

**Verbisanaston ja -muotojen kehitys 4-5- vuotiaille maahanmuuttajataustaisilla  
lapsilla vuoden seurantajakson aikana**

Elisa Niinistö (37820)

Pro gradu-avhandling i finska språket

Handledare: Urpo Nikanne

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

2018

# ÅBO AKADEMI – FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI

Abstrakt för avhandling pro gradu

Ämne: Finska språket	
Författare: Elisa Niinistö	
Arbetets titel: Utveckling av verbordförråd och verbformer hos fyra till femåriga barn med invandrarbakgrund under ett års tid	
Handledare: Urpo Nikanne	Handledare:
<p>Abstrakt:</p> <p>I den här avhandlingen har jag forskat hur verbordförråd och verbformer hos fyra till femåriga barn med invandrarbakgrund utvecklas inom ett år. Som forskningsmaterial har jag använt materialet från en flerspråkighetsforskning PAULA (<i>pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten</i>). Flerspråkiga barn från olika delar av Åbo testades tre gånger under ett års tid. I det här projektet har man forskat hur undervisning av finska i smågrupper på daghem inverkar på språkkunskaper av barn med invandrarbakgrund. Forskningens syfte är att få mer information om inlärningssvårigheter hos flerspråkiga barn.</p> <p>I min forskning har jag analyserat verben som barn använder när de berättar en historia om en katt (fin. ”Kissatarina”) med hjälp av bilder. Flerspråkiga barn delades in i två skilda grupper, beroende på om de undervisades i smågrupp eller inte. De undersökta barnen (n=9) fick undervisning i finska språket en gång i veckan och kontrollgruppen (n=8) fick ingen undervisning alls. Mitt mål var att ta reda på om verbordförrådet och verbformen utvecklades i berättelseuppgifter mer hos de undersökta barnen än hos kontrollgruppen.</p> <p>Jag kom fram till att användningen av verbformer blev mångsidigare hos både forsknings- och kontrollgruppen. Båda grupperna använde verb mera mångsidigt under sista testgången jämfört med den första gången. Verbformen blev grammatikaliskt bättre i båda grupperna.</p>	
Nyckelord: flerspråkighet, språkutveckling, verb i finska språket, verbutveckling hos småbarn, språksvårigheter	
Datum:	Sidoantal: 130
Abstraktet godkänt som mognadsprov:	

# Sisällys

<b>1. Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Kielen oppiminen ja omaksuminen</b> .....	<b>7</b>
2.1 Ensimmäisen kielen oppiminen .....	7
2.2 Kaksi- ja monikielisyys .....	9
2.3 Toisen kielen oppiminen .....	11
2.4 Vaikeudet toisen kielen oppimisessa .....	13
<b>3. Verbit ja kerronta suomen kielessä</b> .....	<b>14</b>
3.1 Verbien taivutus suomen kielessä .....	14
3.2 Verbintaivutuksen kehitys lapsilla .....	16
3.3 Puheaktit ja kerronta .....	18
<b>4. Tutkimusaineisto ja menetelmät</b> .....	<b>19</b>
4.1 PAULA- tutkimushankkeesta .....	19
4.2 Tutkimusasetelma .....	20
4.3 Tutkittavat ja verrokkit.....	22
4.4 Tutkimusaineisto .....	23
4.5 Kissatarinan ohjeistus .....	24
4.6 Aiemmat tutkielmat PAULA-hankkeesta .....	26
<b>5. Tutkimustulosten esittely</b> .....	<b>27</b>
5.1 Verbien laadullinen analyysi.....	27
5.1.1 Tutkittavat .....	28

5.1.2 Yleisiä huomioita tutkittavien verbikategorisoinnista .....	61
5.1.3 Verrokit .....	63
5.1.4 Yleisiä huomioita verrokkien verbikategorioista .....	98
5.2 Verbien määrällinen analyysi.....	99
5.2.1 Tutkittavat .....	99
5.2.2 Verrokit .....	102
5.2.3 Verbimäärien keskiarvot .....	104
<b>6. Metodikeskustelua ja arviointia .....</b>	<b>105</b>
<b>7. Svensk sammanfattning.....</b>	<b>109</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>120</b>
<b>Liitteet .....</b>	<b>124</b>

## 1. Johdanto

Pro gradu -tutkielmassani olen tutkinut, miten 4-5- vuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten (n=17) kerronnan kautta käyttämät verbirakenteet kehittyvät noin vuoden mittaisen ajanjakson aikana. Tutkielmani aineisto kerättiin osana pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten (PAULA) intervention vaikuttavuutta selvittävää tutkimushanketta ”*Maahanmuuttajataustaisten nelivuotiaiden lasten varhennettu suomen kielen opetus päiväkotiryhmissä: Seurantatutkimus puheilmaisuuden ja puheen ymmärtämisen taitojen kehityksestä monikielisillä lapsilla*”. PAULA- hankkeen tarkoituksena on arvioida päiväkodin pienryhmässä tapahtuvan suomen kielen opetuksen vaikutusta maahanmuuttajataustaisten lasten puheen ja kielen kehitykseen.

Olen käyttänyt pro gradu -tutkielmassani ensimmäisiä PAULA- tutkimushankkeen testausaineistoja vuosilta 2015-2016. Sain mahdollisuuden käyttää tutkimuksen aineistoa oltuani litteroijana kyseisessä hankkeessa syksyllä 2017. Tutkimusmateriaalina testauksissa on käytetty Leena Mäkisen (2014) Kissatarina- kuvakirjakerrontaa. Tutkimusmetodina olen käyttänyt sekä laadullista että määrällistä tutkimusta lasten käyttämistä verbirakenteista Kissatarinan kertomisen yhteydessä. En tarkastele lasten kerrontaa niinkään kokonaisuutena, vaan keskityn analyysissäni pelkästään verbeihin. Tutkimuksessani olen käyttänyt aineistona litteraatteja Kissatarina -tehtävän testauksista, joita olen myös liittänyt laadullisen analyysin osioon.

Tutkimukseen osallistuvat lapset oli jaettu kahteen ryhmään (tutkittaviin ja verrokkeihin) sen mukaan, oliko heillä päiväkodissa kielellistä pienryhmätoimintaa vai ei. Lapset jaettiin näihin ryhmiin sattumanvaraisesti, sillä heidän aiemmalla suomen kielen taidollaan ei ollut merkitystä. Yhteensä tutkimukseen osallistui 20 lasta, mutta omassa tutkimuksessani tutkittavien lasten ryhmän muodostavat yhdeksän 4-vuotiasta lasta, jotka osallistuvat päivähoitossa suomen kielen opetukseen pienryhmissä. Verrokkiryhmän muodostavat kahdeksan 4 –vuotiasta lasta, jotka eivät osallistuneet suomen kielen opetukseen pienryhmissä. Ryhmien tuloksia kielellisissä ja fonologisissa testeissä verrataan keskenään sen selvittämiseksi, miten pienryhmätoiminta vaikuttaa lasten kielen oppimiseen. Omassa tutkimuksessani olen keskittynyt molempien ryhmien verbirakenteiden kehittymiseen, eli selvitän, lisääntyvätkö erilaiset verbit lapsen kerronnassa määrällisesti ja laadullisesti vuoden tutkimusjakson aikana.

Lapset testattiin vuoden aikana kolme kertaa. Lisäksi samat lapset pyritään tutkimaan esikouluiässä sekä kouluiässä 2. luokalla luku- ja kirjoitustaitojen kehityksen

selvittämiseksi. Mikäli kielellinen pienryhmätoiminta todetaan toimivaksi interventiokeinoksi, pitkän aikavälin tavoitteena on laajentaa toimintaa ja siten tukea monikielisten lasten kielitaitoa ja sujuvaa koulunkäynnin aloitusta. Keskeinen tavoite on myös yhteiskunnallinen vaikuttavuus: ehkäistä kielitaidon tukemisella pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten syrjäytymistä koulutus- ja ammatinvalintapoluilta. Arkkila, Smolander ja Laasonen (2013: 200) toteavat artikkelissaan, miten kielellinen erityisvaikeus on yksi yleisimmistä lapsuuden kehityksellisistä häiriöistä. Heidän mukaansa vieraskielisen väestönosan kasvaessa tutkimuksiin tulee yhä enemmän usealle kielelle altistuvia lapsia, joiden kielellinen kehitys aiheuttaa huolta. On tärkeää saada tietoa siitä, mitkä tekijät aiheuttavat kielellisiä erityisvaikeuksia.

Vaikka otokseni tutkimuksessa on suhteellisen pieni, uskon saavani tärkeää tietoa siitä, miten kahden eri ryhmän lasten verbirakenteet kehittyivät vuoden seurantajakson aikana. Hypoteesini on, että tutkittavien ryhmään kuuluvien lasten verbirakenteet monipuolistuvat pienryhmätoiminnan ansiosta. Uskon, että verbien määrä kasvaa ja että verbien taivutuskategoriat monipuolistuvat. Myös verrokkiryhmään kuuluvilla lapsilla tapahtuu luultavasti kehitystä, vaikka he eivät osallistuneetkaan pienryhmätoimintaan. He viettävät kuitenkin arjessaan monta tuntia päivässä suomenkielisessä päiväkodissa, jossa kieli vahvistuu myös ilman pienryhmätoimintaa. Tutkielmassani olen kiinnostunut myös siitä, paraneeko lasten verbilausekkeiden ymmärrettävyys ja selkeys vuoden mittaisen ajanjakson aikana.

Aluksi esittelen teoriaa kielen oppimisesta: miten ensimmäinen kieli omaksutaan ja miten toisen kielen oppiminen eroaa ensimmäisen kielen oppimisesta ja mitä vaikeuksia toisen kielen oppimisessa saattaa ilmentyä. En pysty vielä oman aineistoni perusteella erittelemään, onko lapsilla kielellisiä erityisvaikeuksia, mutta näiden tunnistaminen maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on yksi PAULA -hankkeen keskeisistä tavoitteista, joten määrittelen käsitteen sen takia myös omassa tutkielmassani.

Tutkimukseni kannalta on tärkeää määritellä erityisesti suomen kieli toisena kielenä. Kolmas kappale käsittelee suomen kielen verbejä sekä sitä, miten pienet lapset yleensä omaksuvat verbejä suomen kielessä. Sivuan myös lyhyesti puheakteja ja kerrontaa. Kappaleessa neljä esittelen tutkimusaineistoni sekä tutkimusmenetelmät. Kappaleessa viisi on esitetty tutkimustulokseni, jossa lasten käyttämät verbit on analysoitu sekä laadullisesti että määrällisesti. Lopuksi käyn metodikeskustelua siitä, mitkä asiat ovat vaikuttaneet omaan tutkimukseeni ja miten tutkimusta voitaisiin jatkossa kehittää.

## 2. Kielen oppiminen ja omaksuminen

### 2.1 Ensimmäisen kielen oppiminen

Wolfgang Klein (1996: 1) toteaa, miten kieli mahdollistaa kaikki muodot korkeammasta kognitiosta sekä vuorovaikutuksen ihmisten välillä. Kleinin mukaan voimme kuvitella mielen ilman kieltä, mutta emme ihmismieltä ilman kieltä. Emme saa syntyessämme valmiiksi päähämme kielitaitoa. Kukaan lapsi ei syntyessään osaa englantia tai kiinaa. Syntyessään lapsi on kirjaimellisesti vastasyntynyt lapsi (eng. *infans*), joku joka ei puhu. Jokainen vastasyntynyt pystyy kuitenkin oppimaan englantia tai kiinaa tai mitä tahansa kieltä, mitä lapsen sosiaalisessa ympäristössä puhutaan. Myös Katri Sarmavuori (1982: 10) toteaa, että ”lapsen kehittyminen ihmiseksi, sosiaaliseksi olennoiksi, riippuu kielestä”.

Yksilön kyky puhua ja ymmärtää tiettyä kieltä, kielellinen kyky (*linguistic competence*) syntyy Kleinin (1996: 1) mukaan kahdesta korvaamattomasta lähteestä: kielellinen kyky saadaan synnynnäisesti perityistä kielellisistä valmiuksista, jotka ovat yhteiset kaikille ihmisille ja siksi neutraalit suhteessa yksittäisiin kieliin. Toinen lähde on sosiaalisesta välitetty tieto ympäristön kielestä. Sosiaalisessa kielellisessä vuorovaikutuksessa välitetään tieto siitä, mikä on tyypillistä nimenomaan siinä kielessä, jota kieliyhteisö puhuu. Vuorovaikutuksessa vanhempiensa, sisarustensa ja muiden ihmisten kanssa lapsi saa kielellisen syötöksen (*input*), jonka perusteella synnynnäisten valmiuksien antamat mahdollisuudet vakiintuvat ja lapsen oma kielikyky alkaa muodostua.

Kleinin ajatukset pohjautuvat vahvasti Noam Chomskyn (1965) teoriaan. Chomsky esittää teoksessaan *Aspects of the theory of syntax* ajatuksen kielellisestä kompetenssista ja siitä, miten suuri osa valmiuksista perustuu synnynnäisiin valmiuksiin. 1980-luvulla Chomsky kehitti teoriaansa suuntaan, jota kutsuttiin nimellä *Principles and Parameters*. Kleinin ajatuksissakin synnynnäiset kielelliset valmiudet tarjoavat parametreja, jotka tarjoavat vaihtoehtoja erilaisille rakenteellisille vaihtoehdoille. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa parametrin tarjoamista vaihtoehdoista vakiintuu se, joka on ympäristön kielessä vallitseva.

Kleinin (1996: 1) mukaan ei ole epäselvyyttä siitä, etteivätkö molemmat komponentit olisi välttämättömiä kielen oppimisessa. Jorma Toivainen (1980: 308) viittaa artikkelissaan Paavo Ravilaan, joka totesi jo vuonna 1937, että lapsen kaikki sanat ovat peräisin ulkopuolisesta lähteestä, kuten hoivaajilta. Lapsi ei kuitenkaan täysin omaksu hoitajansa äänneasua, vaan lapsi tuottaa kuulemansa sanan omaan äännejärjestelmäänsä sovitettuna. Varsinaisen puheen aineksensa lapsi saa siis ympäristöltään, ja kaikki lapsen

käyttämät sanat pyrkivät jäljittelemään huoltajien käyttämää kieltä. Täten ei varsinaisesti ole olemassa lapsen omaa kieltä, vaan on kunkin lapsen ”ääntämiskyvyn ja kielitaidon eri kehitysvaiheissa erilaisiksi yksinkertaistamia sanoja ja muotoja, ympäristön ja kehitysvaiheen määräämää yksilönmurre” (Toivainen 1980: 308).

Ojutkangas, Larjavaara, Miestamo ja Ylikoski (2009: 204) korostavat, että kielessä on aina variaatiota, koska kukaan kieliyhteisön jäsen ei käytä kieltä samalla tavalla. Variaatio on tärkeä osa kieltä, ja variaatiota voi tapahtua alueellisen ja sosiaalisen vaihtelun tai tilanteiden vaihtelun myötä. Myös iän vaikutus variaatioon on heidän mielestään monisyinen. Kieltä opetteleva lapsi puhuu eri tavalla kuin aikuiset, ja ihmisillä on myös yksilöllisiä tapoja käyttää kieltä (em. 2009: 205-206). Omassa tutkimuksessani ei vielä ole mahdollista tehdä johtopäätöksiä esimerkiksi lasten idiolekteista, mutta koska kyse on kielellisestä tutkimuksesta, yksilölliset erot tulee ottaa huomioon eikä liian vahvoja yleistyksiä tulisi tehdä.

Matti Leiwo (1980: 9) toteaa, että kielitieteessä kielen kehitystä voidaan tarkastella joko kommunikatiivisessa tai kieliopillisessa viitekehyksessä. Kun kielen kehitystä tarkastellaan kommunikatiivisesta näkökulmasta, on päähuomio siinä, miten lapsi kehittyy kielen käyttäjänä ja miten hän osaa ottaa käyttöönsä uusia viestintämahdollisuuksia. Kieliopillisessa tarkastelussa pääpaino on kieliopin ja sanaston kehityksessä.

Lapsen kielen kehitystä tutkittaessa on tavallista erottaa kielen eri aspekteja: fonologia, semantiikka, kielioppi ja pragmatiikka. Käytössä on myös jako struktuurisiin, funktionaalisiin ja pedagogisiin aspekteihin (Arnqvist 1993: 21). Bloom ja Lahey (1978: 11) jakavat kielen kolmeen eri dimensioon: sisältöön, muotoon ja siihen, miten kieltä käytetään. Tällä tarkoitetaan, että kielellä on sisältö, joka ilmaisee tietoa. Tämä tieto koodataan lingvistiksessä muodossa niin, että sitä voidaan käyttää erilaisissa tilanteissa. Erilaiset näkemykset tai perspektiivit kielen funktiosta antavat erilaista tietoa siitä, miten käytämme kieltä.

*Fonologia* keskittyy tutkimaan äännteitä ja miten niitä puheessa tuotetaan (Arnqvist 1993: 21). *Semantiikka* pyrkii selittämään sanojen merkitystä. Kun lapsen sanavarasto kasvaa, hän pystyy yhdistämään useampia sanoja lauseisiin mielekkäällä tavalla. Tiedot *kieliopista* voidaan jakaa *syntaksiin* (säännöt, miten sanat järjestyvät muodostaen järkevän ja ymmärrettävän lauseen) ja *morfologiaan* (kuinka lapsi omaksuu eri morfeemit, kielen pienimmät merkityksen sisältävät kokonaisuudet). Tärkeä käsite on



myös *pragmatiikka*, joka käsittelee sitä, miten kieltä käytetään. Tämä tarkoittaa esimerkiksi taukojen pitämistä keskustelun aikana ja sitä, miten eleet ja ilmeet liittyvät vahvasti kommunikointiin (Arnqvist 1993: 22). Omassa tutkimuksessani en keskity juurikaan tarkastelemaan kielen fonologista aspektia, vaan ennemminkin lasten käyttämien verbien syntaksia. Myös pragmatiikka on omassa tutkimuksessani keskeinen aspekti.

Lasten kielen kehityksessä puhutaan usein herkkyyskausista. Tätä termiä käytetään varsinkin biologiassa ja se viittaa tiettyyn rajattuun ajanjaksoon ihmisen kehityksessä, jolloin tärkeä valmius tai ominaisuus pitää stimuloida. Jos stimulointi ei tapahdu tämän kriittisen ajanjakson aikana, eivät valmiudet tai taidot (tässä tapauksessa kieli) kehity normaalisti tai kehitys hidastuu (Abrahamsson & Hyltenstam viitattu teoksessa Bjar & Liberg 2003: 30-31). Neurofysiologi Eric Lenneberg (1967) oli sitä mieltä, että kriittinen periodi kielen oppimiselle ovat ihmisen elinvuodet 2-vuotiaasta puberteetin alkuun, 12-13-vuotiaaksi asti. Lenneberg (1967) perustelee ajanjakson pituutta varhaiseen puberteettiin saakka tutkimuksillaan, joiden avulla hän huomasi aivojen lateralisaation päättyvän juuri tähän varhaispuberteetin vaiheeseen (Abrahamsson & Hyltenstam viitattu Bjar & Liberg 2003: 32-33).

Eleanor Rosch (1978) esittää teorian kategorisoinnista. Sen mukaan on olemassa kaksi tapaa, joilla muodostamme sanojen kategorioita. Ensimmäinen periaate kategorioinnille perustuu kategoriasysteemien funktioon: sen tarkoituksena on tarjota maksimaalinen tieto mahdollisimman pienellä kognitiivisella ponnistelulla. Toinen periaate liittyy informaation rakenteeseen ja osoittaa, että havaittu maailma käsitetään enemmänkin jäsennehtynä tietona kuin mielivaltaisena tai ennalta-arvaamattomina attribuutteina. Näin maksimaalinen tieto saadaan pienimmällä mahdollisella kognitiivisella ponnistelulla, jos kategoriat kartoittavat havainnollistettavaa maailmanrakennetta niin tarkasti kuin mahdollista (em. 1978: 2).

## 2.2 Kaksi- ja monikielisyys

Leiwo (1979: 136) toteaa, että *kaksikielisyiden* määrittely on vaikeaa, sillä sitä on yritetty määrittellä psykologisesti sen mukaan, tapahtuuko siinä ”kääntämistä kielestä toiseen (yhdykskaksikielisyys) vai ovatko kielijärjestelmät semanttisesti itsenäisiä (rinnakkaiskaksikielisyys)”. Kaksikielisyyttä on myös yritetty määrittellä sen mukaan, kuinka hyvin kaksi kieltä hallitaan ja missä ne on opittu. Kaksikielisistä henkilöistä puhuttaessa oletetaan usein, että hän osaa yhtä sujuvasti molempia kieliä (Sarmavuori

1982: 205). Fishman (1966) kuitenkin toteaa, että kaksikielisen henkilön ei tarvitse puhua molempia kieliä yhtä hyvin voidakseen kutsua itseään kaksikieliseksi. Hän määrittelee kaksikielisyyden kyvyksi kommunikoida useammalla kuin yhdellä kielellä. Baker (2001: 2) esittää, että kaksikielisyys voidaan nähdä yksilöllisenä ominaisuutena sekä sosiaalisessa yhteisössä tapahtuvaksi toiminnaksi. Hänen mukaansa myös yksilön omat asenteet puhuttuja kieliä kohtaan vaikuttavat siihen, mieltääkö henkilö itsensä kaksikieliseksi.

Lapsi voi tulla kaksikieliseksi kahdella eri tavalla: kun kahta kieltä opitaan samanaikaisesti, on kyse *simultaanisesta* kaksikielisyydestä. Toinen tapa on oppia kaksi kieltä peräkkäin ja eriaikaisesti, esimerkiksi että lapsi oppii suomea syntymästään lähtien ja 3-vuotiaasta eteenpäin englantia. Tätä kahden kielen omaksumistapaa kutsutaan *suksessiiviseksi* kaksikielisyydeksi (Arnqvist 1993: 144). Arnberg (1989) toteaa, että raja simultaanisen ja suksessiivisen kaksikielisyyden välillä vedetään usein kolmeen ikävuoteen.

Kun on kyse maahanmuuttajista, on kyseessä useimmiten suksessiivinen kaksikielisyys. Maahanmuuttajataustaiset lapset oppivat ensin äidinkieltänsä ja sitten maan valtakielen, omassa tutkimuksessani siis suomen kielen. Sekä aikuiset että lapset, jotka opettelevat toista kieltä äidinkieltänsä rinnalla, osaavat usein hyvin alusta asti erottaa kaksi kieltä toisistaan. Toisen kielen oppimisen nopeudessa suuri vaikutus on motivaatiolla; mikäli oppijalla ei ole kovinkaan suurta omaa motivaatiota opetella toista kieltä, on kielen kehitys usein huomattavasti hitaampaa kuin niillä, joiden motivaatio kielen oppimiseen on korkeampi (Arnqvist 1993: 147).

Monet vanhemmat ovat olleet huolissaan, että kaksi- ja monikielisyydellä olisi negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykselle. Monikielisuuden vaikutukset kielen kehitykseen on tutkimusala, joka on kiinnostanut jo pitkään psykologeja ja opettajia. Ensimmäinen tutkimus monikielisyudesta toteutettiin Walesissa 1923 (Arnberg 1987: 21). Tutkimukset toisen kielen oppimisesta lisääntyivät 1960-luvun lopusta alkaen. Tutkimuksissa vallitsivat aluksi behavioristiset näkemykset: Kaikki virheet ja poikkeamat, jotka esiintyvät oppijan toisessa kielessä, perustuivat behaviorismin mukaan oppijan ensimmäisen ja toisen kielen eroihin. Vanhojen tapojen nähtiin häiritsevän uusien tapojen oppimista, ja poikkeavat muodot toisessa kielessä nähtiin äidinkielen rakenteiden, sääntöjen ja elementtien siirtämisenä uuteen opittavaan kieleen (Abrahamsson & Hyltenstam viitattu Bjar & Liberg 2003: 41).

1960-luvulla tapahtui kuitenkin muutos sekä psykologiassa että kielitieteessä toisen kielen oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa. Virheitä toisen kielen tuottamisessa alettiin tutkia tarkemmin ja todettiin, että virheet eivät liittyneet äidinkielestä siirtyneisiin väriin malleihin. Monet toisen kielen oppijoiden tekemistä virheistä heijastivat enemmänkin normaalia kehitystä. Alkoi vaikuttaa siltä, että toisen kielen oppiminen on prosessina lähes sama kuin äidinkielen oppiminen (Abrahamsson & Hyltenstam viitattu Bjar & Liberg 2003: 41). Tutkimukset osoittivat usein negatiivisen korrelaation monikielisuuden ja älykkyyden välillä. Mitattaessa älykkyyttä käytettiin sekä verbaalisia että ei-verbaalisia testejä, ja nämä ei-verbaaliset testit olivat merkittäviä älykkyyttä arvioitaessa (Arnberg 1987: 21).

### 2.3 Toisen kielen oppiminen

Sarmavuori (1982: 207) toteaa, että vieraiden kielten opettajat usein selittävät lasten kielellistä kehitystä sanomalla, että ”äidinkieli omaksutaan, vieras kieli opitaan”. Tällaisella selitystavalla halutaan Sarmavuoren mukaan korostaa vieraan kielen oppimisprosessia, johon liittyy tietoista opiskelua, esimerkiksi oppikirjojen avulla. Omaksuminen ja oppiminen tarkoittavat samaa, ja nykysuomen sanakirjan mukaan ’omaksua’ tarkoittaa ”ottaa t. hyväksyä omakseen jtk abstraktista, ottaa käyttöön, ruveta käyttämään, harrastamaan, kannattamaan jtk” (em. 1982: 207).

Lapsi ei opi kieltä pelkästään kasvamalla vauvasta taaperoksi ja edelleen leikki-ikäiseksi, vaan kielen oppiminen vaatii ärsykeitä ympäristöstä, sekä kielellisiä malleja. Lapsilla, jotka aloittavat vieraan kielen opettelu kolmen vuoden iässä tai myöhemmin, on jo käsitys siitä, mitä kielellä tehdään ja mihin sitä käytetään. Synnynnäinen kielenoppimismekanismi (LAD = Language Acquisition Device) on tällöin aktivoitunut (Sarmavuori 1982: 208). Kun lapsi on oppinut äidinkieltä, tulee äidinkielestä apuväline seuraavan opittavan kielen oppimisprosessissa. Vieraan kielen oppiminen voidaan nähdä äidinkielellä hankitun kielikyvyn laajentamisena (em. 1982: 209).

Jaqueline Johnson ja Elissa Newport (Johnson & Newport 1989) ovat tutkineet, onko toisen kielen oppimisessa samanlaisia herkkyyksia kuin äidinkielen oppimisessa. Tulokset osoittivat selvästi, että henkilöt, jotka aloittivat toisen kielen opettelu ennen tiettyä ikää, selviytyivät kielitesteistä huomattavasti paremmin kuin henkilöt, jotka olivat aloittaneet kielen opettelu tämän iän jälkeen. Aikaisemmin kielen opettelu aloittaneet selviytyivät kielitesteistä yhtä hyvin kuin synnynnäiset kielenoppijat. Tutkijoiden hypoteesin vastaisesti toisen kielen oppimisen herkkyyksiausi on jo ennen puberteetti-

ikä: kaikki, jotka olivat aloittaneet kielen opettelun kolmen ja seitsemän vuoden välissä, osoittivat synnynnäistä kielen hallintaa, kun taas ne oppijat, jotka aloittivat kahdeksanvuotiaana tai myöhemmin, eivät osoittaneet vastaavanlaista kehitystä (Bjar & Liberg 2003: 45). Täten voidaan olettaa, että maahanmuuttajataustaiset lapset voivat suomenkielisessä päivähoitossa ollessaan parhaimmassa tapauksessa oppia tuottamaan suomen kieltä yhtä hyvin kuin natiivit suomen puhujat.

Mari Honko (2013: 6) toteaa väitöskirjassaan, että leksikaalinen tieto ja taito ovat tärkeitä näkökulmia kielen oppimiseen. Tähän tarvitaan tietoa esimerkiksi sanojen merkityksistä, taivutuksista ja yhdistymisestä muihin sanoihin. Näitä taitoja on tähän mennessä tutkittu lähinnä englannin kielen oppijoiden keskuudessa, ja Honko toteaa, että Suomesta monikielisten kielenoppijoiden leksikkoon keskittyvät tutkimukset puuttuvat lähes kokonaan (Honko 2013: 6). Hän on väitöskirjassaan tutkinut, miten alakouluikäisten suomea ensimmäisenä ja toisena kielenä puhuvien lasten leksikon hallinta eroaa toisistaan. Leksikaalinen tieto on laajaa ja monitasoista ja perustuu sanan muotoon, merkitykseen, asemaan, käyttöön ja käyttörajoituksiin (Nation 1990, 2001; Read 2000 viitattu teoksessa Honko 2013: 20).

Oppiessaan suomea toisena kielenä oppijat vahvistavat kielellisen tietämyksen ohella myös kulttuurista tietämystään maasta, esimerkiksi tiettyjen maa- ja kulttuurikohtaisten käsitteiden avulla (kuten suomen kielessä *nuoska*, *sauvakävely*, *loska*) (Honko 2013: 20). Myös Lehtinen (2002) toteaa väitöskirjassaan, että kielen oppiminen nähdään yleensä kuuluvan kiinteästi yhteen kulttuurin oppimisen kanssa. Tällöin ajatellaan, että ihminen oppii ”kulttuurin ja kommunikaation jossain mittakaavassa yhtä aikaa” (Lehtinen 2002: 27).

Niiranen tutki (2008) väitöskirjassaan *Effects of learning contexts on knowledge of verbs* suomen oppimista Norjassa kahden erilaisen oppijaryhmän kautta. Toiseen ryhmään kuuluivat lapset, jotka oppivat suomea (vain) koulukontekstissa. Vertailuryhmän muodostivat kaksikieliset lapset, jotka puhuivat suomea myös kotonaan. Niirasen tutkimuksessa osaamisen mittarina käytettiin lasten selviytymistä verbitehtäväsarjassa. Osaamista kuvattiin neljän osa-alueen avulla: verbisanaston koko sekä verbien järjestäytyminen pohjautuen frekvenssiin, semantiikkaan ja taivutukseen. Lisäksi Niiranen (2008) tutki verbisanaston käyttöä puhutun ja kirjoitetun aineiston avulla.

Niirasen (2008) tutkimuksessa keskeistä olivat korrelaatiot oppijoiden eri osa-alueiden välillä. Tutkimuksessa tarkasteltiin suoritusten riippuvuutta lasten suomenkielisistä kielikontakteista vapaa-ajalla sekä kahden pääryhmän välisiä eroja. Tulokset osoittivat odotetusti, että kouluoppijoiden ja kaksikielisten lasten leksikaaliset taidot poikkesivat monin tavoin toisistaan. Kotona suomea puhuvilla lapsilla leksikko oli laajempi, ja heidän kielenkäyttönsä täsmällisempää ja monipuolisempaa. Leksikon laajuus korreloi positiivisesti käytettyjen verbimuotojen kompleksisuuden kanssa ja pääsääntöisesti negatiivisesti kielellisten virheiden kanssa. Voidaan siis päätellä, että myös omassa tutkimuksessani lasten leksikon laajuudella voi olla vaikutus verbien käyttölaajuuteen. Niirasen (2008) mukaan havainnot tukevat käyttö pohjaisen kielenoppimisteorian näkemystä siitä, kuinka kielellisten rakenteiden kompleksistuminen (”emergence of forms of language”) on sidoksissa leksikon kehittymiseen (Niiranen 2008: 355–356).

#### 2.4 Vaikeudet toisen kielen oppimisessa

Katjamaria Halme (2011: 87) toteaa, että maahanmuuttajataustainen lapsi tarvitsee ”aikaa ja tukea päästäkseen sisään vieraaseen kieliympäristöön ja kulttuuriin”. Lapsen pitäisi ensin saada tutustua rauhassa uusiin ympäristöihinsä ja kokea olonsa turvalliseksi. Vastan jälkeen toisen kielen oppimiselle on tarvittavat olosuhteet. Aikuisen tehtävä on aluksi tukea uuden kielen oppimisessa täydentämällä, laajentamalla ja ylitulkitsamalla lapsen viestejä. Toisen kielen oppimisen luonteeseen kuuluu, etteivät kaikki kielen osa-alueet kehity yhtä vahvoina. Pienille lapsille on tyypillistä, että arkikieli eli sosiaalinen kieli opitaan melko nopeasti muutamassa vuodessa, mutta abstraktimman kielen oppiminen vaatii enemmän aikaa (em. 2011: 91).

Joskus uuden kielen oppimisessa voi esiintyä vaikeuksia. Tiedot lapsen varhaisesta kielenoppimisesta kirjataan lapsen kaksikielisyys suunnitelmaan. Suunnitelman avulla voidaan tarvittaessa puuttua viiveiseen tai poikkeavaan kielen kehitykseen (Halme 2011: 87). *Oppimisvaikeudella* tarkoitetaan sitä, että odotettujen taitojen oppiminen on hidasta eikä etene odotusten mukaisesti. Oleellista määrittelyn kannalta on, että taidon oppiminen on lisätuesta ja -opetuksesta huolimatta työlästä ja hankalaa. Usein oppimisvaikeudet ilmenevät akateemisten perustaitojen osaamispuutteissa. Lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen perustaitojen oppiminen voi olla hankalaa (Arvonen, Katva & Nurminen 2010: 82).

*Kielenkehityksen häiriöstä* puhutaan silloin, kun äidinkieli ei kehity samassa suhteessa muihin taitoihin. Kielellisistä vaikeuksista käytetään erilaisia nimityksiä, kuten

viivästynyt kielen kehitys, kielen kehityksen häiriö, dysfasia tai kielellinen erityisvaikeus. Tällöin lapsen puhe niukkaa, lauseet ovat lyhyitä ja erilaisista asioista kertominen on vaikeaa (Arvonen, Katva & Nurminen. 2010: 174).

Leena Lindholm, Annina Manninen ja Arja Nieminen (2007) esittelevät artikkelissaan *Monikielinen lapsi puheterapeutin asiakkaana*, millaisia kokemuksia heillä on puheterapeutteina monikielisistä lapsista ja heidän kielenhäiriöistään. Lindholm ym. (2007) viittaavat Salamehin (2003) väitöskirjan tutkimuksiin. Näistä tutkimuksista on käynyt ilmi, että kaksikieliset lapset, joilla epäiltiin kielenkehityksen häiriötä, ohjattiin tutkimuksiin merkittävästi myöhemmin kuin yksikieliset lapset. Salameh (2003) painottaakin lapsen molempien kielten arvioinnin tärkeyttä kielihäiriön tutkimisessa.

Lindholm ym. (2007) toteavat, että monikielisen lapsen kielihäiriöt voidaan tunnistaa ”fonologisten prosessien laadun, kieliopillisen yksinkertaisuuden, uuden kielen oppimisen hitauden ja kielihäiriöön liittyvien riskitekijöiden” perusteella (em. 2007: 247). Lapset, joilla ei ole kielellistä häiriötä, kommunikoivat usein melko sujuvasti pienelläkin sanavarastolla. He osaavat myös osoittaa, jos eivät ymmärrä kuulemaansa. Tämän lisäksi he turvautuvat koodinvaihtoon, eli korvaavat puuttuvan suomen kielen sanan äidinkielisellä sanalla ja päinvastoin. Arvonen, Katva ja Nurminen (2010: 173) toteavat, että Suomessa on toistaiseksi hyvin vähän tutkimustietoa siitä, miten kielelliset erityisvaikeudet toisen kielen oppimisessa voidaan havaita. Heidän mukaansa kielelliset erityisvaikeudet tulisi todeta myös omassa äidinkielessä, ennen kuin ne voidaan havaita toisessa kielessä.

### **3. Verbit ja kerronta suomen kielessä**

Seuraavassa kappaleessa esittelen suomen kielen verbien piirteitä. Olen ottanut huomioon lyhyesti vain ne verbien ominaisuudet, jotka ovat tärkeitä oman tutkimukseni kannalta, eli ne verbien ominaisuudet, joita olen analysoinut lasten kertoessa ”Kissatarinaa”. Tämän lisäksi esittelen teoriaa lasten verbien oppimisesta suomen kielessä sekä lyhyesti teoriaa puheakteista ja kerronnasta.

#### **3.1 Verbien taivutus suomen kielessä**

Isossa Suomen Kieliopissa (=ISK 2008) verbit kuvataan dynaamisina tilanteita, joihin sisältyy muutosta, esimerkiksi tekoja, kuten *maalata* ja tapahtumia, kuten *katketa*. Prototyypiset verbit ilmaisevat elollisen tekijän tekoja. On olemassa myös statiivisia verbejä, joilla kuvataan epädynaamisia tilanteita, kuten verbi *rakastaa*. Dynaamiset verbit

eroavat toisistaan mm. siinä, onko niiden ilmaisemalla toiminnalla kestoja ja luontaista päätepiistettä. Verbit voidaan jakaa kuvaamiensa tilanteiden perusteella myös *konkreettisiin, mentaalisiin ja abstrakteihin* verbeihin.

Verbit ovat sanoja, joiden taivutukseen kuuluvat tempus, modus ja persoona. Näissä kategorioissa taipunut verbimuoto on *finiittinen* eli *finiittiverbi*. Verbien infiniittiset muodot eli nominaalimuodot (infinitiivit ja partisiipit) taipuvat osittain nominin tapaan. Verbien hakumuotona esimerkiksi sanakirjoissa käytetään A-infinitiivin perusmuotoa (esimerkiksi *olla, juosta*). Finiittiverbi toimii lauseen ytimenä (esimerkiksi *Sinä olet ihana*). Kaikissa konteksteissa tavallisimmat verbit ovat *olla* sekä kieltoverbi *ei*. Muita erittäin tavallisia verbejä ovat *tulla, tehdä, pitää, jäädä* ja *sanoa*, sekä modaaliverbit *voida* ja *saada*. (VISK §445, 2008).

Ojutkangas ym. (2009: 151) toteavat, miten ”asiointilat, joista kielenkäyttäjät puhuvat, voivat sijaita puhehetkeen nähden menneisyydessä, nykyajassa tai tulevaisuudessa”. Tällöin puhutaan verbien *tempuksesta* eli aikamuodosta. Suomen kielen kaksi yksinkertaista tempusta ovat preesens, joka ilmaisee menemätöntä aikaa, sekä imperfekti eli preteriti, joka ilmaisee mennyttä aikaa. Preesensillä ei ole omaa päätettä, mutta imperfektin päätte on *-i*. Näiden lisäksi kaksi muuta aikamuotoa ovat perfekti ja pluskvamperfekti (ks. esim. Karlsson 2013).

Suomen kielessä on neljä modusta: indikatiivi, konditionaali, imperatiivi ja potentiaali. Indikatiivi on näistä yleisin ja esittää toiminnan `sellaisenaan`, eli sillä ei ole erillistä päätettä. Konditionaalin päätte *-isi* ilmaisee, että toiminta on hypoteettista. Imperatiivi ilmaisee käskyä ja se on sikäli erikoinen, että sen päätteet ovat hyvin vaihtelevia. Yleisin muoto on yksikön 2. persoona, joka on päätteetön. Muissa persoonissa esiintyy vokaalisoinnun takia myös etuvokaalinen päättevariantti: *vie/kö/ön, vie/kää/mme, vie/kää, vie/kö/öt*. Potentiaali esittää tekemisen mahdollisena tai epätodennäköisenä, ja sen päätte on yleensä *-ne* (ks. esim. Karlsson 2013).

Verbejä voidaan tarkastella myös sen perusteella, onko toiminta päättynyt, päättymätön vai toistuva. Tällöin puhutaan verbien *aspektista*. *Modaalisuus* eli *modus* kertoo, onko asiointila mahdollinen, varma epätodennäköinen tai välttämätön (em. 2009: 151). Verbeillä on kuusi *persoonapäätettä*, yksi jokaista kolmen kieliopillisen persoonan ja kahden luvun yhdistelmää varten. *Passiivimuodot* ilmoittavat toiminnan suorittajaksi epämääräisen, määrittelemättömän henkilön. Varsinaiset passiivin päätteet ovat *-tta, -ttä*,

*-ta, -tä, tai -da, -dä*, joiden muoto riippuu edeltävän vartalon rakenteesta. (ks. esim. Karlsson 2013).

*Ei-finiittisillä verbimuodoilla* tarkoitetaan muotoja, jotka eivät kongruoi subjektin kanssa (toisin kuin finiittiset verbit), eivätkä siksi sisällä persoonapäätettä. Ei-infiniittisiä muotoja on kahdenlaisia, infinitiivejä ja partisiippeja. Karlsson (2007: 42) toteaa, että infinitiivejä voi niiden käytön perusteella verrata substantiiveihin. Partisiippeja voidaan verrata sekä adjektiiveihin että verbeihin riippuen siitä, minkä sanan yhteydessä ne esiintyvät. Kun partisiippi on adjektiivin etumääritteenä (esim. *eilen saapu/nut kirje*), voidaan se nähdä adjektiivina. Kun partisiippi esiintyy imperfektin, perfektin tai pluskvamperfektin tempuksissa (esim. perf. *on saapunut*), on partisiippi verrattavissa verbiin.

Ei-finiittisille verbeille tunnusomaista on *funktiopääte*, jolla ei yleensä ole varsinaista merkitystä. Se pelkästään osoittaa, että kyseessä on ei-finiittinen muoto. Joitakin ei-finiittisiä muotoja voi finiittiverbien tapaan taivuttaa passiivissa (esim. partisiippeja ja E-infinitiivin inessiiviä). Ei-finiittiset muodot saavat usein sijapäätteen ja omistusliitteen. Kaikkiin ei-finiittisiin muotoihin voi myös liittää liitepartikkeleita (Karlsson 2007: 42).

Suomen kielessä on kolme tärkeää infinitiiviä. Keskeisin on *A-infinitiivi*, joka on verbien sanakirjamuoto. Infinitiivien sijataivutus on hyvin vajavaista: *A-infinitiivi* esiintyy vain kahdessa sijassa (nominatiivi ja translatiivi), *E-infinitiivi* (2. infinitiivi) myös vain kahdessa (inessiivi ja instruktiivi), ja *MA-infinitiivi* (3. infinitiivi) kuudessa sijassa (inessiivi, elatiivi, illatiivi, adessiivi, abessiivi ja instruktiivi). Infinitiivit eivät esiinny monikoissa (Karlsson 2007: 42-43).

Suomessa on myös useita partisiippeja. Tärkeimmät näistä ovat *VA-partisiippi*, eli preesensin partisiippi, sekä *NUT-partisiippi* eli perfektin partisiippi. *NUT-partisiippin* funktiot voivat olla verbien tempuksissa sekä adjektiivien etumääritteinä. Partisiipit esiintyvät aktiivissa ja passiivissa. Koska partisiipeilla on adjektiivimaisia piirteitä, voivat ne esiintyä kaikissa sijoissa ja molemmissa luvuissa. Niihin voidaan liittää myös omistusliitteitä (Karlsson 2007: 43).

### 3.2 Verbintaivutuksen kehitys lapsilla

Suomen kieli on erityisen *morfofoneeminen* kieli. Sanan vartalossa voi esiintyä monenlaista vaihtelua (esim. astevaihtelu, vokaali-, konsonantti-, monikkovartalo), ja tämän lisäksi myös sanojen päätteissä on vaihtelua. Suomen sanojen taivutukset ovat



monimutkaisempia kuin analyttisissä kielissä, esimerkiksi englannissa ja ruotsissa. Siksi niiden oppiminen voi viedä kauemmin aikaa (Sarmavuori 1982: 68). Suomen kielestä on todettu, että sitä opeteltaessa yksikkö hallitaan usein ennen monikkoa, aktiivi ennen passiivia, preesens ennen imperfektiä ja sisäiset paikallissijat ennen ulkoisia (Lyytinen 1973). Karlsson (1982: 207) toteaa, että lapsi ei opi infinitiivejä ensimmäisten muotojensa joukossa, vaan lähinnä finiittisiä tai ainakin niitä funktioltaan tavoittelevia verbimuotoja. Verbien oppimisen alkuvaiheessa ei ole kehittynyt varsinaista finiittisten ja ei-finiittisten muotojen oppositiota.

Toivainen (1990) on jakanut suomen kielen kehityksen lapsilla eri ikävaiheisiin ja esitellyt, mitkä kieliopilliset asiat lapsen tulisi omaksua missäkin ikävaiheessa. Toivainen tutki ja nauhoitti 25:n lapsen puhetta, jotka olivat syntyneet vuonna 1972 Oulussa, ennen kuin nämä ehtivät täyttää kaksi vuotta. Tämän lisäksi Toivainen tutki 23 lasta vuoden 1973 aikana sekä 21 lasta, kun nämä olivat kolmivuotiaita. (em. 1990: 39).

Verbien *lähtömuodoiksi* kutsutaan lasten tuottamia varhaisia muotoja, jotka ovat usein myös sanojen perusmuotoja. Verbeissä suomea omaksuvien lasten lähtömuodot ovat usein esimorfologisella kaudella yksikön 2. persoonan käskymuoto (esim. *anna*) ja yksikön 3. persoonan preesens (esim. *nukkuu*) (Laalo, 2003 ja 2010; ks. myös Toivainen, 1980 ja 1997). Lasten puheeseen ilmaantuivat Toivaisen tutkimuksessa eri verbimuodot lähtömuotojen jälkeen seuraavassa järjestyksessä: imperfekti, kieltomuoto, yksikön 1. persoona, passiivi, yksikön 3. persoonan perfekti ja 3. infinitiivin illatiivi (Toivainen 1980). Tämä on hyvä vertailukohta, kun tarkastelen omassa tutkimuksessani esiintyviä verbejä: esiintyvätkö samat verbimuodot myös suomea toisena kielenään omaksuvien lasten puheessa?

Toivainen (1990) huomasi, että vielä 3-4 vuotiaana lapsilta puuttui verbien taivuttaminen monikon persoonissa. Monikon ensimmäinen persoona esiintyi lasten puheissa vain satunnaisesti, koska lapset korvasivat sen passiivimuodolla, kun taas monikon toinen persoona ilmeni aluksi vain imperatiivissa, esimerkiksi ”*katso-kaa mi-tä täällä oike-in on*”. Lapset alkoivat käyttää indikatiivimuotoa vasta myöhemmin. Monikon kolmannen persoonan verbin taivutus ilmeni lapsilla ensin imperfektimuodossa: ”*ajo-i-vat kolari-a*” (em. 1990: 48).

Myös Klaus Laalo (2011) on tutkinut, miten lasten verbintaivutus suomen kielessä kehittyi. Laalon tutkimuskysymyksiä ovat olleet muun muassa: ”Mitä verbimuotoja suomenkieliset lapset alkavat ensimmäiseksi käyttää? Millaisten verbinmuotojen varassa

alkavat hahmottua ensimmäiset eri muotojen väliset suhteet?” (em. 2011: 36). Ann Peters (1983) on kiinnittänyt huomiota siihen, että aluksi lapset oppivat kieltä poimimalla toisten puheesta erilaajuisia jaksoja (eng. *chunks*). Petersin mukaan lapset siis oppivat kieltä erimittaisina yksikköinä, joiden ”sisäinen rakenne selviää vasta myöhemmin” (em. 1983). On kuitenkin huomattava, että lapsen äidinkieli vaikuttaa tähän taipumukseen. Esimerkiksi englantia ensikielenään puhuvat lapset mieltävät useat pikkusanat helpommin yhdeksi kokonaisuudeksi kuin suomea ensikielenään puhuvat lapset.

Suomenkieliset lapset aloittavat verbien käytön tavallisesti kahdesta avainmuodosta: yksikön 3. persoonan indikatiivin preesensistä (esim. *juoksee, nukkuu*) ja yksikön 2. persoonan imperatiivista (esim. *kato*) (vrt. Toivainen 1980). Myös omassa tutkimuksessani huomasin, että nämä verbimuodot olivat yleisimpiä jokaisen lapsen kohdalla. Yleensä lapset käyttävät ensimmäisiä imperatiivejaan eri verbeistä ennen ensimmäisiä indikatiivejaan (Toivainen 1980: 44). Laalo (2011) toteaaakin, että lapsenkielen kannalta ”näitä molempia muotoja voi pitää suomen kielen verbien perusmuotoina, koska ne sopivat hyvin ensimmäisinä opittaviksi muodoiksi, joiden varaan verbintaivutusta voi alkaa rakentaa: nämä muodot ovat formaalisesti yksinkertaisia ja pelkistetyn lyhyitä, ne esiintyvät taajaan yleensäkin mutta erityisesti pienille lapsille kohdistetussa puheessa (yksikön 3. persoona mm. persoonadeiksen välttämiseksi), ja ne ovat kielenkäytön kannalta perustavan tärkeitä” (em. 2011: 111).

Monikielisten lasten tuottamissa varhaisissa sananmuodoissa on todettu esiintyvän taipumus käyttää kaksitavuisia sanoja, joissa edellinen on painollinen ja jälkimmäinen painoton. Monet tutkijat ovat havainneet saman trokeisuustendenssin tutkiessaan erikielisten lasten kehitystä. Jusczyk (1997: 107) on esittänyt, että kaikilla lapsilla olisi trokeisuustendenssiä tietyssä kielenkehityksen vaiheessa ensikielestä riippumatta. Aluksi kaksitavuisuustendenssi voi olla hyvinkin vallitseva, ja tämä voi rajoittaa osaltaan taivutusmorphologian varhaista kehitystä (em. 1997: 225).

### 3.3 Puheaktit ja kerronta

Ojutkangas ym. (2009: 151) toteavat, että peruspuheaktit voidaan jakaa kolmeen keskeiseen kielelliseen toimintoon. Nämä ovat *väite*, *kysymys* ja *käskey*. Lasten kertomissa kissatarinoissa on selkeästi eroteltavissa nämä kolme erilaista puheaktia. Myös tutkijat käyttävät varsinkin kysymyksiä tukemaan ja rohkaisemaan lasta kertomaan tarinaa. Ojutkangas ym. (2009: 160) nimeävät tämän ”asiointilan totuusarvon” tiedusteluksi puhekumppanilta. Tutkijat pyrkivät PAULA-testauksissa välttämään polaarisia

kysymyksiä eli sellaisia, joihin vastaus on kyllä tai ei. Sen sijaan he käyttävät informaatiokysymyksiä, kuten *Mitä kissa tekee?* Nämä eivät ole kysymyksiä ”lauseen esittämän asiaintilan totuudesta, vaan niihin vastataan täydentämällä kysymyssanan vaatima informaatio” (em. 2009: 162).

Leiwon (1979: 95) mukaan lapsen puheesta eli *kielellisestä suorituksesta* ei voida suoraan päätellä hänen kielikykyään. Aikuisten ja lasten puheessa esiintyvät samanlaiset ilmaukset eivät myöskään takaa sitä, että heillä olisi samanlainen kielellinen kompetenssi. Lapset pystyvät usein ymmärtämään mutkikkaampia rakenteita kuin mitä he itse pystyvät tuottamaan.

Mäkinen & Suvanto (2011: 63) toteavat, että kerronnalla eli narratiivilla tarkoitetaan reaali maailmaan tai mielikuvitukseen perustuvien tapahtumien kielellistä kuvausta. Aikuisten malli, arkinen elämä sekä sadut ja tarinat luovat pohjaa lapsen kerronnan taidoille. Kerronta on Mäkisen ja Suvannon mukaan yksi kielen kehityksen tärkeä osa-alue, koska se vaatii sekä kielellisten että kognitiivisten taitojen hallintaa ja niiden yhteensovittamista. Lasten kerrontataitoja arvioidaan usein tarinan kertomisen kautta.

Fiktiiviset kertomukset ovat olleet usein mielenkiinnon kohteena, kun on haluttu arvioida lasten kerrontataitoja. Tällaisessa tarinanluomistilanteessa lapsen tehtävänä on kertoa tarina yhden yksittäisen kuvan tai kuvasarjan avulla (Mäkinen & Suvanto 2011: 65). Tällainen tarinantuottaminen pohjautuu usein varsin strukturoituun tilanteeseen, kuten myös PAULA-hankkeessa. Tällöin kerrontaan stimuloiva kuvasarja on etukäteen valittu. Tarinan kertominen kuvasarjan avulla on kognitiivisesti haastavaa, sillä lapsen pitää yrittää kertoa yhtenäisen tapahtumaketju ilman tarinan mallia (em. 2011: 66).

#### **4. Tutkimusaineisto ja menetelmät**

##### **4.1 PAULA- tutkimushankkeesta**

PAULA-tutkimushankkeen vastuullinen johtaja oli professori Minna Laakso Turun yliopistosta, ja tutkimuksen olivat yhteistyössä toteuttaneet logopedian opiskelijat Taija Kurki, Inkeri Laine, Jutta Maja, Vilja Parkkunen ja Elisa Ristimäki Turun yliopistosta. Kyseessä oli osittain kontrolloitu kuntoutustutkimus. Tutkimukseen saatiin tutkimuslupa Turun kaupungin varhaiskasvatuksen palvelualuejohtajalta sekä lasten vanhemmilta ja mukana olevilta päiväkodeilta.

Tutkimus toteutettiin seurantatutkimuksena, ja tutkimushankkeessa seurattiin lasten suomen kielen oppimista noin vuoden mittaisen ajanjakson aikana. Tutkimukseen

osallistui 4-5-vuotiaita monikielisiä lapsia, joiden suomen kielen taito oli vielä kehittymässä. Tutkittavat rekrytoitiin niin, että tutkimuksen vastuullinen johtaja otti yhteyttä Turun alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajiin ja päiväkotien johtajiin. Päiväkodin johtajat ja henkilökunta ehdottivat sopivia lapsia tutkimukseen ja antoivat heidän vanhemmilleen tiedotteen tutkimuksesta. Jokaiseen perheeseen jaettiin myös suostumuslomake.

Tutkimuksia päiväkodeissa toteutetusta ympäristön valtakielen oppimisen tukemisesta maahanmuuttajataustaisille lapsille on tehty muun muassa Ruotsissa (Salameh ym. 1996, 2004). Tutkimusten mukaan monikielisten lasten kielenkehityksen tukeminen helpottaa koulun aloittamista ja ehkäisee oppimisvaikeuksia (esim. Verhallen & Schoonen, 1998). Kielenkehitystä tukevalla pienryhmätoiminnalla voidaan saada aikaan huomattavia säästöjä, kun monikielisten lasten erityisen tuen tarve päiväkotij- ja kouluikässä vähenee ja opinnoista selviytyminen ympäristön kielellä paranee (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010). Hyvä suomen kielen taito ja koulutus antavat monikielisille yhteiskunnan jäsenille monipuolisemmat mahdollisuudet ammatinvalinnassa ja ehkäisevät siten myös syrjäytymistä. Myös riskilapsilla, joiden kielenkehitys on viivästynyt, kielelliset häiriöt voivat lieventyä.

Suomessa päiväkodeissa toteutetun kielellisen pienryhmätoiminnan vaikutuksia ei ole juuri tutkittu, mutta aiempien tapaustutkimusten perusteella on havaittu, että pienryhmätoiminta voi ehkäistä ja vähentää kielellisten häiriöiden ilmenemistä ja myöhempää puheterapian tarvetta (Kotkansalo ym. 1995; Nykänen 1999). Kattava tutkimus pienryhmäopetuksen hyödystä ja vaikuttavuudesta kuitenkin puuttuu. Erityisenä heikkoutena aiemmissa tutkimuksissa on se, ettei niissä ole käytetty kielellistä interventiota saavan tutkimusryhmän ohella vertailuryhmää, joka ei olisi osallistunut vastaavaan kielelliseen pienryhmätoimintaan.

#### 4.2 Tutkimusasetelma

Tutkijoina toimivat vuosina 2015-2016 logopedian opiskelijat Turun yliopistosta. Tutkittavat lapset ovat eri päiväkodeista Turun seudulla. Lapset tekivät testaustilanteessa yhteensä kahdeksan erilaista kielen kehityksen tasoa mittaavaa tehtävää. Osa tehtävistä painottui kielen ymmärtämiseen, osa kielen tuottamiseen ja fonologiaan. Tutkimus on seurantatutkimus puheilmaisuuden ja puheen ymmärtämisen taitojen kehityksestä 4 – vuotiaasta kouluikäseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tutkimus- ja vertailuryhmän avulla päiväkotien kielellisen pienryhmätoiminnan vaikuttavuutta. Tutkimuksen

toivotaan tuottavan uutta tietoa kielellisiä taitoja tukevan pienryhmätoiminnan vaikutuksesta monikielisten 4 –vuotiaiden lasten kielelliseen kehitykseen (ks. liite 1 ”Tutkimussuunnitelma”).

Tutkimukseen osallistuvien lasten kielitaito tutkittiin leikinomaisessa tilanteessa kolme kertaa vuoden seurannan aikana. Tutkimustilanne kuvattiin puhenäytteiden analysointia varten. Lisäksi lapsista kerättiin tietoa kyselylomakkeilla ja terveysthuollon rekistereistä. Oman tutkimukseni otos on 17 lasta. Lapsista yhdeksän muodostavat tutkittavien ryhmän ja kahdeksan verrokkiryhmän. Otokseni valikoitui sen perusteella, olivatko vanhemmat suostuneet materiaalin käyttöön muissa kuin varsinaiseen hankkeeseen liittyvissä tarkoituksissa. Vuosien 2015-2016 PAULA -tutkimukseen osallistui yhteensä 20 lasta, joista kolmen lapsen vanhemmat eivät antaneet lupaa tutkimustulosten käyttämiseen muihin tarkoituksiin.

Tutkijoille annettiin selkeät ohjeet, miten testaustilanteen leikit tulisi ohjeistaa lapselle. Tutkijat saivat esimerkiksi tietyissä leikeissä tai testeissä korjata lapsen sanomat väärät sanat, mutta toisissa lasta ei korjattu. Myös fonologiatestissä lapselle voitiin antaa sanan alkuääne, jos lapsi ei heti tiennyt sanaa. Kun tiesin jo entuudestaan testaustilannetta koskevat ohjeet, oli testaustilanteista kuvattujen videoiden litterointi helpompaa. Tutkimusaineistoa tutkiessani huomasin kuitenkin, että tutkijoilla tapahtuu variaatiota tutkimustilanteiden johtamisessa. Tutkijoille ohjeistettiin myös erilaisten kaavakkeiden täyttäminen ja niiden keräämisestä huolehtiminen ennen testausta ja sen jälkeen. Kaavakkeiden avulla saatiin selville esimerkiksi lasten kielellinen lähtötilanne.

Testaustilanne koostui yhteensä kahdeksasta erilaisesta leikkitalanteesta. Aluksi tutkijat esittelivät itsensä lapselle ja näyttivät kuvastruktuurin avulla testaustilanteen kulun. Aina, kun jokin leikki saatiin valmiiksi, tutkija käänsi sitä vastaavan kuvan pois. Ensimmäinen leikki oli eläinleikki. Siinä tutkija ja lapsi nimeävät kopassa olevia erilaisia eläimiä ja käyvät läpi niiden värit. Sen jälkeen tutkija ja lapsi antavat toisilleen vuorotellen ohjeita, mitä eläimiä heidän pitää heittää koppaan. Fonologia -testissä testataan lasten kykyä tuottaa suomen kielen äänneitä ja nimetä asioita ja esineitä tutkijan näyttämistä kuvista. Reynellin kielellisen testin ymmärtämisen osiossa lapsen pitää ottaa käteensä tutkijan pyytämä esine tai laittaa esimerkiksi nalle työntämään sänkyä.

Vaateleikissä tutkija ja lapsi onkivat vuorotellen vaatteita laatikosta, ja lapsen pitää nimetä kaikki ongitut vaatteet. Kauppa- ja ruoanlaittoleikissä tutkija ja lapsi leikkivät kauppatilannetta, jossa molemmat leikkivät sekä myyjän että asiakkaan roolia. Kun

rooleja on vaihdettu, tekevät tutkija ja lapsi ostetuista ruuista ruokaa nallelle. Kun nalle on syönyt ruuan, lapsen viimeisenä tehtävänä on kertoa nallelle iltasatu (leikki on nimeltään ”Kissatarina”). Lapselle annetaan kirja, jossa on kuvasarja kissasta, joka menettää ilmapallonsa ja saa sen lopussa takaisin. Tavoite on saada lapset kertomaan kuvien perusteella iltasatu nallelle. Yhteensä eri leikkeihin meni testaustilanteessa aikaa noin tunti sen mukaan, kuinka paljon leikki-intoa lapsella oli. Myös lapsen temperamentti ja puheliaisuus vaikuttivat usein testaustilanteen keston.

#### 4.3 Tutkittavat ja verrokkit

Tutkimusryhmän lasten äidinkielet on listattu taulukkoon 1 ja vertailuryhmän taulukkoon 2. Taulukoista näkee, minkä ikäisiä lapset ovat olleet tutkimushetkellä (kevät 2016), kuinka kauan he ovat olleet suomenkielisessä päiväkodissa ja kuinka kauan he ovat altistuneet suomen kielelle. Taulukkoihin on laskettu myös näiden keskiarvot. Tutkimusryhmän äidinkielet ovat venäjä, albania, kurdi, somali ja arabia. Verrokkiryhmän äidinkielet ovat venäjä, kurdi, japani, thai, romanian, ukraina ja arabia.

**Taulukko 1.** Tutkimusryhmä

	Äidinkieli	Sukupuoli	Ikä alkumittauksessa (v;kk)	Ollut suomenkielisessä päivähoidossa (v;kk)	Altistuminen suomen kielelle
<b>T1</b>	venäjä	Tyttö	4;3	0;3	3
<b>T2</b>	albania	Tyttö	3;11	1;2	2,5
<b>T3</b>	kurdi	Poika	4;3	0;2	3
<b>T4</b>	somali	Poika	4;0	0;2	2
<b>T5</b>	somali	Tyttö	4;2	0;2	2
<b>T7</b>	arabia	Tyttö	4;1	0;2	2,5
<b>T8</b>	arabia	Tyttö	4;3	1;9	Tieto puuttuu
<b>T9</b>	arabia	Poika	4;8	0;2	2,5
<b>T10</b>	venäjä	Tyttö	4;9	3;3	2,5
			<b>KA 4;22</b>	<b>KA 0;9</b>	<b>KA 2,5</b>

**Taulukko 2.** Vertailuryhmä

	Äidinkieli	Sukupuoli	Ikä alkumittauksessa (v;kk)	Ollut suomenkielisessä päivähoidossa (v;kk)	Altistuminen suomen kielelle
<b>V1</b>	venäjä	Poika	4;7 (55 kk)	3;6 (42 kk)	1,5
<b>V3</b>	kurdi	Tyttö	5;1 (61 kk)	1;6 (18 kk)	4
<b>V5</b>	japani	Poika	3;10 (46 kk)	0;5	3
<b>V6</b>	thai	Tyttö	4;4 (52 kk)	0;8	4
<b>V7</b>	romania	Tyttö	4;7 (55 kk)	3;3 (39 kk)	3
<b>V8</b>	ukraina	Tyttö	3;8 (44 kk)	2;8 (32kk)	1,5
<b>V9</b>	arabia	Tyttö	4;7 (55 kk)	0;3	0

<b>V10</b>	arabia	Tyttö	4;3 (51 kk)	1;3 (15 kk)	2,5
			<b>KA 4;35</b>	<b>KA 1;8</b>	<b>KA 2,4</b>

Tutkimusryhmän lapset ovat olleet keskimäärin neljävuotiaita alkumittaushetkellä ja lapset ovat olleet keskimäärin noin yhdeksän kuukautta suomenkielisessä päivähoitossa. Kuten taulukkoja vertailemalla voi huomata, ovat verrokkiryhmän lapset olleet keskimäärin selvästi kauemmin suomenkielisessä päivähoitossa: tutkittavat ovat olleet suomenkielisessä päivähoitossa keskimäärin vain yhdeksän kuukautta, kun taas verrokkiryhmän vuoden ja kahdeksan kuukautta. Sekä tutkittavat että verrokkit ovat altistuneet suomen kielelle keskimäärin yhtä kauan, eli noin kahden vuoden ja viiden kuukauden ajan. En ole tutkimustani tehdessä ottanut huomioon lasten omia äidinkieliä tai verrannut verbien taivutusta suomen kielessä heidän omiin äidinkieliinsä, sillä se vaatisi kielellistä tietoa myös lasten äidinkielistä.

#### 4.4 Tutkimusaineisto

Valitsin analysoitavakseni testaustilanteen viimeisen leikin eli kissatarinan, joka on Leena Mäkisen (2014) tekemä. Tehtävässä lapsen tulee selata kirja ensin katsellen kuvia, sen jälkeen selata kirja uudelleen kertoen kuvista. Myös Inkeri Laine (2017) on käyttänyt samaa aineistoa pro gradu- tutkielmaansa. Hänen tutkielmansa otsikko on *”Päiväkodin kielellisen pienryhmätöiminnan vaikutus 4–5-vuotiaiden peräkkäisesti kaksikielisten lasten kerrontataitojen kehitykseen”*. Hän käsitteli aineistoa siten, että ”litteraateista laskettiin aluksi kerronnan sisältämät ilmaisut, sanamäärät ja ilmaisujen keskipituudet (IKP) tuotteliaisuuden mittaamiseksi. Tapahtumasisältö laskettiin sen jälkeen Mäkisen (2014) väitöskirjaa mukaillen informaatioyksikköinä. Lisäksi kerrontaa analysoitiin laadullisesti koherenssin ja koheesion näkökulmista.” (Laine 2017: 22). Laine on siis tarkastellut lasten tuottamien ilmauksien keskipituutta, kun itse olen keskittynyt tarkastelemaan pelkästään verbejä.

Olen käyttänyt tutkimusaineistona Kissatarina-tehtävän litteraatteja. Litteraattien merkinnät tarkoittavat seuraavaa:

T = tutkija

L = lapsi

... = mutinaa, epäselvä puheenvuoro

--- = puhetta jätetty pois

-- = sana katkeaa

(( )) = eleet

(?) = epäselvä, tulkittu

(i) = imitoitu

Useasta litteraatista käy ilmi, että monet lapsista aloittivat puheen tuottamisen jo kuvien katselukerran aikana. Olen poiminut lasten tuottamat verbit myös katselukerroilta, sillä lapsi on tällöin spontaanisti tuottanut itse puhetta eikä tutkimukseni kannalta ole merkittävää, millä katselukerralla (ensimmäisellä vai toisella saman testauksen aikana) lapsi on tuottanut verbit.

Sekä tutkittavat että verrokit kertoivat saman Kissatarina-kerrontatehtävän kolme kertaa eri ajankohtina. Jotta lapset eivät muistaisi tarinaa liian hyvin, pidettiin tutkimuskertojen välillä kuukausien tauot (6 kk alku- ja loppumittauksen välillä ja 4 kk loppu- ja seurantamittauksen välillä). Tutkimuskäynneillä osa lapsista kuitenkin ilmaisi muistavansa osia tarinasta edellisiltä kerroilta. Kaikki lapset eivät myöskään osallistuneet jokaiseen tutkimuskertaan, ja tämä vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tekniset hankaluudet aiheuttivat sen, että yhden verrokin videotallenne seurantamittauksesta ei toiminut, joten myös hänen tuloksensa tämän mittauksen osalta jäivät puuttumaan (Laine 2017: 41).

#### 4.5 Kissatarinan ohjeistus

Tutkimusmateriaalina käytetty kissatarina on Leena Mäkisen (2014) kehittämä toistaiseksi julkaisematon arviointimenetelmä kerrontataitojen mittaamiseksi. Arviointimenetelmän käyttöön myönnettiin lupa tätä tutkimusta varten. Menetelmä sisältää 12-sivuisen kuvasarjan kissanpojasta ja ilmapallosta. Kuvasarjassa ei ole ollenkaan tekstiä.

Kissatarinan ohjeet PAULA-tutkimushankkeessa mukailivat Mäkisen (2014) alkuperäisiä esittämishojeita, mutta joitakin muutoksia tehtiin PAULA-hankkeen tutkimuksen tarkoituksiin. Ohjeiden kohdat 1 ja 4 toteutuivat alkuperäisen ohjeistuksen mukaisesti. Kohtaa 2 muutettiin niin, että katselukerran aikana tuotettu kerronta laskettiin suoritukseksi, jos lapsi tuotti koko kertomuksen jo katselukerralla ohjeistuksesta huolimatta tai suoriutuminen oli katselun aikana parempaa kuin sen jälkeen tutkijan kehottaessa kertomaan uudestaan. Tällöin tulkittiin, että ohjeiden ohittaminen johtui lapsen ymmärtämisen pulmista, ja katselukerran aikana tuotettu kerronta antoi todellisemman kuvan lapsen kerrontataidoista. Ohessa on suora lainaus Leena Mäkisen ohjeista, miten kissatarina kuuluisi ohjeistaa lapselle:



”1. Istu lasta vastapäätä ja sano: ”Minulla on tässä tällainen satukirja [näytä kirjaa]. Tämä tarina kertoo tämmöisestä kissanpojasta [osoita ensimmäisellä kuvasivulla olevaa kissanpoikaa]. Tämä kirja onkin vähän hassu, koska tässä on vain kuvia, eikä tekstiä ollenkaan [selaa kirjan sivuja]. Nyt sinä saat katsoa nämä kaikki kuvat läpi. Sinun ei tarvitse vielä kertoa mitään, saat vain katsoa nämä kuvat läpi.”

2. Lapsi katsoo kuvat ja kääntää itse sivut. Jos lapsi alkaa kertoa kuvista tai puhuu jotain omia juttujaan, sano: ”Nyt saat vain katsoa kuvat läpi, sinun ei tarvitsekaan sanoa vielä mitään”. Jos lapsi juuttuu tai ei ymmärrä, että hän saa kääntää itse kirjan sivuja, auta lasta ja käännä itse sivut sopivassa tahdissa. Jos lapsi kertoo ohjeistuksesta huolimatta kaikista kuvista jo katselukerran aikana, tarinaa ei toisteta, vaan katselukerran aikana tuotettu kerronta lasketaan suoritukseksi. Jos lapsi tuottaa ilmaisuja sekä katselukerralla että jälkimmäisellä kerralla, suoritukseksi lasketaan se kerta, jonka aikana lapsi tuottaa enemmän ilmaisuja.

3. Kun kuvat on katsottu, ota nalle esille ja sano: ”Nalle on menossa nukkumaan [laita nalle makuulle lattialle tai pöydälle]. Nalle toivoo, että sinä kertoisit sille iltasadun. Ja kerro oikein tarkkaan, koska nalle ei näe niitä kuvia, kun sillä on silmät kiinni, eikä se tiedä yhtään, mitä siinä tarinassa tapahtuu. Kerro jokaisesta kuvasta. Voit aloittaa.”

4. Lapsi alkaa kertoa tarinaa ja kääntää sivuja itse. Jos lapsi ei pääse alkuun, eikä kerro mitään, osoita kuvaa ja sano: ”Mitä tässä kuvassa tapahtuu?”. Jos lapsi ei vastaa edelleenkään mitään tai vastaa jotain selvästi tarinan kannalta irrelevanttia (esim. alkaa kertoa jostain henkilökohtaisesta asiasta), osoita ensimmäisen kuvasivun hahmoja ja kysy tarkentava kysymys: ”Mitä nämä tekevät?”. Jos lapsi kuitenkin vastaa ensimmäisen kysymyksesi jälkeen jotain relevanttia, toista lapsen vastaus selkeästi ja esitä jatkokysymys, esimerkiksi: ”Saa ilmapallon, joo hyvä. No mitäs sitten tapahtuu?”. Jos lapsi ei sano enää mitään, eikä käännä itse sivuja, käännä sivua ja sano seuraavan kuvan kohdalla ”Mitäs tässä?”.

Anna lapselle aikaa kertoa, älä kiirehdi kysymään tai kannustamaan. Jos näyttää siltä, ettei lapsi pääse alkuun tai että hän ei pysty itsenäisesti kertomaan, auta häntä em. kysymyksillä. On kuitenkin tärkeää pitää kannustukset mahdollisimman neutraaleina ja minimissä (joo, hyvä, hmm, entäs sitten, mitäs tässä, ahaa jne.). Hyvä keino on toistaa lapsen ilmaisu. Pienet lapset tarvitsevat luonnollisesti enemmän kannustusta ja tukea. Lapsi voi myös selvästi pyytää sinua kuittaamaan jollain tapaa (katseella tai odottaa, että sanot jotain). Näissä tapauksissa kuittaa lapselle neutraalisti.”

(ohjeet mukautettu Mäkisen, 2014 esitysohjeista)

Mielenkiintoisen tällaisesta tutkimustavasta tekee se, että tutkijat saattavat johdatella lasta eri tavoilla kertomaan tarinaa. Osa tutkijoista saattoi kertoa tarinaa jopa lapsen puolesta, jos tutkija huomasi, että lapsi ei itse tuota sanoja. Tällöin lapsi saattoi helposti olla loppuajan hiljaa tai nyökytellä. Myös sillä oli iso merkitys, esittikö tutkija kysymyksiä, joihin voi vastata kyllä tai ei (esim. *Onko pojalla ilmapallo?*), vai avoimia kysymyksiä (esim. *Mitä poika tekee?*) (vrt. Ojutkangas ym. 2013). Kysymystenasettelua oli hankala kontrolloida tutkimuksessa, sillä jokainen tutkija toimii omalla tavallaan. Yksi ratkaisu voisi olla vielä tarkempien ohjeiden antaminen tutkijoille sen suhteen, millaisia kysymyksiä he saavat esittää. Osa tutkijoista kehotti lasta kertomaan kuvista kysymällä esimerkiksi *Kerro tästä kuvasta jotain*.

#### 4.6 Aiemmat tutkielmat PAULA-hankkeesta

Jo mainitun Inkeri Laineen lisäksi muitakin Turun yliopiston logopedian opiskelijoita on kirjoittanut pro gradu- tutkielmansa PAULA-hankkeen aineistoa hyväksikäyttäen ja analysoiden sitä eri näkökulmista. Jutta Maja on kirjoittanut pro gradu -tutkielman otsikolla *Pienryhmätoiminnan ja vanhempien koulutustaustan vaikutus maahanmuuttajataustaisten 4-5- vuotiaiden lasten suomen kielen substantiivisanojen oppimiseen* (2018). Maja tutki, millainen maahanmuuttajataustaisten lasten substantiivisanaston koko on ja miten siihen vaikuttavat pienryhmätoiminta ja vanhempien koulutustausta. Hänen aineistonsa koostui kuvan nimeämisestä testitilanteesta ja kahdesta spontaanin puheen tilanteesta.

Myös Vilja Parkkunen on kirjoittanut pro gradu -tutkielmansa saman aiheen tiimoilta otsikoilla *Kielellisen pienryhmätoiminnan vaikutus maahanmuuttajataustaisten 4-5- vuotiaiden lasten suomenkielisen tuottavan sanaston kehitykseen* (2018). Tässä tutkielmassa arvioitiin lasten tuottamien sanojen määrää ja sanaluokkajakaumaa erilaisilla tehtävillä ja leikeillä, joissa lapsi nimesi kuvia sekä tuotti spontaania ja kertovaa puhetta. Parkkunen analysoi tuotetun sanaston kokoa tilastollisin menetelmin. Hän teki myös laadullista analyysia tutkiessaan tuotetun sanaston koostumuksen piirteitä. Taija Kurki (2018) tutki suomen kielen fonologista kehitystä 4-5 -vuotiailla arabian ja somaliankielisillä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla.

## 5. Tutkimustulosten esittely

Tutkimuskohteenani ovat ensisijaisesti lasten käyttämät verbirakenteet ja se, miten ne monipuolistuvat kolmen tutkimuskerran välillä. On mielenkiintoista nähdä, monipuolistuvatko verbirakenteet selvästi enemmän tutkittavilla lapsilla, joilla on ollut kerran viikossa pienryhmätoimintaa. Pienryhmätoiminnan ohjelmarungosta (liite 2) näkee, että pienryhmissä on tehty myös verbeihin liittyviä pieniä harjoituksia. Olen tehnyt lasten käyttämiin verbeihin liittyen sekä laadullista että määrällistä tutkimusta. Tällöin lasten verbisanastosta saadaan laajempi kuva verrattuna siihen, että verbejä tarkasteltaisiin vain toisesta näkökulmasta.

Olen esittänyt tutkimustulokseni sekä laadullisessa että määrällisessä analyysissä suurimmaksi osaksi taulukkomuodossa. Koin, että tällainen esitystapa on selkein ja taulukkojen kautta lasten tuottamia verbimuotoja on helpompi vertailla. Olen myös poiminut litteraateista joitakin esimerkkejä.

### 5.1 Verbien laadullinen analyysi

Laadullisessa analyysissä olen keskittynyt tutkimaan lasten käyttämien verbien taivutuskategorioita, eli missä muodossa lasten käyttämät verbit ovat (persoonaa, tempus, modus). Aluksi esitän taulukkomuodossa suoria lainauksia litteraateista, jotta voidaan nähdä, missä kontekstissa lapset ovat käyttäneet mitään verbejä. Olen merkinnyt erikseen sellaiset verbilausekkeet, jotka lapsi sanoo itsenäisesti kertoessaan kuvista, sekä erikseen ne rakenteet, jotka ovat ikään kuin vastauksia tutkijan kysymykseen. Sijoitin samaan sarakkeeseen myös ne verbilausekkeet, jotka lapsi sanoo tutkijan rohkaisun jälkeen.

Paikoitellen lasten ilmauksia oli hankala jaotella näihin kahteen sarakkeeseen, sillä lapsilla oli myös tarinankerronnan ulkopuolisia ilmauksia, joihin sisältyi verbejä. Toisaalta lapset osoittivat myös näillä ”ylimääräisillä” kommentteilla verbitietämystään, joten päädyin ottamaan aineistooni mukaan kaikki lasten käyttämät ilmaisut, joissa esiintyy verbejä.

Joidenkin lasten kohdalla haasteita tuotti myös puheen tulkitseminen: vaikka kyse on litteraateista, oli joidenkin sanojen kohdalla haastavaa arvioida, sanooko lapsi verbin vai jonkin muun sanan, jos verbin vartalo ei ollut selvästi nähtävissä. Tällöin päädyin tulkitsemaan verbit kontekstin perusteella usein verbeiksi, vaikka lapsi on saattanut tarkoittaa sanalla jotain muuta. Myös taivutuskategorian päättely oli paikoitellen

haastavaa, mutta päädyin tulkitsemaan infinitiivimuodossa olleen verbin yksikön 3. persoonan preesensiksi, enkä infinitiivimuodoksi (esim. *ottaa*).

Myös verbien kolmannen persoonan luvun luokittelu oli problemaattista. Aluksi kategorisoin verbit subjektin perusteella, eli kategorisoin erikseen yksikön ja monikon 3. persoonan. Huomasin kuitenkin, että lapset noudattavat suomen puhekielen järjestelmää käyttämällä yksikön 3. persoonan verbimuotoa, vaikka subjektina oli monikon 3. persoona (esim. *he menee /he meni*). Jotkut lapsista osasivat käyttää oikeaa monikon 3. persoonan verbimuotoa *-vat* -päätteellä. Päädyin sellaiseen ratkaisuun, että merkitsin yksikön 3. persoonassa olevat verbit vain 3. persoonan muotoina. Merkitsin kuitenkin erikseen *-vat* -päätteiset verbimuodot monikon 3. persoonan taivutusmuodoiksi, koska näitä muotoja ei ole tapana käyttää yksikön yhteydessä, toisin kuin yksikkömuotoisia verbejä voidaan käyttää molemmissa tapauksissa, etenkin puhekielessä.

Laadullisessa tutkimuksessa esitän analyysiani kolmen eri taulukon muodossa. Käsittelen eri testauskerrat erikseen niin, että teen ensin analyysin ensimmäisestä testauskerrasta, sitten toisesta ja lopuksi kolmannesta. Olen koonnut tulokseni jokaisen testauskerran kohdalla kolmeen eri taulukkoon. Ensimmäisessä taulukossa on nähtävissä, missä konteksteissa lapset ovat käyttäneet erilaisia verbimuotoja. Tässä taulukossa on nähtävissä myös se, minkä verran lapset tuottavat verbi-ilmauksia itsenäisesti ja minkä verran tutkijan avustavien kysymysten kautta. Toisessa taulukossa on esitetty lasten käyttämien verbien vartalot ja taivutuskategoriat. Kolmannessa taulukossa on vielä eritelty, kuinka montaa taivutuskategoriaa lapset käyttivät kyseisellä testauskerralla ja mitkä nämä taivutuskategoriat olivat.

### 5.1.1 Tutkittavat

Keskityn ensin analysoimaan tutkittavien (n=9) käyttämiä verbejä ja niiden muotoja ensimmäisellä, toisella ja kolmannella tutkimuskerralla. Olen merkinnyt taulukkoon myös sen, jos lapsi ei tuottanut testauskerralla yhtään verbi-ilmausta, sekä sen, jos lapsi ei osallistunut testaukseen. Olen poiminut litteraateista myös joitakin esimerkkejä erikseen, ja näissä esimerkeissä käytän selvyuden vuoksi lapsesta hänen lyhennettään (esim. *T6*) ja tutkija on tällöin pelkkä *T*.

**Taulukko 3.** Tutkittavien ensimmäisen testauksen verbien kontekstit

Tutkittava	Itsenäisesti käytetyt verbirakenteet	Verbirakenteet vastauksena kysymykseen
T1	<p>1. Nyt <b>on</b> (lyhyt tauko) hänen <b>nukkumaan</b></p> <p>2. Nyt ... <b>on</b> siinä</p> <p>3. Nyt nalle <b>nukkuu</b></p>	
T2	<p>1. L: <b>Kato</b> mi—mikä <b>sanon</b> (kerronnan ulkopuolinen kysymys)</p> <p>2. L: Pipi <b>tuli</b> jalkaan</p> <p>3. L: ... Ja mikä <b>sanoo</b> tämä</p> <p>4. L: <b>Kato</b></p> <p>5. L: Kato mikä <b>sanoo</b> poikakissa</p>	<p>6. T: Mitä se tekee L: <b>Juoksee</b></p> <p>7. T: Mitäs sitte sille tapahtuu L: Näähän (=tähän?) <b>tuli</b> pipi ((osoittaa omaa polvea))</p> <p>8. T: Siin-- nyt meil tais jäädä yks kuva välistä. Tossa. Mitäs siin tapahtuu L: <b>Ei osaa ottaa</b> ((kurkottaa ylös))</p> <p>9. T: Nii. Mitä siinä tapahtuu L: Mm, <b>ei osan otam</b> paljon ((kurkottaa ylös))</p> <p>10. T: Nii. Mitä se sanoo L: Ee, mun ilmapalloo-o äiti <b>ei osaa</b> ja minä <b>ei</b> (?) <b>osaa</b></p> <p>11. T: Mitäs se vois sanoo L: Mm, mikä <b>voi sanoo</b></p> <p>12. T: Joo. Mitäs siin sit tapahtuu L: <b>Juoksee</b> ja [tämä <b>laita</b> ilma-- i--] ilmapallo <b>laita</b> tänne issä (?) <b>mene</b> ilmapalo tänne</p> <p>13. T: Oho. Mitä kävi L: Mikä <b>kävi</b></p> <p>14. T: Joo. Mikse on surullinen</p>

		<p><i>L: Hm. Ja siinä anna <b>on</b> (?)</i></p> <p><i>15. T: Nii. Mitäs sitte tapahtuu lopuks</i></p> <p><i>L: <b>Anna. Kato</b></i></p>
T3	<p><i>1. L: Pallo <b>meni</b> tonne ((osoittaa kuvaa))</i></p>	
T4	<p><i>1. L: ((osoittaa kuvaa)) <b>Sattui</b> (?)</i></p> <p><i>2. L: ((osoittaa kuvaa)) <b>Katso</b> (keskipitkä tauko) <b>menet--</b> (?)</i></p> <p><i>3. L: ((kuiskaa)) <b>Käännä</b></i></p>	<p><i>4. T: Mm, joo. Käännä—voit ihan katsoo sitä vaa</i></p> <p><i>L: ((osoittaa kuvaa)) <b>Katso</b></i></p>
T5	<p>(ei tuota yhtään verbilauseketta)</p>	
T7	<p><i>1. L: Sitten äiti <b>tuli, ei yltäny</b> äiti</i></p> <p><i>2. L: Sitten palloja <b>tuo</b> isä</i></p> <p><i>3. L: Isä <b>tuli</b></i></p> <p><i>4. L: Sitten ... <b>itki</b> (?)</i></p> <p><i>5. L: Sitte noi <b>halaa</b></i></p>	
T8	<p><i>1. L: ((osoittaa kuvaa))) Mikse <b>on</b> tällee (?)</i></p> <p><i>2. L: ((osoittaa kuvaa)) Hän <b>on</b> ... (?)</i></p> <p><i>3. L: ((laittaa käden nyrkkiin)) <b>Piti kiinni</b> näin <b>ei mene</b> ylhäälle</i></p>	<p><i>4. T: Mitäs siinä sitte (lyhyt tauko) mitäs siinä</i></p> <p><i>L: <b>Se juoksee</b></i></p> <p><i>5. T: No mitäs sanot (?)</i></p> <p><i>L: Puut tuo <b>meni</b> (?) ylhäälle</i></p> <p><i>6. T: Mitäs siinä tapahtuu</i></p> <p><i>L: <b>Se on sattuu</b> jalkaan</i></p> <p><i>7. T: Mitäs se koittaa (?)</i></p> <p><i>L: Äiti <b>ei osaa ota</b> (lyhyt tauko) tota</i></p> <p><i>8. T: Mitäs siin tapahtuu</i></p> <p><i>L: Äiti ja hän <b>ei osaa kiipee</b></i></p> <p><i>9. T: Meneekse ihan</i></p> <p><i>L: Omenapuun (?) Tämä punainen <b>meni</b> ylhäälle</i></p> <p><i>10. T: Joo. No mitäs sitte</i></p> <p><i>L: ((osoittaa kissaa)) <b>Itkee</b></i></p>
T9	<p>(ei tuota yhtään verbilauseketta)</p>	

T10	<p>1. L: <i>Hei sinä luet</i></p> <p>2. L: <i>Pikkukoira, äitikoira [ja is--] ja isäkoira meni sinne</i></p> <p>3. L: <i>[Nyt hän juo--] Hei, nyt se hänen pallo meni pois ja hän on vähän</i></p> <p>4. L: <i>Siten menee kiinni ja äiti on surullinen</i></p> <p>5. L: <i>Ja siin on kivi ja hän kaatuu</i></p> <p>6. L: <i>Itke hän</i></p> <p>7. L: <i>Katsotaanko lisät</i></p> <p>8. L: <i>Ja isä sen näkee ja tulee, siten hän juoksi sitten [thä] ja hän kato sinne ja [si-] hän sano isä [aietta-] autta meille</i></p> <p>9. L: <i>Otta palloa (?)</i></p> <p>10. L: <i>Tässä—otti</i></p> <p>11. L: <i>Miksi niillä ei oo kennejä</i></p> <p>12. L: <i>Hän kato otta (lyhyt tauko) sitten tästä otta pallon</i></p> <p>13. L: <i>Ei haittaa siela myös on toisia palloja</i></p> <p>14. L: <i>Onko</i></p>	<p>15. T: <i>Minkäköhän takii se itkee</i></p> <p>L: <i>Hänel on punainen</i></p> <p>L: <i>Ja siten se meni pois tarvii isää</i></p> <p>16. T: <i>Mitäs se äiti koittaa tehdä</i></p> <p>L: <i>Ottaa palloa</i></p> <p>17. T: <i>Mitä tapahtuu</i></p> <p>L: <i>Hän ottii (lyhyt tauko) kennät</i></p> <p>18. T: <i>Mitä tapahtu</i></p> <p>L: <i>Pallo meni rikkiss</i></p> <p>19. T: <i>Mitäs nää nyt tekee</i></p> <p>L: <i>On ihan surullisia</i></p>
-----	---	---

Kuten taulukosta näkee, tuottavat tutkittavat lapset hyvin vaihtelevan määrän verbirakenteita ensimmäisellä testauskerralla. Esimerkiksi T5 ei tuota itse yhtään verbilauseketta ensimmäisellä testauskerralla, vaan käyttää elekieltä esittäessään erilaisia verbirakenteita:

- a) T5: ((kurkottaa ylös))  
T5: ((osoittaa ylöspäin))  
T5: ((elehtii pallon poksahdusta))

Myöskään T9 ei tuota yhtään verbirakennetta ensimmäisellä testauskerralla. Hän sen sijaan osoittaa kirjan kuvia yrittäessään kuvailla kuvien tapahtumia:

b) T: ((osoittaa kuvaa)) Katos mitä nyt on tapahtu--

T9: Kuu

T: Mitä tapahtu. Mitä tapahtu

T: Mitä siin tapahtu, sanoko pallo poks

(keskipitkä tauko)

T9: Täsä (?) ((osoittaa palloa))

Jotkut lapsista toistavat tutkijan käyttämän verbilausekkeen, kuten T2:

c) T: Mitäs se vois sanoo

T2: Mm, mikä voi sanoo

Taulukossa 4 on merkittynä lasten käyttämien verbien vartalo, niiden muoto sekä taivutuskategoria. Verbien leksikkomuotona pidetään aktiivin preesensin indikatiivin vahvaa vokaalivartaloa, esim. hän sano+o, tule+e (ks. esim. Karlsson 1982: 208), joka saadaan esim. indikatiivin preesensin monikon 3. persoonasta (finnlectura.fi). Olen käyttänyt verbien vahvaa vokaalivartaloa ja verrannut lasten käyttämiä verbimuotoja siihen. Skousen (1980) on osoittanut, että vahva vokaalivartalo on tilastollisesti optimaalinen suomen kielen oppimisen kannalta.

Oheisessa taulukossa on nähtävissä tutkittavien lasten ensimmäisen testauksen verbit ja niiden taivutuskategoriat. En ole merkinnyt saman verbin (esim. mennä) samaa taivutuskategoriaa kahdesti, vaan merkinnyt jokaisen verbimuodon vain kerran. Olen merkinnyt hakasulkeisiin verbimuodon niin kuin lapsi on sen sanonut, mutta tehnyt kategorisoinnin oikean kirjoitusasun perusteella.

**Taulukko 4.** Tutkittavien ensimmäisen testauksen verbikategoriat

Tutkittava	Numero	Vartalo	Muoto	Taivutuskategoria
T1	1	ova-	on	3. persoonan preesens
	2	nukku-	nukkumaan	-mA-infinitiivi
	3	nukku-	nukkuu	3. persoonan preesens
T2	1	katso-	kato	yks. 2. persoonan imperatiivi



	2	sano-	sanon	yks. 1. persoonan preesens
	3	tule-	tuli	3. persoona imperfekti
	4	sano-	sanoo	3. persoona preesens
	5	juokse-	juoksee	3. persoonan preesens
	6	osaa- otta-	ei osaa ottaa	3. persoonan preesens kieltomuoto
	7	osaa-	ei osaa	3. persoonan preesens kieltomuoto
	8	voi- sano-	voi sanoo	modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens
	9	laitta-	laittaa [laita]	3. persoonan preesens
	10	mene-	menee [mene]	3. persoonan preesens
	11	anta-	anna	yks. 2. persoonan imperatiivi
T3	1	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
T4	1	sattu-	sattui	3. persoonan imperfekti
	2	katso-	katso	yks. 2. persoonan imperatiivi
	3	mene-	menet	yks. 2. persoonan preesens
	4	kääntä-	käännä	yks. 2. persoonan imperatiivi

T5	(ei tuota yhtään verbilauseketta)			
T7	1	tule-	tuli	3. persoonan imperfekti
	2	yltä-	ei yltänyt [ei yltäny]	3. persoonan imperfektin kieltomuoto
	3	tuo-	tuo	3. persoonan preesens
	4	itke-	itki	3. persoonan imperfekti
	5	halaa-	halaavat [halaa]	mon. 3. persoonan preesens
T8	1	ova-	on	3. persoonan preesens
	2	pitä-	piti kiinni	verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	3	mene-	ei mene	3. persoonan preesens kieltomuoto
	4	juokse-	juoksee	3. persoonan preesens
	5	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	6	sattu-	sattuu	3. persoonan preesens
	7	osaa- otta-	ei osaa ottaa [ota]	verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	8	osaa- kiipe-	ei osaa kiivetä [kiipee]	verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	9	itke-	itkee	3. persoonan preesens

T9	(ei tuota yhtään verbilauseketta)			
T10	1	luke-	luet	yks. 2. persoonan preesens
	2	mene-	menivät [meni]	mon. 3. persoonan imperfekti
	3	juo-	juo	3. persoonan preesens
	4	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	5	ova-	on	3. persoonan preesens
	6	mene-	menee kiinni	3. persoonan preesens
	7	kaatu-	kaatuu	3. persoonan preesens
	8	itke-	itkee [itke]	3. persoonan preesens
	9	katso-	katsotaanko	mon. passiivi + liitepartikkeli <i>-kO</i>
	10	näke-	näkee	3. persoonan preesens
	11	tule-	tulee	3. persoonan preesens
	12	juokse-	juoksi	3. persoonan imperfekti
	13	katso-	katsoo [kato]	3. persoonan preesens
	14	sano-	sanoo [sano]	3. persoonan preesens
	15	autta-	auttaa [autta]	3. persoonan preesens
	16	otta-	ottaa [otta]	3. persoonan preesens
	17	otta-	otti	3. persoonan imperfekti
	18	ova-	ei oo	3. persoonan preesens kielto muoto

	19	katso-	kato	yks. 2. persoonan imperatiivi
	20	haittaa-	ei haittaa	3. persoonan preesens kielto muoto
	21	ova-	onko	3. persoonan preesens + liitepartikkeli <i>-ko</i>
	22	tarvitse-	tarvitsee [tarvii]	3. persoonan preesens
	23	mene-	meni rikkis [rikkiss]	3. persoonan imperfekti

Lapset käyttivät kerronnassaan ensimmäisellä testauksella paljon dynaamisia verbejä, kuten *juosta, mennä, ottaa* ja *kiivetä*. Jotkut lapsista osasivat käyttää myös abstrakteja verbejä ja kuvailla jollain tavalla kivun tuntemista, kuten T2 sanoessaan ”*Pipi tuli jalkaan*” ja T8 todetessaan ”*Se on sattuu jalkaan*”. T10 kuvasi kissäädin tunteita sanomalla ”*--äiti on surullinen*”. Suurin osa lapsista pyrki siis ilmaisemaan kissatarinassa kissapojan surua siitä, että hänen ilmapallonsa karkaa.

Taulukossa 5 voidaan nähdä, kuinka montaa taivutuskategoriata tutkittavat käyttivät ensimmäisellä testauksella:

**Taulukko 5.** Tutkittavien ensimmäisen testauksen verbikategoriat

Tutkittava	Verbien taivutus kategoriat ensimmäisellä testauksella
T1	1. 3. persoonan preesens
	2. <i>-mA</i> -infinitiivi
T2	1. yks. 2. persoonan imperatiivi
	2. yks. 1. persoonan preesens
	3. 3. persoonan imperfekti
	4. 3. persoonan preesens
	5. 3. persoonan preesens kielto muoto
	6. modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens
T3	1. 3. persoonan imperfekti
T4	1. 3. persoonan imperfekti
	2. yks. 2. persoonan imperatiivi

	3. yks. 2. persoonan preesens
T5	(ei tuota yhtään verbiä)
T7	1. 3. persoonan imperfekti
	2. 3. persoonan imperfektin kielto muoto
	3. 3. persoonan preesens
T8	1. 3. persoonan preesens
	2. verbiketju, yks. 3. persoonan imperfekti
	3. 3. persoonan preesens kielto muoto
	4. 3. persoonan imperfekti
	5. verbiketju, 3. persoonan preesens kielto muoto
T9	(ei tuota yhtään verbiä)
T10	1. yks. 2. persoonan preesens
	2. 3. persoonan imperfekti
	3. 3. persoonan preesens
	4. mon. passiivi + liitepartikkeli <i>-kO</i>
	5. 3. persoonan preesens kielto muoto
	6. yks. 2. persoonan imperatiivi
	7. 3. persoonan preesens + liitepartikkeli <i>-kO</i>

Kuten taulukosta 5 on nähtävissä, vaihtelee lasten tuottamien verbikategorioiden määrä ensimmäisellä testauskerralla. Lapset taivuttivat verbejä oletusten mukaisesti pääasiassa yksikössä. Yksikön 3. persoonan imperfekti oli sellainen verbikategoria, jota suurin osa tutkittavista lapsista käytti ensimmäisellä testauskerralla. Lapset käyttivät kerronnassaan myös yksikön 3. persoonaa preesensissä. Myös yksikön 3. persoonan preesensin kielto muoto, yksikön imperatiivi ja yksikön 2. persoonan preesens olivat muotoja, joita vähintään kolme lasta käytti ensimmäisellä testauskerralla. Imperatiivimuodot eivät useinkaan liittyneet varsinaiseen tarinankerrontaan, vaan ne liittyivät ennemminkin kommunikaatioon tutkijan kanssa.

T2 ja T8 käyttävät kerronnassaan verbiketjua ”*ei osaa ottaa*”. *Verbiketjulla* tarkoitetaan kahden tai useamman verbin muodostamaa kokonaisuutta, joka toimii lauseessa predikaattina. Verbiketjun alkuosana on modaalinen verbi (esim. *täytyä, kannattaa, voida, tahtoa*) tai muu abstrakti verbi (esim. *alkaa, saada, ruveta, sattua, näyttää*). Loppuosana on *A*-infinitiivi (*kannattaa lähteä, en voi tulla*), *MA*-infinitiivi (*sattui näkemään*) tai *van-* ~ *vän-*muoto (*näytti onnistuvan*) (VISK 2008 § 496–). Tosin T1

käyttää *-mA* -infinitiiviä myös yksinään ("Nyt on hänen nukkumaan"), tarkoittaen luultavasti yksikön 3. persoonan preesensia.

Loput taivutusmuodot olivat sellaisia, joita vain yksi yksittäinen lapsi käytti. Tutkittavista T10 käyttää eniten erilaisia taivutuskategorioita, ja hänellä esiintyy ensimmäisellä testauskerralla myös kysymystä ilmaiseva liitepartikkeli *-kO*. Nämä muodot eivät tosin liity kerrontaan, vaan luultavasti kommunikointiin tutkijan kanssa. ja T5 ja T9 eivät tuottaneet yhtään verbilauseketta vielä ensimmäisellä testauskerralla.

Seuraavaksi tarkastelen tutkittavien verbien tuottamista toisella testauskerralla.

**Taulukko 6.** Tutkittavien toisen testauksen verbien kontekstit

Tutkittava	Itsenäisesti käytetyt verbirakenteet	Verbirakenteet vastauksena kysymykseen
T1	<p>1. L: Kissa <b>annoi</b> laha hän <b>annoi</b> (lyhyt tauko) tämä pallo</p> <p>2. L: Sitte pieni <b>juoksem</b> tänne ((osoittaa kiveä, johon poika kompastuu))</p> <p>3. L: Sitte hän <b>kaatu</b> ja sitte tämä tänne <b>menny</b> ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>4. L: Ja sitte hänelle <b>sattu</b></p> <p>5. L: Ja sitte hän <b>itkee</b> ((osoittaa kuvaa))</p> <p>6. L: Ja sit hän <b>annanut</b> toinen pallo</p>	<p>7. T: Mm-m. Mitäs sit tapahtuu</p> <p>L: Sitte hän <b>halu otta</b> tämän ((osoittaa poikaa ja ilmapalloa)), hän <b>ei voi nouse ylös</b></p> <p>L: Ja äiti <b>ei voi</b></p> <p>8. T: Mut se äiti kuitenkin yrittää, eikö nii</p> <p>L: Ja sitte yksi poika <b>pyydän voisitko</b> toinen pallo <b>ottaa</b></p> <p>L: Ja sitte (lyhyt tauko) hän: <b>voit otta</b> tämä toinen pallo ku hänellä <b>on jo</b></p> <p>9. T: Nii et se tarjos ku sil oli niit ylimääräsii</p> <p>L: Joo sitte hän <b>nouse</b> tänne ((osoittaa)), sitte hän <b>ottunu</b> (?) tämän ((osoittaa))</p> <p>L: Ja sitte hän <b>likkinu</b> (?)</p>

		<p>10. T: Mitäs nää sitte miettii ((osoittaa äitiä ja poikaa)) L: Miksi hän <b>likkinu</b></p>
T2	<p>1. L: <b>Saanu</b> (?) ilmapallo 2. L: Ilmapallo <b>lähteny</b> ylös 3. L: Kissa <b>ei osa</b> [öö] <b>otta</b> ilmapallo ((osoittaa ilmapalloa))</p>	<p>4. T: Joo. Mitäs sitte tapahtuu L: <b>Juokse</b> T: Joo. Nyt kissa juoksee 5. T: Joo. Nii mitäs se kissa teki L: Kissa <b>itke</b> 6. T: Mitäs tää tekee ((osoittaa ilmapallokauppiasta)) L: <b>Ota</b> ilmapallo ((osoittaa ilmapalloa)) 7. T: Joo. Mut mitä sitte tapahtuu L: <b>Itke</b> 8. T: Joo. Minkä takia se itkee, mitä tolle pallolle tapahtu L: Ilmapallo <b>oli hajonnu</b> pois 9. T: No mut mitäs sitte L: <b>Saanu</b> [enn] toinen ((osoittaa uutta ilmapalloa)) <b>kato</b> (?)</p>
T3		<p>1. T: Mm-m, mitäs sit L: <b>Juoksee</b> tollane (?) ((osoittaa poikaa ja kiveä)) L: Pallo <b>tulee</b> täällä ((osoittaa palloa ja puuta)) 2. T: Mitäs sitte tapahtuu L: Äh (lyhyt tauko) <b>potkii</b> (?) 3. T: Kerroksä mitä täs tapahtuu L: Jalkaa <b>sattuu</b></p>

		<p>4. T: Nii. No mitäs sitte</p> <p>L: Naah, tai <b>emmä katsoo</b> (?)</p> <p>L: Tai <b>emmä katso</b></p>
T4	<p>1. L: (x) <b>hiirit</b> [va-] ne <b>ovat</b> iso- [vat äitin isät-] hm, äitin ja isän ilmapallo, hänen ((osoittaa poikakissaa))</p> <p>2. L: Ses <b>juottee</b>, sit <b>lentää</b></p> <p>3. L: Sit <b>kaatui</b></p> <p>4. L: Sit äitiki <b>katso</b> ((osoittaa äitiä))</p> <p>5. L: Ja <b>katso</b> varpat ja <b>katso</b> nilkat ((osoittaa poikaa)) ilmapallo <b>lenti</b> kohti ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>6. L: Sit kohta <b>lenti</b> ((näyttää kuvaa))</p> <p>7. L: Äitiki <b>ei pysty</b> (mikki kohisee, vaikea saada selvää)</p>	<p>8. T: Nii. Mitäs siin tapahtuu</p> <p>L: Se sinne <b>meni</b> ((osoittaa ilmapalloa puussa))</p> <p>9. T: Mitäs sitte, mitä tää tekee</p> <p>L: Sit te <b>tuo</b> ((osoittaa kuvaa))</p> <p>10. T: Mitä tää tekee</p> <p>L: Se <b>kiipes</b></p> <p>11. T: Mitä tapahtuu</p> <p>L: Se <b>meni</b> puis</p> <p>12. T: Jaa, mitäs sitte</p> <p>L: Sitte <b>katso</b></p> <p>T: Mm, mitä toi tekee taas</p> <p>L: Taas <b>itkee</b></p>
T5	<p>1. L: <b>Kato</b> ((osoittaa poikakissaa))</p> <p>2. L: Sit tää <b>kaatuu</b> ((osoittaa poikakissaa))</p> <p>3. L: <b>Kaatuu</b></p> <p>4. L: Mm, isä <b>autta</b> pallo ilmaa ((osoittaa ilmapalloa))</p>	<p>5. T: Mitäs siin tapahtuu</p> <p>L: Poikka <b>juostaa</b> (?)</p> <p>6. T: Mitäs tossa olikaa ((osoittaa kuvaa))</p> <p>L: Mm, poikal <b>on</b> pallo ilmaan ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>7. T: Mitäs tässä tapahtuu ((osoittaa kuvaa))</p> <p>L: Kiini <b>haluaa</b></p>



		<p>8. T: --- Kerropa tuosta ((osoittaa kuvaa))</p> <p>L: Isä <b>auttaa</b></p> <p>9. T: Joo. Entäs siinä</p> <p>L: <b>Kattoo</b> ((osoittaa kissoja))</p>
T7	<p>1. L: Mä <b>olen tietäny</b> (?)</p> <p>2. L: Tämä ((osoittaa kauppiasta)), se <b>tuli</b> ((osoittaa poikakissaa)) hän [ot-] <b>sano</b> mä <b>haluan</b> tommosta</p> <p>3. L: Sitten [se-e] se näin tiiu ((elehtii pallon karkaamista)) sitten äiti <b>tuli</b> [jaah]</p> <p>4. L: Hän <b>tuli</b> (lyhyt tauko) <b>sano</b> mä <b>haluun leikkii</b> (lyhyt tauko) ilmapallon (lyhyt tauko) mm leikkistä [jaah (lyhyt tauko) hänen]</p> <p>5. L: Äiti <b>sano</b></p> <p>6. L: (x) mä <b>haluan</b></p> <p>7. L: <b>Ole</b> hyvä</p> <p>8. L: <b>Olet</b> sinä [hy-] hyvä (?)</p> <p>9. L: Se <b>tulee</b> ”äiti mä <b>haluan</b> ilmapallon ”</p> <p>10. L: Siellä <b>on</b> ilmapallo kaksii</p> <p>11. L: Sielt <b>tuli</b> hyvä</p>	
T8		<p>1. T: Mitäs sit tapahtuu</p> <p>L: Mm ((pitkä tauko))</p>

		<p><i>L: <b>Putonut</b></i></p> <p><i>2. T: Nii mitä sille pojalle käy</i></p> <p><i>L: Ää <b>lähti</b> ilmapallo pois</i></p> <p><i>3. T: Hyvä. No mitäs sitte</i></p> <p><i>L: Hän <b>itke</b></i></p> <p><i>4. T: Mitäs tässä sit tapahtuu</i> <i>((osoittaa kuvaa))</i></p> <p><i>L: <b>Otta</b> itse ilmapallo</i></p> <p><i>5. T: Ja mitäs sitte</i></p> <p><i>L: Hän <b>otta</b> m-ilmapallo <b>kiinni</b></i></p> <p><i>6. T: Mitä sitte tapahtuu tässä</i></p> <p><i>L: Hän <b>lähte</b> ylös</i></p> <p><i>L: Ja (?) <b>lähti</b> rikki</i></p> <p><i>L: <b>Lähti</b> rikki</i></p> <p><i>7. T: Mitäs sit tapahtuu</i></p> <p><i>L: <b>Itkee</b></i></p>
T9	(ei osallistunut 2. testaukseen)	
T10	<p><i>1. L: Ne <b>on</b> kissoja tai koiria</i></p> <p><i>L: Ne <b>on</b> kissoja tai koiria</i></p> <p><i>2. L: <b>Onko</b> ne kissat</i></p> <p><i>3. L: Äiti <b>antoi</b> raha isälle</i> <i>((osoittaa ensin äiti, sitten isää))</i></p> <p><i>4. L: Sitten hän <b>meni</b> tonne</i> <i>((osoittaa isää))</i></p> <p><i>5. L: Sitten äiti ja vauva <b>meni</b></i> <i>tonne ((osoittaa poikaa))</i></p>	

	<p>6. L: Ja poika, hän <b>juoksi</b> ja <b>kaatusi</b></p> <p>7. L: Sitten pallo <b>meni</b> ylös ylöös ((näyttää kuvasta miten pallo menee ylös))</p> <p>8. L: Se <b>on</b> oksalla ((osoittaa oksaa))</p> <p>9. L: Sitten äiti <b>sanoo ei haittaa, ne kokeilevat ottaa sen</b></p> <p>10. L: <b>Ei voinu</b></p> <p>11. L: Ja sitten <b>tuli hakee</b>, sitten eikä äiti</p> <p>12. L: Sieltä <b>näkys</b> jo isä</p> <p>13. L: Ja [n-] ne <b>osti</b> [mm-m]</p> <p>14. L: Sitten ne <b>menivä</b> isä <b>ottimaa</b></p> <p>15. L: Sit varmaan se <b>oli</b> nii iso <b>ettei se ole</b> veli ((osoittaa isää))</p> <p>16. L: Sitten hän <b>koköli ottaa</b> ja hän <b>oti</b></p> <p>17. L: Se <b>meni</b> riikki</p> <p>18. L: Ja sitten, <b>neh</b> (lyhyt tauko) <b>oli</b> surullisiaa</p> <p>19. L: Ja siellä <b>oli</b> uus pa-haallo</p>	
--	---	--

Kuten taulukosta 6 voidaan nähdä, lisääntyivät tutkittavien käyttämät verbien taivutusmuodot jo huomattavasti toisella testauskerralla. Esimerkiksi T1 tuotti ensimmäisellä kerralla vain kolme eri verbintaivutuskategoriaa, kun toisella testauskerralla hän otti käyttöön myös imperfektimuodot, jotka puuttuivat kokonaan ensimmäiseltä testauskerralta. Mielenkiintoinen huomio on, että T1, T2 ja T8 käyttivät

toisella testaukseralla *-nUt*-partisiippimuotoa yksikön 2. persoonan imperfektin sijasta. Lapset ovat siis omaksuneet, että *-nUt*-partisiippi liittyy menneen tapahtuman ilmaisemiseen.

Mielenkiintoista on myös se, miten esimerkiksi T7 kertoo kissatarinaa ensin yksikön 3. persoonassa, mutta vaihtaa joissakin kohdissa puhujan roolia niin, että hän vaihtaa ulkopuolisen kertojan roolista yksikön 1. persoonaan:

d) T7: Hän **tuli** (lyhyt tauko) **sano** mää **haluun leikkii** (lyhyt tauko) ilmapallon (lyhyt tauko) mm leikkistä [jaah (lyhyt tauko) hänen]

e) T7: Se **tulee** ”äiti mää **haluan** ilmapallon”

Kuten totesin, lapset oppivat usein ensimmäiseksi yksikön 3. persoonan muodot ja käyttävät tätä muotoa myös monikossa, kuten myös aikuiset äidinkielliset suomen puhujat. On siis ymmärrettävää, että T10 käyttää tätä verbimuotoa myös silloin, vaikka subjektina on monikon 3. persoona:

f) T10: Sitten äiti ja vauva **meni** tonne ((osoittaa poikaa))

Lapset käyttävät edelleen toisessa testauksessa eniten dynaamisia verbejä, mutta myös statiivinen verbi *itkeä* lisääntyy lasten kertomuksissa. Modaaliset verbit *osata*, *pystyä*, *haluta* ja *voida* esiintyvät joidenkin lasten tarinoissa (T1, T2, T4, T7 ja T10). T10 hallitsee jo vaikeampiakin rakenteita, kuten *ettei* -muoto, joka on *että* + *ei* -sanojen yhdistelmä.

**Taulukko 7.** Tutkittavien toisen testauksen verbikategoriat

Tutkittava	Numero	Vartalo	Muoto	Taivutuskategoria
T1	1	anta-	antoi [annoi]	3. persoonan imperfekti
	2	juokse-	juoksee [juoksem]	3. persoonan preesens
	3	kaatu-	kaatui [kaatu]	3. persoonan imperfekti
	4	mene-	mennyt [menny]	<i>-nUt</i> -partisiippi
	5	sattu-	sattui [sattu]	3. persoonan imperfekti

	6	itke-	itkee	3. persoonan preesens
	7	anta-	antanut [annanut]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	8	halua-	haluu ottaa [halu ottaa]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	9	voi-	ei voi	3. persoonan preesens kieltomuoto
	10	nouse-	nousee ylös [nouse]	3. persoonan preesens
	11	pyytä-	pyydän	yks. 1. persoonan preesens
	12	voi-	voisitko	yks. 2. persoonan konditionaali + liitepartikkeli <i>-kO</i>
	13	otta-	ottaa	3. persoonan preesens
	14	voi-	voit ottaa [otta]	modaalinen verbiketju, yks. 2. persoonan preesens
	15	ova-	on	3. persoonan preesens
	16	nouse-	nousee [nouse]	3. persoonan preesens
	17	otta-	ottanut [ottunu]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	18	leikki-	leikkinyt [likkinu]	<i>-nUt-</i> partisiippi
T2	1	saa-	saanut [saanu]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	2	lähte-	lähtenyt [lähteny]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	3	osaa-	ei osaa [ei osa]	3. persoonan preesens kieltomuoto
	4	otta-	ottaa [otta]	3. persoonan preesens
	5	juokse-	juoksee [juokse]	3. persoonan preesens
	6	itke-	itkee [itke]	3. persoonan preesens
	7	hajoa-	oli hajonnut [hajonnu]	3. persoonan pluskvamperfekti
	8	katso-	kato	yks. 2. persoonan imperatiivi
T3	1	juokse-	juoksee	3. persoonan preesens
	2	tule-	tulee	3. persoonan preesens

	3	potki-	potkii	3. persoonan preesens
	4	sattu-	sattuu	3. persoonan preesens
	5	katso-	en katso [emmä katsoo]	yks. 1. persoonan preesens kielto muoto
T4	1	ova-	ovat	mon. 3. persoonan preesens
	2	juokse-	juoksee [juottee]	3. persoonan preesens
	3	lentä-	lentää	3. persoonan preesens
	4	kaatu-	kaatui	3. persoonan imperfekti
	5	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	6	katso-	katso	yks. 2. persoonan imperatiivi
	7	lentä-	lensi [lenti]	3. persoonan imperfekti
	8	pysty-	ei pysty	3. persoonan preesens kielto muoto
	9	tuo-	tuo	3. persoonan preesens
	10	kiipeä-	kiipesi [kiipes]	3. persoonan imperfekti
	11	itke-	itkee	3. persoonan preesens
T5	1	katso-	kato	yks. 2. persoonan imperatiivi
	2	kaatu-	kaatuu	3. persoonan preesens
	3	autta-	auttaa [autta]	3. persoonan preesens
	4	juokse-	juoksee [juostaa]	3. persoonan preesens
	5	ova-	on	3. persoonan preesens
	6	halua-	haluaa	3. persoonan preesens
	7	autta-	auttaa	3. persoonan preesens
	8	katso-	katsoo [kattoo]	3. persoonan preesens
T7	1	tietä-	olen tiennyt [olen tietäny]	yks. 1. persoonan perfekti

	2	tule-	tuli	3. persoonan imperfekti
	3	sano-	sanoo [sano]	3. persoonan preesens
	4a	halua-	haluan	1. persoonan preesens
	4b	halua	haluan [haluun]	yks. 1. persoonan preesens
	5	ova-	ole	yks. 2. persoonan imperatiivi
	6	ova-	olet	yks. 2. persoonan preesens
	7	tule-	tulee	3. persoonan preesens
T8	1	putoa-	pudonnut [putonut]	- <i>nUt</i> - partisiippi
	2	lähte-	lähti	3. persoonan imperfekti
	3	itke-	itkee [itke]	3. persoonan preesens
	4	otta-	ottaa [otta]	3. persoonan preesens
	5	lähte-	lähti [rikki]	3. persoonan imperfekti
T9	(ei osallistunut 2. testaukseen)			
T10	1	ova-	on	3. persoonan preesens
	2	ova-	onko	3. persoonan preesens + liitepartikkeli - <i>kO</i>
	3	anta-	antoi	3. persoonan imperfekti
	4	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	5	juokse-	juoksi	3. persoonan imperfekti
	6	kaatu-	kaatui [kaatusi]	3. persoonan imperfekti
	7	sano-	sanoo	3. persoonan preesens

	8	haittaa-	ei haittaa	3. persoonan preesens kieltomuoto
	9	kokeile- otta-	kokeilevat ottaa	verbiketju, mon. 3. persoonan preesens
	10	voi-	ei voinut [voinu]	3. persoonan imperfekti kieltomuoto
	11	tule- hake-	tuli hakemaan [tuli hakee]	verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	12	näky-	näkyi [näkys]	3. persoonan imperfekti
	13	osta-	ostivat [osti]	mon. 3. persoonan imperfekti
	14	otta-	ottamaan [ottimaa]	-mA -infinitiivi
	15	ova-	oli	3. persoonan imperfekti
	16	ova-	ettei ole	3. persoonan preesens kieltomuoto (että + ei)
	17	kokeile-	kokeili [koköli] ottaa	verbiketju, 3. persoonan imperfekti

Kuten taulukosta 7 nähdään, käyttivät lapset myös toisessa testauksessa eniten (yksikön) kolmannen persoonan preesensia ja imperfektiä, sekä yksikön imperatiivia. T9 ei osallistunut toiseen testaukseen, joten hänen kehitystään ei voida tarkastella toisen testauksen osalta. T1 käytti huomattavasti enemmän erilaisia taivutuskategorioita toisella testauksella verrattuna ensimmäiseen. T5 ei tuottanut yhtään verbilauseketta ensimmäisellä testauksella, ja toisella kerralla hän kertoi enemmän kuvista. T10 käyttää myös toisessa testauksessa eniten erilaisia taivutuskategorioita: hän osaa taivuttaa verbejä oikein imperfektissä ja monikon 3. persoonan preesensissä.

Taulukossa 8 on nähtävissä, mitä taivutuskategorioita kukin lapsi käytti toisella testauksella.



**Taulukko 8.** Tutkittavien toisen testauksen verbikategoriat

Tutkittava	Verbien taivutuskategoriat toisella testaukerralla
T1	1. 3. persoonan imperfekti
	2. 3. persoonan preesens
	3. <i>-nUt</i> -partisiippi
	4. verbiketju, 3. persoonan preesens
	5. 3. persoonan preesens kieltomuoto
	6. yks. 1. persoonan preesens
	7. yks. 2. persoonan konditionaali + liitepartikkeli <i>-kO</i>
	8. modaalinen verbiketju, yks. 2. persoonan preesens
T2	1. <i>-nUt</i> - partisiippi
	2. 3. persoonan preesens kieltomuoto
	3. 3. persoonan preesens
	4. 3. persoonan pluskvamperfekti
	5. yks. 2. persoonan imperatiivi
T3	1. 3. persoonan preesens
	2. yks. 1. persoonan preesens kieltomuoto
T4	1. mon. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan imperfekti
	3. yks. 2. persoonan imperatiivi
	4. 3. persoonan preesens kieltomuoto
T5	1. yks. 2. persoonan imperatiivi
	2. 3. persoonan preesens
T7	1. yks. 1. persoonan perfekti
	2. 3. persoonan imperfekti
	3. 3. persoonan preesens
	4. yks. 1. persoonan preesens
	5. yks. 2. persoonan imperatiivi
	6. yks. 2. persoonan preesens
T8	1. <i>-nUt</i> - partisiippi
	2. 3. persoonan imperfekti
	3. 3. persoonan preesens
T9	(ei osallistunut testaukseen)

T10	1. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan preesens + liitepartikkeli <i>-kO</i>
	3. 3. persoonan imperfekti
	4. 3. persoonan preesens kieltomuoto
	5. verbiketju, mon. 3. persoonan preesens
	6. 3. persoonan imperfekti kieltomuoto
	7. verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	8. mon. 3. persoonan imperfekti
	9. <i>-mA</i> -infinitiivi
	10. 3. persoonan preesens kieltomuoto (että + ei)

Tässä kohdassa haluan huomauttaa, että lasten tarinan kerronnan sujuvuutta ei tietenkään voida päätellä pelkästään sen perusteella, kuinka montaa eri verbin taivutuskategoriaa lapsi käyttää. Lasten käyttämien taivutuskategorioiden määrää on kuitenkin mielenkiintoista vertailla, sillä se on yksi tapa tarkastella lasten kielellistä kehitystä PAULA-hankkeen aikana.

Kun vertaillaan toisen testauksen verbikategorioita ensimmäiseen testaukseen, lisääntyivät suurimmalla osalla lapsista erilaiset taivutusmuodot. T9 kohdalla kehitystä ei voida vertailla, sillä tämä ei osallistunut toiseen testaukseen. Myös T10, joka tuotti jo ensimmäisellä kerralla peräti kahdeksan eri taivutuskategoriaa, taivutusmuodot lisääntyivät ja toisessa testauksessa hän käytti kymmentä eri verbimuotoa.

Seuraavissa taulukoissa tarkastellaan tutkittavien viimeistä testausta ja millaisessa kontekstissa lapset ovat käyttäneet erilaisia verbejä.

**Taulukko 9.** Tutkittavien kolmannen testauksen verbien kontekstit

Tutkit-tavat	Itsenäisesti käytetyt verbirakenteet	Verbirakenteet vastauksena kysymykseen
T1	<p>1. L: Äit- (lyhyt tauko) äiti-kissa <b>haluu</b> että koirasta (?) yk-yksi</p> <p>2. L: Ja hän <b>ottanu</b> (?) tämä ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>3. L: Ja sitte hän <b>leikkii leikkii</b> si-</p> <p>4. L: Sitte se <b>oli</b> tän (?) <b>oli kaatunu</b> ((osoittaa poikaa))</p>	<p>13. T: Nii mitäs siinä kuvassa tapahtuu</p> <p>L: Äiti <b>antaa</b> rahaa</p> <p>14. T: Mitäs sitte tapahtuu</p> <p>L: Tänne ((osoittaa ilmapalloa puussa))</p> <p>L: Puu <b>lähteny</b> (?)</p>

	<p>5. L: Ja sitte hän <b>meni</b> tänne ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>6. L: <b>Lähteny</b></p> <p>7. L: Si- äiti <b>ei voi-</b> ja äiti <b>ei voi otta</b></p> <p>8. L: Ja sitte hänelle koira (lyhyt tauko) <b>annoi</b></p> <p>9. L: Toinen <b>voi (?) auttaa</b></p> <p>10. L: Ja sitte <b>on menny</b> ja sitte hän <b>auttanu</b></p> <p>11. L: Ja sitte hän <b>meni</b></p> <p>12. L: Ja sitte (tauko) <b>an-annoi uusi</b></p>	<p>L: Puun <b>lähteny</b></p> <p>15. T: No mitäs tässä tapahtuu</p> <p>L: Sitte hän <b>auttaa</b></p>
T2	<p>1. L: Koira <b>anna</b> kissalle ilmapallon</p> <p>2. L: ((osoittaa poikaa)) Mm, poika <b>juostaa</b> (lyhyt tauko) ilmapallon kanssa</p> <p>3. L: Mm, poika <b>kaatu</b>, sitten ilmapallo <b>lenti</b> ulo-ylös ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>4. L: Sitteen, em.poika <b>itkee</b>, ää-se <b>sattui</b> hänen jalkka</p> <p>5. L: Ja sitten hänen ilmap- hänen ilmapallo <b>meni</b> puuhun ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>6. L: Poika ei e-e-e-e-eis <b>ö-ei voi nostaa</b> tän ilmapallon ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>7. L: Ja äiti <b>ei voi</b> öö <b>nostaa</b> ilmapallon</p> <p>8. L: Sitten se <b>ottaa</b> toinen</p> <p>9. L: Hä-hän poika <b>otta</b> toinen ilmapallon</p>	<p>16. T: Nii mitäs kävi</p> <p>L: Se <b>tehny</b> pam</p>

	<p>10. L: Sitten hä- hän <b>otti</b> tään</p> <p>11. L: Sitten hän <b>ottaa</b> ilmapallon (<i>(osoittaa ilmapalloa)</i>)</p> <p>12. L: Se-se-se <b>men- nn</b></p> <p>13. L: Sitee- hän- hän poika <b>itkee</b> (<i>(osoittaa poikaa)</i>)</p> <p>14. L: Ja sitten hän- sitten se <b>antaa</b> toinen (<i>lyhyt tauko</i>) ilmapallo</p> <p>15. L: Ja sitte (<i>tauko</i>) an-<b>annoi</b> uusi</p>	
T3	<p>1. L: <b>Juokse</b> (<i>(osoittaa kuvaa)</i>)</p> <p>2. L: <b>Juo-</b> (x) ja <b>ota</b> (<i>(elehtii kädellä ottamista)</i>)</p> <p>3. L: <b>Lähtis</b> ylös (?) (x)</p> <p>4. L: Hän <b>mene</b> (<i>(elehtii kiipeämistä)</i>)</p>	<p>5. T: Mitäs sitte L: (<i>(elehtii kädellä)</i>) L: <b>Juoksee</b></p> <p>6. T: --- Mitäs siinä L: <b>Ota</b> (<i>(elehtii kurkottamista)</i>) L: <b>On ota</b> (?)</p> <p>7. T: --- Mitäs tässä L: <b>Saa</b> (x)</p>
T4		<p>1. T: Siel on tommonen kissa, mitäs se kissa tekee L: <b>Juostee</b> (<i>(kuiskaten)</i>)</p> <p>2. T: --- Mitä tolle tapahtu (<i>(osoittaa ilmapalloa)</i>) L: Pallo <b>meni</b> ylö-<b>ylös</b> (<i>(kuiskaten)</i>)</p> <p>3. T: --- Mitäs tää sit tekee (<i>(osoittaa poikaa)</i>) L: Se <b>hyppää</b></p> <p>4. T: Mitäs toi tekee (<i>(osoittaa äitiä)</i>) L: Se (<i>lyhyt tauko</i>) <b>hakee</b></p> <p>5. T: No mitäs kissa sitte tekee L: Te pallo <b>meni</b> ylös (<i>(kuiskaten)</i>)</p> <p>6. T: --- Mitäs toi koira tekee L: Se <b>puhkesi</b> (<i>(kuiskaten)</i>)</p>

		<p>7. T: <i>Se puhkesi, no niinpä. No mitäs kissa tekee</i></p> <p>L: <i>Se <b>itke</b> ((kuiskaten))</i></p>
T5	<p>1. L: <i>Kuka tässä <b>on</b> ((osoittaa kuvaa))</i></p> <p>2. L: <i>Vauva <b>haluaa</b> pallon</i></p> <p>3. L: <i>Iso <b>mentä</b> ((osoittaa isää)) ja vauva (x) <b>juosta</b> ja äiti <b>kävelee</b></i></p> <p>4. L: <i><b>Putoo, kaatuu</b></i></p> <p>5. L: <i>Vauva <b>haluaa</b> palloa ilmaan</i></p> <p>6. L: <i>Issä <b>tullu</b></i></p> <p>7. L: <i>Nyt isä <b>mennä</b> ylös</i></p> <p>8. L: <i>Palloja ilmaan (?) <b>meni</b> tässä</i></p> <p>9. L: <i>Isä <b>otta</b> pallo, sitten pallo pois</i></p>	<p>10. T: <i>Mitäs sitte tapahtuu</i></p> <p>L: <i>Mm, pallo <b>meni</b> ulos</i></p> <p>11. T: <i>Mm, mitäs nää tekee</i></p> <p>L: <i>Vauva <b>kaatu</b></i></p> <p>L: <i>Tonne (?) ylös isä <b>meni</b></i></p> <p>L: <i>Vauva <b>itkee</b></i></p> <p>12. T: <i>No mitäs sitte tapahtuu</i></p> <p>L: <i>Äiti, äiti <b>mennä</b> ylös</i></p> <p>L: <i>Se <b>ei osaa mennä</b> ylös ((osoittaa äitiä))</i></p> <p>13. T: <i>Mut mitäs tässä tapahtuu</i></p> <p>L: <i>Mm, isä <b>ota</b> tässä</i></p> <p>14. T: <i>No mitäs sitte</i></p> <p>L: <i>Sitten isä (lyhyt tauko) ja vauva <b>itkee</b></i></p>
T7	<p>1. L: <i>Mitä tää <b>sanoo</b> ((osoittaa kuvaa))</i></p> <p>2. L: <i>Ja sitten hän <b>leikkii</b> ja <b>leikkii</b></i></p> <p>3. L: <i>Sitten <b>menee</b>- mitä tää ((kuiskaten, osoittaa puuta))</i></p> <p>4. L: <i>Ja sitten hän <b>kaatuu</b> ja <b>menee</b> ensimmäisen yyyyli ((elehtii kädellä pallon karkaamista))</i></p> <p>5. L: <i>Ja sitten hän <b>itke</b></i></p> <p>6. L: <i>Äiti <b>sano</b> ((ääntelyä)) <b>ei osaa</b> mun äiti <b>ei osaa ottaa</b> mun pallo</i></p> <p>7. L: <i>Ja hän <b>mene</b> tum tum tum ((osoittaa kuvaa))</i></p>	<p>1. T: <i>--- Mitä siin tapahtuu</i></p> <p>L: <i>((osoittaa kuvaa)) hän tuu- hän <b>katoo</b>- koira <b>ostaa</b></i></p> <p>2. T: <i>Nii mitäs täs tapahtuu</i></p> <p>L: <i>Hän <b>anna</b> pallo</i></p>

	<p>8. L: <b>Otta</b> ja näin ((nappaa sormilla ilmasta)) ja tummm <b>menee rikki pallo</b></p> <p>9. L: Ja sitten hän <b>anna</b> pallo</p> <p>10. L: Hän <b>sanoo</b> hyvää retki (x)</p>	
T8	<p>1. L: Kohta hän <b>lähtee</b> rikki</p> <p>2. L: Nii <b>lähtiki</b> (?)</p> <p>3. L: Hän <b>itkee</b></p> <p>4. L: Hän <b>ottaa</b> uusii</p> <p>5. L: Sitten (lyhyt tauko) sitten nal- hän <b>leikkii</b></p> <p>6. L: Sitten <b>putoi</b></p> <p>7. L: Ja ilmapallo sielä <b>lenti</b> ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>8. L: Sitten <b>on-on</b> tässä ((osoittaa puun oksaa))</p> <p>9. L: Joo hän <b>halu-</b> ja pikkuvauva <b>haluu</b> ja-ja-ja-ja-ja s- ja veli <b>halusi ottaa</b> mutta ((osoittaa ilmapalloa)) se <b>on</b> nii kaukaa</p> <p>10. L: Ja mutta nyt se <b>kokeili</b> muttaa ei viellä, se <b>on</b> nii kaukaa</p> <p>11. L: Sitten hän <b>hakenut</b></p> <p>12. L: Sitten hänn-hän <b>pitää kiinni, lähti rikki</b></p> <p>13. L: Sitten hän <b>itkee</b></p> <p>14. L: Sitten hän <b>annaa</b> uusi</p>	<p>1. T: --- Kertoisiksä nallelle viel uudestaa et mitä siin oikein tapahtu</p> <p>L: Tässä <b>oli</b> äiti</p>
T9	<p>1. L: <b>Au-an-anna</b> rahaa</p> <p>2. L: <b>Leikkii</b> men- tän palloa ((osoittaa palloa))</p> <p>3. L: Mee <b>leikkii</b> tän palloa, haa huu</p> <p>4. L: Okei mä <b>annan</b> sulle</p> <p>5. L: <b>En tiedä</b>, kädestä ei isoa</p>	

	<p>6. L: <b>En</b> mä <b>tiedä</b> hyppää</p> <p>7. L: <b>Kattomaa, kattomaa</b> (<i>(osoittaa isää)</i>) wuhuu</p> <p>8. L: <i>Mmh, se <b>on</b> tämä, pallo <b>on</b></i> <i>pois men-</i></p> <p>9. L: <i>Se <b>on</b> pallo (lyhyt tauko)</i> <i>ylös</i></p> <p>10. L: <i>Okei, mä <b>annan</b> sulle</i></p> <p>11. L: <i>Wuu (x) <b>anna</b> mulle</i></p>	
T10	<p>1. L: <i>Ja sitte ne <b>meni</b> ostamaan</i> <i>ilmapalloa</i></p> <p>2. L: <i>Se <b>juoksi</b> ja <b>ei</b> nähny ku oli</i> <i>kiviä</i></p> <p>3. L: <i>Ja sitte <b>kaatus</b> ja pallo <b>meni</b></i> <i>ylös ylös ylös (<i>(kurkottaa ylös)</i>)</i></p> <p>4. L: <i>Ja sitten se <b>itkes</b></i></p> <p>5. L: <i>Ja sitten <b>ei</b> voinu ottaa sitä</i></p> <p>6. L: <i>Ja sitten se <b>pyysi</b> että <b>auttai</b></i></p> <p>7. L: <i>Ja sitten se <b>meni</b> auttamaa</i></p> <p>8. L: <i>Ja sitten se <b>loppuu</b></i></p> <p>9. L: <i>Ja- Mut sitten <b>antoi</b> uuden</i></p>	<p>1. T: --- <i>Ja mitäs siin tapahtuu</i> <i>L: Äiti <b>antoi</b> rahaa pappalle</i></p> <p>2. T: <i>Mitäs siin tapahtu</i> <i>L: Se <b>otti</b> ilmapallon</i></p> <p>3. T: <i>Nii vai kerroksä mitä täs viel</i> <i>tapahtuu, kato mitä sille kävi</i> <i>L: Sitten se <b>meni rikki</b> (<i>(läimäyttää</i> <i>kädet yhteen)</i>)</i></p> <p>4. T: <i>Mitä vielä sitte</i> <i>T: Mitäs tuol, kato</i> <i>L: Kaikki <b>oli</b> surulisia</i></p> <p>5. T: <i>Paitsi ennen-- mitäs sitte</i> <i>L: Ka- Ne <b>itkeivät</b></i></p> <p>6. T: <i>Joo-o, ja sitten</i> <i>L: Se <b>antoi</b> uuden ilmapallon</i></p>

Kolmannessa testauksessa tutkittavat käyttävät edelleen eniten dynaamisia verbejä, kuten *lähteä, kaatua, mennä, ottaa, juosta* ja *lähteä*. Taulukosta 9 kuitenkin nähdään, että edelleen kolmannessa testauksessa useampaa lasta pitää rohkaista kertomaan tarinaa, ja esimerkiksi T4 kertoo kolmannella kerralla tarinan pelkästään tutkijan avustavien kysymysten tuella. Toisaalta T2, T8 ja T9 tarvitsevat todella vähän tutkijan kysymyksiä avuksi tarinan kertomiseen, kun vielä ensimmäisellä testauksella T2 tarvitsi jonkin verran tutkijan esittämiä informaatiokysymyksiä (esim. *Mitä se tekee?*).

**Taulukko 10.** Tutkittavien kolmannen testauksen verbikategoriat

Tutkittava	Numero	Vartalo	Muoto	Verbikategoria
T1	1	halua-	haluu	3. persoonan presens
	2	otta-	ottanut [ottanu]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	3	leikki-	leikkii	3. persoonan presens
	4	ova-	oli	3. persoonan imperfekti
	5	kaatu-	oli kaatunut [kaatunu]	3. persoonan pluskvamperfekti
	6	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	7	lähte-	lähtenyt [lähteny]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	8	voi-	ei voi	3. persoonan presens kieltomuoto
	9	voi- otta-	ei voi ottaa [otta]	modaalinen verbiketju, 3. persoonan presens kieltomuoto
	10	anta-	antoi [annoi]	3. persoonan imperfekti
	11	voi- autta-	voi auttaa	modaalinen verbiketju, 3. persoonan presens
	12	mene-	on mennyt [menny]	3. persoonan perfekti
	13	autta-	auttanut [auttanu]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	14	anta-	antaa	3. persoonan presens
	15	autta-	auttaa	3. persoonan presens
T2	1	anta-	antaa [anna]	3. persoonan presens
	2	juokse-	juoksee [juostaa]	3. persoonan presens
	3	teke-	tehnyt [tehny]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	4	kaatu-	kaatui [kaatu]	3. persoonan imperfekti
	5	lentä-	lensi [lenti]	3. persoonan imperfekti
	6	itke-	itkee	3. persoonan presens
	7	sattu-	sattui	3. persoonan imperfekti
	8	mene-	meni	3. persoonan imperfekti



	9	nosta-	ei voi nostaa	modaalinen verbiketju, 3. persoonan presens kieltomuoto
	10	otta-	ottaa	3. persoonan presens
	11	otta-	otti	3. persoonan imperfekti
	12	anta-	antoi [annoi]	3. persoonan imperfekti
T3	1a	juokse-	juoksee [juokse]	3. persoonan presens
	1b	juokse-	juo [juoksee]	3. persoonan presens
	2	otta-	ottaa [ota]	3. persoonan presens
	3	lähte-	lähtisi [lähtis]	3. persoonan konditionaali
	4	mene-	menee [mene]	3. persoonan presens
	5	juokse-	juoksee	3. persoonan presens
	6	ova-	on	3. persoonan presens
	7	saa-	saa	3. persoonan presens
T4	1	juokse-	juoksee [juostee]	3. persoonan presens
	2	mene-	meni	3. persoonan presens
	3	hyppää-	hyppää	3. persoonan presens
	4	hake-	hakee	3. persoonan presens
	5	puhkea-	puhkesi	3. persoonan imperfekti
	6	itke-	itkee [itke]	3. persoonan presens
T5	1	halua-	haluaa	3. persoonan presens
	2	ova-	on	3. persoonan presens
	3	mene-	menee [mentä]	3. persoonan presens
	4	juokse-	juoksee [juosta]	3. persoonan presens
	5	kävele-	kävelee	3. persoonan presens
	6	putoa-	putoaa [putoo]	3. persoonan presens
	7	kaatu-	kaatuu	3. persoonan presens
	8	halua-	haluaa	3. persoonan presens
	9	tule-	tullut [tullu]	- <i>Ut</i> - partisiippi
	10	mene-	menee [mennä]	3. persoonan presens
	11	mene-	meni	3. persoonan presens
	12a	otta-	ottaa [ota]	3. persoonan presens
	13	kaatu-	kaatui [kaatu]	3. persoonan imperfekti
	14	itke-	itkee	3. persoonan presens

	15	mene-	mennään [mennää]	mon. passiivin preesens
	16	mene-	ei osaa mennä	verbiketju, 3. persoonan preesens kielto muoto
	12b	otta-	ottaa [ota]	3. persoonan preesens
T7	1a	sano-	sanoo	3. persoonan preesens
	2	leikki-	leikkii	3. persoonan preesens
	3a	mene-	menee	3. persoonan preesens
	4	itke-	itkee [itke]	3. persoonan preesens
	1b	sano-	sanoo [sano]	3. persoonan preesens
	5	osaa-	ei osaa [osa]	3. persoonan preesens kielto muoto
	6	otta-	(ei osaa) ottaa	verbiketju, 3. persoonan preesens kielto muoto
	3b	mene-	menee [mene]	3. persoonan preesens
	7	otta-	ottaa [otta]	3. persoonan preesens
	8	mene-	menee rikki	3. persoonan preesens
	9	anta-	antaa [anna]	3. persoonan preesens
	10	sano-	sanoo	3. persoonan preesens
	11	katso-	katsoo [katoo]	3. persoonan preesens
	12	osta-	ostaa	3. persoonan preesens
T8	1	lähte-	lähtee	3. persoonan preesens
	2	lähte-	lähtikin [lähtiki]	3. persoonan imperfekti + liitepartikkeli <i>-kin</i>
	3	itke-	itkee	3. persoonan preesens
	4	otta-	ottaa	3. persoonan preesens
	5	leikki-	leikkii	3. persoonan preesens
	6	putoa-	putosi [putoi]	3. persoonan imperfekti
	7	ova-	oli	3. persoonan imperfekti
	8	lentä-	lensi [lenti]	3. persoonan imperfekti
	9	ova-	on	3. persoonan preesens
	10	halua-	haluaa [haluu]	3. persoonan preesens
	11	halua-	halusi ottaa	verbiketju, 3. persoonan imperfekti

	12	kokeile-	kokeili	3. persoonan imperfekti
	13	hake-	hakenut	- <i>nUt</i> - partisiippi
	14	pitä-	pitää kiinni	3. persoonan preesens
	15	lähte-	lähti	3. persoonan imperfekti
	16	anta-	antaa [annaa]	3. persoonan preesens
T9	1	anta-	anna	yks. 2. persoonan imperatiivi
	2	leikki-	leikkii	3. persoonan preesens
	3	anta-	annan	yks. 1. persoonan preesens
	4	tietä-	en tiedä	yks. 1. persoonan preesens kieltomuoto
	5	hyppää-	hyppää	3. persoonan preesens
	6	katso-	katsomaan [kattomaa]	- <i>mA</i> -infinitiivi
	7	ova-	on	3. persoonan preesens
T10	1	mene-	menivät [meni]	mon. 3. persoonan imperfekti
	2	osta-	ostamaan	- <i>mA</i> -infinitiivi
	3	juokse-	juoksi	3. persoonan imperfekti
	4	näke-	ei nähnyt [nähny]	3. persoonan imperfekti kieltomuoto
	5	kaatu-	kaatui [kaatus]	3. persoonan imperfekti
	6	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	7	itke-	itkee [itkes]	3. persoonan preesens
	8	voi- otta-	ei voinut ottaa [voinu]	modaalinen verbiketju, 3. persoonan imperfekti kieltomuoto
	9	pyytä-	pyysi	3. persoonan imperfekti
	10	autta-	auttaisi [auttai]	3. persoonan konditionaali
	11	autta-	auttamaan [auttamaa]	- <i>mA</i> -infinitiivi
	12	loppu-	loppuu	3. persoonan preesens
	13	anta-	antoi	3. persoonan imperfekti
	14	otta-	otti	3. persoonan imperfekti

	15	mene-	meni rikki	3. persoonan imperfekti
	16	ova-	olivat [oli]	mon. 3. persoonan imperfekti
	17	itke-	itkevät [itkeivät]	mon. 3. persoonan preesens

Tutkittavien kolmannesta testauksesta näkee, että kaikki lapset käyttivät edelleen eniten kerronnassaan yksikön kolmannen persoonan preesensia ja imperfektiä. Myös *-nUt-* partisiippiä käytetään yksikön 3. persoonan imperfektin ilmaisemiseen.

**Taulukko 11.** Tutkittavien verbikategoriat kolmannella testauksella

Tutkittava	Verbien taivutuskategoriat kolmannella testauksella
T1	1. 3. persoonan preesens
	2. <i>-nUt-</i> partisiippi
	3. 3. persoonan imperfekti
	4. 3. persoonan pluskvamperfekti
	5. 3. persoonan preesens kieltomuoto
	6. modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	7. modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens
T2	1. 3. persoonan preesens
	2. <i>-nUt-</i> partisiippi
	3. 3. persoonan imperfekti
	4. modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
T3	1. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan konditionaali
T4	1. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan imperfekti
T5	1. 3. persoonan preesens
	2. <i>-lUt-</i> partisiippi
	3. 3. persoonan imperfekti
	4. mon. passiivin preesens
	5. verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
T7	1. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan preesens kieltomuoto
	3. verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto

T8	1. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan imperfekti + liitepartikkeli <i>-kin</i>
	3. 3. persoonan imperfekti
	4. verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	5. <i>-nUt-</i> partisiippi
T9	1. yks. 2. persoonan imperatiivi
	2. 3. persoonan preesens
	3. yks. 1. persoonan preesens
	4. yks. 1. persoonan preesens kieltomuoto
	5. <i>-mA</i> -infinitiivi
T10	1. mon. 3. persoonan imperfekti
	2. <i>-mA</i> -infinitiivi
	3. 3. persoonan imperfekti kieltomuoto
	4. 3. persoonan imperfekti
	5. 3. persoonan preesens
	6. modaalinen verbiketju, yks. 3. persoonan imperfekti kieltomuoto
	7. 3. persoonan konditionaali
	8. mon. 3. persoonan preesens

Kolmannella testaukerralla kuusi yhdeksästä lapsesta käytti jonkinlaista verbiketjua kertoessaan tarinaa. Suurin osa lapsista osasi kolmannessa testauksessa käyttää verbiparia *antaa-ottaa*, paitsi T4 ja T5. He keskittyvät tarinassaan kuvailemaan pallon karkaamista ja kertovat, kuinka poika itkee. On mielenkiintoista tehdä vertailua siitä, mitä asioita lapset nostavat keskiöön kertoessaan tarinaa: osalle kissapojan toiminta ja tunteet ovat tärkeitä, ja jotkut lapset keskittyvät puhumaan enemmän pallon karkaamisesta ja puhkeamisesta.

#### 5.1.2 Yleisiä huomioita tutkittavien verbikategorisoinnista

Taulukossa 12 on esitetty, minkä verran kukin tutkittavien ryhmään kuuluva lapsi tuotti erilaisia verbimuotoja kolmella eri testaukerralla.

**Taulukko 12.** Tutkittavien verbimuotojen lukumäärä eri tutkimuskerroilla

Tutkittava	1. testaus	2. testaus	3. testaus
T1	2	8	8
T2	6	5	4

T3	1	2	2
T4	3	4	2
T5	0	2	5
T7	4	6	3
T8	5	3	5
T9	0	(ei osallistunut)	5
T10	8	10	8

Kuten taulukosta 12 voidaan nähdä, lisääntyivät eri verbimuotojen määrät lähes jokaisella lapsella ensimmäisen ja kolmannen testauskerran välillä.

Lasten käyttämien verbimuotojen kategorisointi ei ole täysin yksiselitteistä. Lähes kaikki tutkittavat lapset osaavat käyttää kolmannen persoonan preesensmuotoa, vaikka morfologiset verbien taivutusparadigmat ovat rajallisia. Kontekstista voidaan kuitenkin päätellä, että lapset tarkoittivat kolmannen persoonan preesensia, vaikka joillakin lapsilla loppuvokaalit ovat lyhyitä ja verbin muoto muistuttaa enemmänkin imperatiivimuotoa (esim. *hän juokse*). Näissä tapauksissa tulkituin lapsen tarkoittavan kolmannen persoonan preesensia, sillä vokaalien lyhenemiselle voi olla useita syitä, jotka eivät varsinaisesti liity kieliopin osaamiseen, vaan syynä voi olla fonologinen hankaluus tuottaa pitkiä vokaaleita. Lasten äidinkieliässä ei välttämättä esiinny pitkiä vokaaleja, joten niiden tuottaminen voi siksi olla joillekin lapsille hankalaa.

Toivainen (1980: 34) on todennut, että seuraavien verbien imperatiivimuodot esiintyvät lasten puheessa jo varhain: *anna, katso, mene, nosta, näytä, ota, pane, pistä, tule, vie, älä*. Näistä verbeistä varsinkin *anna, katso* (lasten kerronnassa usein *kato*), *mene* sekä *ota* toistuivat eniten. Moni näistä imperatiivimuodoista on identtinen finiitivartalon kanssa. Ainut merkittävä ero imperatiivien ja finiitivartalon välillä on dentaaliklusiilin aste, joka on imperatiivissa heikko (*anna, näytä, ota*). Monet lapset käyttivätkin heikkoa vartaloa silloin, kun heidän olisi pitänyt käyttää vahvaa vartaloa, kuten T8 kolmannella testauskerralla:

g) T8: Sitten hän *annaa* uusi

Myös T7 käyttää kolmannella tutkimuskerralla samaa *anna*-vartaloa:

h) T7: Ja sitten hän *anna* pallo

Lapset saattavat myös käyttää huomaamattaan konditionaalimuotoja (esim. *Lähtis ylös*). Tämä ilmiö liittyy kuitenkin vain joihinkin verbeihin, joten sitä ei voida luokitella

säännölliseksi ilmiöksi lasten käyttämissä verbeissä. Myös muodoissa kuten T5 kolmannessa testauksessa käyttämä muoto *\*mentä* on rakenteeltaan niin erilainen, ettei muotoa voida selkeästi tulkita yksikön kolmannen persoonan preesensiksi (*menee*) tai esimerkiksi passiiviksi (*mennään*). Ymmärryksen kannalta sillä ei sinänsä ole merkitystä, sillä muodon tunnistaa kuitenkin *mennä* -verbin variaatioksi. Laadullisen analyysin kannalta lasten käyttämiä muotoja ei pystytä selkeästi luokittelemaan tiettyyn taivutuskategoriaan kuuluvaksi.

### 5.1.3 Verrokkit

Seuraavaksi tarkastelen verrokkien osalta heidän käyttämiensä verbien ominaisuuksia samalla tavalla laadullisesti kuin tutkittavienkin.

**Taulukko 13.** Verrokkien ensimmäisen testauksen verbien kontekstit

Verrokkit	Itsenäisesti käytetyt verbirakenteet	Verbirakenteet vastauksena kysymykseen
V1	<p>1. L: <i>Mitä kerto</i></p> <p>2. L: <i>Sitten pallo meni rikki</i></p>	<p>1. T: <i>No sit sä voisit kertoo nallelle kato nalle on silmät kiinni ja nukkumassa--</i></p> <p>L: <i>En tiedä (?)</i></p> <p>2. T: <i>Joo se on poika, mitäs poika tekee</i></p> <p>L: <i>Juoksee</i></p> <p>3. T: <i>((kääntää sivua)) No mitäs sit tapahtuu</i></p> <p>L: <i>Pallo menee ilmaan</i></p> <p>4. T: <i>Äiti tuli lohduttamaan, no mitäs toi poika tekee</i></p> <p>L: <i>Itkeä</i></p> <p>5. T: <i>No mitäs (video vaihtuu) sit tekee</i></p> <p>L: <i>Otta kiinni</i></p> <p>6. T: <i>No mitäs sitte</i></p> <p>L: <i>Auttanut (?)</i></p> <p>7. T: <i>Joo. Mitäs sitte</i></p> <p>L: <i>Hän ylös kiipee</i></p>

		8. T: No voi että. Mitäs sitte L: Sitten <b>itkee</b>
V3	1. L: Se <b>juoksi</b> 2. L: Se <b>meni</b> sieltä, pallo <b>lentäsi</b> 3. L: Sitten hänel <b>tuli</b> itkäsi 4. L: Sitten se <b>voinu</b> [al-- an--] <b>tulla</b> alas 5. L: Sit äiti <b>ei jaksanu</b> [men--] <b>] ottaa</b> 6. L: Sit ne [keido--] <b>kerrovat</b> 7. L: Se <b>sanoi</b> tätä <b>meni</b> ylös, <b>emme voi ottaa</b> alas 8. L: Se <b>meni ottamaan</b> 9. L: Sitten se <b>otti</b> , se <b>meni</b> <b>ihan rikki</b> 10. L: Sit hänel <b>on</b> ikävä 11. L: Sitten se <b>sai</b> nallen tollasen	
V5		1. T: Nii, se yrittää sitä varmaan ottaa L: <b>Ottaa</b> (?) (i) 2. T: Mitä kävi L: Mitä (lyhyt tauko) <b>kävi</b> (?) (i)
V6	1. L: He <b>tietää</b> mitä <b>haluaa</b> 2. L: ... He <b>tietää</b> ((laittaa kirjan pois)) 3. L: <b>Itkee</b> 4. L: Ja siten (x) <b>hyppää</b> ((osoittaa palloa)) 5. L: Ja [öö] tämä <b>on</b> poika ja siten <b>sanoo</b> isä <b>mennää</b> 6. L: Ja tämä isä <b>tulee</b>	1. T: Nii mut katos-- Nii mitäs tän-- Mitä se L: <b>Itkee</b>



<p>V7</p>	<p>1. L: <b>En haluisi kattoo</b> kaikki  2. L: Pallo se <b>menne</b> ylhäällä  3. L: Sitten ku se <b>mennü</b> lintuu samalla se pallon <b>mennän</b> ylhäällä puu  4. L: Puu se [ik—] <b>itkees</b> ja <b>ei voi ota</b> enän  5. L: Sitten ku [e-] se <b>ota</b> äkkiä pallo, <b>ei voi ota</b> enään  6. L: ((kääntää sivua)) Ja se iskä <b>menee</b> se apua <b>mennü</b> puuhu  7. L: Sitten iskä, se <b>ota</b> pois puuhu  8. L: Ja sitten se <b>menee rikki</b> puuhu, sinne <b>mennü</b> sen mitää (?)  9. L: Ja sitten [se ei (x)] [iskä se (x)] se <b>menee rikki</b>  10. L: Ja sitten se <b>antaa</b> palloja iskälee</p>	<p>1. T: Ketäs siel on  L: Se <b>oli</b> koira kaikki se [al--] <b>ota</b> palloja  2. T: --- Ketäs nää muut on  L: Kissa ja se <b>ota</b> itte pallo  L: Eikä se <b>ota</b> enään se <b>ota</b>  3. T: --- Mitäs sitte  L: Se <b>ota</b> hyvä (?) tän palloja  L: Kyllä se <b>ota</b>, se <b>mennü</b> ylhäällä  4. T: Joo. Mitäs sitte, seuraava sivu  L: Se [ota tän--] <b>ota</b> tän puhu takasin ja se <b>menee likki</b> pallo  5. T: --- Mut mitäs toi tekee  L: Äiti se <b>ota</b> pallo  6. T: Mm. No mitäs sitte, mitäs ...  L: Koila <b>tekee</b> apua pallosta</p>
<p>V8</p>	<p>1. L: Ja äiti <b>antaa</b> tälle ((osoittaa poikakissaa)) isovelille  2. L: Tit poika <b>tattuu</b> [t-] laikaa jah <b>tulee</b> tää pipi tohon  3. L: Tit <b>ei voi mennü</b> (lyhtyt tauko) sinne puuhun  4. L: [Tit tippuu] jos vielä <b>tippuu</b> [tit--]tit <b>voi</b> lääkilille <b>mennü</b>  5. L: <b>Ettei tattuu</b></p>	<p>1. T: Noi ja nyt sä voisit kertoa et mitä tääl oikee tapahtuu  L: Toi <b>anti</b> [to--to--] äitille ton ilmapallon ((osoittaa isää, äitiä ja ilmapalloa))  2. T: Nii antaa. Mitäs sit tapahtuu  L: Tit toi poika <b>lyö</b>  3. T: Nii tässä kuvassa se näkyyki, mitäs tässä tapahtuu  L: Te <b>tippui</b></p>

	<p>6. L: Ja [tyt--] tit te <b>meni</b> tonne [ilmapan--] ilmapallo ((osoittaa ilmapalloa puussa))</p> <p>7. L: Ja toi <b>ei voi mennä</b> sinne ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>8. L: Ja [toi—toi-- toi kattoo et--] äiti <b>kattoo</b> et ilmapallo <b>on</b> räts ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>9. L: Ja <b>ei voi</b> kukaan <b>yltää</b> sinne</p> <p>10. L: Ja toi <b>antaa</b> tää ((osoittaa isää))</p> <p>11. L: Tit <b>ei yllä</b> tänne ((osoittaa puuta)) tit te <b>tippuu</b> tohon tit isälle (x)</p> <p>12. L: Tit te <b>meni</b> likki ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>13. L: Ja toi <b>laitti</b> noi ilmapatlot kaikki tänne ((osoittaa ilmapalloja kaukana))</p> <p>14. L: Tit hän <b>menee etsimään</b></p> <p>15. L: Isä <b>antoi</b> toiten ilmapallon</p> <p>16. L: Joo. Tit te <b>ei menny</b> likki. Ja tuolla <b>on</b> koija <b>kattoo</b> että <b>on</b> nalle</p>	<p>4. T: Mm, no mitäs täällä tapahtuu</p> <p>L: Tit ilmapallo <b>meni</b> tohon ((osoittaa puuta))</p> <p>5. T: Mm, se on ihan totta. No mitäs sitte</p> <p>L: Äiti <b>tekee</b> näin ((elehtii silittämistä))</p> <p>6. T: Nii se ei yllä</p> <p>L: Joo <b>ei yllä</b> [ja-] <b>eikä</b> toi äiti <b>yllä</b></p> <p>L: Eikä se äiti <b>yllä</b></p> <p>7. T: Nii meni. No mitäs tää nyt miettii</p> <p>L: [Hän--] te <b>meni likki</b></p>
V9	<p>1. L: ((osoittaa kuvaa)) <b>Kato. kato</b></p>	<p>1. T: Mitä tässä oikein tapahtuu</p> <p>L: Öö, <b>en tiedä</b></p> <p>2. T: Joo. No mitäs sit tapahtuu</p> <p>L: Toi <b>sattu</b> (?)</p> <p>3. T: Kertookse tolle</p> <p>L: Joo, mut <b>en tiedä</b> (?)</p>

		<p>4. T: Joo --- Mitäs sit käy L: Toi <b>on</b> likki pallo</p> <p>5. T: Höh, mitäs sitte tapahtu L: <b>En tiedä</b> (lyhyt tauko) <b>Itkee</b></p>
V10	<p>1. L: Mitä tä <b>on</b> ((osoittaa kuvaa))</p> <p>2. L: Tää <b>on</b> hänen sisko</p> <p>3. L: Sit hän <b>itkee</b>, ylhälle se <b>lenti</b></p> <p>4. L: <b>Menee rikki</b></p> <p>5. L: Sit hän <b>itke</b></p> <p>6. L: Nyt hän <b>annoi</b> hänelle tää ((osoittaa uutta ilmapalloa))</p> <p>7. L: Hänellä <b>on</b> silmät [ja s--] ja nenä ja suu ((osoittaa ilmapalloa))</p>	<p>1. T: Joo-o. Mitäs sit tapahtuu L: Hän <b>juokse</b></p> <p>2. T: Mikä sil on kädessä L: [Hän--] Se <b>lenti</b></p> <p>3. T: Mitäs sit tapahtuu L: Paljon Iskä <b>hakee</b></p>

Myös verrokkit käyttävät kerronnassaan eniten dynaamisia, liikettä kuvaavia verbejä. Myös statiivinen verbi *itkeä* esiintyy lähes kaikkien lasten kertomuksissa. V3 pyrkii käyttämään toisenlaista verbirakennetta ja ilmaisemaan, että kissapojalla tuli itku:

i) V3: Sitten hänel **tuli** itkäsi

V3:n käyttämässä ilmaisussa yhdistyvät verbi *itkeä* sekä nomini *itku*. V5 ei tuota ensimmäisellä testauksella vielä kovin montaa verbiä, vaan myös hän toistaa tutkijan ilmaisun ”Mitä kävi”. Myös V9 käyttämät verbit eivät varsinaisesti liity tarinan kerrontaan, sillä hän vastaa useampaan tutkijan esittämään kysymykseen ”en tiedä”.

**Taulukko 14.** Verrokkien ensimmäinen testauksen verbikategoriat

Verrokki	Numero	Vartalo	Muoto	Verbikategoria
V1	1	kerto-	kertoi [kerto]	3. persoonan imperfekti
	2	mene-	meni rikki	3. persoonan imperfekti

	3	tietä-	en tiedä	yks. 1. persoonan preesens kielto muoto
	4	juokse-	juoksee	3. persoonan preesens
	5	mene-	menee	3. persoonan preesens
	6	itke-	itkeä	infinitiivimuoto
	7	otta-	ottaa [otta] kiinni	3. persoonan preesens
	8	autta-	auttanut	<i>-nUt-</i> partisiippi
	9	kiipeä-	kiipeää [kiipee]	3. persoonan preesens
	10	itke-	itkee	3. persoonan preesens
V3	1	juokse-	juoksi	3. persoonan imperfekti
	2	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	3	lentä-	lensi [lentäsi]	3. persoonan imperfekti
	4	tule-	tuli	3. persoonan imperfekti
	5	voi-	voinut [voinu]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	6	tule-	tulla	infinitiivimuoto
	7	jaksa-	ei jaksanut [jaksanu]	3. persoonan imperfekti kielto muoto
	8	otta-	ottaa	infinitiivimuoto
	9	kerto-	kertovat [kerrovat]	mon. 3. persoonan preesens
	10	sano-	sanoi	3. persoonan imperfekti
	11	voi-	emme voi ottaa	modaalinen verbiketju, mon. 1. persoonan preesens kielto muoto
	12	otta-	meni ottamaan	<i>-mA-</i> infinitiivi
	13	otta-	otti	3. persoonan imperfekti
	14	ova-	on	3. persoonan preesens
	15	saa-	sai	3. persoonan imperfekti
V5	1	otta-	ottaa	infinitiivimuoto
	2	käy-	kävi	3. persoonan imperfekti
V6	1	tietä-	tietävät [tietää]	mon. 3. persoonan preesens

	2	halua-	haluavat [haluaa]	mon. 3. persoonan preesens
	3	itke-	itkee	3. persoonan preesens
	4	hyppää-	hyppää	3. persoonan preesens
	5	ova-	on	3. persoonan preesens
	6	sano-	sanoo	3. persoonan preesens
	7	mene-	mennään [mennää]	passiivin preesens
	8	tule-	tulee	3. persoonan preesens
V7	1	halua-	en haluaisi katsoa [haluisi kattoo]	verbiketju, yks. 1. persoonan konditionaalin preesens kieltomuoto
	2a	mene-	menee [menne]	3. persoonan preesens
	3	mene-	mennä	infinitiivimuoto
	2b	mene-	menee [mennän]	3. persoonan preesens
	4	itke-	itkee [itkees]	3. persoonan preesens
	5	otta-	ei voi ottaa [ota]	modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	6	otta-	ottaa [ota]	3. persoonan preesens
	7	mene-	menee rikki	3. persoonan preesens
	8	anta-	antaa	3. persoonan preesens
	9	ole-	oli	3. persoonan imperfekti
	10	teke-	tekee	3. persoonan preesens
V8	1	anta-	antaa	3. persoonan preesens
	2	sattu-	sattuu [tattuu]	3. persoonan preesens
	3	tule-	tulee	3. persoonan preesens
	4	anta-	antoi [anti]	3. persoonan imperfekti
	5	mene-	ei voi mennä	modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	6	tippu-	tippuu	3. persoonan preesens
	7	mene-	voi mennä	modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens

	8	sattu-	ettei satu [tattu]	3. persoonan preesens kieltomuoto (että + ei)
	9	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	10	katso-	katsoo [kattoo]	3. persoonan preesens
	11	ova-	on	3. persoonan preesens
	12	yltä-	ei voi yltää	modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	13	yltä-	ei yllä	3. persoonan preesens kieltomuoto
	14	tippu-	tippuu	3. persoonan preesens
	15	laitta-	laittoi [laitti]	3. persoonan imperfekti
	16	lyö-	lyö	3. persoonan preesens
	17	tippu-	tippui	3. persoonan imperfekti
	18	teke-	tekee	3. persoonan preesens
	19	mene-	meni rikki [likki]	3. persoonan imperfekti
	20	etsi-	menee etsimään	3. persoonan preesens + <i>-mA-</i> infinitiivi
	21	anta-	antoi	3. persoonan imperfekti
	22	mene-	ei mennyt [menny]	3. persoonan imperfekti kieltomuoto
V9	1	katso-	katso [kato]	yks. 2. persoonan imperatiivi
	2	tietä-	en tiedä	yks. 1. persoonan preesens
	3	sattu-	sattui [sattu]	3. persoonan imperfekti
	4	ova-	on	3. persoonan preesens
	5	itke-	itkee	3. persoonan preesens
V10	1	ova-	on	3. persoonan preesens
	2	itke-	itkee	3. persoonan preesens
	3	lentä-	lensi [lenti]	3. persoonan imperfekti
	4	juokse-	juoksee [juokse]	3. persoonan preesens
	5	lentä-	lentää [lentä]	3. persoonan preesens
	6	hake-	hakee	3. persoonan preesens

	7	anta-	antoi [annoi]	3. persoonan imperfekti
--	---	-------	---------------	-------------------------

Kuten tutkittavat, myös verrokkit käyttävät ensimmäisellä testauskerralla eniten 3. persoonan preesensia ja imperfektiä kertoessaan tarinaa. Myös verrokeista jotkut lapset käyttävät *-nUt-*partisiippia ilmaisemaan imperfektiä, ja jotkut lapsista käyttävät verbiketjuja. Erona tutkittaviin voidaan todeta, että verrokeista kaikki tuottivat jotain verbejä ja verbimuotoja jo ensimmäisellä testauskerralla.

**Taulukko 15.** Verrokkien ensimmäisen testauksen verbien kategoriat

Verrokki	Verbien taivutuskategoriat ensimmäisellä testauskerralla
V1	1. 3. persoonan imperfekti
	2. yks. 1. persoonan preesens kieltomuoto
	3. 3. persoonan preesens
	4. infinitiivimuoto
	5. <i>-nUt-</i> partisiippi
V3	1. 3. persoonan imperfekti
	2. <i>-nUt-</i> partisiippi
	3. infinitiivimuoto
	4. 3. persoonan imperfekti kieltomuoto
	5. mon. 3. persoonan preesens
	6. modaalinen verbiketju, mon. 1. persoonan preesens kieltomuoto
	7. <i>-mA-</i> infinitiivi
	8. 3. persoonan preesens
V5	1. infinitiivimuoto
	2. 3. persoonan imperfekti
V6	1. mon. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan preesens
	3. passiivin preesens
V7	1. verbiketju, yks. 1. persoonan konditionaalinen preesens kieltomuoto
	2. 3. persoonan preesens
	3. infinitiivimuoto
	4. modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	5. 3. persoonan imperfekti
V8	1. 3. persoonan preesens

	2. 3. persoonan imperfekti
	3. modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	4. modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens
	5. 3. persoonan preesens kieltomuoto (että + ei)
	6. 3. persoonan preesens kieltomuoto
	7. 3. persoonan preesens + <i>-mA-</i> infinitiivi
V9	1. yks. 2. persoonan imperatiivi
	2. yks. 1. persoonan preesens
	3. 3. persoonan imperfekti
	4. 3. persoonan preesens
V10	1. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan imperfekti

Taulukosta 15 voidaan nähdä, että jotkut verrokeista (V6 ja V3) käyttävät myös monikon 3. persoonan preesenssiä ensimmäisellä testauskerralla. Monikko ei ole vielä kovin yleinen lasten käyttämissä verbimuodoissa, vaikka kirjan kuvissa onkin kaksi hahmoa samaan aikaan. Useimmat lapset kertovat yhdestä hahmosta kerrallaan ja käyttävät siksi eniten yksikkömuodossa olevia verbejä.

Seuraavaksi tarkastelen verrokkien toista testauskertaa.

**Taulukko 16.** Verrokkien toisen testauksen verbien kontekstit

Verrokki	Itsenäisesti käytetyt verbirakenteet	Verbirakenteet vastauksena kysymykseen
V1	<p>1. L: Äiti <b>osti</b> pallo</p> <p>2. L: Poika <b>leikki</b> pallon k-</p> <p>3. L: Poika <b>kaatu</b></p> <p>4. L: Pallo <b>meni</b> ylös</p> <p>5. L: <b>Meni</b> puuhun</p> <p>6. L: Poika <b>ei voi otta</b> hänet kiinni</p> <p>7. L: Hän <b>tulee</b></p> <p>8. L: <b>Kipeän</b> puuhun</p> <p>9. L: [Hän ti-] Hän (lyhyt tauko) <b>meni</b> (lyhyt tauko) puun (?)</p> <p>10. L: Sitten (lyhyt tauko) hän <b>itki</b></p>	<p>1. T: Mitäs siinä vois olla</p> <p>L: Poika <b>meni</b> (lyhyt tauko) apua</p>



V3	<p>1. L: Koira <b>antoi</b> [emm] kissaäitille [mm] ilmapallon sit äiti <b>antoi</b> sen lapsille</p> <p>2. L: Sitten hän <b>juoksisi</b> (x) silmät <b>olivat</b> kiinni ((laittaa omat silmät kiinni))</p> <p>3. L: Ja äiti <b>seisosi</b> siellä</p> <p>4. L: Sitten hän <b>kompastui</b> kivin päälle</p> <p>5. L: Sitten hän <b>kompastui</b> kivin päälle</p> <p>6. L: Sit se pom, se <b>meni</b> vieläki puun pääh (?)</p> <p>7. L: Ja sit [äit-] lapsi <b>sanoi</b> äiti <b>voitko hakea</b> sen takasin</p> <p>8. L: Sitten (lyhyt tauko) se <b>ei tullunukaan</b></p> <p>9. L: Äiti <b>yritti yle-tyä</b> ((elehtii kurkottamista)) mut se <b>ei ylettyi</b> (?)</p> <p>10. L: Sitten koira <b>tuli</b> kissa <b>kerrosi</b> [em] koiralle: ilmapallo <b>lenti</b></p> <p>11. L: Mm. [Sitten hän-] Mitä nää <b>ovat</b> ((osoittaa tikapuita))</p> <p>12. L: Hän <b>sanoi hakee</b> tikapuut, hän <b>hakee</b> se tikapuut</p> <p>13. L: Sitten (lyhyt tauko) hän <b>kipee</b> [siit-] sit hän <b>saai</b>, eei</p> <p>14. L: Sit se <b>kompastuu</b>, pomm</p> <p>15. L: Sitten lapsi <b>oli</b> surullinen</p> <p>16. L: Hänki <b>oli</b> surullinen ((osoittaa äitiä))</p> <p>17. L: Sitte hän <b>sai</b> toisen ilmapallon</p>	
V5	1. L: <b>Haimittaa</b> (?)	1. T: Kukas toi on ((osoittaa äitiä))

		<p>L: Äiti (x) ((osoittaa poikaa ja palloa puussa)) <b>voi haimittaa</b> (?)</p> <p>2. T: Mitäs sitten tää tekee ((osoittaa poikaa))</p> <p>L: <b>Tu ei tuu tuu</b> pallo ei [tete]</p> <p>3. T: No en- mitäs- mitäs äiti tekee ((osoittaa kuvaa))</p> <p>L: Äiti <b>ei yletä ei</b></p> <p>4. T: Mm. Äitikään ei yletä</p> <p>L: <b>Ei yletä</b> (i)</p> <p>5. T: Mitäs se kissa sit tekee</p> <p>L: Kissa <b>ei oo</b></p> <p>6. T: Mut mitäs sitte</p> <p>L: <b>Saa</b> (?) hehee ((osoittaa uutta ilmapalloa))</p>
V6	<p>1. L: Mm hän <b>itke</b> ((osoittaa poikaa)) sit sit sen ((osoittaa ilmapalloa puussa))</p> <p>2. L: Satu- satukil- (x) sa <b>tule tippu</b> (x)</p> <p>3. L: Sieelä isä <b>menne</b></p> <p>4. L: <b>Otta see</b></p> <p>5. L: Ja sitten se <b>menee rikki</b></p> <p>6. L: Hän <b>itkee</b> ja <b>saa</b> uusi ilmap-</p> <p>7. L: Sielä <b>on</b> äiti <b>ana</b> (antaa?) ilmapallo</p>	

	<p>8. L: Ja sitten hän <b>leeiki</b> leiki</p> <p>9. L: Hän <b>tippu</b> kivi</p> <p>10. L: Ja sitten hän <b>menee</b> ylhäällä</p> <p>11. L: Ja sitten häään ((kääntää sivua välissä)) <b>otta</b> mutta <b>ei saa</b></p> <p>12. L: [Saa] Sitte hän [meen-] <b>menin</b> ja <b>anna</b> mutta se <b>mene</b> likki [maan]</p> <p>13. L: Hän <b>itkee</b></p> <p>14. L: Hän <b>saa</b> uusi ilmapallo</p>	
V7	<p>1. L: Ku mä <b>katon</b> mitä ne <b>tekee</b></p> <p>2. L: Se <b>menee rikki</b></p> <p>3. L: Nyt se <b>meni</b> pois</p> <p>4. L: Ja nyt se <b>annaa</b> toisen</p> <p>5. L: [Niin ku tän-] tän se <b>otti</b></p> <p>6. L: [Öö] (lyhyt tauko) [nii vasta se otti kuva-] kuva se <b>otti</b></p> <p>7. L: Koira se <b>antaa</b> [niinku niinkun-niinku öö-öö] (lyhyt tauko) aale (aarre?)</p> <p>8. L: Se <b>antaa</b> aarre</p> <p>9. L: Sitten se <b>meni</b> kun se <b>mene otta</b> kiinni ((osoittaa puun oksaa)) niin ku puuhun</p> <p>10. L: Sitten <b>on</b> hyvä</p> <p>11. L: [Äiti-] äiti se <b>halu</b> (?) kun se <b>on</b> kiva</p> <p>12. L: Muta äiti <b>osa</b></p> <p>13. L: [Kun-][kun poja-] kun pojasta <b>laiteta</b> niin ku puuhun sitten sshhhiu ((elehtii kädellä))</p> <p>14. L: Sitten se <b>ei osa otta</b> äiti kiinni kun <b>on</b> vähän parempi</p>	<p>1. T: --- Kerropas nallelle kans mitä siel tapahtu</p> <p>L: <b>Tapah-</b> (i)</p> <p>T: Sä voit istuu siihen</p> <p>L: <b>Tapah</b> kun se <b>otti</b> lissää [niin ku-]</p> <p>2. T: Mitäs sitte tapahtuu</p> <p>L: Sit <b>tapah</b> kun se <b>juokse</b> niin ku aare</p>

	<p>15. L: [Ja toi-] ja toi koirahan se <b>haluu autaa</b> [kun äiti-] kun äiti koiraa <b>osaa autaa</b></p> <p>16. L: Sitte ne <b>menee</b> kun aare nii kun se <b>menee</b> tällee</p> <p>17. L: Niin toi koira, se <b>auta</b> nyt</p> <p>18. L: Hän [ota-] <b>ota</b> aare pois</p> <p>19. L: [Niin kun mat-] <b>ei oo</b> aare</p> <p>20. L: Niin kun pallo se <b>ottaa</b> pois sitten ku se <b>meni</b></p> <p>21. L: Se [ossa o-] <b>pitää otta kiinni</b>, muta <b>on</b> vähän niin ku pieni pieni pien (?)</p> <p>22. L: Muta oikeesti seki <b>osa otta</b> toisen</p> <p>23. L: Nyt se <b>menee rikki</b> kun se <b>menny</b></p> <p>24. L: Se <b>menny rikki</b></p> <p>25. L: Sitte enää <b>ossa otta</b> niin ku pois</p> <p>26. L: Ja sitte ku se <b>mennee rikki</b>, se <b>menee alas</b></p> <p>27. L: [Sitten-] sit enää <b>osa ottaa</b> tinni</p> <p>28. L: [Muta se o-] muta se <b>annat</b> toise pallo</p> <p>29. L: Ja site se niin kiva <b>onki</b> äiti</p> <p>30. L: Muta nyt hän <b>onkin</b> pallo niin ku se hän <b>tule</b> pallo</p>	
V8	<p>1. L: Ilmapallo <b>jäi</b> puuhun (i)</p> <p>2. L: Isoveli [el-] valpaat tosi [yläm-] ylemmäs hän et <b>saa</b> (?)</p> <p>3. L: Äitikään <b>ei saa</b></p>	<p>1. T: --- Ketäs siel on</p> <p>L: Äiti <b>antaa</b> lahan isälle</p> <p>2. T: Joo-o. Mitäs sitte tapahtuu</p>

	<p>4. L: Isoveli <b>keltoo</b> [i-]isälle [ka-] ilmapallo <b>jäi</b> (lyhyt tauko) puuhu</p> <p>5. L: Isä <b>ottaa</b> [pol-]poltaat</p> <p>6. L: Isä <b>voi kiipee</b></p> <p>7. L: Isä <b>otti, te meni likki</b></p> <p>8. L: Isoveli (lyhyt tauko) <b>itkee</b></p> <p>9. L: Isä <b>antaa</b> hänelle uuden</p>	<p>L: Isoveli <b>menee juokse-nteleee</b> ilmapallon kanssa</p> <p>3. T: Mm-m, joo-o, hyvä. Mitäs sitte</p> <p>L: Ja isoveili <b>tippui</b> ilmapallo <b>menee</b> tähän ((osoittaa ilmapalloa))</p>
V9		<p>1. T: Mitä siinä- mitä tapahtuu?</p> <p>L: <b>Tapahtuu</b> (i) ((osoittaa poikaa)) <b>en tiedä</b></p> <p>2. T: Entä siinä</p> <p>L: (x) <b>haluaa</b> tää ((osoittaa ilmapalloa))</p> <p>3. T: Entä tossa</p> <p>L: <b>En tiedä</b> mikä tää</p>
V10	<p>1. L: Hänellä ((osoittaa poikaa)) tota ilmapallo <b>lähti</b> ylös</p> <p>2. L: Sitte <b>tapaa</b> (?) (lyhyt tauko) äitin ((osoittaa äitiä))</p> <p>3. L: Sitte, se <b>kokeilee hae</b> siitä (?) ((osoittaa poikaa))</p> <p>4. L: Ja hän <b>hai</b> sitä ((osoittaa äitiä))</p> <p>5. L: Hänellä <b>on-</b> ((osoittaa ilmapalloja)) <b>kato</b></p> <p>6. L: Hän <b>hai</b> tota ((osoittaa tikapuita))</p> <p>7. L: Se <b>hai</b> sitä</p> <p>8. L: Se <b>lähti-tikin</b> ilmapallos</p> <p>9. L: <b>Kato</b></p>	<p>1. T: --- Mitäs tässä on</p> <p>L: Se <b>antanut</b> hänelle ilmapallon ((osoittaa kauppiasta ja poikaa))</p> <p>2. T: Mitäs sen jälkeen tapahtuu</p> <p>L: Sitten se <b>juoksi,</b> sitten se <b>lensi</b></p>

	<p>10. L: <i>Siel se antaa, kato</i></p> <p>11. L: <i>Ja siel on</i> ((osoittaa äitiä kauempana))</p> <p>12. L: <i>Ja siten se putoi</i></p> <p>13. L: <i>[Si-]sitten se hai sitä</i></p> <p>14. L: <i>Sitte äiti ei saa sitä</i></p> <p>15. L: <i>Sitten (lyhyt tauko) hän (lyhyt tauko) sanoi</i></p> <p>16. L: <i>[Hän-] Tota se hai</i> ((osoittaa tikapuita)) <i>hän sit se hai [si-]</i></p> <p>17. L: <i>Sitten tota ilmapallo lähti rikin</i></p> <p>18. L: <i>Sitten (lyhyt tauko) hän itkee</i></p> <p>19. L: <i>Siten se antaa uusi ilmapalon</i></p>	
--	--	--

Toisella testauskerralla verrokkit käyttävät edelleen eniten dynaamisia verbejä. Yksittäisillä lapsilla esiintyy harvinaisempia verbejä, joita muut lapset eivät käytä kerronnassaan. V5 käyttää verbiä *harmittaa*, kun suurin osa muista lapsista käyttää ilmaisua *on surullinen*. V7 alkaa toistamaan tutkijan käyttämää verbiä *tapahtua* omassa kerronnassaan:

j) T: --- *Kerropas nallelle kans mitä siel tapahtu*

V3: *Tapah- (i)*

T: *Sä voit istuu siihen*

V3: *Tapahtu kun se otti lissää [niin ku-]*

T: *Mitäs sitte tapahtuu*

V3: *Sit tapahtu kun se juokse niin ku aare*

Monet tutkijat käyttävät *tapahtua* -verbiä auttaessaan lasta kertomaan kuvista, sillä se ei johdattele lapsia kertomaan tarinaa samalla verbeillä, joita tutkija käyttää (vrt. *Mitäs tää mieltii/ Minne ilmapallo meni*). V10 käyttää kerronnassaan verbiä *hakea*, ja käyttää yksikön 3. persoonan imperfektimuodosta muotoa *\*hai*. V8 käyttää harvinaisempaa verbimuotoa *juoksennella*. Tällaista verbijohdosta kutsutaan frekventatiiviseksi, joka ilmaisee usein toistuvaa tai jatkuvaa tilannetta (§ 351 VISK 2008). Tällainen verbijohdos ei ole kovin yleinen lasten kielessä ja onkin mielenkiintoista, että V8 käytti tällaista muotoa, kun hänen käyttämänsä verbit ovat muulta osin tavallisempia verbejä, kuten *saada*, *ottaa*, *antaa* ja *mennä*. Lähes kaikki verrokkit käyttävät toisessa testauksessa rakennetta *mennä rikki*.

**Taulukko 17.** Verrokkien toisen testauksen verbikategoriat

Verrokki	Numero	Vartalo	Muoto	Verbikategoria
V1	1	osta-	osti	3. persoonan imperfekti
	2	leikki-	leikki	3. persoonan imperfekti
	3	kaatu-	kaatui [kaatu]	3. persoonan imperfekti
	4	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	5	otta-	ei voi ottaa [otta]	modaalinen verbiketju, 3. persoonan presens kieltomuoto
	6	tule-	tulee	3. persoonan presens
	7	kiipeä-	kipeän [kiipeän]	yks. 1. persoonan presens
	8	itke-	itki	3. persoonan imperfekti
V3	1	anta-	antoi	3. persoonan imperfekti
	2	juokse-	juoksi [juoksisi]	3. persoonan imperfekti
	3	ova-	olivat	mon. 3. persoonan imperfekti
	4	seiso-	seisoi [seisosi]	3. persoonan imperfekti
	5	kompastu-	kompastui [kompaastui]	3. persoonan imperfekti
	6	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	7	sano-	sanoi	3. persoonan imperfekti
	8	hake-	voitko hakea	modaalinen verbiketju, yks. 2. persoonan presens + <i>-kO-</i> liitepartikkeli
	9	tule-	ei tullutkaan [tullunukaan]	3. persoonan imperfekti kieltomuoto + <i>-kAAn-</i> liitepartikkeli

	10	yrittä- yletty-	yritti ylettyä	verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	11	yletty-	ei ylettynyt [ylettyi]	3. persoonan imperfekti, kieltomuoto
	12	tule-	tuli	3. persoonan imperfekti
	13	kerto-	kertoi [kerrosi]	3. persoonan imperfekti
	14	lensä-	lensi [lenti]	3. persoonan imperfekti
	15	ova-	ovat	mon. 3. persoonan presens
	16	hake-	hakee	3. persoonan presens
	17	kiipeä-	kiipee [kipee]	3. persoonan presens
	18	saa-	sai [saai]	3. persoonan imperfekti
	19	kompastu-	kompastuu	3. persoonan presens
	20	ova-	oli	3. persoonan imperfekti
V5	1	harmitta-	harmittaa [haimittaa]	3. persoonan presens
	2	harmitta-	voi harmittaa [haimittaa]	modaalinen verbiketju, 3. persoonan presens
	3	tule-	ei tuu [tule]	3. persoonan presens, kieltomuoto
	4	yltä-	ei yletä	3. persoonan presens, kieltomuoto
	5	ova-	ei ole [oo]	3. persoonan presens, kieltomuoto
	6	saa-	saa	3. persoonan presens
V6	1	itke-	itkee [itke]	3. persoonan presens
	2	tule-	tulee [tule]	3. persoonan presens



	3	tippu-	tippui [tippu]	3. persoonan imperfekti
	4	mene-	menee [menne]	3. persoonan preesens
	5	otta-	ottaa [otta]	3. persoonan preesens
	6	mene-	menee rikki	3. persoonan preesens
	7	itke-	itkee	3. persoonan preesens
	8	saa-	saa	3. persoonan preesens
	9	ova-	on	3. persoonan preesens
	10	anta-	antaa [ana]	3. persoonan preesens
	11	leikki-	leikkii [leeiki]	3. persoonan preesens
	12	tippu-	tippuu [tippu]	3. persoonan preesens
	13	mene-	menee	3. persoonan preesens
	14	saa-	ei saa	3. persoonan preesens, kieltomuoto
	15	mene-	menin	yks. 1. persoonan imperfekti
	16	anta-	antaa [anna]	3. persoonan preesens
V7	1	katso-	katson [katon]	yks. 1. persoonan preesens
	2	teke-	tekevät [tekee]	mon. 3. persoonan preesens
	3	mene-	menee rikki	3. persoonan preesens
	4	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	5	anta-	antaa [annaa]	3. persoonan preesens
	6	otta-	otti	3. persoonan imperfekti
	7	mene- otta-	menee ottamaan kiinni [mene otta]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	8	ova-	on	3. persoonan preesens

	9	halua-	haluaa [halu]	3. persoonan preesens
	10	osaa-	osaa [osa]	3. persoonan preesens
	11	laitta-	laitetaan [laiteta]	passiivin preesens
	12	tapahtu-	tapahtui [tapahtu]	3. persoonan imperfekti
	13	juokse-	juoksee [juokse]	3. persoonan preesens
	14	osaa- otta-	ei osaa ottaa [osa otta]	verbiketju, 3. persoonan preesens, kieltomuoto
	15	halua-	haluaa auttaa [haluu]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	16	osaa-	osaa auttaa [autaa]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	17	mene-	menee	3. persoonan preesens
	18	autta-	auttaa [auta]	3. persoonan preesens
	19	otta-	ottaa	3. persoonan preesens
	20	ova-	ei ole [ei oo]	3. persoonan preesens, kieltomuoto
	21	pitää-	pitää ottaa [otta] kiinni	verbiketju, 3. persoonan preesens
	22	osaa-	osaa ottaa	verbiketju, 3. persoonan preesens
	23	mene-	mennyt [menny]	- <i>nUt</i> - partisiippi
	24	ova-	onkin [onki]	3. persoonan preesens + - <i>kin</i> -liitepartikkeli
	25	tule-	tulee [tule]	3. persoonan preesens
V8	1	jää-	jäi	3. persoonan imperfekti

	2	saa-	saa	3. persoonan preesens
	3	saa-	ei saa	3. persoonan preesens, kieltomuoto
	4	kerto-	kertoo [keltoo]	3. persoonan preesens
	5	otta-	ottaa	3. persoonan preesens
	6	voi-	voi	3. persoonan preesens
	7	kiipeä-	voi kiivetä [kiipee]	modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens
	8	otta-	otti	3. persoonan imperfekti
	9	mene-	meni rikki [likki]	3. persoonan imperfekti
	10	itke-	itkee	3. persoonan preesens
	11	anta-	antaa	3. persoonan preesens
	12	mene- juoksentele-	menee juoksentelemaan [juoksentelee]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	13	tippu-	tippui	3. persoonan imperfekti
	14	mene-	menee	3. persoonan preesens
V9	1	tapahtu-	tapahtuu	3. persoonan preesens
	2	tietä-	en tiedä	yks. 1. persoonan preesens, kieltomuoto
	3	halua-	haluaa	3. persoonan preesens
V10	1	lähte-	lähti	3. persoonan imperfekti
	2	tapaa-	tapaa	3. persoonan preesens
	3	kokeile-	kokeilee	3. persoonan preesens
	4	hake-	hae	yks. 2. persoonan imperatiivi

	5	hake-	haki [hai]	3. persoonan imperfekti
	6	ova-	on	3. persoonan preesens
	7	katso-	katso [kato]	yks. 2. persoonan imperatiivi
	8	lähte-	lähtikin	3. persoonan imperfekti + - <i>kin</i> -liitepartikkeli
	9	anta-	antaa	3. persoonan preesens
	10	putoa-	putosi [outoi]	3. persoonan imperfekti
	11	saa-	ei saa	3. persoonan preesens, kieltomuoto
	12	sano-	sanoi	3. persoonan imperfekti
	13	lähte-	lähti	3. persoonan imperfekti
	14	itke-	itkee	3. persoonan preesens
	15	anta-	antanut	<i>-nUt-</i> partisiippi
	16	juokse-	juoksi	3. persoonan imperfekti
	17	lentä-	lensi	3. persoonan imperfekti

Myös toisessa testauksessa verrokkit käyttivät eniten 3. persoonan imperfektiä ja preesensia. Taulukosta 18 on nähtävissä, että toisessa testauksessa jotkut lapsista käyttivät myös liitepartikkeleita *-kin*, *-kAA*n ja *-kO*. Verrokkit käyttivät myös jonkin verran erilaisia verbiketjuja, joista osa oli modaalisia.

**Taulukko 18.** Verrokkien toisen testauksen verbien taivutuskategoriat

Verrokki	Verbien taivutuskategoriat toisella testauksella
V1	1. 3. persoonan imperfekti
	2. modaalinen verbiketju, 3. persoonan preesens kieltomuoto
	3. 3. persoonan preesens
	4. yks. 1. persoonan preesens
V3	1. 3. persoonan imperfekti

	2. modaalinen verbiketju, yks. 2. persoonan presens + <i>-kO-</i> liitepartikkeli
	3. 3. persoonan imperfekti kielto muoto + <i>-kAAAn-</i> liitepartikkeli
	4. verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	5. 3. persoonan imperfekti, kielto muoto
	6. mon. 3. persoonan presens
	7. 3. persoonan presens
V5	1. 3. persoonan presens
	2. modaalinen verbiketju, 3. persoonan presens
	3. 3. persoonan presens, kielto muoto
V6	1. 3. persoonan presens
	2. 3. persoonan imperfekti
	3. 3. persoonan presens, kielto muoto
V7	1. yks. 1. persoonan presens
	2. mon. 3. persoonan presens
	3. 3. persoonan imperfekti
	4. verbiketju, 3. persoonan presens
	5. passiivin presens
	6. verbiketju, 3. persoonan presens, kielto muoto
	7. 3. persoonan presens, kielto muoto
	8. <i>-nUt-</i> partisiippi
	9. 3. persoonan presens + <i>-kin-</i> liitepartikkeli
V8	1. 3. persoonan imperfekti
	2. 3. persoonan presens
	3. 3. persoonan presens, kielto muoto
	4. modaalinen verbiketju, 3. persoonan presens
	5. verbiketju, 3. persoonan presens
V9	1. 3. persoonan presens
	2. yks. 1. persoonan presens, kielto muoto
V10	1. 3. persoonan imperfekti
	2. 3. persoonan presens
	3. yks. 2. persoonan imperatiivi
	4. 3. persoonan imperfekti + <i>-kin-</i> liitepartikkeli
	5. 3. persoonan presens, kielto muoto

6. *-nUt-* partisiippi

Toisessa testauksessa jotkut lapsista käyttivät enemmän erilaisia liitepartikkeleita kuin ensimmäisessä testauksessa. V3 käytti kerronnassaan kysymystä ilmaisevaa liitepartikkeliä *-kO*, sekä liitepartikkeliä *-kAA*n. V7 ja V10 käyttivät *-kin*-liitepartikkeliä. V10 käytti kyseistä liitepartikkeliä myös ensimmäisellä testauksella.

**Taulukko 19.** Verrokkien kolmannen testauksen verbien kontekstit

Verrokki	Itsenäisesti käytetyt verbirakenteet	Verbirakenteet vastauksena kysymykseen
V1	<p>1. L: [Mm,] ja mies <b>annoi</b> [öö] pallon äitil</p> <p>2. L: Siten poika <b>leikki</b> hänen kaa</p> <p>3. L: Siten [pa-öö p-öö p-öö] poika <b>kaatu</b> ja pallo <b>meni</b> pois hänestä</p> <p>4. L: Siten pallo <b>meni</b> [puun ((osoittaa puuta))] puun kiinni</p> <p>5. L: [Poik- y-] lapsi <b>yritti ottaa</b> hänet</p> <p>6. L: Äiti <b>yritti</b></p> <p>7. L: Pallo <b>oli</b> liian korkea</p> <p>8. L: Siten poika [mani-] <b>meni</b> [öö] ((osoittaa kauppiasta)) apua</p> <p>9. L: Hän <b>tule</b> auttamaan</p> <p>10. L: Hän [kiipi-] <b>kiipes</b> puuhun ja <b>otti</b> pallon</p> <p>11. L: Ja pallo rikki <b>meni</b></p> <p>12. L: Sitten poika <b>iitke</b></p> <p>13. L: Sitten han <b>annoi</b> uusi pallo</p>	
V3	<p>1. L: Päivällä [kissa sai koiral-] äiti <b>sai</b> tatilta [koiran- ku] ilmapallon</p> <p>2. L: Sit [hän-] hän <b>yllätty</b> niin paljon, hän <b>tykkäsi</b></p> <p>3. L: Hän <b>rakasti</b> ilmapalloja niin paljon</p>	

4. L: Hän **halusi ottaa** synttäreissä  
ilmapallon kotiin hän **kysysi**  
kaverilta aina (?), hän **mieltisi**  
minkälaisen ilmapallon, hän **keksi et**  
minä **haluun** punasen ilmapallon

5. L: Tati **antoi** äitille punasen  
ilmapallon ja äiti **antoi** sit lapselle

6. L: Sitten hän **juoksisi** ja hän **halus**  
**lentää**

7. L: **Oli** kivaa ja [hän jäi-] hän  
**kaatus** sitten kiven päälle ja  
ilmapallo **karkas** puuhun ja hänelle  
**tuli** sitten itku

8. L: [Hän-] se **jäi** puuhun ja  
[hänen-] hän **oli** surullinen ja **tuli**  
itku

9. L: Mutta sitten [hän **halusis-**] hän  
**hyppäs ei saanu**

10. L: Hän **ei saanu** millään, millään  
ikinä

11. L: Ja nyt äiti **kokeili** laukun  
päällä

12. L: Hän **ei saanu** sen ikinä

13. L: Lapsi **kattos**

14. L: Hän **ei saanu ei ylettyny**  
kukaan

15. L: Mutta lintu **kattos** [se-]

16. L: [Lintu ei- poika s-] äiti **sanoi**  
”**ota** lintu” ja hän **ei ottanu**

17. L: Mutta sitten (tauko) **tapahtui**  
jotain

18. L: Niin hän **sanoi** ”Mut [minun]  
[mi-] minä **halusin juoksta ja lentää**

	<p>ja äiti <b>ei pysty ottaa</b> ja minäkään <b>ei pysty tiään</b> et se <b>poksahtaa</b></p> <p>19. L: Täti <b>sanoi mennään kattomaan</b></p> <p>20. L: [Hän <b>meni ottamaan</b>- Mitä <b>noi ovat?</b>]</p> <p>21. L: Hän <b>meni ottamaan</b> tikapuut (i)</p> <p>22. L: Hän <b>sanoi</b> ”jehuu, sä <b>saat</b> ne”</p> <p>23. L: Ilmapallot [jätettiin-] <b>jätettiin</b> oveen kiinni</p> <p>24. L: Ja hän <b>kiipeili</b> sinne päälle</p> <p>25. L: Ja lapsi <b>jüüdü</b> (?) <b>jännitti</b> paljon</p> <p>26. L: Mutta hän <b>yritytti ottaa</b> mut se <b>poksahti</b> ja [lapsi-] lapsi <b>pelästyi</b> ja äiti <b>pelästyi</b></p> <p>27. L: Sit <b>tuli</b> itku vielä kovempaa</p> <p>28. L: Siten se <b>meni</b> ”anteeksi, kun minä <b>poksahti</b>”</p> <p>29. L: Se <b>ei ollu</b> minun syytä se <b>oli</b> puun [syy-] syytä</p> <p>30. L: Minä <b>tiään</b>, äiti <b>sanoi</b></p> <p>31. L: Lapsi <b>sanoi</b> et minä <b>tiään</b>, et [li-] äiti <b>sanoi</b> linnulle ”<b>ota</b> se” ja hän <b>poksahti</b> nyt sen</p> <p>32. L: Hän <b>sanoi</b> ”nii se <b>oli</b> lintun syytä”</p> <p>33. L: Mutta sitten, hän <b>sai</b> toisen karhuilmapallon iloisen karhuilmapallon</p>	
V5	<p>1. L: (x) [<b>Ottaa</b>-] <b>ottaa</b> pallo</p> <p>2. L: Nyt se <b>on</b> totta (?) (tauko) eika aitiika</p>	<p>1. T: Mihin se pallo meni</p> <p>L: Pallo <b>mei</b> [puuhu-] puuhun</p>



	<p>3. L: Mikä tämä <b>on</b> ((osoittaa mikrofonia))</p> <p>4. L: Tässä <b>tapastuu</b> (i) [ee] (x) ((osoittaa myyjää))</p>	<p>2. T: Mm-m. Mitäs sit siinä tapahtuu</p> <p>L: Siiä <b>tapahtuu</b> (i) <b>ei uletu</b> tissaa ((osoittaa palloa puussa)) [kos-] eikä äitii ((osoittaa palloa puussa))</p> <p>3. T: Mitäs tässä tapahtuu</p> <p>L: Joo</p> <p>T: Mitä</p> <p>L: Tässä <b>tapahtuu</b> (i) <b>ei uletu</b> äitii ((osoittaa äitiä ja palloa))</p>
V6	<p>1. L: Ja <b>loppu</b></p> <p>2. L: Hän (x) <b>sano</b> ja sitten he <b>lähtee</b></p> <p>3. L: Ja <b>ota</b> uusi</p>	<p>1. T: Mitäs se- mitäs siinä tapahtu</p> <p>L: Öö se <b>juoksi</b> ((osoittaa poikaa))</p> <p>2. T: --- Mitäs sitte</p> <p>L: No hän <b>itkee</b></p> <p>3. T: Mitä- mitäs sit se tekee</p> <p>L: Se haa (?) <b>ottaa</b> mutta <b>ei saa</b></p> <p>4. T: Ei vielä, mitäs toi tekee</p> <p>L: Äiti <b>en halua ot-</b> äiti et- (?) ((osoittaa kuvaa))</p>
V7	<p>1. L: Oho, se <b>meni</b> rikki</p> <p>2. L: Nyt <b>kerrotaan</b></p> <p>3. L: Hän <b>annoi</b> hänelle pallo</p>	<p>1. T: Oisko ne tikkaat</p> <p>L: Joo. Hän <b>otti</b> nuo tikkaat (i)</p>

4. L: Niin koska [hän **annoi** nii (x)]  
hän **annoi** hänelle pallo niin kissale  
kun ne **tykkää**

5. L: **Voi** sittenki **varoo** pallo (x)

6. L: [Hän on-] hän **on** kiva ja hän  
**menny** ja **kävelly** nopeesti

7. L: Siten hän **kaatui** tossa kivi

8. L: Ja pallo, hän **lensi** tossa ylös  
puuhun

9. L: Mä **tiesin**

10. L: Sitten hän, pikkupoika, häne  
**oli** [näin-] näin **ikkemmä** ja hän **tuli**  
näin [ikkemysty (?)]

11. L: Niin koska totta pallo, hän  
**meni** ylös tossa puuhun ja hän **ei**  
**osaa mennä**

12. L: Toi pukka (=poika?) hän **halu**  
**mennä ylös** nii sitte hän **saa** pallo

13. L: Niin äitiki **halu auta** hänelle

14. L: Hänel lauku nii hän **pysty**  
hänelle jalkat ni hän **pysty otta** tota  
pallo kiinni

15. L: Ja hän **oti** nyt kiinni

16. L: Hän **halu autasi** ja kun tota  
[tota] pallo tossa puussa ja hän **halu**  
**auta**

17. L: Niin kun hän **auta** kyllä, nii  
hän **laita** noi pallot tonne niin ku hän  
**pysty** talosa

18. L: Ja hän **otti** nuo-[otti nuo-]  
mitä se nimi **on**

19. L: Siten hän **otti** nuo [tota]  
tikkaat

20. L: **Ottaa** pallo kiinni tosta puuhu

	<p>21. L: Mutta hän <b>mennee rikki</b> ja toi [ja toi] poika, hän <b>mennee</b> tosta</p> <p>22. L: Ja hän <b>menee</b> kyllä <b>ikkemässä</b> ja <b>ikkemässä</b></p> <p>23. L: Hänel <b>ottanu</b> uusi pallo (?)</p> <p>24. L: Ja hän <b>ottinu</b> uusi pallo</p>	
V8	(ei osallistunut testaukseen)	
V9	<p>1. L: Ja <b>tippuu</b></p>	<p>1. T: Se saa tommosen ilmapallon. Mitäs toi tekee sen kanssa</p> <p>L: Toi <b>juokkee</b> ((osoittaa kuvaa))</p> <p>2. T: Mitäs se kissa tekee</p> <p>L: Öö, <b>en tiedä</b></p> <p>3. T: Mitäs se tekee ((osoittaa koiraa))</p> <p>L: <b>Kiipee</b> ((elehtii kiipeämistä))</p>
V10	(ei osallistunut testaukseen)	

Verrokkit käyttävät kolmannessa testauksessa dynaamisten verbien lisäksi mentaalisia verbejä. Mentaalisia ovat verbit, jotka ilmaisevat mielensisäisiä tiloja, tekoja ja toimintoja, kuten tunteita. Mentaalisilla verbeillä on elollinen, tajunnallinen subjekti, esim. *rakastaa, ajatella, huomata* (§ 445, VISK 2008). Esimerkiksi V3 sanoo kertomuksessaan ”*Sit hän yllätty niin paljon, hän tykkäsi*”.

**Taulukko 20.** Verrokkien 3. testaus

Verrokki	Numero	Vartalo	Muoto	Verbikategoria
V1	1	anta-	antoi [annoi]	3. persoonan imperfekti
	2	leikki-	leikki	3. persoonan imperfekti
	3	kaatu-	kaatui [kaatu]	3. persoonan imperfekti
	4	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	5	yrittä-	yritti ottaa	verbiketju, 3. persoonan imperfekti

	6	yrittä-	yritti	3. persoonan imperfekti
	7	ova-	oli	3. persoonan imperfekti
	8	tule-	tulee [tule]	3. persoonan preesens
	9	kiipeä-	kiipesi [kiipes]	3. persoonan imperfekti
	10	otta-	otti	3. persoonan imperfekti
	11	itke-	itkee [iitke]	3. persoonan preesens
V3	1	saa-	sai	3. persoonan imperfekti
	2	yllätty-	yllättyi [yllätty]	3. persoonan imperfekti
	3	rakasta-	rakasti	3. persoonan imperfekti
	4	halua-	halusi ottaa	verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	5	kysy-	kysyi [kysysi]	3. persoonan imperfekti
	6	mietti-	mietti [miettisi]	3. persoonan imperfekti
	7	keksi-	keksi	3. persoonan imperfekti
	8	halua-	haluan [haluun]	yks. 1. persoonan preesens
	9	anta-	antoi	3. persoonan imperfekti
	10	juokse-	juoksi [juoksisi]	3. persoonan imperfekti
	11	halua-	halusi lentää [halus]	verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	12	ova-	oli	3. persoonan imperfekti
	13	kaatu-	kaatui [kaatus]	3. persoonan imperfekti
	14	karkaa-	karkasi [karkas]	3. persoonan imperfekti
	15	tule-	tuli	3. persoonan imperfekti
	16	jää-	jäi	3. persoonan imperfekti
	17	halua-	halusi [halusis]	3. persoonan imperfekti

	18	hyppää-	hyppäsi [hyppäs]	3. persoonan imperfekti
	19	saa-	ei saanut [saanu]	3. persoonan imperfekti, kieltomuoto
	20	kokeile-	kokeili	3. persoonan imperfekti
	21	yletty-	ei ylettynyt [ylettyny]	3. persoonan imperfekti, kieltomuoto
	22	katso-	katsoi [kattos]	3. persoonan imperfekti
	23	sano-	sanoi	3. persoonan imperfekti
	24	otta-	ota	yks. 2. persoonan imperatiivi
	25	otta-	ei ottanut [ottanu]	3. persoonan imperfekti, kieltomuoto
	26	tapahtu-	tapahtui	3. persoonan imperfekti
	27	halua-	halusin juosta [juoksta]	verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	28	lentä-	lentää	3. persoonan preesens
	29	pysty-	ei pysty ottamaan [ottaa]	verbiketju, 3. persoonan preesens, kieltomuoto
	30	pysty-	ei pysty	3. persoonan preesens, kieltomuoto
	31	tietä-	tiedän [tiiän]	yks. 1. persoonan preesens
	32	poksahta-	poksahtaa	3. persoonan preesens
	33	mene-	mennään katsomaan	verbiketju, passiivin preesens
	34	mene-	meni ottamaan	verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	35	ova-	ovat	mon. 3. persoonan preesens
	36	saa-	saat	yks. 2. persoonan preesens
	37	jättä-	jätettiin	passiivin imperfekti
	38	kiipeile-	kiipeili	3. persoonan imperfekti
	39	jää-	jäädä	infinitiivimuoto
	40	jännittä-	jännitti	3. persoonan imperfekti

	41	yrittä-	yritti ottaa	verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	42	poksahta-	poksahti	3. persoonan imperfekti
	43	pelästy-	pelästyi	3. persoonan imperfekti
	44	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	45	ova-	ei ollut [ollu]	3. persoonan imperfekti, kieltomuoto
V5	1	otta-	ottaa	3. persoonan preesens
	2	ole-	on	3. persoonan preesens
	3	mene-	meni [mei]	3. persoonan imperfekti
	4	tapahtu-	tapahtuu [tapastuu]	3. persoonan preesens
	5	yletty-	ei ylety [uletu]	3. persoonan preesens, kieltomuoto
V6	1	loppu-	loppui [loppu]	3. persoonan imperfekti
	2	sano-	sanoo [sano]	3. persoonan preesens
	3	lähte-	lähtevät [lähtee]	mon. 3. persoonan preesens
	4	otta-	ottaa [ota]	3. persoonan preesens
	5	juokse-	juoksi	3. persoonan imperfekti
	6	itke-	itkee	3. persoonan preesens
	7	otta-	ottaa	3. persoonan preesens
	8	saa-	ei saa	3. persoonan preesens, kieltomuoto
	9	halua-	en halua	yks. 1. persoonan preesens, kieltomuoto
V7	1	mene-	meni	3. persoonan imperfekti
	2	kerto-	kerrotaan	passiivin preesens
	3	anta-	antoi [annoi]	3. persoonan imperfekti
	4	otta-	otti	3. persoonan imperfekti
	5	tykkää-	tykkäävät [tykkää]	mon. 3. persoonan preesens

	6	varo-	voi varoa [varoo]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	7	ova-	on	3. persoonan preesens
	8	mene-	mennyt [menny]	<i>-nUt-</i> partisiippi
	9	kävele-	kävellyt [kävelly]	<i>-lUt-</i> partisiippi
	10	kaatu-	kaatui	3. persoonan imperfekti
	11	lentä-	lensi	3. persoonan imperfekti
	12	tietä-	tiesin	yks. 1. persoonan imperfekti
	13	ova-	oli	3. persoonan imperfekti
	14	itke-	itkemään [ikkemmä]	<i>-mA</i> -infinitiivi
	15	tule-	tuli	3. persoonan imperfekti
	16	mene-	ei osaa mennä	verbiketju, 3. persoonan preesens, kieltomuoto
	17	halua-	haluaa mennä ylös [halu]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	18	saa-	saa	3. persoonan preesens
	19	halua-	haluaa auttaa [halu auta]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	20	pysty-	pystyy [pysty]	3. persoonan preesens
	21	pysty-	pystyy ottamaan [pysty otta]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	22	halua-	haluaa auttaa [halu autasi]	verbiketju, 3. persoonan preesens
	23	auttta-	auttaa [auta]	3. persoonan preesens
	24	laita-	laittaa [laita]	3. persoonan preesens
	25	pysy-	pysyy [pysty]	3. persoonan preesens
	26	otta-	ottaa	3. persoonan preesens

	27	mene-	menee [mennee] rikki	3. persoonan preesens
	28	itke-	itkemässä [ikkemässä]	-mA- infinitiivi + inessiivipäätte
	29	otta-	ottanut [ottanu]	-nUt- partisiippi
V8	(ei osallistunut)			
V9	1	tippu-	tippuu	3. persoonan preesens
	2	juokse-	juoksee [juokkee]	3. persoonan preesens
	3	tietä-	en tiedä	yks. 1. persoonan preesens, kieltomuoto
	4	kiipeä-	kiipeää [kiipee]	3. persoonan preesens
V10	(ei osallistunut)			

Kolmannessa testauksessa verrokkit käyttivät eniten erilaisia verbin taivutuskategorioita. Kolmannesta testauksesta huomasit mielenkiintoisia yksilöllisiä huomioita verrokkien verbimuotojen lisääntymisessä. V3 käytti kolmannessa testauksessa passiivin imperfektimuotoa *jätettiin*. V7 käytti kolmannessa testauksessa muotoa *hän pysty talosa*. Luultavasti V7 tarkoittaa verbiä *pysyä*, mutta on taivuttanut verbin *pystyä* verbin kaltaisesti. Hän käytti jo aiemmin kertomuksessaan modaalista *pystyä* -verbiä oikeassa kontekstissa:

k) L: *Hänel lauku nii hän **pysty** hänelle jalkat ni hän **pysty otta** tota pallo kiinni*

V8 ja V10 eivät osallistuneet viimeiseen testaukseen, joten heidän kehitystään ei voida kolmannen testauksen osalta tarkastella.



**Taulukko 21.** Verrokkien kolmannen testauksen verbikategoriat.

<b>Verrokki</b>	<b>Verbien taivutuskategoriat kolmannella testauskerralla</b>
V1	1. 3. persoonan imperfekti
	2. verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	3. 3. persoonan preesens
V3	1. 3. persoonan imperfekti
	2. verbiketju, 3. persoonan imperfekti
	3. yks. 1. persoonan preesens
	4. 3. persoonan imperfekti, kieltomuoto
	5. yks. 2. persoonan imperatiivi
	6. verbiketju, 3. persoonan preesens, kieltomuoto
	7. verbiketju, passiivin preesens
	8. mon. 3. persoonan preesens
	9. passiivin imperfekti
	10. infinitiivimuoto
V5	1. 3. persoonan preesens
	2. 3. persoonan imperfekti
	3. 3. persoonan preesens, kieltomuoto
V6	1. 3. persoonan imperfekti
	2. 3. persoonan preesens
	3. mon. 3. persoonan preesens
	4. 3. persoonan preesens, kieltomuoto
	5. yks. 1. persoonan preesens, kieltomuoto
V7	1. 3. persoonan imperfekti
	2. passiivin preesens
	3. mon. 3. persoonan preesens
	4. verbiketju, 3. persoonan preesens
	5. 3. persoonan preesens
	6. <i>-nUt-</i> partisiippi
	7. <i>-lUt-</i> partisiippi
	8. <i>-mA-</i> infinitiivi
	9. verbiketju, 3. persoonan preesens, kieltomuoto
	10. <i>-mA-</i> infinitiivi + inessiivipääte

	11. <i>-nUt-</i> partisiippi
V8	(ei osallistunut)
V9	1. 3. persoonan presens
	2. yks. 1. persoonan presens, kieltomuoto
V10	(ei osallistunut)

#### 5.1.4 Yleisiä huomioita verrokkien verbikategorioista

Seuraavassa taulukossa on vertailun vuoksi nähtävissä, minkä verran verrokkien tuottamat verbikategorioiden määrät muuttuivat kolmen testauskerran välillä:

**Taulukko 22.** Verrokkien verbimuodot kolmella taivutuskerralla

Verrokki	1. testaus	2. testaus	3. testaus
V1	5	4	3
V3	8	7	10
V5	2	3	3
V6	3	3	5
V7	5	9	11
V8	7	5	(ei osallistunut)
V9	4	2	2
V10	2	6	(ei osallistunut)

Kuten taulukosta 22 nähdään, lisääntyivät verbien taivutusmuodot myös verrokeilla. Verrokkien käyttämien taivutusmuotojen määrä oli alusta asti laajempi kuin verrokeilla, ja osa verrokeista osasi käyttää monikon muotoja sekä liittää verbien loppuun liitepartikkeleita. Laadullisen tutkimusosion osalta voidaan todeta, että molemmilla ryhmillä verbien taivutuskategoriat lisääntyivät testauskertojen välillä. Tuloksia analysoitaessa tulee ottaa huomioon, että verrokkit ovat olleet suomenkielisessä päivähoitossa keskimäärin lähes vuoden kauemmin kuin tutkittavat, ja tämä näkyy verrokkien tuottamassa verbien taivutuskategorioiden määrässä.

Useat lapset sekä tutkittavien että verrokkien ryhmästä käyttävät *-nUt-* partisiippimuotoa korvaamaan imperfektin. Toinen imperfektin korvaava muoto on konditionaali, jota esimerkiksi V3 käyttää. Tämä johtuu varmaankin siitä, että monissa verbeissä imperfektin tunnukseen liittyy päätte *-si*. Sekä verrokkit että tutkittavat osasivat muodostaa presens- ja

imperpektimuotoja, mutta verrokeilla muodot olivat keskimäärin oikeampia kuin tutkittavilla, mikä käy ilmi litteraateista.

## 5.2 Verbien määrällinen analyysi

Seuraavassa osiossa olen tarkastellut, kuinka paljon lasten käyttämien verbien määrä kasvaa suhteessa ensimmäiseen testaukseen. Ensimmäisiin taulukoihin olen laskenut jokaisen lapsen kolmen tutkimuskerran verbien lukumäärät. En ole ensimmäisissä taulukoissa ottanut vielä huomioon sitä, kuinka monta uutta verbiä lapsi ottaa käyttöönsä toisella ja kolmannella testaukseralla verrattuna ensimmäiseen testaukseen, vaan olen laskenut kaikki lasten käyttämät verbit. Lasten käyttämien verbien määrä ei tietenkään korreloi suoraan kerronnan ymmärrettävyyden kanssa. Voi olla, että lapsi käyttää paljon erilaisia verbejä, mutta ei osaa sijoittaa niitä oikein esimerkiksi lauseessa. On silti mielenkiintoista nähdä, mitä verbejä lapset käyttävät ja kuinka paljon verbien lukumäärä kasvaa.

### 5.2.1 Tutkittavat

Oheiseen taulukkoon on merkitty tutkittavien käyttämien verbien lukumäärät kaikilla kolmella testaukseralla:

**Taulukko 23. Tutkittavien käyttämien verbien määrä eri testaukseroilla**

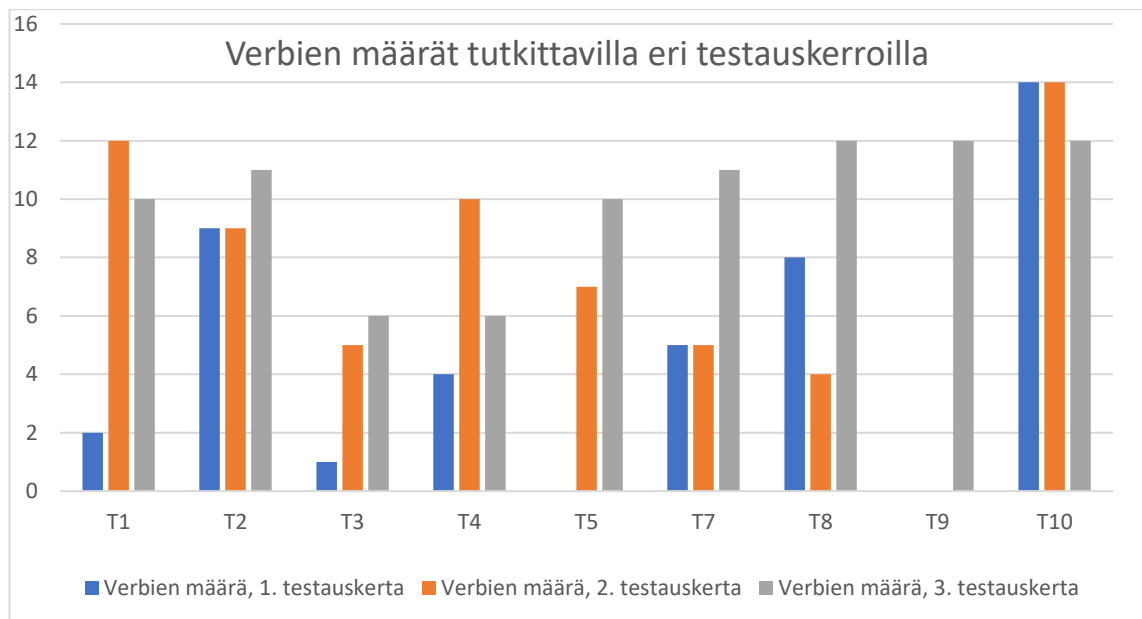
Lapsi	1. testaus	2. testaus	3. testaus
T1	<i>olla, nukkua= 2</i>	<i>antaa, juosta, kaatua, mennä, sattua, itkeä, haluta, ottaa, voida, nousta, pyytää, olla= 12</i>	<i>haluta, ottaa, leikkiä, olla, kaatua, mennä, lähteä, voida, antaa, auttaa= 10</i>
T2	<i>katsoa, sanoa, tulla, juosta, ottaa, osata, laittaa, mennä, käydä=9</i>	<i>saada, lähteä, osata, ottaa, juosta, itkeä, hajota, saada, katsoa= 9</i>	<i>antaa, juosta, kaatua, lentää, tehdä, itkeä, sattua, mennä, voida, nostaa, ottaa= 11</i>
T3	<i>mennä= 1</i>	<i>juosta, tulla, potkia, sattua, katsoa= 5</i>	<i>juosta, ottaa, lähteä, mennä, olla, saada= 6</i>

T4	<i>sattua, katsoa, mennä, kääntää= 4</i>	<i>olla, juosta, lentää, kaatua, katsoa, pystyä, mennä, tuoda, kiivetä, itkeä= 10</i>	<i>juosta, mennä, hypätä, hakea, puhjeta, itkeä= 6</i>
T5	<b>0</b>	<i>katsoa, kaatua, auttaa, juosta, olla, haluta, auttaa= 7</i>	<i>olla, haluta, mennä, juosta, kävellä, pudota, kaatua, tulla, ottaa, itkeä= 10</i>
T7	<i>tulla, yltää, tuoda, itkeä, halata= 5</i>	<i>tietää, tulla, sanoa, haluta, olla= 5</i>	<i>sanoa, leikkiä, mennä, kaatua, itkeä, antaa, ostaa, katsoa, osata, ottaa, mennä rikki= 11</i>
T8	<i>olla, pitää kiinni, mennä, juosta, sattua, ottaa, kiivetä, itkeä= 8</i>	<i>pudota, lähteä, itkeä, ottaa= 4</i>	<i>lähteä, itkeä, ottaa, leikkiä, pudota, olla, lentää, haluta, kokeilla, hakea, pitää kiinni, antaa= 12</i>
T9	<b>0</b>	ei testausta	<i>antaa, leikkiä, ottaa, itkeä, pudota, olla, lentää, haluta, kokeilla, hakea, pitää kiinni, antaa= 12</i>
T10	<i>lukea, mennä, olla, mennä kiinni, kaatua, itkeä, katsoa, nähdä, tulla, juosta, sanoa,</i>	<i>olla, antaa, mennä, juosta, kaatua, sanoa, haitata, kokeilla, ottaa,</i>	<i>mennä, ostaa, juosta, nähdä, kaatua, itkeä, pyytää, auttaa, loppua, antaa,</i>

	<i>ottaa, haitata,</i> <i>tarvita=14</i>	<i>voida, tulla, hakea,</i> <i>näkyä, ostaa= 14</i>	<i>ottaa, mennä</i> <i>rikki= 12</i>
--	---	--	---

Oheisessa kaaviossa on esitetty graafisesti tutkittavien verbien lukumäärät eri testauskerroilla:

**Kaavio 1. Tutkittavien verbien määrät**



Kaavioon on merkitty ensimmäisen testauksen verbien lukumäärä sinisellä tolalla, toisen testauskerran oranssilla ja kolmannen harmaalla. Joidenkin lasten kohdalla yksi tolppa puuttuu kokonaan, ja se tarkoittaa, että lapsi ei joko tuottanut testauksessa yhtään verbiä, tai sitten lapsi ei osallistunut testaukseen. Näiden kahden välillä ei kuitenkaan voida kaaviossa tehdä eroa.

Kuten taulukosta 23 ja kaaviosta 1 huomaa, lisääntyvät verbien määrät jokaisella lapsella ensimmäisen ja kolmannen testauskerran välillä. Etenkin T1 ja T3 käyttävät merkittävästi enemmän verbejä kolmannella testauskerralla verrattuna ensimmäiseen testauskertaan. T2 käyttää yhdeksää verbiä ensimmäisellä ja toisella testauskerralla, ja kolmannella kerralla määrä kasvaa yhteentoista. T4 taas käyttää määrällisesti eniten erilaisia verbejä toisella testauskerralla ja vähemmän kolmannessa testauksessa. T5 ei tuottanut yhtään verbiä ensimmäisellä kerralla, joten hänen kohdallaan verbien lukumäärä nousi huomattavasti toisella ja kolmannella tutkimuskerralla. T7 käytti myös selvästi enemmän verbejä viimeisellä testauskerralla. T8: n kohdalla toinen testauskerta sisälsi vain neljä verbiä, mutta viimeisellä testauskerralla hänkin käytti selkeästi enemmän verbejä kuin ensimmäisellä ja toisella testauskerralla.

T9:n kohdalla kaavio ei anna pelkästään verbien lukumäärää katsomalla kovin selkeää kuvaa hänen kerronnan kehittymisestään, sillä ensimmäisellä kerralla hän ei tuottanut yhtään verbiä. Hän ei osallistunut toiseen testaukseen, mutta kolmannella testauksekerralla hän tuotti peräti 12 verbiä. Tämän voidaan olettaa olevan ainakin yksi merkki siitä, että pienryhmäopetus on kasvattanut kyseisen lapsen verbisanastoa. T10 tuotti tutkittavista lapsista eniten verbejä heti ensimmäisellä testauksekerralla (14 kpl) ja käytti saman verran verbejä myös toisella testauksekerralla. Kolmannella testauksekerralla hänen verbimääränsä pieneni kahdella, mutta käytti silti keskimäärin eniten verbejä kaikilla tutkimuskerroilla.

### 5.2.2 Verrokkit

Oheisessa taulukossa on esitettyä verrokkien tuottamien verbien määrä kolmella testauksekerralla:

**Taulukko 10. Verrokkien käyttämien verbien määrä**

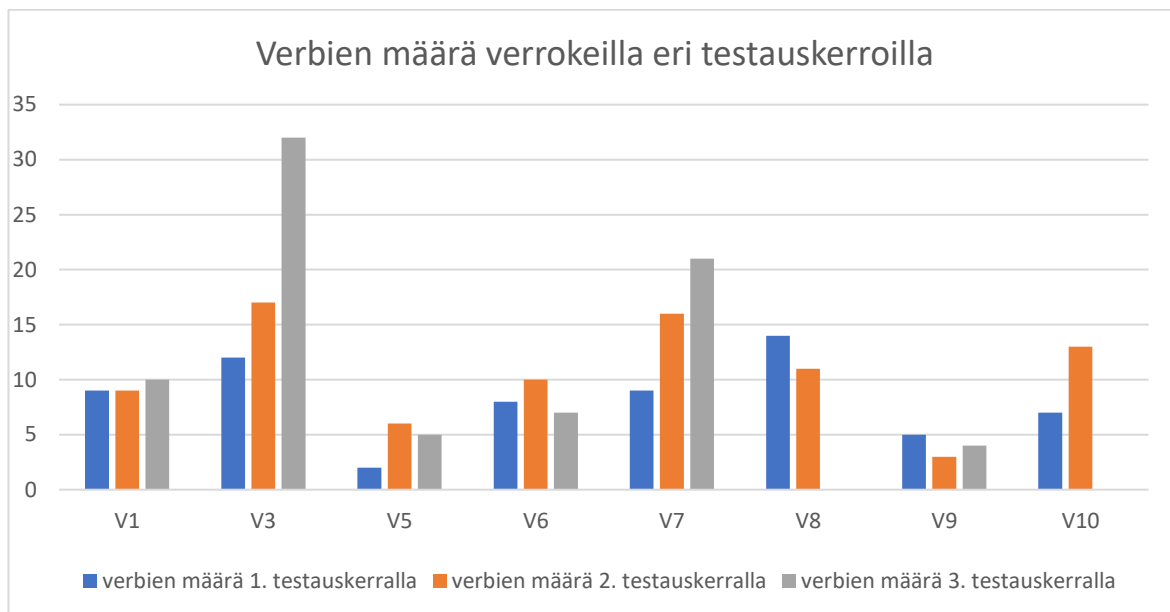
<b>Lapsi</b>	<b>1. testaus</b>	<b>2. testaus</b>	<b>3. testaus</b>
V1	<i>kertoa, mennä rikki, tietää, juosta, mennä, itkeä, ottaa, auttaa, kiivetä= 9</i>	<i>ostaa, leikkiä, kaatua, mennä, voida, ottaa, tulla, kiivetä, itkeä= 9</i>	<i>antaa, leikkiä, kaatua, mennä, yrittää, ottaa, olla, tulla, kiivetä, itkeä= 10</i>
V3	<i>juosta, mennä, lentää, tulla, voida, jaksaa, ottaa, kertoa, sanoa, mennä rikki, olla, saada= 12</i>	<i>antaa, juosta, olla, seisoa, kompastua, mennä, sanoa, voida, hakea, tulla, yrittää, ylettyä, tulla, kertoa, lentää, kiivetä, saada= 17</i>	<i>saada, yllättyä, tykätä, rakastaa, haluta, ottaa, kysyä, miettiä, keksiä, antaa, juosta, lentää, olla, kaatua, karata, tulla, jäädä, hypätä, kokeilla, katsoa, ylettyä, sanoa, tapahtua, pystyä, tietää, poksahuttaa, mennä, jättää, kiipeillä,</i>

			<i>jännittää, yrittää, pelästyä= 32</i>
V5	<i>ottaa, käydä= 2</i>	<i>harmittaa, voida, tulla, ylettää, olla, saada= 6</i>	<i>ottaa, mennä, olla, tapahtua, ylettyä= 5</i>
V6	<i>tietää, haluta, itkeä, hypätä, olla, sanoa, mennä, tulla= 8</i>	<i>itkeä, tulla, tippua, mennä, ottaa, mennä rikki, saada, olla, antaa, leikkiä= 10</i>	<i>sanoa, lähteä, ottaa, juosta, itkeä, saada, haluta= 7</i>
V7	<i>haluta, katsoa, mennä, itkeä, voida, ottaa, mennä riikki, olla, tehdä= 9</i>	<i>katsoa, tehdä, mennä rikki, mennä, antaa, ottaa, olla, haluta, osata, laittaa, auttaa, pitää, ottaa kiinni, tulla, tapahtua, juosta= 16</i>	<i>mennä rikki, kertoa, antaa, ottaa, tykätä, varoa, olla, kävellä, kaatua, lentää, tietää, itkeä, mennä, osata, haluta, mennä ylös, saada, auttaa, pystyä, ottaa kiinni, laittaa= 21</i>
V8	<i>antaa, sattua, tulla, voida, mennä, tippua, katsoa, olla, yltää, lyödä, tehdä, mennä rikki, laittaa, etsiä= 14</i>	<i>jäädä, saada, kertoa, ottaa, voida, mennä rikki, itkeä, antaa, juoksennella, tippua, mennä= 11</i>	<i>ei osallistunut testaukseen</i>
V9	<i>katsoa, tietää, sattua, olla, itkeä= 5</i>	<i>tapahtua, tietää, haluta= 3</i>	<i>tippua, juosta, tietää, kiivetä= 4</i>
V10	<i>olla, itkeä, lentää, mennä rikki, antaa, juosta, hakea= 7</i>	<i>lähteä, tavata, kokeilla, hakea, olla, katsoa, antaa,</i>	<i>ei osallistunut mittaukseen</i>

		<i>pudota, saada, sanoa, itkeä, juosta, lentää= 13</i>	
--	--	--	--

Oheisessa kaaviossa 2 on esitettyä vielä verrokkien verbien lukumäärät graafisesti:

**Kaavio 2. Verrokkien verbien määrät**



V1 käytti kerronnassaan lähes saman verran verbejä kaikilla testauskerroilla. V3 tuotti lukumäärällisesti erityisen paljon verbejä kolmannella testauskerralla, peräti 32. Hän on alistunut suomen kielelle jo neljä vuotta, joten hänen kerrontataitonsa ovat äidinkielen puhujan tasoa. V5 kasvatti verbimääräänsä eniten ensimmäisen ja toisen testauksen välillä. V6 tuotti kertomuksissaan eniten verbejä toisella testauskerralla. V8 tuotti jo ensimmäisellä kerralla 14 verbiä, ja määrä laski hieman toisella kerralla. Hän ei osallistunut kolmanteen testaukseen, joten hänen kehitystään ei voida tarkastella kolmannen testauksen osalta.

V9:n kohdalla verbimäärä laski ensimmäisen ja kolmannen testauksen välillä. V10 tuotti eniten verbejä toisella testauskerralla eikä osallistunut kolmanteen. Keskimäärin myös verrokeilla verbien lukumäärä kasvoi ensimmäisen ja viimeisen testauskerran välillä.

### 5.2.3 Verbimäärien keskiarvot

Olen laskenut aritmeettisen keskiarvon siitä, kuinka monta verbiä tutkittavat ja verrokki keskimäärin käyttivät jokaisella testauskerralla. En ole huomioinut sitä, kuinka monta uutta verbiä lapsi ottaa käyttöönsä toisella ja kolmannella testauskerralla verrattuna ensimmäiseen. Taulukossa 24 olen esittänyt käytettyjen verbien keskiarvon jokaisella



testauskerralla. Verbien lukumäärä on pyöristetty kokonaislukuun, ja verbien lukumäärien summat on siis jaettu niiden lukumäärällä.

#### **Taulukko 24. Verbien lukumäärien keskiarvot**

	<b>1. testaus</b>	<b>2. testaus</b>	<b>3. testaus</b>
<b>Tutkittavat</b>	ka 5 verbiä	ka 7 verbiä	ka 10 verbiä
<b>Verrokkit</b>	ka 8 verbiä	ka 11 verbiä	ka 13 verbiä

Kuten keskiarvoja tarkastellessa voi huomata, verrokkit tuottivat keskimäärin enemmän verbejä jokaisella testauskerralla verrattuna edelliseen. Tähän tietenkin vaikuttaa lasten kielellinen lähtötaso. Vaikka tutkittavat ovat osallistuneet pienryhmätoimintaan ja tehneet erilaisia harjoituksia, joissa verbit huomioidaan, ei verbien kehitys välttämättä tule tässä tutkimustavassa esille. Voi olla, että tutkittavien verbien lukumäärä on kasvanut suhteessa paljon alkumittauksen ja loppumittauksen välillä, mutta he eivät kissatarinassa tarvitse kyseisiä verbejä tai sitten lapset eivät koe luontevaksi käyttää kaikkia verbejä testaustilanteessa.

Tuloksiin vaikuttaa myös se, että osa lapsista ei osallistunut kaikkiin testauskertoihin. Keskiarvo vääristyy sen takia, että osan lapsista puuttuessa joillakin testauskerroilla heitä ei voida laskea mukaan sen kerran keskiarvoon, sillä jos heidät merkittäisiin nollassa, tarkoittaisi se, että he ovat tuottaneet nolla verbiä, mikä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Verbien lukumäärien keskiarvoja tarkastelemalla saadaan hyvä kokonaiskuva siitä, minkä verran lasten verbisanasto monipuolistui kolmen testauskerran aikana.

#### **6. Metodikeskustelua ja arviointia**

Kuten sekä laadullisesta että määrällisestä verbianalyysistä käy ilmi, kasvoivat verbien taivutusmuotojen sekä eri verbien määrät sekä tutkittavilla että verrokeilla vuoden seurantajakson aikana. Suurimmalla osalla lapsista kasvu oli eksponentiaalista, mutta osalla verbimäärä oli suurin toisella testauskerralla. Tutkittavien ja verrokkien tulosten vertailu ei anna tässä kohtaa niin luotettavia tai vertailtavia tuloksia, sillä kuten tutkimuksen taustatiedoista käy ilmi, verrokkit ovat olleet keskimäärin vuoden kauemmin suomenkielisessä päivähoitossa tutkittaviin verrattuna. Myös kielellinen ja kulttuurinen tausta on jokaisella lapsella yksilöllinen.

Vaikka tutkittavilla oli kerran viikossa suomen kielen opetusta pienryhmissä, ei pienryhmäopetuksen vaikutus välttämättä vielä näy tekemässäni tutkimuksessa, sillä verrokkien lähtötaso oli parempi. PAULA-ryhmiin osallistuneilla lapsilla tuntui kuitenkin

olevan hieman systemaattisempi positiivinen kehitys verbien hallinnassa kuin verrokeilla. Tuloksista voidaan päätellä, että sekä pienryhmätoiminta että pidempiaikainen oleskelu suomen kielisessä ryhmässä parantavat maahanmuuttajataustaisten lasten kielitaitoa ja verbiosaamista.

Tehdessäni tutkimustani huomasin myös muita asioita, jotka vaikuttivat lopullisiin tutkimustuloksiini sekä laadullisessa että määrällisessä analyysissä. Merkittävin asia oli molemmista näkökulmista tarkasteltuna se, että jotkut lapsista eivät osallistuneet kaikkiin testauskertoihin. Tämä vaikutti esimerkiksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskiarvojen laskemiseen. Koska testauskertoja on vain kolme, merkitsee yhden kerran puuttuminen paljon tuloksia vertaillessa, eikä yksittäisen lapsen kehitystä vuoden aikana voida arvioida yhtä selkeästi. Myös laadullisen analyysin kannalta näiden lasten verbien laadullinen tarkastelu jäi suppeammaksi.

Yksi haaste verbianalyysissäni oli verbien luokittelu: lapset käyttivät verbejä *mennä* ja *tulla* sekä itsenäisissä verbilausekkeissa (esim. *Pallo meni puuhun*) että yhdistyneenä johonkin partikkeliin (esim. *Pallo meni rikki*). Kun laskin lasten tuottamia verbejä kolmella eri testauskerralla, minun oli päätettävä, huomioinko tällaiset verbit vain yhtenä verbinä vai erottelenko verbit *mennä* ja *mennä rikki* erillisiksi verbeiksi. Päätin erotella nämä erillisiksi verbeiksi, sillä ne olivat kuitenkin osoitus siitä, että lapsi osaa käyttää *mennä* ja *tulla* -verbejä eri merkityksissä. Myös *mennä pois* esiintyi lasten kertomuksissa ilmaisemassa suuntaa.

Toinen asia, jota piti materiaalia tutkiessa pohtia, oli kieliopin ja verbien taivutusten oikeellisuus. Kuten mainitsin laadullisen analyysin kappaleessa, minun piti päättää, määritänkö taivutuskategorian lapsen käyttämän muodon perusteella vai sen perusteella, mitä muotoa oletin lapsen tarkoittavan. Useat lapsista taivuttivat monikon 3. persoonan imperfektin kohdalla verbit yksikön 3. persoonan mukaan, esim. *he \*meni*. Toisaalta sekä tutkittavien että verrokkien joukossa oli lapsia, jotka osasivat taivuttaa verbejä myös monikon 3. persoonassa *-vat* -päätteellä. Nämä esiintyivät vain yksittäisinä taivutuksina joissakin verbeissä, joten voidaan todeta, että lapset käyttivät suurimmaksi osaksi yksikön 3. persoonan verbimuotoa, vaikka subjektina olisi ollut yksikön 3. persoona. Yleisesti lapsilla ei ollut 3. persoonan taivutuksessa aina erikseen morfologista monikkoa ja yksikköä, vaan (kuten myös puhekielessä) finiittiverbeillä oli vain yksi kolmannen persoonan muoto.

Mäkinen & Suvanto (2011: 66) toteavat, että fiktiivisten kertomusten käyttöä lasten kerrontaa tutkiessa voidaan kritisoida, sillä kaikki lapset eivät ole tottuneet kertomaan tarinoita. Tämän takia esimerkiksi Kissatarinan kertominen voi tuntua lapsista vieraalta tilanteelta. Lisäksi tilanteen luonnollisuutta heikentää se, että usein tutkija näkee kuvat yhtä aikaa lapsen kanssa, joista lapsen on tarkoitus kertoa. Tämä voi Suvannon ja Mäkisen mukaan vaikuttaa siihen, kuinka tarkasti lapsi kuvailee juonta tai esittelee kuvien henkilöitä. Nämä seikat vaikuttavat myös omassa tutkimuksessa lasten tuottamien verbien määrään: lapset ehkä osaisivat kertoa kuvien tapahtumista vielä monipuolisemmin, mutta eivät välttämättä koe sitä tarpeelliseksi tai luontevaksi testaustilanteessa. Myös lasten motivaatio tehtävän tekemiseen vaikutti siihen, kuinka innokkaasti he kertoivat tarinaa.

Lapset saattoivat huomata testaustilanteen aikana, jos heidän ei ole pakko puhua: tällöin lapset käyttävät tätä helposti hyväkseen ja tyytyvät kommunikoimaan vain elekielellä. Tutkimusta voitaisiin kehittää vielä siten, että lapsia rohkaistaisiin vielä enemmän vapaamuotoiseen kerrontaan kuvakirjan kerronnassa. Tuloksia tarkasteltaessa pitää myös ottaa huomioon inhimillinen puoli: kissatarinan kertomistehtävä oli viimeinen tehtävä koko testauksessa, joten monet lapset olivat varmasti väsyneitä lähes tunnin mittaisen testauksen loppupuolella. Uskon, että jotkut lapsista olisivat voineet tuottaa vielä enemmän tarinaa, jos Kissatarina olisi ollut esimerkiksi ensimmäinen tehtävä. Kun lapset tiesivät, että Kissatarina on viimeinen tehtävä, jotkut varmasti halusivat tehdä sen nopeasti.

Myös Inkeri Laine (2017: 41) toteaa pro gradu- tutkielmassaan, että joitakin tarkennuksia Kissatarina- menetelmän toteutukseen olisi tarpeen tehdä. Tutkimuksen toteutti viisi eri tutkijaa ja mittauskertoja oli kolme jokaisen lapsen kohdalla. Olen Laineen kanssa samaa mieltä, että on olennaista pohtia useiden tutkijoiden ja mittauskertojen vaikutusta tulosten yhdenmukaisuuteen. Kaikilla tutkijoilla oli yhdenmukaiset esitysohjeet Kissatarina- tehtävän johtamiseen, joita noudatettiin samalla tavalla kaikissa mittauspisteissä. Tutkimusvideoilta kuitenkin ilmeni, että esimerkiksi tutkijan esittämien avustavien kysymysten ja kommenttien määrä vaihteli jonkin verran eri tutkijoiden välillä. Jatkotutkimuksissa ohjeita pitäisi tarkentaa entisestään, jotta tulokset saataisiin luotettavimmiksi. Ohjeissa pitäisi olla vielä tarkemmin määriteltynä, kuinka paljon tutkijat saavat auttaa lasta tai kysyä johdattelevia kysymyksiä.

Tutkielmani kohteena ei ollut varsinaisesti pienryhmäopetuksen vaikutus suomen kielen oppimiseen eikä sen vaikutusta voida suoraan tulkita verbien analyysistä. Uskon kuitenkin, että tutkittavien saama pienryhmäopetus auttoi heitä kissatarinan kertomisessa. Kielituokioihin kuului omana aiheenaan verbit sekä tunteiden ilmaisu. Lähes kaikki lapset käyttivät verbiä *itkeä* kuvatessaan kissapojan surua, kun hänen ilmapallonsa karkaa. Tätä verbiä on saatettu käyttää pienryhmätuokioissa tunteiden ilmaisun yhteydessä, tai sitten lapset oppivat tämän verbin nopeasti päiväkodin arjessa. Itkeminen kuuluu vielä kiinteästi 4-5 –vuotiaiden lasten tunteiden ilmaisuun ja tätä verbiä luultavasti käytetään ahkerasti päiväkodin arjessa.

Vaikka tutkimukseni otos on suhteellisen pieni, sain mielenkiintoista tutkimustietoa siitä, oppivatko maahanmuuttajataustaiset lapset käyttämään samoja verbejä kuin äidinkielliset lapset opetellessaan suomen kieltä. Tutkimukseni osoitti, että maahanmuuttajataustaiset lapset oppivat käyttämään verbejä oikeanlaisissa konteksteissa melko nopeasti, vaikka niiden taivutusmuodot ja foneettinen lausuminen eivät olisikaan täysin oikein. Myös suomea toisena kielenä oppivat lapset ottavat käyttöön aluksi samoja verbejä samoissa taivutusmuodoissa kuin suomea äidinkielenä omaksuvat lapset. Verbisanoista monipuolistuu nopeasti ja lapset osaavat ilmaista jo suhteellisen pienellä sanavarastolla sekä dynaamisia että abstraktimpia verbejä.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella verbien kehitystä ryhmillä, joissa lähtötasot ovat samanlaiset. PAULA-hankkeen kautta on kerätty vuosien 2017-2018 aikana lisää materiaalia ja testattu suurempi määrä lapsia (n=60). Jos samanlainen verbien laadullinen ja määrällinen tutkimus tehtäisiin uudestaan isommalla otoksella ja samantasoisilla ryhmillä, saataisiin varmasti vielä selkeämpiä tuloksia siitä, miten pienryhmätoiminta kehittää lasten verbien käyttöä kerronnassa ja verbien oikeanlaista taivuttamista ylipäätään.

## 7. Svensk sammanfattning

### Utveckling av verbordförråd och verbformer hos fyra- till femåriga barn med invandrabakgrund under ett års tid

#### 1. Inledning

I min pro gradu-avhandling har jag undersökt hur fyra- till femåriga, flerspråkiga barn med invandrabakgrund använder olika verb på finska när de berättar en historia med hjälp av en bilderbok. Jag har fått mitt analysmaterial från ett forskningsprojekt om flerspråkighet som heter PAULA (*pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten*), där forskare från Åbo universitet ville ta reda på om finskakunskaperna utvecklas bättre när invandrabarn får undervisning i smågrupp en gång per vecka. Undersökningen genomfördes som en uppföljningsundersökning och barnen blev testade tre gånger under ett år. Bilderboken som användes i undersökningen handlar om en katt som förlorar sin ballong. Bilderboken är gjord av Leena Mäkinen (2014).

Mitt material samlades in mellan åren 2015 och 2016 från olika daghem i Åbo. De 20 barn som deltog i undersökningen delades in i två olika grupper. Den första gruppen var undersökningsgruppen som undervisades i finska en gång i veckan. All undervisning skedde i smågrupp. Den andra gruppen var kontrollgruppen som inte fick undervisning i finska. I den ursprungliga undersökningen gjordes åtta olika fonologiska och språkliga test. De här uppgifterna var identiska alla tre gånger. I min avhandling har jag fokuserat på den sista uppgiften, katthistorien. Jag har analyserat valet av verb och i vilken form barnen använde dessa när de berättade historien om katten till forskarna. Som forskare fungerade logopedistuderande från Åbo universitet.

Att undersöka språksvårigheter bland invandrabarn före skolåldern är viktigt; när svårigheter i språk upptäcks tidigt kan man undvika att invandrabarn blir segregerade från det finska samhället. Om undervisningen av det finska språket i smågrupper på daghem visar sig vara ett fungerande interventionsmedel, är målet med PAULA-undersökningen att bredda verksamheten och på detta sätt stöda flerspråkiga barns språkutveckling.

I den ursprungliga undersökningen deltog 20 barn men i min undersökning har jag analyserat verb hos 17 barn, eftersom alla föräldrar inte gav lov till att PAULA-materialet används i andra studier. I min undersökning bestod undersökningsgruppen av nio barn och kontrollgruppen bestod av åtta barn. Jag gjorde både en kvalitativ och kvantitativ analys av barnens verbanvändning i samband med alla tre undersökningstillfällen. Jag är

intresserad av att veta om verben hos barnen i undersökningsgruppen utvecklas mer än hos barnen i kontrollgruppen.

Även om urvalet i min undersökning är relativt begränsat får jag förhoppningsvis viktig information om utvecklingen av olika verbkonstruktioner i finskan hos de flerspråkiga barnen. Det är intressant att jämföra verbmängd och -böjning mellan undersöknings- och kontrollgruppen. Barnen i kontrollgruppen hade i medeltal varit ett år längre i ett finskspråkigt daghem än undersökningsgruppen. Min hypotes är att verbkonstruktionen och verbböjningen blir mångsidigare hos den grupp som får finskaundervisning en gång i veckan. Också barnen i kontrollgruppen blir sannolikt bättre på verbkonstruktioner eftersom de tillbringar många timmar varje vardag på ett finskspråkigt daghem. Finskan utvecklas alltså automatiskt genom kommunikation på daghemmen.

## 2. Språkets inläring

Språk gör alla former av kommunikation mellan människor möjlig. Människor får inte sin språkkunskap automatiskt vid födseln utan varje barn kan lära sig vilket språk som helst som talas i hans eller hennes sociala miljö (Klein 1996: 1). Individens förmåga att tala och förstå ett visst språk, d.v.s. språklig kompetens (*linguistic competence*), förvärfvas på två olika sätt. Den fås antingen genom medfödda språkliga förmågor som är gemensamma för alla människor eller från socialt förmedlad information om omgivningens språk. Interaktion mellan föräldrar och barn ger barnen *input* som möjliggör att barnen kan utveckla sitt språk (no. 1996: 1).

Bland andra Ojutkangas (2009: 204) konstaterar att det alltid finns variation i språk eftersom ingen i ett språksamfund använder ett språk på samma sätt. Variation är en viktig del av språk. Också talarens ålder spelar en roll i språkanvändningen; barn talar på annat sätt än vuxna. Abrahamsson och Hyltenstam (i Bjar & Liberg 2003: 30–31) säger att det finns vissa kritiska perioder i språkutvecklingen hos barn. Under de här perioderna borde barnets språk stimuleras. Annars kan språkutvecklingen fördröjas eller så utvecklas inte språket normalt. Neurofysiolog Eric Lenneberg (1967) anser att den kritiska perioden för språkinläringen inleds då barnet är cirka två år gammalt och avslutas vid 13 års ålder eftersom hjärnans lateralisering upphör då.

Inläringen av det andra språket, d.v.s. ett annat språk än modersmålet, behöver (på samma sätt som inläringen av modersmålet) stimulering från den sociala miljön (Sarmavuori 1982: 209). Barn kan bli två- eller flerspråkiga på två olika sätt. Simultan tvåspråkighet betyder att barn lär sig två språk samtidigt. I successiv tvåspråkighet lär sig

barn två språk efter varandra och vid olika tidpunkter. När det gäller barn med invandrabakgrund handlar det för det mesta om successiv tvåspråkighet (Arnqvist 1993). Lexikalisk kunskap och förmåga är också viktiga aspekter av språkinläring (Honko 2013: 6).

### 3. Verbböjning i det finska språket

Med verb beskriver man vanligtvis dynamiska situationer där det finns en förändring, till exempel handlingar eller händelser. Prototypiska verb uttrycker handlingar som utförs av ett levande subjekt. Det finns också så kallade statiska verb som beskriver odynamiska situationer som verbet *älska* (ISK, 2008). Verb kan böjas i tempus, modus och person. Ett böjt verb kallas finit d.v.s. finitverb. I alla finska kontexter är det vanligaste verbet *olla* och det vanligaste nekningsordet *ei*. I finskan finns det fyra modus: indikativ, konditionalis, imperativ och potentialis. Indikativ är den vanligaste verbformen och uttrycker handlingar utan särskild ändelse (VISK §445, 2008).

Finskan är ett morfofonemiskt språk och det kan finnas mycket variation i ordens stam och ändelser. Ordböjning är svårare i finskan än i analytiska språk som till exempel engelska och svenska. Därför kan det ta längre tid att lära sig finskans ordböjning (Sarmavuori 1982: 68). Man har slagit fast att de flesta människor lär sig finskans singularform före pluralformen, aktiv före passiv och presens före imperfekt (Lyytinen 1973). Karlsson (1982: 207) konstaterar att barn inte lär sig infinitiv som den första verbformen, utan finita verbformer. Toivainen (1990) märkte i sin forskning att barn mellan tre och fyra år inte kunde böja verb i pluralformer. Många barn ersatte pluralens första person med passivform. Flerspråkiga barn har en tendens att först använda tvåstaviga ord när de lär sig finska. Jusczyk (1997: 107) har föreslagit att alla barn har en trokétendens i ett visst skede av språkutvecklingen oberoende av första språket.

Enligt Leiwo (1979: 95) kan man inte avgöra barnets språkliga nivå utifrån hans eller hennes tal. Barn kan ofta förstå komplicerade konstruktioner även om de inte kan producera dem själva. Berättande är ett viktigt delområde i språkutvecklingen. Mäkinen och Suvanto (2011: 63) konstaterar att med berättande uttrycker man den språkliga beskrivningen av reella eller fiktiva händelser. Mönster från vuxna, vardagligt liv och sagor ger barn grunden för framtida kunskaper i berättandekonst.

#### 4. Undersökningsmaterial och -metoder

Studerande från logopedi vid Åbo universitet har deltagit som forskare i PAULA-projektet mellan åren 2015 och 2016. Barnen som deltog i undersökningen kom från olika delar av Åbo. I testsituationen gjorde barnen åtta olika uppgifter som testade deras språknivå. En del av uppgifterna fokuserade på språkförståelse, en del på språkproduktion och fonologi. Projektets mål var att ta reda på hur smågruppsundervisning inverkar på språkkunskaper i finskan hos invandrabarn och om smågruppsundervisningen kan förebygga senare språk- och inlärningssvårigheter i grundskolan.

Barnen testades tre gånger under ett års tid. Flerspråkiga barn delades in i två skilda grupper, beroende på om de undervisades i en smågrupp eller inte. I min undersökning bestod undersökningsgruppen av nio barn. De här barnen hade kodnamnet ”T” (från finskans ”tutkittava”). Åtta barn utgjorde kontrollgruppen och de har ”V” framför sitt forskningsnummer (från finskans ”verrokki”). De undersökta barnen i undersökningsgruppen fick smågruppsundervisning en gång i veckan i det finska språket och barnen i kontrollgruppen fick inte det. Barnen i kontrollgruppen hade varit i medeltal ett år längre på ett finskspråkigt daghem än barnen i undersökningsgruppen.

Jag valde den sista uppgiften från PAULA-testningen, ”Katthistorien” (fin. ”Kissatarina”) som undersökningsmaterial. I den sista uppgiften bläddrade barnen först igenom bilderboken och sedan berättade de om bilderna i bilderboken till forskaren. I bilderboken fanns det alltså ingen text. Jag har analyserat alla verb som barnen använde när de berättade om katten. Bilderboken är anpassad till utvärdering av kunskaper i berättande. Forskarna borde inte hjälpa barnen för mycket i testsituationen utan endast vid behov ställa uppmuntrande frågor som till exempel ”Vad händer i den här bilden?”. Målet var att barnen skulle berätta om bilderna så självständigt som möjligt. Från transkriberingen noterade jag alla verb som barnen använde i sina berättelser, för att sedan analysera dem.

#### 5. Analys

##### 5.1 Den kvalitativa analysen av verb hos undersökningsgruppen

I min undersökning har jag fokuserat på verbkonstruktionerna som barnen använde när de berättade historien om katten. Jag ville veta om verbformerna skulle bli mångsidigare vid de tre testtillfällena. Barnen i undersökningsgruppen gjorde olika uppgifter med verb då de fick undervisning i finskan i smågrupp. Jag gjorde både en kvalitativ och kvantitativ undersökning av verbformer och verbmängd i barnens berättelser.



I den kvalitativa undersökningen analyserade jag böjningskategorier av verb, d.v.s. i vilken form (person, tempus och modus) olika verb förekom i barnens berättelser. Det var ibland utmanande att kategorisera barnens verb eftersom alla barnen inte producerade verbformerna fonologiskt på rätt sätt och jag måste gissa vilken form barnen menade.

Vid det första testtillfället producerade barnen en varierande mängd verbkonstruktioner. Det undersökta barnet T5 producerade inget verb vid det första testtillfället, utan han använde gester för att demonstrera verb. T2 reproducerade samma sats som forskaren sade. Barnen i undersökningsgruppen använde många dynamiska verb vid det första testtillfället. Några barn kunde också använda verb som beskriver känslor, till exempel att katten har ont. Barnen producerade mest imperfektformer i tredje person singular. Barnen T2 och T8 kunde använda flera verb efter varandra som verbkedjor, till exempel ”ei osaa ottaa” (kan inte ta).

Vid det andra testtillfället använde barnen i undersökningsgruppen märkbart fler verbformer än vid det första testtillfället. Till exempel barnet T1 producerade bara tre olika verbformer vid det första testtillfället, medan barnet också använde imperfektformer i sin berättelse vid det andra testtillfället. En intressant iakttagelse var att barnen T1, T2 och T8 använde *-nUt* -participet istället för imperfektformen, till exempel ”mennyt” (gått). Barnen har alltså förstått att man i finskan kan uttrycka förfluten tid med båda formerna. Vid det andra testtillfället använde barnen i undersökningsgruppen för det mesta singular första personens presens, imperfekt och singular imperativ. Barnen använde fortfarande många dynamiska verb i sina berättelser. Barnet T9 deltog inte i det andra testtillfället så jag kunde inte analysera hans utveckling.

Vid det tredje testtillfället använde barnen fortfarande för det mesta dynamiska verb som till exempel ”lähteä”, ”mennä” (gå), ”kaatua” (falla omkull), ”juosta” (springa) och ”ottaa” (ta). Många av barnen behövde fortsättningsvis uppmuntras för att berätta om katten. Till exempel barnet T4 berättade om katten vid det tredje testtillfället endast med hjälp av forskarens frågor. Vid det tredje testtillfället använde barnen i undersökningsgruppen för det mesta tredje person singular presens och imperfekt. Sex av nio barn använde verbkedjor. Största delen av barnen kunde använda verbparet ”antaa-ottaa” (ge-ta).

Alla barn i undersökningsgruppen kunde använda tredje person singular presens även om de morfologiska böjningsparadigmen var begränsade. Jag kunde anta från kontexterna att barnen menade en viss form. Några barn använde inte långa vokaler i sina tal men det kan

hända att det inte finns långa vokaler i deras modersmål. Jag har inte iakttagit de här fonologiska aspekterna i min undersökning. Några barn använde imperativform istället för finitformer, till exempel med verbet *anna* (imperativform, *ge*). Också konditionalisformer uppträdde i barnens berättelser. Trots allt använde alla barn mera verbformer vid det tredje testtillfället än vid det första.

## 5.2 Den kvalitativa analysen av verben hos kontrollgruppen

Också i kontrollgruppen använde barnen vid det första testtillfället för det mesta dynamiska verb. Också stativverb som till exempel ”itkeä” (gråta) förekom i barnens berättelser. Både barnen i undersökningsgruppen och i kontrollgruppen använde ofta tredje personen singular presens och imperfekt när de berättade om katten. En skillnad mellan undersöknings- och kontrollgruppen var att alla barn i kontrollgruppen använde något verb redan vid det första testtillfället. Barnen V6 och V3 använde också tredje personen plural presens vid det första testtillfället. Den här böjningsformen är ganska ovanlig också i finskspråkiga barns tal.

Vid det andra testtillfället använde några barn ovanligare verb som inget annat barn använde i berättelseuppgiften. Barnet V5 använde verbet ”harmittaa”(harma) medan de flesta sade att katten är ledsen. Många forskare använde verbet ”tapahtua” (hända) när de hjälpte barnen att berätta om bilderna. Verbet ”tapahtua” borde inte styra barnen att berätta om bilderna på ett visst sätt eller om vissa saker. De flesta barn använde vid det andra testtillfället för det mesta tredje person singular presens och imperfekt när de använde olika verbformer. De använde också verbkonstruktionen ”mennä rikki” (gå sönder). Några barn använde verb med enklitiska partiklarna som *-kin*, *-kAAn* ja *-kO* (till exempel ”ei tullutkaan”). Barnen i kontrollgruppen använde mera verbkedjor än vad barnen i undersökningsgruppen gjorde.

Vid det tredje testtillfället använde barnen i kontrollgruppen mera mentala verb. De mentala verben är sådana verb som kan uttrycka känslor och har ett levande och medvetande subjekt. Sådana verb är till exempel verben ”rakastaa” (älska), ”ajatella” (tänka) och ”huomata” (märka). Barnet V3 använde verbet ”tykätä” (tycka). Barnen i kontrollgruppen använde mest olika verbformer vid det tredje testtillfället. Barnen V8 och V10 deltog inte i det tredje testtillfället så jag inte kunde analysera deras utveckling vid alla tre testtillfällena.

Precis som hos undersökningsgruppen ökade antalet verbformer också hos kontrollgruppen vid varje testtillfälle. Kontrollgruppen kunde redan vid det första

testtillfället använda mer olika verbformer än undersökningsgruppen, även om undersökningsgruppen fick smågruppsundervisning i finskan. Det bör nämnas att kontrollgruppen hade varit ett år längre på ett finskspråkigt daghem än barnen i undersökningsgruppen, vilket förklarar skillnaden mellan de här två grupperna. Båda grupperna använde för det mesta samma verbformer (tredje person singular presens och imperfekt) och ersatte imperfekt med *-nUt-* participet eller med konditionalis. Verbformerna var grammatikaliskt bättre hos kontrollgruppen.

### 5.3 Den kvantitativa analysen av verben

I den här delen av min undersökning har jag analyserat hur mycket verbantalet ökade hos undersöknings- och kontrollgruppen vid alla tre testtillfällena. Jag antog att verbantalet skulle öka hos båda grupperna. Barnen i undersökningsgruppen fick smågruppsundervisning så deras verbantal skulle förmodligen öka mer än hos kontrollgruppen.

I den nedanstående tabellen kan man se hur många verb barnen i undersökningsgruppen producerade under de tre testtillfällena:

**Tabell 1. Verbantalet vid varje testtillfälle hos undersökningsgruppen**

Barn	det första testtillfället	det andra testtillfället	det tredje testtillfället
T1	2	12	10
T2	9	9	11
T3	1	5	6
T4	4	10	6
T5	0	7	10
T7	5	5	11
T8	8	4	12
T9	0	ingen testning	12
T10	14	14	12

Som man kan se från tabellen ökade verbantalet hos varje barn i undersökningsgruppen mellan det första och det sista testtillfället. Barnen T1 och T3 använde märkbart mera olika verb vid det sista testtillfället jämfört med det första. Barnet T2 producerade vid det första och andra testtillfällena nio verb och vid det tredje elva. Barnet T4 använde mest olika verb vid det andra testtillfället. Barnet T5 producerade inget verb vid det första testtillfället så hennes verbantal ökade också märkbart.

Det var svårt att analysera barnets T9 utveckling eftersom han inte producerade något verb vid det första testtillfället och inte deltog i det andra. Vid det tredje testtillfället använde han till och med tolv olika verb i sin berättelse. Han fick smågruppundervisning så man kan konstatera att han uppenbarligen hade nytta av undervisningen. Barnet T10 producerade redan vid det första testtillfället fjorton olika verb precis som hon gjorde vid det andra testtillfället. Hon använde i medeltal mest olika verb av alla barn i undersökningsgruppen vid alla tre testtillfällena.

I tabell två kan man se hur många verb barnen i kontrollgruppen producerade vid alla tre testtillfällena:

**Tabell 2. Verbantalet vid varje testtillfälle hos kontrollgruppen**

Barn	det första testtillfället	det andra testtillfället	det tredje testtillfället
V1	9	9	10
V3	12	17	32
V5	2	6	5
V6	8	10	7
V7	9	16	21
V8	14	11	ingen testning
V9	5	3	4
V10	7	13	ingen testning

Också hos kontrollgruppen ökade verbantalet mellan första och sista testningarna. Barnet V3 började vid det första testtillfället med tolv verb och använde vid det sista testtillfället till och med 32 olika verb. Inget annat barn i hela undersökningen använde så många olika verb. Man kan alltså konstatera att hon redan hade en relativ hög språknivå. Hon hade blivit utsatt för finskan redan i fyra år så hennes språkkunskaper var antagligen på samma nivå som hos barn med finska som modersmål. Verbantalet blev större hos barnet V5 mest mellan det första och det andra testtillfället.

Barnet V6 producerade mest olika verb i sina berättelser vid det andra testtillfället. Barnet V8 använde redan vid det första testtillfället 14 verb och antalet blev mindre vid det andra testtillfället. Hon och barnet V10 deltog inte i det tredje testtillfället så jag inte kunde analysera deras utveckling vid alla tre testtillfällena. Hos barnet V9 blev verbantalet mindre mellan det första och det sista testtillfället. Annars ökade verbantalet i medeltal hos alla barnen i kontrollgruppen.

Jag räknade ut ett aritmetiskt medeltal för hur många verb undersöknings- och kontrollgruppen använde vid varje testtillfälle. Jag avrundade därefter medelvärdet till heltal. Barnen i undersökningsgruppen använde vid det första testtillfället i medeltal fem verb, vid det andra testtillfället sju verb och vid det tredje testtillfället tio verb. Barnen i kontrollgruppen använde vid det första testtillfället i medeltal åtta verb, vid det andra testtillfället elva verb och vid det tredje tretton verb. Kontrollgruppen använde alltså i medeltal flera olika verb vid alla testtillfällen.

Jag måste ta hänsyn till den språkliga utgångsnivån; även om barnen i undersökningsgruppen fick smågruppundervisning en gång i veckan kan man inte nödvändigtvis se deras verb- och ordutveckling med den här undersökningsmetoden. Det kan hända att verbordförrådet hos undersökningsgruppen ökade mer med hjälp av undervisningen men att det inte kom fram i berättelseuppgiften. Barnen i undersökningsgruppen lärde sig kanske flera nya verb inom ett års tid än barnen i kontrollgruppen men det framkom inte med ”Katthistorien”-uppgiften. Alla barn deltog inte i alla testningar och det här påverkade verbens medeltal. Medeltalet blev förvrängt när man inte kunde ta hänsyn till utvecklingen hos varje barn. Jag kunde alltså inte räkna med de barn som deltog endast vid ett testtillfälle då jag räknade medeltalet.

## 6. Diskussion

Som man kan se från både den kvalitativa och kvantitativa undersökningen ökade både verbordförrådet och -formerna hos båda grupperna under ett års tid. Hos största delen av barnen var ökningen exponentiell men några barn använde mest olika verb och verbformer vid det andra testtillfället. Jämförelsen mellan undersöknings- och kontrollgruppen gav inte direkta resultat om språkutvecklingen i det finska språket hos fyra- till femåriga invandrabarn, eftersom alla barn har både språkligt och kulturellt en individuell bakgrund.

Även om barnen i undersökningsgruppen hade smågruppundervisning i finskan en gång i veckan kunde jag inte direkt se dess påverkan i min undersökning eftersom barnen i kontrollgruppen hade varit i medeltal ett år längre på ett finskspråkigt daghem. Man kan vidare konstatera att både smågruppundervisningen och vistelsen i en finskspråkig omgivning förbättrar språkkunskaper invandrabarnens språkkunskaper.

När jag gjorde min undersökning, märkte jag faktorer som hade en inverkan på mina analysresultat. En aspekt var att alla barn inte deltog i alla testtillfällen och detta inverkade på mina resultat i den kvantitativa undersökningen. Eftersom det bara var tre testtillfällen,

hade en frånvaro från ett tillfälle stor betydelse. En utmaning i undersökningen var kategoriseringen av olika verb. Barnen använde verb som ”mennä” (gå) och ”tulla” (komma) i både självständiga verbsatser (till exempel ”Pallo meni puuhun”) och tillsammans med någon partikel (”Pallo meni rikki”). När jag räknade barnens verbantal måste jag avgöra om jag räknade sådana här verbkombinationer som ett verb eller som två enskilda verb eftersom de har olika betydelser. Jag bestämde mig att klassificera de här formerna som två olika verb.

Jag måste också fundera på grammatik och riktighet av verbformerna när jag kategoriserade verb. När jag kategoriserade verb måste jag bestämma mig om jag gjorde klassifikationen på grunden av barnens verbform (alltså hur barnen uttalade formen) eller vad jag trodde att barnen menade. Många barn använde till exempel fel tempus av verb tillsammans med tredje person presens (he \*meni). På andra sidan är den här formen inte helt fel eftersom många vuxna finskatalare använder den här formen i talspråk.

Mäkinen och Suvanto (2011: 66) konstaterar att man kan kritisera användningen av fiktiva berättelser som metod för att analysera berättelsekunskaper hos barn; alla barn är inte vana vid att berätta historier. Därför kan det kännas obekant och främmande för barnen att berätta om katten. Det som också gjorde testsituationen onaturlig var att forskarna tittade på bilderna samtidigt som barnen berättade om bilderna till forskarna. De här sakerna påverkade min undersökning; barnen kunde kanske ha berättat ännu mera om händelserna på bilderna men de inte hade tillräckligt med motivation för den sista uppgiften.

Barnen kunde också märka att de inte nödvändigtvis måste tala överhuvudtaget och utnyttjade detta. Då kommunicerade barnen endast med kroppsspråk. Den här undersökningsmetoden kunde vidareutvecklas på så vis att barnen kunde uppmuntras att berätta fritt om bilderna. När jag analyserade resultaten måste jag ta hänsyn till den mänskliga aspekten: katthistorien var den sista uppgiften i undersökningssituationen som pågick över en timme. I slutet av testsituationen var några barn säkert trötta och kunde inte mera fokusera på den sista uppgiften. Jag tror att några barn kunde ha producerat mera verb om katthistorien skulle ha varit den första uppgiften.

Också Inkeri Laine (2017: 41) noterar att några preciseringar till Katthistorien-metoden borde göras. Undersökningen genomfördes av fem forskarna vid tre olika tillfällen, så jag måste reflektera över de här aspekterna när jag analyserade resultaten. Alla forskare hade enhetliga instruktioner för ledning av Katthistorien- uppgiften men mängden av

understödjande frågor och kommentarer varierade en aning mellan forskarna. I framtida undersökningar borde instruktionerna preciseras för att få pålitligare resultat. I instruktionerna borde det framkomma hur mycket forskarna får hjälpa barnen med uppgiften.

Även om urvalet i min undersökning var relativt litet fick jag intressant information om hur barnen med invandrabakgrund lär sig använda olika verb i finskan. I min undersökning kom det fram att barnen med invandrabakgrund lär sig använda verb i passande och rätta kontexter relativt snabbt, även om verbböjningen och det fonetiska uttalet inte är felfritt. Barnen med invandrabakgrund tog först i bruk samma verb i samma böjningsformer som finskspråkiga barn vanligtvis gör. Verbordförrådet blev mångsidigare under ett års tid och barnen kunde, med ett relativt litet ordförråd, uttrycka både dynamiska och abstrakta verb.

## Lähteet

ARKKILA, EVA – SMOLANDER, SINI – LAASONEN, MARJA 2013: Monikielisyys ja kielellinen erityisvaikeus. *Duodecim* 129 s. 200–7.

[https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/arkkila\\_2013\\_monikielisyys\\_ja\\_kielellinen\\_erityisvaikeus.pdf](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/arkkila_2013_monikielisyys_ja_kielellinen_erityisvaikeus.pdf) (14.5.2018)

ARNBERG, LENORE 1987: *Raising Children Bilingually. The Pre-school Years*. Clevedon, Philadelphia. Multilingual Matters LTD.

ARNQVIST, ANDERS 1993: *Barns språkutveckling*. Sverige, Studentlitteratur.

ARVONEN, ANU – KATVA, LIISA – NURMINEN, ANNE 2016: *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. 1. painos. Helsinki: PS-kustannus

BAKER, COLIN 2001: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism Third Edition Colin Baker*. Great Britain, Biddles Ltd.

<https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf> (8.9.2018)

BJAR, LOUISE & LIDBERG, CAROLINE (RED.) 2003: *Barn utvecklar sitt språk*. Lund, Sverige. Studentlitteratur.

BLOOM, LOIS & LAHEY, MARGARET 1978: *Language Development and Language Disorders*. New York. John Wiley and Sons.

[file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/LangDev\\_and\\_LangDis\\_2-19-2017.pdf](file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/LangDev_and_LangDis_2-19-2017.pdf) (18.8.2018)

CUMMINS, JIM 2000: *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

fl.finnlectura.fi. <https://fl.finnlectura.fi/verkkosuomi/Morfologia/sivu214.htm> (20.9.2018)

FISHMAN, J.A 1966: *Language loyalty in the United States*. The Hague, Mouton.

VISK = HAKULINEN, AULI - VILKUNA, MARIA - KORHONEN, RIITTA - KOIVISTO, VESA HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki:



Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio, saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>  
URN: ISBN:978-952-5446-35-7 (21.2.2018)

HALME, KATJAMARIA 2011: *Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen*. Teoksessa: *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (toim. Nurmilaakso, Marja & Välimäki, Anna-Leena). Helsinki, Unigrafia Oy-Yliopistopaino.

HONKO, MARI 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

JOHNSON, JAQUELINE & NEWPORT, ELISSA 1989: *Critical Period Effects in Second Language Learning. The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language*. *Cognitive Psychology* 21, 60-99. University of Illinois.  
<https://msu.edu/~ema/803/Ch12-LanguageStructure/1/JohnsonNewport89.pdf>  
(18.8.2018)

JUSCZYK, PETER W. 1997: *The discovery of spoken language*. Cambridge, Massachusetts. MIT Press.

KARLSSON, FRED 1982: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Porvoo-Helsinki-Juva. Werner Söderström osakeyhtiö.

KARLSSON, FRED 2013: *Suomen peruskielioppi. Neljäs, laajennettu ja uudistettu painos*. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KLEIN, WOLFGANG 1996: *Language Acquisition at different ages*. In D. Magnusson (Ed.), *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 88–108). Cambridge. Cambridge University Press.  
[https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/118\\_1996\\_Language\\_acquisition\\_at\\_different\\_ages.pdf](https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/118_1996_Language_acquisition_at_different_ages.pdf) (15.8.2018)

KUNNARI, SARI & MÄKINEN, LEENA 2009: *Lasten kerrontataitojen arvioiminen*. *Puhe ja kieli*, 29:3, 103–120. [file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/4770-Artikkelin%20teksti-12505-1-10-20120109%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/4770-Artikkelin%20teksti-12505-1-10-20120109%20(1).pdf) (31.8.2018)

LAALO, KLAUS 2011: *Lapsen varhaiskielioppi ja miniparadigmat*. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- LAINE, INKERI 2017: *Päiväkodin kielellisen pienryhmätoiminnan vaikutus 4–5-vuotiaiden peräkkäisesti kaksikielisten lasten kerrontataitojen kehitykseen*. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopiston logopedian laitos.
- LEIWO, MATTI 1980: *Lapsen kielen kehitys*. Tampere. Gaudeamus.
- LEHTINEN, TUIJA 2002: *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopiston julkaisuja.
- LINDHOLM, LEENA – MANNINEN, ANNIINA – NIEMINEN, ARJA 2007: *Monikielinen lapsi puheterapeutin asiakkaana*. Kotikielen Seura.  
[www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2007\\_244.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2007_244.pdf) (18.8.2018)
- LYYTINEN, P. 1973: *Virikeympäristön merkitys lapsen kielen kehitykselle*. Teoksessa Sonninen, A. & Heinonen, N. (toim.), *Kielen ja puheen kehitys ja sen viivästyminen*. Helsinki. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen 10-vuotisjuhla-julkaisu.
- MARTIN, MAISA 2016: *Monikielisyys muutoksessa*. Julkaistu: 12. lokakuuta 2016  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/> (20.9.2017)
- MÄKINEN, LEENA 2014: *Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder*. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. B, Humaniora.
- NIIRANEN, LEENA 2008: *Effects of learning contexts on knowledge of verbs*. Väitöskirja. Tromssan yliopisto. Sähköinen julkaisu. <http://munin.uit.no/handle/10037/2109> (18.8.2018)
- OJUTKANGAS, KRISTA – LARJAVAARA, MERI – MIESTAMO, MATTI – YLIKOSKI, JUSSI 2009: *Johdatus kielitieteeseen*. Helsinki. Sanoma Pro Oy.
- PETERS, ANN 1983: *The units of language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ROSCH, ELEANOR 1978: *Principles of Categorization*. University of California, Berkley. (First published in: Rosch, Eleanor and Lloyd, Barbara B. (eds), *Cognition and categorization* 27–48. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.)

SALAMEH, EVA-KRISTINA 2003: *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Lund: Department of Logopedics and Phoniatics, Lund University.

SARMAVUORI, KATRI 1980: *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki. Gaudeamus.

SKOUSEN, ROYAL 1980: *Probabilistic descriptions of Finnish morphology*. Turku. Kansainvälisessä fennougristikongressissa pidetty esitelmä.

SUVANTO, A. & MÄKINEN, L. 2011: *Lasten kerronnantaitojen kehitys*. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä*, 63–82. Porvoo: Bookwell.

TOIVAINEN, JORMA 1980: *Lastenkieli ja äidinkieli*. Kotikielen Seura.  
[www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1961\\_305.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1961_305.pdf). 1980 (15.8.2018)

TOIVAINEN, JORMA 1980: *Inflectional affixes used by Finnish-speaking children aged 1-3 years*. Helsinki. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

TOIVAINEN, JORMA 1990: *Aquisition of Finnish as a first language: General and particular themes*. Turun yliopiston ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja.

## **Liitteet**

Liite 1. TUTKIMUSSUUNNITELMAN TIIVISTELMÄ. Pirjo Kotkansalo, Marja Hämäläinen, Eija Ahti & Minna Laakso

PAULA-tutkimushanke: Maahanmuuttajataustaisten nelivuotiaiden lasten varhennettu suomen kielen opetus päiväkotiryhmissä: Seurantatutkimus puheilmaisuun ja puheen ymmärtämisen taitojen kehityksestä monikielisillä lapsilla

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa päiväkodeissa tapahtuvan varhaisen suomen kielen opetuksen vaikutuksesta monikielisten lasten kielelliseen kehitykseen. Erityisesti tutkimuksessa selvitetään puheen ymmärtämisen kehitystä sekä puheilmaisuun taitoja sanaston osalta. Vastaavia tutkimuksia varhennetusta kielenopetuksesta päiväkodeissa on tehty mm. Ruotsissa, jossa on saatu hyviä tuloksia kaksikielisten (arabia-ruotsi) lasten kehityksen tukemisesta (Salameh ym. 1996, 2004). Vastaavia ryhmätoiminnan vaikuttavuuden seurantatutkimuksia ei ole tehty Suomessa, mutta aiempien tutkimusten perusteella (Kotkansalo ym. 1995; Nykänen 1999) varhennettu kielenopetus voi ehkäistä ja vähentää kielellisten häiriöiden ilmenemistä ja myöhempää puheterapian tarvetta. Kielenkehitystä tukevalla ryhmätoiminnalla voidaan saada aikaan myös säästöjä, kun lasten erityisen tuen tarve vähenee.

Tutkimukseen osallistuu noin kymmenen lasta, jotka saavat päiväkodissa varhennettua suomen kielen ryhmäopetusta päivähoidon yhteydessä. Päiväkotien henkilökunta toteuttaa ryhmät Turun kaupungin terveystoimen puheterapeuttien konsultoivassa ohjauksessa. Ryhmiin osallistuvien lasten puheen ja kielen kehitystä seurataan lokakuusta 2015 touko-kesäkuulle 2016. Seurannan toteuttavat Turun yliopiston logopedian opiskelijat tekemällä lapsille yksilölliset sanasto- ja puheen ymmärtämisen testit (Odell ja Reynell) sekä nauhoittamalla puhenäytteen leikkitalanteessa. Seurannassa käytetään myös vanhempien/hoitajien arviota lapsen oman äidinkielen hallinnasta sekä päiväkodin henkilökunnan arviota lasten suomen kielen hallinnasta. Tutkimusryhmän lisäksi kerätään kymmenen lapsen vertailuryhmä samanikäisistä ja kielellisesti samalla kehitystasolla olevista lapsista päiväkodeista, joissa vastaavaa ryhmätoimintaa ei ole. Myös näiden lasten kehitystä seurataan samoilla mittareilla. Näin saadaan vertailukelpoista tietoa ryhmätoiminnan vaikutuksesta lasten kielelliseen kehitykseen.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavien hoitajilta ja henkilökunnalta pyydetään asianmukaiset luvat tutkimukseen osallistumiseen sekä

annetaan tietoa tutkimuksesta luvan pyytämisen yhteydessä. Kaikki perheet saavat seurannan päättymisen jälkeen tietoonsa testien tulokset ja tarvittaessa suosituksen jatkotutkimuksiin terveydenhuollossa. Tutkimukselle on Turun kaupungin varhaiskasvatuksen toimialan palvelualuejohtajan myöntämä tutkimuslupa.

Lähteet:

Kotkansalo, P.(1995). Vieraskielinen lapsi päivähoidossa. Teoksessa R Takkinen & M-L Haapanen. Monikielinen Suomessa. Helsinki, 53-63.

Nykänen, E. (1999). Monikielinen lapsi päiväkodissa suomenkieltä oppimassa. Logopedian pro gradu –työ. Helsingin yliopisto.

Salameh, E-K., Håkansson, G. & Nettelblatt, U. (1996) The acquisition of Swedish as second language in a group of Arabic-speaking pre-school children: word order patterns and phrasal morphology. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 1996, Vol. 21, No. 3-4, 163-170.

Salameh, E-K, Håkansson, G & Nettelblatt, U (2004) Developmental perspectives on bilingual Swedish- Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 65-93.

Liite 2.

## OHJELMARUNKO PAULA-RYHMIIN (4-vuotiaat)

*Kursiivilla merkityt materiaalit löytyvät Turun kaupungin työntekijöiden DoTkusta:  
monikulttuurisuus > vuosikello*

### **1. Kehonosat**

-esim. laulut ('Jalka ja käsi', 'Missä on peukalo', 'Pää, olkapää, peppu',  
'Kärpänen lensi polvelle')

-piirtäminen (oma käsi, jalka, aikuinen piirtää lapsen ääriviivat)

-höyhenellä/siveltimellä kutittelu ('Kutita kaveria poskesta')

-peilin kautta vertailu (hiusten/silmien väri, hiusten pituus jne.)

-lääkärileikki (mihin laitetaan laastari)

-kirjat: esim. 'Missä on Eetun nenä?' (H. Sande), 'Minä päästä varpasiin' (P. Winters)

-Kehonosat-peli

### **2. Vaatteet**

-esim. nuken/paperinukun vaatteet tai oikeat vaatteet

-vaatteet hassusti päällä

-vaatekauppa-leikki

-kirjat: 'Julia hakee sukkiaan' (E. Eriksson), 'Teemu menee ulos' (G. Wolde)

-*Kauppaleikki (kuvat)*

### **3. Tunteet**

-esim. tunnekuvat

-lapsista itsestään otetut valokuvat erilaisilla ilmeillä

-peili (tutkitaan erilaisia ilmeitä)

-kirjat: esim. 'Molli' (K. Kirkkoppelto), 'Ainon äiti on vihainen' (K. Louhi)

*-Tunnekello*

#### **4. Päiväkodin fyysinen ympäristö**

a) sisätilat: mm. **huonekalut, lelut**

-esim. nukkekodin tavarat

-aartenetsintä (rastilla kuva seuraavasta esineestä)

-kirjat: esim. 'Mennään jo kotiin' (R. Katajavuori), 'Turvallinen koti' (Patrull), 'Maisan koti ja puutarha' (L. Cousins)

-sisustusliikkeiden kuvastot (esim. Ikean)

-sisustuslehdet (esim. 'Avotakka')

*-Kodin tavarat –bingo ja -lotto*

b) piha:

-esim. aartenetsintä

-liiku tietyllä tavalla yhdestä kohteesta toiseen

-kirjat: esim. 'Pupu Tupuna leikkipuistossa' (P. Koskimies)

*-Piha-domino*

c) metsä:

-esim. luontoaiheinen muistipeli

-etsi kuvassa esiintyvä asia luonnosta

-muovieläimet pussista

*-Retkipeli*

#### **5. Verbit**

-esim. pantomiimileikki

-ohjeiden antaminen toiselle ('Hypi ovelle', 'Kuiskaa oma nimesi', 'Taputa käsiä')

-kirjat: esim. 'Maailman paras Mato Matala' (R. Scarry)

*-Verbilotto*

## 6. Ruoka ja astiat

-esim. kauppaleikki

-kotleikki

-KIM-leikki (mikä astia puuttuu)

*-Kauppaleikki (kuvat)*

## 7. Perheenjäsenet

-esim. nukkekodin nuket

-paperinuket

-valokuvat omasta perheestä

-oman perheen piirtäminen

*-Kenen tavara-peli*

Yleisiä ohjeita ohjelmarunkoon liittyen:

- Edellä mainittujen alueiden lisäksi Paula-ryhmissä kannattaa käydä läpi abstrakteja käsitteitä kuten **värejä, lukumääriä, yläkäsitteitä ja sijaintikäsitteitä** (alla, päällä, edessä, takana, vieressä). Näiden harjoittelemisen voi olla luontevaa yhdistää muihin harjoittelutuokioihin: esim. värejä voi harjoitella vaatteiden, lukumääriä ruokien ja sijaintikäsitteitä huonekalujen kanssa. Ole kuitenkin tarkkana, ettei harjoituksesta tule liian vaativa, jos siihen yhdistetään käsitteitä kahdesta eri ryhmästä.
- Ohjelmarungon järjestys on vain viitteellinen; hyödynnä päiväkodin ja ryhmän teemapäiviä ja lasten kiinnostuksen kohteita. Anna ”etukäteistukiopetusta”.
- Älä etene liian nopeasti; samoja käsitteitä kannattaa harjoitella useammalla kerralla.



- Käytä Paula-tuokiossa harjoiteltua sanastoa painotetusti muissakin tilanteissa (aamupiirissä, laulu- ja liikuntahetkissä, pukemistilanteissa jne.).
- Kuvista kannattaa tehdä muisti-, lotto- ja dominopelejä.
- Valmista harjoitusmateriaalia löytyy esim. seuraavilta sivustoilta: [papunet.net](http://papunet.net)  
[pinterest.com](http://pinterest.com) (vaatii kirjautumisen)

[viitottu.rakkaus.fi](http://viitottu.rakkaus.fi)

- Jos ryhmässä on puhumattomia lapsia, anna heille mahdollisuus ilmaista itseään esim. tukiviittomien, eleiden ja kuvien avulla

kts. <http://papunet.net/materiaalia>

- Muista sanallistaa omia ja lasten tekemisiä kaikissa arjen tilanteissa (syödessä, pukiessa, vessassa, pihalla jne.). Nimeä esineet, asiat ja tekemiset ja käytä käsitteitä puhuessasi lapsille.

ei: 'Laita se tuonne.'

vaan: 'Laita se lautanen tuonne pöydälle.'

### Liite 3. VANHEMPIEN SAAMA INFOKIRJE

Hyvät \_\_\_\_\_ vanhemmat.

Lapsenne osallistuu suomen kielen pienryhmäopetukseen, joka järjestetään

päiväkodissamme \_\_\_\_\_

Opetus tapahtuu lapsenne normaalin hoidon aikana kerran viikossa.

Lähetämme kotiin tehtäviä, joissa on kuvia sanoista ja asioista, joita opetellaan.

Käykää sanat läpi omalla kielellänne yhdessä lapsenne kanssa.

Suomenkielen oppimisen kannalta on tärkeää, että \_\_\_\_\_ tulee säännöllisesti päiväkotiin.

Terveisin