnella. (Karlsson 2001a, 82; Karlsson 2001b.)

6.1 Sadutusmenetelmä

”Kerro satu. Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat”
(Karlsson 1999, 61).

”Tell a story that you want. I will write it down just as you will tell it. When the story is ready I will read it aloud. And then if you want you can correct or make any changes.”

Tämä on sadutukseen annettava ohje. Lapsi saa itse päättää, mitä haluaa kertoa ja miten. Aikuinen ei puutu mitenkään tähän lapsen tuotokseen. Hän ei saa muuttaa tekstiä, sen sisältöä eikä siinä ilmeneviä ”virheitä”. Lapsi saa itse korjata tarinaansa lopuksi, kun aikuinen lukee hänen tuottamansa tekstin, jos näin haluaa. (Karlsson 2001b.)

Sadutuksessa halutaan antaa puheenvuoro lapselle. Lapsi itse tällöin päättää, mistä ja millaisen jutun hän haluaa kertoa. Aikuinen voi ilmeillään viestittää lapselle olevansa kiinnostunut lapsen kertomuksesta, mutta hän ei saa tehdä lisäkysymyksiä eikä puuttua muutoinkaan lapsen kerrontaan. Kertomus säilyy koko ajan kertojan päätävävallassa. Kertoja saa itse määritellä, mikä on satu ja mistä siinä kerrotaan. Jokaisella on jotakin kerrottavaa eikä itse kerrontaa tarvitse opettaa kenellekään. Jokaisella on ajatuksia ja oma sisäinen maailmansa, josta kertomukset pulppuavat. (Karlsson 2003, 44–46.)

Sadutuksessa yksi tärkeä muoto on myös sen kirjaaminen. Sadut tulee kirjata ylös aina lapsen ollessa itse läsnä. Näin lapsella on mahdollisuus nähdä kuinka puhuttu kieli muuttuu kirjoitetuksi kieleksi. Kertojalla on tekijänoikeus omiin satuhiinsa. Aikuisella ei ole oikeutta muuttaa tai korjata sadussa ilmeneviä lapsen ”virheitä”. Joskus kirjoittamisen yhteydessä aikuinen saattaa joutua kuitenkin pyytämään lasta hidastamaan tai odottamaan hiukan saadakseen kirjatuksi kaiken ylös. Tämä ei yleensä häiritse kertojaa, vaan hän voi tauon aikana miettiä, miten kertomus jatkuu. Vastaavasti, kun satu luetaan lopuksi ääneen, on lapsella mahdollisuus nähdä kirjoitetun kielen muuttuvan jälleen puhutuksi kieleksi. Tällöin lapsella on mahdollisuus myös korjata itse satuansa vielä. Lapsista on yleensä mukavaa, kun heidän satujaan luetaan toisille ääneen. Heillä on kuitenkin oikeus päättää, kenelle sadun saa lukea. (Karlsson 2003, 50–53.)

Entäs jos satua ei tulekaan? Aikuinen saattaa pelätä, että satua ei välttämättä tulekaan, mutta tämä on osoittautunut usein turhaksi. Vaikeampaa saattaakin olla sadun lopettaminen, kun juttua tulee niin paljon. Jos satua ei jostain syystä kuitenkaan tule, on syytä tarkistaa oma asenteensa lasta ja sadutusta kohtaan. Onko oikeasti innostunut ja kiinnostunut siitä, mitä lapsi haluaa kertoa? (Karlsson 2003, 127–129.)

Sadutus sopii kaikenikäisille, sillä kaikilla on tarina kerrottavanaan. Vauvoja voi pienestä pitäen opettaa sadutuksen ideaan ja osoittaa heille, että heidänkin tuottamansa tekstit ovat tärkeitä. Vanhemmilla ihmisillä on myös paljon kokemuksia ja näkemyksiä vuosien varrelta, mitä on antoisaa taltioida muistiin. Oppiessaan sadutusmenetelmän käytön lapset saattavat itse tulla aikuiselle sanomaan, että he haluaisivat kertoa sadun. Tällöin aikuisen tulisi varata hetki lapsen kuunteluun ja sadun ylöskirjaamiseen. Aina ei kuitenkaan sadun kerronta onnistu, jolloin se on hyvä jättää toiseen ajankohtaan, sillä sadutuksesta ei saa tulla pakonomaista. Sadutus toimii kertojan ehdoilla. Sadutuksen tuotoksilla on monet mahdollisuudet. Sadut voidaan kerätä lapsen omaan satukirjaan, niitä voidaan kuvittaa, muuttaa näytelmiksi tai ripustaa muiden nähtäväksi. Niille voi keksiä lukemattomia käyttötarkoituksia, sillä ne ovat osa lastenkulttuuria. (Karlsson 2001b.)

Saduttaminen korostaa vapaan ilmaisun ja kuulluksi tuleminen oikeutta. Nämä samat oikeudet takaa myös Suomen perustuslaki ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Jokaiselle on tärkeää ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä vaikuttaa niiden kautta elinpiiriinsä. Edellytyksenä tälle on, että joku kuuntelee. Osallisuus vaatii aina kuuntelua ja toisen asemaan asettumista. Saduttamisessa on tärkeää kuunnella itse sadun kertojaa. Tällöin aktiivisina kuuntelijoina mitä ”minä haluan kuulla” sijasta kuuntelemmekin mitä ”sinä haluat kertoa”. (Karlsson 2006, 7.)

Saduttaminen on erittäin lapsijohtoinen työtapana, sillä se pohjautuu aktiiviseen ja osaavaan lapsikäsitteeseen, lasten taitoihin, kykyihin ja aikaisempiin kokemuksiin. Halu kertoa satuja lähtee lapsesta itsestä, eikä aikuinen voi vaikuttaa lopputulokseen. Lapsille annetaan mahdollisuus omiin puheenvuoroihin ja aloitteisiin. Sadutuksessa kertojan pitämä näkökulma on tärkeä. Saduttamisessa korostuu yksilöllisyys ja kuuntelemaan oppiminen. Sen avulla voidaan yhdessä rakentaa kohtaavaa ja osallistavaa kulttuuria, saduttavaa toimintakulttuuria. Sadutus on vastavuoroinen tapahtuma aikuisen ja lapsen kesken. (Karlsson 2001a, 93; Karlsson 2003, 13.)

Lapset käyttävät satuja välineinä tutkiessaan ympäröivää maailmaa ja rakentaessaan sisäistä maailmaansa. Lapsia eniten askarruttavia asioita ovat ystävyys, rakkaus, erot, sairaudet, syntyminen ja kuolema. Nämä aiheet näkyvät monissa lasten tuottamissa teksteissä. Lasten läpikäymät tuskat ja tuntemukset voi turvallisesti siirtää satuihin ja näin niitä on helpompi käsitellä. Satu kätkee ja tuo näkyviin asioita. Sadun suojassa lapsi voi jakaa, kohdata ja muokata kipeimpiä tunteitaan sekä päästää valloilleen myös kaiken ilon ja onnellisuuden. (Kemppainen 2001.)

Aikuinen pääsee satujen avulla sisälle lapsen sisäiseen maailmaan, lapselle tärkeisiin kysymyksiin. Kun aikuinen pitää lapsen saduttamisen tuotoksia ja koko prosessia tärkeänä, lapset oppivat arvostamaan ajatuksiaan ja rohkenevat tehdä aloitteita sekä ratkaista ongelmiaan. Saduttamisella voi olla jopa terapeuttinen vaikutus. Sen avulla lapsi voi läpikäydä vaikeita tunteita ja näin myös ratkaista ongelmiaan. (Kemppainen 2003, 84.)

Sadut antavat lapsille käsitteitä ja sanoja, joilla voi puhua. Ne auttavat lasta tunnistamaan ja nimeämään tunteita. Lapsi tavoittaa sadun erityisesti tunteidensa avulla. Hän voi kokea turvallisesti jännitystä, vihaa, myötätuntoa ja saada onnistumisen kokemuksia. Kun lapset saavat kertoa vapaasti tunteistaan, onnistutaan pääsemään tavallista syvemmälle lasten maailmaan. Tarinoiden tapahtumat ja juoni menevät syvemmälle kuin perinteiset tutkimusmenetelmät, joissa aikuinen arvioi lasta. (Kemppainen 2003, 85.)

6.2 Sadutusmenetelmän historia

1970-luvun lopulla Monika Riihelä alkoi kehittää sadutusmenetelmää. Riihelä halusi saada enemmän näkyviin lasten omia ajatuksia, sillä psykologisissa testeissä ja ammattimaisia kysymyksiä käytettäessä ne jäivät taustalle. Niinpä hän kehitti Draw-a-Person -piirrosteistä niin, että lapsen piirroksen yhteyteen kirjattiin lapsen oma kertomus. Riihelä kehitti yhä toimintaa 1980-luvulla. Näin syntyivät lasten aikakortit, joissa lapset kertoivat käsityksiään aikaan liittyvistä ilmiöistä ja niiden syy- ja seuraussuhteista. Aikakorteissa annettiin vielä enemmän arvoa lasten ajatuksille ja tiedon käsityksille. Menetelmän avulla siirryttiin myös aikuiskeskeisestä haastatteluorientaatiosta enemmän lapsen näkökulman huomioimiseen. Lasten kertomukset ja kuvat, jotka syntyivät aikakorttien yhteydessä, koottiin kouluissa luokkakohtaisiksi kirjoiksi. Tällöin huomattiin jo se, miten lapset iloitsivat ja olivat ylpeitä omista kertomuksistaan. (Karlsson 2001a, 90–91.)

Kuperkeikkakyyti-verkosto on lähtenyt liikkeelle vuonna 1992 tavoitteenaan luoda valtakunnallinen verkosto, jonka toiminnan suunnan kehittäjät itse määrittelisivät. Ammattilaisverkostossa lasten kanssa työskentelevien tavoitteena on tehdä työtä yhdessä lasten, heidän vanhempiensa ja ammattilaisten kanssa. Verkoston koordinaattorina toimii Stakes eli sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jokaisella kuperkeikkakyytikeskuksella on omat erityisosaamisalueensa, mitkä ovat olleet myös kriteerinä verkostoon valittaessa. Nykyään verkosto koostuu 15 kehittämiskeskuksesta, jotka painottuvat varhaiskasvatukseen ja esi- ja alkuopetukseen. (Karlsson 1999, 72–75.)

Kuperkeikkakyyti-verkoston kehittämiskeskuksia yhdistävät yhteiset projektit. Tällaisia ovat esimerkiksi LUMA ja Satukeikka. Satukeikka-projekti sai alkunsa, koska haluttiin mahdollistaa entistä paremmin lapsen kuulluksi tuleminen arjessa. Kuperkeikkakyyti-verkostossa kehitettiin ensin lasten kerrontaan perustuvaa sadutusmenetelmää, jota sitten toteutettiin Satukeikka-projektissa. (Karlsson 1999, 60–61).

Varsinaiseksi monitahoiseksi menetelmäksi sadutus kehittyi Satukeikka-projektissa 1995–1997. Satukeikassa haluttiin antaa lapsille puheenvuoro omien kertomustensa välityksellä. Projektissa kiinnostuksen kohteena oli itse kertomus ja sen sisältö. Lapsen kertomus ei ollut mikään ”esitehtävä” eikä sen avulla ollut tarkoitus selvittää ammattilaisten kysymyksiä. Satukeikassa lapset

sanelivat toistuvasti kertomuksia ja ne olivat heidän keskinäisen yhteydenpitonsa väline kirjeenvaihdon muodossa. (Karlsson 2001a, 91; Karlsson 1999, 63.)

Satukeikka käynnistyi vuonna 1995 ja päättyi tutkimuksen osalta vuonna 1997. Laajempi Pohjoismainen projekti käynnistyi vuotta myöhemmin ja jatkui vuoteen 2000 asti Pohjoismaisen ministerineuvoston tuella. Satukeikka lähti liikkeelle 14 kunnassa, mutta laajeni pian useisiin kuntiin, kaikkiin Pohjoismaihin ja moneen muuhun maahan. Projektin pääkoordinaattoreina Stakesissa toimivat projektipäällikkö Monika Riihelä ja tutkija Liisa Karlsson. Satukeikkaan lähti mukaan 56 ammattilaista varaedustajineen 23 paikkakunnalta. Ammattilaiset saduttivat 8 kk–15-vuotiaita lapsia, pääosa oli 3–7-vuotiaita. Ensimmäisen vuoden aikana arkistoiitiin Stakesiin 1780 kertomusta. Tutkimukseen osallistuneet kokivat sadutuksen niin innostavaksi, että hanke laajeni räjähdysmäisesti. (Karlsson 2001a, 20, 95–96; Karlsson 1999, 77, 81; Riihelä 2003, 193.)

Satukeikka-projektissa tuli esille, että sadutusmenetelmä oli tärkeä lapsen itsetunnolle, sillä lapset kokivat onnistumisen tunteita. Lapset loistivat ylpeydestä, kun kuulivat oman tarinansa luettuna. Heille oli tärkeää, että heitä kuunneltiin. Lapset kokivat erityisen tärkeäksi, että heidän oma kerrontakulttuurinsa pääsi esiin. Hankkeen lopussa lapset olivat rohkeita ilmaisemaan itseään ja toiveitaan. Heidän empaattisuutensa, keskittymisensä sekä joustavuutensa lisääntyivät. Heidän kommunikointitaitonsa paranivat, sanankäyttö tuli sujuvammaksi ja he hallitsivat tarinan rakenteen, sen alun ja lopun. Monet olivat oppineet myös kirjaimet sekä lukemaan että kirjoittamaan. Tutkimukset osoittivat myös, että sadutuksen säännöllinen käyttö paransi kasvatus- ja opetustoiminnan laatua sekä lisäsi innostusta ja viihtyvyyttä. Myös ammattilaisten käsitykset lapsesta muuttuivat ja kasvatus- ja oppimistoimintaa ryhdyttiin suunnittelemaan ja toteuttamaan enemmän lasten kanssa. (Karlsson 2001a, 127, 145–147; Karlsson 2001b.)

Sadutusmenetelmää on aikuisen kannalta helppo käyttää. Sitä voi käyttää kuka tahansa ja missä tahansa ilman erityisiä välineitä. Sadutusmenetelmä on erittäin joustava työmuoto. Sitä voidaan kehittää erilaisiin tilanteisiin ja oppimisympäristöihin sopivaksi. Sadutuksessa prosessiluonteinen tieto tulee näkyviin toistuvasti sadutettaessa. Sadutus innostaa aikuisia kuuntelemaan lasta. Satukeikka-projektissa ammattilaisten kiinnostuksen kohteena eivät olleet lasten henkilökohtaiset ominaisuudet, vaan se mitä lapset todella kertoivat. (Karlsson 1999, 171.)

Sadutus on ollut työvälineenä myös LUMA-hankkeessa (luonnontiede ja matematiikka), joka sai alkunsa vuonna 1997 Stakesin (sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus) edustajien ja

päivähoidon työntekijöiden aloitteesta. Projektissa etsittiin kirjaamalla, kuvaamalla ja kuuntelemalla lasten matematiikkaan ja luontoilmiöihin liittyviä ajatuksia, pohdintoja ja kysymyksiä. Kohderyhmänä oli alle kouluikäinen lapsi, joka oppii kokonaisvaltaisesti. Saduttamisen avulla löydettiin lukuisia lasten itse tekemiä havaintoja ja teoreettisia oletuksia matematiikasta ja luonnonilmiöistä. (Riihelä 2000, 7–9.)

Vuonna 2000 Satusilta – Kissah Wa Tawasul – hanke lähti liikkeelle. Se on Psykologien Sosiaalinen Vastuu ry:n (PSV) kehitysyhteistyöhanke, jonka tarkoituksena on herättää kiinnostusta, kunnioitusta, suvaitsevaisuutta, ymmärtämystä ja myötätuntoa vierasta kulttuuria ja sen ihmisiä kohtaan. Satusilta on lasten ehdoilla toteutettavaa kansainvälisyyskasvatusta. Hanke opettaa lapsille sananvapautta sekä aikuisille sananvapauden antamista. Vuonna 2005 aloitettiin Satusilta – rauhansilta – hanke opetusministeriön avustuksella. Siinä solmitaan yhteyksiä eri maissa asuvien lasten välille, samoin kuin maan sisällä asuvien eri kansallisuuksia edustavien lasten välille. (Palonen 2006, 41–43.)

Satukeikka-projektin myötä sadutusta on alettu käyttää huomattavasti laajemmin lasten parissa. Sadutus voi toimia myös apuvälineenä eri aloilla kuten esimerkiksi päiväkodissa, koulussa, puheterapiassa, kriisityössä, leikkipuistossa, melkein missä vaan. Saduttamista voidaan soveltaa leikkiin sekä muihin ilmaisutapoihin. Nykyään on kehitetty musiikkisadutusta, tanssisadutusta, rakentelusadutusta, liikuntasadutusta, taidesadutusta¹ ja niin edelleen (Karlsson 2003, 12–13.)

Kaikki eri sadutuksen alalajit pohjautuvat sadutuksen perusideaan. Esimerkiksi musiikkisadutuksesta ollaan tultu tarinasäveltämiseen. Puheen sijasta tarinoita kerrotaan musiikin ainutlaatuisten ominaisuuksien avulla. Tarinasäveltäminen perustuu omaan musiikilliseen keksintään ilmentää olemassaoloaan ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa musiikin keinoin. Tarinasäveltäminen on syntynyt terapeutisesti suuntautuneessa musiikkikasvatusprojektissa 1999–2002. Toiminnan suunnitteli ja toteutti Hanna Hakomäki. (Hakomäki 2007, 15–16.)

¹ esim. Salin, N.(toim.) 2006. Herkkäkuuloinen ja muita lasten kertomuksia taidekokoelmasta. Helsinki: Tammi

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Vuonna 2003 tehdyssä tutkimuksessa tutkimustehtävänä oli selvittää 6-vuotiaiden lasten saduttamisessa ilmeneviä kieliopillisia rakenteita ja sen kautta selvittää, kuinka monipuolista lasten kieli on. Sadutus oli vielä aika uusi ilmiö ja työssä haluttiin tuoda esiin saduttamisen tarjoamia mahdollisuuksia varhaiskasvatustyöhön, erityisesti lapsen kielenoppimisen kehittämiseen. Lasten sadut olivat hyvin monipuolisia. Kouluun mennessä lapsen kieliopillinen kehitys on yleensä jo loppuillaan, vaikka monimutkaiset ja kieliopilliset rakenteet, erityisesti lauseenjäsenten suhteet lauseissa, tuottavat vielä vaikeuksia.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää miten kieli on kehittynyt tai muuttunut sadutuksen tuotoksissa neljän vuoden aikana samoilla lapsilla. Mitkä ovat satujen erot 6- ja 9-vuotiaiden lasten välillä? Millaisia lasten sadut ovat kieliopillisilta rakenteiltaan? Minkälaisia lauseita lapset käyttävät? Ovatko lauserakenteet monipuolistuneet? Onko kielen kehityksessä tapahtunut selviä muutoksia? Viime vuosien aikana sadutusta on kehitetty ja huomattu sen tarjoamat mahdollisuudet eri aloilla ja itse sadutuksesta on kehitetty eri variaatioita. Sadutusta on tutkittu enemmän varhaiskasvatuksen puolella, muutamia tutkimuksia tosin on jo tehty koulumaailmassakin. Mitkä ovat saduttamisen tarjoamat mahdollisuudet koulumaailmassa? Voidaanko sadutusta käyttää myös välineenä mitattaessa lapsen kielellistä kehitystä? Voidaanko saduttamisen avulla saada tietoa lapsen kielen kehityksestä?

8 MENETELMÄLLISET VALINNAT

8.1. Laadullinen tapaustutkimus

Kvalitatiivinen tutkimus on menetelmäsuuntaus, jossa tutkimuskohde on yksittäinen ja ainutkertainen. Tämä tarkoittaa ilmiön merkityksen tai tarkoituksen selvittämistä sekä kokonaisvaltaisen ja syvemmän käsityksen saamista ilmiöstä. Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. (Alasuutari 1994, 74–75; Karhiola 2000, 38.) Metsämuurosen mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuukin hyvin tutkimukseen silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niinkään niiden yleisluontoisesta jakaantumisesta. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohde on tietyssä tapahtumassa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteissa – millaista lasten käyttämä kieli on sadutuksissa. (Metsämuuronen 2003,167.)

Tapaustutkimus voidaan ymmärtää keskeiseksi kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiaksi. Metsämuurosen mukaan lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta, erot erilaisissa kvalitatiivisen tiedonhankinnan strategioissa ilmenevätkin siinä, kuinka tieto hankitaan ja mikä on tutkimuksen kohde. (Metsämuuronen 2003,171.)

Saarela-Kinnusen ja Eskolan mukaan tapaustutkimukselle luonteenomaista on, että yksittäisestä tapauksesta (tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia) tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Tapaustutkimuksessa tavoitellaan tyypillisesti ilmiöiden kuvailemista. Tapaustutkimusta ei voida pitää pelkästään aineistonkeruun tekniikkana, koska siinä käytetään erilaisia tiedonkeruun ja -analyysin tapoja. Kuitenkin käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2007, 185.)

Laadullinen tutkimus, erityisesti tapaustutkimus on hyvin kirjavaa ja sen laajasta käsitteistöstä johtuen käsitteiden käytössä on usein epätarkkuutta ja päällekkäisyyttä. Peuhkurin (2005, 292.) mukaan tapaustutkimuksesta puhutaan yhtäältä metodina ja toisaalta tutkimusstrategiana. Kun tapaustutkimuksen sisälle alun perin kuuluneet metodit ovat eriytyneet omiksi menetelmikseen, ei

ole enää mielekästä puhua tapaustutkimusmetodeista. Tapaustutkimus onkin paremmin tutkimusstrategiaa kuvaava käsite, jonka alla voidaan rakentaa monen tyyppisiä tutkimusasetelmia. Tapauksen luonteen ja tavoitteiden perusteella määrittyy aineistojen ja menetelmien tarve. (Peuhkuri 2005, 171–172.)

Tutkimus on pääosin tapaustutkimusta (case study), missä tutkitaan yksittäisiä tapauksia. Hirsjärven (2001, 130.) mukaan tapaustutkimuksessa joukkona on pieni ryhmä ja yksittäistapausta tutkitaan yhteydessä ympäristöönsä. Kiinnostuksen kohteena ovat lasten tuottamat sadut. Aikaisemmassa tutkimuksessa ympäristö vaikutti tutkimuskohteen valintaan, sillä päiväkodiksi valittiin kohde, jossa oli sadutettu jo aikaisemmin lapsia. Tutkimuksen tuloksia ei tarkasteltu kuitenkaan suhteessa ympäristöönsä, vaan suomen kieliopin ja lapsen kielen kehityksen kautta. Nykyisessä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää samojen lasten käyttämän kielen muutoksia.

Tutkimuksessa pyritään löytämään yhteisiä piirteitä koskien lasten kielellistä kehitystä tietyllä aikavälillä, mikä on yhteistä ja toisaalta erityistä ja uniikkia tässä tapauksessa. Stake (1994, Metsämuurosen 2003, 170 mukaan) katsoo, että tapaus ei yleensä ole yleistettävissä, mutta toisaalta se voi olla pieni askel yleistämiseen, vaikka se ei suinkaan ole itsetarkoitus. Syrjäläkin (1994, Metsämuurosen 2003, 170 mukaan) katsoo, että tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkittavasta tapauksesta pyritään kokoamaan monipuolisesti ja monella tavalla tietoa pyrkimyksenä ymmärtää ilmiötä entistä syvemmin. Metsämuuronen (2003, 170.) on käynyt keskustelua myös siitä, mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta. Onko kyse siitä, että halutaan optimoida tapauksen ymmärtäminen ennemmin kuin sen yleistäminen. Hänen mukaansa oleellisempaa kuin yleistäminen on tapauksen ymmärtäminen. Tapaustutkimus voi olla myös kyseisestä tapauksesta oppimista. (Metsämuuronen 2003, 170.) Vaikka tavoitteena olisi yhden, erityisen, ainutlaatuisen ilmiön kuvaaminen, taustalla on kuitenkin toive ymmärtää inhimillistä tai ihmisyyhteisöihin liittyvää toimintaa yleisemminkin (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2007, 189).

Tapaustutkimuksen teko ei rajoita menetelmävalintoja, vaan käytössä voivat yhtä hyvin olla sekä kvantitatiiviset että kvalitatiiviset menetelmät. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2007, 192). Vaikka laadullisen tutkimuksen yhteydessä käytettäisiin tulosten esittämiseen numeroita apuna, pyritään siinä silti vain kuvailemaan, millainen jäsenetty tilanne on, ei tekemään yleistyksiä muihin vastaaviin tapauksiin. Vaikka nähtävissä olisikin joitakin yhtäläisyyksiä muihin tapauksiin, ei tuloksia pyritä suoraan siirtämään niihin (Valli 2001, 171).

Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät täydentävät toisiaan esimerkiksi käytettäessä niitä rinnakkain. (Hirsjärvi 2001, 133.) Vaikka tutkimus on pääosin kvalitatiivista tutkimusta, ei se sulje pois myöskään tilastollisen aineiston käyttöä. Mäkisen (2002, 126.) mukaan kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen lähestymistavan samanaikainen käyttö on metodologista vuoropuhelua, triangulaatiota. Tutkimuksessa esiintyy kvantitatiivisen tutkimuksen ominaisuuksia, koska tarkoitus on selventää niiden avulla lukijalle saduissa ilmenevien sanaluokkien ja lauseenjäsenten suhteita yksinkertaisten laskennallisten tekniikkojen avulla. Laadullinen aineisto voidaankin riittävän usein toistuvien havaintoyksiköiden osalta koodata muuttujittain taulukkomuotoon. Näin ollen tutkimustulosten tarkasteluvaiheessa käytetään myös kvantitatiivisen analyysin tuloksia. Kuitenkin merkitystulkintojen tekeminen on laadullisen tutkimuksen ydin. (Alasuutari 1994, 44.)

8.2 Vertaileva kvalitatiivinen tutkimus

Vertaileva tutkimus yhdistetään usein sosiologiaan tai yhteiskuntatutkimukseen. Vertailevan tutkimuksen klassikoiksi voikin nimetä sosiologian klassikot Max Weberin ja Émile Durkheimin. Durkheimin mukaan sosiologia on nimenomaan vertaileva tiede. Vertailevaksi tutkimukseksi on kutsuttu eri aikoina eri asioita kansallisvaltion edellytyksistä ja muutoksista tulevaisuuden arviointeihin. Nykyään päälinjan muodostavat kansainväliset vertailut. (Arminen ja Alapuro 2004, 7-10.)

Vertaileva tutkimus asettaa monesti vastakkain kaksi tutkimusstrategiaa. Toinen koettaa löytää tilastollisia säännönmukaisuuksia, kun toinen taas tähtää eroavaisuuksien hakemiseen. Itse asiassa kyseessä on enemmänkin tutkimustulokset, etsimmekö eroja vai yhtäläisyyksiä. Vertaileva tutkimus voidaan tältä pohjalta jakaa kahteen keskeiseen metodologiseen lähestymistapaan: ensiksi kvantitatiiviseen tutkimukseen, jolla on tutkittavanaan useampia tapauksia, ja toiseksi kvalitatiiviseen tutkimukseen, joka operoi vain muutaman tapauksen kanssa. (Melin 2005, 55–56.)

Melinin (2005, 58.) mukaan vertailevissa tapaustutkimuksissa huomio kohdistetaan useaan muuttajaan vain muutamien tapausten välillä. Hänen mukaansa tavoitteena on osoittaa, miten eri piirteet muodostavat tapauksen ja mikä eri tapauksissa on yhteistä ja mikä erilaista. Laadullisessa vertailututkimuksessa, jossa on useampi kuin kaksi tapausta, ei tapausten ajatella olevan täysin

ainutkertaisia. Tutkimus pikemminkin painottaa tapausten välisiä yhtäläisyyksiä ymmärtäen kuitenkin tapausten erityislaadun. (Melin 2005, 58.)

Ei ole olemassa mitään oikeaa tapaa tehdä vertailevaa tutkimusta. Jo suuntautuminen kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen tutkimuksen puolelle määrää hyvin paljolti tulevan tutkimuksen suuntauksia. Nämä eri lähestymistavat täydentävät kuitenkin toisiaan, eivätkä sulje täysin toisiaan pois. (Melin 2005, 6.)

Tässä tutkimuksessa vertaillaan 6- ja 9-vuotiaiden lasten sadutuksissa käyttämän kielen eroja. Kohderyhmänä on vain muutama tapaus, mutta tarkoituksena on osoittaa, mikä näissä tapauksissa on yhteistä ja mikä erilaista. Melinin mukaisesti huomioidaan tapausten erityislaatu, vaikka painotetaan tapaus tapaus välisiä yhtäläisyyksiä.

8.3 Narratiivisuus

Tarinoiden kertominen on ennen kaikkea persoonallisen ja ammatillisen kasvun väline, mutta samalla se on myös tutkimusmetodi. Ihmisen koko elämä rakentuu tarinoiden kertomisen kautta (Syrjälä 2007, 230.) Tarinat ovat ajattelun, tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen perusväline (Syrjälä 2007, 234). Narratiivisuus viittaa lähestymistapaan, jonka keskipisteenä ovat kertomukset, tiedon välittäjinä ja rakentajina. (Heikkinen 2001, 116.)

Heikkisen mukaan narratiivisuuden käsitteiden käyttö on suhteellisen vakiintumatonta ja epäyhtenäistä ja tieteenalojen ja koulukuntien välillä on huomattavia eroja narratiivisuuden ymmärtämisestä. (Heikkinen 2001, 118.) Narratiivisuus voidaan sekoittaa jossain määrin myös diskurssianalyysiin, joka tutkii myös tekstiä ja puhetta tai kielen käyttöä erilaisista näkökulmista. Diskurssianalyysin kohteena on diskurssien, tekstien puheen, viestien, dialogien ja keskustelujen maailmat. Diskurssi tarkoittaa tässä tapahtumien diskursiivista esitystä, esitystapaa eli kerrontaa. Kertomuksen tutkijat eli narratologit erottavat yleensä kertomuksessa tarinan (mitä kerrotaan) ja diskurssin (miten kerrotaan). (Metsämuuronen 2003, 201.)

Heikkisen mukaan narratiivisuudella voidaan viitata myös aineiston käsittelytapaan. Heikkinen on kokenut Polkinghornen² (1995, 6–8.) tavan hyödylliseksi jaettaessa narratiivisuus aineiston käsittelytapana kahteen kategoriaan: narratiivien analyysi (analysis of narratives) ja narratiivinen analyysi (narrative analysis). Narratiivien analyysissa kyse on kertomusten luokittelusta eri luokkiin, esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissa pyritään tuottamaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella, toisin sanoen se konfiguroi aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2001, 122–123.) Tässä tutkimuksessa kertomuksia on luokiteltu, ei niinkään niiden sisältöjen mukaan eikä niistä ole tehty mitään luokituksia kertomusten kesken, eivätkä ne muodosta mitään uutta kertomusta, vaan niitä on pilkottu paljon pienempiin, syntaktisiin ja osittain morfologisiin osiin.

Mikä tekee tutkimuksesta narratiivisen? Tutkimuksessa huomio kohdistuu yksilön merkityksenantoon – se millä tavalla yksilöt antavat merkityksiä asioille tarinoiden kautta. Tutkijalla on henkilökohtainen kosketus tutkittaviin – tieto muodostuu dialogisesti, tutkittavien kanssa keskustellen. Tutkimuksella on tarkoituksena muuttaa maailmaa pyrkien kohentamaan tutkimuksen kohteina olleiden ihmisten oloja. Tutkimuksesta tekee narratiivisen myös se, että narratiivinen ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Toisin sanoen ihmisten äänet pääsevät autenttisemmalla tavalla kuuluviin. (Heikkinen 2001, 129–130.) Tämä pätee enemmänkin sadutuksen ideaan kuin varsinaisesti tässä tutkimuksessa käytettyyn analysointimenetelmään.

Tämä tutkimus ei täytä kaikkia narratiivisuuden kriteereitä. Tutkimuksessa keskeisenä tekijänä, vieläpä tutkimuksen kohteena, ovat lasten tuottamat sadut. Aineistoa tarkastellaan syvemmin niissä käytetyn kielen perusteella, eikä itse tarinoihin haluta puuttua. Sadut ovat väline, tutkimusmenetelmä, tarkastella lasten käyttämää kieltä. Tutkimuksessa ei niinkään käsitellä satujen sisältöjä eikä saduista pyritä rakentamaan uutta kertomusta. Joka tapauksessa tähänkin tutkimukseen käytetyt kertomukset, sadut, ovat merkittäviä.

² Polkinghorne D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5-23

8.4 Sadutus tutkimusmenetelmänä

Saduttaminen on vielä uusi ilmiö eikä sitä voi kutsua varsinaiseksi tiedonkeruumenetelmäksi. Saduttamista on käytetty itse sadutuksissa sekä se on ollut apuvälineenä eri aloilla. Suurin anti tutkimuksellisesti sillä on ollut terapiatyössä ja kriisityössä. Näissä ei kuitenkaan varsinaisesti ole käytetty sadutusta tutkimusmetodinä, vaan se on ollut pikemminkin keino päästä haluttuihin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa sadutusta ei niinkään ole käytetty itse sadutuksen perusidean edellyttämällä tavalla, vaan se on tiedonkeruun väline, tutkimusmetodi. Sadutettaessa lapsia halusin tietyllä lailla saada vastauksen kysymykseen: Kertoisitko sadun? Kysymyksen asettaminen tutkimusjoukolle on osittain haastattelua, johdattelematta kuitenkaan lasta. Haastattelu voi olla yksi tapaustutkimuksen metodeista.

Kun haluan selvittää juuri saduttamisessa ilmeneviä kieliopillisia rakenteita, tärkeimpänä metodina on saduttaa lapsia. Tutkimus on myös tältä osin laadullista, sillä ihmisiä on suosittu tiedonkeruun instrumenttina. Luotimme ensimmäisessä tutkimuksessa enemmän itse keräämäämme aineistoon kuin mittausvälineellä hankittavaan tietoon. Kun toimimme itse dokumentoijina, emmekä käyttäneet esimerkiksi valmiita lasten tekemiä satuja, saimme dokumentoitua oleellisena pitämiämme asioita yksityiskohtaisemmin ja olimme varmoja, etteivät ne olleet mitenkään muuttuneet lapsen käyttämän kielen osalta. Saduttamisen avulla saatiin laaja, kattava tutkimusaineisto, mikä havaittiin päteväksi tarkasteltaessa 6-vuotiaiden lasten kieliopillisia rakenteita. Jotta sain kerätyksi samantyyppisen aineiston, tällä kertaa koskien 9-vuotiaita lapsia, tukeuduin jälleen sadutukseen. Aikaisemman kokemuksen perusteella halusin itse saduttaa samat lapset.

Sadutusmenetelmä itsessään sisältää monia teoreettisia lähtökohtia. Lasten tuottamat tarinat kirjataan sellaisinaan ilman arviointia ja tulkintaa. Tässä näkyikin toiminnan dynaaminen ja suhteellinen tiedonkäsitys. Saduttamisen ideana on, että tarinan kerrontaa ei johdatella kysymyksiin tai aiheen valinnoin, vaan kiinnostuksen kohde on siinä, mitä lapset ajattelevat ja miten he kertovat omista ajatuksistaan. (Karlsson 2001a, 92.)

Sadutusmenetelmä on myös tietynlainen dokumentoinnin tai havainnoinnin väline. Dokumentointi monesti yhdistetään lapsen jatkuvaan arviointiin ja arvosteluun, mutta saduttaminen taas ei tähtää tähän. Perinteisesti havainnoija tekee omia muistiinpanoja, mutta saduttaja kirjaa asiat avoimesti

ylös. Tässäkin tutkimuksessa lasten tärkeinä pitämät asiat on kirjattu ensin ylös, mitenkään itse vaikuttamatta niihin. Vasta tämän jälkeen satuja on tarkasteltu pyrkien saamaan esiin asioita, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Saduttaminen onkin yhteinen kokemus aikuisen ja lapsen välillä, mistä kumpikin osapuoli voi löytää omia mielenkiinnon kohteitaan.

Sadutusmenetelmän narratiivisista menetelmistä erottaa sen neljä vaihetta: kertominen, kirjaaminen, lukeminen ja kertojan toivomien korjausten tekeminen. Saduttamisessa painotetaan juuri kertojan ja kuulijan välistä vuorovaikutusta. Ilman tätä, tuloksena olisi vain kertomus. Sadutus eroaa institutionaalista asiantuntijapuheesta, jossa ammattilainen kysymyksillään ohjaa lapsen, oppijan, potilaan tai asiakkaan vastauksia. Kun käytetään sadutusmenetelmää, keskustelun kulkua ei voida ohjata, ennakoida tai arvioida. Kertojan vallassa on päättää, mistä hän haluaa itse kertoa ja miten. Hän päättää myös, mitä haluaa jättää sanomatta. (Riihelä 2005,120.)

9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

9.1 Tutkimuskohteen valinta ja osallistujat

Koska ensimmäisessä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytettiin sadutusmenetelmää, oli tutkimuskohteeksi valittu lapsiryhmä päiväkodista, jossa oli käytetty saduttamista. Tämä päiväkotiyhteisö oli osallistunut myös Satukeikka-projektiin. Tutkimukseen osallistui päiväkodin esiopetusryhmä. Kaksi lapsista kieltäytyi kertomasta satua. Kumpikin meistä sadutti kymmentä lasta, eli yhteensä sadutimme 20 lasta. Lapset kertoivat sadun yksin. Tilanteessa oli läsnä yksi lapsi kerrallaan sekä yksi aikuinen. Tilaksi valitsimme rauhallisen huoneen, jossa lapsi sai kertoa sadun muiden häiritsemättä. Tällä pyrittiin välttämään häiriötekijöiden syntyminen. Aluksi kerroimme sadutuksen ohjeen, minkä jälkeen lapsi sai kertoa sadun, jonka itse halusi. Emme antaneet lapsille mitään aihetta satua varten, emmekä johdatelleet heitä minkäänlaisilla kysymyksillä.

Tutkimuksen eettisyys otettiin huomioon siinä, että pyysimme jokaisen lapsen vanhemmilta kirjallisen luvan (liite 1) saduttaa heidän lastansa sekä käyttää näitä sadutuksen tuotoksia tutkiessamme sadutuksessa ilmeneviä lasten kielellisiä rakenteita. Lapsilla oli myös oikeus kieltäytyä saduttamisesta, mikä on yksi saduttamisen perusideoistakin eli lasta ei pakoteta saduttamaan, vaan halu lähtee lapsesta itsestään. Myös Aarnosen mukaan lapselta on pyydettävä suostumus sen lisäksi, että vanhemmilla on oikeus kieltää lapsen osallistuminen. (Aarnos 2007, 171.) Lapsille turvattiin täysi anonymiteetti eli lasten nimiä ei tultu missään kohdin mainitsemaan eikä julkaisemaan.

Lähtiessäni suorittamaan jatkotutkimusta, oli olennaista tavoittaa samat lapset uudelleen. Ajatuksenani oli, että heillä olisi vieläkin jonkinlainen muistikuva sadutuksesta. Suurin osa lapsista oli siirtynyt päiväkodin jälkeen lähikouluun. Samalla periaatteella kuin ensimmäisessäkin tutkimusaineiston hankintavaiheessa pyysin kaikilta lasten vanhemmilta jälleen kirjallisen luvan lasten saduttamiseen (liite 2) sekä jokaiselta lapselta henkilökohtaisesti luvan sadutuksen alkaessa. Jatkotutkimusta varten keräsin seitsemältä lapselta sadutuksen tuotoksen.

9.2 Tutkimuksen kulku

6-vuotiaat lapset eivät yleensä kirjoita tekstejään vielä itse, joten sadutusmenetelmä osoittautui hyväksi menetelmäksi tutkittaessa lasten käyttämiä kieliopillisia rakenteita. Sadutimme itse 20 lasta ensimmäisessä tutkimuksessamme. Näin varmistimme, että sadut tuli mahdollisimman tarkasti kirjattua ylös. Tällöin pystyttiin jo sadutuksen aikana kiinnittämään huomiota kielen kannalta keskeisiin asioihin. Sadutuksen aikana käytimme myös sanelukonetta, jotta pystyimme jälkikäteen tarkistamaan, olimmeko saaneet kaiken oikein ylös kirjattua. Sadutuksen yksi perusideoista on se, että sadutuksen päätyttyä aikuinen lukee sadun, minkä jälkeen lapsi voi halutessaan muuttaa sitä. Tämän jälkeen aikuinen ei voi enää korjata satua. Sanelukoneen avulla halusimme kuitenkin varmistaa, että olimme kuulleet esimerkiksi sanojen sijapäätteet oikein, mutta sisällöllisiin seikkoihin emme olisi puuttuneet. Saduttamisen jälkeen kuitenkin huomasimme, että saimme sadut kirjattua sanatarkasti ylös, joten satuja ei tarvinnut muuttaa alkuperäisestä lapsen sanelemasta tuotoksesta miksikään.

Analysoimme sadutuksen tuotoksia lasten kielen kehityksen teorian ja normatiivisen kieliopin kautta. Käytimme laadullisen tutkimusotteen rinnalla kvantitatiivisia menetelmiä. Laadimme taulukot, joista ilmeni kussakin sadussa esiintyvien lauseenjäsenten ja sanaluokkien määrä. Näin meidän oli helpompi nähdä taulukoista suoraan saduissa ilmenevät poikkeamat ja yhtäläisyydet sanaluokkien ja lauseenjäsenten osalta.

Tutkimus loi pohjan tälle uudelle tutkimukselle. Tavoitteenani oli saada tietoa kielen kehityksestä koulumaailmassa jollakin uudella tavalla. Suurin osa ensimmäisessä tutkimuksessa mukana olleista lapsista oli siirtynyt alueen lähikouluun päiväkodin jälkeen. Aikaisemmin mukana olleista 20 lapsesta tavoitin puolet eli kymmenen, joista yksi oli juuri kuitenkin muuttanut muualle. Tutkimukseen liittyen olin yhteydessä kouluun ja sen rehtoriin, jolta sain tiedot lapsista ja heidän opettajistaan. Kyseiset oppilaat olivat jakaantuneet kolmelle eri luokalle ja jokaiselle luokanopettajalle sopi, että saduttaisin kyseisiä lapsia. Tämän jälkeen olin yhteydessä lasten koteihin ja sain heiltä luvat lasten saduttamiseen. Samojen periaatteiden mukaan kuin ensimmäisen tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessakin, pyysin luvat myös jokaiselta lapselta erikseen sadutuksen yhteydessä. Ainoastaan yksi kieltäytyi pitkän harkinnan jälkeen. Hänenkin osaltaan äiti oli antanut luvan sadutukseen, mutta sanonut, että lapsella itsellään olisi myös oikeus kieltäytyä sadutuksesta, minkä hän teki. Sadutin siis seitsemän lasta.

Aarnos pohtii artikkelissaan oppilasta tutkittaessa huomioitavia seikkoja. Kyseessä ei ole ainoastaan ajatusten ja tietojen kertaluontoinen kertominen tutkijalle. Tutkijan onkin tärkeä pohtia, millainen kokemus lapsille tutkimuksesta muodostuu. Koko tutkimusprosessin ajan on tärkeää huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta. Toinen tärkeä seikka tutkittaessa lapsia on sijoittaa tulokset oikeaan kasvukontekstiin. (Aarnos 2007, 170,180.)

Sadutuspaikkana käytin koululla huonetta, jossa normaalisti psykologi työskentelee. Jokainen lapsista tuli vuorollaan luokseni, kun opettaja lähetti heidät. Kerroin alkuun, mitä teen ja miksi olin valinnut juuri kyseiset oppilaat. Kerroin heille aikaisemmasta tutkimuksestani ja siitä, että he olivat saduttaneet jo minulle aikaisemmin. Tämän jälkeen annoin heille saduttamiseen annettavan ohjeen. Kahdelle alkuun pääseminen oli hyvin vaikeaa, eivätkä he ”keksineet mitään”. Tällöin annoin heille kuvan, josta he saivat kertoa. Tämä helpotti ja jokainen sai tarinan kerrottua.

Toisin kuin aikaisemmassa tutkimuksessa, olin luopunut sanelukoneen käytöstä. Olin varma, että saisin tällä kertaa lasten tarinat taltioitua oikein ”heidän kielellään”. Mukanani oli kannettava tietokone, johon kirjasin suoraan lasten tarinat ylös. Lapset olivat hyvin tietoisia, koska olin saanut heidän sanelunsa kirjoitettua ja he pystyivät jälleen jatkamaan kertomista.

Samoin periaattein kuin aikaisemmassa tutkimuksessa lähdin tarkastelemaan lasten sadutuksen tuotoksia. Muutin numeeriseen muotoon lasten saduissa käyttämät sanaluokat sekä lauseenjäsenet. Näitä vertasin aikaisemmin saatuihin tuloksiin.

9.3 Aineiston käsittely

Aineistona tutkimuksessa on 20 kappaletta 6-vuotiaan ja 7 kappaletta 9-vuotiaan lapsen sadutusmenetelmällä kerättyä satua. Aineistot on kerätty samoilta lapsilta heidän ollessaan ensin 6-vuotiaita ja sitten heidän ollessaan 9-vuotiaita. Olen käsitellyt tutkimusaineistoa eli lasten satuja normatiivisen kieliopin avulla. Suomen kieliopin osa-alueista on valittu syntaksi eli lauseoppi analysoinnin avuksi, koska syntaksissa lauseen rakenteita tarkastellaan yksityiskohtaisesti kuitenkin satujen sisältöä kunnioittaen.

Normatiivisen kieliopin avulla lasten satujen sanat on luokiteltu sanaluokkiin ja lauseenjäseniin. Jotta lauseenjäsenet saatiin luokiteltua, täytyi virkerajat päättää ensiksi. Sadutusmenetelmällä kerätyt sadut koostuivat paljon puhekielelle ominaisista piirteistä. Puhekielelle on tyypillistä jaksottaa kerrontaa pitämällä pieniä taukoja puheessa. Virkerajat onkin laitettu yleensä lasten pitämien taukojen kohdalle. Muutamassa tapauksessa virkerajat on laitettu sisällön kannalta mielekkäisiin kohtiin. Lauseenjäsenet koostuvat eri sanaluokista, joten sanaluokkien pohtiminen on analysoinnissa tärkeää ja tällöin myös lauseenjäsenistä saadaan yksityiskohtaisempaa tietoa. Luokittelun jälkeen aineisto on kvantifioitu eli aineistosta on laskettu, kuinka monta kertaa jokin tietty sanaluokka tai lauseenjäsen esiintyy kussakin lapsen sadussa. Kvantitatiivisen menetelmän avulla pystyin vertaamaan sanaluokkien ja lauseenjäsenten suhteita lasten saduissa.

Aineiston käsittelyn avulla on pyritty selvittämään sekä kuvailemaan lasten saduissa ilmeneviä kielellisiä rakenteita. Tätä kautta on pyritty vastaamaan tutkimusongelmaan eli siihen, kuinka monipuolisia kielellisesti lasten sadut olivat. Verrattaessa 6- ja 9-vuotiaiden satuja ja niiden rakenteita keskenään on pyritty vastaamaan kysymykseen, miten sadut eroavat toisistaan eri ikävuosien välillä. Analysointi kokonaisuudessaan pyrki vastaamaan kysymykseen, voidaanko sadutusmenetelmän avulla saada luotettavaa tietoa lapsen kielen kehityksestä.

10 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET

Esimerkkilauseiden lopussa oleva (1) viittaa siihen, että ne ovat 6-vuotiaiden lasten saduista poimittuja valintoja. (2) viittaa taas siihen, että kyseisiä lausahduksia on käytetty 9-vuotiaiden lasten saduissa.

10.1 Sanaluokat

Sanat luokitellaan taivutuksen ja sanan merkityksen mukaan (liite 3). Taivutuksen mukaan luokiteltaessa sanat jakautuvat nomineihin, verbeihin ja partikkeleihin. Tässä tutkimuksessa sanojen jakona ovat substantiivit, verbit, pronominit, adjektiivit, numeraalit ja partikkelit.

Substantiivit

Tutkimusaineistossa 6-vuotiaiden saduissa substantiiveja on 20 % kaikista sanoista. Ne ovat kolmanneksi eniten käytetty sanaluokka. 9-vuotiaiden saduissa substantiivit ovat eniten käytetty sanaluokka ja niiden osuus kaikista sanoista on 32 %. Substantiivien määrä on saduissa verrattavissa myös verbien määrään, sillä jokaisessa sadussa on lähes yhtä monta substantiivia kuin verbiä. Saduissa jokaisessa lauseessa on keskimäärin yksi substantiivi. Substantiivit ovat sidoksissa satujen sisältöihin, joten ei voida määrittellä yleisintä, kaikissa saduissa esiintyvää, substantiivia. Kuitenkin muutaman sadun kohdalla korostui eläinsanasto, koska kyseessä oli eläinsadut.

”Joulupukki vie lapsille lahjoja.” (1)

”Se sai kavereita.”(1)

Substantiiveista suurin osa on yleisnimiä. 6-vuotiaiden lasten saduissa vain 5 % substantiiveista on erisnimiä. Erisnimiä saduissa on yhteensä 24 kappaletta 473 substantiivista. Näitä esiintyy 7 sadussa. Kaikissa näissä saduissa erisnimi on jonkun henkilön nimi. Vain yhdessä sadussa erisnimi on maantieteellinen alue tai paikka. 9-vuotiaiden saduissa erisnimiä on käytetty prosentuaalisesti nelinkertainen määrä 6-vuotiaiden satuihin verrattaessa. Saduissa erisnimiä on yhteensä 43 eli 19 %

kaikista substantiiveista. Näistäkin suurin osa on tarinassa seikkailevien henkilöiden nimiä. Yhdessä sadussa on käytetty suhteellisen paljon erisnimiä, 37 % sadun substantiiveista. Tämä johtui siitä, että kyseisen sadun teemana oli koira, jolle yritettiin keksiä sadussa nimeä.

”Ja ne serkut sai koiran, jonka nimeks tuli *Luppakorva*.”(1)

”... ja mun pikkusisko oli siä kans ja kaverit *Jesse* ja *Jonna*.”(1)

”Että se rekka oli matkalla *Raumalle*.”(1)

”Ei ollu tota jäitä siinä *Rajasalmen* sillassa, siinä alapuolella ja siinä *Pyhäjärvessä*.”(1)

”*Petteri* sanoi: – Anna nimeksi *Luukas*. – Ei, se on kamala nimi, sanoi *Liisa*, anna vaikka nimeksi *Pipa*.” (2)

Verbit

6-vuotiaiden lasten saduissa toiseksi suurimman sanaluokan muodostavat verbit. Niitä on käytetty satujen pituudesta riippuen neljästä 125 kappaaleeseen yhtä satua kohti. Verbejä näissä saduissa on yhteensä 535 kappaletta, mikä on 23 % kaikista sanoista. 9-vuotiaiden saduissa verbit on substantiivien jälkeen toiseksi eniten käytetty sanaluokka. Näissä saduissa jokaiseen lauseeseen kuuluu verbi. Verbejä on kaikista sanoista 28 %. Molemmissa otoksissa saduissa käytetyt lauseet ovat pääosin aktiivissa. Vain seitsemässä 6-vuotiaan sadussa on käytetty passiivilauseita. Näitä passiivilauseita on yhteensä 12.

”Sitten hän näki äitinsä kolossa.” (aktiivi) (1)

”Sitten siltä *varastettiin* auto.” (passiivi) (1)

Kansankielessä käytetään mon. 1. persoonan muodon asemasta passiivimuotoa. (Ikola 1992, 56.) Tämä näkyy myös lasten saduissa, sillä passiivimuotoja on käytetty paljon silloin, kun lause ei ole passiivissa. 9-vuotiaiden saduissa tämä on ainoa tapaus yhdessä sadussa, kun sadussa on käytetty ylipäättänsä passiivimuotoa.

”Me *oltiin* kisoissa.” (1)

”Sitten me *oltiin* pihalla ja *leikittiin* kaikkee aseilla.” (1)

”Sitten äiti sanoi, että *mennään* kotiin.” (2)

Imperfekti on pääasiallinen raportoinnin ja kertomisen tempus. (Hakulinen & Karlsson 1979, 249.) Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikkien lasten tuottamien kertomusten lauseet ovatkin menneessä aikamuodossa, pääosin imperfektissä. Esikouluikäisten saduissa vain viidessä sadussa,

seitsemässä lauseessa, verbi on preesensissä. Nämäkin sadut on kerrottu menneessä aikamuodossa, mutta välissä on muutama preesensissä oleva lause. Preesensille onkin tunnusomaista, että sitä käytetään tunnusmerkittömyydestä ja semanttisesta väljyydestä johtuen neutraaleissa lauseissa, jotka pätevät aikaan katsomatta. (Hakulinen & Karlsson 1979, 247.)

”Sitten mun isovelji *teki* (imperfekti) läksyjä, se *on* (preesens) viidennellä...” (1)

”*Sano* (tässä tarkoitettu imperfektiä), että se *osaa* (preesens) laulaa.” (1)

9-vuotiaidenkin sadut ovat pääosin kaikki imperfektissä. Kaikki kerronnalliset ja kuvailevat osuudet saduissa on kerrottu imperfektissä, lukuun ottamatta yhtä tapausta (ks. alla ensimmäinen). Yhdessä sadussa on käytetty paljon vuorokeskustelua. Näissä suorissa lainauksissa, joissa joku henkilö ilmaisee jonkin asian, on käytetty preesenssiä. Tällaisia lauseita on tässä kertomuksessa yhteensä 16.

”Olipa kerran karhu, joka asuu *metässä*.” (2)

”Sitten äiti sanoi: – *Antakaa* vaikka nimeksi Niksi.” (2)

”...he sanoivat Liisalle, että *herää* Liisa.” (2)

”– Ei, se *on* kamala nimi, sanoi Liisa.” (2)

Vain kolmessa 6-vuotiaan kertomuksessa verbi esiintyy perfektissä. Perfektissä olevia lauseita on yhteensä viisi. Yhdessä kertomuksessa on kolme kertaa käytetty verbiä *myllätä* passiivin perfektissä *on myllätty*. Kaksi muuta perfektii-lauseita ovat:

”Sitten kissa sanoi, että *olen eksynyt* äidistäni.” (1)

”Mää *oon kaatunu* pyörällä kiveen.” (1)

9-vuotiaiden saduissa ainoastaan yhdessä sadussa on käytetty perfektiiä kerran:

”...koira *on* nyt tullut.” (2)

Pluskvamperfekti on verrattavissa imperfektiin, sillä viittaushetken käsitettä tarvitaan kuvattaessa imperfektiä ja pluskvamperfektiä, kun taas preesens ja perfekti voidaan kuvata pelkästään puhuhetken ja tapahtumahetken suhteiden avulla. (Hakulinen & Karlsson 1979, 245.) Lasten saduissa preesenssiä ja perfektiiä enemmän lauseet ovatkin pluskvamperfektissä. 6-vuotiaiden saduissa pluskvamperfektejä esiintyi silti vain seitsemässä sadussa, yhteensä 22 kappaletta. Näistä vain kuudessa pääverbin II partisiippi on kieliopillisesti oikein taivutettu, muista puuttuu II partisiipin tunnuksesta *-nut/-nyt* viimeinen *t*-kirjain. Tämä ei tarkoita sitä, ettei lapsi osaisi

muodostaa sitä oikein, vaan siihen vaikuttaa puhekielisyys, jossa viimeinen äänne saattaa puutua kokonaan tai muuttua seuraavan äänteen kaltaiseksi.

”Sitten se *oli syönyt* ne hunajat...”
”Ja sitten kerran yksi *oli eksynyt*...”
”Ja kun mä *olin saattanu* sen...”
”... se vanhin *oli lähteny* jonnekin.”

9-vuotiailla pluskvamperfektissä olevia verbejä on kahdessa sadussa, yhteensä neljässä lauseessa. Näissä jokaisessa tapauksessa verbimuoto on kieliopillisesti oikein taivutettu.

”Sitten kun he *olivat ostaneet* sen,...” (2)
”..., missä *olivat eilen olleet*...” (2)

Pronominit

Molemmissa aineistoissa jokaisessa sadussa käytettiin pronomineja. Pronomineja on käytetty paljon ja niitä on 6-vuotiaiden saduissa 19 % ja 9-vuotiaiden saduissa 12 % kaikista sanoista. Toisin sanoen tällöin joka viides sana on pronomini 6-vuotiailla. Yleisimpänä pronomininä on *se*. Sitä käytetään persoonapronominin *hän* sijasta sekä viitattaessa eläimiin, esineisiin ja asioihin. Tämä on kuitenkin yleisempää 6-vuotiailla kuin 9-vuotiailla.

”Sitten isi meni kyljelteen ja sitten *se* vietiin rukilla.” (1)
”Olipa kerran kissa. *Se* oli yksinäinen.” (1)

6-vuotiailla kaikissa saduissa henkilöistä ei kuitenkaan aina käytetä *se*-sanaa, vaan myös *hän*-pronominia sekä muita persoonapronomineja esiintyy. *Hän*-sanaa käytetään myös yhdessä sadussa viitattaessa kissaan. 9-vuotiailla esiintyy myös *ne*-sanan käyttöä persoonapronominin *he* tavoin.

”... ja sitten kun *ne* löysi hyvän mustikkapaikan, niin *ne* söi aika paljon mustikoita ja sitten *ne* lähti takas...” (2)

Pronomineilla korostetaan useasti myös substantiivia, mikä on tarinan ymmärtämisen kannalta turhaa, mutta on ominaista puhekielelle esimerkiksi *se tonttu*, *sitä hunajaa*, *niitä marjoja*, *sen lavakuorman*. Lasten saduissa nämä pronominit, joita käytetään substantiivien korostamiseen, voidaan joissakin tapauksissa luokitella joko persoonapronomineiksi tai demonstratiiviprono-

mineiksi. 9-vuotiaiden saduissa on yleisempää käyttää asianomaisesta, henkilöstä tai eläimestä, sen oikeaa nimeä. Viitattaessa asianomaiseen käytetään yleensä oikeaa persoonapronominia. Pronomineilla substantiivin korostamista ei esiinny, lukuun ottamatta yhtä lausetta.

”*He* leikkivät yhdessä...” (2)

”Vauva oli ihana kurainen. *Hän* meni kotiin...” (2)

Lasten saduissa esiintyi vain muutamia indefiniittipronomineja (joku, jokin, (ei) kukaan, (ei) mikään, jompikumpi ja kukin).

”Sitten hän meni yhdelle kaverilleen, joka osasi paremmin skeitata kun hän *itte*.” (1)

”Sitten *joku* heitti kivellä ikkunaan.” (1)

”Ja sitte *kaikki* lähti iha onnellisena...” (2)

”Onkija näki saman hauen...” (2)

Monet kysymyssanoista ovat *kuka* ja *mikä* interrogatiivipronominien taivutusmuotoja. (ks. esim. Karlsson 1982, 142.) Molemmissa aineistoissa, kummassakin yhdessä tarinassa, näitä interrogatiivielikysyviä pronomineja esiintyy vain yhden kerran.

”Ja mietti, *mistä* saisi ruokaa.” (1)

”Nella kysyi heti, *mikä* hänen nimensä on.” (2)

Yleisin relatiivipronomini on *joka*. Sitä käytetään viitattaessa edelliseen substantiiviin, pronomiin, lukusanaan tai positiorakenteeseen. Relatiivipronominina esiintyy myös *mikä*, jota käytetään yleensä viitattaessa elottomiin olioihin sekä lauseeseen tai superlatiivissa olevaan ilmaukseen. Relatiivipronomini aloittaa aina relatiivisen sivulauseen. (ks. esim. Konttinen 1978, 91; Karlsson 1982, 148–149; Leino 1996, 65.) Lasten saduissa ei paljon esiinny relatiivipronomineja. Kaikkia esiintyviä relatiivipronomineja on käytetty kuitenkin kieliopillisesti oikein.

”Olipa kerran tyttö, *joka* meni kotiin.” (1)

”Olipa kerran kettu, *joka* kulki metsässä hiljallensa.” (1)

”Uiva poika näki hauen, *joka* oli tulossa häntä kohti.” (2)

”...lähtivät mustikkapaikalle, *missä* olivat eilen olleet...” (2)

Adjektiivit

6-vuotiailla adjektiiveja kaikista lasten satujen sanoista on 3 %. Adjektiiveja esiintyy 14 kertomuksessa, mikä on 70 % kaikista kertomuksista. Adjektiiveja on yhteensä käytetty 58 kappaletta kaikissa näissä kertomuksissa. Kertomuksissa on adjektiiveja keskimäärin 2,9 kappaletta (hajonta 0-10) satua kohti. 9-vuotiaiden saduissa adjektiiveja on käytetty samassa suhteessa muihin sanoihin verrattuna kuin 6-vuotiaidenkin saduissa. Heidän saduissaan adjektiiveja on käytetty kaikista sanoista 3 %. Niitä esiintyy kuudessa sadussa, keskimäärin 3 kappaletta (hajonta 0-6) satua kohti.

Lasten kertomuksissa käytetyt adjektiivit ovat useimmiten vertailuasteiltaan positiivissa. Nämä kertovat jostain ominaisuudesta sellaisenaan, ilman vertailua. 6-vuotiaiden saduissa on muutaman kerran käytetty vertailuasteita, 9-vuotiaiden saduissa kaikki adjektiivit ovat positiivissa.

- ”Kettu sanoi *rankalla* äänellä.” (1)
- ”Hän ei tiennyt, kuinka *vaarallinen* kettu on.” (1)
- ”Olipa kerran *kaunis* päivä.” (2)
- ”Vauva oli ihan *kurainen*.” (2)

Neljässä 6-vuotiaan tarinassa on käytetty adjektiivia komparatiivimuodossa.

- ”Ne oli tehny tunnelista *kapeemman*.” (1)
- ”... niin sitten taas oli *vanhempi* eksyksissä.” (1)

Adjektiivin superlatiivimuotoa on käytetty kolmessa kertomuksessa 6-vuotiaiden saduissa.

- ”Ja se oli vielä pikkusisko eli kaikista *nuorin*.” (1)
- ”... hän meni kaverinsa kaa maailman *isoimpaan* erttiin.” (1)

Numeraalit

6-vuotiaiden lasten kertomuksista vähän yli puolessa (60 %) esiintyy vähintään yksi numeraali. Näissä kertomuksissa numeraalia käytetään yhdestä seitsemään kertaa kertomusta kohti. Keskimäärin saduissa on käytetty numeraaleja 1,4 kertaa (hajonta 0-7). Numeraaleja kaikista kertomuksissa käytetyistä sanoista on prosentoin verran. Näin ollen numeraalit ovat vähiten käytetty sanaluokka. Lasten kertomuksissa murtolukuja ei esiinny yhtään, mikä oli aivan oletettavaa, sillä 6-vuotiaat eivät yleensä hallitse vielä murtolukuja. Lasten saduissa käyttämät numeraalit muodostuvat

pääosin sanoista *yksi*, *kaksi* ja *kolme*. Kertomuksissa numeraalia *kolme* on käytetty perusmuodossa eli taivuttamattomana. *Yksi*- ja *kaksi* -numeraaleja on taas taivutettu eri sijamuodoissa. *Kaksi* -numeraalia on käytetty myös järjestyslukuna, *toinen*.

”Sil oli *kolme* lasta, tyttö, tyttö ja poika.”
”Yks poika oli *11* vanha.”
”Mutta kun oli *toinen* päivä mennyt...”

9-vuotiaiden lasten saduissa niin ikään numeraaleja on käytetty vähän yli puolessa lasten saduista (57 %). Näissä saduissa numeraalia on käytetty yhdestä neljään kertaan satua kohti. Numeraaleja kaikista kertomuksissa käytetyistä sanoista on prosentoin verran. Käytetyt numeraalit koostuvat *yksi* ja *kaksi* sanojen eri taivutusmuodoista. *Kaksi* -numeraalia on käytetty kaksi kertaa järjestyslukuna, *toinen*.

”Ja sitten peli oli *kaks yks* ja sitten ne tasotti.” (2)
”Sitten Pertti joutu mennä hakeen *toisen* mailan.” (2)

Partikkelit

Saduissa partikkeleiksi erikseen ei ole laskettu liitepartikkeleita. Sana, johon liitepartikkeli on liittynyt, on laskettu kyseiseksi sanaluokaksi välittämättä liitepartikkelista. 6-vuotiaiden lasten saduissa partikkelit muodostavat määrällisesti käytetyimmän sanaluokan. Niiden määrä kaikista sanoista on 33 %. Partikkeleiden määrä vaihtelee satujen pituudesta riippuen. Niitä on käytetty neljästä 211 kappaaleeseen satua kohti. Keskimäärin partikkeleita on 38 kappaletta jokaisessa sadussa.

9-vuotiaiden lasten saduissa partikkelit ovat vasta kolmanneksi suurin sanaluokka. Niiden osuus kaikista sanoista on 24 %. Keskimääräisesti partikkeleita on 24 kappaletta satua kohti. Keskiarvo ei kuitenkaan kerro kaikkea, sillä partikkeleita on käytetty saduissa hyvin vaihtelevasti. Yhdessä sadussa ei käytetty kertaakaan partikkeleita, enimmillään niitä käytettiin 59 kertaa.

Lasten saduissa partikkeleista lähes kaikki ovat adverbiaaleja. Vaikka yleisin adverbiaalityyppi muodostetaan *-sti* -päätteellä, näitä ei esiinny kuin kahdessa 6-vuotiaan kertomuksessa. Toisessa näistä on kerran adverbina käytetty sanaa *innokkaasti* ja toisessa kertomuksessa on kolme kertaa käytetty sanaa *hirveesti*. 9-vuotiaiden saduissa ei ilmene kertaakaan *-sti* -päätteellä muodostettua adverbiaalia. Yleisimpänä adverbina lasten saduissa on käytetty sanaa *sitten*. Tämä johtuu lasten

käyttämistä *ja sitten* – lauserakenteista. Tätä lauserakennetta on käytetty kuitenkin enemmän 6- kuin 9-vuotiaiden saduissa. 9-vuotiailla *ja sitten* -rakenteen sijasta on tarinaa kuvaavana jatkumona käytetty myös pelkästään *sitten* -sanaa.

- ”Ja *sitten* ne katto sinne paketteihin sisälle.” (1)
- ”Ja *sitten* siellä juhliissa sai kakkua.” (1)
- ”*Sitten* Nella ja Petteri ja äiti lähtivät...” (2)
- ”Ja *sitten* koko joukkue juhli tasotusmaalina.” (2)

Ja sitten -rakenteen lisäksi 9-vuotiaiden lasten saduissa esiintyy paljon eri adverbejä. Näitä käytetään ilmaisemassa esimerkiksi aikaa ja määrää.

- ”...lähtivät mustikkapaikalle, missä olivat *eilen* olleet...” (2)
- ”*Hetken* he siinä odottivat...” (2)
- ”*Myöhemmin* he jatkoivat matkaa...” (2)
- ”Kotona he leikkivät *vielä vähän* aikaa.” (2)

Post- ja prepositioita on käytetty vähän lasten kertomuksissa. Prepositioita ei ole käytetty ollenkaan. Postpositioita on käytetty neljässä kertomuksessa yhteensä kuusi kertaa 6-vuotiaiden saduissa. 9-vuotiaiden saduissa postpositioita on käytetty yhtä lailla neljässä sadussa yhteensä kuusi kertaa.

- ”Kettu tuli siihen puun *alle*.” (1)
- ”Kun hiiret oli ulkona, niin nynne meni jonnekin puskan *taakse*.” (1)
- ”...sen *jälkeen* menivät taas joelle...” (2)
- ”Yhtenä päivänä karhu lähti jäniksen *kanssa* metsään...” (2)

Puolet (10) 6-vuotiaiden lasten saduista alkaa sanalla *olipa*. Käytetyin liitepartikkeli onkin lasten saduissa *-pa*. Se liittyy *olla* – verbiin esim. *Olipa kerran kissa*. Jos *-pa* -liitepartikkelia ei lasketa, niin liitepartikkeleita on seitsemässä sadussa. Muutoin niitä olisi 16 sadussa. Vain yhdessä sadussa on käytetty *-pa* – liitepartikkelia sekä muita liitepartikkeleita, muutoin saduissa on käytetty joko vain *-pa* – liitepartikkelia tai vain muita liitepartikkeleita. Toiseksi yleisin liitepartikkeli on *-kin*. Myös liitepartikkeleita *-ko/-kö*, *-kä* ja *-kaan/-kään* on käytetty.

- ”... et se kissakin näki toisen kissan...” (1)
- ”Se huomasi ettei se ollutkaan se hiiri...” (1)
- ”Eikä juttu siä siihenkään lopu.” (1)

9-vuotiaiden saduista viisi alkaa sanalla *olipa*. Joten myös heidän saduissaan käytetyin liitepartikkeli on *-pa*. Liitepartikkeleita on käytetty yhtä lukuun ottamatta jokaisessa sadussa.

Ainoastaan kolmessa sadussa on käytetty muuta liitepartikkelia kuin *-pa*. Käytetty liitepartikkeli on tällöin *-ko*. Tämän lisäksi yhdessä sadussa on käytetty *-kin* ja *-kään* -liitepartikkelia sekä yhdessä toisessa sadussa on käytetty *-han* -liitepartikkelia.

”... oliko siellä mustikoita, mutta enää ei ollut yhtäkään mustikkaa.”(2)

”Sitten karhu, jänis ja kettu menivät*kin* yhdessä joelle.” (2)

”Voin*han* minä, vastasi Matti.” (2)

Konjunktioita, rinnastus- ja alustuskonjunktioita, on käytetty suhteellisen paljon. Erityisesti 6-vuotiaiden saduissa rinnastuskonjunktioista yleisin on *ja*. Tämä johtuu lasten käyttämistä lauserakenteista. Myös tämä *-ja* -rinnastuskonjunktio on näkyvä 9-vuotiaiden saduissa. Muita saduissa yleisemmin esiintyviä konjunktioita ovat *mutta*, *että* ja *kun*.

”Ja sitten siä kodissa ei ollu kukaan kotona, *kun* ne oli ollu kävelyllä.” (1)

”Ja korppi nolostui *ja* lensi pois, *mutta* kettu söi sen korpin juuston.” (1)

”Sitten *kun* he olivat ostaneet sen, he sanoivat Liisalle, *että* herää Liisa...” (2)

”Antakaa *vaikka* nimeksi Niksi, *jos* se sopii kaikille.” (2)

Lasten saduissa ei juuri esiinny interjektioita. Niitä on käytetty vain kolmessa kertomuksessa 6-vuotiaiden kaikista saduista ja 9-vuotiaiden saduissa niitä ei esiinny ollenkaan. Interjektioista sanat *no*, *loiskis* ja *hei* esiintyvät kerran.

”Sitten tota siinä vaan kävi niin, et *loiskis* vaan se putos sinne järveen.” (1)

”Kettu sanoi rankalla äänellä, että *hei*, mitäs sinä täällä teet.” (1)

10.2 Lauseenjäsenet

Lauseenjäsenet jaetaan subjektiin, predikaattiin, objektiin, attribuuttiin, predikatiiviin ja adverbiaaliin (liite 4).

Subjekti

Subjektit 6-vuotiaiden lasten saduissa:

Aineistossa 6-vuotiaiden satujen kaikista sanoista 17 % on subjekteja. Noin joka kolmas subjekti on pronomini *se*, jota on käytetty yleisimmin subjektina. Pronomini *ne* esiintyy toiseksi yleisimmin subjektina.

”Sitten kun *se* heräsi, niin *se* lähti etsimään uutta hunajapuuta. Sitten *se* näki korkean hunajapuun. Sitten *se* söi sitä hunajaa.” (1)
”Ja *ne* ei ollu sinä päivänä kotona.” (1)

Pronominien *se* ja *ne* käyttö subjektina viittaa puhekieleen, jossa usein pronominit *hän* ja *he* korvataan pronomineilla *se* ja *ne* riippumatta siitä, onko kyseessä henkilö vai joku muu elollinen olento. Puhekielessä käytetään yleisemmin pronomineja kuin kirjakielessä. (ks. esim. Koppinen, Lytinen & Rasku-Puttonen 1989, 18–19.) Kolmessa sadussa kahdestakymmenestä on käytetty *hän*-pronominia. Ainoastaan yhdessä sadussa tätä pronominia on käytetty säännöllisesti henkilöstä kerrottaessa.

”Sitten kerran *hän* meni yhdelle kaverilleen, joka osasi paremmin skeitata kun *hän* itte. Sitten *hän* ja *hänen* kaverinsa menivät...” (1)

Yhdessä sadussa on subjektina käytetty myös *he*-pronominia. Tosin kyseisessä sadussa käytetään kaikkia neljää pronominia *hän-se*, *he-ne* subjekteina.

”Ja *se* oli vielä pikkusisko eli kaikista nuorin. Ja sitten kun *he* löysivät, *se* oli metsässä.” (1)

Lasten saduissa yleisimpiä subjektina käytettyjä substantiiveja ovat *kissa*, *hiiri*, *kettu*, *äiti*, *isä* ja *tonttu*. Subjektit liittyvät siis kiinteästi henkilöihin tai eläimiin. Lasten kertomuksissa subjektit ovat aina nominatiivimuodossa, joten genetiivi- ja partitiivimuotoja ei tässä yhteydessä tarvitse tarkastella. Subjektit ovat sidoksissa satuihin. Jokaisessa sadussa tekijät ja kokijat pysyvät samoina eikä merkittäviä käännekohtia tapahdu. Tällöin myös subjektit pysyvät samoina.

Subjektit 9-vuotiaiden lasten saduissa:

Laskettaessa lauseenjäseniä 9-vuotiaiden lasten saduista, niitä on käytetty 19 % kaikista saduista. Saduissa tekijästä on käytetty kirjakielimäisesti muotoja *hän, he* tai kyseisen henkilön omaa nimeä, erisnimeä, esim. *Liisa, Pertti*. Jos sadun keskeisenä henkilönä esiintyy jokin eläin, jota ei kuitenkaan ole nimetty, käytetään tästä useimmiten sen lajinimeä, esim. koira, myyrä, karhu jne. Pronomineja *ne* ja *se* on käytetty huomattavasti vähemmän kuin 6-vuotiaiden lasten saduissa. Toki *ne* -pronominia esiintyy kahdessa sadussa muutaman kerran. Molemmissa saduissa on kuitenkin käytetty rinnasteisena myös aivan oikein *he* -pronominia. Yhdessä sadussa esiintyy subjektina myös *se* -pronomini, mutta tällöin sillä on viitattu aivan oikein koiraan.

”...*Martti* teki maalin.” (2)

”... et otetaan vaan yksi koira ja *se* on teidän yhteinen.” (2)

”... mutta sitten *he* huomasivat, että *myyrä* oli käynyt syömässä mustikat.” (2)

Lasten saduissa yleisimpinä subjekteina ovat eläimet tai ihmiset. Ne toistuvat saduissa alusta loppuun asti keskeisinä tekijöinä. Samoin kuin 6-vuotiaiden saduissa, 9-vuotiaiden saduissa kaikki käytetyt subjektit ovat nominatiivissa, eikä genetiivi- ja partitiivimuotoja esiinny ollenkaan.

Predikaatti

6-vuotiaiden lasten satujen kaikista sanoista 19 % on predikaatteja. Predikaatteja on siis kaksi prosenttiyksikköä enemmän kuin subjekteja. Tämä ero johtuu osaksi siitä, että perfektissä ja pluskvamperfektissä on laskettu olevan kaksi verbiosaa. Aineiston saduissa subjektit ja predikaatit liittyvät kiinteästi yhteen. Saduissa esiintyvät lauseet sisältävät muiden lauseenjäsenien lisäksi vähintään yhden predikaatin. Lasten saduissa ei siis ilmennyt vaillinaisia lauseita. Tämä pätee myös 9-vuotiaiden lasten satuihin. Jokaisessa lauseessa on predikaattiverbi. Predikaatteja on käytetty 9-vuotiaiden saduissa 23 % kaikista saduista, mikä on taas kolme prosenttiyksikköä enemmän kuin subjekteja on käytetty. Predikaatti on toiseksi eniten käytetty lauseenjäsen.

Sekä 6- että 9-vuotiaiden lasten saduissa esiintyy eniten predikaatteja *oli* ja *meni*. Esimerkiksi 9-vuotiaiden saduissa juuri näitä predikaatteja kaikista predikaateista on 22 %. Muita usein esiintyviä predikaatteja 6-vuotiaiden saduissa ovat *näki, sai, tuli, alkoi* ja *lähti* ja 9-vuotiailla *lähti, löysi, sai* ja *sanoi*. Tosin 9-vuotiaiden saduissa myös predikaatit ovat jonkin verran sidoksissa kyseiseen satuun.

Vaikka voidaankin laskea yleisemmin käytetyt predikaatit, on saduissa myös paljon jokaiselle sadulle ominaista sanastoa ja niin sanotusti harvemmin käytettyjä predikaatteja. Kaikki yleisimmin käytetyt predikaatit taipuvat yksikön 3. persoonassa, jolloin ne muodostavat kongruenssin saduissa yleisimmin esiintyvien subjektien kanssa. 9-vuotiaiden saduissa predikaatit taipuvat myös monikon 3.persoonassa. Saduissa predikaattien aikamuoto on yleensä imperfekti.

”Olipa kerran pikku kissanpoikanen, ja sen *nimi oli* Luppis. *Se sai* kavereita. *Sit se meni* kotiin. *Sit se meni* takas ulos. *Sit se meni* lenkille.” (1)

”Eräänä päivänä *he lähtivät* metsäretkelle ja *löysivät* hyvän mustikkapaikan.” (2)

”Hetken *he* siinä *odottivat*, mutta sitten *he huomasivat*,...” (2)

Objekti

Lasten saduissa esiintyy yllättävän vähän transitiivilauseita, joihin objektit olisi voitu liittää. 6-vuotiaita sadutettaessa kaikista sanoista saduissa ainoastaan 6 % on objekteja. Objektien vähyys saattaa osaksi johtua siitä, että lasten sijapäätteiden hallinta on vielä kehittymässä. Satujen lauseissa näkyy objektirakenne, mutta sijapäätteet ovat vääriä. Tällöin sanat ovat usein adverbiaaleja. Puhekielessä sijapäätteisiin ei kiinnitetä niin paljon huomiota, joten tämäkin saattaa olla yksi syy objektien suhteellisen vähäiseen käyttöön.

”Sitten se löytyi *kotiin*, ja sitten se söi siellä *iltapalaa*.” (1)
(*löytää*-verbin kanssa yleensä tulee objekti, tässä voidaan kuitenkin ajatella olevan kysymys myös löytää tiensä johonkin -rakenteesta.)

Lasten tarinoiden sisällöt kertovat siitä, kun joku meni johonkin. Sadut etenevät nopeasti aina johonkin päämäärään. Tällöin objektia ei välttämättä käytetä ollenkaan.

”Sitte mun kaveri oli siä jumpassa. Sitte mun äiti oli siä kaverilla.
Sitten mää olin pihalla.” (1)

Lasten saduissa objektin yhteydessä ei voida puhua yleisimmin esiintyvistä sanoista. Objektit liittyvät kiinteästi yksittäisiin satuihin. Ne ovat erittäin tärkeä osa sadun etenemisen kannalta. Genetiivimuodossa oleva objekti on saduissa yleinen.

”Olipa kerran kissanpentu. Se löys hyvän *ystävän*. Sitten se sai *hoitajan*. Ja sitten sille hoitajalle syntyi lapsi. Ja sit se sai *puolison*. Ja

sitten isä sai *serkkuja*.” (1)

Partitiiviobjektia on käytetty vähemmän kuin akkusatiiviobjektia. Jos objekti esiintyy partitiivimuodossa, lause on avoin eli tekeminen voi jatkua eteenpäin. Lauseen akkusatiiviobjekti taas rajaa tekemisen, jolloin määrähetken jälkeen tekeminen loppuu.

”Ja sitten tota siihen laitettiin *paperipalletteja* päälle. Ja sitten lähti hakeen *paperirullia*. Ja lähti viemään *niitä* kaakkoonpäin minne lie.”
(1)

9-vuotiaiden saduissa objekteja esiintyy keksimääräisesti enemmän kuin 6-vuotiaiden lasten saduissa. Objekteja on käytetty sadun sanoja kohti 6 %:sta 18 %:iin. Keskimäärin yhdessä sadussa on 11 % objekteja kaikista lauseenjäsenistä. Myös 9-vuotiailla esiintyy paljon lauserakenteita, joissa joku menee johonkin tai tekee jotakin, millä selittyy osittain objektien vähäisyys.

9-vuotiaiden lasten saduissa esiintyy molempia, sekä partitiiviobjektia että akkusatiiviobjektia. Substantiivin partitiivimuodossa käytettyjä objekteja on hieman vähemmän kuin akkusatiivissa olevia. Näiden lisäksi objektina käytetään myös verbin I infinitiiviä.

”Hän halusi *oppia* (I inf.) soittamaan *pianoa*.(part.)” (2)
”Onkija näki saman *hauen* (gen.) ja yritti *siepata* (I inf.) *sen* (gen.),
...” (2)

Attribuutti

Attribuutteja esiintyy yllättävän paljon lasten saduissa, 6-vuotiailla 10 % kaikista sanoista ja 9-vuotiailla 8 %. 6-vuotiaiden lasten saduissa yleisin attribuutti on sanojen edessä esiintyvä pronomini, joka korostaa jälkimmäistä sanaa, usein subjektia. Joitakin tällaisia attribuutteja esiintyy myös vanhempien lasten saduissa, mutta ovat selkeästi harvinaisempia. Parhaiten nämä pronominit voidaan laskea kuuluvaksi adjektiiviattribuutteihin. Pronominien esiintyminen viittaa tässäkin puhekieleen, jossa usein korostetaan sanoja.

”Ja sitten *se* tyttö meni balettiin. Sitten *sen* äiti meni aikuisten jumppaan. Ja sitten *se* lapsi sai hyppynarun.” (1)

Pronominien lisäksi adjektiiviattribuutteihin kuuluvat adjektiivit sekä numeraalit. Näiden sanaluokkien käyttö attribuutteina on aika vähäistä lasten saduissa. Tässäkin yhteydessä voidaan

verrata hyvin adjektiivien suhteellisen vähäistä käyttöä yleensä saduissa. Attribuutteina esiintyvät muun muassa seuraavat adjektiivit 6-vuotiailla: *rankka, hyvä, uusi, kapea, kiva* ja *korkea* sekä 9-vuotiailla: *kaunis, uiva, hyvä, sopiva* ja *pehmeä*. Saduissa esiintyvät numeraalit ovat yleisimmin *yks, kaksi* ja *kolme*.

”Ja sitten siä paketeissa oli ollu *kivoja* lahjoja ja sitten ne alko leikkiin niillä.” (1)

”Niillä oli kivaa, kun ne sai *uusia* lahjoja.” (1)

”Sitten se löysikin *korkean* hunajapuun.” (1)

”Sitten se *yks* lumilautailija hyppäs ramppiin. Se meni siellä *hyviä* temppuja.” (1)

”Olipa kerran *kaunis* päivä.” (2)

”...ja sitten kun ne löysi *hyvän* mustikkapaikan...” (2)

Genetiiviattribuutti on yleisin attributiivi ja joitakin genetiiviattribuutteja on myös lasten saduissa. Genetiiviattribuutti kuuluu hyvin läheisesti yhteen pääsanansa kanssa. Näiden kahden sanan väliin ei yleensä voi laittaa mitään muuta määritettä. (ks. esim. Leino 1996, 115.)

”Ja sitten tota sinne *Rajasalmen* sillalle ei ollu viä laitettu kävelyteitä.”

(1)

”*Liisan* ja *Petterin* pikkusisko, nimeltä *Nella*, sanoi...” (2)

Muita attribuuttien lajeja ei 6-vuotiaiden saduissa esiinny. 9-vuotiaat käyttävät jonkin verran sivulauseattribuuttia.

”...otetaan koira, *jolla on ruskeat karvat*.” (2)

”Olipa kerran tyttö, *jonka nimi oli Siiri*.” (2)

”Pojan kaveri halusi mennä uimaan samalle järvelle, *missä toinen poika onki*.” (2)

Predikatiivi

Predikatiivien käyttö on vielä harvinaisempaa kaikkien lasten saduissa kuin objektien käyttö (2 % kaikista sanoista). Satujen subjekteja ei ole kuvailtu monipuolisesti predikatiivien avulla. Subjektiin liittyvä tekemisen kuvaaminen on yleisempää. Predikatiivien käyttö on yhteydessä adjektiivien käyttöön, josta on jo aiemmin analysoinnissa kerrottu.

”Ja se oli lähteny, kun se oli niin *vihainen*, kun kerran sitä ei ollu otettu mukaan leikkiin.” (1)

”Niillä oli *kivaa*, kun ne sai leikkiä niillä joulupukin tuomilla leluilla.”

(1)

”Ja se oli rodultaan *kääpiösnautseri*...” (2)

”Vauva oli ihan *kurainen*.” (2)

Adverbiaali

Lasten satujen sanamäärästä 30 % on adverbiaaleja 6-vuotiailla ja 9-vuotiailla 26 %. Lasten saduissa adverbiaali ilmaisee usein jotain paikkaa, johon jokin henkilö tai eläin menee tai on jo mennyt.

”Olipa kerran kissa, joka meni *metsään* kerään vaikka kukkia.”

”Sit se meni *kotiin*.” (1)

”Vauva oli *hiekkalaatikolla* leikkimässä. (2)

Lasten saduissa adverbiaaleina esiintyvät myös adverbit. 6-vuotiaiden yleisin adverbi on *sitten*-sana, joka esiintyy joka sadussa useamman kerran (yhteensä 175 kertaa). *Sitten*-sana yhdistää lasten saduissa lauseita toisiinsa.

”*Sitten* kun se oli keränny ne kukat se meni kotiin. Ja *sitten* kotona se laitto ne kukkavaasiin. Ja *sitten* se meni nukkumaan ja se luki iltasadun.”(1)

”*Sitte* mun kaveri tuli hakeen mua.” (1)

”*Sitten* se eksyi kotoa.” (1)

9-vuotiaiden saduista ei nouse mitään yhtä tiettyä, huomattavasti muita enemmän käytettyä adverbiaalia. Adverbiaalit ovat hyvin satukohtaisia. Heidänkin saduissaan esiintyy jonkin verran *ja sitten* -rakennetta, missä *sitten* on adverbiaali. Tämä on kuitenkin huomattavasti vähäisempää kuin 6-vuotiailla. Adverbiaaleja on käytetty paljon 9-vuotiaiden saduissa ilmaisemassa aikaa ja paikkaa. Adverbiaaleja ovat myös lauseissa esiintyvät *nukkumaan*, *katsomaan*, *soittamaan*, *viemään*, *uimaan*, *hakeen*, *nimeksi* sekä *kotoa*.

Lauseessa on usein sellaisiakin sanoja tai sanaliittoja, joita ei voi pitää lauseenjäseninä. Näitä kutsutaan lauseenlisäkkeiksi. (ks. esim. Ikola 1992, 162–163.) Lasten saduissa on myös sanoja, joita ei voi laskea kuuluvaksi lauseenjäseniin. Näitä sanoja on 6-vuotiaiden saduissa 16 % ja 9-vuotiaiden saduissa 13 % kaikista sanoista. Yleisin sana on rinnastuskonjunktio *ja*. Kielto sana *ei* kuuluu myös näihin sanoihin. Muita lauseenjäsenien ulkopuolelle jääviä sanoja lasten saduissa ovat muun muassa *mut/mutta*, *että*, *kun*, *niin*, *tota*, *vaan*, *vaikka*.

10.3 Tutkimustulosten tarkastelua

Lapset saattavat yhdistää monta teemaa saman kertomuksen juoneen. Saduissa vauhti on yleensä nopeaa ja sanojen käyttö saattaa olla omaperäistä. Aikuiselle saattaa olla vaikeaa seurata lapsen ajatuksenjuoksua. Jokaisella lapsella onkin yksilöllinen tapa ilmaista itseään. (Riihelä 2005,132.)

Satujen rakenteet

Kaikille lasten kertomille saduille ominaista oli se, että niiden voitiin ajatella olevan oikeasti totta. Osa saduista saattoi kertoa omakohtaisista kokemuksista tai liittyä muutoin lapsen sillä hetkellä tärkeinä pitämiin asioihin. Pojille ominaista satujen sisällöissä olivat erityyppiset urheilulliset tapahtumat, esimerkiksi skeittaaminen ja jääkiekon pelaaminen. Tyttöjen tarinoista nousi esiin enemmän ystävyysuhteiden pohtiminen eri keinoin.

Satujen rakenteet olivat erilaisia. Yhdessä 6-vuotiaan lapsen sadussa oli havaittavissa jopa runomittaisuutta. Tässä sadussa oli myös viitteitä tutusta kansansadusta (liite 5, satu 3). Yhdessä 6-vuotiaan sadussa oli selkeä sadun rakenne, jossa oli alku, keskivaihe ja loppu. Sadussa oli ongelma, joka ratkesi lopussa onnellisesti. Sadussa esiintyviä kieliopillisia rakenteita oli myös käytetty kirjakielisesti. (liite 5, satu 4). Muut 6-vuotiaiden sadut olivat kerronnallisia kuvauksia jostakin tapahtumasta ilman, että niissä olisi niinkään käsitelty mitään erityisongelmia. 6-vuotiaiden sadut etenivät nopeasti ja tapahtumat olivat nopeita. Lapset eivät välttämättä tuoneet sanoin kaikkea sitä julki, mitä he ajattelivat. Lasten kerrontaan ja juoneen saattoi vaikuttaa heidän liikehdintänsä tai jokin muu olennainen asia, mikä on lapselle jo osa kerrontaa, mutta ei välttämättä välity aikuiselle saati sitten kirjoitettuun tarinaan samoin.

9-vuotiaiden saduissa oli selkeä sadun rakenne sen suhteen, että kaikissa saduissa oli havaittavissa alku, keskikohta ja loppu. Kuudessa sadussa oli jokin ongelma, joka ratkesi onnellisesti lopussa. Ongelmatilanteita olivat esimerkiksi: liian suuri hauki napattavaksi, koiralle nimen keksiminen, pianonsoiton oppiminen (liite 6, satu 5) ja kurainen vauva.

Sadulle ominaiseksi piirteeksi lasketaan kuuluvan myös jokin epämääräinen paikka. Lasten satujen tapahtumapaikkoja olivat tavanomaiset kodit, kaupat ja muutenkin oman elinalueen lähistöllä sijaitsevat kohteet. Yksi tyypillisimmistä tapahtumapaikoista oli metsä tai jokin muu vastaava,

missä eläimet saattoivat asua (liite 6, satu 6).

Epämääräinen aika on saduille tyypillistä. Tästä sadun rakenteen tiedostamisesta kertoi se, että kymmenen satua (50 %) nuoremmilla, viisi satua (70 %) vanhemmilla alkoi sanoilla *olipa kerran*. Lapset olivat siis tietoisia siitä, miten sadun kuuluisi alkaa. 6-vuotiailla kahdeksassa sadussa ja 9-vuotiailla kolmessa sadussa käytettiin erillistä loppulausetta. Näitä lauseita olivat 6-vuotiailla: *sen pituinen se, siihen se loppu, ei oo enempää, ja ei muuta*. 9-vuotiailla vastaavat lopetuslauseet olivat: *loppu sekä ja sit se sit loppuki*.

Satujen teemat ja sisällöt

Ensimmäisessä tutkimuksessa 6-vuotiaiden lasten sadut olivat sisällöllisesti monipuolisia. Jokainen satu oli oma yksilönsä ja sadut kertoivat lapsille tärkeistä asioista. Puolet (10) lasten saduista kertoi henkilöistä ja neljässä sadussa kertoja oli itse mukana. Näistä neljästä sadusta kolmessa lapset kertoivat toiminnasta, joka oli tapahtunut läheisten ihmisten kanssa. Yhdessä sadussa näistä kertoja kertoi, mitä hänelle itselleen oli tapahtunut. 6-vuotiaiden saduista kahdessa oli ihmesadun piirteitä. Niissä kerrottiin satuhahmoista eli tontuista ja joulupukista sekä Puuha-Petestä.

9-vuotiaiden lasten satuaineiston sadut olivat myös monipuolisia. Jos tuntisi lasta paremmin, voisi arvioida, miten sadut liittyvät senhetkiseen lapsen elämään. Ulkopuolisen silmin kaikki sadut vaikuttivat olevan fiktiota eikä yhdessäkään sadussa kertoja ollut itse mukana. 9-vuotiaiden viidessä sadussa päähenkilönä oli ihminen, jolle tapahtui erilaisia asioita. Näihinkin tarinoihin kahteen liittyi jollain tapaa eläin mukaan. Kaikista 9-vuotiaiden saduista kaksi taas oli täysin puhtaasti eläinsatuja. Eläinsadut olivat myös yleisiä 6-vuotiaiden lasten saduissa, koska kahdeksassa sadussa kerrottiin eläimistä. Eläimistä kerrottiin niin kuin ihmisistä. Ne tekivät ja kokivat samanlaisia asioita kuin ihmiset. Näin lasten saattoi olla helpompi kertoa asioista, jotka kuuluivat niin sanotusti ihmisten elämään. Muita satuja ei voitu selkeästi jaotella sadun eri alalajeihin. Enimmäkseen niissä oli viitteitä novellisaduista, muutaman olisi voinut ehkä tulkita jollain lailla myös pilasaduksi.

Satujen lauseet

6-vuotiaiden lasten saduissa peruslauserakenne oli sellainen, että *joku meni johonkin*. Tässä tapauksessa lauseenjäseninä olivat subjekti, predikaatti sekä adverbiaali. Peruslauseryyppiä subjekti, predikaatti, objekti esiintyi myös aika paljon. Saduissa esiintyvä peruslauserakenne osoitti myös

sitä, että sadut etenivät nopeasti eli tapahtumia oli paljon. Tältä osin lasten sadut olivat monipuolisia.

9-vuotiaidenkin sadut etenivät koko ajan tietyssä aikajatkumossa eteenpäin. Ne olivat kuitenkin rakenteeltaan selkeämpiä eikä samanlaista ”hyppimistä” tapahtumasta toiseen ilmennyt. Jokainen lapsi oli valinnut tietyn tapahtuman, josta hän halusi kertoa. Vaikka 9-vuotiaiden saduissa lauserakenteena oli käytetty myös paljon samaa *joku meni johonkin* -rakennetta, koostuivat ne kokonaisuudessaan monipuolisemmista lauseista. 9-vuotiaiden tyypillisimpiä lauserakenteita oli: *jossakin / jonakin aikana joku teki jotain / meni jonnekin*. Peruslausetyypit koostuivat adverbiaalista, subjektista ja predikaatista sekä lisäksi objekteja esiintyi aika paljon. 9-vuotiaat käyttivät lauseissa paljon paikkaan ja aikaan liittyviä kuvauksia ja määritteitä. Yksi 9-vuotiaan satu koostui pitkälti tarinassa olevien eri henkilöiden välillä käydyistä keskusteluista. Lauseet olivat epäsuoria kertomuksen alkuosiossa ja suoria lainauksia lopussa.

Puhekielen analysoinnissa on usein hyvinkin vaikeaa ratkaista, missä yksi virke loppuu ja toinen alkaa, sillä kirjakielen virkkeen ja puhekielen ilmaisut eivät vastaa toisiaan täydellisesti. Virke voi myös jäädä kesken tai koostua osista, jotka ovat jossakin suhteessa keskenään ristiriitaisia. Kirjakielessä ei hyväksytä tällaista tietynlaista puutteellisuutta, vaan tekstin tulisi jaksottua selvärajaisiksi ja rakenteeltaan selviksi virkkeiksi, sillä kirjakielen olemus on erilainen ja siinä vaaditaan hyvin muodostuneita virkeitä. (Ikola 1992, 171–172.)

Lasten sadut kirjattiin heidän kertomustensa pohjalta, jolloin ne olivat lasten puhekieltä. Lasten satuja kirjoitettaessa pyrittiin virkeraja merkitsemään taukojen kohdalle, mikä onkin puhekielelle tyypillistä kerronnan jaksottamista. Muutamissa tapauksissa, kun lapsi vuolaasti jatkoi tarinansa kertomista, on virkerajat pyritty laittamaan tarinan sisällön kannalta mielekkäisiin kohtiin. Selkeiden kirjekielelle tyypillisten virkerajojen puuttuminen hankaloitti hieman analysointia erityisesti lauseenjäsenten kohdalla. *Ja sitten* -rakenne aiheutti myös jonkin verran irrallisuutta lauseiden välillä, sillä niiden välille ei muodostunut kokonaisuuksia ja oli vaikea erottaa, oliko kyseessä pää- vai sivulause. Monet lauseet alkoivat sanoin *ja sitten, ja tota* tai *sitten*. Vaikka tämä ei toistunutkaan enää niin selvästi vanhempia lapsia sadutettaessa ja lauserajat olivat heidän kohdallaan selvempiä, on sadut kuitenkin analysoitu samoin perustein, jotta ne olisivat keskenään vertailukelpoisia.

Lineaarinen kerronta oli tyypillinen piirre analysoiduissa lasten saduissa, sillä tapahtumat etenivät

ajallisesti koko ajan eteenpäin. 6-vuotiaiden lasten kertomuksissa *ja sitten* -konjunktiolla tahditettiin ja rytmitettiin kerrontaa niin itselle kuin kuulijallekin. Sen avulla lapsi kertoi, että mitä sitten, seuraavaksi, tapahtui. Sitä käytettiin eräänlaisena juonellisen siirtymän välineenä, temporaalisena liittimenä. Lapset saattoivat pitää *ja sitten* -konjunktioiden eri puolilla esittämiään asiantiloja erillisinä, mutta sitä käytettiin myös yleisliittimenä. *Ja sitten* -konjunktioiden runsas käyttö oli myös osasyynä siihen, että suurin osa lasten käyttämistä sanoista oli partikkeleita.

Ja sitten -rakenne oli yksi suurimmista eroista 6-vuotiaiden ja 9-vuotiaiden lasten saduissa. Vaikka se onkin yksi keino tahdittaa kerrontaa, jää se lähestulkoon kokonaan pois vanhempien lasten kohdalla. 9-vuotiaat lapset osasivat huomioida paremmin saduttajan tarvitseman ajan kirjoittamiseen. Heillä oli myös siltä osin selkeämpi käsitys kirjakielestä, millaisia lauseiden tulisi olla rakenteeltaan. He odottivat vuoroaan hiljaa, kun kirjasin heidän satuaan ja jälleen kun olin valmis jatkamaan kirjoittamista, he jatkoivat juuri siitä kohdasta, mihin olivat aikaisemmin jääneet. 9-vuotiaiden sadut olivatkin lähempänä tyyppillisempää kirjakielisen sadun rakennetta osittain tästä syystä, että niissä ei ilmennyt niin paljoa puhekielelle ominaisia piirteitä, vaikka kyseessä kuitenkin oli suullinen kertomus.

Lauseet olivat rakenteeltaan aika yksinkertaisia. 6-vuotiaiden saduissa lauseet on katkottu päälauseiksi, vaikka ne koostuivatkin paljon *ja*-rinnastuskonjunktiolla mahdollisesti yhdistettäviksi lauseiksi. Heidän saduissaan ei paljon siis ilmennyt sivulauseita. 9-vuotiailla *ja sitten* -lauserakenne oli vähäisempää. Heidän saduissaan oli myös selkeästi enemmän pää- ja sivulauseita. Analysoinnissa näitä sivulauseita ei ole kuitenkaan laskettu erikseen lauseenjäseniksi. Relatiivilauseita (joka, mikä) sekä konjunktiolauseita (että, kun) 6-vuotiaiden lasten saduissa käytettiin aika vähän. Näitä ei voida sanoa esiintyvän vielä paljoa vanhempien lasten saduissakaan, mutta niitä esiintyi kuitenkin selkeästi enemmän. Näin ollen heidän lauserakenteensa olivat myös monimutkaisempia.

Lauseiden välisiä merkityssuhteita ilmaistaan erilaisilla konnektiiveilla ja lauseiden välinen merkityssuhde muuttuu, kun konjunktiota vaihdetaan. Vaikka varsinaisia sivulauseita esiintyi vähän 6-vuotiaiden lasten saduissa, oli melkein kaikkia lauseyhdistystyyppisiä havaittavissa kuitenkin sekä 6- että 9-vuotiaiden lasten saduissa. Lapset aloittavat yleensä lauseyhdistysten käytön additiivisista lauseyhdistyksistä. Näitä on käytetty paljon lasten saduissa esimerkiksi kerrottaessa toimintojen, tekemisten etenemisestä, missä lauseita on yhdistetty *ja* -sanalla (*kissa näki ja juoksi*). Kehysliitoksia esiintyi molempien lasten saduissa myös suhteellisen paljon (*kissa näki, et omistaja*

tuli). Molempien lasten saduissa esiintyi niin sanottua suoraa kerrontaa tai epäsuoria kysymyslauseita päälauseen jäljessä. Näitä kehysliitoksia on yhdistetty käyttäen *että* -sanaa konnektiivina. Lasten saduissa käyttämää (*ja*) *sitten* -rakennetta voidaan pitää yhtenä temporaalisena lauseyhdistyksenä, jossa propositioiden välillä on aikasuhte. Muita lasten saduissa esiintyviä temporaalisissa lauseyhdistyksissä käytettyjä konnektiiveja olivat *niin* ja *kun*. Kaikissa lasten saduissa tapahtumien kerrontajärjestys oli sama kuin tapahtumajärjestys. Lauseyhdistyksiä, joissa viittausaikaa ilmaiseva sivulause olisi päätapahtuman ilmaisevan päälauseen edellä (esim. *Kun olen syönyt, lähden ulos.*) ei esiintynyt lasten kertomuksissa.

Kausaalisia lauseyhdistyksiä, jotka voivat ilmaista syy-suhteita, seuraussuhteita tai ehtoa, käytettiin molempien lasten saduissa vähän, mutta niitä kuitenkin esiintyi molemmilla ikäluokilla (esim. *antakaa vaikka nimeksi Niksi, jos se sopii*). Spesifioivaa lauseyhdistystä käytettiin lasten muodostamissa relatiivirakenteissa, joissa konnektiiveina olivat *mikä* ja *joka*. Adversatiivisia lauseyhdistyksiä, joissa propositioiden välillä on jokin ristiriita, esiintyi myös vähän lasten kertomissa saduissa. Adversatiivisista lauseyhdistyksistä selkeimmin havaittavissa lasten kertomuksista olivat kontrastiiviset yhdistykset (esim. *se luuli sitä samaa isoks, mut se oli pentukissa*). Vaihtoehtoa, epäilyä tai korjausta ilmaisevaan käytettäviä disjunktivisia lauseyhdistyksiä (*tai, vai*) ei esiintynyt ollenkaan lasten saduissa. Vaikka disjunktivisten lauseyhdistysten käytössä ei ole mitään syntaktista vaikeutta ja lauseyhdistykset ovat yksinkertaisia rinnastuksia, eivät ne ehkä kuuluneet niinkään sadunkerronnan tyyliin.

Lauseyhdistysten käytössä semanttisesti (ja kognitiivisesti) yksinkertaisimmat lauseyhdistykset opitaan ensiksi ja mutkikkaammat vasta myöhemmin. Lasten saduista on havaittavissa huomattavasti enemmän lasten ensiksi oppimia helpompia lauseyhdistyksiä kuin vasta myöhemmin lapsen kieleen kehittyneitä vaikeampia lauseyhdistyksiä. Runsaimmin lasten saduissa esiintyi additiivisia, ja temporaalisia lauseyhdistyksiä sekä kehysliitoksia. Vaikka lapset varmaan osasivatkin käyttää jo kuuden vuoden ikään mennessä kaikkia eri lauseyhdistystyyppisiä, eivät ne kaikki välttämättä välittyneet satujen kerronnan kautta kuulijalle.

Lauseenjäsenet ja sanaluokat

Lasten satujen pituus vaihteli sanojen määriä ajatellen aika paljon. Lyhin satu 6-vuotiailla sisälsi 15 sanaa ja pisin satu oli 578 sanan mittainen (liite 5, sadut 1 ja 2). Vanhempien saduista sanamäärällisesti lyhin satu oli 23 sanan mittainen ja pisin taas 202 sanan mittainen. Tämä kertoo

lasten halukkuudesta kertoa satua tietyllä hetkellä. Lapset ovat myös satujen kerronnan osalta hyvin yksilöllisiä. Yksilöllisyyteen voi vaikuttaa monet erilaiset asiat. Yksi selitys lasten satujen sanamäärien eroon voi olla se, kuinka paljon lapsille on kerrottu satuja ja tarinoita tai kuinka paljon he itse ovat niitä kertoneet. Satujen kertominen lapsen mielikuvituksen kehittymisen kannalta on tärkeää. Lapsille on tärkeää myös kertoa omista ajatuksistaan, sillä kuvailtaessa kielellisesti näitä asioita, lapsi kehittää omaa puhekieltään.

Molemmissa saduissa predikaatit olivat yleensä imperfektimuodossa, mutta pluskvamperfektimuotoja esiintyi myös yllättävän usein. Eri aikamuotojen käyttö teki lasten saduista monipuolisempia, koska asiat tapahtuivat tällöin tietyssä ja harkitussa järjestyksessä. Aikamuotojen monipuolinen käyttö osoitti myös sitä, että 6-vuotias lapsi ymmärtää tempusten merkityksen. Tällöin myös 9-vuotiaiden osalta tempukset olivat kirjakielisesti oikeassa muodossaan. Heidän saduissaan ilmeni myös jonkin verran preesensin käyttöä, oikeissa kohdissa, esimerkiksi suorissa lainauksissa. Kaikki sadut tapahtuivat kuitenkin menneessä aikamuodossa. Verbien tulisi noudattaa persoonakongruenssia eli verbin tulee olla samassa persoonassa kuin lauseen tekijä. 6-vuotiailla verbit kongruoivat subjektin kanssa muutaman kerran myös väärässä sijassa, mikä taas viittaa puhekieleen. 9-vuotiaat hallitsivat verbien kongruoinnin paremmin kirjakielen kieliopin kannalta. Tämä johtui osittain siitä, että 6-vuotiaat käyttivät saduissa enemmän *se* ja *ne* demonstratiivipronomineja. Kaikki yksikössä taivutetut verbit olivat kirjakielisesti taivutettuja, mutta monikon persoonamuotojen kohdalla verbi taipui monesti yksikössä. Kun taas 9-vuotiailla *se* ja *ne* -pronominien käyttö oli vähäisempää ja saduissa esiintyvien monikon persoonamuotojen kohdalla verbi noudatti samaa lukua eli predikaatti oli monikossa. Kuitenkin kaikissa tapauksissa *ne* demonstratiivipronomini kongruoi kieliopillisesti väärässä luvussa, yksikössä.

Kuvailevien lauseenjäsenten kuten predikaatiivien tai adjektiiviattribuuttien käyttö oli vähäistä lasten saduissa. Tämä oli yhteydessä siihen, että adjektiiveja oli yleensä ottaen myös vähän lasten saduissa. Lapset ilmaisivat asioita yksinkertaisin keinoin ja asioiden kuvailemista ei välttämättä tarvittu siihen, että lapsi sai asiat ilmaistua ymmärrettävällä tavalla. Adjektiivien taivutus komparatiivi- ja superlatiivimuodoissa osoitti kuitenkin sen, että jo 6-vuotiaat lapset hallitsivat adjektiivien vertailumuotojen käytön, mikäli he tarvitsivat niitä kertomuksissaan.

6-vuotiaiden satuja analysoitaessa nousi erityisesti esiin pronominin runsas käyttö, sillä pronomineja oli melkein viidesosa kaikkien satujen sanoista. Pronomineja käytettiin paljon korostettaessa substantiiveja. Pronominien runsaus näkyi siinä, että suurin osa subjekteista oli

pronomineja. Subjekteja korostettiin attribuuteilla, jotka myös olivat pronomineja. Tämä osoitti, kuinka keskeisesti pronomien käyttö kuuluu puhekieleen. Pronomineilla korostaminen oli merkittävästi vähentynyt 9-vuotiaiden lasten saduista. Tämän pohjalta voidaankin todeta 9-vuotiaiden hallitsevan kertomukselle kuuluvan lauserakenteen, joka tukeutuu enemmän kirjakieleen. Näin ollen heidän saduissaan ei ole havaittavissa samassa määrin puhekielelle tyypillisiä piirteitä, vaan he pyrkivät enemmän kieliopillisesti oikeisiin ratkaisuihin.

Aineiston saduissa on huomioitava myös se, että lasten halu kertoa satua vieraille henkilölle on erilainen. Osa lapsista kertoo mielellään asioita vieraillekin henkilöille, mutta kaikille tämä ei ole yhtä helppoa. Lapset saattavat tarvita tutun ja turvallisen henkilön, jolle voi kertoa erilaisia asioita. Tämä korostui erityisesti jälkimmäistä aineistoa kerätessä, sillä henkilön lisäksi myös itse fyysinen ympäristö saattoi olla oudompi, vaikka oltiinkin tutussa koulussa. Päiväkodissa taas lapset olivat omassa turvallisessa ympäristössään, ainoastaan saduttaja oli heille vieras. Sadutusmenetelmän avulla on tarkoitus luoda vuorovaikutussuhde, jossa jokainen lapsi voi kertoa vapautuneesti omaa satuaan. Tässä tutkimuksessa sadutus on ollut enemmänkin vain aineistonkeruutapa, eikä niinkään pohja saduskulttuurin muodostumiselle.

Koulun alkuun mennessä lapsen kieliopillinen kehitys on loppuillaan. Monimutkaiset rakenteet saattavat vielä tuottaa vaikeuksia. Tässä ikävaiheessa lapsen ymmärtämisstrategiat eroavat aikuisen ymmärtämisstrategioista siten, että lapsilla ymmärtäminen perustuu enemmän sanojen merkitykseen ja vähemmän kieliopilliseen rakenteeseen. (Leiwo 1989, 135.) Kuusivuotias lapsi ei välttämättä vielä ymmärrä lauseenjäsenten suhteiden merkitystä kielen monipuoliseen ilmaisuun. Ymmärtäessään lauseenjäsenten merkityksen lauseessa lapsi pystyy muodostamaan monipuolisempia lauserakenteita. 9-vuotiaat ovat olleet kouluinstituution alaisina jo kolmatta vuotta ja heitä on opetettu kielen suhteen monissa eri asioissa. Heidän käyttämästään kielestä onkin huomattavissa selkeä kieliopillinen tietoisuus.

11 TUTKIMUKSEN POHDINTAA

Kun on valinnut tapaukset ja sen, mitä tapausten piirteitä tutkii kyetäkseen kuvaamaan ja selittämään itse ilmiötä, on jo tehnyt valtavasti valintoja. On mahdotonta huomioida tapauksen kaikkia puolia, jolloin tällaiset päätökset ovat olleet jo jollain tavalla valikoivia. Tästä seuraakin kysymys, olenko tehnyt oikeita valintoja vai onko jotain olennaisen tärkeää jäänyt huomioimatta.

Miten voitaisiin tutkia lapsen kielen kehitystä ja missä kontekstissa? Sadutuksen avulla voidaan saada tietoa lapsen kielen kehityksestä ja siinä ilmenevistä kielellisistä rakenteista, etenkin kerrontataidon kehittämisestä ja siihen liittyvistä kieliopillisista rakenteista. Kuitenkin itse saduttamisessa saattaa ilmetä joitakin ristiriitaisuuksia. Lapsi ei välttämättä halua kertoa satua tuntemattomalle henkilölle. Saduttamisessa yksi tärkeä kriteeri olisikin luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luominen aikuisen ja lapsen välille. Tätä ei kuitenkaan pystytä luomaan hetkessä. Kun halutaan saduttamisen avulla saada tietoa lapsesta, tulisikin tähän varata huomattavasti enemmän aikaa.

Yksi valintakriteereistä ensimmäisessä tutkimuksessa osallistujia valittaessa oli se, että päiväkodissa olisi sadutettu aikaisemmin. Lapsia sadutettaessa huomattiin kuitenkin se, että sadutus ei välttämättä ollutkaan niin tuttu menetelmä lapsille kuin oli luultu. Tämä saattoi vaikuttaa osittain tutkimukseen, sillä jos lapsi ei tuntenutkaan kunnolla sadutusmenetelmää, saattoi se vaikuttaa hänen sadunkerrontaansa. Tämä tuttuuden ero korostui vielä enemmän jälkimmäisessä tutkimuksessa. Vaikka lapset olivat saduttaneet päiväkotiajallaan paljon, siitä oli kulunut jo niin paljon aikaa, että he olivat unohtaneet sen jo suurimmaksi osaksi. Jos halutaan saada tietoa saduttamisessa esiintyvistä asioista, olisi sadutuksen oltava tuttua kyseiselle kohderyhmälle. Tässä tutkimuksessa painottuu enemmän kertaluontoisen aineiston hankkiminen sadutusmenetelmällä kuin itse sadutusideaan perustuva toimintatapa.

Saduttaminen on yleistynyt viime vuosien aikana ja sitä on käytetty jo lähes kahdenkymmenen vuoden ajan Suomessa. Saduttaminen on hyväksytty menetelmäksi, jolla saadaan luotettavaa tietoa lapsesta. Lapset ovat myös ymmärtäneet sadutuksen idean käytettäessä sitä säännöllisesti. He osaavat ilmoittaa aikuiselle sadutuksen tarpeesta, kun on sen aika. Saduttamisen avulla lapsi tulee

rohkeammaksi puheilmaisun käyttäjäksi, sillä lapsi käyttää saduttamisen yhteydessä puhekieltään.

Puhekielen tarkastelu kirjakielen pohjalta kehitetyn kieliopin avulla oli haaste, ensimmäisessä tutkimuksessa vielä suurempi. Osaksi myös tämän takia ei mitään tarkkoja yleistyksiä voida tehdä. Tämä olisi eettisestikin kyseenalaista, koska tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitava puhekielen merkittävä rooli lasten saduissa. Tutkimus ei ole aineiston analysoinnin osalta täysin reliaabelia, sillä se sisältää joitakin ristiriitaisuuksia. Näitä esiintyy enimmäkseen juuri puhekielen ja kirjakielen välisissä eroissa. Lapsi kertoo satua puhekielellä, mutta satuja on analysoitu kirjakielen pohjalta muodostetun kieliopin avulla. Tämä vaikutti myös osin tutkimusaineiston analyysiin. Sitä varten on jouduttu tekemään joitakin osittain subjektiivisia valintoja, etenkin virkerajoja määriteltäessä.

Lasten tuottamia, saduttamalla saatuja satuja olisi voinut tarkastella vielä syvällisemminkin kieliopin näkökulma samalla huomioiden. Tutkimuksessa painottuu normatiivinen kielioppi, etenkin taivutussten suhteen ja sitä kautta koskien myös lauseenjäseniä. Tutkimuksessa olisi voitu tarkemmin tutkia lauserakenteita ja siinä käytettyjä ilmauksia tai sanajärjestystä. Suomen kieliopissa huomionarvoista on myös se, että sitä ei ole alun perin laadittu suomen kielen kuvaamiseksi ja onkin tavoitteen mukaisesti ratkaistava, mitä kielioppimallia käytetään. Kielioppi on hyvin laaja käsite ja se voidaan katsoa koskemaan koko kieltä ja siinä ilmeneviä piirteitä. Tässä tutkimuksessa analysoinnissa käytettiin normatiivista kielioppia, mutta aineistoa voisi tutkia myös muita kielioppimalleja hyödyntäen. Esimerkiksi deskriptiivistä kielioppia käytettäessä voitaisiin tutkia kielen ilmaisumahdollisuuksia.

Tutkimusaihetta valitessa yksi merkittävä kriteeri oli se ongelma, joka liittyy lapsen kielen kehitykseen ja siinä ilmeneviin eroavuuksiin yksilöiden välillä. Kielen kehityksen erilaiset ongelmat ovat yleistyneet ja niiden huomioiminen päiväkotiryhmässä voi olla vaikeaa. Kielellinen kehitys on jatkunut lasten siirtyessä koulumaailmaan. Vaatimukset ovat tulleet joltain osin entistä kovemmiksi ja lapsen tiedoista ja taidoista riippuu hänen siirtymisensä aina luokalta toiselle. Leikinomaisuus on vaihtunut koulumaisuuteen. Tutkimukseen osallistuneet 9-vuotiaat lapset olivat kolmannella luokalla. Heidän on tullut siis suoriutua tähän mennessä jo vuosiluokkien 1–2 tavoitteista. Saduttamisen avulla pääsin raapaisemaan lasten kielellisen kehityksen karttumista pintapuolisesti. Tämän aineiston pohjalta voidaan kuitenkin todeta lasten kielitajun kehittyneen siltä osin, että heidän lauserakenteensa olivat monipuolistuneet.

Sadutusmenetelmän avulla lasten kielen kehitystä voisi seurata sekä päiväkodissa että koulussa. Sen avulla voitaisiin saada tietoa erityisesti liittyen lapsen kerrontataidon kehittymiseen. Sadutusmenetelmän avulla saatiin paljon tietoa yhden lapsiryhmän yksilöiden kielellisistä rakenteista huomioiden kuitenkin se, että lapsia sadutettiin tutkimusta varten vain yhden kerran. Sadutettaessa useamman kerran samaa lapsiryhmää voivat tutkimustulokset muuttua jonkin verran. Tällöin voitaisiin saada myös luotettavampaa tietoa. Suuremmalla otoksella ja toistettavuudella olisi päässyt vielä syvemmälle oppimisprosessiin ja tulokset olisivat olleet entistä luotettavammat ja monipuolisemmat. Sadutuksen avulla on saatu kuitenkin tietoa osasta lapsen kielellistä kehitystä. Se soveltuu menetelmänä niin varhaiskasvatukseen kuin koulumaailmaankin. Jokainen lapsi käyttää kieltä kertoessaan satuja oman tasonsa mukaisesti ja näin ollen se soveltuu myös mittausvälineeksi mitattaessa lapsen kielellistä kehitystä. Sen avulla saadaan hyvin tietoa lapsen kyseisestä kehitystasosta.

Sadutusmenetelmällä kerätyn aineiston pohjalta voidaan todeta, että saduista on tullut pidempiä ja monipuolisempia. Sitä, onko se sadutuksen seurausta vai ei, ei voida täysin realistisesti selvittää, ainakaan tämän tutkimuksen varjolla. Olisikin mielenkiintoista jatkaa tutkimusta vielä enemmän sadutuksen näkökulma huomioiden. Syytä on kuitenkin olettaa, että lapset ovat kehittyneet kielellisesti enemmän koulun kuin sadutuksen ansiosta. Lapset olivat sadutuksessa aktiivisesti mukana päiväkotiajallaan, mutta sille ei ollut varattu samassa määrin aikaa enää koulun puitteissa. Lasten kielellisiä tietoja ja taitoja on mitattu eri tavoin ja he ovat täyttäneet opetussuunnitelmassa annetut kriteerit siirtyessään seuraaville luokka-asteille.

Mittausvälineen lisäksi sadutusta voidaan käyttää tukena jokapäiväisessä opetuksessa. Sadutusmenetelmä saattaa auttaa lapsia myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, koska lapsi näkee koko ajan aikuisen kirjoittavan hänen puhettaan sekä kirjoitetun kielen muuttuvan jälleen puhutuksi kieleksi aikuisen lukiessa sen lapselle ääneen. Sadutusmenetelmän avulla voidaan myös huomata lapsilla esiintyviä kielellisiä vaikeuksia. Sen avulla voidaan yleensäkin kehittää lasten suullista kerrontataittoa. Tämä edellyttää kuitenkin säännöllistä sadutusmenetelmän käyttöä.

Sisällölliset asiat lasten saduissa ovat myös hyvin mielenkiintoisia. Niihin onkin kiinnitetty enemmän huomioita tutkittaessa lasten sadutuksia. Saduttaminen tarjoaa hyvät välineet esimerkiksi terapiatyöhön. Tällöin kieliopillisilla rakenteilla ei niinkään ole merkitystä vaan huomio kiinnittyy satujen ja tarinoiden sisältöihin. Lapset kertovat saduissaan asioista, joita he ajattelevat. Ajattelu ja kieli siis kohtaavat lasten saduissa.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia on saduttamisen osalta monia. Koska saduttamisen voidaan sanoa olevan vielä hyvin uusi ilmiö, eikä se ole vielä kaikkien tietoisuudessa, voisi sitä tutkia monelta eri osa-alueelta käsin. Tässä tutkimuksessa on paneuduttu enemmän saduissa käytettyihin lauserakenteisiin kuin itse sadutusprosessiin. Lasten sadut etenivät hyvin vauhdikkaasti tapahtumasta toiseen, ja vain hyvin vähän siitä, mitä lapsi ajatteli tuli sanoiksi ulos aikuisen tietoisuuteen. Yksi jatkotutkimuksen mahdollisuuksista voisikin olla perehtyminen lapsen ajatteluprosessiin, siihen minkälaisia ajatuksia sadun kertominen tuottaa. Minkälaisia ratkaisuja lapsi tekee valitessaan juonen käännteitä? Minkälaisia sanoja hän käyttää kuvatakseen erilaisia tapahtumia? Mitä lapsi tuo julki sanoin ja mitä ei? Mikä osa saduista jää kertojan oman mielikuvituksen taakse, mikä tuodaan sanoin julki toisille?

LÄHTEET

Kirjalähteet:

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) Kielen tutkimuksen klassikoita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Apo, S. 1986. Ihmesadun rakenne. Juonien tyypit, pääjaksot ja henkilöasetelmat satakuntalaisessa kansantutkimusaineistossa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 446. Mikkeli: Länsi-Savo Oy.
- Apo, S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Lasten Keskus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Arminen, I. ja Alapuro, R. 2004. Vertailut yhteiskuntatutkimuksessa. Teoksessa Arminen, I. ja Alapuro, R. (toim.) Vertailevan tutkimuksen ulottuvuuksia Porvoo: WSOY.
- Arnqvist, A. 1993. Barns språkutveckling. Sverige: Studentlitteratur, Lund.
- Beard, R. 1971. Piagetin kehityspsykologia. Suom. T. Takala. Helsinki: KK:n kirjapaino.
- Eskelä-Haapanen, S. 2006. Matkalla kielellisessä tietoisuudessa. Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen opetukseen. Teoksessa Korhonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. (toim.) Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Haapaniemi-Maula, R. 1996. Satu lapsen kasvattajana. Teoksessa Jokipaltio, J. (toim.) Sadun voimat. Lapsi tuo sadun tullessaan. Maaseudun sivistysliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakomäki, H. 2007. Tarinasäveltämisen taito. PS-kustannus. Taito-sarja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. 1979. Nykysuomen lauseoppia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 350. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
- Hakulinen, A. (toim.) 1989. Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja I. Helsingin yliopiston

suomen kielen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

- Heikkinen, H. 2001 Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita Tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. 2001. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Honkala, T. 2006. Samaa suomea? Aikuisen ja lapsen kielen eroista. Teoksessa Karlsson, L. (toim.) Lapset kertovat... Työpapereita 9 / 2006. Stakes. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, K. Kinos J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus.
- Iivonen, A. 2004. Lapsen ääntöelimestön normaali kehitys. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Ikola, O. 1989. Suomen kirjakieli. Teoksessa Aalto, S. Hakulinen, A. Laalo, K. Leino, P. ja Lieko, A. (toim.) Kielestä kiinni. Tietolipas 113. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ikola, O. 1992. Kielioppi ja kielenopas. Teoksessa Ikola O. (toim.) Nykysuomen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jokipaltio, J. 1996. Lukijalle. Teoksessa Jokipaltio, J. (toim.) Sadun voimat. Lapsi tuo sadun tullessaan. Maaseudun sivistysliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kalliokoski, J. 1989. Ja. Rinnastus ja rinnastuskonjunktion käyttö. Suomen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 497. Vaasa Oy.
- Karhiola, E. 2000. Oppilaan metakognitiivisen ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemaan oppimisen yhteydessä. Lisensiaattityö. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 2. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Karlsson, F. 1982. Suomen peruskielioppi. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 378. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino. Raamattutalo.
- Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakydyissä. Stakes. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 241. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karlsson, L. 2001a. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Helsingin yliopisto. Helsinki: Oy

Edita Ab.

- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. PS-Kustannus. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karlsson, L. 2006. Sadutus edistää lasten ja nuorten oikeuksia ja itseilmaisua. Teoksessa Karlsson, L. Levamo, T-M. ja Siukonen, S. (toim.) Minun, sinun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Taksvärkki ry.
- Kemppainen, P. 2003. Lasten tarinoiden maailmat. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja. 1994. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Konttinen, R. 1978. Nykysuomen käyttöopas: koko kansan kielitoimisto. Helsinki: Gaudeamus.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Korhonen, M. 1993. Kielen synty. Kulonen, U-M. (toim.) Juva: WSOY
- Korpilahti, P. 1994. Lausetulkinta lapsen mielen kuvastajana. Teoksessa Iivonen, A. Lieko, A. ja Korpilahti, P. (toim.) Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 583. 2.painos. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Korpilahti, P. 2004. Puheen havaitsemisen kehitys. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2004. Artikkelit: Vuorovaikutus äänteellisen kehityksen edellytyksenä. ja Sanaston kehitys. Teoksessa: Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Lampi, I. 1982. Auta lasta puhumaan. Espoo: Weilin + Göös.
- Leino, P. 2002. Suomen kielioppi. 6.painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Leiwo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lieko, A. 1994. Lapsen kielen lauseyhdistykset. Teoksessa Iivonen, A. Lieko, A. ja Korpilahti, P. (toim.) Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 583. 2.painos. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Lyytinen, P. 1990. Taivutusmuotojen omaksuminen ja hallinta suomalaisilla lapsilla. Teoksessa Nieminen, P. Kiviaho M. ja Pirilä, S. (toim.) Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja 13. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa Lyytinen, P.

- Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Melin, H. 2005. Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat. Teoksessa Räsänen, P. Anttila, A-H ja Melin, H. (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. 2005 Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2.painos.Helsinki : International Methelp.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Palonen, K. 2006. Teoksessa Riihelä, M. (toim.) Lapset kertovat. Työpapereita 9/2006 Helsinki: Stakes.
- Parre, M. 1994. Lapsen kielenkehityksen komponenteista, häiriöistä ja diagnosoinnista. Teoksessa Iivonen, A. Lieko, A. ja Korpilahti, P. (toim.) Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys. Suomen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 583. 2. painos. Vaasa: Ykkös-offset Oy.
- Peuhkuri, T. 2005. Tapaustutkimuksen valinnat. Esimerkkinä Saaristomeren rehevöitymis- ja kalankasvatuskiista. Teoksessa Räsänen, P. Anttila, A-H. & Melin, H. (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Pirilä, S. 1990. Kielen omaksumisen klassiset teoriat. Teoksessa Nieminen, P. Kiviaho, M. ja Pirilä, S. (toim.) Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja; 13. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Plunkett, K. and Wood, C. 2004. The development of children's understanding grammar. Teoksessa Oates, J. and Grayson, A. (toim.) Cognitive and language development in children. Milton Keynes: Open University.
- Riihelä (toim.) 2000. Kivi ois muurahaiselle vuori. Pienten lasten käsityksiä matematiikasta ja luontoilmiöistä. Lapset kertovat -julkaisusarja. Edita & Stakes. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Riihelä, M. 2003. Kuperkeikkakyydistä satusillaksi Suomessa. Teoksessa Riihelä, M. Barnens Sagobroar i Norden. Pohjolan lasten satusiltoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Riihelä, M. 2005. ”Kerro mulle satu” Lapset kertovat. Teoksessa Huttunen, S. & Nuolijärvi, P. (toim.) Tahdon sanoa. Kirjoituksia kielen ja perinteen voimasta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1035. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Saarela-Kinnunen, M. ja Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.

- Salminen, J. 1984. Neljä- ja viisivuotiaiden lasten kielellisen ilmaisuuden, erityisesti kielellisen suorituksen vertailua. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 3.
- Sarmavuori, K. 1982. Lasten kielen oppiminen. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskeleet äidinkielen ja kirjallisuuteen. Äidinkielen Opetustieteen Seuran Julkaisuja. Helsinki: Valopaino
- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Takala, A. & Takala, M. 1984. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Alkuperäisen teoksen nimi: På tal om språk – Språklig medvetenhet hos barn. Kääntänyt: Jokela, J. Opetus & Kasvatus-sarja Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Valli, R. 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita Tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkuna, M. 2000. Suomen lauseopin perusteet. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Vygotski, L. 1982. ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Internet-lähteet:

Karlsson, L. 2001b. Mitä sadutus on? Saatavilla www-muodossa:

http://www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/lapset/saduttaminen/sadutus_paa.htm. 22.10.2002.

Kemppainen, K. 2001. Lasten sadut psykologityön ytimessä – Kaija Kemppainen. Saatavilla www-muodossa:

http://www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/lapset/Julkaisut/ARTIKKELIT/sadutus_ajatuksiaKaija.htm. 22.10.2002.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet:

http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

LIITTEET

LIITE 1

HYVÄT ESIKOULULAISTEN VANHEMMAT

Opiskelemme Tampereen yliopistossa varhaiskasvatusta. Valmistumme keväällä 2003 lastentarhanopettajiksi ja teemme kandidaatintyötä esikouluikäisten lasten kielellisten rakenteiden ilmenemisestä saduttamisessa. Tätä varten sadutamme lastanne ja käytämme sadutusta analysoidessamme sadutuksen tuotoksia. Turvaamme lapsellenne täyden anonymiteetin, joten lapsenne nimeä ei tulla mainitsemaan tai julkaisemaan missään vaiheessa.

Tutkimus on luettavissa Opettajankoulutuslaitoksen varhaiskasvatuksen yksikössä (Hallituskatu 30) keväällä 2003.

Ilmoittatthan lupanne saada kerätä lapseltanne sadutuksia.

Kiitämme yhteistyöstä!

Marianne Leppäkorpi

Heini Mikkola

Leikkaa irti ja palauta päiväkotiin.

Lapsen nimi:

Annan luvan lapseni saduttamiseen ja sen käyttämiseen tutkimuksessa.

allekirjoitus

LIITE 2

HYVÄT VANHEMMAT

Opiskelen Tampereen yliopistossa, Hämeenlinnan toimipaikassa, opettajankoulutuslaitoksessa. Valmistun ensi syksynä luokanopettajaksi ja nyt teen pro gradu-opinnäytetyötä. Tutkimus pohjautuu vuonna 2003 tehtyyn Tampereen yliopiston kasvatustieteen kandidaatintyöhön: ”Kerro satu. Tutkimus 6-vuotiailla lapsilla saduttamisessa ilmenevistä kieliopillisista rakenteista.”

Olen saduttanut jo aikaisemmin lastanne ja nyt pyrin vertailututkimuksen avulla selvittämään saduttamisessa ilmenevien kieliopillisten rakenteiden kehittymistä. Tätä varten kerään uutta aineistoa ja saduttaisin lastanne koulussa. Lapsellenne turvataan täysi anonymiteetti, joten lapsenne nimeä ei tulla mainitsemaan tai julkaisemaan missään vaiheessa.

Tutkimus on luettavissa Opettajankoulutuslaitoksessa (Erottajakatu12, 11130 Hämeenlinna) jouluna 2007.

Ilmoitattehan lupanne saada kerätä lapseltanne sadutuksia.

Kiitos yhteistyöstä!

Marianne Leppäkorpi

Leikkaa irti ja palauta

Lapsen nimi:

Annan luvan lapseni saduttamiseen ja sen käyttämiseen tutkimuksessa.

allekirjoitus

LIITE 3

Taulukko 1

6-vuotiaiden lasten sanaluokkien käyttö saduissa.

sadut	substant.	verbit	pronominit	adjektiivit	numeraalit	partikkelit	yht.
1	9	10	7	0	0	4	30
2	6	7	6	0	0	12	31
3	23	25	12	4	0	25	89
4	5	4	3	0	0	3	15
5	41	30	23	3	1	46	144
6	51	41	31	1	7	48	179
7	25	18	5	3	0	19	69
8	8	7	7	2	1	10	35
9	29	23	17	2	1	35	107
10	9	10	8	0	0	11	38
11	34	39	32	9	1	50	165
12	24	43	39	7	1	58	172
13	8	10	10	2	1	10	41
14	6	6	5	1	0	7	25
15	49	50	40	4	1	91	235
16	10	11	5	0	2	7	35
17	16	13	15	3	1	20	68
18	5	5	3	0	0	3	16
19	27	58	45	10	7	94	241
20	88	125	138	7	4	216	578
yht.	473	535	451	58	28	768	2313

Taulukko 2

9-vuotiaiden lasten sanaluokkien käyttö saduissa.

Sadut	substant.	verbit	pronomin.	adjektiivit	numeraalit	partikkelit	Yht.
1	45	45	21	3	2	59	175
2	14	14	6	0	0	0	34
3	33	24	14	2	0	19	92
4	28	20	9	4	4	31	96
5	7	9	2	2	0	3	23
6	27	23	9	4	1	10	74
7	70	57	24	6	2	43	202
Yht.	224	192	85	21	9	165	696

LIITE 4

Taulukko 4

6-vuotiaiden lasten lauseenjäsenten käyttö saduissa.

sadut	subjekti	predikaatti	objekti	attribuutti	predikatiivi	adverbiaali	muut	yht.
1	8	8	2	1	1	10	0	30
2	7	7	1	0	0	14	2	31
3	19	23	7	2	2	26	10	89
4	4	4	0	0	0	6	1	15
5	27	29	14	14	0	38	22	144
6	26	35	7	19	8	66	18	179
7	13	18	4	4	0	19	11	69
8	6	7	4	4	0	9	5	35
9	18	21	8	5	2	34	19	107
10	7	8	4	1	0	12	6	38
11	24	31	7	23	3	48	29	165
12	31	34	11	15	0	60	21	172
13	7	9	6	3	1	9	6	41
14	6	6	1	2	1	8	1	25
15	25	41	10	27	3	74	55	235
16	7	8	5	2	2	10	1	35
17	12	11	1	7	2	30	5	68
18	1	4	2	0	0	9	0	16
19	38	49	7	25	4	63	55	241
20	116	95	35	82	5	143	102	578
yht.	402	448	136	236	34	688	369	2313

Taulukko 4

9-vuotiaiden lasten lauseenjäsenten käyttö saduissa.

Sadut	subjekti	predikaatti	objekti	attribuutti	predikatiivi	adverbiaali	muut	Yht.
1	30	39	11	8	2	55	30	175
2	9	10	6	2	2	5	0	34
3	18	20	10	7	2	30	5	92
4	17	17	8	9	1	31	13	96
5	5	6	2	0	1	8	1	23
6	11	16	14	10	0	15	8	74
7	39	51	22	17	5	37	31	202
Yht.	129	159	73	53	13	181	88	696

LIITE 5

satu 1 (1)

Me oltiin kisoissa. Sitten isi meni kyljelteen ja sitten se vietiin rukilla. Se vietiin varikolle.

satu 2 (1)

Vaikka et oli kissa otti hiirtä kiinni ja eikä saanu sitä. Sitte kissa meni ulos ja hiiri tuli sieltä kolosta sitte ulos ku se ei nähny sitä kissaa. Sitte tota ku se näki sen se meni takasin sinne. Ja kun se näki se ei tullu enää ulos sieltä. Sitte se meni kissalle kotiin sinne kissa ei tullu koko päivänä sai hiiri olla siä ihan yksin. Sitten kun se kissa heitti ulkona sitä hiirtä kun se ei tienny, et se meni sinne. Ja sitten ainakin se meni sisälle se näki sen hiiren sitten se vähä liikku kun se luuli sitä hiireks ja sitten se meni ulos viemään sen. Se hiiri tota oli tehny sen ihan nukeks ja kun se huomasi et se oli ihan karvanen se huomasi ettei se ollu se hiiri. Ja sit se hiiri näki toisen hiiren ja sitten se hiiri tuli sinne sen toisen hiiren koloon. Ja sitten se näki sen toisen hiiren ja sillä kissalla oli sitten et se kissakin näki toisen kissan mut se ei ollu sellanen ku sen toisen hiiren. Sitte se kissa näki sen toisen kissan se luuli sitä samaa isoks mut se oli pentukissa ja sillä pentukissalla oli käessä ne molemmat hiiret kun se sai ne napattua sit ne oli ulkona ne molemmat hiiret. Sit ne hiiret pääsi sieltä pois kun ne näki sen toisen kissan ni sit se pudotti ne pois eikä se saanu enää kiinni kun ne meni sinne takasin sinne koloon. Ja sitten kun ne meni sinne koloon ja se kävi kattomassa oliko se ne siä kolossa ja se ei nähny niitä ku ne meni piiloon. Sitten kun ne molemmat etti niitä hiiriä, ne molemmat tuli ulos ja meni semmoseen piiloon, mistä niitä ei löyretty. Sitten kun meni kattoon sinne pihaan ne oli yhteen puuhun kiivenny. Sit ne huomasi ne siällä puussa. Toinen kissa pääsi sinne kiipeen, mut se ei halunnu mennä niin korkeelle. Ja sitten putos sieltä puusta ne kissat sai heti kiinni ne. Ne ei päästäny niitä enää kun ne sai ne kii. Ja sitten kun ne ei päästäny enää pois ne hiiret pääsi. Sillai ku ne puri sitten sormia ni ne pääsi sillai sitte pois. Ja ne juoksi karkuun ne hiiret meni sinne kissan koppaan eikä ne kissat menny sinne sisälle. Ja sit koppa oli alakerrassa mut ne kattoon yläkerta et oliko ne siällä. Kun ne näki et se patja heiluu ni sitten ne meni sinne patjalle missä kissakoppi oli ja ne hiiret oli siä patjan alla mut ne näki vasta kaukaa et se liikku. Sit kun se tuli siihen lähelle ne ei nähny yhtään sitä patjaa heiluvan, sit ku ne ei löytäny sitä sieltä ne katto keittiöön et ne ei ne hiiret ollu ottamassa juustoo siältä. Se olis ollu ottamassa ne olis saanu kiinni kun ne näki et hiiret meni ulos niin meni neki. Kun hiiret oli ulkona niin nynne meni jonnekin

puskan taakse. Hiiret laitto nii ne jäljet toiseen puskaan ja meni sieltä sitten siihen toiseen puskaa. Ja sitte ku ne meni kaikkiin puskiin niin ne ei menny siihen yhteen puskaan missä hiiret oli. Ja sitten kun se kissa näki et omistaja tuli se meni sisälle takas siihen omaan petiinsä. Sitte ku se näki et kaikki on myllätty ja sen hienot kukkapuskat nekin on myllätty ja se yks kukkapuska jätettiin vaan missä oli vähiten kukkia ja sikku se näki et ne kukkapuskat on myllätty ja se näki kaks kissaa sikku sen isomman kissa piti kokeilla ottaa niitä hiiriä kii mut sen pienemmän ei.

satu 3 (1)

Olipa kerran kettu, joka kulki metsätietä hiljallensa. Ja mielti, mistä saisi ruokaa. Ja korppi mustatakki istui puussa tyytyväisenä juusto suussa. Kettu tuli siihen puun alle. Sitten tota kettu kehui korpin päätä, kaulaa. Sano, että se osaa laulaa. Sitten korppi suun avasi ja huudon päästi ja juusto putos maahan. Kettu otti juuston vastaan tyytyväisenä ainoastaan. Ja korppi nolostui ja lensi pois, mutta kettu söi sen korpin juuston. Ei oo enempää.

Satu 4 (1)

Olipa kerran kissa. Se oli yksinäinen. Se oli eksynyt äidistään. Sitten hän näki ketun. Hän ei tiennyt, kuinka vaarallinen kettu on. Sitten hän tervehti kettua. Kettu sanoi rankalla äänellä, että hei mitä sinä täällä teet. Sitten kissa sanoi, että olen eksynyt äidistäni. Sitten kettu yritti saada kissan kiinni. Sitten kissa näki kolon ja juoksi sinne. Sitten hän näki äitinsä kolossa. Kissa kysyi: ”Äiti, mitä sinä täällä teet?” Sitten äiti sanoi, että juoksin kettua pakoon metsässä, kun olin etsimässä sinua. Sitten ne kaivoivat kolon tietä omaan kotiinsa. Sen pituinen se.

LIITE 6

Satu 5 (2)

Olipa kerran tyttö, jonka nimi oli Siiri. Hän halusi oppia soittamaan pianoa. Hänellä oli veli, jonka nimi oli Matti. Matti osasi soittaa pianoa. Siiri kysyi Matilta: - Voisitko opettaa minulle pianonsoittoa? – Voinhan minä, vastasi Matti.

Satu 6 (2)

Olipa kerran karhu, joka asuu mettässä. Ja sillä oli kavereina kettu jänis ja hiiri. Yhtenä päivänä karhu lähti jäniksen kanssa metsään syömään mustikoita ja sitten kun ne löysi hyvän mustikkapaikan, niin ne söi aika paljon mustikoita ja sitten ne lähti takas kotiinpäin ja sitten kettu tuli vastaan. Sitten karhu jänis ja kettu menivätkin yhdessä joelle. Joella he tapasivat hiiren ja menivät uimaan. Sitten kun he olivat uineet tarpeeksi, he menivät omiin kotipesiinsä ja nukkuivat. Aamulla kun he heräsivät, niin ne lähti metsään kävelemään ja sitten ne löysi vadelpensa, söi siitä vadelmia ja sen jälkeen menivät taas joelle ja uivat siellä kauan. Sitten kun he lopettivat uimisen, lähtivät mustikkapaikalle, missä olivat eilen olleet ja katsoivat oliko siellä mustikoita, mutta enää ei ollut yhtäkään mustikkaa. Hetken he siinä odottivat, mutta sitten he huomasivat, että myyrä oli käynyt syömässä mustikat. Myyrä oli tulossa sinne mustikkapaikalle, mutta kun huomasi karhun, jäniksen, ketun ja hiiren, niin se myyrä lähti juoksemaan pois. Sen jälkeen karhu, kettu, jänis ja hiiri lähtivät takas kotiinpäin. Sit ne kaikki menivät omiin kotipesiinsä ja rupesivat taas nukkumaan.