

LAPSEN KIELEN TEKSTUAALISESTA KEHITYKSESTÄ¹

AULI HAKULINEN

Jyväskylän yliopisto

1. JOHDANTO

Lapsen kielellinen kehitys on ollut intensiivisen kielitieteellisen huomion kohteena 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin teoreettinen kielentutkimus on ottanut monia näkyviä edistysaskelia etenkin lauseopin ja fonologian alalla. Tutkimuksella on ollut vaihtelevia tavoitteita: on haluttu löytää lainomaisia universaaleja Jakobsonin tapaan, on etsitty kieliopin psykologista relevanssia omaksumisen alkuvaiheiden kuvauksesta tai todistusaineistoa ihmiskielen synnynäisten piirteiden ominaislaadusta. Painopiste on mainitun kaltaisissa tutkimuksissa ollut kielen tarkastelamisessa autonomisena koodina, joukkona rakenteita. Lasta, kielen omaksujaa, on puolestaan tutkittu koodin omaksujana, aikuisten systeemin tavoittelijana. Tulokseksi on saatu paljon tietoa siitä missä järjestyksessä ja missä määrin lainomaisesti kielen keskeiset rakenteelliset piirteet omaksutaan 3-4 ensimmäisen ikävuoden aikana.

Suunnilleen 1970-luvun puolivälistä saakka on teoreettisessakin kielentutkimuksessa funktionaalinen ja pragmaattinen näkökulma saavuttanut kasvavaa mielenkiintoa. Tämä on näkynyt monella tavalla. Pragmaattiset teoriat kuten ns. puheaktiteoria taikka Grice'n merkitysteoria sekä keskustelun periaatteiden teoria ovat vaikuttaneet sekä semanttiseen että syntaktiseen ajatteluun. Chomskyn alkuperäinen idealisoitu kahtiajako kielikykyyn (kompetenssiin) ja suoritukseen (performanssiin) on jäänyt taka-alalle etenkin Dell Hymesin esittämän kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen tieltä. Tekstilingvistiikka, toiselta nimeltään ja traditioltaan diskurssianalyysi, selvittää lausetta pitempiä kokonaisuuksia, kielen käytön yksiköjä sekä sitä, miten ihmiset keskustelevat keskenään, miten dialogi rakentuu ja millaisia säännönmukaisuuksia mm. tässä tekstilajissa on.

Vastaavasti lapsen kielen tutkimuksessa on funktionaalinen näkökulma

¹ Kiitän Matti Leiwoa huomautuksista ja viitteistä.

alkanut vallata alaa viimeisen puolen vuosikymmenen aikana. Sen ensi oireina voitaneen pitää ns. rikkaita tulkintoja (ks. Leiwo 1980:96), joissa lapsen tuotoksia ei ole pyritty tulkitsemaan niinkään aikuisen rakenteista käsin kuin siitä kontekstista lähtien, jossa ilmaus on tuotettu. Jonkin rakenteen tuottaminen ei vielä välttämättä tarkoita, että lapsi ymmärtää sen funktion läheskään samalla tavoin kuin aikuinen kielenpuhuja - että hän kysyjänä esim. ymmärtää saamansa vastauksen. Monia funktioita taas tuntuu kehittyvän ennen kuin niille on vakiintunut sosiaalisesti ymmärrettävä yleispätevä kielellinen ilmiasu. Pragmaattis-tekstuaalinen lähestymistapa lapsen kielenkehitykseen edellyttää sosiologisten ja antropologisten menetelmien käyttämistä, joten suuri osa tämän tutkimussuunnan pioneereista onkin näiltä tutkimusaloilta lähtöisin (vrt. Greenfield ja Smith 1975, Ervin-Tripp ja Mitchell-Kernan (toim.) 1977 sekä Waterson ja Snow (toim.) 1978). Lingvisteistä Halliday (esim. 1975) ja psykologeista Bruner (1974/5 ja 1975) ovat kaiken aikaa vastoin valtavirtauksia korostaneet kielen toiminta-aspektin tärkeyttä lapsen kielenomaksumisen ymmärtämiselle. Hallidaylta on peräisin aforismi, jonka mukaan lapsi ymmärtää, mitä kieli on vasta, kun hän tietää mitä sillä voi tehdä, ja Brunerin mukaan kieltä on pidettävä erikoistuneena ja konventionaalistuneena yhteistoiminnan ulokkeena (1975:2).

Tarkastelen tässä kirjoituksessa lapsen tekstuaalista kehitystä 12 kk:n ja 36 kk:n välisenä aikana periaattelliselta kannalta sekä joidenkin esimerkkien valossa. Alue on varsin laaja ja ulottuu moniaalle; pyrin luomaan yleiskatsauksen sekä osoittamaan, minkä tyyppisiä tutkimusongelmia tekstin kehityksen eri vaiheet tarjoavat. Nähdäkseni alueeseen kuuluu kolme pääongelmaa: (1) miten lapsi oppii vuoropuhelun periaatteet ja siirtyy yhteisdialogista oman vuorosanansa itsenäiseksi tuottajaksi; (2) miten lapsen lauseeseen kehittyvät tekstuaaliset piirteet eli temaattiset ja viittaussuhteet sekä miten lapsi rupeaa tekemään lausetta pitempiä tekstejä (ovat ne sitten vuorosanoja tai monologeja); (3) miten lapsi alkaa omaksua tekstilajien olemassaolon ja vaikutuksen tekstin muotoutumiseen.

Kielellisen vuorovaikutuksen tutkiminen edellyttää tehokasta keruumenettelyä; niinpä parhaat tutkimusaineistot (esim. Keenan 1978) on saatu käyttämällä videonauhointeita, jotka on kohta nauhoituksen jälkeen varustettu kommentein. Menetelmän haittapuoli on sen raskaus: lapsi

saattaa olla mykkä tai haluton kun koneisto on paikalla, saattaa tuottaa parhaat tekstinsä kameroiden mentyä, ammeessa, metsässä jne. Toisaalta näin saatu aineisto on luotettavaa, koska visuaaliset, ekstralingvistiset merkit ovat jäljestä päin nähtävissä. Etenkin yksisanaisessa vaiheessa, jossa valtaosa dialogeista on hoitajan aloittamia, menetelmä on tuottanut hyvää ainesta (vrt. esim. Shugar 1978). Kynällä tallentaminen, johon tämän tekijä on turvautunut, on hyvä menetelmä siltä kannalta, että talteen tulee poikkeuksellisissakin oloissa syntyneitä tekstejä. Varjo-puolena on ekstralingvististen piirteiden jääminen kommenttien varaan ja tieteenkin menetelmä on käyttökelvoton siinä vaiheessa kun tekstit alkavat kasvaa. Näistä syistä otan esimerkkejäni mukaan vain havainnollisuuden vuoksi, eräänlaisina alustavina näytteinä, joita tuleva tutkimus toivotavasti voi systemaattisemmin täydentää.

2. ESIKIELELLINEN JA YKSISANAINEN VAIHE

2.1. *Ennen sanoja*

Ihmisten puhe on merkityksellistä sosiaalista toimintaa; merkityksellinen tarkoittaa, että se on vuorovaikutusta, jossa kommunikoidaan. Lapsen kielenomaksumisen ymmärtämiselle on olennaista sen itsestään selvältä tuntuvan seikan pitäminen mielessä, että kieli omaksutaan toimintadialogissa (Bruner 1974/5: 284) eli vuorovaikutussuhteessa hoitavan aikuisen kanssa. Tätä vuorovaikutussuhdetta on pidetty puheen omaksumisen välttämättömänä edellytyksenä tai ainakin siihen suuresti vaikuttavana seikkana, mistä todistuksena on mm. kurojen vanhempien kuulevien lasten vaikeudet kielenomaksumisessa (esim. Clark ja Clark 1977: 330). Pragmaattiselta kannalta lapsi ei omaksu aikuisen kielen rakennepiirteitä hämmästyttävän nopeasti, vaan ratkaisee koodin ahertamalla tuhansissa pikku dialogeissa päivittäin elämänsä ensi vuodet. Mutta dialogia ei ole nähtävä vain kielen rakenteen omaksumista ja tuotosten standardisoimista auttavina keskustelutunteina, jonkinlaisena taustavaikuttajana päämäärän ollessa koodin hallinta. Dialogiin osallistuminen opettaa lapselle rakenteiden vakiinnuttamisen ohella myös ensimmäisen tekstilajin, vuoropuhelun strategiaa. Prosessin alussa aikuinen on lähes aina aloitteentekijä ja lapsi oppii reagoimaan aikuisen aloitteisiin, aluksi toiminnallaan, vähitellen myös kielellisesti. Kun aikuinen

aluksi on dialogin kantava voima, voi lapsen keskustelutaidon kehittymisen myötä havaita, miten lapsi valtaa yhä itsenäisemmän osan dialogin rakentajana: tekee aloitteita, valitsee itse puheen tarkoitteen, tuo uusia teemoja keskusteluun.

Pragmaattiselta kannalta lapsen ääntelyssä on tavoitteellista kommunikointia jo ennen kuin hänellä on hallussaan mitään kielen muototasoa (sanasto, morfologia, syntaksi). Hänellä on vasta jäsentymätön äännetaso ja merkityksiä (vrt. Halliday 1975: 38). Tätä kielenomaksumisen vaihetta ei voi kuvata muuten kuin pragmaattis-kommunikatiivisesti, analysoimalla lapsen intentioita ja tilanteita, joissa kommunikointi tapahtuu. Dore (1974: 37) on korostanut, että esikielellisten ja kielellisesti ilmaistujen intentioiden välillä ei vallitse isomorfia, vaan on oletettava, että sitä mukaa kuin intentiot kielentyvät, ne saavat myös alkuperäistä konventionaalistuneemman merkityksen; merkitysten henkilökohtaisuus jää takalalle. Käsittäkseni juuri tätä taustaa vasten on nähtävä se Hallidayn (1975) edustama käsitys, että lapsen puheesta puuttuu varhaisvaiheessa kielen informatiivinen funktio, joka aikuisten puheessa on hyvinkin keskeinen. Informatiiviseksi tulkitut lapsen tuotokset ovat hänen mukaansa joko interaktionaalisen, vuorovaikutusta hakevan funktion ilmentymiä tai sitten sellaisia, joissa yhtyy persoonallinen ("tämä kiinnostaa minua") ja heuristinen ("haluan oppia lisää tästä") funktio. Halliday lienee ainoa kielen varhaisvaiheen tutkija, joka hyvin korostetusti on pyrkinyt lähtemään lapsen ehdoista ja välttänyt projisioimasta aikuisten funktioita, puheakteja tai niiden analogioita lapsen kieleen. Toistaiseksi on kuitenkin pidettävä mielenkiintoisena, mutta vaikeasti toteen näytettävänä hypoteesina sitä, että kuusi lapsenkielen perusfunktioita¹ olisivat ihmiskulttuurin universaaleja ja samalla heijastaisivat kielijärjestelmän varhaisia kehitysvaiheita ihmisen lajinkehityksessäkin (Halliday 1975: 33).

Erilaisten hypoteesien todentamista varten tarvitaan mahdollisimman monista kulttuuriipiireistä havaintoainesta kommunikoinnin ensi vaiheista;

¹Malleja on esitelty suomeksi Doughtyn, Pearcen ja Thorntonin kirjaan liitettyssä Hallidayn artikkelissa "Kielen mallit" (vrt. Halliday 1976). Ne ovat instrumentaalinen eli välineellinen, regulatorinen eli sääntelevä, interaktionaalinen eli kanssakäymisen malli, persoonallinen eli minäkeskinen, imaginatiivinen eli mielikuviutusmalli sekä representatiivinen eli esittävä malli.

vasta sen jälkeen varhaismerkitysten tai funktioiden luokitteluun universaaleiksi tulee luotettavaksi. Omat havaintoni Siljan merkityksistä n. 12 kk:n ikäisenä, juuri ennen ensimmäisten ymmärrettävien sanojen ilmaantumista, ovat pitkälle samansuuntaisia kuin Hallidayn havainnot Nigelin merkityksistä 10 kk:n vaiheilla, joskin pidän merkitysten luokitteluun funktioihin vaikeana. Merkitykseksi olen katsonut toistuvassa käytössä olevan, yleensä tilanteeseen sidotun aloitteen; luettelosta puuttuvat reaktiot aikuisen aloitteisiin. Viestintäintentiosta kertoi myös katsekontaktin etsiminen, sormella osoittelu, yleensä siitä varmistuminen, että vuorovaikutuskumppanin huomio on saatu kohdistetuksi.

1-vuotiaan merkitykset

- | | |
|--|--------------------------------|
| (1) osoittaa sormella ovelle ja <i>murisee</i> ,
kun auto kulkee talon ohi | 'auto' |
| (2) osoittaa kylpyhuoneeseen ja <i>suhisee</i> | 'suihku' |
| (3) osoittaa parvekkeelta pensaaseen
ja <i>vinkeä</i> | 'lintuja' |
| (4) osoittaa seinälautasta ja katsoo
äitiin | 'lautanen' |
| (5) heittäytyy selälleen, sulkee sil-
mänsä ja <i>hengittää raskaasti</i> | 'nukun' |
| (6) halaa (äitiä jaloista, nallea ym.)
äänneillen <i>aa~aai</i> | 'tykkään sinusta' |
| (7) osoittaa radiota ja <i>hytkyy</i> | 'radio auki' |
| (8) istuu himmelin alla ja <i>puhkuu</i> | 'puhalla himmeli
keinumaan' |
| (9) osoittaa kirjajhyllyyn ja
<i>ääntelee vaativasti</i> | 'katsotaan
joulukortteja' |
| (10) tarttuu hameenhelmasta äitiä ja
<i>ääntelee vaativasti (n·n·n·n·n·n)</i> | 'syliin' |
| (11) pyrkii sohvalle ja äännelee
<i>·h··h··h·</i> | 'auta ylös' |

Funktionaalisesti ongelmallisimpia ovat luettelon neljä ensimmäistä aloitetta. Tavallisesti nämä luokiteltaisiin representatiiviksi (esim. Clark ja Clark 1977), nimeämisryityksiksi tai kielen informatiiviseen

funktioon kuuluviksi. Mutta voidaan myös ajatella Hallidayn tavoin, että lapsi tuo esiin näitä merkityksiä saadakseen aikaan vuorovaikutusta aikuisen kanssa, kuullakseen oppimistarkoituksessa vastaavan puhutun ilmauksen tai yleensä osoittaakseen, että on löytänyt vakiomerkityksen muuten vielä niin jäsentymättömästä maailmastaan (persoonallinen funktio). Näitä esittäessään lapsi voi olla varma aikuisen reaktiosta, koska aikuinen on itse niin usein juuri näihin ilmiöihin viitannut, ja sillä tavalla voidaan puhua samasta asiasta lapsen ehdotuksesta.

Esimerkki (5) on ensimmäinen imaginatiivisen funktion ilmentymä, lapsi teeskentelee nukkuvansa; (6) on interaktionaalisen funktion merkitys, lapsi ilmaisee suhdetta toiseen. Esimerkit (7 - 9) edustavat säätelevää, regulatorista kielenkäyttöä ja (10 - 11) instrumentaalista. Ero näiden kahden välillä ei kuitenkaan ole selvä, sillä kaikki pyynnöt tavoittelevat jotakin lapselle itselleen koituvaa. Varsinaisina dialogin aloitteina voidaan pitää neljää ensimmäistä tapausta, muut ovat yksittäisiä puheakteja, jotka edellyttävät toimintaa tai vain ilmaisevat jotakin tilaa (5 ja 6). Näitä kahta lukuun ottamatta muut merkitykset ovat tilanteeseen sidoksissa ja sellaisia, että ne eivät ole riittävästi konventionaalistuneet ollakseen ulkopuolisten ymmärrettävissä. Kieliyhteisö on lapselle tässä vaiheessa vain parin - kolmen ihmisen laajuinen.

2.2. Yksisanainen vaihe

Yksisanainen vaihe, noin puolentoista vuoden iän molemmin puolin oleva kausi, jonka pituus vaihtelee muutamasta päivästä muutamaan kuukauteen lapsesta riippuen, on kauan askarruttanut etenkin syntaksin kuvaajia (katsaus eri näkökantoihin Dore 1974). Lapsen yksisanaista ilmausta on rinnastettu aikuisen lauseeseen ja kutsuttu holofraasiksi; kiistaa on sitten käyty siitä, millainen syntaktinen kuvaus tähän holofraasivaiheeseen soveltuisi. On kuitenkin syytä pohtia, mitä nämä ensi-ilmauksen luonteeltaan ovat: ovatko ne syntaktisia, semanttisia vai käsitteellisiä. Dore (1974) huomauttaa, että koko lauseen käsite on huono tämän vaiheen kuvauksessa, koska lauseelle on ominaista tietyt rakenteelliset vaihtoehdot, joita yksisanaisessa ilmauksessa ei voi olla. Pragmaattinen näkökulma on tuonutkin yksisanaiseen vaiheeseen uutta pohdittavaa, kun on ajateltu, että tällaiset ilmaukset ovat funktionaalisia yksikköjä, joissa

sisältöä edustaa leksikaalinen yksikkö, intentiota illokutiivinen sävy, joka käy ilmi intonaatiosta sekä ilmauksen esiintymisyhteydestä, kontekstista. Dore (1974: 32) huomauttaa, että puheaktien kuvauksessa on *aina* turvauttava kontekstivihjeisiin, koska yhtä illokutiivista sävyä voi edustaa useampi kuin yksi rakenteellinen ratkaisu ja myös eikielellinen merkki (olan kohautus, kulmien kurtistus jne.). Ehkä edelliseen vaiheeseen nähden on helpompi erottaa toisistaan referentiaalis-käsitteellinen merkitys ja sanojan aikomus eli funktio, jossa hän sanottavansa esittää.

Yksisanainen vaihe kesti Siljalla pitkään, 12 kk:n ikäisestä n. 19 kk:n ikäiseksi. Määrällisesti sanavarasto kasvoi tänä aikana n. sataan; suurin osa kehitystä oli sisäistä, semanttis-funktionaalista eli juuri sitä, mikä tässä yhteydessä meitä kiinnostaa. Ensinnäkin on huomattava, että kun sana korvasi aiemman ääntelyn, lapselle kävi mahdolliseksi saman sanan käyttäminen illokutiivisesti eri tehtäviin. Niinpä sana *ukkuu* 'nukkuu' tuli entisen raskaan hengityksen rinnalle merkitsemään nukkumisen teeskentelyä. Mutta toisessa tilanteessa sitä käytettiin käskynä ("äidin täytyy nukkua"), kommenttina ("joku nukkuu tuossa") tai instrumentaalisesti ("haluan mennä nukkumaan") (vrt. Halliday 1974: 42). Jokin sana saattoi toki olla vain yhdessä funktiossa, kuten *auku* 'auto' korvaamassa entistä murinaa auton kulkiessa ohitse; johonkin esineeseen taasen liittyi sanoja, jotka aluksi ehkä assosioituivat siihen löyhästi, kuten *auoo* 'haloo' taikka *mummo* osoitettaessa puhelinta, *kakku* kun lapsi haluaa ulos tekemään kakkuja ja heiluttaa kädessään lapiota. Tämän tapaisten ilmausten pohjalta on tehty ehdotuksia, joiden mukaan fillmorelainen sijakielioppi kuvastaisi parhaiten niitä semanttisia rooleja, joita ilmauksilla on. Mutta suhteita on muitakin, ensinnäkin irtautumat tässä-ja-nyt -tilanteista paikallisesti ja ajallisesti. Esimerkiksi vieraasta paikasta kotiin lähdetessä (18 kk) sanottuna *mma* 'Minna' ilmaisee odotusta mieluisasta ystävän tapaamisesta; säteisellä rantatiellä sanottu *ukko---mmo* on taas muistelua siitä, että samanlaisessa tilanteessa pari viikkoa aikaisemmin lapsi oli kulkenut samaa tietä isovanhempien kanssa; *täti* osoitellen naapuritaloon päin kertoo talossa olevasta mieluisasta kaupan tädistä, joka aina puhui lapselle, jne. Näiden ilmausten kuvaaminen sijakieliopin käsittein ei ole valaisevaa, sen sijaan niitä voi syystä sanoa kielen persoonallisen funktion ilmentäjiksi ja

samalla keskustelun avauksiksi.

Kaikkein tilannesidonnaisin oli edellisen vaiheen instrumentaalinen ääntely: sillä vaadittiin tilanteesta riippuen joko pääsemistä syliin, syötävää, vettä jne. Aluksi sen korvasi kaikissa tilanteissa *anna*, joka tarkoitti milloin 'nosta pois', 'päästä sisään', 'ota tämä minulta', milloin 'anna ruokaa'. Sanaston kasvaessa juuri tämä funktio alkoi leksikaalisesti eriytyä niin, että *pois* alkoi tarkoittaa 'päästä pois' tai 'ota ruoka pois', *tähä* 'tule tänne', *puuoo*, *uokaa*, *eipää* erilaisia ruokalajien pyyntöjä; käskyt alkoivat irtautua tilanteesta.

Vaikka sanaston sanaluokkiin jakautumisesta ei voi aikuisen kielen tavoin puhua yksisanaisessa vaiheessaan olevan lapsen tuotoksissa, on aikuisen kielen kannalta eri sanaluokan sanoilla usein erifunktioista käyttöä. Edellä esitettiin joitakin esimerkkejä siitä, miten monifunktioisia substantiivit voivat illokutiivisesti olla. Kvanttorit ja adverbit olivat lähes yksinomaisesti instrumentaalisessa käytössä: *pois*, *kii*, *iššää* 'lisää', *taadž*, *uuš* olivat vaatimuksia, että aikuisen on mm. annettava, tehtävä tai rakennettava jotakin uudestaan; *uoš* 'ulos' oli ovea kolkuttavan lapsen pyyntö päästä pihalle. Interjektiot puolestaan liittyivät lähes aina tervehdys- tai leikkirituaaleihin kuten *auoo* 'haloo', *ei-hei* 'hei-hei', *kukkuu* (piiloleikissä) tai *tiitti* 'kiitti' tavaroita jaeltaessa. Puheaktien luokittelun kannalta nämä ilmaukset lienevät ongelma, mutta funktionaalisesti kyseessä on kielen interaktiofunktion käyttö.

Sanojen ilmaantuminen mahdollistaa lapselle kielellisen reagoinnin aikuisen repliikkeihin, ensinnäkin kysymyksiin vastaamisen. Alkuvaiheen vastauksissa on kaksi huomionarvoista seikkaa: ensinnäkin se, että lapsi käsittää kysymyksen edellyttävän vastausta, vaikka ei osaisi siihen "oikealla" tavalla vastatakaan, ja toiseksi sen, mitä ratkaisuja lapsi keksii osoittaakseen, että on ymmärtänyt aikuisen vuorosanan nimenomaan kysymykseksi. Kuten Savič (1978) on osoittanut, lapsi turvautuu tällöin stereotyyppioihin. Niinpä n. 18 kk:n ikäinen Silja ymmärsi kunnolla vain sijaintia koskevat *missä*-kysymykset. Tästä huolimatta hänellä oli johdonmukaiset, toisistaan eroavat vastaukset muihinkin kysymystyyppeihin, mikä osoitti, että hän käsitti ne erifunktioisiksi:

(2) kysymys	vastaus
<i>Missä</i> Silja on?	<i>ää-ä</i> 'täällä'
<i>Missä</i> nalle on?	<i>ie-e</i> 'tuolla'
<i>Missä</i> mummo on?	<i>ie-e</i> (+ nouseva-laskeva inton.) 'siellä kaukana'
<i>Mikä</i> tämä on? (jos ei tunne esineen nimitystä)	<i>täis</i> (hölynpölysanana)
<i>Onko</i> sade~kakka~täällä nalle jne.	<i>eio</i> (myönteinen vaihtoehto paljon myöhäisempi)
<i>Kuka</i> kävi täällä~repi tämän~ ottaa jäätelöä?	<i>täti</i>
<i>Oliko</i> Silja äidin kanssa metsässä?	<i>ahä</i>
<i>Onko</i> Silja neiti?	<i>eiti</i> (kontrollikysymyksiä)

Osoitukseksi siitä, että on oivaltanut dialogin periaatteen, lapsi myös esittää vastineen itselleen kohdistettuun ilmaukseen, vaikkei sen sisältöä ymmärtäisikään. Niinpä saattoi kehkeytyä tällaisia mielettömiä keskusteluja:

- (3) Äiti: Vesi kiehuu sadassa asteessa, Silja.
Silja: *ii-i* 'nii-in' (nouseva intonaatio)

Vuoropuhelusta lapsi ilmeisesti arveli olevan kyse silloinkin, kun aikuinen koettaa saada lapsen toistamaan jotakin ilmausta, mutta metakieltä ymmärtämätön lapsi käsittää puheenvuoron keskustelun avaukseksi. Seuraavat dialogit havainnollistavat tätä.

- (4a) Äiti: sano *kivi*
Silja: *eittää* 'heittää'
- (b) Äiti: sano *tyhjä*
Silja: *pois*
- (c) Äiti: sano *ruoka*
Silja: *kakku*

Lapsi pyrkii joko predikoimaan aikuisen valitsemaa tarkoitetta tai vaihtamaan sen mieluisempaan (viimeinen esimerkki).

Halliday (1975:48, 50) pitää dialogin sanallista aloittamista yhtä suurena laadullisena edistysaskeleena lapsen puheen kehityksessä kuin siirtymistä kaksisanaiseen ilmaukseen, jolloin rakenteellinen monipuolisuus käy mahdolliseksi. Nähdäkseni on vaikea ajoittaa sitä, milloin lapsi osaa aloittaa dialogin; kuten Shugar (1978) on huomauttanut,

aikuinen ei useimmiten pääse perille siitä, mikä lapsella on mielessä ja niin lapsen aloittamat keskustelut "onnistuvat" harvemmin kuin aikuisen aloittamat, koska usein puhutaan eri asioista. Ehkä aloitteena voidaan pitää sitä, kun lapsen ilmaus on täyttänyt ainakin kolme ehtoa, jotka onnistuneen puheenvuoron on täytettävä (vrt. Keenan ja Schiefflin 1976): (1) hän saa kuulijan huomion kohdistumaan ilmaukseensa; (2) hän tuottaa äännöksen, josta fonologisesti saa selkoa; ja (3) kuulija voi tämän nojalla tunnistaa topiikkiin kuuluvat esineet, tapahtumat yms. Sanalla sanoen aloite onnistuu, kun keskustelijat ovat yksimielisiä siitä, mikä on puheenaiheena eli teemana (topiikkina). Ensimmäiset onnistuneet aloitukset Silja teki 19-20 kk:n vaiheilla; jälkimmäisessä esimerkissä on jo ensimmäisiä kaksisanaisia ilmauksia mukana.

- (5) Tilanne: ollaan keittiössä kahdestaan; äiti tiskaa, lapsi istuu lattialla (19 kk).

Silja: *avva* 'vauva'
 Äiti: mikä vauva?
 Silja: *aija* 'Raijan'

(tauko)

Silja: *ei-hei* 'vauva on lähtenyt pois'

Tarkoite, jota lapsi tarjoaa keskusteluun teemaksi, ei ole tilanteesta käsin ilmeinen. Lapsi muistelee edellisenä päivänä sattunutta Raijan ja vauvan vierailua. Aikuisen on varmistuttava tarkoitteesta: onko kyseessä vauva vai hauva ja jos vauva, niin kenen? Tämän jälkeen lapsi itse predikoi sen, mitä hänellä oli mielessään: että tuo vauva lähti pois.

- (6) Tilanne: on aamu. Silja tulee keskustelemaan äidin sänkyyn (20 kk).

Silja: *ona* 'Onerva'
 Äiti: olikos Onerva täällä eilen?
 Silja: *too* 'joo'
 Äiti: mitäs te teitte Onervan kanssa?
 Silja: *pajoo eittää* 'heitettiin palloa'
 Äiti: ai, te heititte palloa. Entäs sen jälkeen?
 Silja: *puupuu* 'kylpyyn'
 Äiti: vai olit kylvyssäkin.
 Silja: *too, äiti toihi* 'äiti (oli) töissä'

Näistä esimerkeistä näkyy, että keskustelu on mahdollista vain silloin, kun aikuinen tuntee lapsen kokemukset; mistään uuden informaation kertomisesta ei tässä vaiheessa voi puhua. Vaikka lapsi on aloitteentekijänä, aikuinen luo dialogin sen nojalla, mitä hän päättelee lapsen mielessä liikkuvan. Mutta on korostettava, että joka tapauksessa jo tässä varhaisessa vaiheessa lapsi hallitsee monta keskustelun sääntöä, vaikka tarvitseekin aikuisen tukea niiden soveltamisessa onnistuakseen.

3. LAUSETTA PITEMMÄT TEKSTIT

3.1. Alkuvaiheita

Kun lauseista aletaan muodostaa tekstikokonaisuuksia, niitä on sopeutettava kontekstiinsa kolmessa suhteessa: (1) teema-reema -valinta riippuu edeltävän tekstin teemasta eikä voi vapaasti vaihdella kuten yksittäisten lauseiden vaiheessa näyttää voivan; (2) viittaussuhteet muuttuvat eksoforisesta anaforiseen, tarkoite voi olla jo edellä tekstissä mainittu; on tehtävä ero tunnetun ja uuden informaation välillä; (3) lause on kytkettävä ymmärrettävällä tavalla edeltävään lauseeseen; kun tavoitellaan yksiselitteisyyttä, käytetään mieluummin konjunktioita tai muuta konnektoria.

Ehkä ensi oireiksi kaksilauseisuudesta voidaan nähdä sellaiset tapaukset kuten (23 kk) *Tiija teseen täsiä, ihanen 'S. pesee käsiä, likaisia'*, jossa kompleksista nominaalilauseketta hallitsematon lapsi liittää adjektiivin lauseen perään jonkinlaiseksi irralliseksi lisukkeeksi osaamatta kuitenkaan esittää sitä omana predikaationaan. Samoin itse tehtyä kaksilauseisuutta edeltävät seuraavantyyppiset vuoroparit, jossa lapsi sovittaa lauseensa aikuisen repliikin jatkoksi:¹

- (7a) Äiti: äiti juo teetä. -
Silja: *Tiija ei too teeta*
- (b) Äiti: ensin Silja pissii
Silja: *titten äiti antaa*

¹Vrt. tähän Lurijan käsitystä siitä, miten puhe kehittyy dialogista monologiksi, esim. Leontjev (1975, 158-).

Samasta ajankohdasta on merkintä kahdesta peräkkäisestä omasta lauseesta, joita ei kuitenkaan voi pitää kovin koherenttina tekstinä:

Tiiam muna on tässä. äiti kuojii pois muna.

3.2. Tematiikasta

Toistuvia yrityksiä lausetta pitemmiksi teksteiksi alkoi ilmaantua vasta n. 26 kk:n ikäisenä, siis selvästi äsken mainittuja esivaiheita myöhemmin. Seuraavassa tekstissä piste kuvaa taukoa. Kukin jakso muodostaa oman intonaatiokokonaisuutensa.

(8) Tilanne: aamupuuhat.

*tämä pitää ottaa pois. tämä on ikaset.
tässä on pissiä. vialaan puukkiin.
Tiijan housut.*

Jotakin tilannetta tai tapahtumaa kuvatessaan puhuja valitsee siitä osan lauseeksi, koska mutkikkaampia rakenteita ei ole käytettävissä. Lauseiden muokkaaminen tekstin suhteen ei vielä onnistu, joskin tekstiä pitää koossa se, että puhutaan samasta tarkoitteesta (joka esitellään tekstin lopussa). Kahta leksikaalisesti ilmaistua tarkoitetta ei mahdu yhteen lauseeseen.

Teema-reema -jakoa ovat monet pitäneet lapsen lauseiden ainakin subjekti-predikaatti -jaon veroisena perusjakona, ellei tärkeämpänäkin (vrt. Bruner 1975). On oletettu, että olennaista on lauseen jäsenten tai osien välinen informaationsuhde pikemminkin kuin kieliopillinen suhde. Pidän kuitenkin ongelmana sitä, että yksilauseisessa vaiheessa lause ja teksti ovat sama asia, kun taas tekstin käsittäessä useita lauseita lauseen teema on tavalla tai toisella riippuvainen koko tekstin teemasta (Lautamatti 1978: 71). Ongelmallista on sekin, että lapsi puhuu etupäässä vain käsillä olevasta ja siitä mikä on tuttua; alussa hän ei myöskään osaa ottaa huomioon sitä, mikä voi kuulijalle olla tuttua, mikä uutta. Niinpä aikuisen teemaan olennaisesti liittyvä tunnettuus ei ainakaan samalla tavoin luonnehdi lapsen teemaa. Missä mielessä siis varhaisissa yksilauseisissa teksteissä voi sanoa olevan teema-reema -rakenne? On vähintäinkin oletettava, että teema mainituissa kahdessa suhteessa

poikkeaa aikuisen tekstilauseen teemasta. Oletan alustavasti, että yksi tapa, jolla lapsi järjestää yksilauseisten tekstiensä sanajärjestystä on jonkinlainen emotionaalinen tärkeys. Normaalista sanajärjestyksestä poikkeavat "topikaalistetut" ovat aineistossani usein sellaisia, että alkuun sijoitettu konstituentti on tärkeä, emotionaalisesti kiihottava asia:

(9) normaaleja

*tossa on Tiija uki 'muki'
tuji hakka
tässä on tossu
on iso oska 'lusikka'
ehua oppu 'mehu loppui'
Tiija tiitää 'piirtää'*

topikaalisia

*haisee auto paha
ikkeee Paabo
oppu taa 'tämä loppui'
tissa Tiija tiitää 'kissan'*

Tällaista tärkeysstrategiaa ei voi enää noudattaa lauseen alkua valittaessa silloin kun lausetta ryhdytään käyttämään tekstin osana. Näin selittyisi se, että yhtäjaksoisen tekstin lauseet ovat niin selvästi yksinkertaisempia kuin siihen mennessä tuotetut yksinäislauseet. Silloin kun lauseessa on kaksi tunnettua, esiintyy jonkin verran harjoittelua eri teemoilla: *tähä Tiija tiitää Tiija tiitää tähä*, jota tapahtuu vähän ennen kuin tekstejä alkaa syntyä.

3.3. Sidoskeinoista ja tunnettuudesta

Kun tekstin osana olevassa lauseessa on useampia kuin yksi tarkoite, sidoskeinoit ovat välttämättömiä; aletaan siirtyä eksoforisesta anaforiseen viittauskeinojen käyttöön. Seuraava kolmen tekstin sarja syntyi 26,5 kk:n ja 27,5 kk:n välillä siten että kahden ensimmäisen tekstin välillä oli viikko, kahden jälkimmäisen välillä runsaat kolme viikkoa. Lapsi pyrkii kuvaamaan ikkunan edessä riippuvaa koristelintua; tapahtuu aamuisin kun vedetään verhoja ikkunan edestä.¹

(10) I Katjan innusta hätti pää,
ei Tiijan innusta hättenu pää,
Katjan innusta hätti. *te* on
ehjä.

'K:n linnusta lähti pää,
ei S:n linnusta lähtenyt, pää,
K:n linnusta lähti. Se on
ehjä'

¹Nämä kolme olivat ainoat tallennetut, mutta yrityksiä oli useita.

II Katjan innusta hätti pois pää.
 Ei *Tiijan innusta*, hättenu.
 Te_i on viija ehhä!

III Katjan innusta on hättenu pää,
 ei oo *Tiijan intuuta* hättenu. Ø_i
 Se_i on viejä kii.

Pronomini 'se' on tekstissä I kaikkein epäselvin korrelaattisuhteiltaan. Viittaako se Katjan linnun päähän, Siljan linnun päähän vai Siljan lintuun, ei käy yksiselitteisesti ilmi. Koska pronominia yleensä käytetään viittaamaan edellisessä lauseessa esiintyvään korrelaattiin (vrt. Hakulinen, Karlsson ja Vilkuna 1980), tekstin I pronomini viittaa sisällöllisesti väärin. Teksti II edustaa parannusta tässä suhteessa, sillä voidaan katsoa, että pronominin korrelaattina on lauseke *Siljan lintu* suoraan edellisessä lauseessa. Tekstissä III on adjektiivinen *ehjä* vaihdettu selvempään adverbiin *kiinni*, ja tämä auttaa valitsemaan korrelaattiksi edellisen lauseen (tosin elliptisesti pois jääneen) sanan *pää*.

Ei ehkä ole sattumaa, että samasta kehitysvaiheesta on merkintöjä sellaisista puhekielessä tyypillisistä lohkeamista, jotka on tulkittu kuulijan ottamiseksi huomioon, tarkoitteen tunnettuudesta varmistumiseksi:

(11a) *tää* on mun, *tää* kuva

(b) Tämä on kiva aluhousut.
Tää on ostettu kaupasta, *tää* aluhousut.

(c) *Tää* on täteitä aittanu kii 'tämän (pullon) ovat tädit
tämä pujfo. laittaneet kiinni'

(d) *tämä* on hejannu *tämä* Paavo 'herännyt'

On vaikea määrittää, mikä on tässä mainittujen havaintojen keskinäinen suhde; kummassakin on kyseessä tunnetun konstituentin sijoittaminen, ja tässä on kaksi dimensiota: se mitä tekstistä on aiemmin käynyt ilmi, ja se mitä kuulija voi pitää tunnettuna sekä "fyysisessä että muistitilassa" (vrt. Keenan ja Schiefflin 1976: 361).

Vaikeinta paikantamisen suhteen ovat kauan tämän ikävaiheen jälkeenkin johonkin ajankohtaan liittyvät viitepisteet; tästä syystä muistitilaan viittaavalla huomioverbillä vahvistetuissa repliikeissa on välttämättä absurdi leimansa (27 kk):

(12a) me muutetaan Katjan kanssa toiseen
tajaan, *muistakko?*

(b) oojupukki *toi* sujje paketin 'joulupukki toi sulle paketin
hoomena, muistakko? huomenna, muistatko?

3.4. Lauseiden kytkennästä

Koska aikasuhteiden ilmaiseminen on 27 kk:n vaihessa vielä vaikeaa, ensimmäiset monilauseiset tekstit eivät ole kertomuksia. Ne ovat joko tapahtuman selostuksia, kuvauksia, kuten edellä on esitetty, tai selitystekstejä. Ensimmäinen tällainen on jo ikävaiheesta 23 kk:

(13) Tilanne: ollaan lähdössä hoitopaikkaan, lapsi hangoittelee vastaan.

ei äiti toihi.
ei tääti oota, tääti kiki.

'ei äiti (lähde) töihin,
ei tääti odota, tääti on kipeä'

Seuraavat, 27-28 kk:n vaiheilta tallennetut perustelutekstit ovat suurelta osin tilannesidonnaisia sillä tavoin, että samantapaisista asiakokonaisuuksista on ollut useasti puhe, ja lapsen voi katsoa soveltavan lauseiden yhdistelmää melko mekaanisesti:

(14a) tonne tssinä et mahu ojenjaa,
peenet japset vaa.

'tuonne sinä et mahdu ollenkaan
pienet lapset vaan'

(b) maa voin ostaa sujje tommostet,
mujja on viis maakkaa.

(c) ei Tiija enää too,
Tiija on ihan taunna.

'ei S. enää syö, S. on ihan
täynnä'

(d) kato nut Siija on iso, ihan
*iso, Tiija ujettaa monta asiaa
puhumaan Paavojje.*

(e) en minä peekää mäjessä,
minä oon ijonen.

(f) *Tiiajja on pikeet käjet,*
ei Tiija tiita jaska teha nukkeja.

'S:lla on kipeät kädet, ei S.
jaksa siitä tehdä nukkeja'

(g) Heikijä on eikä tässä tukassa.
Heikki on eikannu pois.

[kalju]

Samaan aikaan ilmaantui ensimmäinen kertova teksti, josta myös puuttuivat kytkentäkeinit, joilla osoitettaisiin tapahtumien keskinäistä järjestystä:

- (15) Tanna ikki tätin joona. 'Sanna itki tädin luona...'
 Katja töönsi. minä tanoin
 Katjaje, ei saa tapejja.
 tāti pesi tukkaa.

Kun ensimmäinen aikasuhdetta (sekä samanaikaisuutta että peräkkäisyyttä) ilmaiseva konnektori 'sitten' ilmaantuu, sen käyttö on vastavasti joko stereotyyppistä tai epämääräistä:

- (16a) Tiija menee koojuu. 'kun S. menee kouluun, S. opettaa
titte Tiija opettaa ittee. itseään'
- (b) Tiija tano Katjaje, ei taa 'S. sanoi K:lle, ei saa purra
 puvva ihmistä toho kohtaase. ihmistä tuohon kohtaan.
titte te pa'ani. Sitten se parani.'
- (c) me eikittii Eijin kanssa 'Me leikittiin Heidin kanssa
 papejuukeijja. *titte* Eijije paperinukeilla. Sitten Heidille
 tuji pippa poovee. tuli pippa polveen.'

Ensimmäiset selitystekstissä käytetyt konjunktiot 'jos' ja 'koska' ovat yksiselitteisempiä, mutta niitä käytetään taas kokonaisuutena opitussa tekstissä; oma selitys (a) on vaila kytkentäkeinoa.

- (17A) Katja anti nää housut mujje,
koska mina oon peeni. Katja
 on jo kasvanu näistä japi ('läpi').
- (b) *jos* ei šoo ('syö'), *sitte* voi
 tujja koova ('korva') kipeeksi.

On usein väitetty, että sen jälkeen kun lapsi alkaa hallita perussyntaksinsa, kehitystä tapahtuisi pääasiallisesti leksikaalisella puolella. Edellä esitetystä käynee kuitenkin selvästi ilmi, että kehitys on suuressa määrin myös pragmaattis-tekstuaalista.

4. TEKSTILAJIEN OPPIMINEN

Bruner (1975/5: 10) on korostanut sitä, että valtaosa hoitajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta on leikkiä, joka kohdistaa lapsen

huomion itse kommunikointiin ja meneillään olevan toiminnan rakenteeseen. Leikistä vähitellen seuraa, että lapsi alkaa harjoittaa todellista kommunikointia. Yhdessä opitaan, kuten alussa totesin, samalla ensimmäinen tekstilaji, dialogi. Kolmannen ikävuoden kuluessa, sitä mukaa kuin puhunnokset alkavat ylittää yhden lauseen mitan, käyvät muutkin tekstilajit mahdollisiksi. Samalla lapsi alkaa tehdä havaintoja muustakin kuin suoraan itselleen kohdistetusta kielestä; lapselle myös luetaan ja lauletaan yhä enemmän. Mutta mikään muu kuin vuoropuhelu ei ole lapsen leikki-iässä reaalisesti tarkoituksenmukainen. Niinpä muut tekstilajit ilmaantuessaan ovatkin kokonaan lapsen mielikuvitusfunktion alueella. Ne leikitään, niillä ei ole todellista vaan symbolinen, leikinomainen vastaanottaja, ja niissä ovat tietyt ulkoiset muotopiirteet sisältöä tärkeämpiä (vrt. Piaget 1972 1951, luvut V ja VI). Funktion kannalta muiden tekstilajien kokeilua voidaan pitää eräänlaisena esiharjoitteluna, ja tuotoksissa on samanlaisia egosentrisen puheen piirteitä kuin puhumaan oppivalla lapsella alussa ja toiseen kieliyhteisöön joutuneella (vrt. Linnakylä tässä raportissa).

Se, mitä tekstejä lapsi leikinomaisesti tuottaa, on riippuvainen hänen yksilöllisestä elämäkokemuksestaan ja -piiristään. Esitän tässä esimerkkejä eri tekstilajeista, joita 30-36 kk:n ikäinen Silja tuotti.¹

I roolileikkeihin liittyvät dialogit; tyypillisimmät leikkipuhelimella puhumiset (a-b) sekä kauppaleikit:

- (18a) hajoo -- joo -- niin -- voi sitä ojja --
soita taas minujje jookos, soita.
- (b) hajoo -- joo ihan totta, HEHE --
tänään on pejjantai, tänään on pejjantai,
nut on pejjantai, nut ei oo pimee.
Katja on Tujussa ja mina ojin äitin kanssa

¹Kiinnostavana havaintona mainittakoon, että lapsen ensimmäinen kertomus oli omakohtaiseksi muunnettu versio äidin iltasadusta, jossa äiti oli kertonut omista kokemuksistaan pikkutyttönä. Tämä tapahtui aikana, jolloin omista kokemuksista kertominen ymmärrettävinä teksteinä ei onnistunut lausetta pitempinä kokonaisuuksina. Valitettavasti kertomusta ei onnistuttu tallentamaan.

Tusianen juona, kaikki oji -- missä sinä ojit? -- aha -- meije tuji siivoojatäti minä menin sen joo sitte se otti mattopiiskan ja meni ujos. SE OJI TIMO!

- (c) Silja: *no päivää.*
 Ostaja: *päivää. Onko teillä leluja meidän koiralle?*
 S: *tässä ojis tämmönen hejistin.*
 O: *paljonkos se maksaa?*
 S: *kaksi ja puoji.*
 ojkaa hyvätte.
 O: *kiitos ja näkemiin.*
 S: *heihei ja mäkemiin.*

II monologit

- (19a) runot ja laulut; Paavon koiralaulu:
 oji kejjan koija
 joka hyppäs männyn oksajje
 sietä se putos kuusen oksajje
 ja sitten viejä putos
 ja sitten ei enää kiivenny mihinkään
- (b) uutiset
 lukee lehdestä: *mies sai nuhan. siihen tukehtui.*
 uutistenlukijana tv:ssä: *naisseminaajit ovat kiinnostavia.*
 ja niin ovat naisetkin.
- (c) luento (piirtää paperille, kuulijan tehtävä muistiinpanoja):
tämä on diddu -- maddu -- totisdo -- töttö -- menho
medivistu, bemimisti, bemimisti
oo (piirtää kirjaimen)
heddo, sinnu, nennu ja hembra ja ninnu
ukon kiljain
ee ja maa.

KIRJALLISUUTTA

- Bruner, J.S. 1974/5. From communication to language: a psychological perspective, *Cognition* 3, 255-287.
- Bruner, J.S. 1975. The ontogenesis of speech acts, *Journal of Child Language* 2, 1-19.
- Clark, Herbert ja Eve V. Clark 1977. *Psychology and Language*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.

- Coulthard, Malcolm 1977. *An introduction to discourse analysis*.
London: Longman.
- Dore, John 1975. Holophrases, speech acts and language universals,
Journal of Child Language 2, 21-40.
- Dore, John 1977. "Oh them sheriff": a pragmatic analysis of children's
responses to questions, teoksessa Ervin-Tripp ja Mitchell-Kernan
(toim.) 1977, 139-63.
- Ervin-Tripp, Susan ja Claudia Mitchell-Kernan (toim.) 1977. *Child
discourse*. New York: Academic Press.
- Greenfield, P. ja J.H. Smith 1976. *Communication and the beginnings of
language: The development of semantic structure*. New York:
Academic Press.
- Hakulinen, Auli, Fred Karlsson ja Maria Vilkuna 1980. *Suomen tekstilau-
seiden piirteitä*. Turku
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to mean: Explorations in the
development of language*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1976. Kielen mallit, teoksessa Peter Doughty, John
Pearce ja Geoffrey Thornton, *Kielen tiet*, Tammi.
- Keenan, E. Ochs 1978. Making it last: repetition in children's discourse,
teoksessa Ervin-Tripp ja Mitchell-Kernan (toim.) 1977, 125-138.
- Keenan, E. Ochs ja B.B. Schiefflin 1976. Topic as a discourse notion:
a study of topic in the conversation of children and adults,
teoksessa Charles N. Li (toim.), *Subject and topic*, New York:
Academic Press, 337-384.
- Lautamatti, Liisa 1978. Observations on the development of the topic in
simplified discourse, teoksessa V. Kohonen ja N.E. Enkvist (toim.),

Text linguistics, cognitive learning and language teaching,
AFinLA:n julkaisu N:o 22, Turku: AFinLA.

- Leiwo, Matti 1980. *Lapsen kielen kehitys.* Helsinki: Gaudeamus.
- Leontjev, A.A. 1975. *Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äusserungen.* Berlin: Akademie-Verlag.
- Ochs, Elinor 1979. Planned and unplanned discourse, teoksessa T. Givón (toim.), *Syntax and semantics 12: Discourse and syntax.* New York: Academic Press, 51-80.
- Piaget, Jean 1972 1951 . *Plays, dreams and imitation in childhood.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Savič, S. 1978. Strategies children use to answer questions posed by adults, teoksessa Waterson ja Snow (toim.) 1978, 217-225.
- Sugar, G.W. 1978. Text analysis as an approach to the study of early linguistic operations, teoksessa Waterson ja Snow (toim.) 1977, 227-251.
- Waterson, Natalie ja Catherine Snow (toim.) 1978. *The development of communication.* New York: John Wiley & Sons.