

# 4- JA 7-VUOTIAAN LAPSEN MIKSI-KYSYMYKSET AIKUISEN JA LAPSEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA

## JOHDANTO

**T**arkastelen tässä artikkelissa yhden lapsen kahdessa ikävaiheessa, 4- ja 7-vuotiaana, esittämiä *miksi*-kysymyksiä. Käsittelem kysymyksiä, jotka lapsi on esittänyt äidilleen arkisten keskustelujen lomassa.<sup>1</sup> Kehityspsykologi Jean Piaget on todennut, että haluttaessa tutustua lapsen spontaaniin ajatteluun ei ole parempaa menetelmää kuin luetteloida ja eritellä tämän kysymyksiä. Erityisesti Piaget painottaa *miksi*-kysymyksen merkitystä ajattelun kehityksen indeksinä (1988: 45). Piaget'n ajatuksiin on helppo yhtyä. Seitsenvuotiaan kysymykset osoittavat huomattavaa kognitiivista kehitystä verrattuna nelivuotiaan kysymyksiin. Ajattelun kehittymisen lisäksi kysymysten tutkiminen paljastaa kiintoisia seikkoja lapsen kasvamisesta sosiaalisen yhteisön jäseneksi.

Lapsen kysymykset ovat saaneet suhteellisen laajasti huomiota niin kielitieteessä kuin psykologiassakin. Useat tutkimukset keskittyvät selvittämään sitä, missä vaiheessa ja missä järjestyksessä kysymykset ilmaantuvat lasten puheeseen. Myös kysymysten rakenteelliset seikat ovat päässeet huomion kohteeksi. Aineistoina on tyypillisesti käytetty luonnol-

<sup>1</sup> Artikkelini pohjautuu Helsingin yliopiston suomen kielen laitokselle vuonna 2000 tekemääni pro gradu -tutkielmaan, jossa tarkastelin neljä- ja seitsenvuotiaan Ilonan *miksi*-kysymyksiä.

listen puhetilanteiden nauhoituksia, useimmiten aikuisten keskusteluja lapsen kanssa. (Esim. Brown 1968, Tyack ja Ingram 1977, Karjalainen 1986, Kangassalo 1995). Kysymysten funktionaalinen puoli on sen sijaan jäänyt vähemmälle huomiolle, samoin niiden keskustelunanalyttinen tutkimus.

Aiempi tutkimus on osoittanut, että lapset ryhtyvät käyttämään *miksi*-kysymyksiä noin kolmen vuoden iässä (esim. Piaget 1973: 148, Toivainen 1984: 68, Karjalainen 1986: 16, Kangassalo 1995: 35). Piaget'n (mp.) mukaan *miksi*-kysymykset ovat yleisiä aina seitsemään ikävuoteen asti. Useiden tutkijoiden mukaan *miksi*-kysymys on nimeämistä ja paikankysymyksiä vaikeampi ja ilmaantuu siksi melko myöhään lapsen kysymysvarastoon. Niin suomea kuin englantiakin ensikielenään opettelevat lapset omaksuvat kysymyssanat *miksi*, *milloin* ja *kuinka* tyypillisesti myöhemmin kuin kysymyssanat *kuka*, *mitä* ja *missä*. (Esim. Tyack ja Ingram 1977: 212, Matihaldi 1981: 40, Karjalainen 1986: 16, Foster 1990: 168–170.) Ranskan kielestä on tehty samansuuntaisia havaintoja (Sinclair ja van Gessel 1990).

Työssäni olen halunnut tarkastella *miksi*-kysymyksiä niiden tehtävän kannalta: mihin tarkoitukseen lapsi käyttää kysymyksiä? Aineistonani on arkisia perhekeskusteluja, joihin osallistui Iloa, joka oli ensimmäisellä nauhoituskerralla nelivuotias (4;0) ja toisella kerralla seitsenvuotias (7;1), tämän noin 30-vuotias äiti sekä Iloa pikkusisko Lotta (0;10 ja 3;11). Innostuin lapsen *miksi*-kysymyksistä tarkasteltuani nauhoitettua aineistoa: erityisesti nelivuotiaan Iloa kysymykset tuntuivat täyttävän keskustelua. Aineistossa, jossa lapsi on nelivuotias, on *miksi*-kysymysten osuus kaikista kysymyksistä 46 % (kokonaismäärä 50). Seitsenvuotiaalla *miksi*-kysymysten osuus on pienempi, kuitenkin edelleen jopa 22 % (kokonaismäärä 32). Aineiston tarkempi tarkastelu paljasti, että nelivuotias lapsi käytti *miksi*-kysymyksiä useissa tehtävissä ja myös poikkeavalla tavalla verrattuna aikuisen esittämiin kysymyksiin. Myös seitsenvuotiaalla *miksi*-kysymykset olivat yhä keskeisiä, mutta niiden tehtävät olivat muuttuneet olennaisesti. Työni lähtökohtana ei kuitenkaan ollut pyrkimys vertailla neli- ja seitsenvuotiaan lapsen kysymyksiä keskenään. Sen sijaan pyrin tarkastelemaan kysymyksen funktioita ja esittämään, miten *miksi*-kysymys käyttäytyy lapsen puheessa tämän keskustellessa aikuisen kanssa.

Keskeiseksi havainnoksi osoittautuu kysymysten funktioiden muuttuminen kolmen vuoden aikana: kun 4-vuotias lapsi käyttää *miksi*-kysymystä lapselle melko tyypillisellä tavalla esimerkiksi uutisen kerronnan etiäisenä (ks. esim. Routarinne 1997: 140–141), *arvaa mitä* -aloituksen paikalla tai sijasta, tai hankkii sen avulla aidosti tietoa itselleen, kolme vuotta vanhempana hän käyttää kysymystä jo paljon sofistikoitummin esimerkiksi syytösfunktiossa. Tutkimusmetodini on keskustelunanalyttinen.

## VUOROVAIKUTUS JA LAPSEN SOSIAALISTUMINEN

Tutkittaessa kysymyksiä osana vuorovaikutusta on tarpeen analysoida yksittäisten puheenvuorojen sisäisen rakenteen lisäksi myös keskustelun sekventiaalista rakennetta eli puhe-toimintojen muodostamia pidempiä jaksoja. Koska tarkastelukohteenani ovat kysymykset, on olennaista tutkia niitä osana vierusparirakennetta: kysymys on vierusparin etujäsen, sekvenssiä aloittava vuoro, joka ei ole analysoitavissa irrallisena vierusparia täydentävästä jälkijäsenestä (esim. Raevaara 1993: 9–10).

Puheenvuorojen vaihtumisen eli keskustelun vuorottelujärjestelmän kannalta kysymys on ennen kaikkea sellainen vuoro, jolla puhuja voi sekä itse osallistua keskusteluun että samalla siirtää puheoikeuden ja -velvollisuuden toiselle osanottajalle (Raevaara 1996: 44–45). Schegloff ja Sacks (1973: 296) kuvaavat vierusparirakenteen toimintaa seuraavasti: »Kun keskustelija esittää vierusparin etujäseneksi tunnistettavissa olevan vuoron, hänen tulee lopettaa ensimmäisessä vuoronvaihdon mahdollistavassa kohdassa, jolloin seuraavan puhujan tulee aloittaa ja esittää sen vierusparityypin jälkijäsen, jonka etujäseneksi edellinen vuoro on tunnistettavissa». Jokainen etujäsen vaatii omantyyppisensä jälkijäsenen. Kysymyksen jälkeen vastaus on odotuksenmukainen vierusparin jälkijäsen ja sen puuttuminen merkki jostakin: vastaamatta jättäminen vaatii aina selityksen (Heritage 1996: 249). Sekventiaalisuus on keskustelun läpi kulkeva ilmiö. Yhtä lailla kuin vastaus on tulkittavissa suhteessa edellä olevaan kysymykseen niin myös kysymys on aina tulkittava suhteessa sitä edeltävään kontekstiin (Raevaara 1993: 7).

Keskusteluntutkimuksessa kielen oppimista tarkastellaan tilanteisena tapahtumana: lapsi pääsee yhteiskunnan jäseneksi keskustelun konventioitten hallinnan kautta. Vuorovaikutuskompetenssin saavuttaminen ja sen myötä tuleva arkitiedon omaksuminen muodostavat lapsuuden sosiaalistumisen ytimen. (Esim. Heritage 1996: 234; myös Hakulinen 1997: 32–33.) Lapsi joutuu päivittäin, aina uusissa tilanteissa, tulkitsemaan muiden vuoroja ja arvioimaan tilanteita. Luonnollisesti lapsi tulee myös itse tulkituksi. Koska kielen omaksuminen perustuu sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen, se voidaan nähdä kontekstisidonnaisena. Lapset omaksuvat tiettyjä rakenteita ja niiden merkityksiä, koska ne ovat sidoksissa esimerkiksi normeihin, mieltymyksiin ja odotuksiin. Edelleen nämä jäsentävät sitä kuvaa maailmasta, joka selventää, miten ihmiset käyttäytyvät, ajattelevat ja tuntevat. Siten rakenteet kantavat sosiokulttuurisia merkityksiä, kuten arvoja ja uskomuksia. (Ochs ja Shieffelin 1995: 85, 93; Wootton 1997: 7–9.)

Keskustelun vuorottelujärjestelmä on säännöstö, joka lapsen täytyy oppia. Pyrkimys vuorovaikutukseen on kuitenkin luonnollinen: jo ensimmäisen elinkuukauden jälkeen lapsi pyrkii kääntämään päätään ja tavoittelemaan silmillään äänen lähettä. Hieman vanhempi lapsi hymyilee nähdessään lähellä ihmiskasvot ja vastaa aikuisen vuorovaikutusaloitteisiin ääntelyillä. Tällaiset teot voidaan tulkita vauvan keinoiksi osallistua keskusteluun. (Lyytinen 1998: 118; ks. myös Vierijärvi 1999.)

Äidin ja lapsen varhainen vuorovaikutus ohjaa olennaisella tavalla sitä, miten lapsen kommunikaatiotaidot ja kieli myöhemmin kehittyvät. Vastavuoroisuus, tavoitteellisuus ja vuorottelu ovat kehittyvässä kommunikaatiossa keskeisiä elementtejä. Osallistuminen vuorovaikutukseen edellyttää erilaisten sosiaalisten taitojen kuten aloitteiden tekemisen, kuuntelemisen, aloitteisiin vastaamisen ja puheenvuorojen vaihtamisen omaksumista. Lapsi oppii ymmärtämään, että puhekuppanin huomion voi saada esimerkiksi esittämällä tälle kysymyksen. Luonnollisesti lapsen mahdollisuudet vuorovaikutuksessa monipuolistuvat, kun sanavarasto laajenee ja lapsi omaksuu kielen sääntöjärjestelmän. Niin kielellinen kuin ei-kielellinenkin kommunikointi kehittyvät lapsen iän myötä: lapsi omaksuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen sisältyviä sääntöjä ja normeja ja oppii käyttämään kieltä eri tavoin tilanteen mukaan. Koulua aloittavalla lapsella nämä perustaidot ovat tyypillisesti hallussa. (Koppinen, Lyytinen ja Rasku-Puttonen 1989: 69–71; Lyytinen 1998: 118–119.)

Kauppinen (1998) on tutkinut lapsen sosiaalistumista puhekuvioiden kautta. Puhe-

▷

kuviot ovat hänen mukaansa kestopuistiin tallentuneita kokonaisuuksia, jotka kantavat mukanaan tilanteiden merkityspiirteitä. Aluksi ne ovat jäljittelytyyppisiä, mutta alkavat vähitellen kantaa lapsen omia merkityksiä. Puhekuvion selvin tuntomerkki on toistuvuuden tunnistettavuus. (Kauppinen 1998: 15, 147–148.) Kauppinen tähdentää, että lapsi tarvitsee kuvioita ensinnäkin keskustelusta suoriutumiseen. Toiseksi puhekuvioiden avulla lapsi oppii hahmottamaan maailmaa niiden yhteisön normien kautta, joita puhekuviot lapseen siirtävät. (Mts. 148.)

Seitsenvuotiaan Ilonan puheessa toistuu kuvio *Miksi x:n pitää tehdä jotakin*. Ilona käyttää rakennetta syyttävissä kysymyksissä sekä normin tarkistavissa kysymyksissä. Kuvio laukeaa myös tilanteissa, joissa Ilona on selvästi mustasukkainen pikkusiskolleen tämän saamasta äidin huomiosta. Se voi täydentyä eri tavoin: x:n tilalla voi olla nollapersoonaa tai genetiivimuotoinen yksikön ensimmäinen, toinen tai kolmas persoona. *Tehtä jotakin* korvautuu yleensä tekemistä tarkemmin kuvaavalla predikaatilla, kuten *kuiskata, arvata, maistaa* jne.

Etenkin tietyissä konteksteissa kuvio on tulkittavissa rakenteeksi, joka on konventionaalistunut myös aikuiskieleen. Selvintä tämä on mielestäni tilanteissa, jossa lapsi käyttää rakennetta syyttävässä funktiossa. Tällöin kuvio ilmaisee voimakasta paheksuntaa. Kauppinen (1998: 149) mukaan lapsen käyttäessä aikuiskieleen konventionaalistunutta kuviota hän osoittaa omaksuneensa merkityksen rakenteeseen kuuluvana osana (ks. myös Ochs ja Schieffelin 1995: 85). Tutkimusten mukaan 6–7-vuotias lapsi pystyy hajauttamaan huomiotaan siten, että hän voi samanaikaisesti kiinnittää huomiota sekä ilmaisun muotoon että merkitykseen. Tämänikäinen on tietoinen kielenkäyttöä koskevista säännöistä eli muun muassa siitä, miten kieltä käytetään eri tavalla erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Koppinen, Lyytinen ja Rasku-Puttonen 1989: 66–67.) Tarkastelen työssäni kuviota tilanteittain: kuvion merkitys vaihtelee esiintymiskontekstista riippuen.

Tarkastelen seuraavassa *miksi*-kysymyksiä niiden tehtävien mukaan. Tämä jako noudattaa säännönmukaisuutta myös lapsen iän suhteen. Ensiksi analysoimani tiedonhankintakysymykset ovat nelivuotiaan esittämiä, samoin keskusteleavassa tehtävässä toimivat kysymykset. Toisen luvun luvanvaraisuutta koskevat kysymykset ovat nelivuotiaan esittämiä, kun taas normia tarkistavat kysymykset ovat seitsenvuotiaan. Viimeisen luvun syyttävät kysymykset ovat seitsenvuotiaan esittämiä. Lapsen iän olen merkinnyt esimerkin yhteyteen.

## MIKSI-KYSYMYS MAAILMAA JÄSENTÄVÄSSÄ JA KESKUSTELEVASSA TEHTÄVÄSSÄ

Kehittyvän lapsen maailma on täynnä kysymyksiä, sillä ympärillä on paljon tiedostamattomia ja epäselviä. Tätä maailmaa lapsi pyrkii jäsentämään muun muassa kysymysten avulla. Halliday (1973: 15) toteaa, että lapsi ei kysyessään etsi vain faktoja vaan myös faktojen selityksiä, yleistyksiä siitä todellisuudesta, jota kieli tekee mahdolliseksi tutkia. *Miksi*-kysymykset sisältävät presupposition, ennakko-oletuksen tai -asetuksen, joka näkyy kysymyksessä. Kysymyksen kohteena on tämän oletuksen syy tai tarkoitus: lapsi hakee vallitsevalle tosiasialle, faktalle, selityksen kysymyksen avulla. Tämänäyttöiset tiedonhakukysymykset ovat aineistoni mukaan tyyppillisiä nelivuotiaalle. Sen sijaan seitsenvuo-

tiaalla konkreettista tietoa tai syytä hakevat kysymykset ovat huomattavasti harvinaisempia. Tiedonhakukysymykset noudattavat selvimmin kysymyksen perustehtävää: esittäessään kysymyksen lapsi asettuu tiedon vastaanottajan asemaan, tietämättömäksi osallistujaksi, ja osoittaa samalla vastaanottajan tietäväksi osallistujaksi.

Esimerkissä 1 äiti ja Ilona laittavat yhdessä Ilonalle ruokaa tämän tultua pihalta. Ilona esittää tietoa hankkivan *miksi*-kysymyksen rivillä 17. Samalla äiti antaa hänelle kananmunan käteen. Edellä ei ole puhuttu kananmunan »hakkaamisesta», joten kysymys motivoituu Ilonan muistista. Käyttämällä monikollista NP:tä *niit kananmunii* Ilona ilmaisee puhuvansa yleisemmästä normista — hän ei paikanna sitä vain tähän hetkeen (vrt. *tätä kanamunaa*). Äiti tuottaa vastauksen rivillä 19. Rivin 20 tauon aikana Ilona koputtaa munaa lautaseen. Tätä toimintaa äiti kommentoi hyväksyvästi (*noin*).

(1) Kananmunat (4.0)

- 01 Äiti: °Haluuk sä mennä kuoriin tota kananmunaa  
 02 (tonne) valmiiks tonne pöytä°  
 03 Ilona: °Joo-o?°,°  
 04 (2.0)  
 05 Ilona: ↑Kas lautasta<?,  
 06 Äiti: °Mm° Paa tähän ne kuoret ja °(- -)°  
 07 (2.5)  
 08 ?: (°Tä°)  
 09 Ilona: °O°  
 10 (0.5)  
 11 Ilona: Ui: <Sit mä mm .hh ee> ruokat tänne  
 12 Äiti: Joo:o?,  
 13 Ilona: Ja .h kuolet °tänne°  
 14 (1.2)  
 15 Ilona: °Mh°  
 16 (4.2)  
 → Ilona: Mis niit >kananmunii< pitää hakkaa.=<sup>2</sup>  
 18 Lotta: =↑HA=  
 19 Äiti: =Et kuori irtoo  
 20 (1.0)  
 21 Äiti: Nqi  
 22 (4.5)  
 23 Ilona: Näissä< on kova kuo:li  
 24 Äiti: M:m?,

Kysymys sisältää preesensmuotoisen modaaliverbin *pitää*: lausumassa on kiteytyneenä totunnaisen tavan tai normin ilmaus. Tälle normille Ilona hakee kysymyksellään syytä. Vaikuttaa siltä, että lapsella on tarve eksplikoida yleisiä tapoja. Vuorovaikutuksellisesti tilanne on ongelmaton: äidin esittämä jälkijäsen (r. 19) on preferoitu, se tulee välittömästi

<sup>2</sup> 4-vuotiaana Ilona ei osaa vielä tuottaa *ks*-yhtymää, vrt. *mis* 'miksi' ja rivi 5 *kas* 'kaksi'.

etujäsenen jälkeen eikä se sisällä epäröintiä (Tainio 1997: 96–97). Vastauksen ongelmatomuus onkin relevantti piirre tiedonhankintakysymysten kohdalla. Äiti käsittelee kysymystä yksinkertaisena tiedonhankintakysymyksenä, johon hänellä on vastaus. *Pitää*-modaali esiintyy nelivuotiaalla Ilonalla ainoastaan kahdessa *miksi*-kysymyksessä. Seitsemivuotiaalla *pitää* on jo huomattavasti yleisempi *miksi*-kysymyksissä (ks. esimerkkejä 4, 6, 7). *Pitää*-modaalin sisältämät kysymykset ovat myös funktioltaan erilaisia kuin nelivuotiaalla.

Seuraavassa esimerkissä Ilona esittää sarjan *miksi*-kysymyksiä, joiden avulla hän koettaa hahmottaa sitä, millainen tapahtuma arkun kantaminen hautajaisissa on. Edellä hän on kontrastoinut lapset ja aikuiset puhuessaan kirkonkellojen äänestä, nyt hän koettaa hahmottaa, kenen oikeuksiin, velvollisuuksiin tai tehtäviin arkun kantaminen kuuluu. Hän siis yrittää hahmottaa eri kategorioihin kuuluvien henkilöiden (lapset, aikuiset, miehet, naiset) oikeuksia ja velvollisuuksia. Esimerkin 2 rivien 7–8 kysymys alkaa keskeltä Ilonan vuoroa. Tällainen kysymyksen aloituspaikka on kiinnostava, koska tyypillisesti uusi puheenaihe aloitetaan kohdassa, jonka edellä on merkkejä meneillään olevan keskustelun päättymisestä (Raevara 1996: 27). Tässä sen sijaan lapsi kiirehtii jo samassa vuorossaan seuraavaan asiaan. Tämän lisäksi lapsi joutuu myös hakemaan kysymyksen muotoilua.

## (2) Arkku (4.0)

- 01 Ilona: Meiän koovat ei kes:tä.  
 02 Äiti: °Ei vai°.  
 03 Ilona: Äi:kuiset e:i laita ↑nä::in.  
 04 Äiti: mmmmm  
 05 Ilona: Jos se ei t- sat- ei satu kooviin=.hh l:apset  
 06 laittaa näin jos sattuu .h se kello< (.  
 → lapsia(.) lapsi(.)#-a ngt# (.) mis isäki .hh  
 → laitet- laitet- laitettii sem- mis .hh <isäki>  
 09 kantoi sitä=.h mis oli niitä kukkia?  
 10 Äiti: °Ai sitä arkkua?°  
 11 Ilona: Nii.=  
 12 Äiti: =.nff °No kun° mt (.) Sitä piti aika monen  
 13 kantaa ku se paino paljo.  
 14 (0.8)  
 → Ilona: Mis ↑minä (en) saanu,=  
 16 Äiti: =<No ku sä oot lapsi. = °et° sä ois jaksanu>.  
 → Ilona: Mis sinä et,=  
 18 Äiti: =Ei °äitikä ois (jaksanu)°.  
 19 (1.0)  
 → Ilona : Mjks isä.  
 21 Äiti : No ku isä on vahva.  
 22 (0.8)  
 23 Ilona : <Mm @ ↑mä:ki haluun olla vahva@>. ((narisevaa  
 24 ääntä))

Vaikuttaa siltä, että arkun kantaminen on ollut lapselle vaikea asia ymmärtää, koska hän kiirehtii siihen heti, kun saa tilaisuuden. Näkökulma vaihtuu siten kirkonkelloista arkun kantamiseen. Äiti esittää tulkinnan Ilonan kuvaamasta tarkoitteesta rivillä 10 (ymmärrystarjous, Sorjonen 1997: 131). Se, ettei Ilona tiedä edes sanaa *arkku*, viestii siitä, että hänen mielestään hautajaisissa tapahtui jotain kummallista, sellaista mitä lapsen on vaikea ymmärtää. Rivillä 11 Ilona vastaa korjausaloitteeseen dialogipartikkelilla *niin*. Sillä hän vahvistaa äidin tuottaman sanan tarkoittamukseen. Rivit 10–11 muodostavat välisekvenssin (*insertion sequence*, Schegloff 1990: 64), jonka jälkeen äiti vastaa Ilonan kysymykseen (r. 12–13). Vastaus alkaa partikkeliketjulla *no kun*, joka viestii siitä, että äiti pohtii tulevaa vastaustaan (ks. Raevaara 1989, myös Herlin 1998: 178–180). Vuoro on ongelmallinen: sen alussa on epäröintiänteitä ja lyhyt tauko. Yhdessä nämä kertovat siitä, että äiti joutuu miettimään, miten muotoilisi sanansa lasta tyydyttävällä ja toisaalta tälle ymmärrettävällä tavalla.

Vastaus ei kuitenkaan vielä tyydytä Ilonaa, vaan hän jatkaa tauon jälkeen siihen liittyvällä jatkokysymyksellä (r. 15). Ilona kysyy syytä siihen, miksei hän saanut kantaa, kun kerran isäkin sai (ks. myös esimerkkiä 5, jossa *saada* liittyy lapsen omiin oikeuksiin). Tauosta huolimatta kysymys jatkaa sisällöllisesti topiikkaa. Se, mikä muuttuu suhteessa edelliseen on merkitty painotuksella ja sävelkorkeuden nousulla ↑ *minä* (ks. Raevaara 1993: 29). Tähän kysymykseen äiti vastaa kahdella lausumalla (r. 16), joista ensimmäinen antaa vastauksen vetoamalla ikäkategoriaan (Ilona on lapsi). *No kun* -rakenne antaa lausumalle selittävän sävyn (vrt. *Sä oot lapsi*). Toinen lausuma kertoo, miksi kategoriaan kuuluminen tekee Ilonan sopimattomaksi tehtävään. Seuraavalla kysymyksellään Ilona osoittaa ymmärtäneensä aikuinen–lapsi-erottelun, mutta vastauksen olleen edelleen epätydyttävä, sillä aikuisten kesken oli eroja. Viimeisellä kysymyksellään Ilona palaa isään ja kysyy, miksi sitten isä jaksoi. Tähän äiti antaa selittävän vastauksen: *isä on vahva*.

Kysymykset riveillä 15, 17 ja 20 ovat jatkokysymyksiä äidin esittämiin vastauksiin. Äidin vastaukset ovat lapselle riittämättömiä, koska Ilona ei hyväksy niitä sellaisenaan. Kysymykset liittyvät heti edelliseen vuoroon. Esimerkissä Ilona siis rakentaa sarjan kysymyksiä: kukin seuraava kysymys lepää äidin vastauksella ja on sen tulkinta, päättelyä siitä. Kysymysketjun edetessä kysymykset muuttuvat yhä elliptisemmiksi. Asian ymmärtämisen vaikeudesta kertovat myös tauot, jotka edeltävät kysymyksiä riveillä 14 ja 19. Äidin vastaukset vaativat miettimistauon ennen kuin Ilona kysyy lisää. Aihe on vaikea, jopa jännittävä: lapsi on koko jakson ajan aivan paikallaan. Vasta kyselyjakson päätyttyä (r. 23) hän alkaa liikkua ja vääntelehtiä.

Nelivuotias käyttää kysymyksiä myös aloittamaan kertomusta. Lapsi ottaa kysymyksen avulla esille tapahtuman, jota äiti ei ole ollut näkemässä ja etsii tapahtumaan syytä. Ilona käyttää näitä kysymyksiä kiinnostavasti, sillä hän tietää asiasta itse enemmän kuin äiti. Tämä on yksi merkittävimmistä eroista verrattuna nelivuotiaan tiedonhankintakysymyksiin, ja edelleen aikuisten, jopa seitsenvuotiaan Ilonan esittämiin kysymyksiin ja niiden funktioihin keskustelussa. Omassa aineistossani ei esiinny tapausta, jossa lapsi nelivuotiaana käyttäisi etiäisvuoroa *arvaa mitä* ja tarjoutuisi siten kertojaksi (vrt. esim. Routarinne 1997: 140–141). Sen sijaan *miksi*-kysymys vaikuttaa vastaavanlaiselta keinolta siirtyä kerrontasekvenssiin. *Miksi*-kysymys toimiikin kertovana vuorona oivallisesti: kysymys presupponoi kysymysfunktionsa ohessa selkeästi jonkin seikan olemassaolon tai, kuten edellä, jo tapahtuneen asian. Esimerkissä 3 rivin 7 kysymys aloittaa ker-

rontasekvenssin. Kysymystä ennen on keskusteltu hoitopaikan päiväunista. Puheenaihe on hiipumassa (rivien 2, 4 ja 6 tauot). Ilonan rivin 7 kysymys tuo keskusteluun uuden aiheen.

(3) Hampaat (4.0)

- 01 Äiti: <Syös nyt toi jukurttis pois>.  
02 (0.8)  
03 Äiti: Taidat taas kertoo \$vähä ju:ttuja\$.  
04 (0.3)  
05 Äiti: he hee  
06 (2.8)  
→ Ilona: Mis mä: kolahti .hh hampaat.  
08 Äiti: Kolahti,  
09 Ilona: Ni  
10 Äiti: Mh (.) .h lusikkaan,  
11 (.)  
12 Ilona: Eikä< eikul lattialle,=  
13 Äiti: =Lattia<sup>n</sup> >ai hoidossa<.  
14 Ilona: Nihh  
15 Äiti: Käviks sul silleen.  
16 Ilona: °Kävi°  
17 Äiti: Ai#jaa:#  
18 (0.3)  
→ Ilona: Mis:=  
20 Äiti: =Riehuik sä,  
21 Ilona: Riehuin,  
22 Äiti: Senkö takia silloin se hammas sattui,  
23 Ilona: Nii=  
24 Äiti: =Mä luulin et se oli sattunu ↑ulkona,  
25 (0.5)  
26 Ilona: °Ai°  
27 (0.5)  
28 Äiti: Lattiaanks se kolahti=painitteks te,  
29 (0.2)  
30 Äiti: Vai juoksite.  
31 Ilona: Juo- e- painitti=  
32 Äiti: =Painitte ja [sit ] sua sattui hampaaseen.  
33 Ilona: [nii h]  
34 Äiti: Miks et sä sanonu silloin Ritulle et sul on  
35 hammas kipee.  
36 (0.5)  
37 Ilona: °Emmä ehtiny°  
38 Äiti: Et ehtiny?,  
39 Ilona: Nihh



- 40 (0.5)  
 41 Äiti: Mik[s e-  
 42 Ilona: [>MÄ SAnoinhan<.  
 43 (.)  
 44 Äiti: Sanoit et sua sattu,  
 45 Ilona: °Joo°h  
 46 Äiti: °No hyvä.°

Rivin 7 kysymyksessä Ilona käyttää pronominia *mä* sekä tiettyyn hetkeen viittavaa imperfektiä, joka aineistossani näyttää implikoivan Ilonan omia kokemuksia (tiedonhankintakysymykset esitetään yleensä preesensissä). Ilona siis kysyy tapauksesta, joka on sattunut hänelle itselleen. Kysymyksen ongelmallisuus näkyy jo sen jälkeen tulevasta jaksosta, välisekvenssistä, jonka aikana äiti koettaa useamman kerran päästä selville, mihin Ilona kysymyksellään viittasi. Äiti tekee kysymystä seuraavassa vuorossa (r. 8) korjausaloitteen toistamalla Ilonan kysymyksen verbin. Tämän Ilona vahvistaa tarkoittamukseen. Äiti ei tiedä, mitä lapsi tarkoittaa ja esittää kaksi ymmärrystarjousta siitä, millaista tilannetta Ilona kysymyksellään kuvasi (r. 10 ja 13). Äidin esittämä kysymys rivillä 15 osoittaa, ettei hän ole tiennyt koko asiasta mitään. Esittämällä kysymyksen äiti asettuu tietämättömäksi osallistujaksi ja merkitsee samalla Ilonan tietäväksi osallistujaksi. Myös rivillä 17 äiti käsittelee Ilonan vastausta kysymykseensä uutena tietona dialogipartikkeliyhtymällä *aijaa*. *Miksi*-kysymyksen funktio kyseenalaistuu viimeistään tässä kohdassa. Ilona vastaa äidin vuoroihin hyvin lyhyesti eikä lähde itse kertomaan tapahtuneesta vaan ikään kuin jättää kertomisvastuun äidille.

Ilonan aloittama jakso jatkuu melko kauan. Rivin 19 kysymys on myös olennainen: Ilona kysyy vielä uudestaan syytä ja osoittaa siten halunsa keskustella aiheesta lisää ja selvittää samalla äidille, mitä on tapahtunut. Äidille selviääkin koko hammasmysteeri (r. 22, 24), josta hänellä tuntuu olevan kuitenkin jo jotakin ennakkotietoa (r. 24).

Lapsen kysymys (r. 7) aloittaa siis uutta puheenaihetta. Raevaara (1993) katsoo, että aloittaessaan uutta topiikkijaksoa kysymyksellä, joka nimeää puheenaiheen, puhuja ilmaisee samalla olettavansa, että vastaanottajalla on kyseisestä asiasta jotain kerrottavaa. Kysymyksellä aloitetulle puheenaiheelle on ominaista, että se on vastaanottajan topiikki; tällä on oletettavasti aiheesta enemmän sanottavaa kuin kysymyksen esittäjällä (mts. 51). On selvää, että myös kysymyksen esittäjällä on jonkinlaista tietoa asiasta. Rakentamalla vuoronsa kysymykseksi puhuja kuitenkin merkitsee tietonsa puutteelliseksi vastaanottajan tietoihin verrattuna. Kysymyksen perusfunktio, tiedonhankinta, kyseenalaistuu tämän esimerkkisekvenssin kysymyksen kohdalla.

Aineistossa, jossa lapsi on nelivuotias, on myös tapauksia, joissa lapsi vastaa itse esittämänsä kysymykseen. Nämä kysymykset aloittavat tyypillisesti uutta topiikkia, jolloin kysymys toimii keskustelun avaajana ja virittäjänä. Kysymyksen tehtävä topiikin aloittajana korostuu tämän havainnon myötä: lapsi nostaa keskustelun topiikiksi sellaisen aiheen, josta hän haluaa kertoa äidille tai josta hän haluaa yhdessä keskusteltavan. Sen sijaan itse kysymyksen funktio kyseenalaistuu niin ikään näiden tapausten kohdalla, koska lapsi ei hanki niillä itselleen uutta tietoa. Piaget'n (1973: 26, 149) mukaan ns. pseudokysymysten esittäminen on tyypillistä alle kuusivuotiaille lapsille. Jos vastaus viipty, lapsi vastaa itse. Tällöin kysymyksen tiedonhakutehtävä jää toissijaiseksi. Karjalainen (1996: 50) on teh-

nyt samankaltaisia havaintoja omasta, kolmi- ja nelivuotiaiden lasten puhetta sisältävästä aineistostaan.

## MIKSI-KYSYMYS NORMIN, LUVANVARAISUUDEN TAI OMIEN OIKEUKSIEN TARKISTUKSISSA

Kiellot ja normit ovat lasten elämässä tavallisia. Tavanomaisuudesta kertoo osaltaan se, että varhaisimmat ja selvimmät erottuvat erilaiset normit perusteluineen kuvioituvat lapsen puheeseen puhekuvioina. Aikuisten kiellot ja käskyt painuvat lapsen mieleen aluksi jähmeinä kuvioina, joita lapsi sitten toistaa ja joita hän kohdistaa joko itseensä tai muihin. Aluksi lapsi ei osaa välttämättä analysoida koko kuviota. Vähitellen hän kuitenkin oppii ymmärtämään sen funktion ja käyttämään sitä itse liittämällä sen tiettyihin yhteyksiin. (Kauppinen 1998: 53–54, 63–68.) Ei olekaan yllättävää, että normit hakeutuvat myös *miksi*-kysymyksiin: lapsi haluaa tietää omat oikeutensa, kysyä syytä kielloon tai luvanvaraisuuteen ja myöhemmin tarkistaa kysymyksen avulla normin tai säännön.

Modaaliverbit *pitää* ja *saada* liittyvät aineistossani tyypillisesti normeja ja omia oikeuksia tarkistavien kysymysten yhteyteen. *Pitää*-nesessiivi on tyypillinen normin ja säännön tarkistuksissa. *Saada*-verbi esiintyy puolestaan luvanvaraisuuteen liittyvien kysymysten yhteydessä kielteisenä *ei saa*-rakenteena. *Olla* ja *voida* esiintyvät niin ikään luvanvaraisuutta ja omia oikeuksia tarkistavissa kysymyksissä.

### NORMIN TARKISTUS: MIKS MUN/Ø PITÄÄ TEHDÄ JOTAKIN

Normia tai sääntöä tarkistavissa kysymyksissä toistuu aineistossani melko taajaan kuvio *Miksi x:n pitää tehdä jotakin*. *X* voi olla näissä kysymyksissä joko nollapersoona tai yksikön ensimmäinen persoona. Normin tarkistus -kysymykset ovat tyypillisiä seitsenvuotiaalle. Aineistossani *pitää*-modaalin sisältämä rakenne esiintyy vain kahdesti nelivuotiaan esittämänä ja on myös funktioltaan erilainen kuin seitsenvuotiaalla (vrt. esimerkkiin 1 s. 39).

Seuraavassa esimerkissä 4 rivin 14 kysymys on normia tarkistava. Ruokajuomaa koskeva topiikki on päättymässä (tauco r. 4). Videolta on nähtävissä, että Ilona syö lihapullaa haarukan päästä kuin tötteröjäätelöä. Rivillä 5 äiti huomauttaa Ilonalle, että tällä on veitsikin.

#### (4) Pilkkominen (7.1)

- 01 Äiti: °Joskus (– –) juon vissyy? °  
02 Ilona: Mh  
03 Äiti: °tai vettä?°  
04 (5.0)  
05 Äiti: °°Sul on veitsiki siinä°°  
06 (4.0)  
07 Äiti: Huomaatko?  
08 Ilona: <M<sub>i</sub>tä huomaan>

- 09 Äiti: (Et) sul on ve:itsiki?,  
 10 Ilona: Joo mä tjiän.  
 11 Äiti: Saak sä itte pilkottua?  
 12 Ilona: Sha::an, ((kyllästyneesti))  
 13 (2.6)  
 → Ilona: °@Miks pitää pilkko[o@°]  
 15 Äiti: [Mä ] en enää löydä täält ku kaikki on eri  
 16 #paikassa#  
 17 (3.2)  
 18 Ilona: (–) Kyl mä löydän.

Äidin huomautusta seuraa pitkäkö tauko (r. 6), jonka jälkeen äiti esittää vaihtoehto-kysymyksen *huomaatko*. Vuoro on kuitenkin ongelmallinen, sillä Ilona ei ymmärrä, mitä äiti kysyy. Lapsi toistaa äidin vuoron finiittiverbin ja tuottaa lisäksi kysymyssanan *mitä*, jolla hakee verbin objektia. Tämä on ns. toisen position kysymys (Raevaara 1993: 40), joka aloittaa välisekvenssin. Se toimii samalla korjausaloitteena, ja äiti vastaa tähän korjausaloitteeseen toistamalla osan aikaisemmasta vuorostaan (r. 9). On varsin todennäköistä, että kotona on puhuttu veitsen käytöstä ja että Ilona tietää hyviin pöytätapoihin kuuluvan sekä veitsen että haarukan käytön. Myös liitepartikkeli *-kin* vihjaa, että veistä tulisi käyttää ruokaillessa ja että ruokailu voisi sujua asiallisemmin, jos haarukan lisäksi käyttäisi myös veistä. Rivillä 10 Ilona vastaa, että tietää, mutta videolta on nähtävissä, ettei hän kuitenkaan ota veistä käyttöönsä vaan jatkaa syömistä pelkällä haarukalla. Äiti kysyykin, saako Ilona itse pilkottua (r. 11). Kysymys implikoi pilkkomisen välttämättömyyttä, pakollisuutta. Omien havaintojeni perusteella Ilona kuitenkin osaa pilkkoa hyvin itsekin, nyt on vain kysymys viitsimisestä. Kysymyksellään äiti tuntuukin hieman ironisoivan koko tilannetta ja esittää, ettei olekaan varma Ilonan kyvyistä. Nyt Ilona myöntyy ja toteaa hyvin kyllästyneesti saavansa itsekin (pilkottua) (r. 12). Ilona ottaa veitsen käteensä, tosin hyvin laiskanlaisesti, ja ryhtyy pilkkomaan.

Ilonan *miksi*-kysymyksen (r. 14) tehtävänä on tarkistaa, tai tässä pikemminkin kyseenalaistaa, tämä normi. Nollapersoonaa käyttämällä Ilonan voi ajatella ilmaisevan, että hän ymmärtää normin yleiseksi ohjesäännöksi. Nolla tarjoaa paikan, johon kuka tahansa voi astua (Laitinen 1995: 344). Kysymys tuo äidin mielipiteestä eriävän näkemyksen julki. Kysymyksen ei-vakava sävy sekä hiljainen puhe (osoitettu astemerkeillä) viestivät, ettei sen ensisijaisena funktiona välttämättä ole vastauksen saaminen vaan pikemminkin mielipiteen esittäminen. Hiljainen puhe viestinee myös solidaarisuudesta, jota äiti ja lapsi pyrkivät aineistoni esimerkkien perusteella tyypillisesti noudattamaan. Konflikteja pyritään välttämään: tilanteen kannalta uhkaavat vuorot rakennetaan yhteistyötä kannattaviksi. Siten esimerkiksi eriävät mielipiteet tuotetaan äänenmuutoksien tai ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä. Tähän asetelmaan etenkin lapsi pyrkii orientoitumaan. Äänen muunnos viestii tässä myös jonkinlaisesta kyllästyneisyydestä. Lapsen mielestä pilkkominen saattaa olla turhauttavaa, onnistuuhan syöminen pilkkomattakin (ks. myös kysymystä edeltävää vuoroa rivillä 12). Äiti jättää vastaamatta ja siirtyy jo Ilonan vuoron aikana seuraavaan puheenaiheeseen. Saattaa olla, että myös hän tulkitsee kysymyksen ennemminkin jonkinlaisena mielipiteen ilmaisuna kuin varsinaisesti syytä kysyvänä.

Aineistossani eri persoonille avoin subjektittomuus esiintyy erityisesti sellaisissa ra-

▷

kenteissa, joissa normi voi koskea ketä tahansa ja on siten ns. universaali normi. *Pitää-*modaaliverbin sisältävät *miksi*-kysymykset voivat saada aineistossani nollapersoonan lisäksi myös genetiivisubjektin. Tällöin puhuja merkitsee itsensä selvemmin tekijäksi sekä normin vastaanottajaksi.<sup>3</sup> (Ks. Laitinen 1992, 1995.)

KYSYMYKSESSÄ OLLA, SAADA TAI VOIDA:  
LUVANVARAISUUS JA OMIEN OIKEUKSIEN TARKISTUS

Luvanvaraisuuteen liittyvät kysymykset ovat aineistoni nelivuotiaan esittämiä. Näissä esiintyy tyypillisesti kiellonalaisuutta implikoiva *ei saa*-rakenne. Vastaavanlaista kysymysrakennetta ei tässä funktiossa seitsenvuotiaalla esiinny. Kauppisen (1998) mukaan *ei saa*-rakenne omaksutaan ensin hyvin kiinteänä kuviona: se kantaa lapsen kannalta keskeistä funktiota, luvanvaraisuutta. Myöhemmin rakenne toimii normin siirtäjänä ja voi alkaa ilmaista lapsen omia intentioita. (Mts. 98–99.) Käyttö laajenee hyvin monipuoliseksi.

Seuraavassa esimerkissä 5 Ilona esittää kananmunien kuorimisen luvanvaraisuuteen liittyvän *miksi*-kysymyksen rivillä 9. Rivillä 1 äiti kysyy Ilonalta, haluaako tämä itse kuoria. (Äiti tarkoittaa kananmunia; nauhoittajan muistitieto, ks. myös r. 10.) Ilona ilmoittaa haluavansa. Äiti kuitenkin toteaa, että kuorii itse ensiksi jotakin muuta (r. 6, objektipronomini *nää*). (Videolla näkyy, että äidillä on kädessään porkkanoita.) Seuraa tauko (r. 8), jonka jälkeen Ilona esittää *miksi*-kysymyksen: hän kysyy syytä, miksei itse saa kuoria. Käänteinen sanajärjestys (kieltosana ennen subjektia) ja painotettu *mä*-sana viestivät kontrastista, joka kysymyksessä on suhteessa äidin edeltävään vuoroon. Tauosta huolimatta kysymys jatkaa siten edellistä topiikkia ja liittyy näin ollen laajemman topiikkiketjun osaksi. (Raevaara 1993: 29.)

(5) Kuoriminen (4.0)

- 01 Äiti: >Haluuksä itte< kuorii?  
 02 Ilona: Haluun?  
 03 Lotta: ää ää ää ää=  
 04 Äiti: =°↑mm m<°  
 05 (2.5)  
 06 Äiti: °Mä kuorin nyt nää eka°  
 07 Lotta: °ää° ((karjuen))  
 08 (0.8)  
 → Ilona : Miks en ↑mä saa kuo°rii°?,  
 10 Äiti: #Et sä (tätä)# ↑kanamunat (sitte)=  
 11 Lotta: =ää äää  
 12 Äiti: Et sä tää tää on [terävä veitsi (– –)]  
 13 Lotta: [↑ää ]↓ää  
 14 (3.2)

<sup>3</sup> Aineistossani esiintyi esimerkiksi kysymys *miks mun pitää maistaa*, jolla Ilona vaati perustelua äidin asettamaan normiin. Samalla lapsi pyrki vaikuttamaan äidin mielipiteeseen ja neuvottelemaan itsensä pois asetusta velvoitteesta.

Kysymyksen modaalisuus on deonttista. Se implikoi väitteen, ettei kuorimista ole luvallista tehdä; toisin sanoen teko on kiellonalainen. Tälle kiellonalaisuudelle Ilona hakee kysymyksellään syytä ja tarkistaa siten omia oikeuksiaan. Kysymys saattaa sisältää myös ihmettelyä: onhan äiti jo kerran kysynyt, haluaako Ilona kuoria (r. 1). Ilona olisi voinut ilmaista tahtonsa jyrkemmin esimerkiksi väitelauseella *mä haluan itte kuorii* tai imperatiivilla *anna mun kuorii*. Tuntumani mukaan tämäntyyppinen käytös on hyvin tyyppillistä lapsille, jotka eivät saa tahtoaan läpi. Ilona valitsee kuitenkin kysymysrakenteen. On mahdollista, että hän on jo oppinut tämän keinon paremmaksi vaihtoehdoksi. Ainakin yhteistyö äidin kanssa jatkuu suotuisammin kuin tilanteessa, jossa Ilona olisi kiukutellut. Äiti vastaakin Ilonalle perustellen (r. 10, 12). Vastaus tyydyttää Ilonaa, ja topiikki vaihtuu toiseen.

Tässä alaluvussa käsiteltyjen kysymysten avulla lapsi etsii tekemisen rajoja kahdesta suunnasta: toisaalta mitä on lupa tehdä ja toisaalta mitä on velvollisuus tehdä. Luokittelu noudattaa ikäkausia. Seitsenvuotias pyrkii selvyyteen yleisistä normeista ja yhteisön säännöistä, kuitenkin niitä kyseenalaistaen. Sen sijaan nelivuotias keskittyy vielä omien tekojensa luvanvaraisuuden selvittämiseen. Äiti on auktoriteetti, joka voi antaa ohjeita ja määräyksiä. Havaintoa tukevat myös verbijakaumat: normin tarkistuksissa tyyppillinen *pitää* on yleinen seitsenvuotiaan kysymyksissä, kun taas luvanvaraisuuteen keskittyvä *saada* on yleisempi nelivuotiaalla.

## MIKSI-KYSYMYKSET SYYTTÄVÄSSÄ TEHTÄVÄSSÄ

Seitsenvuotias Ilona osoittaa omaksuneensa aikuismaisen tavan käyttää kysymystä syyttävänä. Vastaavanlaista syytösfunktiota ei vielä nelivuotiaalla esiinny. Osassa kysymyksistä toistuu aikuiskieleenkin konventionaalistunut affektinen syytöskuvio *Miksi x:n pitää tehdä jotakin*.<sup>4</sup> Aineistoni syytökset kohdistuvat joko äidin tai pikkusiskon, Lotan, tekoihin. Kysymykset lausutaan kaikissa tapauksissa äidille.

Tulkintani kysymyksen syyttävästä funktiosta perustuu ajatukseen, että *miksi*-kysymys presupponoi aina jonkin asiointilan olemassaolon. Siten esimerkiksi kysymys *miksi sä laitoit liikaa* sisältää presupposition *sä laitoit liikaa*, mikä on puhujan näkemys asiasta. Koska tekoihin kohdistuvat *miksi*-kysymykset edellyttävät vastaukseksi teon selityksen ja perustelun, ne voidaan katsoa syyttäväiksi, selitystä vaativiksi. Kysyjän motiivina on halu tietää teolle syy ja peruste, mikä hieman yksinkertaistaen ilmentää kysyjän ja teon tekijän eli vastaanottajan näkemysten erilaisuutta. Myös Sacks (1992) puhuu toimintaan kohdistuvista *miksi*-kysymyksistä selitystä vaativina: esittämällä *miksi*-kysymyksen puhujalla on mahdollisuus saada selvitys kuulijan toiminnasta. Kuulija on tällöin »tilivelvollinen» toimistaan. (Mts. 4–5.) Luonnollisesti tulkintaani vaikuttaa myös se, miten vastaanottaja käsittelee kysymystä.

Seuraavassa esimerkissä 6 on kaksi syyttävää *miksi*-kysymystä (r. 10 ja 13). Näistä jälkimmäisessä on modaaliverbi *pitää*. Ilona syyttää äitiään kuiskaamisesta. Tilanteessa Ilona ja Lotta piirtävät ja äiti seuraa toimintaa saman pöydän ääressä.

<sup>4</sup> Muita aineistossani äidille esitettyjä syytöskysymyksiä olivat esimerkiksi *miksi se sun pitää arvaa äiti, miksi sä laitoit liikaa, miksi häiritsee työrauhaa, miksi on nii vähä (kokista)*.

(6) Kuiskaaminen (7.1)

- 01 Äiti: .Ilona >mikä oli keltanen<?  
02 Ilona: Jellou  
03 Äiti: M:m  
04 Lotta: Ja sit tämä on  
05 Äiti: Mm?, >Mikä se oli<  
06 (2.0)  
07 Ilona: °Jellou°  
08 Äiti: °°(-)°°  
09 Lotta: °°(-)°°  
→ Ilona: ↑Miks sä kuiskasit äiti?,  
11 Äiti: °°Lotalle°°?,  
12 Lotta: [.hh  
→ Ilona: [Miks sun pitää kuiskaa,=ei saa  
14 kuiskailla?,  
15 Lotta: [Vaa ]  
16 Äiti: [<Miks] ei>, Toinen jos vähä £auttaa£,  
17 (1.4)  
18 Ilona: Nii mut j- sit jos kuiskaa toisesta  
19 Äiti: ↑No enhän mä kuiskaa toisesta (- -)  
20 kuuli  
21 (4.2)  
22 Ilona: VAIKKA TÄÄ ei tippunu lattialle tää meni  
23 poikkih,

Äiti kyselee tytöiltä englanninkielisiä värien nimiä. Videolta on nähtävissä, että rivillä 8 äiti kuiskaa Lotalle. Tähän Lotta myös vastaa hyvin hiljaisella äänellä (r. 9). (Jaksoita ei ole saatu selvää.) Rivillä 10 Ilona esittää äidilleen *miksi*-kysymyksen tämän kuiskaamisen syystä. Kysymys sisältää imperfektimuotoisen verbin sekä vuoronloppuisen puhutelman *äiti*, joka tässä varmistaa äidin huomion ja samalla kertoo, kenelle kysymys osoitetaan.

Äiti vastaa Ilonan kysymykseen pelkästään *Lotalle* ja jättää vastaamatta kysymykseen kuiskaamisen syystä (r. 11). Hän ei myöskään käsittele kysymystä syyttävänä eikä tuota siihen perusteluja tai puolustelua. Ilona ei siten saa vastausta ja jatkaakin uudella kysymyksellä (r. 13). Nyt kysymys sisältää modaaliverbin *pitää*. Samassa vuorossa Ilona kielittää kuiskaamisen luvallisuuden (*ei saa*). Siten hän vahvistaa paheksuntaansa myös käyttämällä deonttisen modaalisuuden ilmausta. On ilmeistä, että kotona on opetettu, ettei kuiskailu seurassa kuulu hyviin tapoihin: lauseen sisältämä kieltö on geneerinen, yleisen ohjeen tai säännön kaltainen. Geneerisyyttä ilmentää myös nollapersoonaa. Lausetta edeltävässä kysymyksessä aikamuoto vaihtuu imperfektistä preesiiniin. Rivin 10 kysymystä voikin pitää tilannespesifinä, sillä syyttävyyttä kohdistuu tiettyyn hetkeen. Sen sijaan rivin 13 kysymys on rakennettu preesensmuodolla ilmentämään yleistä käytäntöä, jota Ilona arvostelee: preesensmuoto edustaa tunnusmerkitöntä aikakategoriaa, jota geneeriset lauseet tyypillisesti noudattavat (Vilkuna 1992: 137). Ilona ilmaisee paheksuntaansa kielelem-

me konventionaalistuneella tavalla. Lapsi osoittaa siten omaksuneensa lausuman merkityksen rakenteeseen kuuluvana osana (ks. myös Kauppinen 1998: 149).

Rivin 13 kysymystä äiti käsittelee syytöksenä: hän esittää ensin vastakysymyksen ja sitten puolusteleen väitteen. Vastakysymystä voitaneen pitää tässä ns. kasvoja suojelevana vastahyökkäyksenä, sillä jo sitä edeltävä kysymys on ollut äidin kasvoja uhkaava teko (Kankaanpää 1989: 268; ks. myös Schmidt-Radefelt 1977: 389). On kuitenkin huomattava, että äiti ei heti vastaa syytökseen ja puolustaudu, vaan tuottaa sen sijaan preferoimattoman jälkijäsenen (r. 11) ja varsinaisen puolustelun vasta rivillä 16. Äiti ei suoraan merkitse itseään syylliseksi, vaan jatkaa Ilonan osoittamalla yleisellä, norminomaisella tasolla: hän valitsee 1. persoonan sijasta 3. persoonan (*auttaa*) ja indefiniittisen subjektipronominin (*toinen*) (ks. myös Laitinen 1995: 344–346). Myös adverbi *vähä* sekä vuoron loppu, joka on tuotettu hymyillen, lieventävät niin ikään teon laatua ja epäoikeudenmukaisuutta. On ilmeistä, ettei teko myöskään äidin mielestä ole ollut Ilonaa kohtaan oikeudenmukainen. Tauon jälkeen Ilona jatkaa aiheesta muuttaen väitteen suuntaa (*kuiskaa toisesta*) ja käyttää edelleen nollapersoonaa (r. 18). Nyt (r. 19) äiti vaihtaa 1. persoonaan ja siirtyy puolustelukannalle. Tähän argumenttiin äidillä onkin vahvat perusteet ja hän asettuu selvästi tekijäksi, koska tätä tekoa hän ei ole valmis myöntämään.

Ilonan syytös kohdistuu siihen, että äiti on kuiskannut pikkusiskolle, Lotalle. Ilona on jäänyt niin tiedollisesti kuin sosiaalisestikin ulkopuolelle. Syytös saattaa siten motivoitua myös mustasukkaisuudesta pikkusiskoa kohtaan.

Esimerkissä 7 esiintyy niin ikään syyttävä kysymys. Syytöksen kohteena on nyt pikkusisko Lotta. Kysymys sisältää NP:n *se Lotta*, joka viittaa läsnäolijaan.<sup>5</sup> Toisin kuin pronomini- viittauksia tutkineen Seppäsen (1995) aineistossa, jossa läsnäolijaan viittaava *se*-pronomini esiintyy hyvin eriytyneessä käytössä, kolmannessa persoonassa tehdyn puhuttelun osana substantiivin tai erisnimeen vertautuvan arvonimen (kuten *mummu*, *vaari*) etisenä (mts. 102), tässä NP:tä ei käytetä puhutteluna. Sen sijaan Ilona esittää kysymyksen jälleen äidilleen. Esimerkki on tilanteesta, jossa Lotta viimeistelee piirustustaan. Hän aikoo antaa sen vierailulla olevalle Petralle ja kirjoittaa kuvan taakse tekstin *Petralle*. Rivillä 23 hän toteaa, että (nimi) pitää kirjoittaa jollakin värillä.

#### (7) Kirjaimet (7.1)

- 01 Lotta: @Täs on erilainen kukka°nen°@  
 02 Äiti: Mm:m?,  
 03 (1.0)  
 04 Äiti: Mönivärinen,  
 05 (3.5)  
 06 Äiti: Mitäs niis(t)ä kukissa viel vois olla  
 07 Lotta: <Lehlet>  
 08 Äiti: Mm:m?,  
 09 Lotta: [En oo ]  
 10 Äiti: [Meinaa-] Meinaatko tehdä

<sup>5</sup> Pikkusiskoon voitiin viitata syyttävissä kysymyksissä myös pronomini *se* (*miks seki nyt rupi tällel tekee*) tai pelkällä erisnimellä (*miks aina Lotta tekee täytee paperii*).

- 11 Lotta: °En°  
 12 Äiti: .Hm  
 13 Lotta: °En haluu°  
 14 Äiti: ↑°Mh°  
 15 (1.5)  
 16 Lotta: Tämä o,=  
 17 Äiti: =Se on kyllä hieno noinki  
 18 (1.0)  
 19 Lotta: <Petla>  
 20 (1.0)  
 21 Lotta: .hh  
 22 (1.0)  
 23 Lotta: (– –) pitää kiljottaa jolla(t)kin <älillä>  
 24 ( . ) Tä°llä välillä°  
 25 (2.2)  
 26 Äiti: M:uistaksä >kirjaimet<  
 27 Lotta: E::n?,  
 28 (5.0)  
 29 Lotta: Ilo:na:, älä kunki,  
 30 (1.5)  
 31 Lotta: Laa linä kunkkia mutta ( . ) Petla ei vaan  
 32 viilä (– –) tiä (– –)[(– –)  
 33 Ä/P: [Mh ((naurahtaa))  
 34 Ilona: Nyt s’et tiä ((katsoo Petraa))  
 35 (1.5)  
 → Ilona: Miks sen Lotan pitää äi- tietää kaikki?,  
 37 (1.2)  
 38 Ilona: Äiti,  
 39 (1.2)  
 40 Lotta: ↑ET MUA  
 41 (1.8)  
 42 Lotta: (– –) pikka°nen°  
 43 (1.5)  
 44 Lotta: (°Euh°)  
 45 (2.2)  
 46 Lotta: Noi, mitä itte? (0.4) .h Petlalta  
 47 Äiti: Tee  
 48 Lotta: Tee-e

Rivillä 26 äiti kysyy Lotalta, muistaako tämä kirjaimet. Ilona nousee nyt viereisellä tuolillaan seisomaan ja katsoo, mitä pikkusisko kirjoittaa. Lotta vastaa äidin kysymykseen kieltävästi rivillä 27. Seuraa pitkäkö tauko, jonka aikana Lotta raapustelee jotakin paperiinsa ja Ilona katsoo Lotan toimintaa kurkottuneena tämän puoleen. Lotta kieltää isosiskoaan kurkkimasta (r. 29). Hän kuitenkin myöntyy ja antaa Ilonan kurkkia, mutta ilmeisesti Petralta on katsominen kielletty (*Petla ei vaan viilä tiä*). Vuoron loppu on



epäselvä. Rivillä 34 Ilona kääntyy katsomaan sohvalla istuvaa Petraa ja sanoo tälle, ettei tämä tiedä. Seuraa tauko (r. 35), jonka jälkeen Ilona siirtää katseensa äitiä kohti ja esittää kysymyksen: *miks sen Lotan pitää tietää kaikki* (r. 36). Äiti ei vastaa, seuraa tauko ja Ilona esittää huomionkohdistajana toimivan puhuttelusanan *äiti* rivillä 38. Äiti ei edelleenkaan vastaa, seuraa jälleen tauko (r. 39), jonka jälkeen Lotta tuottaa kovaaäänisesti kiellon *et mua*. Videolta ei ole nähtävissä mitään perustelua tälle kiellolle. Ilona ei häiritse millään tavoin Lottaa, sen sijaan hän edelleen seisoo rivin 39 tauon aikana ja katsoo äitiään. Lotan vuoron alussa (r. 40) hän istuu takaisin tuoliinsa ja rivin 44 aikana palaa omiin puuhiinsa, piirtämään. Lotta selittää jotakin ilmeisesti omasta pienuudestaan (r. 42) ja jatkaa kirjoittamistaan. Äidille hän esittää kysymyksen (r. 46), joka liittyy *Petra*-nimen kirjoittamiseen. Tämän jälkeen äiti tavaa Lotalle loput kirjaimet.

*Miksi*-kysymys rivillä 36 on vaikeasti tulkittavassa paikassa, mutta oletan sen liittyvän Lotan kirjoittamiseen. Ainakin Ilona valpastuu äidin vuoron (r. 26) jälkeen, kun tämä on kysynyt Lotalta, muistaako hän kaikki kirjaimet. Kysymyksen voisi ajatella olevan syyttävä myös äitiä kohtaan: äiti on se, joka tarjoutuu neuvomaan. Sinänsä kysymys on järjetön. Paheksuntakuvion *Miks x:n pitää tehdä jotakin* tuntuvat laukaisevan tässä jälleen affektiset tekijät. Ilona vaikuttaa hyvin mustasukkaiselta siskolleen tämän saamasta äidin huomiosta.

Kysymys säätelee keskustelun osallistumiskehikkoa: sitä, minkälainen asema puheella projisoidaan kullekin läsnäolijalle (ks. esim. Goodwin 1987). Pronominiviittauksella Ilona »rajaa» siskonsa tilanteesta ulkopuoliseksi. Ilona esittää pikkusiskoon kohdistuvan syytöksen äidilleen ja osoittaa siten tämän tietäväksi osapuoleksi. Asetelma on kaksitahoinen: Lotta rakennetaan ulkopuoliseksi sekä viittausvalinnalla että osoittamalla äiti tietäväksi osapuoleksi. Lotan merkitseminen ulkopuoliseksi tuntuu korostavan äidin ja Ilonan yhtenäisyyttä. Vaikuttaa siltä, että Ilona pyrkii kysymyksillään merkitsemään itsensä äidin kanssa eräänlaiseksi puolueeksi, josta Lotta on ulkopuolinen.

Se, että Lottaan viitataan sekä pronomiinilla *se* että erisnimellä, on erittäin etäännyttävää. Helasvuon (1988) mukaan viittaaminen, joka tehdään sekä determinatiivipronominilla että erisnimellä on etäännyttävämpää kuin viitattaessa pelkällä erisnimellä. Viitattaessaan pelkällä erisnimellä puhuja osoittaa suurempaa ja intiimimpää suhtautumista referenttiin kuin viitattaessaan sekä pronomiinilla että erisnimellä. Helasvuo puhuukin mahdollisesta etäännyttämispyrkimyksestä. (Mts. 82.) Etäännyttävää sävyä lisää *se*-pronominin kuulijakeskeisyys. Larjavaaran (1990: 99–100) mukaan referentti oivalletaan kuulijan eikä puhujan näkökulmasta: puhujalla ei ole suoranaista lähiyhteyttä tarkoitteeseen. Ilonan kysymyksessä saattaa olla kyse niin ikään etäännyttämisestä. Keskustelu on edellä ollut äidin ja Lotan välistä. Äiti osoittaa kiinnostusta Lotan kanssa toimimiseen: hän tarjoutuu esimerkiksi neuvomaan tätä kirjoittamisessa (r. 26). Ilona tuntee mitä ilmeisimmin asetelmasta mustasukkaisuutta siskoaan kohtaan. Kysymys on vaikeatulkintainen. Tästä kertoo myös se, että äiti jättää vastaamatta.

## LOPUKSI

Kysymysten jaottelu funktion perusteella alkoi työni edetessä osoittaa säännönmukaisuutta lapsen iän suhteen. Maailmantietoa hakevat ja kertovassa tehtävässä olevat kysymykset



ovat tyypillisesti nelivuotiaan lapsen esittämiä, samoin luvanvaraisuuteen liittyvät kysymykset. Sen sijaan normia tarkistavat ja syyttävät kysymykset ovat pääasiassa seitsenvuotiaan tuottamia.

Aineistojen välillä vallitseva lapsen ikäero on paljastanut kiintoisia seikkoja niin lapsen kielellisestä kuin sosiaalisestakin kehityksestä. Kolme vuotta tässä ikävaiheessa näyttää merkitsevän huikeaa kehitystä. Nelivuotias koettaa vielä jäsentää maailmaa. Hän pyrkii selvyyteen elämän ja olemisen perusasioista ja opettelee keskustelun ja kerronnan aloittamista. Seitsenvuotias hakee paikkaansa toimijana tarkistamalla normien ja oikeuksien perusteita. Aktiivisesti hän myös kyseenalaistaa vallitsevia normeja ja kapinoi aikuisten järjestystä vastaan. Samoin hän protestoi vallitsevaa tilannetta syytöskuvion avulla: lapsi purkaa mustasukkaisuuttaan pikkusiskoa kohtaan tai hakee äidin huomiota. Syytöskuvio osoittaa myös, että lapsi on omaksunut aikuiskieleen konventionaalistuneita rakenteita ja tapoja käyttäen kieltä. Näistä osallistumiskehikkoa säätelevät kysymykset kertovat, että lapselle on kehittynyt tieto kielen pronominaalistamista koskevasta sääntöjärjestelmästä. Lapsi on tietoinen kielen vaikutusmahdollisuuksista, kuten siitä, miten lausuma saa mahdollisimman etäännyttävän sävyn.

Kysymysten tarkastelu keskusteluanalyysin menetelmin on paljastanut merkittäviä seikkoja myös lapsen ja aikuisen välisestä keskustelusta. Näiden puolten perusteellisempi tarkastelu on kuitenkin tässä jätettävä. Lyhyesti mainittakoon joitakin. Nelivuotiaan ja äidin välinen keskustelu noudattaa paikka paikoin erilaista sääntöjärjestelmää kuin aikuisten välinen. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat tauot, joita keskustelussa ilmeisesti siedetään huomattavasti paremmin. Tauko kysymyksen edellä ei välttämättä ole merkinä topiikin vaihtumisesta. Sen sijaan lapsi saattaa jatkaa samasta aiheesta tauon jälkeen. Pitkähköt kysymysketjut ovat myös uskoakseni tavallisempia kuin aikuisten välisessä keskustelussa. Puhujien välinen epäsymmetria heijastuu niin ikään monin tavoin: äiti osoittaa auktoriteettiasemaansa suhteessa lapseen niin iällisesti kuin tiedollisestikin. Hänellä on myös käsky- ja hallintavalta. Tähän asetelmaan puhujat orientoituvat.

Tärkeä havainto oli myös se, että aineistoni seitsenvuotiaalla on nelivuotiaaseen verrattuna hallussaan varsin monipuolinen ei-kielellinen vuorovaikutusvälineistö. Keinojen tarkastelu osoittaa, että lapsi on omaksunut nonverbaaliin viestintään liittyviä kulttuurisia säännönmukaisuuksia, mikä on niin vuorovaikutuksellisesti kuin kehityspsykologisestikin merkittävä osa lapsen soisialisitumista (esim. Koppinen, Lyytinen ja Rasku-Putonen 1989: 76; Lyytinen 1998: 119).

## LITTEROINTIMERKIT

### SÄVELKULKU PROSODISEN KOKONAISUUDEN LOPUSSA

- . laskeva intonaatio
- , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio
- ?, intonaatio nousee hieman

### SÄVELKULKU PROSODISEN KOKONAISUUDEN SISÄLLÄ TAI ALUSSA

- ↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
- ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
- heti (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

### PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

- [ päällekkäispuhunnan alku
- ] päällekkäispuhunnan loppu
- (.) mikrotauko (0.2 sekuntia tai vähemmän)
- (0.4) mikrotaukoa pitempi tauko; pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

### PUHENOEPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

- >< nopeutettu jakso
- <> hidastettu jakso
- e:i (kaksoispisteet) äänteen venytys
- ° ° ympäristöä vaimeampaa puhetta
- AHA (versaalit) äänen voimistaminen

### HENGITYS

- .hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
- hhh uloshengitys
- .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

### NAURU

- he he naurua
- s(h)ana suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse nauraen lausutusta sanasta
- £ £ hymyillen sanottu sana tai jakso



## MUUTA

- # # nariseva ääni
- @ @ äänen laadun muutos
- si- (tavuviiva) sana jää kesken
- s'tä (rivinylinen pilkku) vokaalin kato
- kiva (lihavointi) voimakkaasti äännetty klusiili
- (tai) sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
- ( - ) sana, josta ei ole saatu selvää
- ( - - ) pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
- (( )) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

## LÄHTEET

- BROWN, ROGER 1968: The development of wh-questions in child speech. – *Journal of verbal learning and verbal behavior* 7 s. 279–290.
- FOSTER, SUSAN H. 1990: *The communicative competence of young children: a modular approach*. London: Longman.
- GOODWIN, CHARLES 1987: Forgetfulness as an interactive resource. – *Social Psychology Quarterly* 50 (2) s. 115–131.
- HAKULINEN, AULI 1997: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- HALLIDAY, M. A. K. 1973: *Explorations in the functions of language*. Lontoo: Edward Arnold.
- HELASVUO, MARJA-LIISA 1988: *Subjektina ja objektina toimivat nominilausekkeet puhutussa suomessa*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HERITAGE, JOHN 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suom. Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- HERLIN, ILONA 1998: *Suomen kun*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KANGASSALO, RAIJA 1995: *Mastering the question: the acquisition of interrogative clauses by Finnish-speaking children*. Uumaja: Acta Universitatis Umensis 126. Uumaja: Umeå University.
- KANKAANPÄÄ, SALLI 1989: *Vastakysymysten käyttö keskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KARJALAINEN, MERJA 1986: *Kysyvyyden kehittyminen oululaislasten kielessä*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 27. Oulu: Oulun yliopisto.
- 1996: »Täällä on hirviö leikisti.» *Kolmi- ja nelivuotiaiden päiväkotilasten keskustelujen tarkastelua aktien, puheenvuorojen, teemojen ja erityispiirteiden kannalta*. Acta Universitas Ouluensis B 24. Oulu: Oulun yliopisto.
- KAUPPINEN, ANNELI 1998: *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- KOPPINEN, MARJA-LEENA – LYYTINEN, PAULA – RASKU-PUTTONEN, HELENA 1989: *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- LAITINEN, LEA 1992: *Välttämättömyys ja persoona. Suomen murteiden nesessiivisten rakenteiden semantiikkaa ja kielioppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 1995: Nollapersoona. – *Virittäjä* 99 s. 321–336.
- LARJAVAARA, MATTI 1990: *Suomen deiksis*. Suomi 156. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LYYTINEN, PAULA 1998: Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehittyminen. – Paula Lyytinen, Matti Korhikangas & Heikki Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan* s. 105–121. Helsinki: WSOY.
- MATIHALDI, HILKKA-LIISA 1981: *Lapsenkielen tutkimus Oulun yliopistossa. Aineistot ja tuloksia*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 22. Oulu: Oulun yliopisto.
- OCHS, ELINOR – SCHIEFFELIN, BAMBI B. 1995: The impact of language socialization on grammatical development. – Paul Fletcher & Brian MacWhinney (toim.), *The handbook of child language* s. 73–94. Oxford: Basil Blackwell.
- PIAGET, JEAN 1973 [1968]: *Språk och tanke hos barnet*. Övers. Kerstin Karling. Lund: Gleerup.
- 1988 [1964, 1970, 1972]: *Lapsi maailmansa rakentajana*. Suom. Saara Palmgren. Helsinki: WSOY.
- RAEVAARA, LIISA 1989: *No* – vuoronalkuinen partikkeli. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja I* s. 147–160. Kieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1993: *Kysyminen toimintana. Kysymys–vastaus–vieruspareista arkikeskustelussa*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1996: *Kysymyksen paikka ja tulkinta*. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 23–46. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- ROUTARINNE, SARA 1997: Kertomuksen rakentaminen. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 138–155. Tampere: Vastapaino.
- SACKS, HARVEY 1992 [1964–1968]: *Lectures on conversation*. Volume I. Toim. Gail Jefferson. Cambridge: Blackwell Publishers.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1990: On the organization of sequences as a source of »coherence» in talk-in-interaction. – B. Dorval (toim.), *Conversational organization and its development* s. 51–77. Advances in discourse processes 38. New Jersey, Norwood: Ablex.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – SACKS, HARVEY 1973: Opening up closings. – *Semiotica* 8 (4) s. 289–327.
- SCHMIDT-RADEFELT, JÜRGEN 1977: On so called »rhetorical» questions. – *Journal of Pragmatics* 1 s. 375–392.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1995: *Pronominit tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujan*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SINCLAIR, ANNE – VAN GESSEL, RUTH 1990: The form and function of questions in children's conversations. – *Journal of Pragmatics* 14 s. 923–944.

▷

- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- TAINIO, LIISA 1997: Preferenssijäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 93–110. Tampere: Vastapaino.
- TOIVAINEN, JORMA 1984: Kysymysmorfeemien ilmaantuminen suomalaislasten kieleen. – *Virittäjä* 88 s. 61–75.
- TYACK, DOROTHY – INGRAM, DAVID 1977: Children's production and comprehension of questions. – *Journal of Child Language* 4 s. 211–244.
- VIERIJÄRVI, HANNA 1999: *Vierusparien ja toimintajaksojen rakentaminen yhteistyönä äidin ja vauvan varhaisessa vuorovaikutuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- VILKUNA, MARIA 1992: *Referenssi ja määräisyys suomenkielisten tekstien tulkinassa*. Suomi 163. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- WOOTTON, A. J. 1997: *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

»WHY?» QUESTIONS OF A CHILD  
AT AGE 4 AND 7 YEARS  
IN ADULT AND CHILD INTERACTION

The article examines the »Why?» questions addressed by a child at age four and seven years to her mother. The research method is conversation analysis and the object of the analysis is the interaction between adult and child. The material consists of recordings of family discussions totalling 3 hours 40 minutes.

The »Why?» question was very common in the speech of the young girl studied. In the material recorded when she was four, the »Why?» question accounted for 46 % (50) of all questions; the corresponding figure in the material recorded at age 7 was 22 % (32).

At four years old, the child uses the question to obtain information about the world around her, the question thus serving to organise her world. The questions may also function merely as questions for maintaining the conversation or they may themselves be informative. The latter means the child's question alerts her mother's attention to something new to the mother, which may be connected with the child's own experiences or other events about which the mother is unaware. The four-year-old's question also appears as a check on whether permission exists and as a check on her rights to do

certain things. The modal verb *saada* is commonly used in these questions.

The »Why?» questions of the seven-year-old are mainly either to check the rules or are accusational. These types of question typically feature the pattern »Why should x do something?» The pattern is characterised by repetition and is easily triggered by affective circumstances. The accusations appearing in the material concern either the child's mother or the actions of her little sister. In accusing her little sister of something, she refers to her with the 3rd person pronoun *se* or using a proper name, regardless of whether or not the sister is present. The questions therefore also challenge the participation framework.

The questions demonstrate the child's developmental progress and socialisation as a member of a community. The seven-year-old's questions have a very adult-like function, whereas the four-year-old seeks to use the questions to organise a world that to her is still unclear. The seven-year-old shows that she has learnt conventionalised structures and practices from adult language, including the use of questions in an accusational capacity. The four-year-old's questions reveal a childish perspective on the organisation of the conversation. This confirms the assumption that mastering conversational conventions is something that can be learnt and is an important part of a child's socialisation. ■

Kirjoittajan osoite (address):

*Kappalaisentie 4 C 13*

*02940 Espoo*

Sähköposti: *katri.lehtovaara@edu.kauniainen.fi*