

KIELELLISESTI TYYPILLISESTI KEHITTYNEIDEN
5–6-VUOTIAIDEN LASTEN KERRONTATAIDOT

Milla Bucht
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2013
Oulun yliopisto
Humanistinen tiedekunta
Logopedia

Tiivistelmä

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia 5–6-vuotiaiden suomenkielisten kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden lasten kerrontataitoja. Kertomuksista arvioitiin kertomuksen sisältöä ja kertomuksen kielellistä rakennetta. Lisäksi tarkasteltiin näiden kahden välistä yhteyttä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös kertomuksen sisältöä ja kielellistä rakennetta kahdessa eri tehtävätyypissä, tarinan luomisessa ja uudelleenkerronnassa, tuotetuissa kertomuksissa.

Koehenkilöinä tutkimuksessa oli 39 5–6-vuotiasta lasta. Kerrontataitoja tutkittiin MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives -arviointimenetelmällä. Menetelmässä on neljä kuudesta kuvasta koostuvaa kuvasarjaa, joilla arvioidaan tarinan luomista ja uudelleenkerrontaa. Lasten tuottamien kertomusten sisältö pisteytettiin kertomukseen sisältyneiden kertomuskieliopillisten kategorioiden perusteella ja kielellistä rakennetta tarkasteltiin kokonaissanamäärän ja eri sanojen määrän osalta.

Tutkimus osoitti, että 5–6-vuotiaat lapset kykenevät tuottamaan kertomukseensa joitakin sisällön kannalta keskeisiä elementtejä. Tähän ikäryhmään kuuluvilla lapsilla on kuitenkin vielä puutteita kertomuksen sisällön hallinnassa. Sekä kokonaissanamäärän että eri sanojen määrän yhteys kertomuksen sisältöön oli melko voimakas, joten näiden tulosten valossa kertomuksen sisällön ja kertomuksen kielellisen rakenteen välillä on olemassa yhteys. Kokonaissanamäärä ja eri sanojen määrä vaihtelivat suuresti koehenkilöiden välillä. Eri tehtävätyyppien välillä oli huomattavissa tilastollisesti merkitsevä ero kertomuksen sisällön ja kokonaissanamäärän osalta. Kertomukset olivat sisällöltään laadukkaampia ja kokonaissanamäärältään pidempiä uudelleenkerronta-tehtävissä. Eri sanojen määrä ei eronnut merkittävästi eri tehtävätyyppien välillä.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että 5–6-vuotiailla lapsilla kerrontataidot ovat vielä kehitymässä. Tästä kertovat kertomusten sisällön pisteistä saadut tulokset, joiden mukaan koehenkilöiden kertomuksista puuttuu paljon sisällön kannalta keskeisiä elementtejä. Sekä sisällön että kielellisen rakenteen osalta yksilöiden välinen vaihtelu on tässä ikäryhmässä suurta. Suuri eri sanojen määrä ja kokonaissanamäärä näyttävät viittaavan siihen, että kertomus on myös sisällöltään hyvä. Uudelleenkerrontatehtävissä 5–6-vuotiailta voidaan odottaa pidempiä ja sisällöltään runsaampia kertomuksia kuin tarinan luomisen tehtävissä. Näiden tulosten perusteella voidaan todeta, että kerrontataitoja arvioidessa tulisi käyttää useampia tehtävätyyppejä ja niitä tulee analysoida useammalla tasolla, jotta saadaan kokonaisvaltainen käsitys lapsen kerrontataidoista.

Asiasanat: kerrontataidot, kielen kehitys, kertomuksen sisältö, kertomuksen kielellinen rakenne

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO..... | 1 |
| 1.1 Kerronnan kehittyminen | 2 |
| 1.1.1 Kerronnan kehityksen edellytykset | 3 |
| 1.1.2 Kerronnan varhainen kehittyminen | 4 |
| 1.2 Kerronnan arvioiminen..... | 6 |
| 1.2.1 Arviointimateriaalit ja -menetelmät..... | 8 |
| 1.2.2 Arviointimateriaalin ja -menetelmän vaikutus kerrontaan | 9 |
| 1.3 Kertomusten analysointi | 11 |
| 1.3.1 Kertomuksen sisältö | 11 |
| 1.3.2 Kertomuksen kielellinen rakenne | 13 |
| 1.3.3 Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys | 14 |
| 1.4 Kerrontataidot 5–6 vuoden iässä | 15 |
| | |
| 2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET | 18 |
| | |
| 3 AINEISTO JA MENETELMÄT | 19 |
| 3.1 Koehenkilöt | 19 |
| 3.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät..... | 20 |
| 3.3 Aineiston käsittely | 22 |
| 3.3.1 Litterointi..... | 22 |
| 3.3.2 Kertomusten analysointi | 23 |
| 3.3.3 Tilastollinen käsittely | 24 |
| | |
| 4 TULOKSET | 26 |
| 4.1 Kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne | 26 |
| 4.2 Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys | 28 |
| 4.3 Kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne eri tehtävätyypeissä | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 5 POHDINTA..... | 33 |
| 5.1 Tutkimustulosten tarkastelu..... | 33 |
| 5.1.1 Kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne | 33 |
| 5.1.2 Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys | 35 |
| 5.1.3 Kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne eri tehtävätyypeissä | 36 |
| 5.2 Tutkimuksen luotettavuus..... | 37 |
| 5.3 Tutkimuksen logopedinen merkitys ja jatkotutkimusaiheet | 40 |
| | |
| LÄHTEET | 44 |

LIITTEET

1 JOHDANTO

Kerronnalla ja kertomuksilla on suuri merkitys monessa mielessä. Niillä on oma paikkansa kansanperinteenä ja viihteenä (Ninio & Snow, 1996, s. 177). Toisaalta kerronnalla on suuri merkitys sosiaalisessa kanssakäymisessä ja akateemisessa maailmassa. Suuri osa tavallisista keskusteluista sisältää kerrontaa. Menneistä tapahtumista ja omista kokemuksista kertominen on jokapäiväistä niin lapsille kuin aikuisille, ja lapset kuulevat monenlaisia kertomuksia satukirjoista, televisio-ohjelmista ja elokuvista. Sen lisäksi että monissa opetusmateriaaleissa ja -menetelmissä käytetään kertomuksia, myös lapsen itsensä odotetaan tuottavan kertomuksia koulussa niin suullisesti kuin kirjallisestikin (Hvastja-Stefani, 2006; Leinonen, Letts & Smith, 2002, s. 93; Ninio & Snow, 1996, s. 175). Näistä syistä kerrontataidot ovat keskeinen osa lasten kielellisiä taitoja.

Kerronta on ollut lasten kieltä ja kielen kehitystä tutkivien ammattilaisten mielenkiinnon kohteena jo useiden vuosikymmenien ajan. Tutkimuksessa on keskitytty kerrontataitojen tyypillisen kehityksen lisäksi myös erilaisiin häiriöryhmiin, joille vaikeudet kerronnassa ovat ominaisia (mm. Bishop & Donlan, 2005; Capps, Losh & Thurber, 2000; Copmann & Griffith, 1994; Liles, 1985; Manhardt & Rescorla, 2002; Paul & Hernandez, 1996; Paul & Smith, 1993; Scott & Windsor, 2000; Wagner, Sahlén & Nettelbladt, 1999). Tutkimustieto on osoittanut, että kerronnan arviointia voidaan hyödyntää kielellisten vaikeuksien tunnistamiseen ja tuen tarpeessa olevien lasten löytämiseen. Puheterapeuteille kerronnan arviointi on oiva keino havainnoida samanaikaisesti lapsen fonologiaa, sanavarastoa, lauserakenteita, koheesiota lauseiden välillä, puheen sujuvuutta sekä sosiaalisia ja pragmaattisia taitoja (Botting, 2002; Leinonen ym., 2002, s. 92, 105). Tästä huolimatta kerrontataitojen arvioiminen on Suomessa vähäistä, eikä se ole vakiintunut osa lasten kielellisten taitojen arviointia. Yksi keskeinen syy tähän on sopivan arviointimenetelmän puuttuminen. Lisäksi olemassa oleville arviointimenetelmille ei ole käytössä suomalaisia normiarvoja.

Termillä *kertomus* voidaan viitata monenlaiseen kertovaan tai kuvailevaan puheeseen tai tekstiin, mutta tässä työssä kertomuksella ja tarinalla tarkoitetaan fiktiivistä, suullisesti tuotettua kertomusta. *Kerrontataidoilla* tarkoitetaan lapsen kykyä tuottaa kertomus niin sisällöllisesti kuin kielellisestikin.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaiset ovat kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden suomenkielisten lasten kerrontataidot 5–6 vuoden iässä. Tutkimuksessa analysoidaan kertomuksen sisältöä ja kielellistä rakennetta kahden erilaisen tehtävätyypin, tarinan luomisen ja uudelleenkerroksen, avulla tuotetuista kertomuksista.

1.1 Kerronnan kehittyminen

Kerronta on kielellisen ilmaisun osa-alue, joka monissa muodoissaan on osa jokapäiväistä kielen käyttöä (Applebee, 1989, s. 36; Leinonen ym., 2002, s. 93). Kertomuksena voidaan pitää puhuttua tai kirjoitettua kokonaisuutta, jossa vähintään kaksi tapahtumaa on järjestetty ajallisesti peräkkäin (Labov, 1977, s. 360; Ninio & Snow, 1996, s. 175). Tapahtumien välillä voi olla myös syy–seuraus- tai jokin muu suhde (Cohan & Shires, 1988, s. 53; Ninio & Snow, 1996, s. 175). Olennaista on, että tapahtumien väliset suhteet tulevat selväksi kuulijalle (Hvastja-Stefani, 2006). Kertomuksessa esitettyjen tapahtumien ja ajatusten liittymistä toisiinsa kertomuksen sisällön tasolla kutsutaan koherenssiksi (Leinonen ym., 2002, s. 93). Kielellisin rakentein luotu yhtenäisyys on puolestaan koheesiota (Hickmann, 1995).

Yleensä kerronta jaetaan kolmeen tyyppiin: skripteihin, henkilökohtaisiin kertomuksiin ja fiktiivisiin kertomuksiin (Ninio & Snow, 1996, s. 176). Skriptit ovat kuvauksia tavallisista tapahtumista ja niiden kulusta (Hvastja-Stefani, 2006; Ninio & Snow, 1996, s. 176). Sisältönsä ja rakenteensa puolesta skriptit eivät täytä klassisen kertomuksen tunnusmerkkejä. Myös henkilökohtaisissa kertomuksissa voidaan kuvailla tavallisia tapahtumia. Niissä kuitenkin tyypillisesti tapahtuu jotain normaalista poikkeavaa tai yllättävää, mikä tekee kyseisestä tapahtumasta kertomisen arvoisen (Hvastja-Stefani, 2006; Labov, 1977, s. 359; Labov & Fanshel, 1977, s. 105; Ninio & Snow, 1996, s. 176). Henkilökohtaisissa kertomuksissa, kuten myös fiktiivisissä kertomuksissa on yleensä jonkinlainen ongelmatilanne ja sen ratkaisu. Näille kerrontatyypeille on myös ominaista se, että niissä esiintyy yksi tai useampia hahmoja, joihin liittyviä tapahtumia ja tunteita kertomuksissa kuvataan (Cohan & Shires, 1988, s. 53; Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997, s. 1). Fiktiiviset tarinat tulevat lapselle tutuiksi jo pienestä pitäen.

Niitä esiintyy lasten leikeissä, vaikka varhaisimmat roolileikit ovatkin yleensä skriptejä (Hvastja-Stefani, 2006; Ninio & Snow, 1996, s. 176). Fiktiiviset kertomukset voivat olla kertojan itsensä keksimiä tai aiemmin kuultuja, jotka kertoja kertoo uudelleen.

1.1.1 Kerronnan kehityksen edellytykset

Kertomusten ja kerronnan avulla lapsi hahmottaa sitä, kuinka maailma toimii (Hvastja-Stefani, 2006; Ninio & Snow, 1996, s. 175). Tästä johtuen kerrontataitojen kehitys on vahvasti yhteydessä monien perustavanlaatuisten kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen (Hvastja-Stefani, 2006; Leinonen ym., 2002, s. 93; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Ennen kuin lapsi alkaa tuottaa puhuttuja kertomuksia, hänelle on muodostunut käsitys tapahtumien peräkkäisyydestä ja siitä, että eri tapahtumat aiheuttavat erilaisia reaktioita ihmisissä (Bruner, 1990, s. 85). Näitä asioita lapsi oppii seuraamalla ja osallistumalla perheen arkeen sekä leikin kautta (Bruner, 1990, s. 85; Hvastja-Stefani, 2006; Nino & Snow, 1996, s. 176). Keskeistä on, että lapsi oppii asioiden väliset suhteet ja muun kerronnan kannalta keskeisen itse toimimalla ja kokemalla (Bruner, 1990, s. 85). Vasta sen jälkeen hänen on mahdollista ilmaista näitä suhteita kielellisesti. Kielen ja kerronnan avulla lapsi voi vaikuttaa siihen, kuinka hänen tekojaan tulkitaan ja näin ollen myös sosiaaliseen asemaansa. Näin kielestä ja kerronnasta tulee lapselle väline, jota hän oppii käyttämään saavuttaakseen haluttuja päämääriä.

Jotta keskusteluiden ja kertomusten aiheet voidaan irrottaa niiden tapahtumahetkestä, on myös muistitoimintojen kehityttävä (Hvastja-Stefani, 2006). Muistin avulla lapsi voi hyödyntää aiempia kokemuksiaan ja alkaa ymmärtää syy-seuraussuhteita (Loukusa ym., 2011). Muisti on keskeinen tekijä myös kielen kehityksessä. Kyky keskustella, kertoa ja tuottaa sisältöä kertomuksiin kehittyvät kun puhe, muisti, yleistieto ympäröivästä maailmasta ja ymmärrys asioiden välisistä suhteista kehittyvät ja kokemuksia karttuu. Kerronta puolestaan auttaa näiden osa-alueiden kehittymistä edelleen (Hvastja-Stefani, 2006; Ninio & Snow, 1996, s. 175).

Kerronta on kielellisesti vaativa tehtävä ja edellyttää sen vuoksi monien kielellisten toimintojen onnistumista (Hvastja-Stefani, 2006; Paul & Smith, 1993). Halutun

informaation antamiseksi lapsen tulee osata käyttää spesifiä ja tilanteen vaatimaa sanastoa. Menneiden ja kuvitteellisten kertomusten tuottaminen edellyttää myös abstraktin kielen hallintaa. Kun lapsi ymmärtää syy-seuraussuhteita, hänen tulee kyetä ilmaisemaan nämä suhteet kertomuksessaan kieliopillisia keinoja hyväksi käyttäen. Näin kertomukseen syntyy yhtenäisyyttä. Lisäksi lapselta vaaditaan suunnitelmallisuutta, jotta hän saa jäsenneilyä suuren kielellisen kokonaisuuden loogisesti eteneväksi (Leinonen ym., 2002, s. 104). Kaiken tämän lisäksi lapsen täytyy ottaa huomioon kuulijan tarpeet (Johnston, 2008; Leinonen ym., 2002, s. 104). Kuulijan odotusten ja taustatietojen, sekä kerrontatilanteen pohjalta lapsen tulisi rakentaa kertomuksensa yksityiskohdiltaan kuulijalle sopivaksi. Kuulijan asemaan asettuminen ja tämän tarpeiden ymmärtäminen on lapselle haastava taito, jonka kehittyminen jatkuu pitkään.

1.1.2 Kerronnan varhainen kehittyminen

Lapsi alkaa hyvin varhaisessa vaiheessa tuottaa alkeellisia kertomuksia (Ninio & Snow, 1996, s. 175). Jo puolentoista vuoden ikäinen lapsi osaa keskustella asioista, jotka ovat juuri tapahtuneet (Hvastja-Stefani, 2006). Näin lapsella alkaa kehittyä taito puhua asioista niiden varsinaisen tapahtumahetken ulkopuolella. Ensimmäiset lapsen puheessa esiintyvät kertomukset ovat skriptejä (Ninio & Snow, 1996, s. 175). Niiden kautta muisti ja käsitteiden järjestäytyminen kehittyvät. Skriptejä esiintyy usein leikeissä, mikä luo niille konkretiaa (Hvastja-Stefani, 2006). Skriptien jälkeen lapsi alkaa kertoa henkilökohtaisia, omiin kokemuksiin pohjautuvia kertomuksia (Ninio & Snow, 1996, s. 176). Sekä skriptejä että henkilökohtaisia kertomuksia voidaan odottaa noin kahden vuoden ikäisiltä lapsilta (Suvanto & Mäkinen, 2011). Erilaisten rooli- ja mielikuvitusleikkien myötä lapsella alkaa kehittyä kyky tuottaa fiktiivisiä kertomuksia (Loukusa ym., 2011). Tätä edeltää lapsen kyky ymmärtää, että ajankohtaisten ja menneiden tapahtumien lisäksi voidaan puhua myös kuvitteellisista tapahtumista (Hvastja-Stefani, 2006; Leinonen ym., 2002, s. 93).

Ollessaan noin kolmevuotias, lapsi pystyy jo kuvailemaan tapahtumia ja tekoja, ja luokittelemaan niitä (Hvastja-Stefani, 2006). Kuvailu on vielä hyvin yleisluontoista, eikä sillä yleensä ole keskeistä, tapahtumia toisiinsa liittävää teemaa (Applebee, 1989, s.

57: Hvastja-Stefani, 2006). Esimerkiksi kuvasarjan pohjalta kerrottaessa lapset kykenevät kuvailemaan yhtä kuvaa ja sen esittämiä tapahtumia kerrallaan, mutta he eivät osaa yhdistää kuvia sarjaksi (Berman & Slobin, 1994). Tässä vaiheessa kerronta perustuu hyvin vahvasti lapsen havaintoihin, eikä lapsi vielä osaa hyödyntää tapahtumia ja niiden kontekstia kertomuksissaan (Applebee, 1989, s. 57). Kolmevuotiaan kerronnalle on tyypillistä, että sanasto ja lauserakenteet ovat kehittyneet tasolle, joka mahdollistaisi kerronnan, mutta lapselle ei tässä iässä ole vielä kehittynyt käsitystä kertomuksen rakenteesta (Berman & Slobin, 1994). Tämän vuoksi kolmevuotiaan kertomukset ovat sisällöltään vielä melko alkeellisia, vaikka niissä onkin jo merkkejä kertomuksen rakenteelle keskeisistä elementeistä.

Monen 3–4-vuotiaan lapsen kertomukset saattavat olla lähinnä kehysasetelman kuvailua ilman selkeää alkutapahtumaa, toimintaa ja seurausta (Muñoz, Gillam, Pena & Gulley-Faehnle, 2003; Stein & Glenn, 1979). Kehysasetelman tarkka kuvailukin kehittyy hitaasti. Harva kolmevuotias kykenee esimerkiksi kuvailemaan kertomuksen hahmoja, vaan usein niitä ei esitellä kuulijalle lainkaan (Peterson, 1990). Lapsi saattaa nimetä hahmon tai toisaalta vain viitata siihen pronomiinilla tarkempia selityksiä antamatta. Pieni lapsi keskittyy usein henkilökohtaisissa kertomuksissa kuvailemaan omaa osuuttansa tapahtumissa, joten muiden hahmojen esittely ja kuvailu on senkin vuoksi vähäistä. Viittauksissa tapahtumapaikkaan on niin ikään nähtävissä selvä kehityksellinen linja. Yleisimmin lapset nimeävät ne tapahtumapaikat, jotka ovat heille tuttuja tai jotka ovat helposti vakiintuneella termillä nimettävissä.

Myös viittaukset tapahtuma-aikaan tarkentuvat lapsen kehittyessä (Chang, 2004; Peterson, 1990). Ensimmäisenä lapset oppivat viittaamaan lähimenneisyyteen, esimerkiksi käsitteillä *eilen*, *tänään* ja *viime yönä*. Kehityksellisesti näitä seuraavat yleisemmät ja epämääräisemmät ajan määreet kuten *eräänä päivänä* tai *kerran*. Lopulta lapsi oppii käyttämään tarkkoja viittauksia tiettyihin hetkiin, päiviin tai kuukausiin. Sen lisäksi, että lapsi sisällyttää ajan määreitä kertomuksiinsa, hänen täytyy oppia käyttämään niitä oikein. Ajan määreiden esiintymisen on havaittu olevan yhteydessä ilmaisun keskipituuteen, joten niiden käyttö lisääntyy ilmaisujen ollessa monisanaisia. Kolmevuotiaiden lasten kerrontataitojen kehityksen keskeneräisyys näkyy myös siten, että käytetyt aikamuodot vaihtelevat kertomuksen sisällä (Berman & Slobin, 1994). Ajallisten suhteiden ymmärtämisen kehittyminen näkyy myös lapsen pyrkimyksessä

järjestää tapahtumat ajallisesti (Applebee, 1989, s. 57). Varhaisvaiheessa ajallinen järjestys voi kuitenkin olla sattumanvarainen.

Neljän vuoden iässä lapset osaavat jo rakentaa henkilökohtaisia kertomuksia jonkin päätapahtuman eli huippukohdan ympärille (Applebee, 1989, s. 57; Ninio & Snow, 1996, s. 176). Yleensä päätapahtumaksi valikoituu joku lapselle tärkeä tapahtuma. Kertomukset voivat olla jo melko monimutkaisiakin ja muistuttavat pikku hiljaa kielellisen rakenteen ja sisällön osalta oikeita kertomuksia (Leinonen ym., 2002, s. 110; Ninio & Snow, 1996, s. 175). Neljävuotiaan kertomuksesta voi jo olla löydettävissä jonkinlainen aloitus, vastoinkäyminen, ratkaisu ja lopetus, mutta useimmiten neljävuotiaan kertomukset eivät vielä ole juonellisia (Benson, 1993; Leinonen ym., 2002, s. 110).

Kaiken kaikkiaan 3–4 vuoden iässä kerronnan kehitys on voimakasta (Chang, 2004). Tuona aikana kasvaa kertomusten kokonaissanamäärä, eri sanojen määrä, ilmaisujen määrä ja ilmaisujen pituus. Kertomusten sisällön kehittyminen ei ole yhtä nopeaa ja suoraviivaista, mutta iän myötä viittaukset hahmoihin, tapahtuma-aikaan ja -paikkaan lisääntyvät. Lisäksi lapsi kehittyy kertomuksen tapahtumien arvioimisessa, mikä näkyy tapahtumien syiden lisääntyvänä kuvailuna.

1.2 Kerronnan arvioiminen

Kerrontataitojen arvioiminen on ainutlaatuinen mahdollisuus tarkastella lapsen kykyä hallita laajaa kielellistä kokonaisuutta. Kertomuksen tuottamiseksi tarvitaan erilaisia prosesseja kuin sanatasoisen puheen tai yksittäisten lauseiden tuottamiseen (Boudreau, 2008; Stein & Glenn, 1979). Kielellistä arviointia on tärkeää tehdä myös sana- ja lausetasolla, mutta kertomuksista on mahdollista tarkastella laajemman puhutun kokonaisuuden yhtenäisyyttä ja sidosteisuutta niin kielellisen rakenteen kuin sisällönkin tasolla, eli koheesiota ja koherenssia (Hickmann, 1995; Hughes ym., 1997, s. 8; Leinonen ym., 2002, s. 93). Tämän vuoksi kerrontataitoja arvioimalla saadaan tietoa osa-alueista, joita lapsi ei toisen tyyppisissä kielellisissä tehtävissä edes tarvitse. Lapsen tuottamasta kertomuksesta voidaan samanaikaisesti tarkastella useita kielen tasoja: fonologiaa, morfologiaa, sanaston käyttöä, lauserakenteita, pragmatiikkaa ja sujuvuutta

(Botting, 2002; Leinonen ym., 2002, s. 92, 105). Kerronta on lapselle luonnollinen puheen ja kommunikaation muoto, joten sen kautta voidaan saada käsitys lapsen kyvystä käyttää kieltä asianmukaisella, kontekstin vaatimalla tavalla (Botting, 2002; Hughes ym., 1997, s. 7; Leinonen ym., 2002, s. 105). Spontaaniin puheeseen verrattuna kerronta on strukturoidumpaa, mikä mahdollistaa paremman vertailun eri ryhmien välillä.

Kerrontataidot kehittyvät läpi lapsuusiän, minkä vuoksi kerrontataitojen arviointia voi hyödyntää kielen kehityksen seuraamisessa pitkään (Botting, 2002; Leinonen ym., 2002, s. 93). Kielellisenä ja kognitiivisena toimintona kerronta on niin haastava, että kehitykselliset ongelmat näkyvät siinä pidempään kuin monilla muilla kielellisillä osa-alueilla (Boudreau, 2008; Manhardt & Rescorla, 2002). Esimerkiksi lapsilla, joilla kielen kehitys on ollut viivästynyttä varhaisvaiheessa, voi olla puutteita kerrontataidoissa vielä 8–9 vuoden iässäkin, vaikka muilla mittareilla mitaten kielelliset taidot vastaisivat ikätasoa (Manhardt & Rescorla, 2002). Monet lapset voivat siis suoriutua hyvin esimerkiksi sana- ja lausetasoista kieltä arvioivista testeistä, mutta ongelmia voi silti ilmetä esimerkiksi keskustelu- ja kerrontatilanteissa.

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että kerrontataidot ovat ikätasoon nähden heikot niillä lapsilla, joiden kielen kehitys ei ole edennyt tyypillisesti (Bishop & Donlan, 2005; Copmann & Griffith, 1994; Leinonen ym., 2002, s. 93; Liles, 1985; Manhardt & Rescorla, 2002; Paul & Hernandez, 1996; Paul & Smith, 1993; Scott & Windsor, 2000; Wagner ym., 1999). Tästä syystä kerronnan arviointia voidaan hyödyntää kielellisten vaikeuksien tunnistamisessa. Viivästyneen tai poikkeavan kielen kehityksen yhteydessä on nähtävissä vaikeuksia useimmilla kerronnan osa-alueilla, sekä sisällössä että kielellisessä rakenteessa. Poikkeavan kielen kehityksen piirteitä voidaan nähdä lapsen tuottamissa kertomuksissa jo viiden vuoden iässä (Wagner ym., 1999). Kerrontataidoissa on havaittu puutteita myös lapsilla, joilla on kehitysvammaisuutta tai autismia (Capps ym., 2000).

Kerrontataidoilla on havaittu olevan yhteys luku- ja kirjoitustaitoon sekä muihin akateemisiin taitoihin (Boudreau, 2008; Feagans & Short, 1984; Hughes ym., 1997, s. 7; Wagner ym., 1999). Esimerkiksi kerrontataidoilla 5 vuoden iässä on havaittu olevan yhteys kirjallisiin kerrontataitoihin ja luetunymmärtämiseen 8 vuoden iässä (Wagner

ym., 1999). Kerrontataitoja arvioimalla voidaan näin ollen ennakoida mahdollisia lukivaikeuksia myöhemmällä iällä.

1.2.1 Arviointimateriaalit ja –menetelmät

Kerrontataitoja arvioitaessa tulee miettiä tarkkaan, millainen kerrontatehtävä on sopiva kyseisessä tilanteessa. Koska kliinisessä työssä aikaa arvioinnille ja kertomusten analysoinnille on rajoitetusti, usein kerrontataitojen arvioimiseksi ei käytetä lapsen spontaanisti kertomia kertomuksia, vaan erilaisin materiaalein ja menetelmin houkuteltuja kertomuksia (Hughes ym., 1997, s. 15). Yleisimmin käytössä olevissa arviointimenetelmissä lapsen tehtävänä on tuottaa fiktiivinen kertomus, jonka tueksi hänelle esitetään jokin stimulus (Hughes ym., 1997, s. 17; McCabe & Rollins, 1994). Stimulukseksi sopii esimerkiksi kuva, kuvasarja, video tai rajattu valikoima leluja. Kuvasarjan avulla pystytään rajaamaan lapsen tuottamaa kertomusta, jolloin vertailu tuotettujen kertomusten välillä mahdollistuu (Ninio & Snow, 1996, s. 177). Kuvasarjan voi esittää lapselle kokonaan heti aluksi, jolloin lapsella on jo kertomuksen alkaessa tieto tapahtumien kulusta (Hughes ym., 1997, s. 19). Vaihtoehtoisesti kuvat voidaan esittää yksitellen, jolloin lapsi ei kertoessaan tiedä kuinka kertomus päättyy. Tämänkaltaista tehtävätyyppiä, jossa lapsi tuottaa kertomuksen stimuluksen, yleisimmin kuvasarjan tai yksittäisen kuvan tuella, kutsutaan tarinan luomiseksi (Suvanto & Mäkinen, 2011). Fiktiivisen kertomuksen aloittamiseksi lapsi tarvitsee sanallista ohjeistusta (Hughes ym., 1997, s. 15). Yksi tapa on myös pyytää lasta jatkamaan tutkijan aloittamaa kertomusta (Ninio & Snow, 1996, s. 177).

Kerrontataitoja voidaan arvioida myös uudelleenkerrontatehtävillä, joissa lapsen tulee kertoa uudelleen tutkijan hänelle kertoma tarina (Hughes ym., 1997, s. 25; Leinonen ym., 2002, s. 106). Uudelleenkerronnan tukena lapsella voi olla käytössään esimerkiksi kuvasarja. Uudelleenkerrontatehtäviä voidaan käyttää myös kertomusten ymmärtämisen ja kertomusten muistamisen arvioimiseen (Leinonen ym., 2002, s. 118). Uudelleenkerrontatehtäviä pidetään sopivana tapana arvioida alle kouluikäisten lasten kerrontataitoja (Boudreau, 2008; Hughes ym., 1997, s. 25). Alkuperäisen tarinan tulee olla sanastoltaan ja vaativuudeltaan sopiva arvioinnin kohteena olevalle lapselle

(Hughes ym., 1997, s. 29). Alkuperäisessä kertomuksessa tulee olla niitä elementtejä, joita lapsen kertomuksesta halutaan arvioida.

Vapaamuotoisen arvioinnin lisäksi on mahdollista tehdä myös testimuotoista arviointia. Yleisimmin käytettyjä arviointimateriaaleja ovat muun muassa Sammakkotarina (Frog – where are you?) ja Bus Story, joita on käytetty myös suomenkielisissä kerrontataitoja käsittelevissä tutkimuksissa (Korpijaako-Huuhka, 2011; Ruohomäki, 2011). Uudelleenkerrontaa arvioiva Bus Story –testi on saanut kritiikkiä taustateorian puuttumisen vuoksi (Schneider, Dubé & Hayward, 2005). Kertomusten analysointiin käytettävään kertomuskielioppiin pohjautuva ENNI (The Edmonton Narrative Norms Instrument) soveltuu Sammakkotarinan tavoin tarinan luomisen arviointiin (Ruohomäki, 2011, Schneider ym., 2005).

On olennaista, että lapsella on motivaatio kertomiseen (Hughes ym., 1997, s. 29; Leinonen ym., 2002, s. 105). Tämän vuoksi on tärkeää, että kerrottava tarina on lasta kiinnostava. Motivaatioon voidaan vaikuttaa myös sillä, kenelle lapsi kertoo tarinan. Kertomusten on havaittu olevan pidempiä ja laadukkaampia silloin, kun kuulija ei ole kuullut alkuperäistä tarinaa (Liles, 1985). Lapsi motivoituu yksityiskohtaisempaan ja tarkempaan kerrontaan, jos häntä ei pyydetä kertomaan sitä samalle henkilölle, jolta hän on juuri kuullut kyseisen kertomuksen (Suvanto & Mäkinen, 2011).

1.2.2 Arviointimateriaalin ja -menetelmän vaikutus kerrontaan

Erityisesti kertomuksen sisällön osalta iän myötä tapahtuva kehitys kerrontataidoissa on niin merkittävää, että se tulisi olla nähtävissä arviointimenetelmästä ja arvioinnissa käytettävästä materiaalista riippumatta (Applebee, 1989, s. 56). Tästä huolimatta arvioinnissa käytetyn tehtävätyypin on havaittu vaikuttavan siihen, kuinka lapsi suoriutuu kerrontatehtävästä (Eaton, Collis & Lewis, 1999; Merrit & Liles, 1987; Mäenpää, 1998, s. 44; Schneider & Dubé, 2005). Arviointimenetelmällä näyttäisi olevan suurempi vaikutus kertomuksen sisältöön kuin kielelliseen rakenteeseen (Suvanto, 2012, s. 116). Esimerkiksi Mäenpään (1998) tutkimuksessa tämä näkyi siten, että eri menetelmin houkutellessa kertomuksissa ei ollut eroja kokonaissanamäärässä.

Kun lapselle esitetään kuvasarja, on mahdollista, että hän vain kuvailee kuvien sisältöä muodostamatta varsinaista kertomusta kuvien tapahtumista ja yhdistämättä kuvia toisiinsa (Hughes ym., 1997, s. 20). Kuvailun perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä lapsen kerrontataidoista. Lapsi voi myös olettaa tutkijan näkevän samat kuvat kuin hän itse, jolloin lapsi saattaa viitata kuviin sen sijaan, että viittaisi kertomuksensa tapahtumiin (Schneider & Dubé, 1997). Lapsen olettamus jaetusta tiedosta voi näkyä siten, että viittaukset hahmoihin tehdään pronomineilla (tämä, tuo, se) sen sijaan, että hahmot esiteltäisiin kuulijalle tarkemmin (Korpijaakko-Huuhka, 2011). Sama ilmiö on havaittavissa viittauksissa sijaintiin, mitkä voivat tapahtua epämääräisillä viittauksilla (tuonne, siellä) tai kuvia osoittamalla. Tukikysymysten avulla lasta voidaan ohjata kertomaan kuvasarjan tapahtumista ja tapahtumien välisistä yhteyksistä (Eaton ym., 1999). Tämän on havaittu parantavan kertomusten sisällön laatua. Kun arvioitavana on pieni lapsi, kuvasarjat ja tukikysymykset eivät välttämättä riitä rajaamaan kertomuksen aihetta (Berman & Slobin, 1994). Sen sijaan kuvasarja saattaa innostaa pientä lasta kertomaan omakohtaisista kokemuksista. Tarinan luomista voi pitää melko haastavana tehtävänä, koska lapsen tulee rakentaa kertomus kuvien pohjalta ja ilman mallia (Hughes ym., 1997, s. 17; Suvanto & Mäkinen, 2011). Uudelleenkertontatehtävään verrattuna se on kuitenkin hieman lähempänä spontaania kerrontaa (Hughes ym., 1997, s. 17). Tarinan luomisessa ikäryhmien väliset erot tulevat esiin heikommin kuin uudelleenkertontatehtävissä (Schneider & Dubé, 2005).

Pelkän kuvasarjan käyttöön verrattuna laadukkaampia kertomuksia syntyy, kun lapsi on kuullut mallikertomuksen kuvasarjan lisäksi suullisesti esitettynä, eli tehtävänä on kertomuksen uudelleenkertominen (Mäenpää, 1998, s. 44, 47; Schneider & Dubé, 1997, 2005). Uudelleenkertontatehtävissä lopputulokseen vaikuttaa se, kuinka hyvin lapsi on ymmärtänyt alkuperäisen kertomuksen (Leinonen ym., 2002, s. 106). Kuvasarjojen ymmärtämisessä on eroja lasten välillä (Ninio & Snow, 1996, s. 177). Myös uudelleenkertontatehtävissä lapselta vaaditaan kykyä ymmärtää tehtävä ja sen merkitys (Leinonen ym., 2002, s. 119). Lapsen täytyy pystyä prosessoimaan alkuperäinen tarina sillä nopeudella kuin se on esitetty, jotta hän kykenisi tekemään kertomuksesta havaintoja niin sisällön kuin rakenteen suhteen. Uudelleenkertontatehtävien ongelmana voi olla myös se, ettei lapsi ei ymmärrä, miksi hänen tulisi kertoa juuri kuulemansa tarina, eikä näin ollen koe kerrontaa motivoivaksi.

Kerrontataitojen arvioinnin tarkoituksena ei ole nähdä lapsen optimaalinen suoritus, vaan saada kokonaisvaltainen ja totuudenmukainen kuva lapsen kerrontataidoista (Ninio & Snow, 1996, s. 177; Schneider & Dubé, 2005). Sen vuoksi arvioinnissa ei tule käyttää vain niitä tehtävätyyppejä, joissa lapset tyypillisesti tuottavat laadukkaimpia kertomuksia, vaan kerrontataitoja tulisi lähestyä useiden erilaisten kerrontatehtävien kautta.

1.3 Kertomusten analysointi

Kertomusten hyödyntäminen monen kielellisen osa-alueen arvioimisessa edellyttää sitä, että lapsen tuottama kertomus analysoidaan monella tasolla. Yleisesti käytetään jakoa kahteen tasoon: kertomuksen sisältöön ja kertomuksen kielelliseen rakenteeseen, eli niin sanottuihin makro- ja mikrotasoon (Hughes ym., 1997, s. 111). Molempia tasoja analysoimalla saadaan tietoa sekä kertomuksen juonellisista että kielellisistä elementeistä. Koska näiden kahden tason välinen yhteys on havaittu useissa tutkimuksissa melko heikoksi, on perusteltua arvioida aina sekä sisältöä että kielellistä rakennetta, jotta saadaan totuudenmukainen ja kattava kuva lapsen kerrontataidoista (Hughes ym., 1997, s. 112; Liles, Duffy, Merrit & Purcell, 1995; Soodla, 2011, s. 30).

1.3.1 Kertomuksen sisältö

Kertomuksen sisältö edustaa usein tapahtumasarjaa, jonka laajuus on sellainen, ettei se ole kerrottavissa yhdellä lauseella (Labov & Fanshel, 1977, s. 105). Näin ollen kertomuksen sisältö asettaa tarpeen kerronnalle ja motivoi kertojaa kerrontaan (Labov, 2006; Labov & Fanshel, 1977, s. 105). Kertomus voi sisältää uutta tietoa, joka halutaan välittää kuulijalle (Hudson & Shapiro, 1991; Leinonen ym., 2002, s. 93). Kertomuksen sisällön tarkoitus voi myös olla kuulijan viihdyttäminen. Kun kertojalla on mielessään päätapahtuma, jonka hän on todennut kertomisen arvoiseksi, alkaa tarina rakentua sen ympärille (Labov, 2006). Kertojan pitää mennä päätapahtumasta ajassa taaksepäin, tapahtumaketjun alkuun, mistä kertomus alkaa. Tämän jälkeen alkutapahtumaa seuranneet tapahtumat tulee järjestää ajallisesti ja muussakin suhteessa siten, että ne johtavat päätapahtumaan.

Kertomuksen sisältöön ja sen järjestäytymiseen voidaan viitata muun muassa termeillä makrostrukturi tai kertomuksen globaali rakenne (Gerber, 1993, s. 114; Hickmann, 1995; Hughes ym., 1997, s. 111). Nämä termit viittaavat siihen, että kertomuksen sisältö on parhaimmillaan yhtenäinen, koko kertomuksen kattava kokonaisuus, ja sen vuoksi sitä yleensä myös tarkastellaan sellaisena. Kertojan tulisi rakentaa kertomuksen sisältö siten, että se välittää kuulijalle olennaisen tiedon ja vastaa niitä ajallisia ja kausaalisia suhteita, jotka kertomuksen tapahtumien välillä vallitsevat (Hickmann, 1995; Hvastja-Stefani, 2006, Leinonen ym., 2002, s. 93). Kertomuksen sisältö on ikään kuin yhteenveto kertomuksen kielellisen rakenteen ilmentämistä merkityksistä ja niiden välisistä suhteista (Gerber, 1993, s. 114). Tällaisena yhteenvetona kuulija myös tallentaa kertomuksen muistiinsa ja tarvittaessa palauttaa sen sieltä.

Vaikka kertomuksia on monenlaisia ja ne eroavat paljon toisistaan, niissä kaikissa on kuitenkin useimmiten tunnistettavissa samanlaisena toistuva kertomuksen rakenne (Labov & Fanshel, 1977, s. 106). Ennen kuin lapset alkavat itse kertoa kertomuksia, he kuulevat ja näkevät monia tarinoita. Näiden kokemusten pohjalta heille syntyy käsitys säännöistä, jotka koskevat kertomusten rakennetta (Hughes ym., 1997, s. 112). Kertomuksille tyypillisen rakenteen sisäistäminen auttaa sekä ymmärtämään että myöhemmässä kehityksen vaiheessa myös tuottamaan kertomuksia (Hughes ym., 1997, s. 112; Labov & Fanshel, 1977, s. 107). Ajatus kertomuksille tyypillisestä rakenteesta on poikanut useita kertomuskielioppeja, joiden tarkoitus on konkretisoida ja esittää teoreettisena mallina tämä usein samankaltainen toistuva rakenne (Hickmann, 1995). Lisäksi kertomuskielioppien ajatellaan heijastavan niitä skeemoja, joiden mukaan ihminen jäsentää kokemuksensa (Stein & Glenn, 1979). Fiktiivisten kertomusten sisällön analysointiin kehitetyistä malleista tunnetuin on Steinin ja Glennin (1979) kertomuskielioppi. Tämä kertomuskielioppi perustuu olettamukselle, että kertomukselle voidaan määrittää jonkinlainen sisäinen rakenne, joka koostuu eri kategorioita edustavista yksiköistä. Lisäksi olettamuksena on, että nämä kategoriat ovat toisiinsa yhteydessä ja niiden välillä vallitsee hierarkia. Näiden perusolettamusten varaan rakennettu malli koostuu yksinkertaisimmillaan seuraavista kategorioista: kehysasetelma, alkutapahtuma, sisäinen reaktio, toimintasuunnitelma, toiminta, seuraus ja loppureaktio (Stein & Glenn, 1979; Suvanto, 2012, s. 25–26).

Yleensä kertomus alkaa viittauksella tapahtumapaikkaan ja -aikaan, tarinan hahmoihin ja alkutilanteeseen (Labov & Fanshel, 1977, s. 106; Stein & Glenn, 1979). Tämä jakso on kertomuskieliopissa esitetty kehysasetelma. Tämän jälkeen seuraa alkutapahtuma, joka saa aikaan sitä seuraavat tapahtumat (Hickmann, 1995; Stein & Glenn, 1979). Tyypillisesti alkutapahtuma aiheuttaa päähenkilössä jonkin sisäisen reaktion, joka voi olla tunnetila, ajatus tai tahtotila. Sisäisen reaktion seurauksena syntyy päämäärä, jonka saavuttamiseksi päähenkilö tekee toimintasuunnitelman. Itse toiminta saa aikaan jonkinlaisen seurauksen, joka ilmaisee toiminnan onnistumisen päämäärän saavuttamiseksi. Lisäksi seuraus voi aiheuttaa päähenkilössä reaktion, mikä on kertomuksen viimeinen kategoria. Reaktiolla tarkoitetaan päähenkilön ajatuksia ja tunteita toiminnan onnistumisesta ja sen seurauksista. Kertomuksen päättävä reaktio poikkeaa aiemmin esiintyneestä sisäisestä reaktiosta siten, että tämä ei enää motivoi päähenkilöä uuteen toimintaan. Kertomuskieliopin mukaan kertomuksen sisältö koostuu episodeista, jotka alkavat alkutapahtumasta ja päättyvät reaktioon. Useimmat kertomukset sisältävät yksi tai kaksi episodtia.

1.3.2 Kertomuksen kielellinen rakenne

Kun kertojalla on ajatus tarinan sisällöstä, tulee hänen muuttaa se sarjaksi lauseita (Gerber, 1993, s. 114; Labov, 1977, s. 359). Luodakseen yhtenäisen kertomuksen, kertojan täytyy käyttää kieltä sitoakseen lauseet ja ajatukset yhteen (Johnston, 2008). Erilaisilla viittauksilla, esimerkiksi pronomineilla ja aikaa määrittävillä konjunktioilla, saadaan aikaan sidosteisuutta eli koheesiota, joka tekee kertomuksesta yhtenäisen kokonaisuuden. Juuri sidosteisuutta lisäävät keinot ovat myöhäisimpiä opittavia asioita kerronnassa.

Vaikka kielellisin ja kieliopillisin keinoin kertomus voidaan sitoa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, kielellistä rakennetta voidaan tarkastella hyvin paikallisestikin. Kielellisen rakenteen tarkastelussa voidaan keskittyä esimerkiksi sanastoon, lauserakenteisiin tai koheesioon lauseiden välillä (Hughes ym., 1997, s. 111). Sanastoon liittyen tutkitaan usein sanojen kokonaisuutta, sanaston koostumusta ja sanaston monipuolisuutta eli eri sanojen määrää suhteessa sanojen kokonaisuuteen (mm. Chang, 2004; Feagans & Short, 1984; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang,

2004; Justice ym., 2006; Muñoz, Gillam, Peña & Gulley-Faehnle, 2003; Paul & Hernandez, 1996; Paul & Smith, 1993; Ruohomäki, 2011; Scott & Windsor, 2000; Wagner ym., 1999). Lauserakenteiden osalta mielenkiinnon kohteena on ollut esimerkiksi rakenteiden monimutkaisuus ja sivulauseiden käyttö (Capps ym., 2000; Manhardt & Rescorla, 2002; Muñoz ym., 2003). Koheesiota puolestaan arvioidaan tarkastelemalla konjunktioiden ja viittausten käyttöä kertomuksissa (Johnston, 2008; Justice ym., 2006; Liles, 1985; Manhardt & Rescorla, 2002; Paul & Hernandez, 1996; Paul & Smith, 1993). Yleinen mittari kertomusten kielellisen rakenteen tarkasteluun on myös kertomuksen kokonaispituus, joka voidaan mitata esimerkiksi kokonaissanamäärällä, ilmausten kokonaismäärällä ja ilmausten pituudella (Bishop & Donlan, 2005; Chang, 2004; Feagans & Short, 1984; Fey ym., 2004; Justice ym., 2006; Paul & Smith, 1993; Wagner, Nettelbladt, Sahlén & Nilholm, 2000).

1.3.3 Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys

Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välistä yhteyttä on tutkittu, mutta tulokset ovat vaihtelevia. Yleisesti ottaen kyseessä näyttäisi olevan kaksi suhteellisen itsenäisesti kehittyvää osa-aluetta, joiden välinen yhteys on heikko (Liles ym., 1995; Soodla, 2011, s. 30). Tämä pitää paikkansa erityisesti tyypillisesti kehittyneiden lasten kohdalla (Soodla, 2011, s. 30). Kielen kehityksen ongelmat näkyvät usein kaikilla kerronnan tasoilla. Sen vuoksi kertomusten sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys on selvemmin nähtävissä kielellisten vaikeuksien yhteydessä. Toisaalta on esitetty, että kerrontataitojen kehittyessä tyypillisesti sisältö ja kielellinen rakenne ovat tasapainossa keskenään, mutta niillä lapsilla, joilla on ongelmia kerrontataidoissa, toinen osa-alue voi jäädä selvästi heikommaksi (Johnston, 2008). On myös havaittu, että sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys olisi paremmin nähtävissä uudelleenkerrontatehtävissä, joissa lapsi toistaa kuulemansa kertomuksen, kuin tarinanluomistehtävissä, joissa lapsi luo kertomuksen kuvasarjan pohjalta (Wagner ym., 1999). Kun sisältöä ja kielellistä rakennetta tarkastellaan kokonaisuuksina, yhteys näiden kahden välillä on heikko, mutta yksittäisiä muuttujia tarkastellessa tilanne voi olla toinen. Esimerkiksi kertomuksen sisällön on havaittu korreloivan koheesion, sanojen kokonaismäärän ja kertomuksen pituuden kanssa (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004; Liles ym., 1995; Soodla, 2011, s. 30; Wagner ym., 1999). Yhteys sanojen kokonaismäärään ei tosin ole

yksiselitteinen, sillä usein lapsen kertomus voi olla sanamäärässä mitattuna pitkä, mutta sisällöltään silti hyvinkin puutteellinen. Ristiriitaisista tutkimustuloksista johtuen, ja koska selvää yhteyttä ei tähän mennessä ole pystytty osoittamaan, on tärkeää, että molempia tasoja arvioidaan luotettavan ja kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi (Hughes ym., 1997, s. 112; Soodla, 2011, s. 30)

1.4 Kerrontataidot 5–6 vuoden iässä

Viisi- ja kuusivuotiaiden lasten kohdalla kerronnan voidaan todella katsoa olevan jokapäiväinen tapa käyttää kieltä (Preece, 1987). Ikätovereiden välisissä keskusteluissa on havaittu esiintyvän omakohtaisista kokemuksista kertomista, muista tositapahtumista kertomista ja fiktiivisiä tarinoita. Henkilökohtaisille kertomuksille, joita lapsi spontaanisti kertoo, on tyypillistä tapahtumien yllättävyys tai poikkeuksellisuus. Lapset kertovat toisilleen itse keksimiään, mutta myös kirjoista tai televisiosta kuulemiaan tarinoita. Jos lapsi on kuullut kertomuksen muualta, hän usein yrittää jäljitellä alkuperäisen tarinan kielellistä rakennetta, usein myös onnistuen siinä.

Viisivuotiaiden lasten joukossa yksilöiden välinen vaihtelu on kerrontataidoissa suurempaa kuin nuorempien lasten keskuudessa (Berman & Slobin, 1994; Griffin ym., 2004). Joidenkin viisivuotiaiden tarinat ovat vielä hyvin alkeellisia kun taas toiset ovat jo hyvinkin taitavia kertojia. Nuorempiin lapsiin verrattuna viisivuotiaiden lasten kertomuksissa ilmaisut ovat jo pidempiä ja niissä esiintyy yhä vähemmän kieliopillisia virheitä (Muñoz ym., 2003). Sanojen ja ilmaisujen määrä, ilmaisujen pituus ja kieliopillinen monimutkaisuus kehittyvät edelleen viiden ja kuuden vuoden iässä, ja kehitys jatkuu jopa 10 ikävuoteen saakka (Justice ym., 2006). Viisivuotiailla lapsilla aikamuotojen käyttö on jo nuorempiin lapsiin verrattuna vakiintuneempaa, eivätkä aikamuodot vaihtelee kertomusten sisällä (Berman & Slobin, 1994). Yleisimmin kertomuksen tapahtumat kerrotaan preesensissä ja imperfektissä (Berman & Slobin, 1994; Suvanto, 2012, s. 107).

Viisi- ja kuusivuotiaiden kertomuksissa on yhä enemmän kokonaisia episodirakenteita, eli tapahtumasarjoja, jotka sisältävät ainakin alkutapahtuman, toiminnan ja reaktion (Muñoz ym., 2003; Soodla, 2011, s. 29; Stein & Glenn, 1979). Osa lapsista pystyy

tuottamaan juonellisia kertomuksia (Benson, 1993). Viiden vuoden iässä suurin osa lapsista osaa mainita tarinan päähenkilön (Berman, 2001). Kaikkien keskeisten hahmojen esittely onnistuu kuitenkin vain pieneltä osalta (Ukrainetz ym., 2005). Tapahtumapaikan mainitsee edelleen vain pieni osa ja tapahtuma-aikaa tuskin kukaan. Näiden osa-alueiden kehitys jatkuu siis edelleen. Noin puolet 5–6-vuotiaista sisällyttää kertomuksiinsa kehysasetelman kuvailun (Ukrainetz ym., 2005). Sen on havaittu olevan parempaa henkilökohtaisissa kertomuksissa kuin kuvasarjoihin perustuvissa fiktiivisissä kertomuksissa (Berman, 2001). Muodollisia ja tapahtumia kokoavia lopetuksia 5–6-vuotiaiden lasten kertomuksissa ei juurikaan esiinny (Ukrainetz ym., 2005).

Viisivuotiaiden tarinat ovat useimmiten ajallisesti jäsenneiltyjä (Berman & Slobin, 1994). He myös pyrkivät ilmentämään tapahtumien peräkkäisyyttä ja liittymistä toisiinsa käyttämällä konjunktioita, jotka lisäävät sidosteisuutta. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että viisivuotiaiden lasten tarinoissa ilmaisut alkavat usein sanoilla *ja, sitten tai ja sitten* (Berman & Slobin, 1994; Suvanto, 2012, s. 112). Kuvasarjatehtävissä viisivuotiaat myös pyrkivät yhdistämään kuvat toisiinsa kielellisin keinoin. Vaikka ajallisten suhteiden kuvaaminen onnistuu viisivuotiailta, esimerkiksi syy-seuraussuhteet ovat tälle ikäryhmälle vielä haastavia. Lisäksi tunnetilojen ja ajatusten kuvailu on tässä iässä vielä melko harvinaista (Ukrainetz ym., 2005). Tapahtumia arvioivaa ja niiden syitä pohtivaa kerrontaa löytyy kuitenkin osasta viisivuotiaiden kertomuksia (Griffin ym., 2004). Tälle ikäryhmälle on vielä melko tyypillistä käyttää dialogia kertomusten sisällä (Ukrainetz ym., 2005). Hieman vanhempien lasten kertomuksissa dialogin käyttö on jo selvästi vähäisempää. Viisi- ja kuusivuotiaiden lasten kerrontataitojen tyypillistä kehitystä koskevia tutkimuksia on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. 5–6-vuotiaiden lasten kerrontataitoja koskevat tutkimukset

| Tutkijat | Tutkimuksen tarkoitus | Koehenkilöt | Menetelmät | Päätulokset |
|--------------------------------------|--|---|---|---|
| Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004 | 5-vuotiaiden lasten kerrontataitojen yhteys lukutaitoon 8 vuoden iässä | 32 lasta arvioitiin 5 ja 8 vuoden iässä | Kertomus lelujen avulla ja kuvasarjasta | Kertomusten pituus oli yhteydessä kertomusten tasoon. Kerrontataidoilla 5 vuoden iässä on yhteys kirjallisiin kerrontataitoihin 8 vuoden iässä. Kyky arvioida kertomuksen osien tärkeyttä 5 vuoden iässä on yhteydessä luetun ymmärtämiseen 8 vuoden iässä. |

(jatkuu)

Taulukko 1. (jatkuu)

| Tutkijat | Tutkimuksen tarkoitus | Koehenkilöt | Menetelmät | Päätulokset |
|--|---|---|--|---|
| Justice ym., 2006 | 5–12 -vuotiaiden lasten tuottamien kertomusten kielellinen rakenne | 250 5–12-vuotiaista lasta | Kerronta yhden kuvan pohjalta | Lasten kertomusten kielellinen rakenne kehittyi tasaisesti 10 ikävuoteen saakka. |
| Muñoz, Gillam, Peña & Gulley-Faehnle, 2003 | Käytössä olevien kerronnan arviointimenetelmien sopivuus latinotaustaisille lapsille | 24 latino-taustaista lasta, iältään 3;10–4;8 vuotta ja 5;0–5;6 vuotta | Kuvasarja (Frog, Where Are You?, suom. Sammakkokertomus) | Sanojen kokonaismäärässä ja eri sanojen määrässä ei eroja ikäryhmien välillä. Vanhemmat lapset suoriutuivat paremmin kommunikaatioyksiköiden keskipituuden, kieliopillisuuden ja kertomuksen sisällön osalta. |
| Schneider & Dubé, 1997 | Tehtävätyypin vaikutus viittausten käyttöön kertomuksissa | 44 lasta, puolet keski-ikältään 5,58 vuotta, puolet 7,81 vuotta | Uudelleen-kerronta kuvasarjan, kuullun tarinan ja näiden yhdistelmän pohjalta | Vanhemmat lapset hyötyivät suullisesti esitetystä tarinasta. Tämä näkyi tarinan pituudessa ja käytettyjen viittausten määrässä. Nuoremmat lapset käyttivät viittauksia eniten, kun kuvia ei ollut tukena. |
| Schneider & Dubé, 2005 | Tehtävätyypin vaikutus kertomuksen sisältöön | 44 lasta, puolet keski-ikältään 5,58 vuotta, puolet 7,81 vuotta | Uudelleen-kerronta kuvasarjan, kuullun tarinan ja näiden yhdistelmän pohjalta | Molemmat ryhmät tuottivat laadukkaampia sisältöjä, kun alkuperäinen kertomus oli kuultu suullisesti, joko kuvin tuettuna tai ilman. Pelkästään kuvasarjan pohjalta kerrotut tarinat olivat sisällöltään heikoimpia. |
| Soodla, 2011 | Kertomusten sisältö, kertomusten kielellinen rakenne, näiden välinen yhteys, kielellisen tason yhteys kerrontataitoihin | 279 6–7-vuotiaista lasta | Tarinan luominen kuvasarjasta, uudelleen-kerronta kuvien ja kuullun tarinan pohjalta, tarinan luominen mallikertomuksen pohjalta | Useimmissa kertomuksissa oli alkutapahtuma, toiminta ja seuraus. Sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys oli heikko. Kerrontataidot olivat yhteydessä kielelliseen tasoon. |
| Ukrainetz ym., 2005 | 5–12 -vuotiaiden lasten tuottamat kertomukset | 293 tyypillisesti kehittyneitä, 5–12-vuotiaista lasta | Kerronta kuvasarjan pohjalta | Kertomusten pituus oli yhteydessä ikään. Kertomusten kieltä rikastuttavien ilmausten ja viittausten määrän yhteys ikään oli tilastollisesti merkitsevä. |

2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset ovat kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 5–6-vuotiaiden suomenkielisten lasten kerrontataidot kertomusten sisällön ja kielellisen rakenteen osalta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, ovatko kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, millaisia kertomukset ovat sisällöltään ja kielelliseltä rakenteeltaan eri tehtävätyypeissä.

Tutkimuksella etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia 5–6-vuotiaiden lasten kertomukset ovat sisällöltään ja kielelliseltä rakenteeltaan?
2. Onko kertomusten sisällön ja kielellisen rakenteen välillä yhteyttä?
3. Onko kertomusten sisällössä tai kielellisessä rakenteessa eroja tehtävätyyppien välillä?

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämä pro gradu -tutkielma liittyy käynnissä olevaan Cost Action IS0804 'Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment' -hankkeeseen (www.bi-sli.org). Hanke on vaikuttanut tässä tutkimuksessa käytettyjen menetelmien valintaan, tutkimuksen toteutukseen sekä kerätyn aineiston käsittelyyn. Aineistolle tehdyt analyysit on kuitenkin valittu täysin oman kiinnostukseni ja aineistosta nousseiden seikkojen pohjalta.

3.1 Koehenkilöt

Tutkimuksen koehenkilöt etsittiin Kokkolan kaupungin päiväkotien kautta. Koehenkilöiksi sopivat lapset, jotka täyttivät asetetut kriteerit:

- 1) lapsi oli iältään 5–6 -vuotias
- 2) perheen ainoa kotikieli oli suomi
- 3) lapsen yleinen kehitys vastasi ikäryhmän tyypillistä kehityskulkua

Kriteerit täyttävien lasten koteihin toimitettiin tiedote tutkimukseen liittyen (liite 1), esitietolomake (liite 2) sekä suostumusasiakirja (liite 3). Esitietolomakkeella kartoitettiin muun muassa lapsen kielitaustaa, kielen kehityksen varhaisvaiheita, vanhempien koulutustaustaa ja korvatulehdushistoriaa. Koehenkilöiksi valittiin sellaiset lapset, joiden vanhemmat olivat palauttaneet vaaditut lomakkeet ja joiden esitiedoista ei löytynyt mitään, mikä olisi sulkenut lapsen tutkimuksen ulkopuolelle. Pyrkimyksenä oli saada sekä iän että sukupuolen osalta tasapainoinen koehenkilöjoukko. Tutkimukseen ilmoitetuista lapsista valittiin 39 koehenkilön suuruinen joukko (taulukko 2). Koehenkilöiden ikä arviointihetkellä vaihteli välillä 5;2–6;11 (ka 6;0).

Taulukko 2. Koehenkilöt

| | N | Ikä (ka) | Ikä | Tyttöjä | Poikia |
|------------|----|----------|----------|---------|--------|
| 5-vuotiaat | 21 | 5;7 | 5;2–5;11 | 8 | 13 |
| 6-vuotiaat | 18 | 6;6 | 6;1–6;11 | 10 | 8 |
| yhteensä | 39 | 6;0 | 5;2–6;11 | 18 | 21 |

3.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin kevään ja syksyn 2012 aikana. Aineiston keräämiseksi anottiin toisen logopedian opiskelijan kanssa yhteisesti tutkimuslupa Kokkolan kaupungin varhaiskasvatuksen palvelujohtajalta (liite 4). Tutkimusluvan (liite 5) myöntämisen jälkeen tiedustelin päiväkotien halukkuutta osallistua tutkimuksen toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen koehenkilöt rekrytoitiin neljän eri päiväkodin kautta. Päiväkodin henkilökunnan kanssa valikoitiin kriteerit täyttävät lapset ja heidän vanhemmilleen toimitettiin tarvittavat asiakirjat: tiedote (liite 1), esitietolomake (liite 2) ja suostumusasiakirja (liite 3). Mikäli vanhemmat olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen, he palauttivat päiväkotiin esitietolomakkeen ja suostumusasiakirjan suljetussa kirjekuoressa. Koehenkilöiksi valitut lapset arvioitiin päiväkodissa hoitopäivän aikana. Koehenkilöt olivat arviointitilanteessa kahdestaan tutkijan kanssa ja arviointitilanne kesti noin 30 minuuttia. Arviointi tapahtui suljetussa, mahdollisimman rauhallisessa tilassa. Huoneessa tutkija oli sijoittautuneena koehenkilöä vastapäätä. Kaikki arviointitilanteen tehtävät ja niihin liittyvät keskustelut äänitettiin. Arviointitilanteen aluksi koehenkilöiden ikätasoisien kielen kehityksen varmistamiseksi tehtiin sanavaraston tasoa mittaava Ekspressiivinen kuvasanavarastotesti (EKST-4, Martin & Brownell, 2010). Testissä lasta pyydetään nimeämään kuvia yhdellä sanalla. Testin pistemäärä muodostui oikeiden vastausten lukumäärästä mukaan lukien testin pohjaa edeltäneet kohdat.

Kuvasanavarastotestin jälkeen vuorossa olivat varsinaiset kerrontatehtävät. Kerronnan arvioimiseen käytettiin Cost Action IS0804 ”Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment” -hankkeessa kehitettyä, MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives -kerronnan arviointimenetelmää (Gagarina ym., 2012). Kerrontatehtävien aluksi tilannetta pyrittiin tekemään luontevammaksi ja lapsen kerronnalle otollisemmaksi keskustelemalla lapsen kanssa ja esittämällä hänelle muutamia kysymyksiä (Kuka sinut toi tänään tänne eskariin? Kuka on paras ystäväsi? Mikä on lempiruokasi?). Lämmittelykysymysten tarkoituksena oli myös varmistaa, että koehenkilö ymmärtää yksinkertaisia kysymyksiä. Kerrontatehtäviä oli kaksi: tarinan luomisen tehtävä ja uudelleenkerrontatehtävä. Kummastakin tehtävätyypistä oli käytössä kaksi rinnakkaista kuvasarjaa. Tarinan luomista arvioitiin Linnunpoikaset- ja Vuohenpoikaset -kuvasarjoilla ja

uudelleenkerrontaa Kissa- ja Koira-kuvasarjoilla. Puolet koehenkilöistä kertoi linnunpoikas- ja kissatarinan, puolet vuohenpoikas- ja koiratarinan. Lisäksi puolet koehenkilöistä aloitti kerrontatehtävät tarinan luomisen tehtävästä kun taas puolet aloitti uudelleenkerrontatehtävällä. Näin toimimalla haluttiin minimoida kuvasarjan ja tehtäväjärjestyksen vaikutukset tuloksiin.

Kummankin kerrontatehtävän aluksi lasta pyydettiin valitsemaan yksi kolmesta pöydälle asetetusta kirjekuoresta. Laittamalla kuvasarjat kirjekuoriin saadaan lapsi ajattelemaan, ettei tutkija tiedä mikä kuvasarja lapselle näytetään. Näin lapselle syntyy käsitys, ettei tutkija tunne kuvien sisältöä, eikä jaettuun tietoon voi näin ollen turvautua. Kaikissa kuorissa oli sama kuvasarja, mutta näin lapselle annettiin näennäinen mahdollisuus tehdä valinta. Tutkija otti kuvasarjan kuoresta siten, että ei itse nähnyt sitä. Kummassakin tehtävätyypissä lapselle näytettiin ensin koko kuvasarja kerralla. Kaikki kuvasarjat koostuivat kuudesta kuvasta. Lasta ohjeistettiin katsomaan kuvia ja olemaan vielä kertomatta mitä kuvissa tapahtuu. Kaikkien koehenkilöiden ohjeistamisessa käytettiin yhdenmukaisia, arviointimenetelmässä määriteltyjä sanamuotoja. Kun lapsi oli katsonut kuvasarjan läpi, kuvasarja suljettiin ja ensimmäiset kaksi kuvaa avattiin lapsen nähtäväksi. Tarinan luomisen tehtävässä lapselle kerrottiin tässä vaiheessa, että on hänen vuoronsa kertoa tarina. Kun lapsi oli kertonut kahdesta ensimmäisestä kuvasta, avattiin nähtäväksi myös kaksi seuraavaa kuvaa, jolloin yhteensä neljä ensimmäistä kuvaa oli nähtävillä. Lapsen kerrottua kolmannesta ja neljännestä kuvasta, avattiin esille vielä kaksi viimeistäkin kuvaa, jolloin koko kuvasarja oli nähtävissä. Mikäli lapsi ei itse ilmaissut tarinan päättyneen, tutkija varmisti kertomuksen loppumisen kysymällä tätä lapselta. Uudelleenkerrontatehtävässä tutkija näytti aluksi koko kuvasarjan lapselle, mutta tarinan luomisen tehtävästä poiketen sanoi lapselle kertovansa tarinan ensin itse, minkä jälkeen on lapsen vuoro kertoa sama tarina uudestaan. Uudelleenkerrontatehtävien mallitarinat oli suunniteltu siten, että kuvasarjan jokaiseen kuvaan liittyi tietty osa kertomuksesta, eikä kertomuksissa mainittu mitään, mikä ei kuvasarjan kuvissa näkynyt. Sekä tutkijan kertoessa tarinaa että lapsen kertoessa sitä uudelleen, toimittiin kuvien esittämisessä samoin kuin tarinan luomisen tehtävässä. Kummassakin tehtävätyypissä lapsen kertomuksen päätyttyä esitettiin vielä kertomuksen ymmärtämistä mittaavia kysymyksiä.

Mikäli lapsi ei aloittanut kertomista tai puhunut 10 sekuntiin, oli mahdollista käyttää arviointimenetelmässä määriteltyjä kannustuskeinoja. Sanallisissa kannustuksissa kuitenkin vältettiin sisällön tuottamista lapsen kertomuksiin ja lapsen kerrontaan vaikuttamista ohjailevilla kysymyksillä. Mikäli lapsi ei kannustuksesta huolimatta alkanut kertomaan, käännettiin kuvasarjan seuraavat kuvat näkyville. Kannustuskeinojen käytön tarve vaihteli suuresti koehenkilöiden välillä. Kannustuskeinojen neutraaliuden vuoksi houkuttelun tarpeen määrää ei ole huomioitu tulososiossa.

3.3 Aineiston käsittely

Koehenkilöitä koskevat esitiedot, henkilötiedot sekä arviointitilanteessa kerätty aineisto ovat luottamuksellista tietoa. Tämän vuoksi tietojen koodaamisen yhteydessä koehenkilöiden nimet poistettiin ja korvattiin tunnuksilla T (tyttö) tai P (poika) ja järjestysnumerolla. Tilastollisen käsittelyn yhteydessä koodit korvattiin koehenkilönumeroilla 1–39.

3.3.1 Litterointi

Kertomusten analysointia varten kaikki kertomukset litteroitiin audiotiedostojen pohjalta. Kertomukset litteroitiin ortografisesti, joten äännevirheitä ei huomioitu litteraateissa. Äänneiden korvautumat sen sijaan litteroitiin lapsen ääntämistä noudattaen. Kertomukset jaettiin kommunikaatioyksiköihin (communication unit, c-unit) (Schneider ym., 2005). Yksi kommunikaatioyksikkö oli päälause ja siihen liittyvät yksi tai useampi alisteinen sivulause. Myös rinnakkaiset päälauseet tulkittiin yhdeksi kommunikaatioyksiköksi, mikäli subjektia ei toistettu (esim. “sitten se kettu ottaa sitä jalasta kiinni ja aikoo syödä varmaan sen”). Jos subjekti tai siihen viittaava pronomini toistettiin rinnasteisessa lauseessa, oli kyseessä kaksi erillistä kommunikaatioyksikköä (esim. “kissa ei ollut nopea/ ja hän tippui pensaaseen”). Jos lapsen kertomuksessa hahmot puhuivat vuorosanoilla, katsottiin hahmojen sanat alisteiseksi sivulauseeksi. Näin ollen päälause ja siihen liitetty vuorosana olivat yksi kommunikaatioyksikkö (esim. “ja sitten hän sanoi, että: voi ei, palloni tippui”). Mikäli vuorosana oli useamman

käsiteltiin yhdessä tätä pro gradu -tutkielmaa ohjanneiden, käytössä olleen kerrontatestin kehittäessä mukana olleiden tutkijoiden kanssa.

Kielellisen rakenteen osalta kertomuksista analysoitiin kokonaissanamäärä ja eri sanojen määrä. Kokonaissanamäärällä haluttiin arvioida produktiivisuutta eli kertomuksen pituutta. Eri sanojen määrä puolestaan kuvasti kertomusten sanastollista monipuolisuutta. Kokonaissanamäärään laskettiin kaikki järjestysnumeroilla merkittyihin ilmaisuihin kuuluneet sanat. Kesken jääneet ilmaisut ja sulkeisiin merkityt sanat jätettiin analyysien ulkopuolelle. Eri sanojen määrää tarkasteltiin kokonaissanamäärään sisällytyistä sanoista. Jokainen kertomuksessa esiintynyt sana, taivutusmuodosta riippumatta, laskettiin vain kerran. Yhdyssanat tulkittiin uudeksi sanaksi, vaikka sen toinen osa olisi jo mainittu kertomuksessa. Sekä kokonaissanamäärä että eri sanojen määrä laskettiin erikseen kunkin koehenkilön molemmista kertomuksista. Kertomuksen kielellisen rakenteen sekä kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välisen yhteyden tarkastelemiseksi käytettiin kahden tehtävätyypin (tarinan luominen ja uudelleenkerrota) yhteenlaskettua kokonaissanamäärää ja eri sanojen määrää.

3.3.3 Tilastollinen käsittely

Kertomusten analysoinnin jälkeen analyyseista saadut tulokset käsiteltiin tilastollisesti. Tilastollisten analyysien tekemiseen käytin IBM SPSS Statistics 21 -ohjelmaa. Analyyseista saadut numeeriset arvot syötettiin SPSS-ohjelmaan tilastollisia analyyseja varten. Kaikkien käsiteltävien muuttujien normaalijakautuneisuus testattiin otoskoon (<50) vuoksi Shapiro-Wilkin testillä, joka vertaa aineiston jakaumaa normaalijakaumaan (Metsämuuronen, 2009, s. 645). Testin nollahypoteesi on, että muuttuja noudattaa normaalijakaumaa, mutta p -arvon ollessa alle 0,05, nollahypoteesi kumotaan (Nummenmaa, 2004, s. 143). Yhtä muuttujaa lukuun ottamatta kaikki tutkimuksen muuttujat saivat arvon $p > 0,05$ eli olivat normaalisti jakautuneita. Koska kertomuksen sisällön pisteet tarinan luomisen tehtävässä eivät olleet normaalisti jakautuneet (Shapiro-Wilk, $p < 0,05$), käsiteltiin koko aineisto epäparametrisin menetelmin.

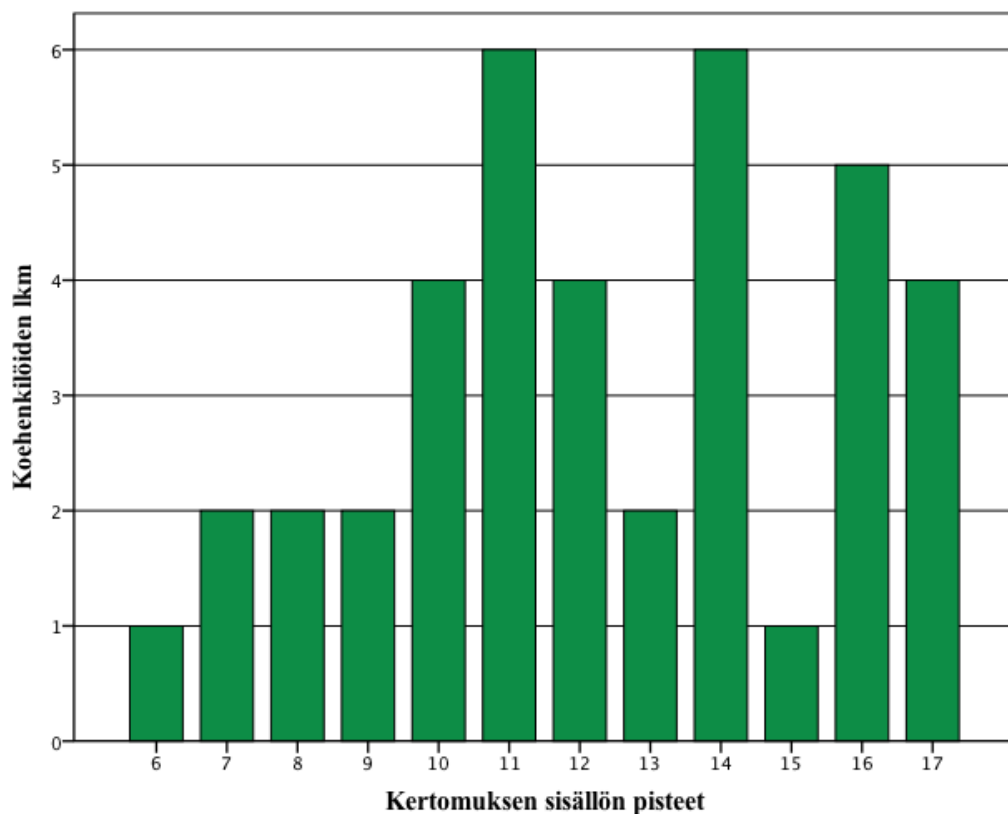
Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä, jossa haluttiin tarkastella 5–6 -vuotiaiden lasten kertomusten sisältöä ja kielellistä rakennetta, oli tarkoituksena aineiston kuvaaminen. Sen vuoksi analyysivaiheissa aineistosta tarkasteltiin perustunnuslukuja eli keskiarvoa, mediaania, vaihteluväliä ja keskihajontaa (Metsämuuronen, 2009, s. 526, 941). Kertomuksen rakenteen ja kielellisen rakenteen yhteyden tarkasteluun käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Korrelaatiokerroin r_s saa arvon välillä [-1, 1] ilmoittaen kahden muuttujan välisen yhteyden voimakkuuden (Nummenmaa, 2004, s. 271). Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla eli kertomuksen sisältöä ja kielellistä rakennetta sekä niiden välistä yhteyttä tarkasteltaessa käytettiin molempien tehtävätyyppien (tarinan luominen ja uudelleenkerrota) yhteenlaskettuja arvoja. Tehtävätyyppien (tarinan luominen ja uudelleenkerrota) välisten erojen analysoimisessa käytettiin Wilcoxonin merkkitestä, koska saman koehenkilön suoritukset kahdessa eri tehtävätyypissä ovat toisistaan riippuvia otoksia (Metsämuuronen, 2009, s. 1019; Nummenmaa, 2004, s. 253). Testi perustuu järjestyslukuihin ja sen nollahypoteesina on, että kahdella muuttujalla on identtiset järjestyslukujakaumat, eikä eroa muuttujien välillä näin ollen ole.

Tilastollisissa analyyseissa tulosten merkitsevyystasoksi (p) valittiin 0,05, koska sitä pienempien arvojen katsotaan kumoavan nollahypoteesin ja osoittavan vaihtoehtoisen hypoteesin todennäköiseksi ihmisten käyttäytymiseen liittyvissä tutkimuksissa (Nummenmaa, 2004, s. 138). Merkitsevyystasoa $p < 0,01$ voidaan pitää tilastollisesti merkitsevänä ja merkitsevyystason $p < 0,001$ alittavat tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä (Metsämuuronen, 2009, s. 441–442). Tuloksia koskevassa tilastollisessa päättelyssä käytettiin kaksisuuntaisia testejä, sillä tutkimuksessa ei ollut ennakkoletuksia mahdollisten erojen suunnasta.

4 TULOKSET

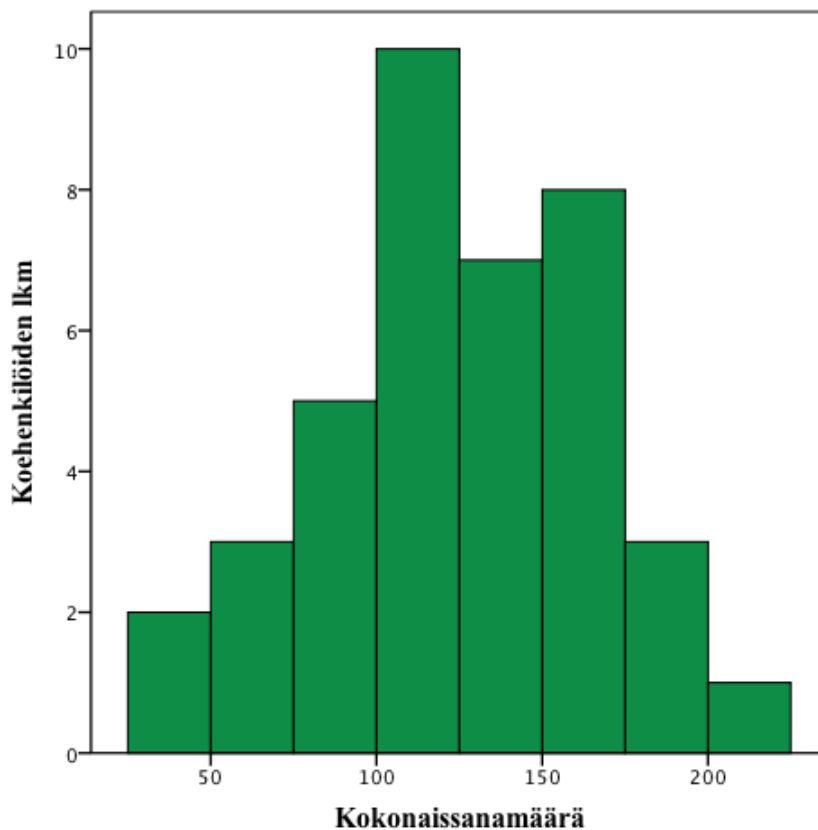
4.1 Kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne

Koehenkilöiden kertomusten sisältö pisteytettiin käytettyyn kerronnan arviointimenetelmään sisältyvän pisteytysmallin mukaan. Maksimipistemäärä yhdestä kertomuksesta oli 17 pistettä molemmissa tehtävätyypeissä. Näin ollen tehtävätyyppien yhteenlaskettu maksimipistemäärä oli 34 pistettä. Viisi- ja kuusivuotiaiden lasten kertomusten kahden tehtävätyypin yhteenlaskettujen sisältöpisteiden mediaani oli 12 (ka = 12,33, sd = 3,115, vaihteluväli 6–17). Kertomuksen sisällön pisteiden jakautuminen koehenkilöjoukossa on kuvattu kuviossa 1.



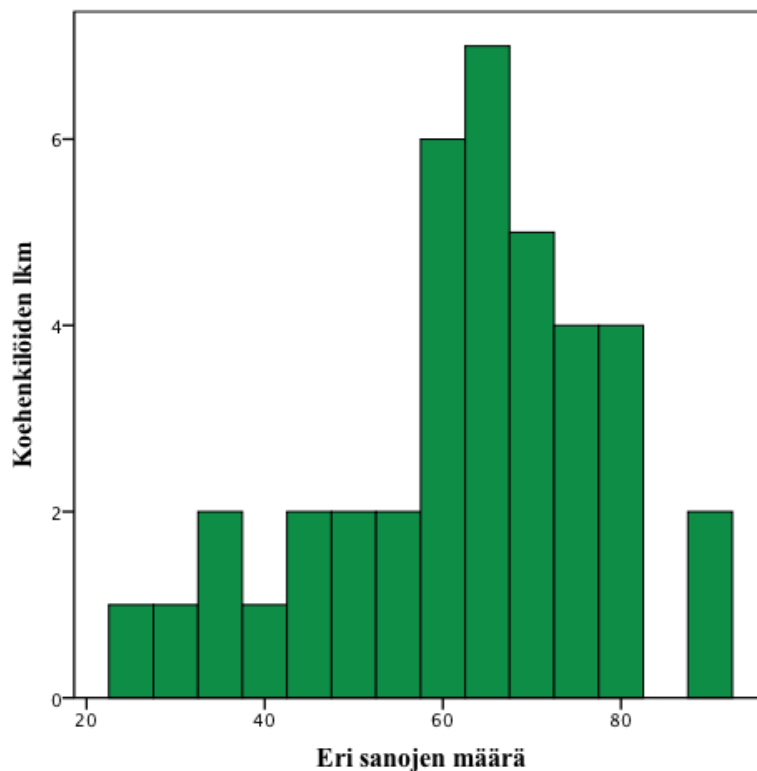
Kuvio 1. Kertomuksen sisällön yhteenlasketut pistemäärät tarinan luomisen ja uudelleenkeronnan tehtävistä.

Kertomuksen kielellistä rakennetta analysoitiin kahdella mittarilla: kokonaissanamäärällä ja eri sanojen määrällä. Näitä molempia muuttujia tarkasteltiin sekä tarinan luomisen että uudelleenkerroksen tehtävissä. Kahdessa eri tehtävätyypeissä tuotettujen kertomusten yhteenlasketun kokonaissanamäärän mediaani oli 122 sanaa (ka = 123,23, sd = 40,873, vaihteluväli 37–219). Sanamäärien vaihtelu koehenkilöjoukossa on havainnollistettu kuviossa 2.



Kuvio 2. Yhteenlaskettu kokonaissanamäärä tarinan luomisen ja uudelleenkerroksen tehtävistä.

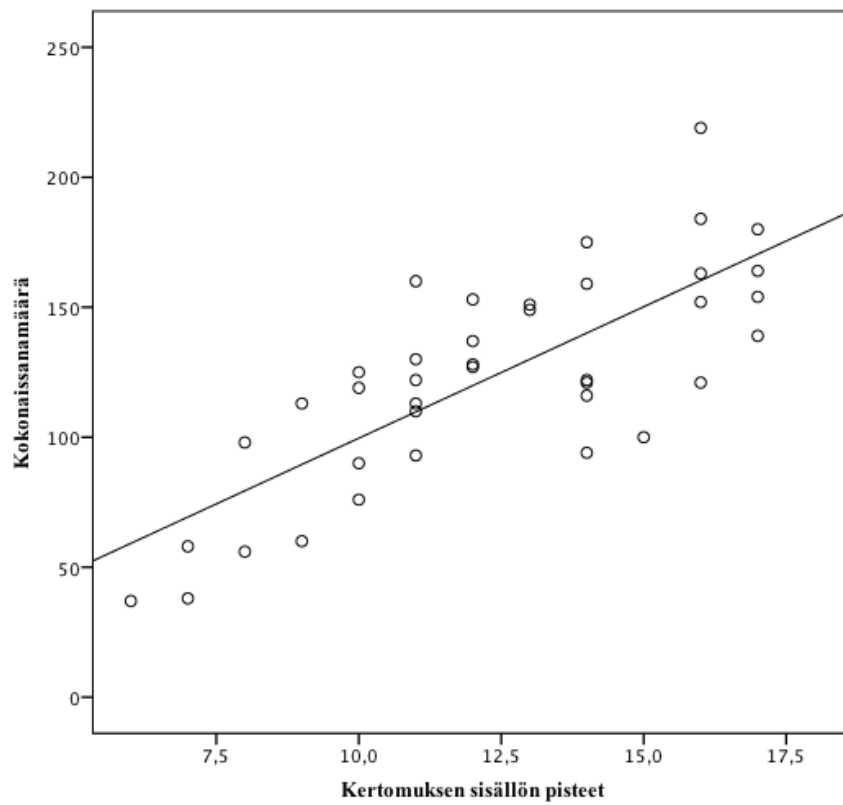
Yhteenlaskettu eri sanojen määrän mediaani tarinan luomisen ja uudelleenkerroksen tehtävissä oli 65 eri sanaa (ka = 62,69, sd = 15,893, vaihteluväli 25–92). Eri sanojen määrän vaihtelu koehenkilöjoukossa on kuvattu kuviossa 3.



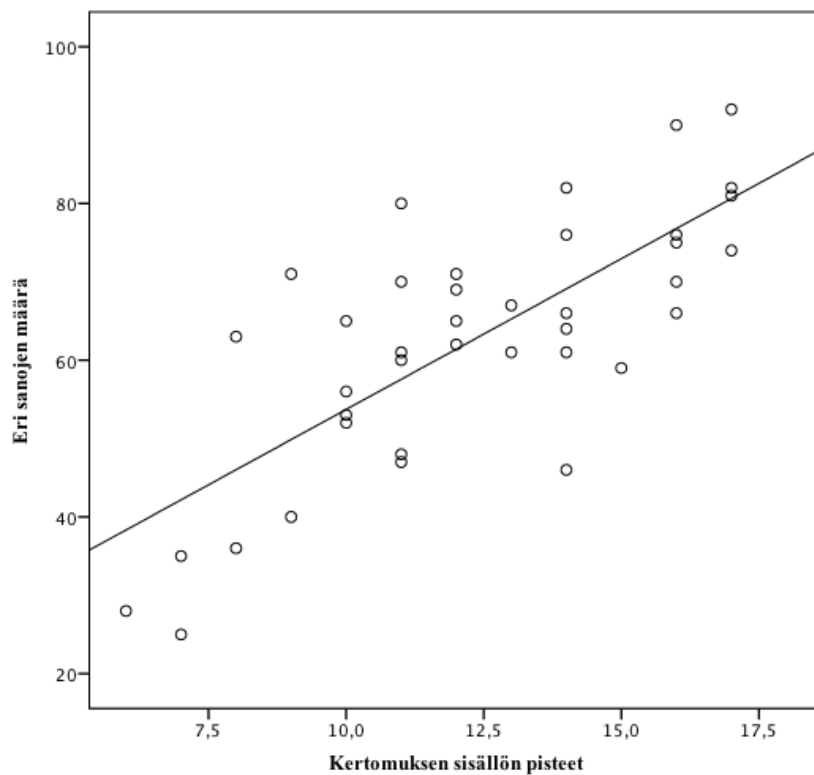
Kuvio 3. Eri sanojen määrä tarinan luomisen ja uudelleenkerroksen tehtävissä.

4.2 Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys

Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välistä yhteyttä tutkittiin tarkastelemalla sekä sisällön ja kokonaissanamäärän että sisällön ja eri sanojen määrän välistä yhteyttä. Kaikista kolmesta muuttujasta käytettiin kahden tehtävätyypin yhteenlaskettua summaa kunkin koehenkilön kohdalla. Kertomuksen sisällön ja kokonaissanamäärän välillä oli melko voimakas positiivinen yhteys (kuvio 4) ja tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($r_s = 0.741$, $p < 0,001$). Kertomuksen sisällön ja eri sanojen määrän välistä yhteyttä havainnollistetaan kuviossa 5. Näiden kahden muuttujan välinen yhteys oli niin ikään melko voimakas ja tilastollisesti erittäin merkitsevä ($r_s = 0.701$, $p < 0,001$).



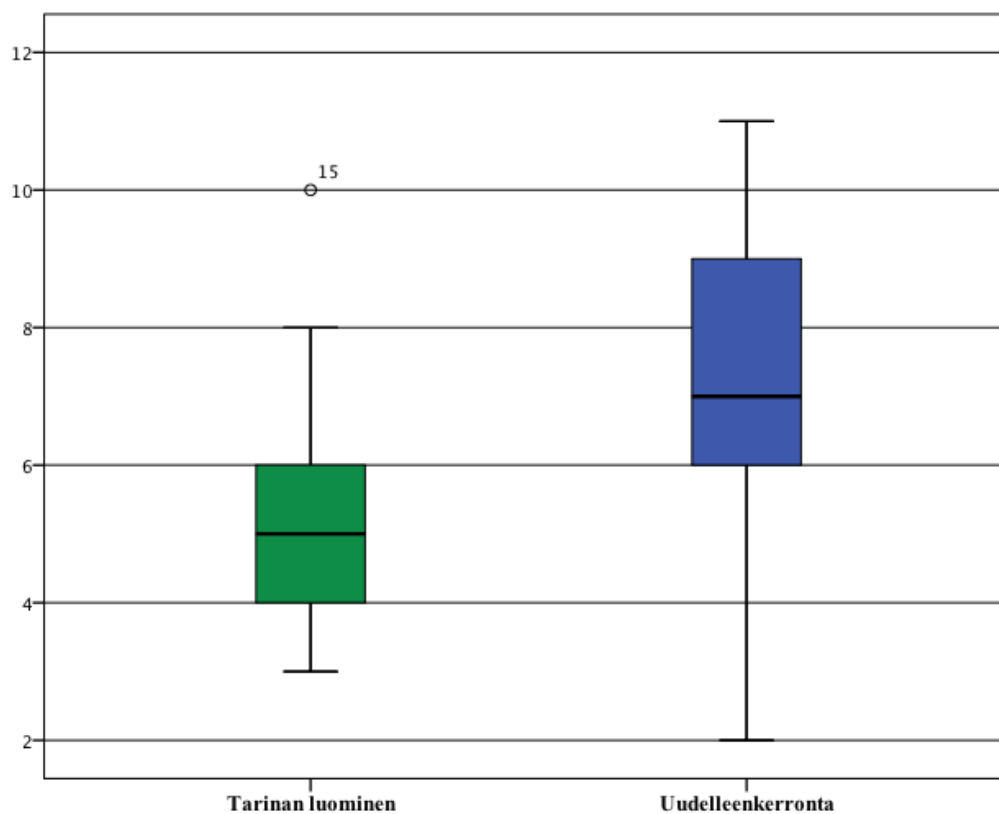
Kuvio 4. Kertomuksen sisällön yhteys kokonaissanamäärään.



Kuvio 5. Kertomuksen sisällön yhteys eri sanojen määrään.

4.3 Kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne eri tehtävätyypeissä

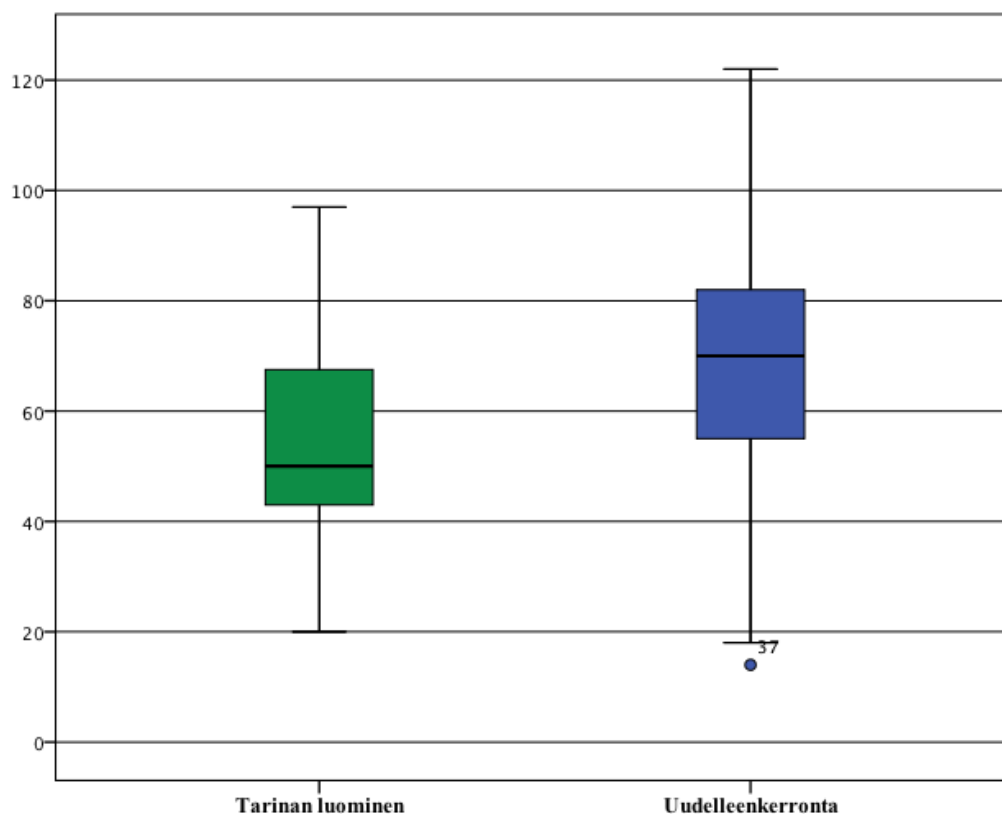
Kahden eri tehtävätyypin kertomuksista saatuja sisältöpisteitä, kokonaissanamääriä ja eri sanojen määriä verrattiin toisiinsa. Sisällön pisteiden osalta tarinan luomisen tehtävissä saavutettujen pistemäärien mediaani (5) ja keskiarvo (5,10) jäivät pienemmiksi kuin vastaavat luvut uudelleenkerontatehtävissä (md = 7, ka = 7,23). Myös vaihteluväli oli tarinan luomisen tehtävässä pienempi (3–10) kuin uudelleenkerontatehtävässä (2–11). Eri tehtävätyypeistä saatujen pistemäärien välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($Z = -4.574$, $p < 0,001$). Tehtävätyyppien välinen ero kertomuksen sisällön pisteissä on havainnollistettu kuviossa 6.



Kuvio 6. Kertomuksen sisällön pisteet tarinan luomisen ja uudelleenkeronnan tehtävissä.

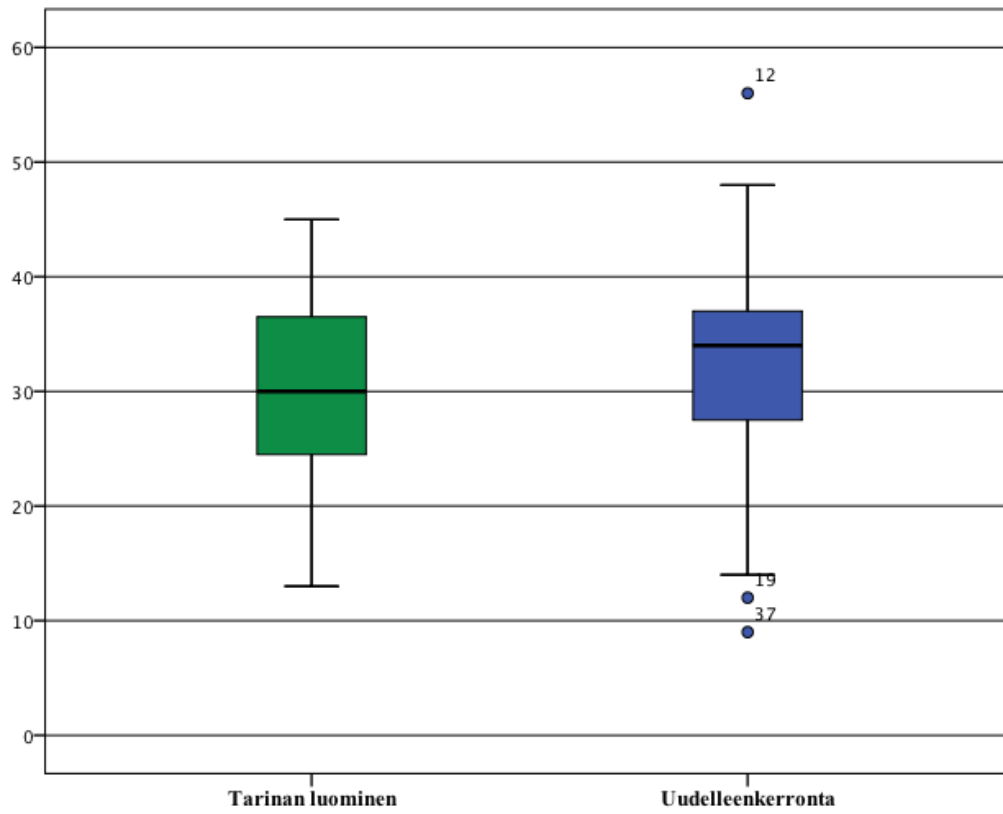
Kokonaissanamäärien mediaani (50) ja keskiarvo (55,33) jäivät niin ikään pienemmiksi tarinan luomisen tehtävissä kuin uudelleenkerontatehtävissä (md = 70, ka = 67,90). Myös kokonaissanamäärän vaihteluväli jäi tarinan luomisen tehtävissä pienemmäksi

(20–97) kuin uudelleenkerontatehtävissä (14–122). Ero tehtävätyyppien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($Z = -3.938$, $p < 0,001$). Kokonaissanamäärien ero tarinan luomisen ja uudelleenkeronnan tehtävien välillä on havainnollistettu kuviossa 7.



Kuvio 7. Kokonaissanamäärä tarinan luomisen ja uudelleenkeronnan tehtävissä.

Myös eri sanojen määrän mediaani (30) ja keskiarvo (30,46) jäivät pienemmiksi kuin vastaavat arvot uudelleenkerontatehtävissä (md = 34, ka = 32,23). Vaihteluväli eri sanojen määrässä oli pienempi tarinan luomisen tehtävissä (13–45) kuin uudelleenkerontatehtävissä (9–56). Eri sanojen määrän kohdalla ero tehtävätyyppien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($Z = -1.326$, $p = 0,185$). Eri sanojen määrien erot tarinan luomisen ja uudelleenkeronnan tehtävien välillä on havainnollistettu kuviossa 8.



Kuvio 8. Eri sanojen määrä tarinan luomisen ja uudelleenkerronnan tehtävissä.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 5–6-vuotiaiden suomalaislasten kerrontataitoja. Kerrontataitoja arvioitiin tarinan luomisen tehtävillä ja uudelleenkerrontatehtävillä. Kertomuksista analysoitiin sekä niiden sisältöä että kielellistä rakennetta. Ikäryhmälle tyypillisen kerrontataitojen tason lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välistä yhteyttä sekä tehtävätyypin vaikutusta kertomuksiin.

Koehenkilöt suoriutuivat kerronnan sisällön osalta saaden alle puolet kerrontatehtävien sisällön maksimipistemäärästä. Kertomusten pituus kokonaissanamäärässä mitattuna vaihteli suuresti, kuten myös eri sanojen määrä. Kertomusten kokonaissanamäärä ja eri sanojen määrä olivat melko voimakkaasti yhteydessä kertomuksen sisältöön. Sekä kertomuksen sisällön pisteissä että kokonaissanamäärässä oli nähtävissä tilastollisesti merkitsevä ero tehtävätyyppien välillä. Uudelleenkerrontatehtävissä sisällöstä saadut pistemäärät olivat suurempia ja kertomukset pidempiä. Eri sanojen määrässä ei sen sijaan ollut merkitsevää eroa tehtävätyyppien välillä.

5.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tutkimuksessa käytetty kerronnan arviointimenetelmä ei ole aiemmin ollut tutkimuskäytössä. Sen vuoksi ei ole mahdollista tehdä vertailua tämän tutkimuksen tuloksista suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Vertailua ja pohdintaa on kuitenkin mahdollista tehdä suhteessa aiemmissä tutkimuksissa nähtyihin yleisiin kehityslinjoihin lasten kerrontataidoissa. Lisäksi tulosten tulkinnassa on otettava huomioon, että tilastollisissa analyysissä käytettiin epäparametrisia menetelmiä, jotka eivät ole yhtä voimakkaita kuin parametriset menetelmät (Nummenmaa, 2004, s. 143).

5.1.1 Kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne

Tulosten mukaan tarinan luomisen tehtävissä 5–6-vuotiaat lapset saivat kertomuksen sisällöstä keskimäärin 12/34 pistettä. Kertomusten sisällön pisteystämiseksi käytetyssä

mallissa huomioidaan alkuasetelman ja kolmen kuvasarjaan sisältyneen episodin sisällyttäminen kertomukseen. Kukin episodi sisältää viisi kategorialla (mielentila alkusysäyksenä, tavoite, toiminta, seuraus, mielentila reaktiona), joista jokainen pisteytettiin itsenäisenä yksikkönä. Koehenkilöiden saamat pistemäärät vaihtelivat välillä 6–17. Tämä osoittaa, että kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 5–6-vuotiaiden kertomuksilta voi odottaa sisällön kannalta oleellisia elementtejä, mutta ne ovat vielä sisällöltään selvästi puutteellisia.

Soodla (2011) havaitsi eestinkielisten lasten kerrontataitoja koskevassa tutkimuksessaan, että 6–7-vuotiaiden lasten kertomuksista löytyy usein alkutapahtuma, toiminta ja seuraus. Huomataan siis, että kaksi Soodlan mainitsemista kategorioista oli pisteytettävänä myös tässä tutkimuksessa. Ukrainetz ym. (2005) puolestaan havaitsivat, että tunnetilojen ja ajatusten kuvailu on viiden vuoden iässä harvinaista. Kun otetaan huomioon, että Soodlan mukaan 6–7-vuotiaat lapset sisällyttävät kertomuksiinsa muutamia keskeisimpiä kategorioita ja että tunnetilojen kuvaaminen kertomuksissa on viisivuotiaiden kertomuksissa harvinaista, ovat tässä tutkimuksessa havaitut keskimääräiset sisältöpistemäärät (12/34 p) odotetunlaiset. Koska tässä tutkimuksessa ei tutkittu sitä, mistä kategorioista koehenkilöiden saamat pistemäärät muodostuivat, on mahdotonta sanoa miltä osin aiempien tutkimusten aineistosta tehdyt havainnot olisivat yhteneväiset tämän tutkimuksen aineiston kanssa. Lisäksi Ukrainetz ym. (2005) havaitsivat, että vain pieni osa viisivuotiaista lapsista mainitsee kertomuksissaan tapahtumapaikan ja -ajan, mikä myös voi osaltaan selittää tässä tutkimuksessa havaittuja sisällön pistemääriä.

Kertomuksen kielellisen rakenteen osalta mittareina käytettiin tässä tutkimuksessa kokonaissanamäärää kuvaamaan kertomusten pituutta sekä eri sanojen määrää kuvaamaan sanaston monipuolisuutta. Tulokset osoittavat, että arvioinnin kohteena olleessa ikäryhmässä vaihtelu on näiden muuttujien osalta suurta. Kahden tehtävätyypin yhteenlaskettu kokonaissanamäärä vaihteli välillä 37–219 (md=122, ka=123,23). Eri sanojen määrän osalta vaihtelu oli niin ikään suurta koehenkilöiden välillä (vaihteluväli 25–92, md=65, ka=62,69). Nämä suurta koehenkilöiden välistä vaihtelua ilmentävät tulokset osoittavat, että 5–6 vuoden iässä kerrontataidot kehittyvät kielellisen rakenteen osalta voimakkaasti. Nämä tulokset ovat yhteneväiset aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan sanojen ja ilmaisujen määrä, ilmaisujen pituus ja kieliopillinen

monimutkaisuus kehittyvät edelleen viiden ja kuuden vuoden iässä ja tasaisesti läpi koko lapsuusiän, jopa 10 ikävuoteen saakka (Justice ym., 2006).

5.1.2 Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välinen yhteys

Tässä tutkimuksessa kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välistä yhteyttä tarkasteltiin mittaamalla sisällöstä saatujen pisteiden yhteyttä kokonaissanamäärään ja eri sanojen määrään. Tyypillisesti kehittyneiden lasten kohdalla kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne näyttävät aiempien tutkimustulosten mukaan olevan kaksi suhteellisen itsenäisesti kehittyvää osa-aluetta, eikä niiden välillä ole selvää, yksiselitteistä yhteyttä (Liles ym., 1995; Soodla, 2011, s. 30). Toisaalta on olemassa vastakkainen näkemys, jonka mukaan tyypilliseen kehitykseen kuuluu molempien osa-alueiden kehittyminen tasapainoisesti, kun taas kielellisten vaikeuksien yhteydessä toinen osa-alue voi jäädä selvästi heikommaksi (Johnston, 2008). Tämän tutkimuksen tulokset näyttäisivät tukevan jälkimmäistä näkemystä, koska sekä kokonaissanamäärällä että eri sanojen määrällä oli melko voimakas yhteys ($r_s = 0.741$, $r_s = 0.701$) kertomuksen sisällöstä saatuihin pisteisiin. Näiden tulosten mukaan siis kertomukset, joissa kokonaissanamäärä ja eri sanojen määrä olivat suuret, myös sisältö oli laadukas. Kertomuksen sisällön ja kokonaissanamäärän välinen yhteys on osoitettu myös muissa tutkimuksissa (Soodla, 2011, s. 30; Wagner ym., 1999). Sanamäärältään pitkät kertomukset voivat kuitenkin olla sisällöltään hyvinkin puutteellisia, joten on syytä välttää tekemästä johtopäätöksiä sisällön laadusta pelkän kokonaissanamäärän perusteella, ja arvioida molempia osa-alueita erikseen. Kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välistä yhteyttä on tarkasteltu myös eri tehtävätyypeissä (Wagner ym., 1999). Yhteyden on havaittu olevan selvempi uudelleenkerrottävissä. On tärkeää huomioida, että tässä tutkimuksessa kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välistä yhteyttä ei tarkasteltu tehtävätyypeittäin, vaan yhteyden tarkastelussa käytetyt muuttujat oli kahdesta tehtävätyypistä yhteenlaskettuja.

5.1.3 Kertomuksen sisältö ja kielellinen rakenne eri tehtävätyypeissä

Tutkimuksessa käytettiin kahta tehtävätyyppiä, tarinan luomista ja uudelleenkerrota. Tulokset osoittivat, että ero kertomusten sisällön osalta näiden tehtävätyyppien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$). Koehenkilöt tuottivat sisällöllisesti laadukkaampia kertomuksia uudelleenkerrota tehtävissä. Tämä tulos on yhteneväinen aiempien tutkimustulosten kanssa (Mäenpää, 1998, s. 44, 47; Schneider & Dubé, 1997, 2005). Kerrota tehtävissä, joissa lapsi on kuullut mallikertomuksen suullisesti esitettyä kuvasarjan lisäksi, kertomusten on havaittu olevan sisällöltään kehittyneempiä kuin tehtävissä, joissa kerrottava tarina on esitetty lapselle ainoastaan kuvien muodossa.

Suvannon (2012, s. 116) tulosten mukaan tehtävätyypin vaikutus näkyy selvemmin kertomuksen sisällön tasolla kuin kertomuksen kielellisessä rakenteessa. Myös tässä tutkimuksessa tehtävätyyppien väliset erot olivat yksiselitteisemmät kertomusten sisältöä vertailtaessa. Kertomusten kokonaissanamäärä oli suurempi uudelleenkerrota tehtävissä kuin tarinan luomisen tehtävissä ja tämä ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$). Tämä on ristiriidassa Mäenpään (1998) tulosten kanssa, joissa eri menetelmin houkutelujen kertomusten kokonaissanamäärässä ei ollut eroja. Toisaalta Schneider ja Dubé (1997) havaitsivat, että suullisesti esitetystä mallikertomuksesta saatu hyöty näkyy esimerkiksi juuri lapsen tuottaman kertomuksen pituudessa. Eri sanojen määrä ei sen sijaan eronnut merkittävästi tehtävätyyppien välillä ($p = 0,185$).

On mielenkiintoista, että eri sanojen määrä ei ollut merkittävästi suurempi uudelleenkerrota tehtävissä. Sanaston koostumus ei ollut tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena, mutta todennäköisesti se antaisi vastauksia eri sanojen määrän osalta. Litteroinnin pohjalta saadun tuntuman mukaan eri sanojen samansuuruista määrää molemmissa tehtävätyypeissä selittäisi se, että tarinan luomisen tehtävissä samoista kohteista käytettiin vaihtelevia nimityksiä, kun taas uudelleenkerrota tehtävissä sanavalinnat olivat vakiintuneempia. Tarinan luomisen tehtävissä esimerkiksi sama eläin saatettiin nimetä usealla eri tavalla, mikä kasvattaa eri sanojen määrää. Myös sama toiminta saatettiin nimetä usealla eri tavalla. Uudelleenkerrota tehtävissä lapset käyttivät enemmän mallitarinassa kuultuja sanoja, jolloin valittua sanastoa käytettiin johdonmukaisemmin, mikä hillitsi eri sanojen määrän

kasvua. Mikäli tämä olettaus pitäisi paikkansa, suurta eri sanojen määrää ei voi siis yksiselitteisesti pitää osoituksena kielellisesti kehittyneestä kertomuksesta, vaan se voi myös kertoa lapsen epävarmuudesta sanavalintojen suhteen.

Kuten kuviosta 7 oli nähtävissä, uudelleenkertontatehtävässä oli kokonaissanamäärän osalta yksi poikkeava havainto, koehenkilö 37. Testitilanteen luoma paine epäilemättä vaikutti tämän lapsen suoriutumiseen. Tämän 14 sanan mittaisen kertomuksen tuottamiseksi hän tarvitsi runsaasti kannustuskeinoja ja hänen kommentistaan oli tulkittavissa, että hän yritti tuottaa sanatarkasti mallikertomusta vastaavan kertomuksen. Koska sanatarkka toistaminen luonnollisesti osoittautui mahdottomaksi, koehenkilö kertoi vain muutamat ilmaukset, jotka muisti, mutta toi muuten voimakkaasti esille, ettei muista millaisen kertomuksen olin hetkeä aiemmin kertonut.

Kuten kuviosta 8 nähtiin, uudelleenkertontatehtävissä eri sanojen määrän osalta oli kaksi muusta koehenkilöjoukosta heikommaksi jäänyttä suoritusta, koehenkilöt 19 (12 eri sanaa) ja edellä mainittu 37 (9 eri sanaa). Näiden koehenkilön tarinat olivat heikoimpien joukossa myös sisällön osalta. Koehenkilön 19 osalta ei kuitenkaan ole syytä olettaa testitilanteen vaikuttaneen suoriutumiseen samoin kuin koehenkilön 37 kohdalla. Koehenkilön 12 uudelleenkertontatehtävässä tuottamassa kertomuksessa oli poikkeavan suuri eri sanojen määrä. Hänen tapauksessaan suurta eri sanojen määrää voi selittää se, että hän lisäsi sisältöä alkuperäiseen mallikertomukseen ja kuvasarjaan nähden.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat kaikki sen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvät tekijät (Metsämuuronen, 2009, s. 65). Tutkimuksen validiteetin määrittämiseksi on syytä tarkastella tutkimusasetelmaa, otantaa, menetelmien valintaa ja niiden käyttöön liittyviä tekijöitä, tutkimuksen teoreettista taustaa sekä tutkimuksen yleistettävyyttä. Validiteetti määrittyy myös sen perusteella, onko tutkimuksessa käytettyjen mittareiden avulla pystytty tutkimaan juuri haluttuja piirteitä. Toisaalta luotettavuuden kannalta keskeistä on tutkimuksen toistettavuus, eli sen reliabiliteetti (Metsämuuronen, 2009, s. 75).

Tutkimukseen osallistumiselle suostumuksen saaneista lapsista koehenkilöiksi valittiin kaikki kriteerit täyttävät henkilöt. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että vain puheen tai kielen kehityksen ongelmiin liittyvän diagnoosin saaneet lapset jätettiin koehenkilöjoukon ulkopuolelle. Näin ollen ei ollut tarpeen tehdä valintaa koehenkilöiksi ilmoittautuneiden välillä. Tutkimukseen valittujen koehenkilöiden katsottiin edustavan kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden lasten normaalivariaatiota. Tämä tarkoittaa sitä, että myös lapset, joiden puheen tuottamisen ja ymmärtämisen taitoihin liittyen on jossain kehitysvaiheessa ollut huolta, voitiin katsoa kielellisesti tyypillisesti kehittyneiksi, mikäli puheen tai kielen kehityksen häiriöitä ei ollut diagnosoitu. Tästä johtuen on vain luonnollista, että koehenkilöiden kerrontataidoissa oli suurta vaihtelua ja jotkut yksilöt jäivät myös selvästi muuta koehenkilöjoukkoa heikommaksi. Kielen kehityksen tyypillisyyttä pyrittiin varmistamaan myös ekspressiivisen sanavaraston tasoa arvioimalla. Testin käyttöön liittyneiden epäjohtonmukaisuuksien vuoksi kaikkien koehenkilöiden sanavaraston tasoa ei saatu mitattua luotettavasti ja tämän vuoksi sanavarastotestiä ei käytetty poissulkukriteerinä. EKST-4 –testin tai jonkin muun kielellisen kehityksen mittarin käyttö olisi kuitenkin suotavaa, jotta pystyttäisiin pienentämään sitä mahdollisuutta, että jollain koehenkilöllä on diagnosoimaton kielellisen kehityksen vaikeus. Tässä tutkimuksessa koehenkilöiden tyypillisen kielen kehityksen varmistamisessa tukeuduttiin ainoastaan vanhempien arvioon kielen kehityksen iänmukaisuudesta.

Taustatekijöistä nousevia kielen kehitykseen liittyviä huolenaiheita suurempana syynä heikoille yksilösuorituksille voidaan kuitenkin pitää testitilannetta. Vaikka arviointitilanteen strukturissa oli otettu huomioon se, että kerrontatilanne pyrittiin tekemään lapselle paineettomaksi ja luontevaksi, oli suoriutumispaineita ja jännittämistä havaittavissa koehenkilöissä. Joissakin koehenkilöissä näkyi suuri tarve suoriutua mahdollisimman hyvin ja virheettömästi, mikä heidän kohdallaan johti oletettua taitotasoa heikompaan suoritukseen. Arviointitilanteiden poikkeuksellisuus on kuitenkin huomioonotettava tekijä kliinisessäkin työssä, joten tässä tutkimuksessa ei ole syytä katsoa testitilanteen jännittävyyden vääristä tuloksia.

Tässä tutkimuksessa kerättyä aineistoa tullaan hyödyntämään tulevaisuudessa käytetyn kerronnan arviointimenetelmän validiuden ja reliaabeliuden kehittämiseksi. Sen vuoksi

kyseisen menetelmän käyttö tässä tutkimuksessa on pilotointiluontoista ja menetelmä ei ollut tätä tutkimusta tehtäessä lopullisessa muodossaan. Sen vuoksi on otettava huomioon mahdollisuus, että tämän tutkimuksen luotettavuudessa on myös menetelmästä aiheutuvia puutteita. Menetelmän osalta on otettava huomioon myös se, että sen käyttöön liittyvät proseduurit voivat tulevaisuudessa vielä muuttua. Tämä on merkityksellistä, mikäli tämän tutkimuksen tuloksia tullaan joskus peilaamaan tuleviin tutkimuksiin.

Käytetyssä kerronnan arviointimenetelmässä kuvasarjoilla haetut kertomusten sisällöt ja sisällön pisteytys pohjautuvat kerronnan tutkimuksessa paljon käytetystä Steinin ja Glennin (1979) kertomuskieliopista tuttuihin elementteihin. Vahva teoreettinen pohja tukee menetelmän soveltuvuutta. Sisällön pisteytykseen liittyy kuitenkin paljon menetelmän käyttäjään liittyviä epävarmuustekijöitä. Sisältöä pisteyttäessä tutkijan tulee tulkita lasten tuottamien ilmausten merkityksiä ja niiden osuutta kertomuksessa. Vaikka menetelmä tarjoaa esimerkkejä sisällyspisteisiin oikeuttavista ilmauksista, käytännössä huomattiin, että pisteytys vaatii paljon omaa harkintaa. Tämän vuoksi pisteytyksen kannalta rajatapaukseksi jääneitä ilmauksia tarkasteltiin useamman tutkijan kesken. Tämän tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt se, että aineistoa olisi litteroinut ja analysoinut useampia tutkija, minkä jälkeen olisi tarkasteltu tutkijoiden välistä yhteneväisyyttä.

Kielellisen rakenteen mittareiden validius perustuu pitkälti litteraattien oikeellisuuteen ja niihin ratkaisuihin, joiden perusteella litterointivaiheessa on määritelty kertomuksiin sisällytettävät ilmaisut. Mikäli nämä vaiheet on tehty luotettavasti, on sanamäärien laskeminen analyysimenetelmä, jonka voisi katsoa olevan laskijasta riippumaton. Eri sanojen määrän kohdalla on tosin huomioitava, että suomen kielessä on tarpeen tehdä selkeä linjaus siihen, kuinka suhtaudutaan taivutettuihin sanamuotoihin. Tämä ongelma nousi esille erityisesti pronomien yhteydessä. On tulkinnanvaraista, ovatko esimerkiksi pronomini *se*, *sen*, *sitä*, *sieltä* ja *ne* saman pronominin eri taivutusmuotoja, vai jossain tilanteessa tulkittavissa erillisiksi sanoiksi. Tässä tutkimuksessa päätös tehtiin perustuen siihen, kuinka kyseisiä pronomineja käytettiin. Esimerkiksi pronomini *ne* oli välillä selkeästi monikkomuoto pronominista *se*, mutta välillä korvasi monikon 3. persoonan pronominin *he*. Koska tämänkaltaisia rajanvetoja tehtiin analyysivaiheessa,

on mahdollista, että toisenlaisin linjauksin voidaan päätyä hieman erilaisiin lukuihin. Tämä olisi otettava huomioon, jos tätä tutkimusta toistettaisiin.

Epäparametrisin tilastomenetelmin saadut tulokset ovat yleistettävissä muihin yksilöihin, mikäli on tutkittu vähintään kolmea yksilöä (Metsämuuronen, 2009, s. 927). Tässä valossa 39 koehenkilön suuruisesta aineistosta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä, jotka ovat yleistettävissä muihin samankaltaisiin yksilöihin. Se, että tämän tutkimuksen tulokset voitaisiin yleistää kattamaan koko tutkimuksen mielenkiinnonkohteena olleen ikä- ja kieliryhmän, vaatisi kuitenkin huomattavan paljon laajemman tutkimuksen. Koehenkilöiden ikää koskevana kriteerinä oli se, että koehenkilö oli arviointihetkellä 5- tai 6-vuotias. Näitä ikäryhmiä koskevan kattavan tutkimuksen tekemiseksi koehenkilöiden ikäjakauman tarkempi kontrollointi olisi tarpeen, jotta eri ikäluokkien edustajat olisivat tasaisesti edustettuina. Muun muassa tästä syystä johtuen tämän tutkimuksen koehenkilöitä käsiteltiin yhtenä ryhmänä, eikä esimerkiksi ikäryhmien tai sukupuolten välistä vertailua haluttu tehdä.

Tässä tutkimuksessa kerrontaa on tarkasteltu sellaisten teorioiden pohjalta, joita on käytetty kerronnan tutkimuksessa useiden vuosikymmenten ajan, ja jotka ovat vakiinnuttaneet paikkansa tällä tutkimuksen osa-alueella. Suomessa ja suomenkielisessä tutkimuskentässä kerronta on aiheena suhteellisen nuori, joten tämänkin tutkimuksen teoreettinen pohja nojaa vahvasti ulkomaiseen tieteelliseen kirjallisuuteen.

5.3 Tutkimuksen logopedinen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset edistävät osaltaan tietämystä tyypillisestä lapsen kielen kehityksestä suomen kielessä. Tyypillinen kielen kehitys voi olla monen ammattiryhmän mielenkiinnon kohteena, mutta tässä tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan erityisesti tutkimuksen antia logopedisesta näkökulmasta. Riippumatta siitä, minkä syyn vuoksi lapsi ohjautuu puheterapeutin arvioon, usein toivotaan lyhyttä kannanottoa myös lapsen kerrontataidoista. Tällä hetkellä tällainen arvio on tehtävä pääasiassa puheterapeutin oman tuntemuksen pohjalta, koska selkeitä virstanpylväitä suomenkielisten lasten kerrontataitojen kehityksestä ei ole. Tyypillistä kehitystä

koskevan suomalaisen tutkimustiedon lisääntyminen madaltanee kynnystä kerronnan arvioimiseen kliinisessä työssä.

Tässä tutkimuksessa kertomusten sisältöä arvioitiin tarkastelemalla sisällöstä saatuja pisteitä. Jotta ikäryhmälle tyypillisen kertomuksen sisällön tasosta saataisiin tarkempi käsitys, tulisi tutkia sitä, mistä pisteet kertyvät, eli mitkä kategoriat tyypillisimmin sisällytetään kertomuksiin. Tässä tutkimuksessa käytettyyn kerrontatestiin kuuluva kertomuksen sisällön pisteytysmalli mahdollistaa myös episodirakenteen kompleksisuuden arvioinnin, mikä antaisi kuvan kokonaisten episodien hallinnasta yksittäisten kategorioiden hallinnan lisäksi.

Kertomusten kielellistä rakennetta koskevat tulokset ovat kliinisen työn tekijöille suuntaa antavia, mutta niiden käyttäminen jonkinasteisena normiaineistona edellyttäisi sitä, että tutkimuksessa käytetty kerronnan arviointimenetelmä olisi myös kliinisessä käytössä.

Kun kertomusten arvioiminen on tällä hetkellä lähinnä vapaamuotoista ja kertomuksista arvioitavien osa-alueiden valitseminen on jokaisen puheterapeutin henkilökohtainen valinta, on mielestäni tärkeää ottaa huomioon kertomuksen sisällön ja kielellisen rakenteen välistä yhteyttä koskevat tulokset. Kliinisessä työssä olen huomannut, että kerrontaa saatetaan kuvailla usein esimerkiksi vain produktiivisuuden näkökulmasta. Tällainen kerrontataitojen kuvailu jää hyvin yksipuoliseksi. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että kertomuksen pituudella kokonaissanamäärässä mitattuna on melko voimakas yhteys myös kertomuksen sisältöön. Täyttä positiivista korrelaatiota ei kuitenkaan havaittu, joten kertomuksen pituuden arviointi ei missään nimessä ole riittävä mittari lapsen kerrontataitojen määrittämiseksi. Myös eri sanojen määrä oli melko voimakkaasti yhteydessä kertomuksen sisältöön. Myös lapsen käyttämän sanaston monipuolisuus antaa siis viitteitä kertomuksen sisällön tasosta.

Vaikka kerronnan arvioimisen toteuttaisikin kliinisessä työssä vapaamuotoisesti, tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat sitä oletusta, että lapsen tulisi tuottaa sekä sisällöllisesti että osittain myös kielellisesti tasokkaampi kertomus uudelleenkerrontatehtävässä. On kuitenkin pidettävä mielessä, että kerrontataitojen arvioinnin tarkoituksena ei ole nähdä lapsen optimaalinen suoritus, vaan saada

kokonaisvaltainen ja totuudenmukainen kuva lapsen kerrontataidoista (Ninio & Snow, 1996, s. 177; Schneider & Dubé, 2005). Sen vuoksi tämän tutkimuksen tehtävyyppien välisiin eroihin liittyviä tuloksia on syytä tulkita siten, että kielellisesti tyypillisesti kehittyvän lapsen voi odottaa hyötyvän suullisesti kerrotusta tarinasta oman kerronnan tukena. Yhtä lailla tärkeää on tietää, millaisen kertomuksen lapsi kykenee tuottamaan ilman mallikertomusta, minkä vuoksi arvioinnissa tulee hyödyntää useammanlaisia kerrontatehtäviä.

Eri sanojen määrä antaa jonkinasteista tietoa siitä, kuinka monipuolista sanaston käyttö on. Jotta sanaston käytöstä saataisiin syvällisempi käsitys, tulisi tutkia käytetyn sanaston koostumusta. Kertomuksista olisi myös hedelmällistä tutkia lauserakenteita ja käytetyn kielen sidosteisuutta, mitä ei tämän pro gradu –tutkielman rajoissa ollut mahdollista tehdä. Juuri sidosteisuuden arvioimiselle kerronnan tutkiminen antaa ainulaatuksen mahdollisuuden, joten kerrontataitojen kehittymisen kattava tuntemus edellyttäisi tämän osa-alueen tutkimista suomalaisväestössä.

Jotta kerronnan arvioiminen kliinisessä työssä lisääntyisi ja siitä saataisiin jossain vaiheessa apua jopa diagnostiikan tekemiseen, keskeisinä olisi laajan suomalaisen normeeratun aineiston kerääminen. Näin ollen saataisiin tietoa siitä, millaista on normaali variaatio lasten keskuudessa ja missä vaiheessa heikkoja kerrontataitoja voidaan pitää merkkinä kielellisestä vaikeudesta. Tällaista tietoa tarvittaisiin kaikista ikäryhmistä. Tyypillisen kerronnan kehityksen kartoittamisen myötä mahdollistuisi myös erityisryhmien kerrontataitojen peilaaminen tyypilliseen kehitykseen.

Kliinisen työn kannalta erityisen antoisaa olisi, jos tutkimustyön tuloksena saataisiin puheterapeuttien käyttöön esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytetyn kerronnan arviointimenetelmän kaltainen arviointiväline. Kun laajaan käyttöön saataisiin normeerattu testimuotoinen arviointimenetelmä, mahdollistuisi eri puheterapeuttien saaminen arviointitulosten vertaileminen eri henkilöiden välillä samassa ikävaiheessa tai yhden henkilön kerrontataitojen arvioiminen läpi lapsuusiän. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että kuvasarjaan perustuva kerronnan arviointimenetelmä osoittaa lasten välisiä eroja kerrontataidoissa. Lisäksi tulokset osoittavat, että arviointimenetelmällä on merkitystä tuotetun kertomuksen kannalta. Toivon että tämänkaltaiset tulokset antavat ideoita kliiniseen työhön ja rohkaisevat kehittämään

kunkin puheterapeutin käyttöön vakiintuneita vapaamuotoisia kerronnan arviointitapoja. Erityisesti toivon, että tämä tutkimus auttaa ymmärtämään kerronnan merkityksen lapselle, niin kielellisessä kuin sosiaalisessa mielessä.

LÄHTEET

Applebee, A. N. (1989). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.

Benson, M. S. (1993). The structure of four- and five-year-olds' narratives in pretend play and storytelling. *First Language*, 13, 203–223.

Berman, R. A. (2001). Setting the narrative scene: How children begin to tell a story. Teoksessa K. E. Nelson, A. Aksu-Koc & C. E. Johnson (toim.), *Children's language. Vol. 10: Developing narrative and discourse competence* (s. 1–30). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). Narrative structure. Teoksessa R. A. Berman & D. I. Slobin (toim.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* (s. 39 – 84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bishop, D. V. M. & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25–46.

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1–22.

Boudreau, D. (2008). Narrative abilities. Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28, 99–114.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Capps, L., Losh, M. & Thurber, C. (2000). “The frog ate the bug and made his mouth sad”: narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 193–204.

Chang, C. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 83–104.

Cohan, S. & Shires, L. M. (1988). *Telling stories. A theoretical analysis of narrative fiction*. New York: Routledge.

Copmann, K. S. P. & Griffith, P. L. (1994). Event and story structure recall by children with specific learning disabilities, language impairments, and normally achieving children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 23, 231–248.

Eaton, J.H., Collis, G.M. & Lewis, V.A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699–720.

Feagans, L. & Short, E. J. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading-disabled and normally achieving children. *Child Development*, 55, 1727–1736.

Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B. & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301–1318.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I. ym. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56. Berlin: ZAS.

Gerber, A. (1993). *Language-related learning disabilities. Their nature and treatment*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24, 123–147.

Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. Teoksessa P. Fletcher & B. MacWhinney (toim.), *The Handbook of Child Language* (s. 195–218). Oxford: Blackwell.

Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. Teoksessa A. McCabe & C. Peterson (toim.), *Developing narrative structure* (s. 89–136). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hughes, D, McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: procedures for assessment*. Eau Claire: Thinking Publications.

Hvastja-Stefani, L. (2006). Pragmatic development. Teoksessa D. Riva, I. Rapin & G. Zardini (toim.), *Language: normal and pathological development* (s. 39–48). Montrouge: John Libbey Eurotext.

Johnston, J. (2008). Narratives. Twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28, 93–98.

Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191.

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

Labov, W. (1977). *Language in the inner city. Studies in the black English vernacular*. Oxford: Basil Blackwell.

Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16, 37–45.

Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.

Leinonen, E., Letts, C., & Smith, B.R. (2002). *Children's pragmatic communication difficulties*. Lontoo: Whurr Publishers.

Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123–133.

Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merrit, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415–425.

Loukusa, S., Kunnari, S., & Vedenkannas, U. (2011). Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 25–42). Jyväskylä: PS-kustannus.

Manhardt, J. & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23, 1–21.

Martin, N. & Brownell, R. (2010). Expressive One-Word Picture Vocabulary Test -4. Novato: ATP Assessments.

McCabe, A. & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 45–56.

Merrit, D. D. & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder : story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539–552.

Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.

Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D., & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of latino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 332–342.

Mäenpää, M. (1998). *Erialaisten tehtävätyyppien vaikutus esikouluikäisten lasten narratiiviin*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.

Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.

Nummenmaa, L. (2004). *Tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Paul, R. & Hernandez, R. (1996). Narrative development in late talkers: early school age. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1295–1312.

Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 592–598.

Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language, 17*, 433–455.

Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language, 14*, 353–373.

Ruohomäki, A. (2011). *Kertomusten sisältö ja kielellinen rakenne kielellisessä erityisvaikeudessa*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta, logopedia.

Schneider, P & Dubé, R. (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell. *First Language, 17*, 283–302.

Schneider, P. & Dubé, R. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology, 14*, 52–60.

Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Haettu 21.2.2013 osoitteesta <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>.

Scott, C. M. & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities.

Soodla, P. (2011). Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence. Väitöskirja. University of Tartu, *Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis* 12.

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Teoksessa R. O. Freedle (toim.), *New directions in discourse processing* (s. 53–120). Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Suvanto, A. (2012). *Lapsi tarinaa rakentamassa. Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntoutuminen*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* B106.

Suvanto, A. & Mäkinen, L. (2011). Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 63–82). Jyväskylä: PS-kustannus.

Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., & Harm, H. M. (2005). The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1363–1377.

Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahlén, B., & Nilholm, C. (2000). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 83–93.

Wagner, C.R., Sahlén, B., & Nettelbladt, U. (1999). What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 113–137.

TIEDOTE VANHEMILLE

Hyvät vanhemmat,

Olen logopedian opiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmani 5–6 -vuotiaiden suomenkielisten lasten kerrontataidoista. Toistaiseksi aiheesta on hyvin vähän suomalaista tutkimustietoa. Kerronnan avulla lapsen kieltä voidaan arvioida monipuolisesti. Tyypillisestä kerrontataitojen kehityksestä saatua tietoa voidaan hyödyntää sekä kerronnan arviointimenetelmien kehittämisessä että poikkeavan kielen kehityksen tunnistamisessa. Pro-gradu -tutkielmani liittyy Euroopan tiedesäätiön rahoittamaan hankkeeseen Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment (www.bi-sli.org). Tutkielmani ohjaavat professori Sari Kunnari ja akatemiaturkija Taina Välimaa.

Tiedustelen nyt halukkuuttanne osallistua tutkimukseeni. Lapsenne voi osallistua tutkimukseen, mikäli hän täyttää seuraavat kriteerit:

- lapsi on iältään 5–6 -vuotias
- perheenne ainoa kotikieli on suomi
- lapsen yleinen kehitys vastaa mielestänne ikäryhmän tyypillistä kehityskulkua

Tutkimukset tehdään lapsenne päiväkodissa hoitopäivän aikana. Kerrontataitoja mitataan kuvasarjoista kertomisella. Toisen kuvasarjan avulla lapsi saa luoda tarinan itse ja toisen kuvasarjan avulla lasta houkutellaan kertomaan tutkijan kertoma tarina uudelleen. Kuvasarjojen pohjalta lapselle tehdään myös kertomuksen ymmärtämistä mittaavia kysymyksiä. Tuottavaa sanavarastoa arvioidaan ekspressiivisellä kuvasanavarastotestillä (EOWPVT-4), jossa lapsen tehtävänä on nimetä tutkijan osoittama kuva. Tutkimustilanne kestää noin 30 minuuttia. Tarvittaessa tehtävien tekeminen voidaan jakaa useammalle eri tutkimuskerralle. Tutkimukseen mukaan tulevien lasten vanhemmilta kerätään myös taustatietoja esitietolomakkeella.

Tutkimuksessa esille tulevat henkilötiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja ne tulevat vain tutkijoiden käyttöön. Tutkimustuloksia käsiteltäessä lasten nimet poistetaan ja korvataan tunnuksilla T (tytöt) ja P (pojat) sekä järjestysnumeroilla. Lapsenne nimi tai muut tunnistetiedot eivät näin paljastu missään opinnäyte-työni analyysi- tai raportointivaiheessa. Tutkimuslomakkeet arkistoidaan ja säilytetään lukollisessa kaapissa Oulun yliopiston, humanistisen tiedekunnan, logopedian oppiaineen professori Sari Kunnarin työhuoneessa kymmenen vuoden ajan, jonka jälkeen ne tuhotaan. Sitoudun siihen, että tutkimustietoja ei käytetä lapsenne tai perheenne vahingoksi.

Ohessa ovat lomakkeet, joissa tiedustelen suostumustanne tutkimukseen sekä esitietoja lapsestanne. Suostuessanne tutkimukseen toivon Teidän täyttävän lomakkeet ja palauttavan ne **3.10.2012** mennessä lapsenne päiväkotiiin suljetussa kirjekuoressa. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja antamanne suostumuksen voi myös peruuttaa syytä ilmoittamatta. Jos Teillä on jotain kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Avustanne ystävällisesti kiittäen,

Milla Bucht
p. 04x xxxx xxx
millabuc@paju.oulu.fi

Ohjaajien yhteystiedot:

Sari Kunnari
professori
Humanistinen tiedekunta/ Logopedia
PL 1000
90014 OULUN YLIOPISTO
P. (08) 553 3392
sari.kunnari@oulu.fi

Taina Välimaa
akatemiaturkija
Humanistinen tiedekunta/Logopedia
PL 1000
90014 OULUN YLIOPISTO
P. (08) 553 3396
taina.valimaa@oulu.fi

Esitietolomake lapsen vanhemmille

LIITE 2

Kunnari & Välimaa 2012
Cost-hanke

Lapsen nimi: _____

Lapsen syntymäaika _____, syntymäpaino _____ kg ja pituus _____ cm.

Lapseni syntyi täysiaikaisena.
 ennenaikaisesti, raskausviikolla _____.

I Yleiset kysymykset

Pyydämme Teitä vastaamaan kysymyksiin kirjoittamalla vastauksenne kysymyksen jälkeiselle viivalle tai ympyröimällä vastaustanne vastaavan numeron (1 = Ei, 2 = Kyllä). Tarvittaessa kirjoittakaa lisätietoja oheisille viivoille.

1. Perheen lapsiluku: _____ lasta
2. Kuinka mones kyseinen lapsi on perheessänne? _____ . lapsi
3. Äidin ikä _____ vuotta
4. Isän ikä _____ vuotta
5. Onko lapsenne päivähoidossa?
 - 1 Ei
 - 2 Kyllä Missä? _____
6. Onko perheenne kaksikielinen?
 - 1 Ei
 - 2 Kyllä Mitä kieliä perheessänne puhutaan? _____
7. Onko perheenne asunut ulkomailla?
 - 1 Ei
 - 2 Kyllä Missä maassa? _____
Kuinka kauan? _____
Lapsen ikä muuttaessanne Suomeen:
_____ vuotta
8. Onko jollain perheenjäsenellänne tai sukulaisellanne todettu ongelmia puheen ja kielen kehityksessä (esimerkiksi useita äännevirheitä, lukivaikeus, viivästynyt puheen ja kielen kehitys, kielen kehityksen erityisvaikeus, kehitysvamma)?
 - 1 Ei
 - 2 Kyllä Kenellä? _____
Minkälaisia ongelmia? _____

9. Lapsi sanoi ensimmäisen sanansa _____ (v kk) iässä ja alkoi yhdistellä sanoja lauseiksi _____ (v kk) iässä

10. Onko lapsenne kielenkehitys sujunut sittemmin mielestänne normaalisti?

1 Ei Minkälaisia ongelmia? _____

2 Kyllä

11. Onko lapsenne saanut puheterapiaa?

1 Ei

2 Kyllä Mistä syystä ja kuinka paljon? _____

12. Onko lapsellanne todettu

1 Puheen/kielen kehityksen häiriöitä (esim. dysfasia)

2 Kuulovika

3 Kehitysvamma

4 CP-vamma

5 Muuta mainittavaa _____

13. Kuinka usein olette tehneet seuraavia asioita lapsenne kanssa viimeisen kuukauden aikana?

| | ei koskaan | kaksi kertaa kuukaudessa | 1-2 kertaa viikossa | lähes päivittäin |
|--|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Tarinoiden kertominen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kirjojen lukeminen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Laulujen kuunteleminen tai laulaminen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Television/DVD:n katsominen/ Tietokonepelien pelaaminen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

II Vanhempien koulutukseen liittyvät kysymykset

Koulutustasoa koskevissa kysymyksissä pyydämme Teitä ympäröimään koulutusastettanne vastaavan numeron ja alleviivaamaan sulkujen sisällä olevan koulutuksen tai tutkinnon.

14. Äidin ammatti: _____

15. Isän ammatti: _____

16. Äidin koulutustaso:

- 1 Alempi perusaste (kansakoulu, peruskoulun luokat 1–6)
- 2 Ylempi perusaste (keskikoulu, peruskoulun luokat 7–9/10)
- 3 Keskiaste (ylioppilastutkinto, kouluasteen tai toisen asteen ammatillinen koulutus, ammattitutkinto, erikoisammattitutkinto)
- 4 Alin korkea-aste (ammatillisen opistoasteen tutkinto)
- 5 Alempi korkeakouluaste (ammattikorkeakoulututkinto, alempi korkeakoulututkinto)
- 6 Ylempi korkeakouluaste (ylempi korkeakoulututkinto, lääketieteen lisensiaatin tutkinto tai erikoislääkäritutkinto)
- 7 Tutkijakoulutusaste (lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot)

17. Isän koulutustaso:

- 1 Alempi perusaste (kansakoulu, peruskoulun luokat 1–6)
- 2 Ylempi perusaste (keskikoulu, peruskoulun luokat 7–9/10)
- 3 Keskiaste (ylioppilastutkinto, kouluasteen tai toisen asteen ammatillinen koulutus, ammattitutkinto, erikoisammattitutkinto)
- 4 Alin korkea-aste (ammatillisen opistoasteen tutkinto)
- 5 Alempi korkeakouluaste (ammattikorkeakoulututkinto, alempi korkeakoulututkinto)
- 6 Ylempi korkeakouluaste (ylempi korkeakoulututkinto, lääketieteen lisensiaatin tutkinto tai erikoislääkäritutkinto)
- 7 Tutkijakoulutusaste (lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot)

III Lapsen korvatulehduksiin liittyvät kysymykset

Pyydämme Teitä vastaamaan seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti. Mikäli ette muista tarkkaa ajankohtaa tai lukumäärää, arvioikaa vastauksenne.

18. Onko lapsellanne ollut äkillisiä välikorvan tulehduksia?

- 1 Ei
- 2 Kyllä Missä iässä hän sairasti ensimmäisen tulehduksen?
_____kk_____v

19. Kuinka monta äkillistä välikorvantulehdusta lapsellanne on ollut?

_____ tulehdusta

20. Onko lapsenne sairastanut äkillisen välikorvan tulehduksen viimeisen vuoden aikana?

- 1 Ei
2 Kyllä Kuinka monta kertaa? _____
Milloin viimeksi? _____

21. Onko lapsellanne ollut liimakorvatautia?

- 1 Ei
2 Kyllä Missä iässä? _____
Milloin viimeksi? _____

22. Onko lapsenne korviin laitettu ilmastointiputket?

- 1 Ei
2 Kyllä Missä iässä ensimmäisen kerran?
_____kk _____v

23. Kuinka monesti putket on laitettu oikeaan korvaan? _____ kertaa

24. Kuinka monesti putket on laitettu vasempaan korvaan? _____ kertaa

25. Onko lapsellanne tällä hetkellä ilmastointiputket?

- 1 Ei
2 Kyllä

26. Onko lapsellanne epäilty kuulonalenemaa?

- 1 Ei
2 Kyllä Missä iässä? _____

Lisätietoja:

_____/_____/20_____
Paikka ja aika

Kiitos vastauksistanne!

SUOSTUMUSASIAKIRJA

Suostun siihen, että lapseni osallistuu tutkimukseen, joka käsittelee 5–6 -vuotiaiden lasten kerrontataitoja.

Lapsen nimi: _____

Syntymäaika: _____

Olen tutustunut tutkimusta koskevaan tiedotteeseen. Olen tietoinen siitä, että tutkimuksessa tutkitaan 5–6 -vuotiaiden lasten kerrontataitoja ja tuottavaa sanastoa.

Tutkimuksessa esille tulleet henkilötiedot tulevat vain tutkielman tekijän käyttöön ja saaduista tuloksista raportoidaan nimettömästi. Olen tietoinen siitä, että voimme halutessamme peruuttaa suostumuksemme syytä ilmoittamatta.

Paikka ja aika: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Varhaiskasvatus ja päivähoito
Palvelujohtaja Kai Kytölaakso
Rantakatu 16
67100 Kokkola

30.3.2012

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Teemme pro-gradu-tutkielmiamme 5-6 -vuotiaiden yksi- ja kaksikielisten lasten kerrontataitojen kehityksestä. Toistaiseksi aiheesta on hyvin vähän suomalaista tutkimustietoa. Kerronnan avulla lapsen kieltä voidaan arvioida monipuolisesti. Tyypillisestä kerrontataitojen kehityksestä saatua tietoa voidaan hyödyntää sekä kerronnan arviointimenetelmien kehittämisessä että poikkeavan kielen kehityksen tunnistamisessa. Pro-gradu –tutkielmamme liittyvät Euroopan tiedesäätiön rahoittamaan hankkeeseen Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment (www.bi-sli.org). Tutkielmiamme ohjaavat professori Sari Kunnari ja akatemiaturkija Taina Välimaa.

Tutkimukset toteutetaan vuosien 2012–2013 aikana. Tutkimukseen kootaan aineistoa yhteensä 80 lapselta, joiden toivotaan löytyvän Kokkolan päivähoiton ryhmistä. Tutkimukseen pyritään saamaan noin 40 yksikielistä lasta sekä noin 40 ruotsi-suomi-kaksikielistä 5-6-vuotiasta lasta. Yksikielisille lapsille tehdään kaksi kerrontatehtävää (tarinan luominen ja uudelleenkerronta) sekä ekspressiivisen kuvasanavarastotestin (EOWPVT-4: Martin & Brownell, 2010) suomenkielelle muokattu versio. kaksikielisille lapsille tehdään neljä kerrontatehtävää: tarinan luominen ja uudelleenkerronta sekä ruotsin että suomen kielellä noin viikon välein. Kerrontatehtävät koostuvat kuuden kuvan kuvasarjoista, joista lapsi joko luo tarinan itse (tarinan luominen) tai kertoo kuulemansa tarinan uudelleen (uudelleenkerronta). Tutkimukseen kuuluu aikaa noin 30 minuuttia ja tehtävät jaetaan tarvittaessa useammalle tutkimuskerralle. Lasten vanhemmilta kerätään myös taustatietoja esitietolomakkeella.

Tutkimuksessa esille tulevat tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia ja ne tulevat vain tutkijoiden käyttöön. Tietojen koodaamisen yhteydessä lasten nimet poistetaan ja korvataan tunnuksilla T (tytöt) ja P (pojat), sekä järjestysnumeroilla. Tutkijat sitoutuvat siihen, että tämän seurauksena lapsia ei ole enää mahdollista tunnistaa eikä lasten henkilöllisyys paljastu missään tutkimuksen analyysi- tai raportointivaiheessa. Tutkimuksessa ei synny henkilöperusteista tutkimusrekisteriä.

Kunnioittavasti,

Milla Bucht
p. 04x xxx xxxx
millabuc@paju.oulu.fi

Riikka Lankila
p. 05x xxx xxxx
lankilri@paju.oulu.fi

Ohjaajien yhteystiedot:

Sari Kunnari
professori
Humanistinen tiedekunta/ Logopedia
PL 1000
90014 OULUN YLIOPISTO
P. (08) 553 3392
sari.kunnari@oulu.fi

Taina Välimaa
akatemiaturkija
Humanistinen tiedekunta / Logopedia
PL 1000
90014 OULUN YLIOPISTO
P. (08) 553 3396
taina.valimaa@oulu.fi

Liitteet:

Liite 1. Tutkimussuunnitelma

Liite 2. Tiedote lasten vanhemmille (suomeksi ja ruotsiksi)

Liite 3. Esitietolomake vanhemmille (suomeksi ja ruotsiksi)

Liite 4. Suostumusasiakirja (suomeksi ja ruotsiksi)

KOKKOLAN KAUPUNKI

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Sivistyskeskus

Varhaiskasvatuksen palvelujohtaja

11.04.2012

13 §

- Asia TUTKIMUSLUPA-ANOMUS / VARHAISKASVATUS.
- Hakijat Milla Bucht ja Riikka Lankila hakevat lupaa pro-gradu-tutkielmaan 5-6-vuotiaiden yksi- ja kaksikielisten lasten kerrontataitojen kehityksestä. Tutkimukset toteutetaan vuosien 2012-2013 aikana. Hakijat opiskelevat Oulun yliopistossa.
- Lupaehdot Kaikki osapuolet sitoutuvat noudattamaan tietosuojalaista ja salassapidosta annettuja ohjeita ja määräyksiä siltä osin kuin niitä tähän tutkimukseen liittyy.
- Tutkielmasta toimitetaan maksuttomasti yksi kappale e-mail:satu.forsberg@kokkola.fi.
- Päätös Myönnän tutkimusluvan Milla Buchtille ja Riikka Lankilalle oheisen anomuksen mukaisesti.
- Päiväys ja allekirjoitus 11.04.2012
- Varhaiskasvatuksen palvelujohtaja Kai Kytölaakso
- Liite Tutkimuslupa-anomus
- Jakelu: Hakijat, Kai Kytölaakso, Satu Forsberg