

Verbien käyttö 6- ja 7-vuotiaiden lasten kertomuksissa

Vertaileva ryhmätutkimus

Hanna Roininen
Logopedian pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö
2014

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
1.1 Kielenkäyttötehtävien omaksuminen ja kertovan kielenkäytön kehitys.....	5
1.2 Kielen semanttiset metafunktiot.....	8
1.3 Verbiprosessit ja verbien merkitys kerronnassa.....	10
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	14
3 MENETELMÄT	15
3.1 Tutkittavat ja heidän valintakriteerinsä.....	15
3.2 Aineiston keruumenetelmät ja aineiston käsittely	16
3.3 Aineiston analysointimenetelmät.....	17
3.3.1 Prosessien luokitus ja luokittelun reliabiliteetti	17
3.3.2 Verbisänaston monipuolisuus	19
3.3.3 Tilastollinen analyysi	20
4 TULOKSET	20
4.1 Verbiprosessit kertomuksen tapahtumien toteuttamisessa.....	20
4.2 Verbisänaston määrä ja monipuolisuus.....	21
4.3 Iän, sukupuolen ja koulutusasteen vaikutus verbien käyttöön	23
5 POHDINTA	28
5.1 Tulosten tarkastelua	29
5.1.1 Sammakkokertomusten prosessityypit.....	29
5.1.2 Verbisänaston laatu	31
5.2 Tutkimusmenetelmien arviointia	33
5.2.1 Kontekstin merkitys kerrontatehtävässä	33
5.2.2 Analyysin haasteet	35
5.3 Työn kliininen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia.....	37
LÄHTEET.....	39

LIITTEET:

Liite 1: *Sammakkotarina*-kuvasarja

Liite 2: Litteraatiomerkinnot

Liite 3: Prosessityyppien jakautuminen koko aineistossa ja ryhmittäin

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Hanna Roininen: Verbien käyttö 6- ja 7-vuotiaiden lasten kertomuksissa. Vertaileva ryhmätutkimus.

Pro gradu -tutkielma, 43 sivua, 3 liitettä

Logopedia

Kesäkuu 2014

Kerronnalla on tärkeä merkitys jokapäiväisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa. Kertominen edellyttää hyvin kehittyneitä kognitiivisia, kommunikatiivisia ja lingvistisiä taitoja. Kerronnan taitoihin on hyvä kiinnittää huomiota, koska niiden on lapsen sosiaalisten suhteiden lisäksi todettu olevan selvästi yhteydessä tulevaan koulumenestykseen. Tutkimalla kerrontaa voidaan saada kattavaa tietoa lapsen kielellisistä ja kielenkäyttöön liittyvistä taidoista, esimerkiksi hänen hallitsemansa sanaston määrästä ja laadusta. Kertovassa kielenkäytössä verbit ovat oleellisia, koska ne mahdollistavat tapahtumien ilmaisemisen. Siksi kertomukset ovat luonteva väline verbien käytön tutkimiseen. Verbisanaston niukkuus tai yksipuolisuus saattaa viitata kielen kehityksen poikkeavuuteen.

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin kahdenkymmenen 6- ja 7-vuotiaan kielellisesti tavanomaisesti kehittyneen lapsen verbien käyttöä sarjakuvakerronnassa. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessa käytettiin M.A.K. Hallidayn systeemis-funktionaalista kieliteoriaa. Litteroitujen kertomusten avulla tutkittiin, millaisilla verbiprosesseilla lapset kuvasivat kertomuksen tapahtumia ja kuinka monipuolista verbisanastoa he käyttivät. Lisäksi vertailtiin verbien käyttöä tutkimushenkilöistä iän, sukupuolen ja koulutusasteen perusteella muodostettujen ryhmien välillä. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin tilastollisesti Mann-Whitneyn U-testillä.

Tutkimushenkilöt toteuttivat kertomuksissaan eniten materiaalisia verbiprosesseja ja vähiten mentaalisia. Seitsemänvuotiaat toteuttivat prosesseja merkitsevästi enemmän kuin kuusivuotiaat, ja alkuopetuksessa olleet toteuttivat prosesseja esiopetuksessa olleita merkitsevästi enemmän. Lisäksi alkuopetuksessa olleiden kertomuksissa oli materiaalisten prosessien toteutumia merkitsevästi enemmän kuin esiopetuksessa olleiden. Verbien sana/sane-suhde oli koko aineiston kertomuksissa keskimäärin 0,58 ja hapax legomenon -verbien suhteellinen osuus keskimäärin 64,1 prosenttia. Verbisanaston monipuolisuudessa ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä. Alkuopetuksessa olleiden kertomuksissa yksittäisten, spesifien verbien määrä oli selvästi suurempi kuin esiopetuksessa olleiden.

Lasten verbien käyttöä on logopedian alalla tutkittu hyvin vähän. Tämän tutkielman tulokset kertovat ainakin suuntaa-antavasti 6–7-vuotiaiden lasten verbien käytöstä sarjakuvakerronnassa, vaikka otoskoko olikin melko pieni. Tutkimustietoa verbien käytöstä semanttisesta näkökulmasta tarvitaan siis lisää suuremmilla otoksilla ja myös muista ikäryhmistä. Tarkastelemalla eri-ikäisten kielellisesti tavanomaisesti kehittyneiden lasten verbien käyttöä saataisiin arvokasta tietoa tyypillisestä verbisanaston käytön kehityksestä. Tätä tietoa voitaisiin käyttää tukena poikkeavan verbien käytön tunnistamisessa.

Avainsanat: kerrontataidot, kielenkäyttötehtävät, systeemis-funktionaalinen kieliteoria, semanttiset metafunktiot, verbiprosessit, verbien käyttö

1 JOHDANTO

Kertomuksella eli narratiivilla tarkoitetaan todellisuuteen tai mielikuvitukseen pohjautuvan tapahtumasarjan kielellistä kuvausta (Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus). Kertomuksessa kuvataan useampaa kuin yhtä tapahtumaa, ja näiden tapahtumien tulisi rakentua ajallisesti ja syy-seuraussuhteiltaan kuulijalle ymmärrettävään muotoon. Pienimmillään kertomus voi muodostua kahdesta toisiinsa ajallisessa suhteessa olevasta lauseesta (Labov, 1976, s. 360–361).

Kertomukset ovat keskeinen osa jokapäiväistä kommunikointiamme (Stein & Policastro, 1984; Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus). Kerronnan avulla ihminen voi paitsi ilmaista toisille ajatuksiaan ja tunteitaan, myös ymmärtää ja jäsentää kokemaansa (Hyvärinen, 2007; Stein & Policastro, 1984). Kerrontataidoilla on siis tärkeä merkitys jokapäiväisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa (Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus).

Kertominen edellyttää hyvin kehittyneitä kognitiivisia, kommunikatiivisia ja lingvistisiä taitoja (Berman & Slobin, 1994b; Paul & Smith, 1993). Kertomusta muodostaessaan lapsen tulee hallita tietoa muun muassa yleisistä tapahtumista, kertomuksen rakenteesta sekä kielellisistä keinoista, joiden avulla tarina koostetaan (Shapiro & Hudson, 1991). Jotta kuulijan on mahdollista muodostaa kertomuksesta koherentti tulkinta, on kertojan ymmärrettävä kulttuuriin liittyviä vuorovaikutustilanteiden piirteitä. Kertomusta rakentaessaan lapsen tulee myös tiedostaa se, mitä tietoa kuulija tarvitsee pystyäkseen seuraamaan kertomusta (Berman & Slobin, 1994b).

Kerronnan taitoihin on hyvä kiinnittää huomiota, koska niiden on lapsen sosiaalisten suhteiden lisäksi todettu olevan selvästi yhteydessä lukemaan oppimiseen ja lapsen tulevaan koulumenestykseen (Lyytinen, 2003, katsaus). Kertomuksia tutkimalla voidaan saada kattavaa tietoa lapsen kielellisistä ja kielenkäyttöön liittyvistä taidoista (Liles, 1993, katsaus; Suvanto, 2007). Kertomustehtävien avulla voidaan kartoittaa esimerkiksi ymmärtämisen ja muistamisen taitoja tai sanaston laatua ja määrää (Korpijaakko-Huuhka, 2007). Tutkimalla tavanomaisesti kehittyneiden lasten kielenkäyttöä ja kertomuksen rakentamista saadaan tietoa esimerkiksi siitä, kuinka kielelliset häiriöt vaikuttavat kielenkäyttö- ja kerrontataitoihin. Näin voidaan tunnistaa erityistä tukea kielen kehityksessä tarvitsevat lapset.

Tässä tutkielmassani tarkastelen 6- ja 7-vuotiaiden kielellisesti tavanomaisesti kehittyneiden lasten itsenäisesti sarjakuvasta tuottamia kertomuksia. Erityisen tarkastelun kohteena on lasten verbien

käyttö. Kertovassa kielenkäytössä verbit ovat oleellisia, koska ne mahdollistavat tapahtumien ilmaiseamisen (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani käytän M.A.K. Hallidayn (1985) systeemis-funktionaalista kieliteoriaa.

1.1 Kielenkäyttötehtävien omaksuminen ja kertovan kielenkäytön kehitys

Systeemis-funktionaalisen kieliteorian (SF-teorian) mukaan lapsi omaksuu kielen, kun hän oppii, mitä sillä voi tehdä (Halliday, 1975, s. 8). Kielellä on siis eri käyttötehtäviä, jotka Halliday on jakanut seitsemään kommunikatiiviseen perusfunktioon: instrumentaalinen, säätelevä, vuorovaikutus-, personaalinen, heuristinen, kuvitteellinen ja informatiivinen funktio (ks. myös Nelson, 1996, s. 124–128; Nieminen, 1990, 75–76). Tätä kielenkäyttötehtävien luokitusta pidetään teoreettisesti ja käytännöllisesti hyvin toimivana, vaikka luokat eivät olekaan yksiselitteisiä ja toisiaan poissulkevia (Leiwo, 1989, s. 70).

Suomalaistutkijoista Leiwo (1987) on jäsentänyt Hallidayn kielenkäyttötehtävät vaikuttamiseen, todellisuuden jäsentämiseen ja todellisuudesta irtautumiseen. Vaikuttaminen sisältää instrumentaalisen, säätelevän ja vuorovaikutusfunktion. Kieltä voidaan käyttää siis esimerkiksi tarpeiden tyydyttämiseen sekä sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Personaalinen, heuristinen ja informoiva tehtävä puolestaan liittyvät todellisuuden jäsentämiseen. Kielen avulla voidaan siis esittää asioita itselle ja muille. Todellisuudesta irtautumisella eli kielen kuvitteellisella tehtävällä tarkoitetaan kielen käyttöä kuvittelun, haaveilun tai fiktiivisen tekstin luomisen välineenä. Mahdollisuus käyttää kieltä näissä kaikissa sen eri tehtävissä on Leiwon mukaan edellytys kielen omaksumiselle. Aluksi lapsi toteuttaa kielen funktioita pääasiassa prosodisin keinoin ja myöhemmin kielen käytön monipuolistuessa sanastokieliopin avulla (Halliday, 1975, s. 18–32; ks. myös Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Oppiessaan kieltä lapsi alkaa sanojen avulla ottaa maailmaa haltuunsa, ja sekä sanat että maailma saavat merkityksensä kielenkäyttötilanteissa (Nelson, 1996, s. 151).

Esisanallisella kaudella lapsi toteuttaa ääntelyllään (prosodisesti) ja ekstralingvististen keinojen avulla tilannesidonnaisia merkityksiä (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Lapsi ymmärtää varhain, että kielen avulla voi saada esimerkiksi tarpeensa tyydytetyksi ja vaikuttaa muiden ihmisten käyttäytymiseen (Halliday, 1975, s. 19–20). Lapsi on siis oppinut kielen instrumentaalisen ja säätelevän funktion. Vuorovaikutusfunktion avulla lapsi pitää yllä suhdetta muihin ihmisiin. Kun lapsi alkaa ilmaista esimerkiksi tunnetilojaan, on hän alkanut toteuttaa kielen personaalista funktiota. Kielenkäyttö tässä tarkoituksessa edesauttaa lapsen tunne-elämän ja persoonallisuuden rakentumista.

Kielen heuristinen eli keksivä funktio alkaa kehittyä, kun lapsi kasvaessaan tutkii ympäristöään (Halliday, 1975, s. 20). Kielen avulla hän hankkii lisätietoa ja selityksiä siitä tekemilleen havainnoille. Kuvittelemisen mahdollistavaa kielenkäyttöä lapsi alkaa harjoitella, kun hän ympäristön hallinnan lisäksi alkaa kehittää omaa sisäistä maailmaansa. Tällöin lapsi esimerkiksi leikkiessään ilmaisee kielen avulla kuvitteellisia asioita.

Kielenkäyttötehtävistä viimeisimpänä, toisen ikävuoden lopusta alkaen, kehittyä kielen informoiva tehtävä (Halliday, 1975, s. 20–21). Lapsi siis oppii välittämään kielen avulla uutta tietoa toisille ihmisille. Informoivan funktion kehittyminen näkyy lapsen kielellisissä taidoissa myös kerronnan taitojen kehityksenä. Kertomisen avulla lapsi oppii, kuinka olla ja käyttäytyä sosiokulttuurisen yhteisönsä jäsenenä (Nelson, 1996, s. 183).

Kerrontataidot alkavat oikeastaan muodostua jo lapsen esisanallisessa vaiheessa (Bruner, 1990, s. 77–80; ks. myös Suvanto, 2012, s. 33; Tolska, 2002, s. 49–55). Lapsi on luontaisesti kiinnostunut vuorovaikutuksesta ja inhimillisestä toiminnasta (Bruner, 1983s. 70–74). Lisäksi lapsella on jo varhain kyky muodostaa havaitsemistaan tapahtumista peräkkäisiä järjestyksiä ja erotella säännönmukaiset ja odottamattomat tapahtumat toisistaan (Bruner, 1990, s. 78–80). Nämä synnynnäiset valmiudet muokkaavat jo ensimmäisen elinvuoden aikana lapsen narratiivista ajattelua, joka on pohjana kertomusten tuottamiselle.

Toisen ikävuoden aikana lapsen kehityksessä on havaittavissa ensimmäisiä merkkejä tarinoista (Lyytinen, 2003, katsaus). Tällöin lapsi tuo esille yksittäisiä tapahtumia ja asioita, jotka vanhempi täydentää kertomukseksi. Yleensä toisen ikävuoden loppuun mennessä lapsen puheeseen ilmaantuvat lauseyhdistykset, jotka osoittavat kerrontataitojen valmiuksien kypsymistä (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Tämä tapahtuu siis samoihin aikoihin, kun kielen informoiva funktio alkaa kehittyä.

Varsinaista tarinoiden kertomista alkaa lapsen kielellisessä ilmaisussa esiintyä kahden ja kolmen ikävuoden tienoilla (Lyytinen, 2003, katsaus). Tässä vaiheessa kerronta on esimerkiksi päivän tapahtumista juttelemista vanhempien kanssa. Kolmesta ikävuodesta alkaen kehittyä lauseita toisiinsa liittävien sidoskeinojen käyttö (Nelson, 1996, s. 216). Tällöin myös spontaanien tarinoiden pituus alkaa kasvaa ja niissä esiintyvät yksityiskohdat lisääntyä (Lyytinen, 2003, katsaus).

Kolme- ja puolivuotiaina lapset yhdistävät tarinoissaan keskimäärin kaksi tapahtumaa toisiinsa (Berman & Slobin, 1994c). Kolmevuotiaiden lasten kertomukset eivät kuitenkaan vielä ole rakenteeltaan kovin jäsenyntyitä. Heidän kertomuksensa eivät myöskään ole ajallisesti ja juonellisesti yhtenäisiä. Tämän ikäisten lasten kerrontataitojen kartoittamista tosin hankaloittaa se, että

kerrontatehtävästä suoriutuminen tutkimustilanteessa saattaa vielä olla ylivoimaista heidän keskittymiskyvyilleen.

Kerronnan kehittyminen on nopeinta 4–5-vuoden iässä (Liles, 1993, katsaus; Suvanto, 2007). Tavanomaisesti kehittyvän lapsen kertomuksissa on tällöin havaittavissa tapahtumien syiden ja seurausten kuvailuja (Suvanto, 2012, s. 17). Neljävuotiaiden kerrontataidoissa on vielä suuria yksilöllisiä eroja (Julin, 2001, s. 110; Suvanto, 2012, s. 35). Yleensä neljävuotias osaa jo kertoa useammasta tapahtumasta koostuvan tarinan, mutta saattaa kuitenkin jättää tarinan ymmärtämisen kannalta olennaisia tapahtumia mainitsematta (Lyytinen, 2003, katsaus). Neljä- ja viisivuotiaiden kertomuksissa alkaa myös esiintyä arvioivaa kielenkäyttöä, mikä tarkoittaa lapsen mielen teorian kehittymistä (Berman & Slobin, 1994c). Lapsi siis oppii ymmärtämään ja erottelemaan omia ja muiden ihmisten tunteita ja ajatuksia sekä toimintaa (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Tämä sosiaalis-kognitiivisten taitojen kypsyminen näkyy 4–5-vuotiaiden kertomuksissa viittauksina henkilöiden sisäisiin tunnetiloihin (Berman & Slobin, 1994c).

Noin viiden vuoden iässä lapsen kerrontataidot kehittyvät laadultaan huomattavasti (Berman & Slobin, 1994c; ks. myös Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Viisivuotiaat pystyvät kuvaamaan monimutkaisia toimintoja ja yhdistämään tarinoin tietoa omista kokemuksistaan (Liles, 1993, katsaus). Viisivuotiaat pystyvät myös kertomaan rakenteellisesti johdonmukaisesti etenevän lyhyen tarinan. Kertomusten aikamuoto on tässä vaiheessa vakiintunut, eli viisivuotias lapsi kertoo tarinan preesens- tai imperfektimuotoisena (Berman & Slobin, 1994c; ks. myös Suvanto, 2007; Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus). Sarjakuvakerrontatehtävässä viisivuotiaat kykenevät jo sitomaan eri kuvien tapahtumia selkeästi toisiinsa (Berman & Slobin, 1994c). Viisivuotiaiden lasten kertomusten rakenne kuitenkin vielä vaihtelee, ja he saattavat esimerkiksi jättää mainitsematta tarinan päätöksen.

Lapsen ymmärrys siitä, miten täsmällistä tietoa hänen kuulijansa tarvitsee, kehittyy vähitellen esikouluikää lähestyttäessä (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Kuusivuotiaat lapset esimerkiksi kuvailevat tarinansa tapahtumapaikkaa sekä henkilöhahmojen tavoitteita (Shapiro & Hudson, 1991). Heidän kertomuksensa sisältävät usein jo jonkin ongelman sekä opetuksen (Liles, 1993, katsaus). Lisäksi kuusivuotiaat käyttävät kerronnassaan mennyttä aikamuotoa ja osaavat kehittää kertomuksen juonta, muodostaa monitasoisia kertomuksia ja lisäksi lopettaa tarinan selkeästi (Shapiro & Hudson, 1991). Nuorempiin lapsiin verrattuna kuusivuotiaiden käyttämä kieli on semanttisesti ja syntaktisesti monimutkaisempaa. Lisäksi he osaavat käyttää sujuvasti erilaisia viittauskeinoja, mikä edesauttaa koherentin tarinan muodostumista (Bliss & McCabe, 2008).

Lapsen kerronnan taidot kehittyvät edelleen luku- ja kirjoitustaidon myötä (Berman & Slobin, 1994c). Ensimmäisten kouluvuosien aikana orientoivan ja kertomukselle merkityksellisen taustatiedon kuvailu lisääntyy (Hudson & Shapiro, 1991). Myös sidoskeinojen käyttö lisääntyy ja tarkentuu (Justice, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg & Gillam, 2006). Lisäksi ensimmäisten kouluvuosien aikana kertomusten sanamäärä kasvaa ja lauserakenteet monipuolistuvat.

Seitsemänvuotiaiden on havaittu tuottavan sarjakuvakerrontatehtävässä sisältöyksikköjä kuusivuotiaita enemmän (Eriksson & Rajala, 2014). Seitsemänvuotiaat siis mainitsivat kertomuksissaan tarinan tulkinnan kannalta merkittäviä tapahtumia ja seikkoja enemmän kuin kuusivuotiaat. Kahdeksanvuotiaana erityisesti hahmojen sisäisiin tunnetiloihin viittaaminen lisääntyy (Berman & Slobin, 1994c). Yhdeksänvuotiaana lapset osaavat yleensä jo muodostaa rakenteellisesti hyvätasoisien kertomuksen. He myös osaavat muun muassa tuoda taidokkaasti esiin kausaalisuhteita. Yhdeksänvuotiaiden kertomukset eivät kuitenkaan vielä täysin ole aikuisten kertomusten tasolla. Kuvakerrontatehtävässä heidän kerronnassaan ei ole yksilöllistä tyyliä, vaan kertomukset ovat usein hyvin stereotyyppisiä. Yhdeksänvuotiaat ikään kuin kertovat tarinoita siten kuin uskovat, että niitä kuuluu kertoa. Kerrontataitojen kehittyminen jatkuukin läpi kouluajan, pitkälle varhaisaikuisuuteen saakka (Berman & Slobin, 1994c; Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus).

Se, millaista kieltä kertoja käyttää, on hänen kielellisten valintojensa tulosta (Alho & Kauppinen, 2008, s. 189–190). Sanasto esimerkiksi kertoo kertomuksen merkityksmaailmasta ja valitusta näkökulmasta. Näillä valinnoillaan kertoja luo kertomuksiin ikään kuin oman maailmansa (ks. Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 47). Kertomuksen maailman kuvaamisessa verbien ympärille rakentuville prosesseilla on keskeinen asema; verbiprosesseja tarkastelen luvussa 1.3.

1.2 Kielen semanttiset metafunktiot

Systeemis-funktionaalisen kieliteorian on kehittänyt kielitieteilijä M.A.K. Halliday yhdessä oppilaidensa ja kollegoidensa kanssa. Tämän sosiaalis-semioottisen teorian yhtenä perusajatuksena on näkemys kielestä keskeisenä kulttuuristen merkitysten välittäjänä ja muokkaajana (Halliday, 1987, s. 213–214; ks. myös Eggins, 2004, s. 3; Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 2). Teorian mukaan kieli heijastelee käyttäjiensä käsityksiä maailmasta, ja kielen avulla myös aktiivisesti rakennetaan näkemystä ympäröivästä maailmasta. SF-teorian kantavana ajatuksena on lisäksi näkemys ihmisestä toimijana sosiaalisessa yhteisössä ja kielestä yhtenä sosiaalisen toiminnan muodoista (Luukka, 2002, katsaus).

Systemis-funktionaalissa kieliteoriassa kieli ajatellaan eritasoisista järjestelmistä muodostuvaksi kokonaisuudeksi (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 24). Teoriassa pyritään ottamaan huomioon kaikki mahdolliset merkitysten muodostamiseen osallistuvat tekijät aina kulttuurisista konventioista äänteellisiin rakenteisiin asti, ja jokainen merkityksellinen osa on ymmärrettävissä vain suhteessa muihin merkityksellisiin osiin (Luukka, 2002, katsaus). Kielenkäyttäjä muokkaa kielenkäyttötapaansa sekä kulttuuriseen kontekstiin että tilannekontekstiin sopivaksi, ja juuri kontekstin avulla kieli saa merkityksensä (Eggins, 2004, s. 9).

Hallidayn mukaan kielen informoivat tehtävät eli semanttiset metafunktiot muodostavat koko kielen systeemin perustan. Kieltä käytetään kolmeen tehtävään, jotka ovat maailman hahmottaminen, maailmaan osallistuminen ja tekstien rakentaminen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 58–62; ks. myös Luukka, 2002, katsaus). Tekstillä SF-teoriassa tarkoitetaan minkä tahansa laajuista sekä kirjoitetun että puhutun kielen ilmaisua, jolla on kontekstissaan jokin merkitys tai tehtävä (Halliday & Hasan, 1990, s. 10–11). Kieli ja kielioppi mahdollistavat eri merkitysten toteuttamisen erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, eli kieltä on siten mahdollista tarkastella samanaikaisesti ulkomaailman kuvauksena, vuorovaikutuksena ja viestinä (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 58–62).

Kielen interpersonaalinen metafunktio liittyy siihen, kuinka yksilö vaikuttaa ja osallistuu ympäröivään maailmaan (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29–30; ks. myös Shore, 1992, s. 36). Se siis kehittyi kielen varhaisista instrumentaalisesta ja säätelevästä tehtävästä (Halliday, 1975, s. 16–19; ks. myös Korpijaako-Huuhka, 2011, katsaus). Interpersonaalisen metafunktion avulla ylläpidetään vuorovaikutussuhteita ja ilmaistaan mielipiteitä, tunteita, asenteita sekä erilaisia vuorovaikutusrooleja (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29–30, 168–169; ks. myös Luukka, 2002, katsaus).

Kielen ideationaalisen metafunktion avulla ihminen jäsentää kokemustaan maailmasta ja ilmaisee ympäröivää todellisuutta (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29). Ideationaalisia merkityksiä rakentavan kielenkäytön pohjana ovat kielen personaalinen ja vuorovaikutusfunktio (Halliday, 1975, s. 16–20). Ideationaalinen merkitysfunktio voidaan jakaa eksperientiaaliseen ja loogiseen merkitykseen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29). Eksperientiaalisella merkityksellä kuvataan sisäisiä ja ulkoisia kokemuksia. Looginen merkitys puolestaan tarkoittaa puheena olevien asioiden riippuvuussuhteiden ilmaisemista kielen mahdollistamin keinoin (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 309 – 310; ks. myös Shore, 1992, s. 37).

Kielen informatiivinen funktio toteutuu myös tekstuaalisina merkityksinä (Halliday, 1975, s. 17, 21; ks. myös Korpijaako-Huuhka, 2011, katsaus). Tekstuaalinen metafunktio liittyy puhutun tai

kirjoitetun kielen järjestelemiseen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 30; Eggins, 2004, s. 12). Sen avulla interpersonaalinen ja ideationaalinen metafunktio tulevat merkityksellisiksi (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 58–62). Tekstuaalisen merkitysfunktion avulla kieli luo yhteyksiä itseensä sekä kielenkäyttötilanteeseen (Shore, 1992, s. 37). Se siis mahdollistaa koherentin ja rakenteeltaan ehjän tekstin luomisen (Luukka, 2002, katsaus). Loogisen ja tekstuaalisen funktion erotukseksi voidaan ajatella, että loogisen funktion avulla liitetään yhteen lauseensisäisiä elementtejä, kun taas tekstuaalisen funktion avulla yhdistetään lauseita toisiinsa (Lauranto, 2013).

Systemis-funktionaalinen kieliteoria tarjoaa menetelmän nimenomaan kielenkäytön luonteen ja piirteiden selvittämiseen (Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 3–4). Tässä tutkielmassa keskityn kielen ideationaaliseen metafunktioon ja sen eksperientiaaliseen ulottuvuuteen, jonka avulla siis ilmaistaan kokemusmaailmaa (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29). Tekstiä, esimerkiksi kertomuksia, voidaan tarkastella ideationaalisten merkitysten toteutumina, jolloin lauseiden ajatellaan esittävän ympäröivää tai sisäistä todellisuutta (Halliday & Matthiessen, 2004, 59–61, 169–170; ks. myös Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 47). Tekstin sisältöä tarkastellaan tällöin sen kautta, millaisia asioita ja tapahtumia teksti kuvaa, eli millaista kokemusmaailmaa siinä ilmaistaan. SF-teoriassa kokemusmaailman ilmaisemista kutsutaan prosessiksi (Halliday & Matthiessen, 2004, 169–171). Prosessit muodostuvat lausetasolla toimintaa ilmaisevasta verbistä, toiminnan osallistujista sekä toimintaan liittyvistä olosuhteista (prosessien luokitus ks. luku 1.3). Verbin merkitys on prosessin ydin, ja siksi SF-teoriassa nimitystä prosessi käytetäänkin myös itse verbistä (Shore, 2012, s. 164).

1.3 Verbiprosessit ja verbien merkitys kerronnassa

Kertovassa kielenkäytössä verbit ovat oleellisia, sillä tapahtumien ilmaiseminen ilman niitä on mahdotonta (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Kertomukset ovat siis luonteva väline verbien käytön tutkimiseen (Korpijaakko-Huuhka, 2007). Verbi vaikuttaa ratkaisevasti tekstin juonen etenemiseen (Alho & Kauppinen, 2008, s. 88). Lisäksi verbien aikamuotojen vaihtelut kantavat kerronnassa mukanaan aikaan liittyvää tietoa (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus).

Verbien omaksuminen toisella ikävuodella on merkittävä askel lapsen kielellisen kompetenssin muuttumisessa aikuisen kaltaiseksi (Tomasello, 1992, s. 7–24). Verbien ja verbirakenteiden kehittyminen onkin yksi keskeinen kielellisten rakenteiden kehittymisen vaihe: laajemmat kieliopilliset ilmaisut, kuten lauseet, rakennetaan verbien avulla. Lisäksi verbit määrittävät lauseen muut osallistajat ja rakenteen (Alho & Kauppinen, 2008, s. 88). Verbin merkitys ja syntaktiset ominaisuudet siis määrittelevät koko lauseen merkitystä ja dynamiikkaa.

Verbejä voidaan jakaa merkitysryhmiin niiden ilmaiseman tekemisen laadun perusteella, esimerkiksi dynaamisiin ja staattisiin (Alho & Kauppinen, 2008, s. 88–89). Dynaamisilla verbeillä ilmaistaan tapahtuvaa muutosta ja staattisilla verbeillä puolestaan pysyviä tiloja. Tyypillisesti verbeillä kuvataan tekoja ja tapahtumia eli siis dynaamisia tilanteita (Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen & Alho, 2004, s. 437). Kerronnassa dynaamiset, liikettä kuvaavat verbit vievät tarinaa eteenpäin, ja staattisilla kuvaillaan esimerkiksi tarinan olosuhteita (Julin, 2001, s. 79–80). Onnistuneeseen kerrontaan tarvitaan sekä dynaamisia että staattisia verbejä.

Verbejä voidaan jakaa semanttisesti ryhmiin myös sen perusteella, millaisiin toimintoihin ne viittaavat (Alho & Kauppinen, 2008, s. 89; ks. myös Pajunen, 1999, s. 44–80). Halliday on jakanut verbi- eli prosessityypit kolmeen pääluokkaan: materiaalisiin, mentaalisiin ja relationaalisiin (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170–171). Pääluokkien välimaastoon sijoittuvat behavioraaliset, verbaaliset ja eksistentiaaliset prosessit, jotka ominaisuuksiltaan ovat lähellä jotakin prosessityyppien pääluokista. Prosessityypit eivät ole täysin toisistaan irrallisia eikä niiden välillä ole tarkkoja rajoja (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 171 – 173; Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 49; Shore, 1992, s. 213). Pelkän verbin perusteella ei voi päätellä, mitä prosessia lause toteuttaa, koska kontekstista riippuen samalla verbillä voidaan ilmaista useampaa eri merkitystä. Prosessien luokittelussa on siis aina huomioitava koko lauseen konteksti. Kielen ideationaalisen tehtävän toteutumien arvioinnissa onkin kyse lausetason analyysistä (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus).

Materiaaliset prosessit ovat konkreettisen tekemisen ja toiminnan prosesseja (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170–172; ks. myös Armstrong, 2001). Ne vastaavat kysymykseen *mitä joku tekee?* Materiaalisilla prosesseilla voidaan ilmaista esimerkiksi liikkumista paikasta toiseen, kuten menemistä ja kävelemistä (Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 50).

Mentaalisista ja behavioraalisista prosesseista on kyse silloin, kun viitataan ihmisen tai ihmisen kaltaiseksi ajateltavan, tuntevan ja havaitsevan olennon käyttäytymiseen, ajatteluun tai tunteisiin (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170, 198, 201). Mentaaalisilla prosesseilla ilmaistaan osallistujien kognitiivisia tapahtumia, kuten miettimistä ja tietämistä. Tunteisiin ja havaitsemiseen liittyviä mentaaalisia verbejä ovat esimerkiksi *pelätä* ja *nähdä*. Kerronnassa mentaaalisilla verbeillä voidaan tarinan hahmojen kognition lisäksi viitata myös kertojan omaan kognitioon (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus).

Behavioraaliset prosessit sijoittuvat materiaalisten ja mentaalisten prosessien väliin, ja niillä ilmaistaan ulkoisesti havaittavissa olevaa fysiologista ja psykologista käyttäytymistä (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 171–172). Behavioraalisilla prosesseilla kuvataan siis sisäisten tapahtumien

ulkoisia ilmenemismuotoja, kuten kuuntelemista ja ihmettelemistä. Kerronnassa behavioraalisia prosesseja käytetään materiaalistien prosessien ohella ilmaisemaan tapahtumien käynnistymistä seuraavia tekoja ja käyttäytymistä (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Behavioraalisilla ja mentaalisilla prosesseilla puolestaan voidaan kerrontaa rakennettaessa ilmaista tarinan henkilöiden tuntemuksia ja suunnitelmia. Käyttäytymiseen, ajatteluun ja tunteisiin liittyvällä verbisanastolla ilmaistaan siis tarinan henkilöiden sisäistä maailmaa.

Relationaalisilla prosesseilla ilmaistaan osallistujien välisiä abstrakteja suhteita eli jonkin olemassaoloa suhteessa johonkin, kuten sijaintia, omistusta tai ominaisuuksia (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 210–213). Näissä suhdelauseissa verbinä on yleensä *olla*. Shore (1992) on jakanut suomen kielen suhdelauseet kahteen päätyyppiin: identifioiviin ja luonnehtiviin samuuslauseisiin sekä esimerkiksi ajallista tai paikallista sijaintia ilmaiseviin olosuhdelauseisiin (Shore, 1992, s. 214–256; ks. myös Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 51). Kerronnassa relationaalisia prosesseja toteutetaan tyypillisesti *olla*-verbin avulla esimerkiksi olosuhteiden kuvaamiseen tarinan alussa (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus).

Verbaaliset prosessit kuuluvat relationaalisten ja mentaalisten prosessien välimaastoon (Halliday & Matthiessen, 2004, s.171, 252–255). Niillä kuvataan ajatusten muodostamista kielelliseen muotoon eli esimerkiksi sanomista ja kertomista. Myös symbolinen sanominen tai kertominen, kuten *mistä tämä asia meille kertoo*, tulkitaan verbaaliseksi prosessiksi, vaikka prosessi tällöin lähenteleekin relationaalista.

Relationaalisten ja materiaalistien prosessien välimaastoon on mahdollista sijoittaa eksistentiaaliset prosessit, joita käytetään olemassaolon ilmaisemiseen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 171). Tyypillisesti eksistentiaalisia prosesseja käytetään uuden osallistujan esittelemiseen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 257–258; ks. myös Hakulinen & Karlsson, 1979, s. 95; Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 51). Relationaalisten prosessien tapaan myös eksistentiaalisia prosesseja ilmaistaan yleensä *olla*-verbillä.

Hallidayn esittämien prosessityyppien ilmaantumista lapsen kieleen voidaan tarkastella esimerkiksi Bennett-Kastorin (1986; ks. Liles, 1993, katsaus) tutkimuksen valossa. Hän kuvasi verbiluokkien kehitysjärjestystä englanninkielisten pienten lasten kertomuksissa ja luokitteli verbit liikettä (*go*), tekemistä (*do*), sijaintia ja omistusta (*have*), havaitsemista ja kognitiota (*see*) ja olemassaoloa (*be*) ilmaiseviin. Hän havaitsi, että kaksi- ja kolmevuotiaat lapset käyttivät kertomuksissaan yleisimmin liikettä ja tekemistä ilmaisevia verbejä. He siis ilmaisivat konkreettisia tapahtumia, joita toteutetaan materiaalisilla prosesseilla. Vasta viisivuotiaat lapset osasivat kerronnassaan käyttää sujuvasti kaikkia

eri verbityyppejä. Tässä iässä lapset pystyvätkin jo viittaamaan kertomuksen hahmojen sisäisiin tunnetiloihin (ks. Berman & Slobin, 1994c) eli toteuttamaan mentaalisia prosesseja. Tosin 4- ja 5-vuotiailla sisäisiin tunnetiloihin viittaaminen kerrontatilanteessa on melko vähäistä, ja silloinkin he viittaavat kuvissa selvästi havaittavissa oleviin tunnetiloihin (Berman & Slobin, 1994c; ks. myös Aksu-Koç, 1994). Yhdeksänvuotiaista suurimmalla osalla kertomuksen hahmojen sisäisiin tiloihin ja tapahtumiin viittaaminen on jo kiinteä osa kertomusta. He siis kykenevät käsittelemään kertomuksissaan selkeästi nähtävissä olevien tapahtumien lisäksi niin sanottuja taustatiloja, jotka esimerkiksi motivoivat juonen käännteitä. Verbien omaksumista ylipäätään on ajateltu vaikeuttavan sen, että verbi ja sen viittauskohde on vaikeampi liittää toisiinsa kuin substantiivisana ja sen viittauskohde (Gentner, 1982; ks. myös Stolt, 2010, katsaus). Koska mentaalisilla verbeillä viitataan sisäisiin eli vaikeasti havaittavissa oleviin tapahtumiin, on siis ymmärrettävää, että niiden omaksuminen vaatii muita verbityyppejä enemmän aikaa.

Prosessityyppien monipuolisuuden lisäksi verbisanaston laadulla on merkitystä tarinan ymmärrettävyyden kannalta. Kerronnassa yleisillä, monimerkityksisillä verbeillä toteutetut ilmaisut saattavat vaatia kuulijalta paljon tulkintaa (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Suomen kielen yleisimmät verbit ovat *olla* sekä kieltoverbi *ei* (Saukkonen, Haipus, Niemikorpi & Sulkala, 1979, s. 9; ks. myös Hakulinen ym., 2004, s. 437). Muita tavallisia ja monikäyttöisiä verbejä suomen kielessä ovat *tulla*, *tehdä*, *pitää*, *jäädä* ja *sanoa* sekä modaaliverbit *voida* ja *saada*. Näistä yleisistä verbisanoista useimmilla on lukuisia merkityksiä: esimerkiksi *tulla*-verbillä niitä lasketaan olevan viisikymmentä (esim. *tulla joksikin*, *tulla kotiin*, *tulla täyteen*) (Niemikorpi, 1991, s. 346). Se, että juuri verbit usein ovat monimerkityksisiä, johtuu niille tyypillisestä kontekstisidonnaisuudesta (Pajunen, 1988, s. 186).

Täsmällisten, merkitykseltään tarkkarajaisten leksikaalisten verbien käyttö auttaa kuulijaa ymmärtämään, mitä tarinassa tapahtuu (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Esimerkiksi tarinan juoneen liittyvien konkreettisten tekojen ja tapahtumien ilmaisemiseen tarvitaan leksikaalisia verbejä. Hyvin kehittyneessä kerronnassa verbityyppien kirjo on laaja (Armstrong, 2002). Verbisanaston niukkuus tai yksipuolisuus saattavat puolestaan viitata kielen kehityksen poikkeavuuteen (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Esimerkiksi lapsi, jolla on nimeämistä vaikeuksia, voi kertovassa puheessa käyttää verbejä rajoittuneesti ja epätarkasti (Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004, katsaus).

Lasten verbiprosessien toteuttamista SF-teorian pohjalta tarkastelleiden tutkimusten perusteella suomalaiset 5–7-vuotiaat lapset kuvaavat kertomuksen tapahtumia sarjakuvakerronnassa selvästi eniten materiaalisilla prosesseilla (Markkanen, 2011; 2013; Rajala, 2012; Roininen, 2013). Lapset

siis keskittyvät kerrontatehtävässä kuvaamaan tarinan konkreettisia tapahtumia ja hahmojen tekoja. Huomion kiinnittäminen tarinan hahmojen sisäisiin tapahtumiin on melko vähäistä, eli lapset toteuttavat kertomuksissaan pääasiassa niukasti mentaalisia prosesseja. Mentaalisten prosessien toteuttamisessa kerrontatehtävässä näyttäisi lasten ja aikuisten välillä olevan selkeä ero: aikuiset normaalipuhujat kuvaavat hahmojen sisäisiä tiloja tarinan sellaisissakin kohdissa, joissa kuvissa ei erityisen selvästi ole tuotu esille esimerkiksi hahmojen tunnereaktioita (ks. Veisu, 2012). Aikuisten normaalipuhujien ja afaattisten puhujien mentaalisten verbien käyttö puolestaan näyttäisi eroavan siten, että sarjakuvakerronnassa afaattiset puhujat viittaavat mentaalisilla prosesseilla lähinnä omaan kognitioonsa eivätkä tarinan henkilön kognitioon (Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 148).

Aikuiset normaalipuhujat ja afaattiset puhujat toteuttivat Korpijaakko-Huuhkan (2003) tutkimuksessa kerronnassaan pääasiassa eniten materiaalisia prosesseja. Normaalipuhujat toteuttivat niitä kuitenkin jonkin verran enemmän kuin afaattiset puhujat, jotka taas käyttivät *olla*-rakenteita normaalipuhujia enemmän. Afaattiset puhujat siis jäivät helpommin kuvailemaan esimerkiksi osallistujien olemassaoloa, sijaintia ja laatua, jolloin käytetty verbisanasto jäi melko yksipuoliseksi ja kertomus kokonaisuutena hataraksi. Korpijaakko-Huuhkan mukaan tutkimushenkilöt, jotka onnistuivat luomaan tiiviin kertomuksen ja rakentamaan kertomukseen oman maailman, kuvasivat kerronnassaan hahmon materiaalisia ja mentaalisia tekoja.

Kielellisen häiriön yhtenä ilmenemismuotona näyttäisi siis Korpijaakko-Huuhkan tutkimuksen perusteella olevan verbisanaston yksipuolistuminen. Aikuisten normaalipuhujien verbisanasto puolestaan vaikuttaisi ikääntyessä säilyvän monipuolisena (Kaipainen, 2011, s. 33). Yli 60-vuotiaat tosin saattavat käyttää kerrontatehtävässä nuorempiin verrattuna enemmän yleisiä verbejä.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Suomalaislasten verbien käyttöä on logopedian alalla tutkittu hyvin vähän. Koska verbisanaston niukkuus tai yksipuolisuus saattaa viitata kielen kehityksen poikkeavuuteen (ks. esim. Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus), tarvitaan tutkimustietoa kielellisesti tavanomaisesti kehittyneiden lasten verbien käytöstä poikkeavan verbisanaston tunnistamisen tueksi.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen 6- ja 7-vuotiaiden kielellisesti tavanomaisesti kehittyneiden lasten verbien käyttöä sarjakuvakerronnassa. Tutkin, mitä verbiprosesseja ja kuinka paljon lapset toteuttavat kuvatessaan kertomuksen tapahtumia. Tutkin myös lasten käyttämän verbisanaston monipuolisuutta.

Lisäksi vertailen verbien käyttöä tutkimushenkilöistä iän, sukupuolen ja koulutusasteen perusteella muodostettujen ryhmien välillä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisilla verbiprosesseilla lapset kuvaavat kertomuksen tapahtumia?
2. Kuinka monipuolista verbisanastoa lapset käyttävät kertomuksissaan?
3. Eroaako verbien käyttö iän, sukupuolen ja koulutusasteen (esiopetus/alkuopetus) perusteella muodostettavissa ryhmissä?

3 MENETELMÄT

3.1 Tutkittavat ja heidän valintakriteerinsä

Aineistona tutkielmassani käytin osaa logopedian opiskelijoiden Paulina Erikssonin ja Eeva Rajalan (2014) pro gradu -tutkielmaansa varten keräämistä kuusi- ja seitsemänvuotiaiden lasten sarjakuvakertomuksista. Eriksson ja Rajala tutkivat yhteensä 77 lasta. Heistä valittiin tähän tutkimukseen 20 lasta, joista puolet on kuusi- ja puolet seitsemänvuotiaita (ks. taulukko 1). Tutkimushenkilöistä muodostettiin ryhmiä iän, sukupuolen ja koulutusasteen perusteella Erikssonin ja Rajalan mallin mukaan. Kuusi- ja seitsemänvuotiaiden ryhmien iät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Mann-Whitney $U=2,000$; $p=0,000$).

Taulukko 1. Kuusi- ja seitsemänvuotiaiden tutkimushenkilöiden jakauma sukupuolen ja koulutusasteen perusteella sekä iän vaihteluväli

N=20	6-v. n=10	7-v. n=10
tyttö / poika	6 / 4	4 / 6
iän vaihteluväli	6;4–6;11	7;1–7;7
esiopetus / alkuopetus	9 / 1	1 / 9

Puolet tutkimushenkilöistä on tyttöjä ja puolet poikia. Kuusivuotiaiden ryhmästä nuorin oli tutkimushetkellä 6;4-vuotias ja vanhimmat 6;11-vuotiaita. Ryhmän lapsista neljä on poikia ja kuusi tyttöjä. Yksi oli peruskoulun ensimmäisellä luokalla ja muut esiopetuksessa. Seitsemänvuotiaiden

ryhmästä nuorimmat olivat tutkimushetkellä 7;1-vuotiaita ja vanhin 7;7-vuotias. Ryhmästä neljä on tyttöjä ja kuusi poikia. Seitsemänvuotiaista yksi oli tutkimushetkellä esiopetuksessa ja muut alakoulun ensimmäisellä luokalla eli alkuopetuksessa. Tutkimushenkilöiden valintakriteereinä olivat ikä, asuinseutu sekä tavanomainen kielellinen kehitys, joka arvioitiin vanhempien täyttämän kyselykaavakkeen perusteella (ks. Eriksson & Rajala, 2014). Yksittäiset äännevirheet eivät sulkeneet lasta pois tutkimuksesta. Tutkimushenkilöt ovat varsinaissuomalaisia, uusimaalaisia ja pirkanmaalaisia lapsia.

3.2 Aineiston keruumenetelmät ja aineiston käsittely

Tutkimushenkilöt tekivät kerrontatehtävän, jossa käytettiin materiaalina Mercer Mayerin (1969) *Frog, where are you?* -kirjan kuvia (ks. liite 1). Tätä niin kutsuttua Sammakotarinaa on käytetty tutkimusvälineenä erilaisissa lasten kielenkäyttöön liittyvissä tutkimuksissa laajasti ympäri maailman (Berman & Slobin, 1994a). Suomessakin Sammakotarinaa on käytetty useissa lasten kerrontataitoja käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Julin, 2001; Markkanen, 2013; Suvanto, 2012). Sarjakuva sisältää 24 tekstitöntä mustavalkoista kuvaa. Tarina kertoo pojasta, jolla on lemmikkeinään koira ja sammakko. Kun poika ja koira nukkuvat, sammakko karkaa. Aamulla poika ja koira huomaavat sammakon kadonneen ja lähtevät etsimään sitä. Lopulta poika ja koira löytävät sammakon.

Tämän tutkielman aineisto kerättiin marraskuun 2012 ja toukokuun 2013 välisenä aikana tutkimushenkilöiden esikoulun tai koulun tiloissa koulupäivän aikana. Tilanteessa ei ollut läsnä muita kuin lapsi ja tutkija, jotka eivät olleet toisilleen entuudestaan tuttuja. Lapsi sai ensin rauhassa tutustua kuviin, minkä jälkeen hänen tuli omin sanoin kuvien avulla ilman aikuisen mallia kertoa, mitä tarinassa tapahtuu. Tutkimuksessa simuloitiin niin kutsuttua *naiivi kuuntelija* -asetelmaa (ks. Liles, 1993, katsaus), eli lasta pyydettiin kuvittelemaan, että hän kertoo tarinaa jollekin, joka ei ole sitä aiemmin kuullut eikä nähnyt. Tutkimustilanteessa tutkija kertoi katsovansa muualle ja vain kuuntelevansa. Lasten kerronnat nauhoitettiin äänitallenteiksi Olympus VN-711PC -merkkisellä digitaalisella äänentallentimella.

Litteroin lasten kertomukset analyysiä varten äänitallenteiden pohjalta suomen kielen ortografian mukaisesti (litteraatit saatavissa tämän tutkielman kirjoittajalta). Merkitsin litteraatteihin analysoinnin kannalta tarkoituksenmukaisen sisällön eli lähinnä sanasisällön. Jätin pois analyysin kannalta merkityksettömät prosodiset piirteet, kuten painotukset ja taukojen kestot. Merkitsin litteraatteihin tauot, jotka olivat kestoltaan vähintään noin puoli sekuntia.

Koska tutkielmani tarkoitus oli tarkastella sitä, millaisilla verbiprosesseilla lapset kuvaavat kertomuksen tapahtumia, en sisällyttänyt analyysiin Sammakkotarinaan varsinaisesti liittymätöntä puhetta. Tällaista puhetta olivat esimerkiksi tutkimushenkilön epäröinti tehtävän alussa (esim. *en mä tätä oo kyll yht- yhtään ymmärtäny*), kommentointi tehtävään käytetystä ajasta (*tähän on menny vähän yli minuutti*) sekä tutkijalle esitetty kysymys (*mikäs toi kasvi on?*). Esimerkit ovat tutkimukseni aineistosta.

3.3 Aineiston analysointimenetelmät

3.3.1 Prosessien luokitus ja luokittelun reliabiliteetti

Litteroinnin jälkeen muokkasin tekstit riveiksi niin, että pääosin kullakin rivillä oli yksi lause. Näistä lauseista poimin prosessin ydinverbin ja tulkitsin sen laadun lause- ja tekstikontekstin avulla (ks. luku 1.3). Tämän analyysin perusteella merkitsin kunkin prosessin joko materiaaliseksi (MA), mentaaliseksi (ME), relationaaliseksi (RE), behavioraaliseksi (BE) tai verbaaliseksi (VE). Prosessityypit merkitsin litteraatteihin (ks. esimerkki 1).

Esimerkki 1. Prosessien merkitseminen litteraattiin. Prosessimerkinnät ovat oikeassa reunassa (litteraatio- ja prosessimerkinnät; ks. liite 2).

1) L: <i>ne oli ylpeitä kun niill oli sammakko</i>	RE ne oli ylpeitä RE niill oli sammakko
2) (.) <i>kun tuli yö niin sammakko karkasi</i>	RE tuli yö MA sammakko karkasi
3) <i>sitten ne ihmetteli sitä</i>	BE ne ihmetteli sitä

Laskin jokaisen tutkimushenkilön kerronnasta verbiprosessien kokonaismäärän ja kunkin prosessityypin esiintyvyyden erikseen. Tämän jälkeen laskin ryhmittäin (ikä, sukupuoli ja koulutusaste) tutkimushenkilöiden käyttämien prosessien kokonaismäärän ja prosessityyppien kokonaismäärät sekä suhteelliset osuudet prosentteina.

Kesken jääneet verbirakenteet (esim. *poika oli ton koiran ja*) jätin analysoimatta, koska niistä prosessin tulkitseminen oli mahdotonta. Jätin tarkastelun ulkopuolelle myös tutkimushenkilöiden väärät aloitukset ja itsekorjaukset (esim. *sitten kun (.) kun hän tuli (.) sitten hän sieltä tuli pöllö*) sekä oman puheen toistot. Lapsi saattoi esimerkiksi toistaa saman prosessin (*oli ilta*) kuvaillessaan sarjakuvan alkutilannetta viitaten yhteen kuvaan, jolloin laskin vain toisen prosesseista. Jos lapsi taas tuotti samanlaisen prosessin useampaan otteeseen, mutta viittasi eri kuvien tapahtumiin, laskin

verbilausekkeet omiksi prosesseikseen. Tällainen oli esimerkiksi yhden kertomuksen useassa eri vaiheessa esiintynyt *huutaa sen nimeä* -ilmaisuu.

Verbiprosessit, joihin liittyi apuverbi ja infinitiivimuotoinen pääverbi, analysoin yhtenä prosessina ja painotin pääverbin merkitystä (esim. MA *rupee nuolemaan* ja VE *yrittää huutaa*). Tähän päädyin, koska tarkoitukseni oli tutkia tarinan muodostamisessa keskeisten prosessien toteutumia, eivätkä apuverbit itsessään varsinaisesti toteuta mitään prosessia (ks. Halliday & Matthiessen, 2004). Kaksiosaiset verbirakenteet, joiden jäsenillä oli selkeä oma merkitys, pilkoin omiksi prosesseikseen. Tällaisia olivat esimerkiksi *mennä + tehdä (jotakin)* -rakenteet (esim. *he menivät leikkimään*: MA menivät BE leikkimään). Jos kyseessä oli liittomuoto, jossa *olla*-verbi ilmaisi aikamuotoa (perfekti ja pluskvamperfekti -muodot), en sisällyttänyt *olla*-verbiä analyysiin. Kielto- tai kieltomuoto ei vaikuttanut prosessien luokitteluun.

Sammakkotarinan kuvat olivat merkittävä apu prosessien tulkinnassa. Usein juuri kuvakontekstin perusteella ratkaisin, mitä prosessia lapsi on kertomuksessaan toteuttanut. Esimerkiksi tutkimushenkilön ilmaisussa *ja sit toi (.) toi (.) koira (.) se (.) halus kiipee tonne puuhu* olisin voinut tulkita *haluta*-verbin apuverbiksi ja jättää sen analysoimatta, mutta koska kuvassa, johon tutkimushenkilö viittaa, koiran puuhun kiipeäminen jää selkeästi vain haluamiseksi, sisällytin *haluta*-verbin analyysiin.

Verbin *ihmetellä* voisi taas tulkita kognitiiviseksi toiminnaksi eli mentaaliseksi prosessiksi, mutta koska kuvassa pojan ihmettely on selvästi nähtävissä, tulkitsin sen behavioraaliseksi prosessiksi. Ilmaisussa *(.) sit se menee (.) sanoo (.) jotain (.) hiljaa ja* voisi prosessin *se menee* tulkita kesken jääneeksi rakenteeksi, mutta koska kuvan perusteella lapsi ilmaisee pelkällä *mennä*-verbillä kertomuksen henkilön siirtymistä, sisällytin prosessin analyysiin. Ilmaisujen keskenjääneisyyttä arvioin myös äänitallenteiden avulla. Vaikka pyrin aineiston analyysissä systemaattisuuteen, on kuitenkin jokainen prosessitulkinta tehty tapauskohtaisesti.

Pohdin prosessien luokittelua yhdessä logopedian opiskelija Sonja Alantien kanssa. Alantie valmistelee englannin kielen pro gradu -tutkielmaansa, jossa hän tarkastelee kuusivuotiaiden kaksikielisen tai monikielisen ympäristössä kasvaneiden suomea ja englantia puhuvien lasten sammakkokertomuksissa esiintyviä verbiprosesseja. Kävimme yhdessä läpi aineistomme, minkä jälkeen pohdimme logopedian professori Anna-Maija Korpijaakko-Huuhkan kanssa epäselviä tai vaikeasti analysoitavia prosesseja, joiden osuus oman aineistoni verbiprosesseista oli 19 prosenttia (N=831). Pyrkiessämme konsensukseen haimme esimerkkejä pohdinnan tueksi useammasta lähteestä, joista tärkein oli Susanna Shoren väitöskirja (1992), jossa Shore kuvaa suomen kielen

piirteitä SF-teorian avulla. Kaikkiin epäselviin prosesseihin emme löytäneet mallia aiemmista tutkimuksista tai luokittelun kuvauksista. Näissä tapauksissa päätimme yhdessä, mihin luokkaan prosessi sisällytetään.

Keskusteluun nousi esimerkiksi yhden tutkimushenkilön toistama lause *ei sitä kuulunut eikä nähty*. Päättelimme, että lapsi tavoitteli idiomia *ei kuulunut eikä näkynyt*, ja tulkitsimme molemmat ilmaisussa toteutetut prosessit lapsen tavoitteleman muodon mukaan relationaalisiksi (merkityksessä *se ei ollut missään*), emmekä *nähdä*-verbin mukaan mentaaliseksi. Muita keskusteluun nousseita prosesseja olivat tyypillisesti relationaaliset tuloslauseet (esim. *päästä eroon*) ja epäsuorat kysymyslauseet (esim. *hän ihmetteli missä sammakko on*). Halliday (esim. 2004) ja Eggins (2004) erottavat eksistentiaaliset prosessit omaksi luokakseen, mutta koska relationaaliset ja eksistentiaaliset prosessit ovat usein merkitykseltään hyvin lähellä toisiaan ja keskustelumme perusteella niiden erottelu osoittautui hankalaksi, päätimme sisällyttää eksistentiaaliset prosessit relationaalisten luokkaan. Samanlaiseen ratkaisuun ovat tutkimuksissaan päätyneet myös esimerkiksi Armstrong (2001) ja Veisu (2012 ja tulossa). Vaikka SF-teoriassa osalla prosessiluokista, kuten relationaalisilla prosesseilla, on alaluokkia, päätimme käyttää luokittelussa vain prosessien pääluokkia. Siksi emme myöskään luokitelleet materiaalisia prosesseja intransitiivisiksi tai transitiivisiksi.

3.3.2 Verbisanaston monipuolisuus

Verbisanaston monipuolisuutta tutkin sana/sane-suhteen (engl. *type/token-ratio*) avulla. Sana/sane-suhde tarkoittaa sanatyypin määrän suhdetta sanan eri muotojen esiintymiseen (Herdan, 1960, s. 26). Tämän tutkimuksen aineistossa sanatyyppi on esimerkiksi verbi *huudella*, ja sen esiintymiä esimerkiksi verbimuodot *huutelivat* ja *huutelemaan*. Mitä lähempänä suhdeluku on arvoa yksi (vaihteluväli 0,0–1,0), sitä monipuolisempaa sanasto on ja sitä vähemmän puheessa on toistoja (Herdan, 1960, s. 26–28). Verbityyppien esiintymiä laskemalla tarkastelin lisäksi sitä, mitä verbejä aineistossa esiintyy eniten.

Laskin aineiston verbeistä myös hapax legomenon -lekseemit eli yhden esiintymän sanat (Niemi, 1991, s. 78; Pajunen, 2006). Niiden käyttö kertoo kielellisten valintojen harvinaisuudesta ja sanaston rikkaudesta (Lind, Kristoffersson, Moen & Simonsen, 2009). Verbisanaston monipuolisuutta arvioidessani noudatin sen suhteen, mitä sisällytin analyysiin, samoja periaatteita kuin prosessien analysoinnissa (ks. luku 3.3.1). Verbiprosessien ja verbiesiintymien eli -saneiden määrä on siis aineistossa sama.

3.3.3 Tilastollinen analyysi

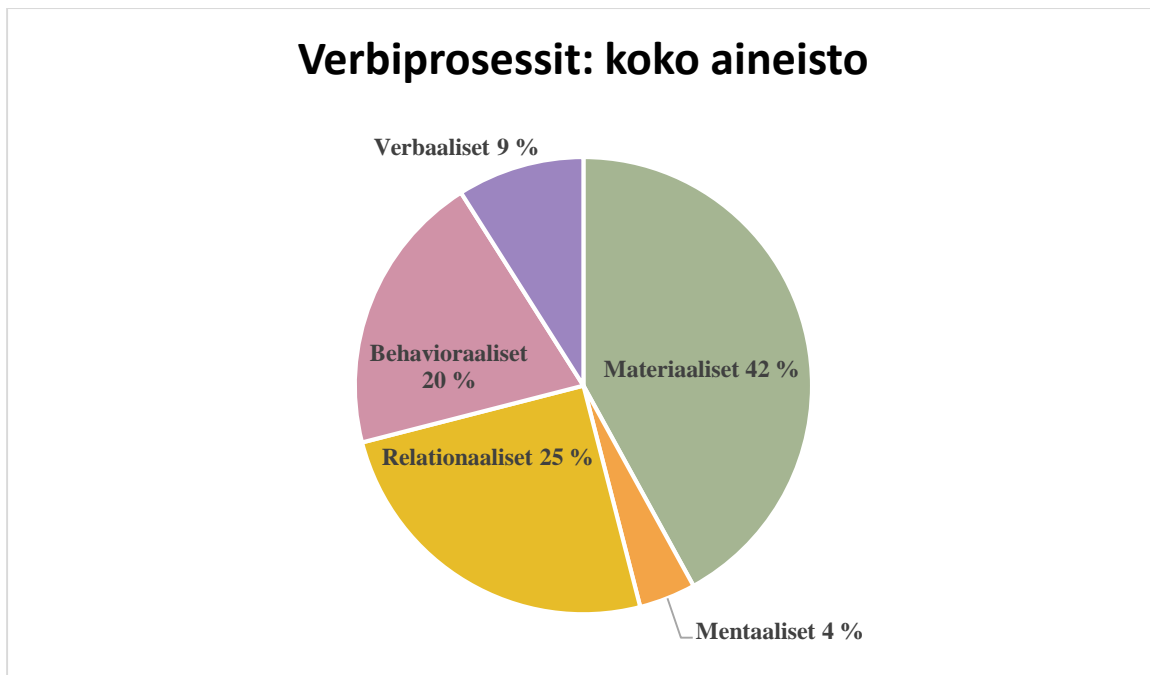
Tilastollisen analyysin avulla selvitin, olivatko erot verbien käytössä tutkimushenkilöistä muodostettujen ryhmien (ikä, sukupuoli ja koulutusaste) välillä tilastollisesti merkitseviä. Tilastollisessa testauksessa käytin Mann-Whitneyn U-testiä. Epäparametrisenä testinä se sopi tämän aineiston tarkasteluun, koska arvojen normaalijakaumaoletus ei ollut voimassa (ks. Nummenmaa, 2010, s. 154). Myös vertailtavien ryhmien pienen koon vuoksi analyysissä oli syytä käyttää epäparametristä testiä (Metsämuuronen, 2003, s. 320, 473). Tilastollisen merkitsevyyden rajaksi valittiin arvo $p \leq 0,05$. Aineiston tilastollisessa analyysissä käytin IBM SPSS Statistics 21 -ohjelmaa. Taulukot laadin Microsoft Excel 2007 ja 2013 -ohjelmilla ja sektoridiagrammit Microsoft Word 2007 ja 2013 -ohjelmilla.

4 TULOKSET

4.1 Verbiprosessit kertomuksen tapahtumien toteuttamisessa

Tutkimushenkilöt toteuttivat koko tutkimusaineistossa yhteensä 831 verbiprosessia. Lasten kertomuksissa esiintyi keskimäärin 41,6 verbiprosessia (vaihteluväli 22–62, mediaani 40) (ks. liite 3: taulukko A).

Eniten lapset toteuttivat materiaalista prosessityyppiä (42 %) (ks. kuva 1.). Lapset siis kuvasivat kertomusta rakentaessaan eniten konkreettisia ja fyysisiä tekoja ja tapahtumia. Toiseksi eniten lapset toteuttivat relationaalisia prosesseja (25 %), joiden avulla he pääasiassa kuvailivat kertomuksen olosuhteita. Behavioraalisten prosessien suhteellinen osuus oli 20 %, verbaalisten 9 % ja mentaalisten 4 prosenttia.



Kuva 1. Verbiprosessien prosentuaaliset osuudet koko aineistossa

Suurin osa lapsista toteutti kaikkia viittä verbiprosessityyppiä kuvatessaan kertomuksen tapahtumia. Lapsista kolme ei kuitenkaan lainkaan toteuttanut mentaalisia prosesseja, ja yksi lapsi ei toteuttanut lainkaan verbaalisia prosesseja. Kaikki lapset toteuttivat siis ainakin neljää prosessityyppiä. Neljäntoista lapsen kertomuksissa esiintyi eniten materiaalisia prosesseja, ja kuuden lapsen kertomuksissa relationaaliset prosessit saivat eniten esiintymiä. Lapsista 17 toteutti kerronnassaan prosessityypeistä vähiten mentaalisia prosesseja ja yksi lapsi vähiten verbaalisia. Lisäksi yksi lapsi toteutti yhtä vähän mentaalisia ja verbaalisia prosesseja, ja yksi lapsi puolestaan toteutti yhtä vähän mentaalisia ja behavioraalisia prosesseja.

4.2 Verbisanaston määrä ja monipuolisuus

Koko aineistossa esiintyi yhteensä 127 eri verbityyppiä (ks. luku 3.3.2) ja 831 verbisanetta eli verbien esiintymää. Tutkimushenkilöt käyttivät kertomuksissaan keskimäärin 23,5 eri verbityyppiä (vaihteluväli 14–32, mediaani 23,5) ja tuottivat keskimäärin 41,6 verbiesiintymää (vv 22–62, md 40) (ks. taulukko 2). Verbejä, jotka esiintyivät koko aineistossa vain kerran, oli aineiston verbeistä 42 prosenttia.

Taulukko 2. Verbisanaston määrä ja monipuolisuus koko aineistossa

	vv	md	ka
Verbityypit	14–32	23,5	23,5
Verbiesiintymien lukumäärä	22–62	40	41,6
Sana/sane-suhde	0,44–0,82	0,58	0,58
Verbien hapax legomena	9–25	15,5	15,2
Suhteellinen hapax legomena -osuus %	43–83 %	64,5 %	64,2 %

Eri muuttujien keskiluvut ovat lähes yhteneväiset, mutta vaihtelu painottuu korkeampien pisteiden puolelle. Jakautumat aineistossa vaikuttavat siis melko symmetrisiltä, mutta verbien lukumäärä vaihteli kertomuksissa suuresti. Osa lapsista käytti kerronnassaan verbejä runsaasti, kun taas osan kertomuksissa niitä esiintyi selvästi niukemmin.

Ylivoimaisesti käytetyin verbityyppi aineistossa oli *olla*-verbi (ks. taulukko 3). Niiden suhteellinen osuus koko aineiston verbeistä oli 15 % (vv 6–29 %, md 13,5 %, ka 15 %). *Olla*-verbi ei vie kertomuksen juonta eteenpäin, mutta sen avulla voidaan ilmaista kertomuksen tapahtumiin liittyvää taustatietoa (Julin, 2001, s. 77). *Olla*-verbiä käytetään esimerkiksi tarinan tapahtumien olosuhteiden kuvailuun (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Aineistossa oli *olla*-verbin lisäksi paljon esiintymiä myös muilla yleisverbeillä, kuten *tulla* ja *mennä*, joilla voidaan ilmaista monia eri merkityksiä.

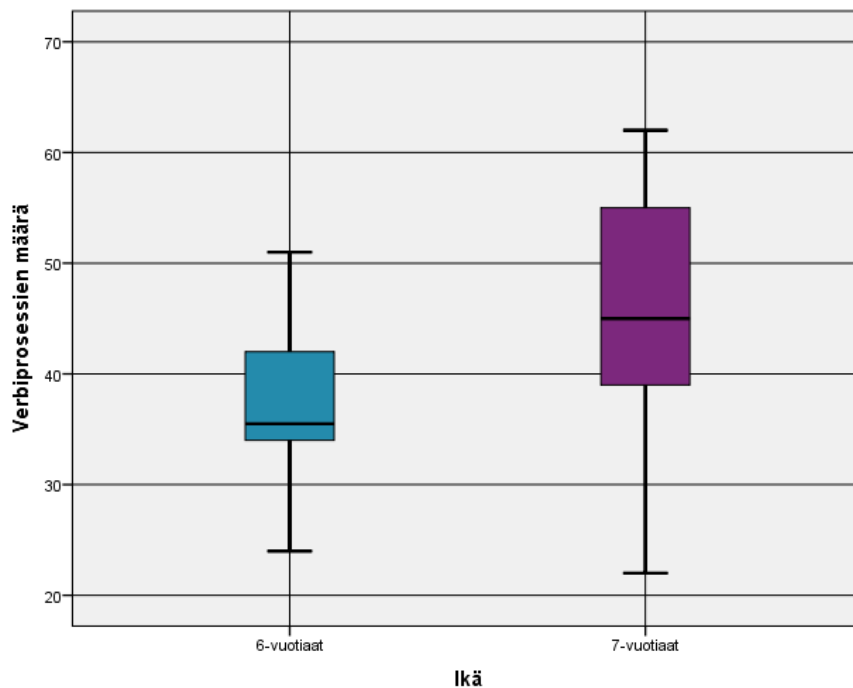
Taulukko 3. Aineiston 30 käytetyintä verbityyppiä ja niiden esiintymien lukumäärät

verbi	määrä
olla	126
mennä	57
katsoa	44
tulla	43
etsiä	32
lähteä	30
huutaa	29
tippua	26
huudella	21
kiivetä	19
nukkua	19
ottaa	19
löytää	18
juosta	16
pudota	15
nähdä	12

herätä	11
huomata	10
katsella	10
pudottaa	10
sanoa	10
jahdata	9
karata	9
kuulla	9
saada	9
lentää	8
tipahtaa	8
löytyä	7
tiputtaa	7
ihmetellä	7

4.3 Iän, sukupuolen ja koulutusasteen vaikutus verbien käyttöön

Ikäryhmien suoritukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ainoastaan niin, että seitsemänvuotiaat toteuttivat enemmän verbiprosesseja (ka 45,9 ja vv 22–62) kuin kuusivuotiaat (ka 37,2 ja vv 24–51) (Mann-Whitney $U=21,500$; $p=0,029$, ks. kuva 2 ja liite 3: taulukko B).



Kuva 2. Ikäryhmien verbiprosessimäärien jakaumat

Ikäryhmissä oli eri prosessityyppien määrissä sen verran sisäistä vaihtelua, ettei ryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja päässyt syntymään. Seitsemänvuotiaiden ryhmään kuuluivat sekä aineistossa eniten että vähiten verbiprosesseja toteuttaneet lapset. Sekä kuusi- että seitsemänvuotiaat toteuttivat eniten materiaalisia prosesseja ja toiseksi eniten relationaalisia prosesseja. Kummassakin ikäryhmässä mentaalisten prosessien osuus jäi pienimmäksi. Selvin ero ikäryhmien välillä oli materiaalisten prosessien määrissä (kuusivuotiaat: ka 15,4 ja vv 10–22 ja seitsemänvuotiaat: ka 19,7 ja vv 10–33), mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (Mann-Whitney $U=32,000$; $p=0,190$).

Verbisanaston monipuolisuudessa ei ikäryhmien välillä ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja (ks. taulukko 4). Sana/sane-suhteen kohdalla p-arvo tuli kuitenkin lähelle merkitsevää tasoa (Mann-Whitney $U=25,500$, $p=0,063$). Suuntaa-antavasti voidaan siis todeta, että seitsemänvuotiaat toistivat kertomuksissaan samoja verbejä enemmän kuin kuusivuotiaat. Kuusivuotiaiden ryhmässä hajonta oli suurempaa kuin seitsemänvuotiailla verbityyppien ja hapax legomenon -verbien määrissä, mutta muuten vaihteluvälit olivat seitsemänvuotiaiden suorituksissa suurempia. Kuten prosessien (ks. liite 3: taulukko B), myös verbiesiintymien määrä erosi ikäryhmien välillä tilastollisesti merkitsevästi (Mann-Whitney $U=21,500$; $p=0,029$; lihavoituna taulukossa 4) (ks. myös kuva 2), koska prosessien ja verbiesiintymien määrä oli kertomuksissa sama (ks. luku 3.3.2). Seitsemänvuotiaiden kertomuksissa verbiesiintymiä oli enemmän (ka 45,9 ja vv 22–62) kuin kuusivuotiaiden kertomuksissa (ka 37,2 ja vv 24–51).

Taulukko 4. Verbisanaston määrä ja monipuolisuus ikäryhmittäin

	6-vuotiaat (n=10)			7-vuotiaat (n=10)			Eron tilastollinen merkitsevyys (Mann- Whitney)
	vv	md	ka	vv	md	ka	
Verbityypit	14–32	21	22,7	18–28	25	24,3	$U=40,000$; $p=0,481$
Verbiesiintymien lukumäärä	24–51	35,5	37,2	22–62	45	45,9	$U=21,500$; $p=0,029$
Sana/sane-suhde	0,53–0,69	0,59	0,61	0,44–0,82	0,52	0,56	$U=25,500$; $p=0,063$
Verbien hapax legomena	9–25	12,5	15,1	9–20	16	15,3	$U=44,000$; $p=0,684$
Suhteellinen hapax legomena -osuus %	55–78 %	64,5 %	65 %	43–83 %	63,5 %	63,3 %	$U=44,500$; $p=0,684$

Sukupuoliryhmien suoritukset verbiprosessien suhteen eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (ks. liite 3: taulukko C). Tyttöjen ryhmässä vaihtelu prosessien yhteismäärässä oli suurempaa kuin poikien ryhmässä. Vaikka prosessityyppien määrissä oli sukupuoliryhmien välillä jonkin verran selviä eroja, oli ryhmien sisäistä vaihtelua sen verran, ettei tilastollisesti merkitseviä eroja syntynyt. Sekä tytöt että pojat toteuttivat eniten materiaalisia prosesseja ja toiseksi eniten relationaalisia prosesseja. Kummassakin ryhmässä mentaalisten prosessien määrä jäi pienimmäksi.

Myöskään verbisanaston monipuolisuudessa ei ilmennyt sukupuoliryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja (ks. taulukko 5). Tyttöjen suorituksissa hajonta oli pääasiassa jonkin verran suurempaa kuin poikien suorituksissa.

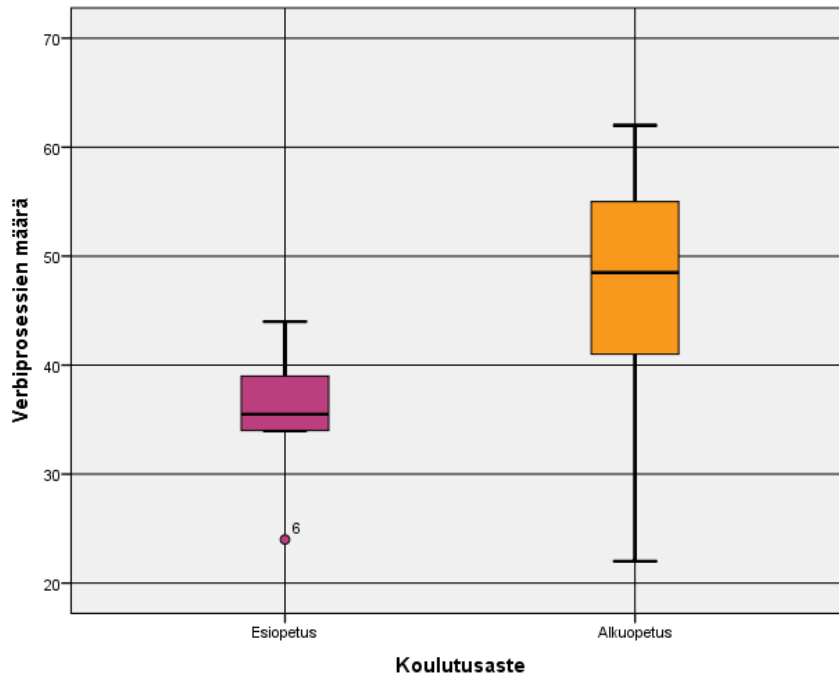
Taulukko 5. Verbisanaston määrä ja monipuolisuus sukupuolen mukaan

	Työtöt (n=10)			Pojat (n=10)			Eron tilastollinen merkitsevyys (Mann- Whitney)
	vv	md	ka	vv	md	ka	
Verbityypit	14–32	26,5	24,5	18–28	22	22,5	U=34,500; p=0,247
Verbiesiintymien lukumäärä	24–62	41,5	43	22–55	38,5	40,1	U=41,000; p=0,529
Sana/sane-suhde	0,44–0,69	0,58	0,58	0,46–0,82	0,56	0,58	U=48,000; p=0,912
Verbien hapax legomena	9–25	16	16,3	9–17	15,5	14,1	U=38,500; p=0,393
Suhteellinen hapax legomena -osuus %	52–78 %	66,5 %	65,3 %	43–83 %	63,5 %	63 %	U=43,500; p=0,631

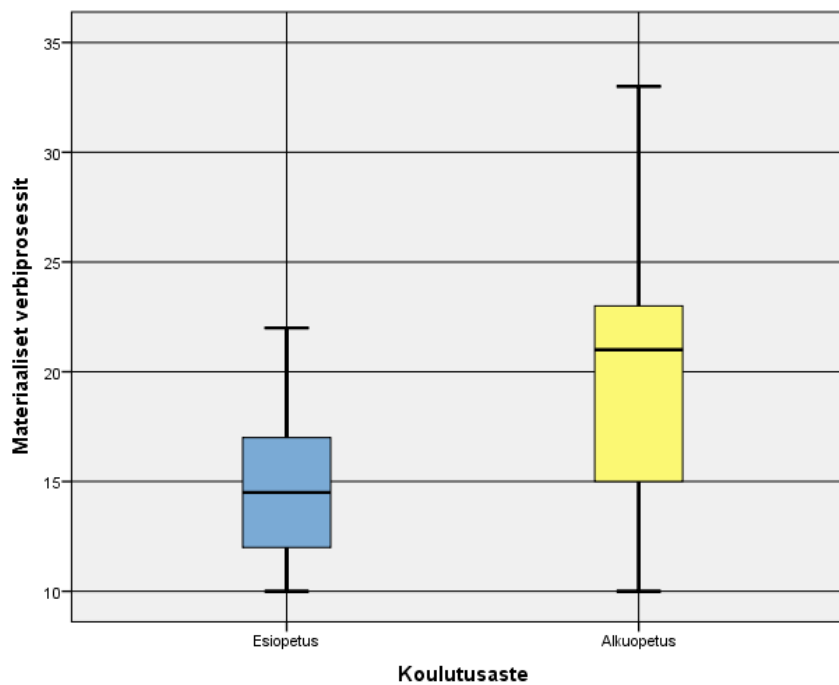
Koulutusasteryhmien suoritukset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi niin, että alkuopetuksessa olleet toteuttivat enemmän verbiprosesseja (ka 47,1 ja vv 22–62) kuin esiopetuksessa olleet (ka 36 ja vv 24–44) (Mann-Whitney U=15,000; p=0,007) (ks. kuva 3 ja liite 3: taulukko D). Lisäksi ryhmien suoritukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi siten, että alkuopetuksessa olleet toteuttivat enemmän materiaalisia prosesseja (ka 20,5 ja vv 10–33) kuin esiopetuksessa olleet (ka 14,6 ja vv 10–22) (Mann-Whitney U=23,000; p=0,043) (ks. kuva 4).

Sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa olleet toteuttivat eniten materiaalisia prosesseja. Toiseksi eniten kummankin koulutusasteryhmän kertomuksissa esiintyi relationaalisia prosesseja. Kumpikin

ryhmä toteutti vähiten mentaalisia prosesseja. Alkuopetuksessa olleiden suorituksissa ryhmän sisäinen vaihtelu prosessien suhteen oli pääasiassa suurempaa kuin esiopetuksessa olleilla.



Kuva 3. Koulutusasteryhmien verbiprosessimäärien jakaumat



Kuva 4. Materiaalisten verbiprosessien jakaumat koulutusasteryhmittäin

Verbisanaston monipuolisuudessa ei ilmennyt koulutusasteryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja (ks. taulukko 6). Alkuopetuksessa olleiden suorituksissa vaihteluvälit olivat myös verbisanaston monipuolisuutta kuvaavissa luvuissa pääasiassa suurempia kuin esiopetuksessa olleiden suorituksissa. Koulutusasteryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero prosessien määrässä (ks. liite 3: taulukko D), joten myös verbiesiintymien määrä erosi tilastollisesti merkitsevästi (Mann-Whitney $U=15,000$; $p=0,007$; lihavoituna taulukossa 6) (ks. myös kuva 3). Alkuopetuksessa olleiden kertomuksissa verbiesiintymiä oli enemmän (ka 47,1 ja vv 22–62) kuin esiopetuksessa olleiden kertomuksissa (ka 35,9 ja vv 24–44).

Taulukko 6. Verbisanaston määrä ja monipuolisuus koulutusasteryhmittäin

	Esiopetus (n=10)			Alkuopetus (n=10)			Eron tilastollinen merkitsevyys (Mann- Whitney)
	vv	md	ka	vv	md	ka	
Verbityypit	14–29	21	21,8	18–32	26	25,1	$U=31,000$; $p=0,165$
Verbiesiintymien lukumäärä	24–44	35,5	35,9	22–62	48,5	47,1	$U=15,000$; $p=0,007$
Sana/sane-suhde	0,53–0,69	0,59	0,60	0,44–0,82	0,52	0,56	$U=26,500$; $p=0,075$
Verbien hapax legomena	9–21	12,5	14,1	9–25	16	16,2	$U=36,500$; $p=0,315$
Suhteellinen hapax legomena -osuus %	55–74 %	64,5 %	63,7 %	43–83 %	64,5 %	64,4 %	$U=48,500$; $p=0,912$

Kaikkien tutkimushenkilöistä muodostettujen ryhmien käyttämä verbisanasto oli keskenään melko samankaltaista. Aineistossa käytetyin verbityyppi *olla* esiintyi kuitenkin seitsemänvuotiaiden kertomuksissa selvästi enemmän kuin kuusivuotiaiden kertomuksissa (7-vuotiailla 79 kertaa ja 6-vuotiailla 47 kertaa). Samoin alkuopetuksessa olleet käyttivät *olla*-verbiä esiopetuksessa olleita selvästi enemmän (alkuopetus 77 ja esiopetus 49). Lisäksi tytöt käyttivät *olla*-verbiä selvästi enemmän kuin pojat (tytöt 72 ja pojat 54). Erot *olla*-verbin määrässä ryhmien välillä eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (ikä: Mann-Whitney $U=31,000$, $p=0,165$; koulutusaste: Mann-Whitney $U=38,000$, $p=0,393$; sukupuoli: Mann-Whitney $U=36,500$, $p=0,315$).

Yksittäisiä, merkitykseltään spesifejä verbityyppejä (esim. *molskahtaa*, *pomppia* ja *väistellä*) oli alkuopetuksessa olleiden kertomuksissa selvästi enemmän kuin esiopetuksessa olleiden

kertomuksissa. Seitsemänvuotiaiden kertomuksissa yksittäisten, harvinaisempien verbien määrä oli jonkin verran suurempi kuin kuusivuotiaiden kertomuksissa.

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella 6- ja 7-vuotiaiden lasten verbien käyttöä sarjakuvakerronnassa. Viitekehystenä käytin Hallidayn SF-teoriaa. Tarkastelin, millaisilla verbiprosesseilla lapset kuvasivat kertomuksen tapahtumia ja kuinka monipuolista verbisanastoa he kertomuksissaan käyttivät. Lisäksi vertailin verbien käyttöä tutkimushenkilöistä iän, sukupuolen ja koulutusasteen perusteella muodostettujen ryhmien välillä.

Tutkimukseni keskeisin tulos on se, että verbiprosessien lukumäärä vaihteli kertomuksissa suuresti ja että suurin osa lapsista toteutti kaikkia viittä eri prosessityyppiä. Seitsemänvuotiaat ja alkuopetuksessa olleet toteuttivat verbiprosesseja selvästi enemmän kuin vertailuryhmänsä. Tämän tutkimuksen tuloksia ryhmätasolla vertailtaessa on otettava huomioon, että koulutusasteen ja iän perusteella muodostetut ryhmät eivät juurikaan eronneet toisistaan. Seitsemänvuotiaat tutkimushenkilöt olivat yhtä lukuun ottamatta alkuopetuksessa ja kuusivuotiaat puolestaan yhtä lukuun ottamatta esiopetuksessa. Koska seitsemänvuotiaat toteuttivat verbiprosesseja merkitsevästi enemmän kuin kuusivuotiaat, oli siis odotettavissa merkitsevä ero prosessien määrässä myös alkuopetus- ja esiopetusryhmien välillä.

Kaikkein yleisimpiä olivat materiaaliset prosessit, joiden avulla lapset kuvasivat tarinan tapahtumia ja sen hahmojen tekoja. Alkuopetuksessa olleiden kertomuksissa materiaalistien prosessien määrä oli selvästi suurempi kuin esiopetuksessa olleiden kertomuksissa. Vähiten lapset toteuttivat mentaalista prosessityyppiä, eli he eivät juurikaan kuvailleet tarinan hahmojen sisäisiä tapahtumia.

Aineistossa käytetyin verbityyppi oli *olla*-verbi, joka esiintyi seitsemänvuotiaiden, alkuopetuksessa olleiden sekä tyttöjen kertomuksissa selvästi useammin kuin vertailuryhmiensä kertomuksissa. Nämä ryhmät siis kuvasivat kertomuksissaan vertailuryhmäänsä enemmän tarinan olosuhteita. Ryhmien käyttämä verbisanasto oli keskenään melko samankaltaista. Alkuopetuksessa olleiden kertomuksissa oli kuitenkin selvästi enemmän merkitykseltään spesifejä, harvinaisempia verbejä kuin esiopetuksessa olleiden.

5.1 Tulosten tarkastelua

5.1.1 Sammakkokertomusten prosessityypit

Verbiprosessityyppien esiintyvyys vaihtelee tekstilajin mukaan, ja kerronnassa materiaalien prosessien toteuttaminen on yleistä (Armstrong, 1995). Tämä selittää osaltaan materiaalien prosessien suuren esiintyvyyden tämänkin tutkielman aineistossa. Lisäksi Sammakkotarinan kuvat sisältävät paljon erilaisia konkreettisia tapahtumia ja tekoja, joita yleensä ilmaistaan nimenomaan materiaalisilla prosesseilla. Tehtävätyyppi siis ohjaa tutkittavia kuvaamaan näitä fyysisiä, kuvissa näkyviä tapahtumia, eli toteuttamaan materiaalisia prosesseja. Materiaalien prosessien runsas toteutumien määrä voi kertoa verbisanaston monipuolisuudesta ja siitä, että kertoja ymmärtää, että täsmällisten verbien käyttö mahdollistaa tapahtumien yksityiskohtaisemman kuvailun, mikä taas auttaa kuulijaa tarinan hahmottamisessa. On kuitenkin muistettava, että osa materiaalisistakin verbeistä on yleisiä ja monimerkityksisiä, kuten verbit *tehdä* ja *tulla* (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus) (verbisanaston laadusta tarkemmin luvussa 5.1.2).

Materiaalien prosessien lisäksi myös relationaalisten prosessien toteuttaminen on kertovassa kerrontatehtävässä yleistä (Armstrong, 1995). Tässä tutkimuksessa lapset toteuttivat relationaalisia prosesseja materiaalien prosessien jälkeen seuraavaksi eniten. Lapset siis kuvasivat runsaasti tapahtumien alkutilannetta ja olosuhteita sekä hahmojen ja tapahtumien sijaintia. Hyvä kertomus vaatii tekojen ja tapahtumien kuvaamisen lisäksi tarinan olosuhteiden kuvausta (ks. Julin, 2001, s. 79). Kertomuksen tapahtumia tulisi siis kuvata ainakin sekä materiaalisilla että relationaalisilla prosesseilla. Tyttöjen kertomuksissa olosuhteiden kuvailua oli selvästi enemmän kuin poikien kertomuksissa. Tytöt siis kiinnittivät poikia enemmän huomiota tarinan taustatietojen kuvaamiseen. Ero materiaalien ja relationaalisten prosessien esiintymien määrissä oli aineistossa kuitenkin suuri, ja lapset toteuttivat kertomuksissaan selvästi enemmän materiaalisia kuin relationaalisia prosesseja. Se voi kertoa siitä, että he ymmärsivät tehtävänannon ja ilmaisivat tapahtumia ja tekoja luodakseen tarinan, eivätkä siis vain jääneet kuvailemaan sarjakuvan kuvia ja hahmoja relationaalisten prosessien avulla.

Selvästi vähiten lapset toteuttivat kertomuksissaan mentaalisia prosesseja. Lapsista kolme ei toteuttanut niitä lainkaan. Sammakkotarinan kuvissa hahmot ovat ilmeikkäitä, mikä olisi voinut ohjata enemmänkin kuvailemaan verbien avulla esimerkiksi hahmojen tunteita (ks. Suvanto, 2012, s. 187). Hahmojen kognitiivisen toiminnan ja tunteiden tulkitseminen kuvan perusteella voi kuitenkin

olla hankalaa. Sammakotarinan tapahtumarikkaat kuvat lisäksi ohjaavat kiinnittämään huomiota ennemmin konkreettisiin tekoihin ja toimintaan kuin hahmojen sisäisiin tapahtumiin.

Mentaalisten prosessien toteutumien eli kognitiivisten verbien käytön vähäisyyttä aineistossa voi selittää myös se, että sarjakuvissa toimintaa pyritään kuvaamaan näkyvästi; tunteuksia saatetaan siis sarjakuvakontekstissa tuoda esiin havaittavissa olevan käyttäytymisen kautta. Sarjakuvakerronnassa kuvat siis saattavat ohjata toteuttamaan mentaalisten prosessien sijaan behavioraalisia prosesseja. Esimerkiksi, kun poika Sammakotarinan alussa huomaa sammakon kadonneen, hänen reaktiotaan korostetaan kuvassa hämmästyneellä ilmeellä. Lapset tyypillisesti sanovat pojan ihmettelevän, missä sammakko on, sen sijaan että kuvaisivat sitä, mitä poika tilanteessa mahdollisesti ajattelee tai tuntee. Kuusi- ja seitsemänvuotiaiden kerrontaan tällainen tapahtumia motivoivien sisäisten tilojen kuvailu ei olekaan vielä vakiintunut (Aksu-Koç, 1994; Berman & Slobin, 1994c).

Edellistä havaintoani saattaa selittää myös se, että lapset oppivat Bennett-Kastorin (1986; ks. Liles, 1993, katsaus) mukaan kognitiivisten verbien luontevan käytön kerronnassa verbityypeistä viimeisimpänä (ks. myös Berman & Slobin, 1994c). Vaikka mentaalisten prosessien toteuttaminen tässä aineistossa oli vähäistä, oli se kuitenkin mielestäni asianmukaista ja luontevaa. Lapset viittasivat mentaalisisillä prosesseilla tarinan hahmojen kognitioon, mikä kertoo siitä, että he sijoittivat kerrontatilanteessa kuvaamansa prosessit kertomuksen maailmaan (ks. Korpijaakko-Huuhka, 2003, 83). Kerrontatehtävätilanteissa tutkittavat usein arvioivat tai epäilevät omaa suoriutumistaan tehtävästä käyttämällä mentaalisisia verbejä, joilla he siis viittaavat omaan kognitioon (Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus). Tässä tutkimuksessa tällaisen arvioivan puheen sisällyttäminen analyysiin ei kuitenkaan ollut tarkoituksenmukaista, sillä tavoitteenani oli arvioida vain kertomuksen maailman tapahtumien toteuttamista, ei vuorovaikutuksessa käytettävää verbisanastoa (ks. luku 3.2)

Verbiprosesseja tarkasteltaessa on tärkeää pitää mielessä aineistonkeruun konteksti ja tekstilaji sekä arvioida, käyttäkö tutkittava niihin sopivia prosesseja (Armstrong, 1995). Lisäksi olisi mietittävä prosessien käytön monipuolisuutta. Vaikka tiettyyn tehtävätyyppiin saattaa sopia tietyn prosessityypin toteuttaminen, ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista toteuttaa vain yhtä tai kahta tyyppiä. Tämän tutkielman aineistossa kaikki tutkimushenkilöt kuvasivat kertomuksen tapahtumia vähintään neljällä prosessityypillä. Eniten lapset toteuttivat materiaalisia ja relationaalisia prosesseja, jotka ovatkin kertomuksen muodostamisessa olennaisia (ks. Korpijaakko-Huuhka, 2011, katsaus; Julin, 2001, s. 79). Tuloksista voisi siis päätellä, että tutkimushenkilöt toteuttivat prosesseja monipuolisesti ja tehtävätilanteeseen sopivalla tavalla.

Myös aikaisemmissa lasten Sammakkokertomusten verbiprosesseja koskevissa opinnäytetöissä lapset ovat kertomuksissaan toteuttaneet eniten materiaalisia prosesseja (ks. Markkanen, 2011; 2013, Rajala, 2012; Roininen, 2013). Alantien (tulossa) tutkimuksen tulokset verbiprosessien osalta ovat hyvin samanlaiset kuin tässä tutkimuksessa, ja samoin Markkasen (2013) tutkimuksessa täysiaikaisena syntyneiden osalta, jos hänkin olisi sisällyttänyt eksistentiaaliset prosessit relationaalisten luokkaan. Markkasen tutkimuksissa (2011; 2013) sekä omassa kandidaatintutkielmassani (Roininen, 2013) lapset toteuttivat kertomuksissaan materiaalisten prosessien jälkeen suhteellisesti eniten behavioraalisia prosesseja. Lapset eivät 5–7 vuoden iässä näiden tutkimusten perusteella juurikaan kerro tarinan henkilöiden tunteista tai ajatuksista.

Rajalan (2012) tulokset poikkeavat muista siinä mielessä, että hänen aineistossaan lapset toteuttivat muihin tutkimuksiin verrattuna suhteellisesti enemmän verbaalisia ja mentaalisia prosesseja. Rajalan aineistossa tutkija oli kuitenkin tehtävätilanteessa ainakin osittain aktiivisemmassa roolissa kuin muissa edellä mainituissa tutkimuksissa. Voi siis olla, että tutkija saattoi kysymyksillään ja puheenvuoroillaan kiinnittää lapsen huomion siihen, mitä tarinan hahmot mahdollisesti sanovat ja ajattelevat. Materiaalisia prosesseja lukuun ottamatta Rajalan aineistossa muiden prosessien määrien välillä ei kuitenkaan ollut suuria eroja.

Vertailtaessa eri tutkimusten tuloksia toisiinsa, on syytä pitää mielessä esimerkiksi tutkimustilanteen vaikutus sekä ennen kaikkea myös prosessien tulkinnanvaraisuus. Esimerkiksi oma ymmärrykseni verbiprosesseista on muuttunut sen verran, että olen pro gradu -työssäni tulkinnut joitakin prosesseja eri tavalla kuin kandidaatintutkielmassani (Roininen, 2013). Joistakin eroista tutkimustilanteissa ja analyysissä huolimatta voidaan näiden edellä mainittujen tutkimusten perusteella kuitenkin todeta, että 5–7-vuotiaat suomalaislapset kuvaavat sarjakuvakerronnassa pääasiassa konkreettisia tekoja ja tapahtumia, tarinan olosuhteita sekä hahmojen ulkoista käyttäytymistä.

5.1.2 Verbisanaston laatu

Vaikka lapset toteuttivat enemmän materiaalisia kuin relationaalisia prosesseja, aineistossa eniten esiintymiä oli *olla*-verbillä. Tätä selittää se, että materiaalisia prosesseja toteutetaan useilla eri verbeillä, kun taas relationaaliin riittää *olla*-verbin käyttö. *Olla* onkin eri lähteiden mukaan suomen kielen yleisin verbi (ks. esim. Saukkonen ym., 1979). Sen avulla sidotaan lausekkeita toisiinsa, minkä vuoksi sitä kutsutaan kopulaksi (Alho & Kauppinen, 2008, s. 118). Kopulalause kertoo yksinkertaisella tavalla subjektilla ilmaistun asian ominaisuuden. *Olla*-verbillä on siis konjunktion kaltainen, lauseiden elementtejä toisiinsa liittävä tehtävä, mutta sillä ei ole juuri omaa semanttista sisältöä (ks. myös Jämsä, 1986, s. 102). *Olla*-verbin suuri määrä aineistossa kertoo siitä, että lapset

kuvasivat runsaasti tarinan olosuhteiden ja hahmojen ominaisuuksia. Seitsemänvuotiaat, alkuopetuksessa olleet sekä tytöt käyttivät kertomuksissaan *olla*-verbiä selvästi enemmän kuin vertailuryhmänsä, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Leksikaalisten verbien käytössä ilmeni myös joitain eroja. Alkuopetuksessa olleet lapset käyttivät kertomuksissaan esiopetuksessa olleita selvästi enemmän merkitykseltään tarkkoja, harvinaisempia verbejä (esim. *hätistää*, *liukastua*, *pyydystää*). Lapset käyttivät niitä pääasiassa materiaalien prosessien toteuttamiseen, mikä osaltaan selittää sitä, että materiaalien prosessien määrä alkuopetuksessa olleiden kertomuksissa oli merkitsevästi suurempi kuin esiopetuksessa olleiden kertomuksissa. Alkuopetuksessa olleiden verbisanaston voisi siis tämän tutkimuksen perusteella sanoa olevan rikkaampi kuin esiopetuksessa olleiden. Hapax legomenon -verbien määrä ja niiden suhteellinen osuus olivatkin alkuopetuksessa olleiden kertomuksissa keskimäärin hieman suuremmat kuin esiopetuksessa olleilla, mutta sana/sane-suhde oli kuitenkin esiopetuksessa olleilla keskimäärin korkeampi kuin alkuopetuksessa olleilla. Erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, mutta suureiden perusteella näyttää siltä, että alkuopetuksessa olleet käyttivät enemmän yksittäisiä spesifejä verbejä, mutta toisaalta he myös toistelivat samoja verbejä hieman enemmän kuin esiopetuksessa olleet. Samojen verbien toistelu ei välttämättä tarkoita taitamattomuutta verbisanaston monipuolisessa käytössä, vaan se saattaa myös olla kerronnan tyylikeino. Toisaalta samojen verbien toisto saattoi tässä yhteydessä johtua myös siitä, että Sammakkotarinan kuvissa samanlaiset tapahtumat toistuvat.

Havaintoa alkuopetuksessa olleiden rikkaammasta verbisanastosta voi selittää se, että kerrontataidot kehittyvät luku- ja kirjoitustaidon myötä (Berman & Slobin, 1994c; Suvanto, 2007). Lisäksi kouluiässä erityisesti lapsen sanavarasto kehittyy huomattavasti (Honko, 2013, s. 73). Tietoa tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden lukutaidosta ei ollut saatavilla, mutta koska tänä päivänä on yleistä, että jo kuusivuotiaat ja esiopetuksessa olevat ovat lukutaitoisia (Ponsila, 2012), voisi olettaa, että lukutaidolla ei välttämättä ole ainakaan tämän tutkimuksen kohdalla ratkaisevaa yhteyttä sanavaraston laajuuteen. Lasten käyttämän verbisanaston perusteella voisikin päätellä, että koulumaailman kielenkäyttöympäristöön siirtymisellä (mm. äidinkielen systemaattiset harjoitukset, eri oppiaineisiin ja -kirjoihin tutustuminen) on selvempi vaikutus sanavaraston laajenemiseen kuin pelkällä lukemaan oppimisella. Myös Eriksson ja Rajala (2014) tulivat tutkimuksessaan siihen johtopäätökseen, että nimenomaan kouluympäristöllä on positiivinen vaikutus lapsen kuvasarjaan pohjautuvasta kerrontatehtävästä suoriutumiseen. Alkuopetuksessa lapset myös alkavat opetella omien tarinoiden luomista. Tällaiset harjoitukset saattavat kehittää lapsen taitoa ilmaista asioita eri tavoilla ja monipuolistaa lapsen kerrontatehtävässä käyttämää sanastoa.

5.2 Tutkimusmenetelmien arviointia

5.2.1 Kontekstin merkitys kerrontatehtävässä

Sarjakuvasta kertominen on puheterapeuttiseen käytäntöön vakiintunut tutkimusväline (Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 33, 198). Kertominen tutkimustilanteessa ei kuitenkaan vastaa spontaania kerrontaa, ja sarjakuvatehtävä voikin tuntua tutkimushenkilöstä vieraalta. Tämänkin tutkielman aineiston keruutilanteessa osa tutkimushenkilöistä ei heti ymmärtänyt tehtävää ja oli epävarma omasta suoriutumisestaan. Koska tutkielmani tarkoituksena oli tarkastella verbien käyttöä, oli sarjakuvan käyttö perusteltua; kuvataanhan siinä toisiaan seuraavia tapahtumia, joita ilmaistaan verbien avulla. Sarjakuvatehtävien ongelmana voi kuitenkin olla se, että tutkittavat saattavat helposti alkaa vain kuvailla jokaisen kuvan asioita ja tapahtumia yksitellen sen sijaan, että alkaisivat muodostaa rakenteellisesti yhtenäistä tarinaa. Verbiprosessien kannalta tämä todennäköisesti tarkoittaisi relationaalisten prosessien yliedustavuutta. Tässä tutkimuksessa lapset eivät kuitenkaan jääneet pelkästään kuvailemaan sarjakuvan kuvia relationaalisten prosessien avulla, vaan pääasiassa kuvasivat kertomuksen tapahtumia sekä hahmojen tekoja ja käyttäytymistä materiaalisilla ja behavioraalisilla prosesseilla. Lapset toteuttivat materiaalisia ja behavioraalisia prosesseja koko aineistossa yhteensä 518 ja relationaalisia 205 kappaletta. Sarjakuva toimi siis tutkimushenkilöiden ikäisten lasten kerrontatehtävänä hyvin.

Tietyn kuvasarjan käyttö kerronnan rakentamisen materiaalina rajaa luonnollisesti kertomuksen aihepiiriä ja myös käytettävää sanastoa. Esimerkiksi Sammakkotarinan kuvat ohjaavat kuvaamaan prosesseja tietyillä verbeillä, kuten *katsoa*, *etsiä*, *huutaa* ja *löytää*. Siksipä tässäkin tutkimuksessa tutkimushenkilöiden kertomuksissaan käyttämä verbisanasto oli pääosin hyvin samankaltaista. Toisaalta tietty sarjakuva ja rajattu aihepiiri helpottavat kertomusten arviointia ja vertailua (ks. Suvanto, 2012). Tutkimusmenetelmänä kuvasarjakertomukset ovatkin luotettavampia kuin esimerkiksi henkilökohtaiset kertomukset (Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus). Kuvat myös helpottavat kertomusten analyysiä ja sen tulkitsemista, mitä tutkittava käyttämillään ilmaisuilla on tarkoittanut (Christiansen, 1995; Korpijaakko-Huuhka, 2007, s. 20). Sammakkotarinan etu on lisäksi se, että koska sitä on käytetty lasten kerronnan tutkimisessa useissa eri kieli- ja kulttuuriympäristöissä, on sen pohjalta tehtyjen havaintojen vertailu mahdollista myös kansainvälisellä tasolla.

Kuten tehtävätyyppi, myös tehtävätilanne saattaa vaikuttaa tutkittavan tehtävästä suoriutumiseen ja kielenkäyttöön. Tämän tutkimuksen aineisto nauhoitettiin tutkimushenkilöille tutussa paikassa eli esikoulussa tai koulussa. Taustalta kuuluva hälinä saattoi kuitenkin osaltaan vaikuttaa lasten

keskittymiseen ja suoriutumiseen. Kerrontaan saattoi vaikuttaa myös se, että tutkija oli lapsille ennestään tuntematon. Tutkimusolosuhteista ja -tilanteista oli kuitenkin pyritty luomaan samankaltainen kaikille tutkimushenkilöille. Aineiston keräsi kaksi eri tutkijaa (ks. luku 3.1), mutta he toimivat aineiston keruutilanteessa samanlaisen strategian mukaan ja onnistuivat siis mielestäni toimimaan yhdenmukaisesti lapsia ohjeistaessaan ja kannustaessaan. He vastasivat lasten mahdollisiin kysymyksiin niukasti eivätkä esimerkiksi käyttäneet verbisanastoa, jota lapset olisivat voineet toistaa kertomuksissaan. Jos tutkijat olisivat tällä tavalla vaikuttaneet lasten verbien käyttöön, olisi ollut mahdotonta arvioida lapsen todellista verbisanastoa ja prosessien toteuttamista.

Tutkija voi puheellaan ja osallistumisellaan vaikuttaa siihen, kuinka lapsi tehtävästä suoriutuu ja millaisen kertomuksen hän rakentaa (Julin, 2001, s. 110–111). Lasten onkin todettu kertovan ainakin henkilökohtaisista kokemuksistaan tarkemmin ystävälliselle ja ymmärtävälle kuin etäiseksi jäävälle kuuntelijalle (Lyytinen, 2003, katsaus). Kerrontatehtävässä tutkijan osallistumisella ei kuitenkaan aina välttämättä ole vaikutusta siihen, kuinka lapsi tehtävästä suoriutuu (Julin, 2001, s. 110–111). Monitapaus- ja ryhmätutkimuksissa on kuitenkin tärkeää, että tutkijoiden puheenvuorot ja ohjeet ovat kaikille tutkittaville mahdollisimman samankaltaisia. Osa tutkittavista saattaa tarvita muita enemmän apua ja kannustusta tehtävästä suoriutumiseen (Julin, 2001, s. 110–111). Koska tutkimustilanteessa on tavoitteena saada lapsi suoriutumaan kerrontatehtävästä, on tehtävätilanteesta pyrittävä tekemään luonnollinen. Tutkijan on siis hyvä kannustaa lasta esimerkiksi minimipalautteella.

Tämän tutkimuksen materiaalin keruutilanteessa simuloitiin *naiivi kuuntelija* -asetelmaa. Tutkija siis painotti lapsille, ettei hän tutkimustilanteessa katso kuvia ja että lasten tulisi kertoa tarina mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tällaisessa asetelmassa lapsi voidaan saada tuottamaan tarkempaa kerrontaa ja rakenteeltaan selkeämpi kertomus verrattuna vierikerrontaan, jossa lapsi ja aikuinen rakentavat tarinaa yhdessä (ks. Berman & Slobin, 1994b). Vierikerrontatilanteessa lapsi saattaa helposti alkaa toistaa aikuisen käyttämiä ilmaisuja, mikä esimerkiksi tämän tutkielman kaltaisessa työssä olisi hankaloittanut käsityksen saamista siitä, kuinka lapsi itse käyttää verbejä. Samanlainen ongelma olisi voinut seurata, jos kertomusten elisitointimenetelmänä olisi tarinan luomistehtävän sijaan käytetty toistokerrontaa (ks. Suvanto & Mäkinen, 2011, katsaus). Toistokerronnassa lapsen tehtävänä on kertoa esimerkiksi kuulemansa tarina uudelleen mahdollisimman tarkasti, kun taas tarinan luomistehtävässä lapset rakentavat kertomuksen itsenäisesti esimerkiksi juuri kuvasarjan pohjalta. Tarinan luomisessa kerronta on siis itsenäisempää ja antaa siksi luotettavampaa tietoa lapsen kerronnan taidoista (Liles, 1993, katsaus).

Kertomusten arviointi on hyvin tuloksinallista ja vaatii tutkijalta huolellista perehtymistä analyysin taustateoriaan (Suvanto, 2012, s. 200). Kerrontatehtävän arvioinnissa kielenkäyttöä tarkastellaan

tietyissä diskurssissa, eli kertomusten tutkiminen antaa tietoa kielellisistä taidoista tietyissä kontekstissa. Vaikka tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, ettei tutkimustilanne ole luonnollinen kielenkäyttötilanne, eikä siksi anna kattavaa eikä välttämättä todellista kuvaa lapsen kerronta- ja kielenkäyttötaidoista, ovat kertomukset silti käytännöllinen keino kielellisten taitojen monipuoliseen arviointiin (ks. Korpijaakko-Huuhka, 2007; Liles, 1993, katsaus).

5.2.2 Analyysin haasteet

Verbiprosessien luokittelu oli osin hyvinkin haastava tehtävä. Prosessityypit eivät ole tarkkarajaisia ja selkeästi toisistaan irrallisia kategorioita, eikä pelkän verbin perusteella voi päätellä lauseiden merkityksiä (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 171–173; ks. myös Korpijaakko-Huuhka, 2003, s. 49; Shore, 1992, s. 213). Analyysissä on siis aina huomioitava konteksti. Joissakin tapauksissa prosessit ovat hyvinkin tulkinnanvaraisia. Tässä työssä tulkintaa pyrittiin vahvistamaan ja yhdenmukaistamaan käymällä epäselviä tai vaikeasti analysoitavissa olleita prosesseja läpi logopedian professorin ja toisen opiskelijan kanssa (ks. luku 3.3.1). Vahvistusta ja tukea tulkintaamme haimme muun muassa Shoren väitöskirjasta (1992), mutta viime kädessä teimme luokitteluratkaisut kolmenkeskisen keskustelumme perusteella. Myös luokittelun rajanvedoista (esim. materiaalisten ja relationaalisten prosessien alaluokkien poisjättämisestä) päätimme yhdessä. Prosessien luokittelua helpotti myös eksistentiaalisten prosessien sisällyttäminen relationaalisten luokkaan.

Prosessien luokittelu olisi voinut olla vielä helpompaa, ja tulokset mahdollisesti luotettavampia, jos olisin katsonut kertomuksista vain prosessien päätyypit eli tekemistä (doing), olemista (being) ja aistimista (sensing) ilmaisevat. Tällöinkin aineistossa olisi ollut eniten tekemisen ja toiminnan prosesseja, eli tuloksiin tällainen yksinkertainen luokitus ei juurikaan olisi vaikuttanut. Se, että luokittelin prosessit viiteen eri luokkaan antaa kolmiluokkaista jaottelua tarkemman kuvan lasten verbien käytöstä.

Verbisanaston monipuolisuutta tutkin laskemalla kertomusten verbeistä hapax legomenon -lekseemit. Tämä on yksi yksinkertaisimmista tavoista tutkia sanaston rikkautta (Honko, 2013, s. 173). Hapax legomenon -sanojen osuus on kuitenkin riippuvainen tarkasteltavan tekstin pituudesta (Niemikorpi, 1991, s. 78–79). Sanamääriltään pienissä teksteissä niiden osuus voi olla lähes 80 prosenttia. Hapax legomenon -lukuja ei myöskään voi suoraan verrata toisiinsa. Vaikka tehtävän aineisto olisi sama, ovat tekstit kuitenkin harvoin saman laajuisia (Honko, 2013, s. 356–357). Hapax legomena -osuuden perusteella ei siis suoraan voi arvioida sanastoa rikkaaksi tai köyhäksi, mutta se antaa kuitenkin, ainakin yksilötasolla, kuvaa siitä, kuinka vaihtelevaa sanastoa tutkittava on kerronnassaan käyttänyt.

Suhteellinen verbien hapax legomena -osuus tämän tutkimuksen koko aineistossa oli keskimäärin 64,1 prosenttia. Markkasen (2013) aineistossa 5–6-vuotiaiden täysiaikaisina syntyneiden Sannakkokertomuksissa se oli keskimäärin 70 prosenttia. Lukujen tulkintaa ja vertailua helpottaisi, jos saatavilla olisi normit Sannakkokertomusten hapax legomena -osuuksista. Näiden saamiseksi tarvittaisiin siis lisää tutkimusta.

Arvioin verbisanaston monipuolisuutta myös laskemalla verbien sana/sane-suhteen. Myös tähän suhdelukuun vaikuttaa kuitenkin vahvasti tekstin laajuus: pidemmissä näytteissä suhdeluku on matalampi kuin sanamäärältään lyhyemmissä näytteissä (Malvern & Richards, 2002). Pidemmissä kertomuksissa saman verbin toistumistodennäköisyys luonnollisesti kasvaa (Julin, 2001, s. 78). Esimerkiksi hollanninkielisistä näytteistä sana/sane-suhdetta tutkittaessa näytteen sopivaksi laajuudeksi on arvioitu 300 sanaa (ks. Prins & Bastiaanse, 2004). Huomioitava kuitenkin on, että hollannin kielessä on paljon esimerkiksi artikkeleita ja prepositioita, jotka kasvattavat sanamäärää. Suomen kielessä sen sijaan esimerkiksi paikallissijat ilmaistaan sijamuotorakenteilla. Koska asiasta ei ole suomalaista julkaistua tutkimusta, Korpijaakko-Huuhka (2014) on arvioinut, että suomenkielisen aineiston tulisi olla 70–100 sanan laajuinen, jotta mittari olisi käyttökelpoinen. Tämän tutkimuksen aineiston kertomusten sanamäärät vaihtelivat 91 ja 362 sanan välillä.

Mitä lähempänä sana/sane-suhdeluku on arvoa yksi, sitä monipuolisempaa sanastoa kertomuksessa on käytetty. Tutkimushenkilöiden kertomuksissa verbien sana/sane-suhde oli keskimäärin 0,58. Lapset siis melko paljon toistivat samaa verbityyppiä. Sana/sane-suhdeluvussa vaihtelu oli kuitenkin tutkimushenkilöiden välillä huomattavaa. Tuloksen tulkintaa hankaloittaa se, ettei suomen kieleen ja eri tehtävätyyppihin perustuvia normeja ole saatavilla. Tunnusluku kertoo silti ainakin suuntaantavasti sanaston monipuolisuudesta. Kaipaisen tutkimuksessa (2011) aikuisten (23–82-v.) normaalipuhujien verbien sana/sane-suhde kerrontatehtävässä oli keskimäärin 0,8 (vaihteluväli 0,5–1,0). Lasten verbien käytössä näyttäisi siis tämän perusteella olevan kerrontatehtävässä enemmän toistoa kuin aikuisilla. Laskin mielenkiinnon vuoksi myös leksikaalisten verbien sana/sane-suhteen, eli jätin laskuista pois monimerkityksisen *olla*-verbin. Tällöin verbien sana/sane-suhde oli keskimäärin 0,65. Suurimmillaan ero kaikkien verbien ja leksikaalisten verbien sana/sane-suhteessa oli 0,18.

Sana/sane-suhde antaa muiden analysointimenetelmien lisäksi hyödyllistä lisätietoa käytetystä sanastosta. Esimerkiksi pelkän verbien määrän perusteella ei voi juurikaan arvioida verbien käyttöä. Tässä tutkimuksessa vähiten verbejä käyttäneen tutkimushenkilön kertomuksessa verbien sana/sane-suhde oli 0,82. Lapsi siis käytti kerronnassaan verbejä taloudellisesti, mutta monipuolisesti. Tekstin

pituuden vaikutus sana/sane-suhteeseen näkyy kuitenkin myös tämän aineiston tuloksissa. Tutkimushenkilön, jonka kerronnassa verbimäärä oli aineiston korkein ja kertomus myös huomattavasti pidempi kuin edellä mainitun tutkittavan, kertomuksen verbien sana/sane-suhdeluku oli aineiston pienin (0,44). Hän siis toisteli pitkässä kertomuksessaan samoja verbejä, mikä siis saattoi myös olla hänen valitsemansa kerrontatyylillä. Lapsi myös orientoitui selostamaan yksityiskohtaisesti kuvien tapahtumia, mikä puolestaan saattoi johtua tehtävätyypistä.

5.3 Työn kliininen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkielma on osa Tampereen yliopiston logopedian meneillään olevaa, jo vuosia kestänyttä lasten kerrontaan liittyvän aineiston keruuta. Tämä työ rajattiin verbien tarkasteluun. Verbit ovatkin kertovassa kielenkäytössä oleellisia, ja on jo todettu, että verbisanaston niukkuus tai yksipuolisuus saattaa viitata poikkeavaan kielen kehitykseen (Julin, 2001, s. 83–84; Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004, katsaus; Leiwo, 1977, s. 264–265). Silti logopedian alalla on suomalaislasten verbien käytöstä julkaistu hyvin vähän tutkimustietoa. Tämän tutkielman tulokset kertovat ainakin suuntaa-antavasti 6–7-vuotiaiden lasten verbien käytöstä sarjakuvakerronnassa, vaikka otoskoko olikin melko pieni. Tutkimustietoa verbien käytöstä, etenkin semanttisesta näkökulmasta, tarvitaan siis lisää suuremmilla otoksilla ja myös muista ikäryhmistä. Tarkastelemalla eri-ikäisten kielellisesti tavanomaisesti kehittyneiden lasten verbien käyttöä saataisiin arvokasta tietoa tyypillisestä verbisanaston käytön kehityksestä. Tätä tietoa voitaisiin käyttää apuna kielen kehitykseensä tukea tarvitsevien lasten tunnistamisessa. Myös kuntoutuksen sisällön suunnittelussa ja toteuttamisessa tieto verbien tavanomaisesta käytöstä ja poikkeavan verbien käytön merkeistä olisi hyödyllistä. Koska verbit ovat tapahtumien ilmaisemisessa olennaisia, vaikuttaisi verbien käytön harjoittamisen sisällyttäminen osaksi kuntoutusprosessia todennäköisesti positiivisesti myös kerrontataitojen kehitykseen.

Välineitä verbisanaston tutkimiseen olisi kuitenkin tarvetta kehitellä. Verbit esiintyvät harvoin itsekseen, joten verbien käyttöä tuleekin tutkia lausepuheesta, esimerkiksi siis kerronnasta. Koska sarjakuvakerronnassa kuvat ohjaavat kerronnassa käytettävien sanojen valintaa, voisi Sammakkokertomukseen laatia suomenkielisen normisanaston, kuten Markkanenkin (2013) ehdottaa. Hyödyllistä olisi myös laatia Sammakkokertomuksiin perustuvien hapax legomena -osuuksien ja sana/sane-suhdelukujen normit. Kun vertailupohjana olisivat käytettävissä tällainen normisanasto sekä sanaston monipuolisuutta kuvaavien arvojen ikänormit, voisi Sammakkokertomusta hyvin käyttää esimerkiksi verbisanaston testausmenetelmänä. Hyödyllistä olisi myös verbien määrän laskeminen suhteessa muun sanaston määrään. Lapsen, jonka kielen kehitys on poikkeavaa, kerronta voi nimittäin usein olla myös hyvin verbipainotteista (Mäkinen,

2013). Lapsi siis saattaa pystyä ilmaisemaan lauseen ytimen verbillä, mutta ei välttämättä muuta. Tämä voi johtua esimerkiksi substantiivisanojen mieleen palauttamisen vaikeudesta.

Vaikka strukturoidulla menetelmällä on etunsa, sen lisäksi olisi syytä tutkia verbien käyttöä myös muissa diskursseissa. Esimerkiksi kielellisten taitojen arviointi jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa antaa testitilanteisiin verrattuna ekologisesti validimman käsityksen kielen hallinnan taidoista (ks. Prins & Bastiaanse, 2004). Koska kuntoutuksen tavoitteena on mahdollistaa asiakkaan mahdollisimman hyvä suoriutuminen arjen kommunikointitilanteissa (Renvall, Nickels & Davidson, 2013), olisi lapsen kohdalla tärkeää saada kuva kielellisistä taidoista myös esimerkiksi leikkitilanteissa. Jotta kuntoutuksen sisältö onnistuttaisiin kohdistamaan oikein ja tehokkaasti, on kielenkäyttötaitoja arvioitava sekä strukturoiduissa tehtävätilanteissa että vapaammassa, jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa (Prins & Bastiaanse, 2004). Verbien käyttöäkin tarkasteltaessa ja kuntoutettaessa olisi hyvä pitää mielessä Hallidayn (1975) kielenkäyttötehtävät ja arvioida, mahdollistavatko lapsen kielelliset taidot kielen käyttämisen sen eri tehtävissä (ks. Suvanto, 2011).

LÄHTEET

- Aksu-Koç, A.A. (1994). Development of linguistic forms: Turkish. Teoksessa R.A. Berman & D.I. Slobin (toim.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. (s. 329–385). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Alantie, S. (tulossa). Englannin kielen pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Alho, I. & Kauppinen, A. (2008). *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Armstrong, E. (1995). A linguistic approach to the functional skills of aphasic speakers. Teoksessa C. Code & D. Müller (toim.), *The Treatment of Aphasia: From Theory to Practice*, (s. 70–89). Lontoo: Whurr.
- Armstrong, E. (2001). Connecting lexical patterns of verb usage with discourse meanings in aphasia. *Aphasiology*, 15 (10/11), 1029–1045.
- Armstrong, E. (2002). Variation in the discourse of non-brain-damaged speakers on a clinical task. *Aphasiology*, 16, 4/5/6, 647–658.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21 (1985): 37–46.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994a). Preface. Teoksessa R.A. Berman & D.I. Slobin (toim.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. (s. ix–xi). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994b). Different ways of relating events: introduction to the study. Teoksessa R.A. Berman & D.I. Slobin (toim.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. (s. 1–16). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994c). Narrative structure. Teoksessa R.A. Berman & D.I. Slobin (toim.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. (s. 39–84). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bliss, L.S. & McCabe, A. (2008). Personal narratives. Cultural differences and clinical implications. *Topics in Language Disorders* 28 (2): 162–177.
- Bruner, J. (1983). *Child’s Talk. Learning to Use Language*. Lontoo: Oxford University press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christiansen, J.A. (1995). Coherence violations and propositional usage in the narratives of fluent aphasics. *Brain and Language* 51, 291–317.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Lontoo: Continuum.
- Eriksson, P. & Rajala, E. (2014). *Miten kielellisesti tyypillisesti kehittyneet 6–7-vuotiaat lapset tuottavat ja ymmärtävät Sammakkotarinan? : alustavat ikänormit*. Logopedian pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. Teoksessa S.A. Kuczaj (toim.), *Language Development, vol 2: Language, Thought, and Culture*. (s. 301–334). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. (1979). *Nyky-suomen lauseoppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakulinen, A., Vilkuna M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (toim.) (2005). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Lontoo: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Lontoo: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1987). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Lontoo: Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1990). *Language, Context, and Text: Aspects of a Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Lontoo: Arnold.
- Herdan, G. (1960). *Type-token Mathematics: A Textbook of Mathematical Linguistics*. 'S-Gravenhage: Mouton.
- Honko, M. (2013). *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Tampere: Tampere University Press.
- Hudson, J.A. & Shapiro, L.R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. Teoksessa A. McCabe & C. Peterson (toim.), *Developing Narrative Structure*. (s. 89–136). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hyvärinen, M. (2007). Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli*, 27:3, 127–140.
- Julin, S. (2001). ”Missä on mun sammakko?” Neljä- ja puolivuotiaiden lasten sammakkotarinoiden tarkastelua lingvistisesti ja rakenteellisesti. Suomen kielen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Ukrainetz, T.A., Eisenberg, S.L. & Gillam, R.B. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performance. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15: 177–191.
- Jämsä, T. (1986). *Suomen kielen yleisimpien verbien semantiikkaa: on semantics of the most frequent Finnish verbs*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kaipainen, S. (2011). *Eri-ikäisten puhujien kielenkäytön piirteitä sarjakuvatehtävässä*. Logopedian pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. (2004). Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. (s. 33–52). Jyväskylä: PS-Kustannus: Niilo Mäki -instituutti: Haukkarannan koulu.

Korpjaakko-Huuhka, A-M. (2003). *Kyllä se lintupelotintaulujuttu siinä nyt on käsittelyssä. Afaattisten puhujien kielellisiä valintoja sarjakuvatehtävässä*. Helsinki: Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 46.

Korpjaakko-Huuhka, A-M. (2007). Miten puheterapeutti voi tutkia kertovaa puhetta ja kielenkäyttöä? Teoksessa A-M. Korpjaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet*. (s. 17–27). Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 39.

Korpjaakko-Huuhka, A-M. (2011). Kielenkäyttötehtävien arvioinnin suuntaviivoja. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (s. 211–228). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Korpjaakko-Huuhka, A-M. (2014). Suullinen tiedonanto. 27.5.2014.

Labov, W. (1976). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lauranto, Y. (2013). *Kielen ja vuorovaikutuksen tutkimuksen teorioita ja sovellutuksia* -luentosarja. Logopedia, Tampereen yliopisto. Suullinen tiedonanto.

Leiwo, M. (1977). *Kielitieteellisiä näkökohtia viivästyneestä kielenkehityksestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leiwo, M. (1987). Viestinnällinen näkökulma logopediassa. *Suomen logopedis-foniatriinen aikakauslehti*, 2, 3–10.

Leiwo, M. (1989). *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Yliopistopaino.

Liles, B.Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868–882.

Lind, M., Kristoffersen, K.E., Moen, I. & Simonsen, H.G. (2009). Semi-spontaneous oral text production: measurements in clinical practice. *Clinical linguistics & Phonetics*, 23: 872–886.

Luukka, M-R. (2002). M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. (s. 89–123). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Lyytinen, P. (2003). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (s. 48–68). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Malvern, D. & Richards, B. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing*, 19 (1), 85–104.

- Markkanen, M. (2011). *Miten ennenaikaisina ja pienipainoisina syntyneet lapset kuvaavat kertomuksen maailmaa? Monitapaustutkimus*. Logopedian kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto.
- Markkanen, M. (2013). *Miten ennenaikaisina ja täysiaikaisina syntyneet lapset kuvaavat kertomuksen maailmaa? Vertaileva ryhmätutkimus*. Logopedian pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Mäkinen, L. (2013). *Lasten kerrontataitojen arvioiminen. Katsaus logopediseen tutkimukseen Suomessa* -luento. Logopedia, Oulun yliopisto / Tampereen yliopisto. Suullinen tiedonanto.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemikorpi, A. (1991). *Suomen kielen sanaston dynamiikkaa*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Nieminen, P. (1990). Lapsen kielellisen ilmaisuuden varhaiskehitys. Teoksessa P. Nieminen, M. Kiviaho & S. Pirilä (toim.), *Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys*. (s. 72–83). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nummenmaa, L. (2010). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Pajunen, A. (1988). *Verbien leksikaalinen kuvaus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pajunen, A. (1999). *Suomen verbirektiosta: verbin argumenttirakenteen jäsenten valinnasta*. Turku: Turun yliopisto.
- Pajunen, A. (2006). Verbisanojen uudistuminen. *Puhe ja kieli*, 26:4, 205–219.
- Paul, R. & Smith, R.L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 592–598.
- Ponsila, M-L. (2012). *Lukemisen ja kirjoittamisen häiriöt* -luentosarja. Logopedia, Helsingin yliopisto / Tampereen yliopisto. Suullinen tiedonanto
- Prins, R. & Bastiaanse R. (2004). Analysing the spontaneous speech of aphasic speakers, *Aphasiology*, 18 (12), 1075–1091.
- Rajala, E. (2012). *Verbiprosessit kouluikäisen lapsen sarjakuvakerronnassa. Kolme tapaustutkimusta*. Logopedian kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto.
- Renvall, K., Nickels, L. & Davidson, B. (2013). Functionally relevant items in the treatment of aphasia (part I): Challenges for current practice. *Aphasiology*. 27:6, 636-650.
- Roininen, H. (2013). *Verbiprosessit 7-vuotiaan lapsen sarjakuvakerronnassa. Monitapaustutkimus*. Logopedian kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto.

- Saukkonen, P., Haipus, M., Niemikorpi, A. & Sulkala H. (1979). *Suomen kielen taajuussanasto*. Porvoo: Wsoy
- Shapiro, L.R. & Hudson, J.A. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27 (6): 960–974.
- Shore, S. (1992). *Aspects of a Systemic-Functional Grammar of Finnish*. Sydney: Macquarie University.
- Shore, S. (2012). Systemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela, (toim.), *Genreanalyysi: tekstilajitutkimuksen käsikirja*. (s. 158–185). Helsinki: Gaudeamus.
- Stein, N.L. & Policastro, M. (1984). The concept of a story: a comparison between children's and teachers' viewpoints. Teoksessa H. Mandl, N.L. Stein & T. Trabasso (toim.), *Learning and Comprehension of Text*. (s. 113–155). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Stolt, S. (2010). Leksikaalinen kehitys. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot: kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. (s. 204–210). Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Suvanto, A. (2007). Kielihäiriöisen lapsen kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen. Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet*. (s. 39–48). Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 39.
- Suvanto, A. (2011). Leikki-ikäisen lapsen kielenkäyttötaitojen kehittäminen. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (s. 279–289). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Suvanto, A. (2012). *Lapsi tarinaa rakentamassa: Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntoutuminen*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Suvanto, A. & Mäkinen, L. (2011). Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. (s. 63–82). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tolska, T. (2002). *Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tomasello, M. (1992). *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veisu, E. (2012). *Aikuiset kerrontaa rakentamassa. Kuudentoista henkilön verbiprosessivalinnat sarjakuvatehtävässä*. Logopedian kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto.
- Veisu, E. (tulossa). Logopedian pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

LIITE 1: *Sammakkotarina*-kuvasarja (Mayer, M., 1969, *Frog, where are you?*)



Sammakkotarina-kuvasarja (Mayer, M., 1969, Frog, where are you?)



LIITE 2: Litteraatiomerkinnot

[Soveltaen Anna-Maija Korpijaakko-Huuhkan (2003, xiii) väitöskirjatyössään käyttämiä merkintöjä]

- (.) tauko
- sana on jäänyt kesken
- (-) ilmaisu, josta ei ole saatu selvää
- : äännevenytys
- { } kirjoittajan tulkinta tekstin analyysivaiheessa
- ∅ tekstin analyysivaiheessa elliptisen sidoksen presupponoitu kieliaines,
esim. [*poika*]₁ *kiipes kalliolle ja* ∅₁ *huus jotain*

LIITE 3: Prosessityyppien jakautuminen koko aineistossa ja ryhmittäin

Tilastollisesti merkitsevien erojen U- ja p-arvot (Mann-Whitneyn U-testi) ovat taulukoissa lihavoituina.

Taulukko A. Verbiprosessien ja prosessityyppien jakaumat koko aineistossa

	n	vv	md	ka
Kaikki prosessityypit	831	22–62	40	41,6
Materiaaliset prosessit	351	10–33	16,5	17,6
Mentaaliset prosessit	37	0–5	1,5	1,9
Relationaaliset prosessit	205	4–22	9,5	10,3
Behavioraaliset prosessit	167	1–17	8,5	8,4
Verbaaliset prosessit	71	0–7	4	3,6

Taulukko B. Verbiprosessien jakaumat ikäryhmittäin

	6-vuotiaat (n=10)				7-vuotiaat (n=10)				Eron tilastollinen merkitsevyys (Mann- Whitney)
	n	vv	md	ka	n	vv	md	ka	
Kaikki prosessityypit	372	24–51	35,5	37,2	459	22–62	45	45,9	U=21,500; p=0,029
Materiaaliset	154	10–22	15,5	15,4	197	10–33	18,5	19,7	U=32,000; p=0,190
Mentaaliset	19	1–4	1,5	1,9	18	0–5	1,5	1,8	U=45,000; p=0,739
Relationaaliset	90	4–14	9	9	115	4–22	11	11,5	U=39,500; p=0,436
Behavioraaliset	77	1–17	8	7,7	90	6–13	9	9	U=34,500; p=0,247
Verbaaliset	32	0–5	3,5	3,2	39	1–7	4	3,9	U=41,000; p=0,529

Prosessityyppien jakautuminen koko aineistossa ja ryhmittäin

Taulukko C. Verbiprosessien jakaumat sukupuoliryhmittäin

	Tytöt (n=10)				Pojat (n=10)				Eron tilastollinen merkitsevyys (Mann-Whitney)
	n	vv	md	ka	n	vv	md	ka	
Kaikki prosessityypit	430	24–62	41,5	43	401	22–55	38,5	40,1	U=41,000; p=0,529
Materiaaliset	170	12–23	17	17	181	10–33	15	18,1	U=46,500; p=0,796
Mentaaliset	20	0–4	2	2	17	0–5	1	1,7	U=41,000; p=0,529
Relationaaliset	117	6–22	10	11,7	88	4–17	6,5	8,8	U=31,000; p=0,165
Behavioraaliset	89	1–17	8,5	8,9	78	5–11	8,5	7,8	U=42,000; p=0,579
Verbaaliset	34	2–5	3,5	3,4	37	0–7	4	3,7	U=43,500; p=0,631

Taulukko D. Verbiprosessien jakaumat koulutusasteryhmittäin

	Esiopetus (n=10)				Alkuopetus (n=10)				Eron tilastollinen merkitsevyys (Mann-Whitney)
	n	vv	md	ka	n	vv	md	ka	
Kaikki prosessityypit	360	24–44	35,5	36	471	22–62	48,5	47,1	U=15,000; p=0,007
Materiaaliset	146	10–22	14,5	14,6	205	10–33	21	20,5	U=23,000; p=0,043
Mentaaliset	20	1–4	1,5	2	17	0–5	1,5	1,7	U=41,000; p=0,529
Relationaaliset	90	4–13	9	9	115	4–22	11	11,5	U=39,500; p=0,436
Behavioraaliset	69	1–11	8	6,9	98	6–17	9,5	9,8	U=27,000; p=0,089
Verbaaliset	35	0–6	4	3,5	36	1–7	3,5	3,6	U=48,000; p=0,912