

# Kirjoitettuun kielimuotoon kasvamisesta: miten 8—12 -vuotiaiden koululaisten lauserakenteet kehittyvät

*Maria Vilkuna*

Selostan seuraavassa keväällä 1974 valmistuneen suomen kielen laudaturtutkimelmani keskeisiä kohtia, en niinkään tutkimustuloksia kuin ajatuksia siitä, mitä kannattaisi tutkia. Työn tarkoituksena oli selvittää 8—12-vuotiaiden koululaisten lauserakenteiden kehitystä. Aineistona oli helsinkiläisten kansakoulun II, IV ja VI luokan ja oppikoulun II luokan (lyhenne oII) oppilaiden kirjoittamia aineita. Varsinaisen otoksen, josta kvantitatiiviset tiedot ovat, muodosti kunkin ryhmän 15 tytön ja 15 pojan noin sadan sanan teksti. Aineisto oli aivan liian pieni, koska se oli muodostettava kovin harvasanaisten II luokan poikien ehdoin. Viisaampaa olisikin ehkä tarkkailla vaikka harvempia lapsia mutta houkutella heidät kirjoittamaan enemmän. Lapset kirjoittivat ensin tavallisen kertomus- tai kokemusaineen (suosituin aihe oli »Kallekirahvi eksyi kaupunkiin»), sitten pohdinta-aineen, josta oli tarkoitus päätellä, miten aiheen vaikeus heijastuu lauserakenteeseen (näistä suosituin oli »Miksi asuisin mieluummin maalla/kaupungissa»). Valinnanvaran antaminen osoittautui kohta virheeksi, sillä joihinkin piirteisiin, esimerkiksi pronominiin käyttöön, vaikuttaa aihe niin paljon, ettei niitä enää kannata laskea. Muutenkin jouduin usein toteamaan, ettei pelkän vapaan kirjoituksen kautta pääse kovin pitkälle, jos tahtoo selvittää, mihin minkin ikäiset lapset pystyvät. Yhden testinkin lapset kirjoittivat: liioitellun paljon sivulauseita sisältävän toistamiskokeen, joka kertoi Asterixin seikkailuista. Samanikäisten oppi- ja kansakoululaisten mukaanoton tarkoituksena oli se, että voitaisiin nähdä, miten paljon nämä kaksi lähtökohdiltaan hyvin erilaista ryhmää eroavat suorituksiltaan. VI luokka sijoittuikin lähes kauttaaltaan lähemmäs IV luokkaa kuin oppikoulua käyviä ikätovereitaan. Lasten tekstien lisäksi käytin joissakin kohden kahta vertailuaineistoa: Vallilan ammattikoulun 15—16 -vuotiaiden poikien aineita ja otosta Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön I osasta (sivuilta 20—28; lyhenne POPS). Edellisten piti osoittaa, mihin pääsevät oppilaat, joihin koulun äidinkielenopetus ei ole paljoa vaikuttanut, jälkimmäinen taas edusti 8-vuotiaisiin verraten toista ääripäätä: mahdollisimman abstraktia ja paperista sekä tyyliiltään neutraalia ilmaisua, jollaisen sorvaajia useista koululaisistakin ilmeisesti vielä kerran tulee.

Kouluikäisten kielen kehitystä on tutkittu melko vähän, eikä sen tutkiminen ole helppoakaan. Kouluun tullessaan lapsi hallitsee oman kielensä perusrakenteet, ja hänen varsinaiseen kompetenssiinsa on vaikea päästä kiinni muuten kuin taitavin testein. Kouluaikana tapahtuva kehitys lienee lähinnä ilmaisun rikastumista ja täsmentymistä. 5—10 -vuotiaita tutkinut Carol Chomsky (1969) on tullut siihen tulokseen, ettei syntaksikaan ole heillä täysin »valmis», vaikka suuri osa hänen tuloksistaan kyllä selittyy yhtä luontevasti semanttisesta kypsymisestä. Chomskyn tutkimuksella on joka tapauksessa se ansio, että se pyrkii tarkkailemaan lasten kielikykyä tarkkailemalla heidän toimintaansa kielellisen informaation käsittelyä vaativissa tilanteissa eikä vain laskemalla heidän spontaanien ilmaustensa tunnusmerkkejä, vaikka hänenkin menetelmiinsä sisältyy virhelähteitä. Suurin osa koululaisten kielen tutkimusta on kuitenkin ollut joko sanavaraston tai lauseiden pituuden ja monimutkaisuuden laskemista. Työtä tehdessäni pidin silmällä Inkeri Laurisen tutkimusta (1955) ja tukeuduin paljon amerikkalaiseen Kellogg Huntiin (1965).

Toisenlainen ja nykyisin paljon pohdittu näkökulma on sosiolingvistinen: miten lasten kielelliset taidot ja heidän kotiensa sosioekonomiset olot korreloivat, ja mitä tästä voidaan päätellä äidinkielenopetuksen tehtävien kannalta. Alan tunnetuin edustaja on tietysti Basil Bernstein monine seuraajineen. Minulta puuttuivat tiedot oppilaiden taustasta, joten sosiolingvistinen aspekti oli karsittava pois, vaikka tämäntapaisia tekijöitä saattaakin aavistella VI ja oII luokan suurten erojen takaa. Käytettävissä oli pino lasten tekstejä, ei muuta, ja ainoa lähtökohta oli jonkinlainen tekstilingvistinen analyysi: miten lasten tekstit eroavat toisistaan ja vaikkapa POPSista. Eroille voi sitten yrittää löytää psyko- ja sosiolingvistisiä selityksiä. Analyysille tarjosi viitekehyksen prof. Nils Erik Enkvistin kevään 1974 luennoillaan luonnosteleva tekstilingvistiikan peruskäsitteistö. Voi — kuvaannollisesti puhuen — lähteä siitä, että kirjoittamaan (tai puhumaan) ryhtyvällä on mielessään sanoma jonkinlaisten propositioiden järjestymättömänä joukkona. Tulos taas on valmis, enemmän tai vähemmän koossapysyvä teksti. Tekstilingvistiikka tutkii näiden kahden tilan välillä tapahtuvia operaatioita, siis sitä, mikä erottaa tekstin sattumanvaraisesta propositiojonosta. Useat näistä operaatioista ovat valinnaisia, ja niinpä tekstejä vertaillaessa vertaillaan Enkvistin termin mukaan tekstintekijöiden tekstistrategioita.

Tekstin aikaansaamiseen tarvittavista keinoista ensimmäinen tarjosi eniten tutkittavaa. Ensinnäkin »propositiot» on järjestettävä peräkkäin, kun kieli kerran on lineaarista. Niitä myös ryhmitellään, ja tätä heijastaa tavallisessa kirjoitetussa tekstissä välimerkkien käyttö ja kappalejako. Mutta propositioilla on myös semanttisia yhteyksiä toisiinsa, ja niiden välittämistä varten on joukko keinoja, joita voi kutsua »konjunktiksi»: propositioiden liittäminen

toisiinsa konnektiivein tai yhtä lailla ilman niitä sekä propositioiden sulattaminen toisten osiksi. Toiseksi myös propositioiden sisällä on tehtävä järjestyjä, jotta ne liittyisivät toisiinsa asianmukaisesti. Tätä tarkoitusta palvelevat kaikki sanajärjestyksen valinnoissaännöt. Nykyisin sanajärjestyksen tutkimus on niin yleisluonteista, ettei lasten teksteillä kuitenkaan näyttänyt olevan siihen mitään lisättävää. Kolmanneksi normaalin tekstin syntaktisten yksiköiden sisällä on aina elementtejä, jotka sitovat tekstiä yhteen viittamalla johonkin edellä sanottuun tai jäljessä sanottavaan. Juuri tämä ns. sidosjäsenen verkko pitää tekstiä koossa. Viimeisessä jaksossa yritän tarkkailla lasten tekstien sidoksisuutta.

M. A. K. Halliday on jo klassiseksi tulleessa artikkelissaan (1973) selittänyt, että lapsi omaksuu kielen oikeastaan huomatessaan, mitä sillä voi tehdä. Kielellä saadaan asioita aikaan, sillä säädellään toisten käyttäytymistä, luodaan ja ylläpidetään suhteita, tutkiskellaan omaa minää, kuvitellaan ja leikitään, otetaan selvää asiainiloista ja lopuksi tietenkin esitetään tietoa asiainiloista. Pienellä lapsella nämä funktiot ovat Hallidayn mukaan vielä selvästi erotettavissa; myöhemmin niiden ala ikään kuin supistuu ja viimeinen, kielen representatiivinen eli esittävä käyttö, tunkeutuu kaikkiin muihin, niin että aikuiset usein pitävätkin juuri sitä kielen ainoana tehtävänä. Kirjoituskielellä on useimmiten vain representatiivista käyttöä. Sillä välitetään asiainiloja yleisölle, joka useimmiten ei ole edes läsnä, siksi ne täytyy välittää selkeästi ja yksiselitteisesti. Nämä tavalliset »hyvän» kielenkäytön kriteerit koskevatkin vain kielen representatiivista tehtävää. Suuren osan lasten tekstien »kypsymättömistä» piirteistä voi selittää tottumattomuudeksi esittävän käytön hallitsevaan asemaan ja tietysti nimenomaan kirjoitettuun kielimuotoon — puhumattakaan siitä, miten kummallinen kielenkäyttömuoto on ainekirjoitus, jonka funktio ja yleisö on varsin hämärästi hahmotettavissa. Niinpä erään II luokan pojan reaktio aiheeseen »Miksi asun mieluummin kaupungissa» ei ehkä ihmetytäkään: *siksi kun asun*. Miksi-muotoiset aiheet eivät muutenkaan tehneet oikeutta koululaisten lauserakenteelle, sillä ne houkuttelivat varsin yksiviivaisia suoria »vastauksia», ja aineista tuli *siksi kun* -lauseiden luettelo. Kouluaikana kyllä opitaan katkerasti, ettei kirjoittaessa sovi menetellä näin luonnollisesti. Eräällä lahjakkaalla 8-vuotiaalla taas tuntuu kielen kuvittelufunktio olevan kovin lähellä:

(Miten poistaisin liikeneruuhkat?) Ensin määräisin sakot. sitten jyrkän teeltä alas jokainen romu savuttaja. mutta sitten tulee bussi rekka kuorma auto kauha kuormaaja alkaa hurja kamppailu. bussi hyökkää oikealta vasemmalta rekka räiskis päin meni haa kuorma auto ja kauha kuormaaja on jäljellä ryskis haa kiäh kiäh päin meni mutta pakokaasu köh köh otan ilman pudistajan. huuh huuh hyvä pahailma on kuussa nyt on kaupunki siisti ei ei tehtaata. otan konkeakin ja ratataa. hurraa mä säksi meni! vihdoinkin on hyvä nyt voin mennä kotiin.

Kirjoituskieltä koskevat vielä monet muutkin rajoitukset. Puhekielen interferenssi olikin yleinen ilmiö. Sieltä lienee peräisin myös lasten tapa käyttää irrallisia sivulauseita, normaalissa keskustelussahan alistuskonjunktoiden tehtävä on paikoin toinen kuin kirjoituksessa. Aivan ihailtavasti tuntuu kaikelta kirjoitetulta kieleltä varjeltuneen seuraava II luokan poika:

Sielä saa olla rauhassa ja sielä saa uida ja voi ottaa aurinkoo ja leikkiä sotaa ja voi pelata jalkapalloo ja leikkiä poliisii ja toiset ajavat polkupyörää ja tapella ja nyrkkeily ja kiipeillä puissa.

Juuri kielen funktioita ajateltaessa Bernsteinin tyyppinen sosiolingvistinen näkökulma suppean ja taidokkaan koodin käsitteineen on antoisa, vaikka itse kahden koodin varsinainen olemassaolo jääkin kyseenalaiseksi. Oppilaan kotitauastasta todellakin paljon riippuu, miten tuttuja hänelle ovat taidokasta — representatiivista ja nimenomaan kirjoituskielen konventioiden mukaista — kielenkäyttöä vaativat kontekstit ja miten sujuvasti hän siis pystyy niissä käyttämään omia kielivarojaan.

#### Konjunktio 1: kasvuilmiöistä

Kouluikäisten lasten kielestä on useimmiten tutkittu kasvuilmiöitä: syntaktisten yksiköiden sanamäärien kasvua ja sivulauseiden lisääntymistä. Joskus ne tuntuu nähdyn liiankin ilmiselvinä, kuin pelkästä fyysisestä venymisestä seuraavina. On hankala todistaa, että kasvaminen jatkuisi puheessakin yhtä luonnolliseen tahtiin kuin 2—4-vuotiailla lapsilla: paljastavien koetilanteidenkin tekeminen on melko mahdotonta. Kiistatonta kyllä on, että 8-vuotiaan aineen ja vaikkapa POPSin välillä on tässä suhteessa valtaisa ero.

Jos tahtoo laskea kasvuilmiöitä, täytyy löytää sopiva perusyksikkö. Virke ei kelpaa, sillä useimmat 8-vuotiaat ja monet 12-vuotiaatkin rakentavat lauseita paremmin kuin käyttävät pisteitä. Ihannetapauksessa virkettä vastaa aito syntaktinen yksikkö: yksi päälause ja kaikki sen tai sen elementtien määritteinä olevat sivulauseet. Tällaista yksikköä Hunt kutsuu nimellä »minimal terminable unit» eli T-yksikkö: jokaisen T-yksikön perään voi panna pisteen, se on siis »päätettävissä», mutta T-yksikköä ei voi pilkkoa tuhoamatta sen sisäistä rakennetta, se on siis minimaalinen. Seuraavasta T-yksiköihin pilkotusta tekstistä näkyy, millaiseen kompleksisuuteen pystyy 8-vuotias poika, vaikka ei välimerkeistä välitäkään:

oli kerran pieni kirahvi/ se oli niin pieni ettei se yltnyt puhumaan isällensä sanaakaan koska sillä oli niin pieni kaula ja isällensä pitkä kaula/ isä sanoi kallelle että on lähdeittävä kaupunkiin hotelliin asumaan kun on niin kylmät ilmat./ kun he olivat kaupungissa he menivät hotelliin/ mutta isä kirahvi ei mahtunut hotellin ovesta/ mutta pikku kirahvi mahtui/ — —

T-yksikön huono puoli on se, että se jättää laskuista virkkeensisäisen rinnastuksen. Nuorten lasten kannalta tämä on vain etu, sillä heillä on enemmän peräkkäisyyttä kuin todellista rinnastusta. Oma ongelmansa onkin sitten se, mikä erottaa todellisen rinnasteisuuden ja pelkän peräkkäisyyden.

Hunt on kehittänyt tunnuslukujärjestelmän, joka mittaa syntaktista kypsyttä. Sen tekijöitä ovat lauseen pituus (S/L), sivulauseiden määrä yhtä päälauseetta kohti (L/T) sekä näiden pohjalta laskettavissakin oleva T-yksikön pituus (S/T). Voi tietysti laskea myös virkkeiden T-yksikkö- ja sanamäärät, mutta tulokset eivät tietenkään ole kovin informatiivisia. T-yksiköitä on esimerkiksi POPSissa virkettä kohti huomattavasti vähemmän kuin lapsilla. Tämä tarkoittaa vain, että lapset käyttävät vähemmän pisteitä ja enemmän *pisteiden välistä* rinnastusta, *ja*-ketjuja jne. Seuraavassa taulukossa esitän näytteeksi omia tuloksiani Huntin saamien rinnalla. Hunt tutki amerikkalaisen koulun 4., 8. ja 12. luokkia, jotka varovasti voitaneen rinnastaa II, VI/oII luokkiin sekä ammattikoululaisiin. Sivulauseiden määrästä on karstittu suora esitys, joka suhteettomasti kasvatti kertomusaiheiden L/T-lukua. T-yksiköiden sanamäärässä se kuitenkin on mukana.

	S/L		Hunt	L/T		Hunt	S/T		Hunt
	Tytöt	Pojat		Tytöt	Pojat		Tytöt	Pojat	
II	4,7	4,9	6,6	1,26	1,18	1,30	6,4	5,9	8,6
IV	4,9	4,7		1,34	1,26		6,9	6,2	
VI	4,9	4,9		1,31	1,31		6,6	6,6	
oII	5,1	4,9	8,1	1,32	1,29	1,42	7,2	6,7	11,5
Amm.		5,7	8,6		1,44	1,68		8,1	14,4
POPS		8,9			1,53			13,6	

Tulokseni eivät kouluvaiheessa osoita yhtä siistiä kasvua kuin Huntin; vasta ammattikoululaisiin ja etenkin POPSiin verratessaan löytää selviä eroja. Lauseet kasvavat koululaisillani tuskin lainkaan, ja myös Hunt tuli siihen tulokseen, että lauseiden kasvu alkaa varsinaisesti tuntua vasta myöhemmässä vaiheessa. L/T-tekijän keskiarvot eivät tee oikeutta 8-vuotiaille, sillä heillä hajonta on äärimmäisen suuri: jotkut suosivat sivulauseita ja kirjoittavat ajoittain hyvin monimutkaisia yksiköitä, niin kuin sivulla 219 mainittu poikakin. Saman totesi jo Laurinen (1955 s. 29): nuoremmilla esiintyy »kehittyneitä virkerakenteita sporadisesti». Yleisesti ottaen alisteisten lauseiden määrässä on kaksi suurta rakoja: II luokan poikien ja muiden koululaisten sekä koululaisten ja POPSin välillä. Alistaisia lauseita ei tietysti voikaan liittää yhteen päälauseeseen määrättömästi. Toisaalta niitä ei ole pakkokaan käyttää: eräskin oII luokan poika kirjoitti toisen aineensa aivan sujuvasti ilman niitä. Alistuslauseiden määrä on siis melko yksipuolinen



kirjoituskypsyyden mittariksi. Eri asia on sitten se, että huomio voidaan kiinnittää myös eri sivulausetyyppien hallintaan.

Tässä vaiheessa onkin jo selvä, ettei myöskään aineistoni S/T-luku voi olla erityisen paljastava ja että T-yksikköä kasvattaa koululaisilla vain alustuslauseiden lisääntyminen, POPSiin tultaessa taas pikemmin lauseiden pituus. Mielenkiintoisempaa oli verrata »lyhyiden» ja »pitkien» (alle ja yli 6 sanan) T-yksiköiden harrastajia: II luokalla kumpiakin oli yhtä paljon; oII luokalla jo neljä viidesosaa käytti pääasiassa »pitkiä». Aineistosta tosin huomaa, että oII luokalle ovat paremminkin tyyppillisiä nimenomaan hyvin vaihtelevan pituiset T-yksiköt.

Vielä vähemmän rohkaisee oppilaiden yksilöllisten suoritusten näkeminen: päällekkäisyyttä on eri asteiden välillä aivan liikaa, jotta mitään näistä mitareista voitaisiin pitää kouluvaiheessa kyllin erottelukykyisenä. Kun POPSin ja koululaisten ero on näinkin suuri, joutuu kysymään, kuvaavatko Huntin tulokset pikemminkin eri tekstityyppjä kuin yleispätevää »kypsymistä». Hunt itse ei lainkaan esittele omaa aineistoaan. On esimerkiksi turha odottaa kovin merkittävää T-yksiköiden kasvua oII luokalta, kun oppilaat kirjoittavat silmämääräisestäikin katsoen runsaasti huudahduksia, lyhyitä, »pirteitä» lauseita ja suoria esityksiä. Jo 12-vuotiailla on varmasti tyylipyrkimyksiä. Tämän aineiston kohdalla pitäisin ainoana suoraan kehitystasosta johtuvana piirteenä eräiden II luokan poikien lähes täyttä sivulauseettomuutta. Jos tahtoo tietää, mihin lapset todella pystyvät, on käytettävä testejä. Toistamiskokeeni näkykin provosoineen lapset käyttämään niin paljon alisteisia lauseita kuin pystyvät: L/T-tekijä kasvoi 1,54—1,63—1,60—2,00.

Voinee siis päätellä, ettei tällaisia mittauksia pitäisi automaattisesti käyttää kielellisen kypsyyden toteamiseen. Monet nuoretkin lapset p y s t y v ä t kirjoittamaan pitkiä ja monimutkaisia yksiköitä, ja minkään ikäiset lapset eivät a i n a kirjoita pitempiä ja monimutkaisempia kuin nuoremmat; sellaisinaan nämä erot kuvastavat usein enemmän tekstityyppiä kuin ikää.

Miksi yksiköt sitten kuitenkin kasvavat, tai paremminkin: miksi ne ovat kertomuksissa niin paljon lyhyempiä kuin esimerkiksi komitean mietinnöissä? Ja millaisin testein voitaisiin tutkia lasten kykyä käyttää näitä erilaisia tekstityyppjä? Hunt tähdentää, että kasvuilmiot kuvastavat ilmaisen t i i v i s t y m i s t ä vähintään yhtä lailla kuin pitenemistä. Pienemmät lapset saavat yksikköihinsä mahtumaan vähemmän asiaa kuin suuremmat. Tiivistämisen keinot ovat tuttuja. L/T-lukua kasvattaa erillisten yksiköiden liittäminen lauseen tai sen osan määritteiksi:

Kalle oli kirahvi. Sillä oli pitkä kaula. → Kalle oli kirahvi, jolla oli pitkä kaula.

Kalle saapui kaupunkiin. Sitten hän meni tavarataloon. → Kun Kalle oli saapunut kaupunkiin, hän meni tavarataloon.

Kalle oli eksynyt. Hän rupesi itkemään. → Kalle rupesi itkemään, koska oli eksynyt.

Lauseet taas pitenevät, jos yksiköitä sulatetaan niihin attribuuteiksi, adverbiaaleiksi ja lauseenvastikkeiksi tai jos yhteisiä jäseniä sisältävät päälauseet redusoidaan yhdeksi:

Oli kerran kirahvi. Se oli pieni. Mutta sillä oli jo pitkä kaula. → Oli kerran pieni mutta jo pitkäkaulainen kirahvi.

Kalle lähti kaupunkiin. Hän vihelteli. Hänellä oli lakki kallellaan. Kaupunki oli kaukana. → Kalle lähti vihellelleen ja lakki kallellaan kaukaiseen kaupunkiin.

Kirahvi lähti kaupunkiin. Norsu lähti kaupunkiin. He tahtoivat nähdä maailmaa. He tahtoivat kokeilla onneaan. → Kirahvi ja norsu lähtivät kaupunkiin, koska tahtoivat nähdä maailmaa ja kokeilla onneaan.

Huntin mukaan aloittelijan tekstistrategiasta seuraisi siis sentapaisia lauseita kuin ensimmäiset esimerkit, kypsempi kirjoittaja taas käyttäisi hyväkseen tiivistämismahdollisuuksia. Hunt sanoo, että »kyky yhdistää yhä useampia ydinlauseita on kypsyyden merkki» (1970 s. 178) ja jatkaa yksikantaan: »— — mutta yhden lauseen tekeminen kahdesta on lasten leikkiä. Paljon ennen neljännelle luokalle tuloaan keskitason lapsi pystyy sulattamaan kaksi, vaikkei sitä usein teekään. Jotkut keskitason neljäsluokkalaiset sulattavat yhteen kolme. Jotkut keskitason kahdeksaluokkalaiset sulattavat neljä. — — kehittyneet 12.-luokkalaiset sulattavat vielä enemmän» (s. 198—199).

Hunt soveltaa TG-kieliopin vuoden 1957 mallia, joka onkin erittäin sopiva tekstilingvistiseen tarkasteluun. Tutkimusmenetelmäksi voisi kuvitella tekstien purkamista ydinlauseiksi: mitä suurempi niiden ja tekstin lauseiden lukumäärän suhde olisi, sitä kypsempi olisi kirjoittaja. Tietysti voisi vain laskea teksteistä ne kohdat, joissa tiivistäminen kävisi päinsä. Tällaisia tilaisuuksia kyllä löytää lasten kirjoituksista:

Kalle kirahvi oli oikea kirahvi. Sillä oli pitkä kaula ja se oli täpläinen. Kalle asui viidakossa Kalle huomasi että hän voi lähteä retkelle. Kalle kulki ainakin kymmenen kilometriä sitten se tuli kaupunkiin. Siellä oli paljon ihmisiä. Kalle ei tiennyt missä viidakko oli ja siksi se alkoi itkeä. (II, tyttö) (S/L 4,3; L/T 1,1; S/T 4,7)

→ Kalle, oikea pitkäkaulainen, täpläinen, viidakossa asuva kirahvi, huomasi voitavansa lähteä retkelle. Kuljettuaan ainakin kymmenen kilometriä se tuli kaupunkiin, jossa oli paljon ihmisiä. Koska se ei tiennyt, missä viidakko oli, se alkoi itkeä. (S/L 5,3; L/T 2,0; S/T 11,0)

Tosiasiaa 8-vuotiaidenkin teksteistä löytää melko vähän tällaisia mahdollisuuksia, jos tahtoo pysyä luonnollisuuden rajoissa. Jos lauseet ovat lyhyitä, se minkä niistä voi kuvitella puuttuvan, on pikemminkin jäänyt kokonaan kirjoittamatta kuin joutunut viereiseen lauseeseen. Tyypillistä on, että nuorten lasten lauseet liittyvät toisiinsa melko höllästi. Esimerkiksi seuraavaa 8-vuotiaan pojan tekstiä on Huntin kuvaamin menetelmin vaikea parannella, siinä on vain liikaa *sitten-* ja *ja-*sanoja.

Siellä minä ammu jousipyssyllä, ja leikin sotaa. Sitten uisin kaiket päivät. Myös minä käyn saunassa ja saunasta suoraan uimaan ja sitten riisun pyjaman ja laitan ulkovaatteet sitten herätän muut. Sitten heitän tikkaan. Sitten kun olen saanut 10 tai 9 niin lähden veistämään ja teen tikarin ja keihään ja kilven.

Esimerkit ovat varmasti antaneet ymmärtää, että tiiviys on myös tyyli-  
kysymys. Paljon sulaumia sisältävä teksti ei yksinkertaisesti sovi sadunker-  
rontaan, ja siksi niitä on taas turha odottaa paljon. Huntin perusoletukset  
pysyvät silti voimassa: *t a i t o* sulattaa paljon informaatiota yhteen yksik-  
köön kasvaneen kirjoituskypsytyden ja yleisen kielellisen kehityksen myötä.  
Tämän taidon tutkimiseksi voisi kuvitella kahdentyyppisiä testejä. Ensinnä-  
kin syötiksi voitaisiin antaa hyvin mutkikkaita ja tiiviitä yksiköitä sisältävä  
teksti; tällöin tarkkailtaisiin, miten hyvin lapsi toistaa sen ja miten paljon  
hän ehkä purkaa tiiviitä konstruktioita omiksi lauseikseen. Toisaalta voi-  
taisiin tehdä äärimmäisen yksinkertainen, ehkä ydinlauseista koostuva testi,  
jonka lauseiden välillä olisi sen verran merkityslinkkejä, että ne houkutteli-  
sivat sulattamaan lauseita toisiinsa. Psykologisesti tällainen koe olisi kyllä  
melko vastahankainen. Laurinen teki aikanaan kummankintyyppisen tois-  
tamiskokeen III-luokkalaisille ja totesi erot vähäisiksi: konnektiivittomankin  
alkutekstin tulos muistuttaa vapaata kirjoitusta. Lauseiden sisäiset suhteet  
ovat lapsilla niin hallitsevia, että vaativat konnektiiveja (s. 122—123).  
Myös Hunt on sittemmin tehnyt tällaisen kokeen, jota selostaa samaa Ruot-  
sissa kokeillut Truus (1972 s. 9—14). Alkuteksti annettiin kirjallisena ja  
lapsia pyydettiin korjaamaan sitä. Huntin mukaan seuraavat esimerkit edus-  
tavat eri-ikäisten tyypillisiä tekstistrategioita:

Alkuteksti: *Aluminium is a metal. It is abundant. It has many uses. It comes  
from bauxite. Bauxite is an ore. It looks like clay.*

4.-luokkalainen: *Aluminium is a metal and is abundant. It has many uses  
and it comes from bauxite. Bauxite is an ore and looks like clay.*

8.-luokkalainen: *Aluminium is an abundant metal, has many uses and comes  
from bauxite which is an ore that looks like clay.*

Tottunut aikuinen: *Aluminium, an abundant metal of many uses, is obtained  
from bauxite, a clay-like ore.*

Tästä esimerkistä näkyy, miten Huntin kypsymiseksi nimittämä ilmiö  
on nimenomaan kirjoituskielen konventioiden omaksumista. Tekstissä on  
sanoman kannalta jotakuinkin yhdentekevää, millaisia konnektiiveja ja sula-  
tuksia käytetään. Tarkastellessani koululaisten tekstejä jouduinkin ehtimiseen  
toteamaan, että »kehittyneitä» lauserakenteita tuottavat keinot ovat juuri  
kirjoituskielen, usein nimenomaan paperikielen konventioita — kuten esi-  
merkin 8.-luokkalaisen selittävät relatiivilauseet.



## Konjunktio 2: nominilausekkeista

Tiivistymisen kannalta paljastavimmaksi osoittautuu nominaaliryhmä, sen rakenne ja kasvu. Sitä kasvattaa kaksi tekijää: lauseenmuotoiset määritteet (yleensä relatiivilauseet) ja lausekkeen sisäiset attribuutit. Ainoa selvästi lisääntyvä sivulausetyyppi oli aineistossani relatiivilause. Niitä oli kaikista sivulauseista II luokalla 7,2 % (itse asiassa vain yhdeksän, ja niistäkin viisi »jonka nimi oli» -tyyppisiä), IV luokalla 12,0 %, VI luokalla 19,9 % ja oII luokalla 18,5 %. VI luokka pääsi siis kerrankin »tasoihin» oppikoululaisten kanssa. Eniten relatiivilauseita oli ammattikoululaisilla: 37,2 %; POPSissa niitä oli 28,4 %.

Vaikkei esiintymiä paljon ollutkaan, relatiivilauseiden käyttö kuvastaa kirjoituskielen konventioiden omaksumista. Todellisuudessa näet lisääntyivät vain selittävät eli epärestriktiiviset relatiivilauseet, jotka ovat tyyppillinen kirjoituskielen keino. Rajoittavien tuskin voi odottaakaan kovin paljon lisääntyvän, niitähän on arkipuheessakin paljon, ja lastenkin voi olettaa niitä käyttävän. Tyyppillinen puhekielen relatiivilause on seuraava II luokan tytön kirjoittama: — — *ja sillä tädillä joka aina lypsäsi minun kanssa niin sillä on samanlainen lypsytakki kuin minulla.*

Rajoittavien ja selittävien relatiivilauseiden erottaminen valmiista tekstistä on joskus vaikeata. Kriteerinä käytin sitä, että selittävän voi aina erottaa omaksi päälauseekseen hallitsevan lauseen perään tai, jos se on upotettu hallitsevan lauseen sisään, sen edelle. Rajoittavaa relatiivilauseetta taas ei voi purkaa, tai sitten se sijoittuu itsestään ennen päälauseetta ja saa ennakkoletuksen luonteen:

— — että jokainen työläinen jolla on auto Lähtisi määrätyin väli ajoin (VI, poika)

→ (On työläisiä, joilla on auto.) He lähtisivät — —

Selittävä relatiivilause kätkee usein alleen merkityssuhteita, jotka voidaan ilmaista myös jollakin eksplisiittisemmällä konnektiivilla:

Kaikki oli rauhallista, lukuun ottamatta eläintarhan johtajaa, joka [vrt. hän nimittäin] käveli hermostuneena kirahvin häkin ympäri — — (IV, poika)

— — ja autojen omistajat huusivat kallelle joka [vrt. niin että hän] pelästyi ja juoksi pakoon. (VI, poika)

Koululaiset näyttävät varsin pian huomaavan selittävän relatiivilauseen kirjoitukseen sopivaksi keinoksi. Tätä kuvaa sekin, miten kaksi II-luokkalaista, viisi IV-luokkalaista, kaksi VI-luokkalaista ja kymmenen oII-luokkalaista otoksestani muunsi toistamiskokeen virkkeenalkuisen *koska*-lauseen:

Koska roomalaiset tahtovat omistaa koko maailman, he valloittaisivat senkin kylän — — → Roomalaiset, jotka tahtoisivat omistaa koko maailman, valloittaisivat senkin kylän — —

Yleensä kompleksisena pidetty päälauseen sisään upotettu relatiivilausekin saatetaan siis kokea sympaattisemmaksi kuin virkkeenalkuinen kausaalilause. Toisaalta kyllä suuri enemmistö jakoi toistamiskokeen ensimmäisen virkkeen relatiivilausekasautuman kolmia:

Asterix, joka on pieni ja ovela, ja Obelix, joka taas on lihava ja kiltti, asuvat pienessä gallialaisessa kylässä. → Asterix on pieni ja ovela. Obelix taas on lihava ja kiltti. He asuvat — —.

Rajoittavat relatiivilauseet ovat nominilausekkeen elimellinen osa, selittävätkin muodolliselta kannalta. Laskiessani NP:n pituutta en kuitenkaan enää ottanut sitä mukaan. Silti NP:t näyttivät kasvavan: 1,23—1,31—1,31—1,38 sanaa koululaisilla, 1,47 ammattikoululaisilla ja 2,16 POPSissa. Luvut olisivat suuremmat, ellei mukana olisi pronomineja: kasvuahan olisi oikeastaan mielekästä laskea vain niistä nominilausekkeista, joihin yleensä voi määritteitä liittyä, ja pronominit eivät juuri saa muita määritteitä kuin joskus relatiivilauseita. Syn NP:iden pituuden laskemiseen antoi se silmämääräinen havainto, ettei nuoremmilla lapsilla juuri ollut sellaisia pitkiä lausekkeita kuin esimerkiksi seuraavalla oII luokan pojalla:

*Eräänä kauniina kesäpäivänä pilkotti pensaan takaa keltainen mustatäplällinen iho. Se oli kotoonta karanneen Kalle kirahvin turkki.*

Nominilausekkeen kasvaminen kasvattaa lausetta; miksi sitten lauseet eivät kuitenkaan välttämättä kasva? Nuorimmilla on niissä runsaasti tautofoniaa ja redundantteja *ja-* ja *sitten-*sanoja. Tämäkin johtuu lasten asennoitumisesta: nuorimmat kiiruhtavat tapahtumasta ja asiasta toiseen, vanhemmat pysähtyvät kuvaamaan ja selittämään, ja tällöin syntyy tilaisuuksia lisätä asiaa yhden NP:n sisälle.

Nominilausekkeen sisältä taas oli mielenkiintoista tarkastella adjektiiviattribuutteja. Nekin voidaan jakaa suunnilleen samalla tavoin kuin rajoittavat ja selittävät relatiivilauseet. Tyyppien tunnistaminen on vaikeaa, siksi laskin vain »välttämättömien» ja muiden, deskriptiivisiksi nimittämieni attribuuttien suhteen. Välttämättömiksi sanon sellaisia, joita ilman kyseinen lause olisi omassa esiintymäyhteydessään sopimaton — esimerkiksi: — — *koska sillä oli niin pieni kaula ja isällensä pitkä kaula* ≠ *\*koska sillä ja sen isällä oli kaula*, ja *Porttivahti alkoi huutaa kauhealla äänellä* ≠ *\*Porttivahti alkoi huutaa äänellä*. Adjektiiviattribuutit lisääntyivät aineistossani (suhteessa NP:iden määrään): 6,0 % — 6,9 % — 6,9 % — 10,7 %. Tämä on kokonaan deskriptiivisten vastuulla, siis niiden, jotka voidaan jättää pois lauseen mielekkyyttä tuhoamatta eli jotka tuovat NP:hen aitoa lisäinformaatiota. Nekin kätkevät alleen samantapaisia suhteita kuin selittävät relatiivilauseet. Kun eräs VI luokan tyttö esimerkiksi sanoo *Olisi kiva syödä [maalla] omatekoista juustoa*, hän ilmeisesti

tarkoittaa, että olisi kiva syödä juustoa, koska se olisi omatekoista. Deskriptiivisetkään attribuutit eivät siis aina ole pelkkiä koristeita. Eräs II luokan poika käyttää niitä varsin tehokkaasti jännityksen luomiseen:

mutta silloin kalle heräsi, ja nosti *ison ja pitkän* päänsä juuri kun kokki oli tuomassa taikinaa ikkunalaudalle — —

Sekä deskriptiivisten adjektiiviattribuuttien että muiden määritteiden lisääminen NP:hen on tietysti juuri sitä ilmaisun tiivistämistä, josta Hunt puhuu. oII-luokkalaisten kertomusteksteistä saa sen vaikutelman, ettei niiden NP:itä enää juuri voisikaan pidentää kertomuksen tehoa laimentamatta. Varsinainen kuilu NP:n pituudessa oli kuitenkin koululaisten ja POPSin välillä, ja POPSin pitkät NP:t näyttävätkin varsin erilaisilta kuin koululaisten. NP:tä pidentävät tietysti melkoisesti lauseenvastikemaiset partisiippikonstruktiot, koska ne voivat saada omia määritteitä (*kotoonta karannut Kalle kirahvi*), ja sellaisihan lapset eivät vielä paljoa käytä. Pisimmät NP:t olivat niillä parilla 12-vuotiaalla tytöllä, jotka suosivat kuvailevia attribuutteja. POPSin adjektiiviattribuutit taas ovat kaikkea muuta kuin laadunmääritteitä: *psykologinen asiantuntemus* ei ole 'asiantuntemusta, joka on psykologista' vaan 'psykologian asioiden tuntemusta'. Lauseessa — — *painostus* — — *saattaa jättää huomiotta oppilaan harmonisen kokonaisukehityksen kokonaisukehitys* ei ole harmonista vaan 'painostus saattaa jättää huomiotta sen, että oppilaiden kokonaisukehityksen pitäisi olla harmonista'. Samoin genetiiviattribuutin sisältävät NP:t ilmaisevat lapsilla yleensä yksinkertaista omistusta tai paikallisuutta (*sen pää, häkin ovi*), sellaiset POPSin konstruktiot kuin *sosiaalityön asiantuntemus, toimihenkilöiden yhteistyö, tietojen, taitojen ja sosiaalisen sopeutumisen oppiminen* taas palautuvat kokonaisiksi lauseiksi. Näytteeksi tästä kaikesta voi ottaa POPSin-otteeni pisimmän nominilausekkeen:

(*koulun (opetus- ja lääkintähenkilökunnan) sekä ( (psykologista ja sosiaalityön) asiantuntemusta) edustavien toimihenkilöiden) yhteistyötä* (s. 26)

POPSin nominilausekkeet voivat olla niin pitkiä kuin ovat juuri siksi, että pääsanana on abstrakti, usein deverbaalinen substantiivi: *kehitys, oppiminen, sopeutuminen*. Pitkät NP:t edellyttävät abstrakteja nomineja, ja abstraktit nominit kuuluvat abstraktiin kieleen. Pitkien ja kompleksisten nominilausekkeiden tuottamiseen ei ole enempää aihetta kuin edellytyksiäkään kertomus- ja kokemusaineissa. Huntin »kypsyytenä» pitämä pitkien ja paljon sulatettuja lauseita sisältävien konstruktioiden rakentaminen voi kyllä kääntyä itseään vastaankin. Seuraavassa POPSin virkkeessä (s. 25) on yhdessä pitkässä lauseessa kaksi pitkää NP:tä, mutta voi vain kuvitella, miten paljon selvemmin 8-vuotias sanoisi sen, että oppilaille pitää antaa sopivat pulpetit: »Esim. saman luokan oppilaiden koon erilaisuus tulee ottaa huomioon jo heidän päivittäisen

*lähtyöskentelytilansa, työpöydän ja tuolin, järjestämisessä ja annettaessa tehtäviä liikuntatunneilla.»*

### Konjunktio 3: lausetyypeistä

Tulokseni eri-ikäisten lasten sivulausetyypeistä eivät ole erityisen paljastavia. Tiedetään ennestäänkin, että lasten yleiskonjunktio on *kun* ja että sitä käytetään mielellään myös kausaaliossa merkityksessä. *Kun*-lauseilla on melko selvä jakauma: mikäli mahdollista, temporaalinen *kun*-lause on virkkeen alussa, kausaalinen lopussa, missä syyn ilmaukset muutenkin parhaiten viihtyvät. Jonkin verran lausetyyppien suosiosta ja hallinnasta voisivat paljastaa testit. Ne voisivat olla joko toistamiskokeita tai ajan ilmaisemista tutkittaessa vaikkapa yksinkertaisen tapahtumasarjan sisältävän filmin selostamisia. Alisteisia lauseita on syytä tarkastella rinnakkaisten ja peräkkäisten rinnalla, ja tällöin voidaan tehdä hypoteeseja vaihtoehtoisten ilmaisutapojen vaikeudesta. Esimerkiksi Clark (1970) on tutkinut temporaalilauseiden ilmaantumista lasten kieleen ja erottanut kolme tekijää, jotka ilmeisesti vaikuttavat siihen, mihin järjestykseen kahdesta tapahtumasta kertovat lauseet mieluummin sijoittuvat:

- (1) kertoma- ja tapahtumajärjestyksen suhde: ensin tapahtunut tulee mielellään ensimmäiseksi;
- (2) lauseopillinen yksinkertaisuus: alisteinen lause pyrkii päälauseen jälkeen (tämä ei kyllä päde suomalaislasten temporaalisiin *kun*-lauseisiin);
- (3) tapahtumien tärkeämyyksi: tärkeämpänä pidetty valitaan koko yksikön »lausetemaksi».

Voidaan tehdä hypoteettinen vaikeusasteikko, jossa eri mahdollisuudet ovat mukana. (Esimerkki perustuu toistamiskokeen kohtaan [*roomalaiset tulivat alas vasta sitten kun Asterix ja Obelix olivat menneet kotiin*]; tässä roomalaisten puustatulo on selvä päätapahtuma.)

- (1) Lauseet tapahtumajärjestyksessä peräkkäin tai joko eksplisiittisellä aikasanalla tai ilman sitä rinnastettuina:

Asterix meni kotiin (ja/ja sitten) roomalaiset tulivat puusta.

- (2) Alisteinen temporaalilause, tapahtumajärjestys = kertomajärjestys:
  - (a) Kun Asterix meni/ oli mennyt kotiin, roomalaiset tulivat puusta.
  - (b) Ennen kuin Asterix meni/ oli mennyt kotiin, roomalaiset eivät tulleet puusta.
  - (c) Roomalaiset pysyivät puussa, kunnes Asterix meni/ oli mennyt kotiin.

(3) Alisteinen temporaalilause, tapahtumajärjestys  $\neq$  kertomajärjestys:

- (a) Roomalaiset tulivat puusta (vasta) (sitten) kun Asterix meni/ oli mennyt kotiin
- (b) Roomalaiset eivät tulleet puusta ennen kuin Asterix meni/ oli mennyt kotiin.

Vaikka ratkaisu (3b) tämän mukaan olisikin vaikein, juuri sitä suositettiin eniten. Syynä lienee se, ettei tapahtumajärjestys enää ole aito, jos lause muutetaan kielteiseksi: »he eivät tulleet puusta» merkitsee samaa kuin 'he pysyivät puussa'. Muutenkin synteettinen *vasta kun* -rakenne tuntuu vaikeamalta kuin analyttinen *ei ennen kuin*. Monista kontaminaatioista ja muista epäonnistumisista päätellen alkuperäinen virke oli todella liian vaikea useille lapsille.

Samantapaisia vertailuja voidaan tehdä myös kausaali- ja vastakohtalauseista, jos aineistoa on:

- (1) Kalle oli eksynyt. Hän rupesi itkemään.
- (2) Kalle rupesi itkemään, sillä hän oli eksynyt.
- (3) Kalle rupesi itkemään, koska oli eksynyt.
- (4) Koska Kalle oli eksynyt, hän rupesi itkemään.

Tässä joutuu ottamaan huomioon toisenkin implisiittisen ratkaisun, relatiivilauseen. Syntaktisesti *sillä*-ratkaisua voisi pitää helpompana kuin alustuslausetta, sehän voi olla vain hallitsevan lauseen jäljessä. Sitä eivät nuorimmat lapset kuitenkaan suosi, luultavasti sen hiukan kirjallisen sävyn takia. Samalla tavalla vaihtoehtoisia ovat *mutta* ja *vaikka*:

- (1) Puussa oli ampiaispesä. (Silti) roomalaiset pysyivät siellä.
- (2) Puussa oli ampiaispesä, mutta roomalaiset pysyivät siellä.
- (3) Roomalaiset pysyivät puussa, vaikka siellä oli ampiaispesä.
- (4) Vaikka puussa oli ampiaispesä, roomalaiset pysyivät siellä.

Pienten frekvenssien vuoksi en ole voinut tarkkailla esimerkiksi *mutta*- ja *vaikka*-lauseiden jakaumaa. Sen sijaan toistamiskoe tarjosi muutamia vihjeitä siitä, etteivät kaikki 8-vuotiaat täysin ymmärtäneet seuraavassa kovin monimutkaisessa yhteydessä esitettyä *vaikka*-suhdetta:

[Asterix] — — antoi — — kolmellekymmenelle roomalaiselle sellaisen tärskyn, että nämä lensivät kaikki ylös puuhun ennen kuin olivat ehtineet sanoa sanaakaan. Ja *vaikka* puussa oli ampiaispesä, roomalaiset pysyivät siellä ja tulivat alas vasta — —



Kaikkiaan viisi otoksen II-luokkalaista ja monet sen ulkopuolelta sekä yksi IV-luokkalainen on sijoittanut *vaikka*-lauseensa väärään yhteyteen, jolloin tulos merkitsee muuta kuin alkuteksti; esimerkkinä II luokan tytön ratkaisu:

Kerran Asterix ja Obelix tyrmäsi kolmekymmentä roomalaista niin että he lensivät puuhun vaikka siellä oli ampiaispesä.

*Vaikka* on kyllä pienillekin lapsille tuttu mutta ehkä pikemmin jonkinlaisena 'tosin'-merkityksisenä lauseadverbiaalina, jollaisena sitä puheessa paljon käytetään, samaan tapaan kuin seuraava VI luokan tyttö:

En asuisi mielelläni maalla, koska — — Siellä ei tapaa niin paljon ystäviä kuin kaupungissa. Vaikka maalla on paljon hiljaisempaa.

Vapaasta kirjoituksesta on lähes mahdoton todistaa, että lapsi ei hallitsisi jotakin lausetyyppiä. Jotkut 8-vuotiaat eivät lainkaan pystyneet järkevästi suoriutumaan toistamiskokeesta. On vaikea tietää, missä vika on esimerkiksi seuraavalla pojalla: eikö hän ymmärtänyt tekstin kaikkia sivulauseita, vai johtuuko tuloksen järjettömyys yrityksestä kirjoittaa mahdollisimman paljon sivulauseita:

— — kun Asterix otti taika juomaa kun roomalaiset ei ehtineet puuhunkaan kun Asterix löi roomalaiset puuhun kun siellä oli ampiaisen pesä kunnes asterix ja opelix kunnes ne olivat lähteneet pois

Sama poika muuten pystyi kyllä toistamaan Obelixin ja taikajuoman suhteista kertovan episodin aivan järkevästi. Tämä on myös ainoa kohta, jossa hän koskaan käytti sivulauseita:

kun Opelix oli pudonnut pienenä taika juomaan niin hän ei saanut ottaa enää taika juomaa kun hän oli jo niin vahva

Toistamiskoe paljasti myös erään ilmiön, josta voi päätellä, että merkitysisältö on lapsille tärkeämpi kuin syntaktinen johdonmukaisuus. Tälle lienee sukua se merkitykseen luottamisesta syntyvä syntaktinen epäloogisuus, josta tulee puhe pronominiin käytön yhteydessä. Alkutekstissä oli kohta »Roomalaiset — — valloittaisivat senkin kylän, jos vain pystyisivät. Mutta siitä ei tule mitään — —». Useat 8-vuotiaat ovat tulkinneet lauseen »jos vain pystyisivät» merkitsevän 'he eivät pysty', ja tämänhän sen presuppositio onkin. Tällöin he ovat jatkaneet suoraan roomalaisten epäonnistumisen selityksellä, ja tuloksena on logiikaltaan puutteellisia jaksoja:

koska roomalaiset halusivat omistaa koko maailman valloittaisivat ne tuonkin kylän jos vain pystyisivät vaikka roomalaisia on enemmän sillä gallialaisilla on — — (II, tyttö)

Vielä elliptisempi on seuraavan II luokan tytön ratkaisu:

Roomalaiset haluavat omistaa koko maailman. Vaikka heitä on enemmän.  
Se johtuu siitä koska Gallialaisilla on — —

Tekstin koheesio: sidoksisuus

Osoittautui toivottoman vaikeaksi analysoida lauseiden rinnastusta, siis erottaa toisistaan »todellinen», motivoitu rinnastus ja pelkkä peräkkäisyys, vaikka tämän eron intuitiivisesti tunteekin varsin selvänä vaikkapa verra-  
tessaan kahta seuraavaa *ja*-sanana käyttöä:

— — mutta vihdoon ja vihdon metsä loppu ja tuli maantie vastaan ja se olikin pitkä ja hän levähti ja sitten hän jatkoi matkaa ja hän levätti ja jatkoi matkaa ja hän kulki ja kulki ja kulki ja tie ei vielläkään loppunut — — (II, poika)

Autoja tuli, ja autoja meni, ja siellä missä suinkin oli tilaa ihmiset tulivat ja menivät. (oII, tyttö)

Lisävalaistusta tähän tekstin »koossapysyvyyden» ongelmaan saattaisi tuoda niiden keinojen analysointi, joilla T-yksiköitä sidotaan toisiinsa. Tekstin lähtökohtana olevan »propositiojoukon» voi katsoa koostuvan Tuomikosken (1969b) termiä käyttäen autosemanttisista lauseista. Normaalisissa teksteissä on kuitenkin ensimmäistä lukuun ottamatta useimmissa virkkeissä ainakin yksi jäsen, joka vaatii täydennystä ulkopuoleltaan tai perinteisesti sanoen viittaa johonkin edellä sanottuun tai jäljessä sanottavaan. Näitä Enkvist kutsuu sidoselementeiksi, ja Tuomikoski sanoo sidoselementtejä sisältäviä lauseita synsemanttisiksi. Synsemanttiset ilmaukset tietysti voidaan ymmärtää joko tekstistä tai tilanteesta käsin, mutta hyvän tekstin — eli bernsteiniläisittäin taidokasta koodia toteuttavan puheen ja kirjoituksen — sidosjäsenten pitää olla tekstistä käsin tulkittavissa. Tavallisin sidoselementti on tietysti pronominiinien käyttö, sellaiset pronominaaliset adverbit kuin *siellä* ja *silloin* mukaan lukien. Itse asiassa myös toistoa, ts. pronominiinien käyttämättömyyttä, voidaan käyttää koherenssin luomiseen, mutta normaaliproosassa, etenkin lasten kirjoituksissa, se täytyy katsoa sidoksettomuudeksi. Sen sijaan ns. muunnettu toisto eli saman merkityssisällön toistaminen syntaktisesti eri muodossa palvelee jo sidoselementtinä:

Se haistoi jotakin joka haisi hyvälle. Sitten Kalle lähti juoksemaan *hajua* kohti. (IV, poika)

Seuraavaksi muutamia esimerkkejä Enkvistin mainitsemista semanttisista sidostyypeistä, siis sellaisista, joihin ei enää päde Tuomikosken asemoilmauksen kriteeriksi ottama vaatimus, että vasteen, ts. sidoselementin, pitää korvata vastikettaan »sellaisenaan, rajoittamatta tai merkityssisältöä lisäämättä» (1969a s. 208).

Synonyymeja, hypernyymejä eli yläkäsitteitä ja hyponyymeja eli alakäsitteitä käytetään paljon sidostehtävissä. Hypernymiaa kuvaa seuraava VI luokan pojan esimerkki, hyponymiaa taas sen yhtä mahdollinen muunnos:

Kalle onki ison vonkaleen. Hän aikoi myydä kalan.  
= Kalle onki ison kalaa. Hän aikoi myydä vonkaleen.

Seuraavassa II luokan tytön tarinassa taas sidosjäsenet voi tulkita sekä synonyymeiksi että hypernyymeiksi:

Kalle meni yhden rouvan luo ja kysyi: tule minun selkään niin päästään nopeammin kun vain sanot minne mennään. Nainen meni kirahvin selkään ja — —

Sidoselementtinä voi toimia myös pronominin ja sisältösanan liitto:

Heiluin kuin heinä mies. (Äitini tapasi käyttää tätä ilmaisu.)  
(oII, tyttö)

Vasteen ei siis välttämättä tarvitse olla sana eikä edes yksi lause. Eräs IV luokan tyttö kirjoitti pitkän kertomuksen ja jatkoi:

— — kun Kalle oli Pekan luona hän kertoi seikkailustaan Pekalle.

Viimeisistä esimerkeistä huomaa, että tällaisissa tehtävissä viihtyvät usein abstraktit nominit: *ilmaus, seikkailu, asia, paikka, tapaus* jne. viittaavat usein johonkin edellä sanottuun.

Sidosjäseniin joutuu tietysti lukemaan myös joukon luontaisesti synsemanttisia sanoja ja sanaliittoja. Sellaisten uudispronominien kuin *asianomainen* lisäksi näitä on lähes joka sanaluokassa: liitepartikkeli *kin/kaan*, edelleen myös, *kuitenkin, takaisin, edelleen, seuraava, erilainen, äskeinen, kaksi päivää myöhemmin, viikon kuluttua, palata, jatkaa matkaa* jne. Implikaatiiviseksi sidostyypeiksi taas kutsuin erästä hankalaa ryhmää: virkkeitä sitovat toisiinsa myös mitkä tahansa sanat, joiden merkitys edellyttää jotakin edellä nimenomaisesti sanottua:

Niihin [munanmuotoisiin ajoneuvoihin] mahtuisi pari ihmistä ja matkatavarat tulisivat perässä. (VI, poika)

Kalle myi kalan kalakauppiaille. Rahoilla Kalle vuokrasi pienen mökin. (VI, poika)

Kun Kalle saapui kaupan pihalle kaarsi tien mutkasta upea musta auto ja autonkuljettaja tarjosi Kallelle kyytiä kaupunkiin. (IV, tyttö)

Esimerkeistä näkyy, että jos T-yksikköä aloittavaa substantiivisia ei ole millään artikkelilla vastaavalla keinolla merkitty epämääräiseksi (esim. *eräs autonkuljettaja* olisi täysin autosemanttinen), se käsitetään vanhaksi informaatioksi ja siis luonnostaan sidosjäseneksi.

Sidoselementtien ja potentiaalisten sidoselementtien kartoittaminen vaatisi oman tutkimuksensa, ja niitä on hyvin vaikea kvantifioida. Silti uskaltaisain olettaa, että vanhempien lasten teksteissä on monipuolisempia sidoksia ja etenkin enemmän semanttisia sidoksia kuin nuoremmilla. Esimerkiksi synonyymien, hypernyymien ja hyponyymien käytön voi olettaa jäävän nuoremmilla vähiin jo siksi, ettei tarvittavia ilmauksia lainkaan kuulu heidän aktiiviseen sanavarastoonsa. Muutenkaan oletus ei olisi odotuksenvastainen: juuri nuorempien lasten kertomistapa johtaa löyhäsidoksisuuteen. Hehän kertovat tapahtumakeskeisesti ja etenevät nopeasti tapahtumasta toiseen, jolloin syntyy nimenomaan pronomini- ja aikasidosta. Näytteeksi voi tarkastella vaikkapa seuraavaa 8-vuotiaan tytön tekstiä:

Kalle ajatteli että minä lähdän nyt seikkailulle. Hän lähti ensin hän meni lelu-kauppaan ja sitten hän meni ruokakauppaan ja sitten viinakauppaan. Tuli ilta Kalle meni nukkumaan puun alle siinä vierellä oli kokko hän nukkui hyvin. tuli aamu Kalle heräsi unesta hän näki kaksi lasta poimivan marjoja hän kysyi mistäs te lapset olette kotoisin kysyi hän lapsilta. — —

Seuraavan esimerkin oII-luokan tyttö taas pysähtyy yhden tapahtumakokonaisuuden kuvaukseen, ja niin syntyy paljon toisiaan edellyttävien elementtien ketjuja: raitiovaunu — vempale — pysäkki — pysäkkimerkki — ovet jne.

Vanha raitiovaunu ajoi kolistellen ohii ja Kalle pysähtyi sitä kummissaan katsoomaan. Sitten Kalle päätti kokeilla tuota kummallista vempalettä joka sisälsi erikoisen näköisiä kaksijalkaisia otuksia. Kalle siirtyi lauleskellen raitiovaununupysäkkille ja kaatoi pysäkkimerkin. Vihdoin raitiovaunu tuli ja pysähtyi pysäkin kohdalle. Ovet aukesivat ja Kalle yritti sisään.

Toinen oII luokan tyttö kertoo pitkään riidastaan kahden muun tytön kanssa ja jatkaa:

— — Kun menin kotiin ja kerroin äidille koulussa tapahtuneesta asiasta niin äiti oli jostakin syystä pahalla tuulella ja sanoi vain — — Menin omaan huoneeseen ja ajattelin asiaa. Nyt minulla ei ole yhtään ystävää, ja kaikki on vain niiden kahden ilkkujan syytä.

Tavallisimman sidostyyppin, tekstiviitteisten (anaforisten; virkkeidenvälinen kataforinen pronomininikäyttö on melko harvinaista) pronominiin käytössä nuorimmilla lapsilla on kaksi strategiaa: vajaakäyttö ja liiakäyttö. Siksi ei heidän pronominejaan kannata laskeakaan. Esimerkiksi voi tarkastella otetta 8-vuotiaan tytön kertomuksesta:

— — niin Kalle Kirahvi tuli surulliseksi mutta yksi mies tuli vastaan Kalle kirahvia mies otti kirahvin ja vei kotii Kirahville annettii hyvää ruokaa. Ja oli onnellinen Kirahvi ja mies ja vaimo ja niin edelleen päivä päätty ja tuli kaunis päivä ja ne meni afrikkaa ja ne eksyi ja siinä oli hiiri poliisi ja hän sanoi mitä

te siinä teette *ne* sanoi me menimme afrikkaa emme löydä tietä ja poliisi neuvoi minne *ne* menee vähän aikaa oli kulunu niin *ne* oli afrikassa ja niin *heillä* oli hauskaa ja *ne* söi ja söi ja söi ja *he* lihosi ja lähti kotii takaisin kotiin — —

Alkupuolella on pelkkää toistoa, keskivaiheessa tulee käänne: henkilöt — joiden identiteetti jää hämäräksi — mainitaan vain pronominein, samoin paikka (*siinä*). Niillä pronominiinien liiakäyttäjillä, joilla kirahvi on koko ajan ainakin psykologisena subjektina, liiakäyttö ei aiheuta tulkintavaikeuksia. Sen sijaan voisi sanoa pronominiinien deiktistyvän kesken tekstin. Tällaista käyttöä olen sanonut tekstiviitteisen ja tilanneviitteisen mallin mukaan ajatusviitteiseksi. Esimerkiksi seuraavassa II luokan pojan tekstissä ensimmäiset pronominit ovat luultavasti vielä Kallen ja kirahvin tekstiviitteisiä vastikkeita, mutta sittemmin *ne* liittyvät kirjoittajan ajatuksissa suoraan »oikeisiin» henkilöihin. Hänelle viittaussuhteet ovat selvät, hänhän on kertomuksen tekijä:

Oli kerran kalle. ja *hänen* ystävä. kirahvi. *He* lähtivät kaupunki. seikkailee. *He* ottivat mukaan kymmenen markkaa ja sitten *he* lähtivät kaupunkii. Kun *he* olivat kaukana metsässä. Sitten *he* olivat kaupungissa. Siellä oli isoja taloja. Isojampia kuin kotona. Sitten *he* menivät kotiin. ja *hän* [?] mitä oli tapahtunut. Mutta äitikin *hänki* haluaa kaupunkii.

Tällaiset tekstit ovat vielä hyvin lähellä pikkulasten kuvitteellisia yksinpuheluita. Näille kielen kuvittelufunktiota toteuttaville sisäänpäin kääntyneille jutusteluille tällainen pronominiinkäyttö on tietysti luonnollista. Seuraava esimerkki on Kati Kirstinän 2. ja 3. ikävuoden välillä syntynyt »runo»:

Sit *ne* meni ikkunalle katsoon/ sit *ne* meni lehtiä syömään/ sit *se* ripisti silmää/  
ja sit *se* puree isää sormesta/ ja sit *se* nokkasee mun kynttä/ ja *me* ollaan pellejä/  
ihan tylsiä kun *me* itketään/ ja sit *se* oli kiltti kun *ei* itkenyt/ kot kot kot kyyhkys  
kysset laulaa siellä sateensuojassa.

Näin primitiivinen pronominiinkäyttö on harvinaista jo 8-vuotiaillakin. Yksityisiä hämäreitä viittaussuhteita tapaa kyllä kaikilta asteilta. Tämä ei ole ihme: T-yksiköiden välisestä pronominaalistamisesta huolchtiminen vaatii melkoista pitkäjänteisyyttä. Esimerkkejä löytää etenkin II- ja IV-luokkalaisten toistamiskokeista; siinähen henkilöt ja tapahtumat on jo annettu, eikä tottumaton aina muista, että tuloksen pitäisi olla ulkopuolisenkin ymmärrettävissä.

Mutta kun Roomalaisia on enemmän niin *he* haluaisivat valloittaa maata mutta *ne* eivät pysty. Koska *siinä maassa* [Galliaa ei ole mainittu] on taika juomaa. (II, tyttö)

— — mutta Obelix *ei* saanut juoda sitä, koska *hän* oli pienenä pudonnut *sinne pataan* (II, tyttö)

Niin *he* voittivat 30 roomalaista, niin *ne* eivät tulleet ennen *sieltä puusta* pois kun — — (II, poika)



[Teksti alkaa:] Roomalaiset halusivat komaan mutta he ei voineet vallata kun *heillä* [gallialaisilla] oli taikavoimaa (II, poika)

Eräänä aamuna Asterix oli juonut taika juomaa sitten ne menivät kiduttamaa. ne heittivät *miehet* puuhun eikä *miehet* eivät tulleet ennen — — (II, tyttö)

Näitä asioita on paljon käsitelty Bernsteinin. Suppeassa koodissa suuri osa merkityksistä on implisiittisiä ja välittyy vain kontekstin tunteville. Vain suppean koodin hallitsevan lapsen vaikeus onkin se, ettei hän tunnista tilanteita, jotka vaativat eksplisiittisiä merkityksiä. Tätä kuvaa Bernsteinin laajalle levinnyt esimerkki siitä, miten tyyppillinen suppean koodin ja tyyppillinen taidokkaan koodin käyttäjä selostaa kuvasarjaa: kun kuvat ovat koko ajan testaajankin näkyvillä, edellinen ei näe syytä olla käyttämättä koko ajan pronomineja, ja luettuna tulos on käsittämätön. (Ks. Bernstein 1972 s. 167.)

Pronomininkäyttötaidon — tai pikemminkin kielenkäyttökonteksteihin mukautumisen taidon — testaamiskeinot ovat tuttuja: lapset pannaan selostamaan kuvasarjoja, pelin tai leikin sääntöjä tai mekaanisen lelun tai koneen toimintaa muka tietämättömälle henkilölle. Samoja menetelmiä voisi tietysti käyttää myös kirjoitusta tutkittaessa. Saattaa olla, että liiallinen toisto eli pronominaalistamistilaisuuksien laiminlyönti olisikin nimenomaan oire »kielillisestä huolestuneisuudesta» lapsilla, jotka ehkä juuri ovat huomanneet asian merkityksen. Kannattaisi ehkä verrata kummankin ääristrategian käyttäjän muuta syntaktista kehittyneisyyttä. Viittaussuhteiltaan täysin eksplisiittinen teksti ei muilta ominaisuuksiltaan, esimerkiksi mielikuvituksekkueldeltaan ja vuolaudeltaan, ole 8-vuotiailla välttämättä parempi kuin ajatusviitteinen.

Ajatusviitteisyyden sukuinen ilmiö on lapsilla usein tavattava merkityksen mukainen pronominkäyttö. Ei lienkään mitään kummallista siinä, että merkitys on lapsille hallitsevampi asia kuin syntaktinen rakenne. Seuraavat esimerkit ovat kaikki ymmärrettäviä: »lahja» implisoi »pakettia», »eläintarha» »eläintarhan henkilökuntaa» ja »talo» »asukkaita». Yhtä luonnollisia ovat muodollisesti vastikkeettomat pronominit »passiivin» jälkeen, sehän joka tapauksessa edellyttää henkilötekijää.

Mutta he eivät pystyneet voittamaan gallialaisia vaikka *se* oli paljon pienempi kylä kuin roomalaiset. (VI, poika)

Äiti ja isä antoivat jo *lahjan* aamupäivällä ja mitä ollakkaan *siellä* oli luistimet. (II, tyttö)

Eräs mies soitti *eläintarhaan* ja kysyi, että sattuisiko *heiltä* puuttua kirahvi. (VI, poika)

Kun hän meni erääseen *taloon* kysymään neuvoa niin *he* heittivät sen kirahvin pellolle. (VI, tyttö)

Niksu karkasi metsään. Sitten lähdettiin etsimään Niksu kirahvia. Niksua ei löytynyt. Sitten *he* löysivät Kalle kirahvin. *He* veivät Kallen kaupunkiin — — (II, tyttö)

T-yksiköiden välisen pronominkäytön horjuvuus ei nuorten lasten kielenkäytössä ihmetytä: sekin on taito, jota heidän ikäisiltään vaatii nimenomaan kirjallinen ilmaisu. Tavallisissa arkitilanteissa viittaussuhteet kyllä ymmärretään muutenkin. Tästä näkökulmasta katsoen on luonnollista puhua kouluopetuksen tehtävästä: lapsista olisi kasvatettava aikuisia, jotka osaavat selkeästi esittää asiansa eksplisiittisiä merkityksiä vaativissa tilanteissa. Kielenkäyttöä taas varmaan rikastaisi kaikkien niiden tekstistrategisten vaihtoehtojen esittely, joista oli puhe lausetyyppien ja ilmaisun tiivistymisen yhteydessä.

## KIRJALLISUUTTA

- BERNSTEIN, BASIL 1972: *Social Class, Language and Socialization*. Mm. teoksessa *Language and Social Context*, toim. Pier Paolo Giglioli. Penguin Modern Sociology Readings, Middlesex.
- CHOMSKY, CAROL 1969: *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- CLARK, EVE 1972: *How Young Children Describe Events in Time*. Teoksessa *Advances in Psycholinguistics*, toim. G. B. Flores D'Arcais ja W. J. M. Levelt. Amsterdam.
- HALLIDAY, M. A. K. 1973: *Relevant Models of Language*. Mm. teoksessa *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- HUNT, KELLOGG 1965: *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. Champaign, Illinois.
- 1970: *How Little Sentences Grow into Big Ones*. Teoksessa *Readings in Applied Transformational Grammar*, toim. Mark Lester. Holt, Rinehart & Winston.
- KIRSTINÄ, KATI 1965: *Me Maijan kanssa*. Helsinki.
- LAURINEN, INKERI 1955: *Lausetajun kehityksestä suomenkielisen kansakoulun kirjoituksenopetuksen tulosten valossa*. Turku.
- TUOMIKOSKI, RISTO 1969a: *Asemoisilmaustemme luokittelusta*. *Suomi* 114:4. Helsinki.
- 1969b: *Yleiskielemme korrelaattisuhteista*. *Acta Univ. Tamp. Ser. A* Vol. 26. Vammala.
- TRUUS, SIV 1972: *Sentence Construction in English and Swedish in the Writings of Swedish Students of English at University Level*. Göteborgs Universitet.

# On the acquisition of the written code: syntactic development in schoolchildren from 8 to 12, and after

*Maria Vilkuna*

This paper, based on a more detailed treatment of written material by children of 8, 10 and 12, attempts to discuss the usual interpretations of syntactic development and maturity. The approach is broadly »text linguistic»: different, often alternative, means and operations distinguishing a »text» from a random sequence of sentences are dealt with in connection with the children's examples. This amounts to investigating the »text strategies» of children and comparing them with those of some adults writing official documents. The operations favoured by adults and older children tend to make clauses longer and more condense (e.g. reducing independent propositions into one Nominal Phrase) and sentences more complex (e.g. the use of dependent clauses). As Kellogg Hunt has already said, this is what underlies the traditional notion of sentence length and complexity as indicators of maturity. Much of this »maturity» seems to be due

to the children's acquiring some of the typical conventions of current written Finnish — as, for example, the use of non-restrictive relative clauses. It is pointed out that especially sentence-lengthening factors may depend on different types of texts as well. Also some methods of testing children's actual ability to produce complex units is discussed. The last section mentions some types of coreference across sentences, i.e. means for ensuring text coherence, and comes up with the tentative conclusion that younger children's texts are characterized by simpler, typically pronominal and time-expressing coreferentials, whereas the older children are beginning to use more subtle means. In the youngest children's text some deictic, »obscure» use of formally anaphoric coreferentials is often found, which can be explained by the unfamiliarity of the written code and its demand of explicitness.

*Osoite:*

*Address:*

*Herman O'tó Kollégium  
Odesszai Körút 50—52  
H 6726 Szeged  
Hungary*