

**MIELENTILAILMAUKSET 4-8-VUOTIAIDEN TYYPILLISESTI  
KEHITTYVIEN LASTEN KERRONNASSA**

Heini-Maarit Takala

Pro gradu -tutkielma

Marraskuu 2017

Oulun yliopisto

Humanistinen tiedekunta

Logopedia

Pro gradu -tutkielma, marraskuu 2017, 45 sivua + 1 liite

Oulun yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Logopedia

## MIELENTILAILMAUKSET 4–8-VUOTIAIDEN TYYPILLISESTI KEHITTYVIEN LASTEN KERRONNASSA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia mielentilailmausten kehittymistä 4–8-vuotiaiden tyypillisesti kehittyvien lasten kerronnassa mielentilailmausten kokonaismäärän sekä mielentilailmausluokkien (kognitiiviset ja emotionaaliset ilmaukset) suhteen tarkasteltuna. Mielentilailmaukset ovat sanoja, jotka viittaavat kertomuksen henkilöiden ajatuksiin, aikomuksiin, haluihin, uskomuksiin ja tunteisiin. Lisäksi tarkasteltiin, eroaako mielentilailmausten käyttö tyttöjen ja poikien välillä.

Tutkittavina oli 172 tyypillisesti kehittyneitä 4;1–8;10-vuotiasta lasta, 86 tyttöä ja 86 poikaa. Tutkittavat olivat osa FT Leena Mäkisen väitöskirja-aineistoa. Tutkimusaineisto koostui lasten tekstittömän kuvakirjan, *Kissatarinan* (Mäkinen, 2014) pohjalta luomista suullisista kertomuksista. Tulosten analysoinnissa käytettiin sijainti- ja hajontalukuja sekä boxplot-kuvioita. Ikäryhmien välisessä vertailussa käytettiin Kruskal-Wallis testia ja sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin Mann-Whitneyn U-testillä.

Tulokset osoittivat, että mielentilailmausten määrä kasvoi tilastollisesti merkitsevästi iän myötä. Lisäksi sekä kognitiivisten että emotionaalisten ilmausten määrä kasvoi iän myötä. Yksilöllinen vaihtelu mielentilailmausten käytössä oli kuitenkin suurta. Lapset käyttivät kertomuksissaan enemmän kognitiivisia kuin emotionaalisia ilmauksia. Tytöt käyttivät enemmän mielentilailmauksia kuin pojat niin mielentilailmausten kokonaismäärän suhteen tarkasteltuna kuin mielentilailmausluokkia tarkastellessa.

Mielentilailmausten kehittymistä fiktiivisissä kertomuksissa on tutkittu vielä melko vähän, mutta tulokset ovat pääosin yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa. Poikkeavat tulokset voivat selittyä erilaisilla analyysikriteereillä, sillä mielentilailmauksista käytetään vaihtelevia määritelmiä. Mielentilailmausten käytön merkitystä mielen teorian taidoissa olisi syytä tarkastella jatkossa, sillä vielä on epäselvää, voidaanko mielentilailmausten käytön perusteella tehdä todellisuudessa päätelmiä mielen teorian taidoista.

Avainsanat: kerronta, kerrontataitojen kehitys, mielentilailmaukset

## **KIITOKSET**

Haluan kiittää ohjaajaani FT Leena Mäkistä ohjauksesta aiheen pariin, mahdollisuudesta käyttää hänen valmista aineistoaan pro gradu -tutkielmassani sekä innostavasta ohjauksesta mielentilailmausten tutkimuksen haastavien mutta mielenkiintoisten vaiheiden läpi. Lisäksi haluan kiittää Helena Laukkalaa avusta aineiston tilastollisessa analyysissä.

Suuri kiitos myös perheelleni ja ystäväilleni jaksamisesta ja tuesta koko opintojeni aikana. Erityisesti haluan kiittää opiskelutovereitani, joiden kanssa olen saanut jakaa logopedian opintojen ilot ja surut. Teidän vertaistukenne on ollut korvaamaton voimavara!

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## KIITOKSET

<b>1 JOHDANTO</b> .....	1
1.1 Kerronta .....	2
1.1.1 Kerrontataitojen arviointi .....	3
1.1.2 Hyvän kertomuksen rakenne .....	4
1.1.3 Kerrontataitojen kehitys .....	6
1.2 Mielentilailmaukset .....	8
1.2.1 Mielentilailmausten edellytykset.....	11
1.2.2 Mielentilailmausten kehitys kerronnassa .....	13
1.2.3 Tyttöjen ja poikien erot mielentilailmausten käytössä.....	16
<b>2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET</b> .....	18
<b>3 MENETELMÄT</b> .....	19
3.1 Tutkimusaineisto.....	19
3.2 Aineiston analysointi .....	20
3.2.1 Mielentilailmausten analysointi .....	20
3.2.2 Tilastollinen analyysi .....	21
<b>4 TULOKSET</b> .....	23
4.1 Mielentilailmausten kehitys .....	23
4.2 Tyttöjen ja poikien erot mielentilailmausten käytössä .....	26
<b>5 POHDINTA</b> .....	28
5.1 Tutkimustulosten arviointi .....	28
5.1.1 Mielentilailmausten kehitys .....	28
5.1.2 Tyttöjen ja poikien erot mielentilailmausten käytössä.....	30
5.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja luotettavuus .....	31
5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet .....	33
<b>LÄHTEET</b> .....	36
<b>LIITTEET</b>	

## 1 JOHDANTO

Kerronta ja kertomukset ovat luonnollinen osa elämäämme (Mäkinen & Kunnari, 2009). Kerromme ja kuulemme kertomuksia joka päivä (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997, s. 7–8). Kerronta on kuitenkin vaativa taito, mikä vaatii useiden kielellisten ja kognitiivisten taitojen yhdistämistä (Hesketh, 2004). Kerronnan arvioinnilla saadaankin monipuolisesti tietoa lapsen kehityksestä. Kerrontataitojen perusteella voidaan ennakoida myöhempää kielen kehitystä (Pankratz, Plante, Vance & Insalaco, 2007). Kerrontataitojen on myös havaittu olevan yhteydessä lukitaitoihin sekä matemaattisiin taitoihin (O’Neill, Pearce & Pick, 2004; Reese, Suggate, Long & Schaugency, 2010). Samankaltaisia tuloksia on saatu myös kertomuksissa esiintyvien mielentilailmausten yhteydestä akateemisiin taitoihin (Olson, 1994, s.130). Erityisesti luetun ymmärtämisen taitoihin vaikuttaa lapsen kyky ymmärtää kirjoittajan aikomuksia.

Kielelliset taidot ovat yhteydessä mielen teoriaan (Astington, 2001; Astington & Pelletier, 2012). Mielen teorialla viitataan kykyyn tunnistaa omien ja muiden mielentiloja, kuten aikomuksia, tunteita ja toiveita sekä kykyyn hyödyntää näitä tapahtumien selittämisessä ja ennustamisessa (Flavell, 2004). Sen avulla lapsi voi ymmärtää kielen pragmaattisia tekijöitä, mikä mahdollistaa kielen käytön erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Toimiva kommunikaatio ei ole mahdollista ilman mielen teoriaa (Miller, 2006). Mielen teoria ohjaa, kuinka paljon informaatiota on tarpeellista antaa. Sen avulla pystymme myös päättämään, milloin keskustelukumppani on esimerkiksi loukkaantunut, hämmentynyt tai tylsistynyt.

Mielentilailmausten käytön (viittaukset henkilöiden ajatuksiin, uskomuksiin, haluihin ja emootioihin) sekä niiden ymmärtämisen on havaittu olevan yhteydessä mielen teoriaan (Grazzani & Ornaghi, 2012; Symons, Peterson, Slaughter, Roche & Doyle, 2005). Mielen teorian kehittyminen liitetäänkin usein vahvasti metakognitiivisen kielen eli mielentilailmausten kehittymiseen (Olson, 1994, s. 251). Mielentilailmauksia tutkimalla voidaankin saada laajempi kuva lasten mielen teoriasta kuin perinteisiä mielen teorian tutkimusmenetelmiä, kuten väärin uskomusten tehtäviä, käyttämällä (Hughes, Marks, Ensor & Lecce, 2010; Wellman & Liu, 2004). Väärin uskomusten tehtävät ovat luotettavia vain pienillä lapsilla, sillä jo useimmat nelivuotiaat onnistuvat väärin uskomusten tehtävissä (Loukusa ym., 2011; Wellman & Liu, 2004). Mielentilailmausten avulla voidaan tutkia mielen teorian kehittymistä huomattavasti vanhemmilla lapsilla.

Mielentilailmauksia on tutkittu paljon keskustelujen ja henkilökohtaisten kertomusten kautta, mutta fiktiiviset kertomukset ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Fiktiiviset kertomukset perustuvat kuitenkin vahvasti mielen teoriaan: henkilöiden toiveiden, suunnitelmien, ajatusten, tietojen ja tunteiden tarkastelemiseen suhteessa heidän toimintaansa ja toiminnan tuloksiin (Nelson, 2005), mikä tekee fiktiivisistä kertomuksista perustellun kontekstin tarkastella mielen teoriaan vahvasti yhteydessä olevia mielentilailmauksia. Tyttöjen ja poikien välisiä eroja mielentilailmausten käytössä on tutkittu erittäin vähän millään menetelmällä. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena onkin tarkastella mielentilailmausten kehittymistä 4–8-vuotiaiden tyypillisesti kehittyvien lasten fiktiivisissä kertomuksissa sekä tyttöjen ja poikien eroja mielentilailmausten käytössä.

### 1.1 Kerronta

Kerronta on sekä kognitiivinen että lingvistinen tehtävä, jossa on yhdisteltävä tietoa monista eri lähteistä (Hudson & Shapiro, 1991). Kertomuksen tuottamiseen tarvitaan yleistietoa tapahtumista, tietoa ihmisistä ja sosiaalisista tavoista olla vuorovaikutuksessa, tietoa eri kerronnan lajeista, kielen rakenteista ja niiden käytöstä sekä tietoa kuulijan tarpeista. Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitteitä ”kertomus” ja ”tarina” käytetään rinnakkain tekstin sujuvoittamiseksi. Kertomus on tapahtumasarjan kielellinen kuvaus, jossa tapahtumat on järjestetty ajallisesti ja syy-seuraussuhteiltaan loogisesti eteneväksi kokonaisuudeksi (Suvanto & Mäkinen, 2011). Labovin (1977, s. 360) tunnetun minimikertomuksen määritelmän mukaan pienin mahdollinen kertomus muodostuu kahdesta ajallisesti suhteessa olevasta lauseesta. Steinin ja Policastron (1984) määritelmän mukaan kertomuksessa on ajallisen suhteen lisäksi oltava syy-seuraussuhde sekä päähenkilö.

Kertomukset voivat perustua joko mielikuvitukseen tai tositapahtumiin (Suvanto & Mäkinen, 2011). Ne luokitellaan usein skripteihin, henkilökohtaisiin kertomuksiin ja fiktiivisiin kertomuksiin (Hudson & Shapiro, 1991). Skripteissä kuvataan, mitä tilanteessa yleensä tapahtuu, kuten ravintolassa asioimisen eri vaiheita (Hudson & Shapiro, 1991; Hughes ym., 1997, s. 2–3). Skriptit kerrotaan usein preesenssissä ja ne ovatkin ensimmäisiä lapsen tuottamia kertomuksia. Henkilökohtaiset kertomukset

kuvaavat nimensä mukaisesti jotakin kertojan itse kokemaa tapahtumaa, joten ne pohjautuvat todellisuuteen (Suvanto & Mäkinen, 2011). Fiktiiviset kertomukset ovat puolestaan kuvauksia kuvitteellisen hahmon yrityksistä päästä tavoitteeseen (Hughes ym., 1997, s. 2).

### 1.1.1 Kerrontataitojen arviointi

Kertomusten arvioinnissa käytetään usein jollakin elisitointimenetelmällä tuotettuja kertomuksia (Hughes ym., 1997, s. 15). Elisitointimenetelmillä viitataan erilaisiin keinoihin ja tehtäviin, joiden avulla lapsi saadaan tuottamaan kertomus (Liles, 1993). Yleisimmin käytettyjä kertomusten elisitointimenetelmiä ovat tarinan luominen ja tarinan uudelleen kerronta (Leinonen ym., 2000, s. 106; Mäkinen & Kunnari, 2009). Tarinan luomisessa lapsi luo tarinan itse jonkin virikemateriaalin, kuten kuvasarjan tai videon avulla. Tarinan uudelleen kerronnassa lapselle kerrotaan ensin tarina, jonka lapsen tulee toistaa mahdollisimman tarkasti.

Kertomuksia arvioidaan yleensä kahden tason, makro- ja mikrotason, kautta (Hughes ym., 1997, s. 111). Makrotason arviointiin kuuluu kertomuksen sisällön ja sen järjestäytymisen arviointi. Kertomuksen sisällön organisoitumista arvioidaan yleensä fiktiivisissä kertomuksissa kertomuskieliopin avulla (Stein & Glenn, 1979) tai vaihtoehtoisesti henkilökohtaisissa kertomuksissa huippukohta-analyysillä (Peterson & McCabe, 1983, s. 29–47). Kertomuksessa esiintyvän relevantin informaation määrää voidaan tutkia myös propositioiden (pienimmät lauseiden tai virkkeiden sisältämät merkitysyksiköt) avulla, mutta niitä tarkastelemalla ei saada tietoa kertomuksen hierarkkisesta tai episodisesta rakenteesta (O’Neill ym., 2004). Lisäksi sisältökysymysten avulla voidaan arvioida kertomuksen ymmärtämistä (Merritt & Liles, 1987).

Mikrotasolla keskitytään kertomuksen paikallisemman tason arvioimiseen (Hughes ym., 1997, s. 111). Tämä tarkoittaa kertomuksessa käytettyjen kielellisten välineiden tarkastelua (Kintsch & van Dijk, 1978). Mikrotasolla arvioidaan tyypillisesti koheesiokeinojen eli kielellisten sidoskeinojen hallintaa sekä muita kielellisiä osa-alueita, kuten taivutusmuotoja, sanastoa ja lauserakennetta (Hughes ym., 1997, s. 111; Korpijaakko-Huuhka, 2007; Suvanto & Mäkinen, 2011). Hewittin, Hammerin, Yontin ja Tomblinin (2005) mukaan mikrorakenteen arvioinnissa tyypillisesti käytettyjä mittareita

ovat ilmaisun keskipituus morfeemeina, syntaksin kompleksisuus sekä kertomuksessa esiintyvien eri sanojen määrä. Kerronnassa heijastuu kuitenkin kaikkien kielen eri osa-alueiden hallinta fonologiasta pragmatiikkaan (Duinmeijer, de Jong & Scheper, 2012).

Makro- ja mikrotason arvioinnin lisäksi kerronnasta voidaan tehdä päätelmiä lapsen kognitiivisista taidoista (Hughes ym., 1997, s. 111). Lapsen kertomuksesta voidaan päätellä lapsen muistin, suunnittelun, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taitoja (Duinmeijer ym., 2012; Leinonen ym., 2000, s. 104–105). Kertomuksesta voidaan myös arvioida, miten kertoja osaa ottaa huomioon kuulijoiden tarpeet (esimerkiksi kuinka paljon ja millaista informaatiota kuulijat tarvitsevat) (Hughes ym., 1997, s. 111; Ninio & Snow, 1996, s. 171). Lisäksi kerronnassa esiintyviä mielentilailmauksia tarkastelemalla voidaan arvioida mielen teorian taitoja (Gagarina ym., 2012).

### 1.1.2 Hyvän kertomuksen rakenne

Vaikka kertomukset voivat olla hyvin erilaisia, niistä voidaan erottaa tiettyjä tunnuspiirteitä, joiden ajatellaan kuuluvan hyvään kertomukseen (Suvanto & Mäkinen, 2011). Kertomuksista on usein löydettävissä prototyyppinen rakenne (Korpijaakko-Huuhka, 2007). Kertomusten rakenne muodostuu mentaalisen mallin eli skeeman ohjaamana (Hughes ym., 1997, s. 10; Liles, 1993; Suvanto & Mäkinen, 2011). Skeema on intuitiivinen malli siitä, mitä informaatiota kertomukseen tulisi sisällyttää ja miten asiat sidotaan loogisesti toisiinsa.

Kertomuksissa toistuu tapahtumien ja toiminnan sekä niiden välisten syy-seuraussuhteiden kuvaukset (Stein & Glenn, 1979). Kertomusten rakennetta on pyritty kuvaamaan useiden erilaisten mallien avulla (Peterson & McCabe, 1983, s. 2). Yksi tunnetuimmista malleista on Labovin (1977, s. 362–370) henkilökohtaisten kertomusten rakennetta kuvaava malli, jossa kertomus jaetaan kuuden rakenneosan avulla alkuun, keskikohtaan ja loppuun. Koska tämän työn tarkastelun kohteena ovat fiktiiviset kertomukset, tässä käsitellään tarkemmin Steinin ja Glennin (1979) fiktiivisten kertomusten rakennetta kuvailevaa kertomuskielioppimallia. Siinä kertomuksen ajatellaan muodostuvan kehysasetelmasta (*setting*) ja sitä seuraavista episodijaksoista. Kehysasetelmassa kuvataan kertomuksen puitteet eli kertomuksen ajallinen ja paikallinen konteksti sekä kertomuksessa esiintyvät henkilöt.



Kehyasetelman lisäksi mallissa on kuvattu kuusi kertomuksessa tyypillisesti esiintyvää elementtiä (*alkusysäys, sisäinen reaktio, toimintasuunnitelma, toiminta, toiminnan seuraukset, loppureaktio*). Epätavallinen tapahtuma, alkusysäys (*initiating event*) käynnistää tapahtumasarjan. Tapahtuma herättää päähenkilössä tunteita ja saa aikaan sisäisen reaktion (*internal response*) (Stein & Glenn, 1979; Stein & Policastro, 1984). Sisäiset reaktiot voivat olla tunteiden lisäksi päähenkilön ajatuksia ja aikomuksia tavoitteen saavuttamisesta. Joissakin tutkimuksissa sisäiset reaktiot onkin luokiteltu mielentilailmauksiksi (esim. Fivush, Haden & Adam, 1995). Sisäisten reaktioiden tarkoitus on motivoida päähenkilöä tavoitteen saavuttamiseen (Stein & Policastro, 1984). Niiden pohjalta päähenkilö luo toimintasuunnitelman (*internal plan*) (Stein & Glenn, 1979). Suunnitelma ohjaa toimintaa (*attempt*) päämäärän saavuttamiseksi. Kertomuksen lopussa kuvataan toiminnan seuraukset (*direct consequences*) eli kerrotaan saavuttaako päähenkilö tavoitteet. Lopussa kuvataan vielä päähenkilön reaktio (*reaction*) lopputulokseen. Reaktio voi olla päähenkilön emotionaalisten ja kognitiivisten reaktioiden kuvailua, tulevien pidemmällä aikavälillä näkyvien seurausten kuvailua tai esimerkiksi moraaliin pohjautuva yhteenveto siitä, mitä päähenkilö oppi tavoitteen saavuttamisesta sekä siihen johtaneista tapahtumista (Stein & Policastro, 1984). Kaikki kertomuskielioppikategoriat eivät kuitenkaan ole välttämättömiä. Tärkeimmät kertomuksen elementit ovat päähenkilö ja episodien väliset syy-seuraussuhteet. Yksinkertainen episodirakenne voi rakentua alkusysäyksestä, toiminnasta ja sen seurauksista (Stein & Glenn, 1979).

Tyypillisten rakenteiden lisäksi hyvä kertomus on sidosteinen (Suvanto & Mäkinen, 2011). Kertomuksen sidosteisuutta ja yhtenäisyyttä kutsutaan koherenssiksi (Nicolopoulou, 2008). Koherenssilla kuvataan kertomuksen sisällön yhtenäisyyttä eli miten tapahtumat on sidottu yhteen loogiseksi kokonaisuudeksi. Koherenssin saavuttamiseksi kertojan täytyy järjestää kertomus ajallisesti ja kausaalisesti eli syy-seuraussuhteiltaan loogisesti eteneväksi jatkumoksi, joka on mielekäs sekä kertojalle itselleen että kuulijoille (Hudson & Shapiro, 1991). Koherenssi mielletäänkin usein kertomuksen juonirakenteen analyysiksi (Nicolopoulou, 2008). Kertomuksen kielellistä sidosteisuutta kutsutaan koheesioksi. Koheesiolla tarkoitetaan niitä kielellisiä keinoja, joilla kertomuksen lauseita yhdistetään toisiinsa. Koheesiokeinoja ovat esimerkiksi viittaussuhteiden hallinta eli pronominiinien ja konjunktioiden käyttö (Hudson & Shapiro, 1991; Suvanto & Mäkinen, 2011).

Hyvässä kertomuksessa otetaan myös huomioon kuulijan tarpeet (Ninio & Snow, 1996, s. 171). Kertojan on huomioitava kuulijan aiemmat tiedot, asenteet sekä mielen tilat päätelläkseen, kuinka paljon ja mitä informaatiota on tarpeellista kertoa (Ninio & Snow, 1996, s. 171–172; Stein & Policastro, 1984). Lisäksi kertojan on otettava huomioon kuulijan reaktiot kertomuksen aikana. Hyvä kertomus herättää kuulijassa tunteita, mutta liian voimakkaat tunteet saattavat jopa heikentää kertomuksen laatua kuulijan silmissä. Hyvässä kertomuksessa tuodaan lisäksi esiin kertomuksen maailman eli kertomuksessa esiintyvien henkilöiden näkökulma sekä kertojan oma näkökulma (Chafe, 1994, s. 226–228). Kertomuksen henkilöiden ja kertojan oman näkökulman tuominen esiin arvioivissa ilmauksissa auttaa kuulijaa ymmärtämään kertomuksen tarkoituksen (Labov & Waletzky, 1967). Shiron (2003) mukaan arvioivien ilmausten suuri määrä ei kuitenkaan yksiselitteisesti tarkoita laadukasta kertomusta. Keskeistä on sitoa ilmaukset osaksi kertomuksen tapahtumia ja käyttää tilanteeseen sopivia ilmauksia.

### 1.1.3 Kerrontataitojen kehitys

Kerrontataitojen kehitys on hidasta, sillä kehitys jatkuu läpi lapsuuden ja nuoruuden aikuisuuteen saakka (Leinonen ym., 2000, s. 93). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että lasten fiktiiviset kertomukset pidentyvät iän myötä (Hudson & Shapiro, 1991; Justice ym., 2006; Mäkinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen & Kunnari, 2014; Price, Roberts, & Jackson, 2006). Kertomusten informaation määrä kasvaa, juoni monimutkaistuu ja kertomuselementit opitaan sitomaan yhteen loogiseksi ja sujuvaksi kokonaisuudeksi. Kertomukset sisältävät monimutkaisempia lauserakenteita (Mäkinen, Loukusa, Nieminen ym., 2014; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfeck, 2004) ja konnektiivien käyttö (esim. relatiivilauseet) lisääntyy (Hudson & Shapiro, 1991).

Brunerin (1990, s. 77–78) mukaan kerronnan kehityksen pohjana on neljä synnynnäistä lähtökohtaa, jotka voidaan havaita lapsen esikielellisessä toiminnassa jo ensimmäisen elinvuoden aikana. Kaiken pohjana on lapsen kiinnostus ihmisten toimintaa ja sen seurauksia kohtaan sekä erityisesti kiinnostus ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Toinen lähtökohta on valmius suunnata huomio epätavalliseen toimintaan ja jättää huomiotta tavallinen säännönmukainen toiminta. Kolmas lähtökohta on lapsen kyky järjestää tapahtumia peräkkäin, mikä konkretisoituu myöhemmin kieliopin

rakentumisena. Neljänneksi lapsi alkaa kiinnittää huomiota tunteisiin ja kertojan näkökulmaan kieliopillisen ja leksikaalisen näkökulman sijaan.

Lapsen ensimmäisille kertomuksille on tyypillistä, että ne käsittelevät samassa hetkessä tapahtuvia asioita ja aikuinen on vahvasti mukana niiden tuottamisessa (Leinonen ym., 2000, s. 108; Suvanto & Mäkinen, 2011). Ensimmäisissä kertomuksissa esiintyy yleensä vain yksi tapahtuma (McCabe & Bliss, 2003, s. 33). Kehitys kahden ja kolmen ikävuoden välillä tapahtuu kuitenkin nopeasti (Leinonen ym., 2000, s. 108; Suvanto & Mäkinen, 2011). Lapsi oppii itsenäisemmäksi kertojaksi ja pystyy muistelemaan myös menneitä tapahtumia. Kolmevuotias osaa jo kuvailla tuttuja ja arkipäivässä toistuvia tilanteita (Hudson & Shapiro, 1991; Suvanto & Mäkinen, 2011). Kertomukset ovatkin tyypillisesti yksi tai kaksi tapahtumaa sisältäviä skriptejä tai henkilökohtaisia kertomuksia (Bliss & McCabe, 2008; Hudson & Shapiro, 1991; Leinonen ym., 2000, s. 110). Applebee (1978, s. 57–62) kuvaa kaksi- ja kolmevuotiaiden kertomuksia hyppäys- ja sarjakertomuksiksi.

Nelivuotiaana lapset eivät osaa vielä täysin hyödyntää skeemaa kertomuksen tuottamisessa (Hudson & Shapiro, 1991). Kertomukset ovatkin ylihyppiviä (Bliss & McCabe, 2008). Applebee (1978, s. 62–64) nimittää tämän kehitysvaiheen kertomuksia primitiivisiksi kertomuksiksi sekä hieman kehittyneempiä kertomuksia kohdentumattomiksi ketjutarinoiksi. Näissä kertomuksissa pääkohtia saattaa jäädä kertomatta, eivätkä tapahtumat ole loogisessa järjestyksessä (Applebee, 1978, s. 62–64; Bliss & McCabe, 2008). Kertomuksissa alkaa kuitenkin esiintyä jo joitakin hyvälle kertomukselle tyypillisiä rakennepiirteitä (Leinonen ym., 2000, s. 110), kuten menneen aikamuodon käyttö, henkilöiden esittely sekä perinteisten aloitus- ja lopetusfraasien käyttö (Hudson & Shapiro, 1991).

Viisivuotiaana kerrontataitojen kehitys on nopeaa (Leinonen ym., 2000, s. 111; Liles 1993). Relevantin informaation ja kommunikaatioyksiköiden määrä lisääntyy (Mäkinen, Loukusa, Nieminen ym., 2014). Viisivuotiaiden kertomukset sisältävätkin selkeästi enemmän kertomuselementtejä kuin nelivuotiaiden kertomukset (Leinonen ym., 2000, s. 111; Liles 1993). Kertomukset kehittyvät kohdentuneiksi ketjutarinoiksi (Applebee, 1978, s. 64–65). Niissä kuvaillaan puitteita, alkusysäystä sekä ratkaisuyrityksiä, joista muodostuu jo kertomuksen juoni (Leinonen ym., 2000, s. 111; Liles 1993). Tapahtumat etenevät loogisessa järjestyksessä. Kertomukset kuitenkin päättyvät usein huippukohtaan, jolloin kunnollinen lopetus jää puuttumaan (Bliss & McCabe, 2008).

Kertomukset alkavat muodostua melko sujuviksi viiden ja kuuden ikävuoden välillä (Bliss & McCabe, 2008). Kuusivuotiaat osaavat useimmiten kertoa niin sanottuja oikeita kertomuksia, jotka sisältävät klassisen kertomuksen rakenteen ja kaikki kertomuksille tyypilliset elementit (Applebee, 1978, s. 65–72; Bliss & McCabe, 2008; Leinonen, 2000, s. 110). Ensimmäisten konjunktioiden käyttö sidoskeinona esiintyy jo nelivuotiaiden kertomuksissa, mutta pääasiassa niiden käyttö kehittyy neljän ja kuuden ikävuoden välillä. Viittausten käyttö opitaan puolestaan viiden ja seitsemän ikävuoden välillä (Leinonen, 2000, s. 110; Mäkinen, Loukusa, Nieminen ym., 2014).

Kerrontataitojen kehitys jatkuu edelleen kouluiässä (Liles, 1993). Kertomusten pituus ja kertomuksissa esiintyvien episodien määrä kasvaa (McCabe & Bliss, 2003, s. 36; Liles, 1993). Lisäksi kyky linkittää episodeja yhteen monimuotoisemmilla tavoilla kehittyy. Viittaukset tarkentuvat ja lapsi alkaa arvioida omaa tuotostaan sekä tarvittaessa tarkentaa epäselväksi jääneitä viittauksia (McCabe & Bliss, 2003, s. 36). Yhdeksän- ja kymmenenvuotiailla lapsilla on jo selkeä kuva siitä, millainen on hyvä kertomus (Berman & Slobin, 1994). Heidän kertomuksensa noudattavatkin usein korostetun stereotyyppistä fiktiivisen kertomuksen rakennetta.

Sukupuolten välisiä eroja kerrontataidoissa tarkastelevia tutkimuksia on melko vähän. Petersonin ja McCaben (1983, s. 60) mukaan tyttöjen ja poikien kerrontataitojen välillä ei ole suuria eroja. Eroja on havaittavissa lähinnä kerrontatavassa rakenteen tai kehityskaaren sijaan. Fernándezen (2013) tutkimuksessa tytöt tuottivat kuitenkin pitempiä ja monimutkaisempia kertomuksia kuin pojat. Myös Fivushin ym. (1995) mukaan tyttöjen kertomukset ovat monimutkaisempia kuin poikien kertomukset. Tytöt tuottavat enemmän spatiaalis-temporaalisia ja henkilöihin viittaavia orientaatioita, monimutkaisia ajallisia ilmaisuja sekä kuvailua (Fivush ym., 1995; Haden, Heine & Fivush, 1997). Brucknerin ja Fivushin (1998) mukaan vielä kahdeksanvuotiaanakin tyttöjen kertomukset ovat pidempiä, ajallisesti ja kausaalisesti sidosteisempia sekä yksityiskohtaisempia kuin poikien kertomukset.

## 1.2 Mielentilailmaukset

Koherentin kertomuksen luominen edellyttää rakenteen ja kielen hallinnan lisäksi tietoa omista ja muiden mielentiloista (Gagarina ym., 2012). Brunerin (1986, s. 14) mukaan

kertomus koostuukin kahdesta tasosta: toiminnan (*landscape of action*) ja tietoisuuden (*landscape of consciousness*) tasosta. Toiminnan taso muodostuu kertomuskieliopin kaltaisesta toiminnan ja tavoitteiden kuvailusta. Tietoisuuden taso puolestaan koostuu toimintaan osallistuvien henkilöiden ajatuksista, tunteista ja tiedoista. Kertomuksen tuottaminen vaati molempien tasojen samanaikaista luomista. Astingtonin ja Pelletierin (2012) mukaan kehityksen alkuvaiheessa lapset viittaavat erikseen kertomuksen toimintaan eli toiminnan tasoon ja kertomuksen henkilöiden ajatuksiin eli tietoisuuden tasoon. Tällöin lapset kertovat mielentiloista kuten toiminnan tason tapahtumista – irrallisina henkilöistä, jotka niitä kokevat. Pidemmälle kehittyneessä kertomuksessa mielentilailmaukset liitetään aina niitä koskevaan henkilöön tai tapahtumaan. Hyvässä kertomuksessa liitetään näin yhteen toiminnan ja tietoisuuden taso.

Monissa muissa tutkimuksissa yhdeksi keskeiseksi kertomuksen osaksi on myös nostettu Brunerin (1986) tietoisuuden tasoa vastaava evaluaatio eli arvioiva kieli (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Labov, 1977; Ukrainetz ym., 2005). Sen avulla täsmennetään, miksi kertomus tai tapahtuma on tärkeä (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Haden ym., 1997; Labov, 1977, s. 366). Yhdeksi osaksi arvioivaa kielenkäyttöä on määritelty mielentilailmaukset. Esimerkiksi Bambergin ja Damrad-Fryen (1991) tutkimuksessa arvioiva kieli luokiteltiin viiteen kategoriaan, joista yksi koostui mielentilailmauksista (*frames of mind*). Myös Petersonin ja McCaben (1983, s. 32) luomassa huippukohta-analyysissä arvioivaan kieleen katsotaan kuuluvan muun muassa sisäiset emotionaaliset tilat, aikomukset, tarkoitukset, halut ja toiveet sekä ennakoinnit, päätelmät ja arvaukset. Mielentilailmauksilla tarkoitetaan sanoja, jotka viittaavat kertomuksen henkilöiden fyysisiin tiloihin, aikomuksiin, ajatuksiin, haluihin sekä emootioihin ja reaktioihin (Jenkins, Turrell, Kogushi, Lollis & Ross, 2003; Kunnari, Välimaa & Laukkanen-Nevala, 2016).

Bambergin ja Damrad-Fryen (1991) mukaan mielentilailmaukset ovat yleisin arvioivan kielen muoto. Myös Suvanto (2012, s. 97) havaitsi suomenkielisten lasten käyttävän arvioivan kielen luokista eniten mentaalisia ja tunnetiloihin viittaavia ilmauksia. Mielentilailmaukset ovat selkein tapa tuoda kertomukseen subjektiivista näkökulmaa (Fivush & Haden, 2012). Mielentilailmausten käytöllä henkilökohtaisissa kertomuksissa vaikuttaisi olevan suuri merkitys lapsen omien ja muiden mielentilojen ymmärtämisen kehityksen kannalta. Astingtonin ja Pelletierin (2012) mukaan mielentilailmaukset eivät

kuitenkaan ole tismalleen sama asia kuin mielen teoria, vaikka näiden kahden välillä on vahva yhteys. Esimerkiksi Ensor, Devine, Marks ja Hughes (2014) havaitsivat kaksivuotiaiden lasten äitien käyttämien mielentilailmausten ennustavan lapsen suoriutumista mielen teoria tehtävissä kuusi- ja kymmenenvuotiaana. Astington ja Pelletier (2012) näkevät mielentilailmaukset eksplisiittisenä tapana ilmaista mielen teoriaa. Mielentilailmausten avulla ihmiset voivat jakaa tietoa tunteista, haluista ja uskomuksista (Nelson, 1996, s. 304).

Mielentilailmauksia on luokiteltu monin eri tavoin (taulukko 1). Erilaiset luokittelut tuovat esiin laajasti kertomuksessa esiintyviä kielellisiä ja kognitiivisia ominaisuuksia (Altman, Armon-Lotem, Fichman & Walters, 2016). Osa luokista linkittyy vahvasti kertomuksessa esiintyviin tapahtumiin, kun taas osa luokista korostaa kertojan metakognitiivisia taitoja. MAIN – arviointimenetelmässä (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) (Gagarina ym., 2012; Kunnari & Välimaa, 2012) mielentilailmaukset määritellään laajasti kuuteen luokkaan: tunteisiin viittaaviin termeihin (*surullinen, huolestunut*), fysiologista tilaa kuvaaviin termeihin (*väsinyt, nälkäinen*), tietoisuuteen viittaaviin termeihin (*hereillä, unessa*), havaintoihin viittaaviin termeihin (*nähdä, kuulla*), mentaaliseen tilaan viittaaviin verbeihin (*ajatella, päättää*) sekä kielellisiin verbeihin (*sanoa, huutaa*) (Gagarina ym., 2012). Maviş, Tunçer ja Gagarina (2016) lisäsivät omassa tutkimuksessaan luokitukseen vielä motivaatioon viittaavat termit.

Taulukko 1. Eri tutkimuksissa käytettyjä mielentilailmausten luokitteluja

Tutkijat	Kognitiiviset luokat	Emotionaaliset luokat	Muut luokat
Huttunen & Ryder (2012)	<i>Reality-oriented cognition</i> päättää, tietää, ajatella	<i>Emotion or affect words</i> pelokas, pelästynyt, säikähtää, yllättää, huutaa, iloinen	<i>Perception</i> nähdä, katsoa, kurkistaa, huomata, kuulla
Jenkins ym. (2003)	<i>Imagination.oriented cognition</i> teeskennellä, leikkiä, pelleillä, oikeasti, todellinen	<i>Feeling terms</i> surullinen, loukkaantunut, vihainen, innostunut, rakastaa, inhota, pelottava, nauttia, iloinen, hauska, hullu, pelästynyt, järkyttynyt, yllättynyt, pelko	<i>Desire terms</i> haluta, toivoa, välittää
Longobardi ym. (2014)	<i>Cognitive</i> ymmärtää, uskoa, muistaa, olla varma, ajatella	<i>Emotional</i> iloinen, ylpeä, vihainen, vihata, rakastua	<i>Volitional</i> aikoa, päättää, voida, taitava  <i>Moral</i> paha, ilkeä, uhrata, katua, antaa anteeksi
Ukrainetz ym. (2005)	<i>Intentions and thoughts</i> päättää, ajatella	<i>Emotional motivations and reactions</i> masentunut, surullinen, vihainen	<i>Physical states</i> väsynyt, uupunut

### 1.2.1 Mielentilailmausten edellytykset

Mielentilailmaukset luovat yhteyden sosiaalisen kognition, kielen ja mielen teorian välille (Hughes & Leekam, 2004). Kielen ja mielen teorian kehittyminen ovatkin kietoutuneet tiiviisti toisiinsa (Astington & Pelletier, 2012). Cutting ja Dunn (1999) löysivät mielen teoriaa mittaavan väärin uskomusten tehtävän, tunteiden ymmärtämisen ja kielen väliltä vahvan yhteyden. Vastasyntyneellä mielen teorian kehittyminen ohjaa kielen kehittymistä (Astington & Pelletier, 2012). Varhaiset jaetun tarkkaavuuden taidot mahdollistavat lapsen suuntautumisen kohti vuorovaikutusta ja sen peruselementtejä, kuten huomion jakamista, emootioita ja lopulta kieltä (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Loukusa ym., 2011). Jaetun tarkkaavuuden taitojen onkin havaittu ennustavan mielen teorian kehitystä (Charman ym., 2000).

Vuorovaikutustilanteiden kautta kehittyä lapsen kyky yhdistää toimintaa ja käyttäytymistä mielentiloihin, mikä on mahdotonta ulkopuolisen havainnoinnin kautta (Nelson, 2012). Nelsonin (2005) mukaan avain on oppia erottamaan oman mielen sisäinen maailma muiden mielten sisäisistä maailmoista. Kun lapsi on oppinut yhdistämään kielen ihmisten toimintaan, kielen kehittyminen alkaa ohjata mielen teorian kehitystä (Astington & Pelletier, 2012). Kielen avulla lapset osallistuvat sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin, kuten keskusteluihin, roolileikkeihin ja kerrontaan (Nelson, 2012). Näiden tilanteiden kautta kehittyä lapsen ymmärrys omasta ja muiden mielestä. Kielen avulla lapsi alkaa ymmärtää mielen toimintaa ja myöhemmin kommunikoida mieleen liittyvistä asioista (Astington & Pelletier, 2012). Kielelliset taidot ennustavatkin myöhempiä mielen teorian taitoja (Astington & Jenkins, 1999).

Mielentiloihin viittaavien sanojen käyttöä pidetään merkinä varhaisesta mielen teorian kehittymisestä (Grazzani & Ornaghi, 2012; Symons ym., 2005). Mielen teoria kehittyä pääasiassa kahden ja viiden ikävuoden välillä (Bartch & Wellman, 1995, s. 207). Wellman, Cross ja Watson (2001) rajasivat mielen teorian keskeisimmän kehityskauden kolmen ja viiden ikävuoden välille. Mielen teorian kehitys etenee tunnettujen vaiheiden kautta, mutta lapset saavuttavat eri kehitysvaiheet hyvin yksilöllisessä aikataulussa (Pons, Harris & de Rosnay, 2004; Wellman & Liu, 2004).

Bartschin ja Wellmanin (1995, s. 143) mukaan mielen teorian kehityksessä voidaan havaita kolme vaihetta. Ensimmäisessä varhaisessa vaiheessa lapset puhuvat haluista (Bartsch & Wellman, 1995 s. 143; Brown & Dunn, 1991; Hughes & Dunn 1998). Lapset alkavat ymmärtämään, että muilla on haluja ja toiveita, joita he eivät itse jaa (Wellman & Liu, 2004). Myös tunteiden ymmärtäminen alkaa kehittyä jo ensimmäisen elinvuoden aikana (Walker-Andrews, 2012). Toisen ikävuoden jälkeen lapset alkavat puhua emootioista (Brown & Dunn, 1991; Hughes & Dunn 1998). Toisessa vaiheessa, noin kolmivuotiaana, lapset alkavat puhua myös uskomuksista ja ajatuksista (Bartch & Wellman, 1995, s. 143–144). Vielä tässä vaiheessa he kuitenkin selittävät toimintaa useimmiten haluilla. Noin kolmevuotiaana lapset alkavat myös ymmärtää, että kertomuksen henkilö tietää asioista, jotka hän näkee (de Villers & de Villers, 2014). Esimerkiksi tilanteessa, jossa nukke katsoo laatikkoon ja toinen nukke ei, lapsi osaa kertoa, kumpi nukeista tietää, mitä laatikossa on.



Kolmannessa vaiheessa, noin nelivuotiaana, ajatukset ja uskomukset ottavat suuremman roolin mielen ja toiminnan ymmärtämisessä (Bartch & Wellman, 1995, s. 144). Lapset alkavat ymmärtää, että ihmiset voivat uskoa asioihin, jotka eivät ole tosia (Astington & Pelletier, 2012) ja että ihmisten uskomukset, olivat ne tosia tai eivät, ohjaavat heidän tekojaan (Harris, de Rosnay & Pons, 2005). Viiden ja kuuden ikävuoden välillä lapset alkavat ymmärtää, että uskomukset vaikuttavat myös tunteisiin (Pons ym., 2004). Noin kuusivuotiaana lapset pystyvät päättämään toisen asteen mielen teoriaa mittaavia tehtäviä, kuten mitä ihminen ajattelee toisen ihmisen ajattelevan (Perner & Wimmer, 1985). Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, vaan lapsen on opittava tulkitsemaan myös korkeamman asteen uskomuksia. Korkeamman asteen uskomuksilla tarkoitetaan ymmärrystä siitä, mitä ihmiset ajattelevat muiden ajattelevan heidän ajatuksistaan. Näiden vaativampien mielen teorian taitojen hallinta on välttämätöntä, jotta lapsi kykenee tulkitsemaan ihmisten monimutkaista ajatusten etenemistä sekä ymmärtämään kielellisiä vivahteita, kuten kielikuvia ja ironiaa (Loukusa ym., 2011). Toisaalta jotta mielen teoria voi kehittyä pitkälle, lapsi tarvitsee kielellisiä termejä viitatakseen mielen tiloihin (Astington & Pelletier, 2012).

### 1.2.2 Mielentilailmausten kehitys kerronnassa

Ensimmäisten mielentilailmausten on havaittu ilmaantuvan lasten kertovaan puheeseen noin nelivuotiaana (Lawson, 2003; Nicolopoulou & Richner, 2007). Luonnollisissa tilanteissa jopa 28 kuukauden ikäisten lasten on kuitenkin havaittu viittaavan omiin ja muiden mielentiloihin (Hudson & Shapiro, 1991). Fivushin ja Hadenin (2012) mukaan lapset alkavat käyttää mielentilailmauksia lähes heti opittuaan yhdistelemään sanoja. Heidän mukaansa jo kaksivuotiaat käyttävät mielentilailmauksia oikeissa yhteyksissä. Nelsonin (2005) mukaan mielentilailmausten käyttö ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että lapsella olisi käsitys mielestä tai mielen teoriasta.

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että mielentilailmausten käyttö kerronnassa lisääntyy iän myötä (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Eaton, Collis & Lewis, 1999; Huttunen & Ryder, 2012; Longobardi ym., 2014; Peterson & Biggs, 2001; Ukrainetz ym., 2005). Mielentilailmausten käyttö lisääntyy merkittävästi kolmen ja kuuden ikävuoden välillä (Huttunen & Ryder, 2012). Kerrontaan mielentilailmaukset vakiintuvat kuitenkin vasta

seitsemän ja yhdeksän ikävuoden välillä (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Eaton ym., 1999). Kehitys jatkuu nuoruuteen ja jopa aikuisuuteen saakka. Kehitykseen vaikuttaa merkittävästi vanhempien tapa käyttää mielentilailmauksia keskusteluissa lapsensa kanssa (Fivush & Haden, 2012).

Tutkimustulokset mielentilailmausten käytöstä kerronnassa ovat vaihtelevia. Tarkat tutkimustulokset tyypillisesti kehittyvien lasten mielentilailmausten käytöstä kerronnassa on esitetty taulukossa 2. Mielentilailmauksia esiintyy 20–80 prosentissa 4–9-vuotiaiden lasten kertomuksista (Berman & Slobin, 1994; Mäkinen, Loukusa, Laukkanen, Leinonen & Kunnari, 2014; Ukrainetz ym., 2005). Mielentilailmausten määrä per kertomus ei ole kuitenkaan kovinkaan korkea. Lapset käyttävät yhdessä kertomuksessa keskimäärin kahta tai kolmea mielentilailmausta (Kunnari ym., 2016; Symons ym., 2005; Ukrainetz ym., 2005). Huttusen ja Ryderin (2012) mukaan 5–10% kertomuksen sanoista on mielentilailmauksia. Kertomuksessa käytetyistä verbeistä mielentilaan viittaavien verbien osuus on 20 % (Norbury & Bishop, 2003). Yksilöllinen vaihtelu mielentilailmausten käytössä on kuitenkin suurta (Norbury & Bishop, 2003; Symons ym., 2005). Osa lapsista ei käytä mielentilailmauksia lainkaan ja osalla kertomuksessa saattaa esiintyä jopa 12 mielentilailmausta. Mielentilaverbien osuus kaikista kertomuksen verbeistä on osalla lapsista jopa 30 %.

Taulukko 2. Tutkimuksia tyypillisesti kehittyvien lasten mielentilailmausten käytöstä kerronnassa

Tutkijat	Tutkimus-kysymykset	Koehenkilöt	Menetelmät	Päätulokset
Fernández (2013)	Tavoitteena oli tutkia pragmaattisten taitojen yhteyttä mielen teoriaan.	N=115: 4.8–8.8-vuotiaita lapsia, jotka jaettiin kahteen ryhmään: 56 päiväkotikäistä, 59 1. luokkalaista, 57 tyttöä ja 58 poikaa.	Ensimmäisen ja toisen asteen mielen teoria tehtävät, TVIP, kuvasarjakerronta (Frog, where are you?). MT-ilmausten luokittelu: metacognitive, volition, desire and intention, emotions and other feeling states.	Lapset tuottivat keskimäärin 9 MT-ilmausta. Eniten käytettiin havaintoihin, aikomuksiin ja emootioihin viittaavia ilmauksia. Tytöt tuottivat enemmän MT-ilmauksia kuin pojat.

(jatkuu)

Taulukko 2. Tutkimuksia mielentilailmausten käytöstä kerronnassa (jatkuu)

Tutkijat	Tutkimus- kysymykset	Koehenkilöt	Menetelmät	Päätulokset
Nicolopoulou & Richner (2007)	Tavoitteena oli tutkia, miten käsitys kertomuksen henkilön mielentiloista kehittyi.	N=30: 10 3-vuotiasta, 10 4-vuotiasta, 10 5-vuotiasta. Jokaisessa ikäluokassa 5 tyttöä ja 5 poikaa.	Tarinan luominen vapaavalintaisesta aiheesta ja näytellyt tarinat.	Ensimmäiset MT-ilmaukset 4-vuotiaana. Tytöt tuottivat MT-ilmauksia poikia todennäköisemmin 4–5-vuotiaana.
Peterson & Biggs (2001)	Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia evaluatiivisten ilmausten kehittymistä sekä sukupuolieroja.	N=60: 20 3-vuotiasta 20 5-vuotiasta 20 8-vuotiasta lasta.	Mallitarina, jonka jälkeen lapsi kertoi 3 henkilökohtaista kertomusta: iloinen, yllättynyt ja vihainen. Mielentilailmausten luokittelu: emotional states, cognitive and perceptual states.	Evaluaatioiden määrä kasvaa iän myötä - erityisesti kognitiiviset ilmaukset. Pääasiassa ei sukupuolieroja. 3-vuotiaat tytöt viittasivat enemmän emootioihin kuin pojat.
Symons ym. (2005)	Tavoitteena oli tutkia MT-ilmausten ja mielen teorian välistä yhteyttä.	N=20: 4–5-vuotiasta lasta, 12 tyttöä ja 8 poikaa.	Kaksi mielen teoriaa mittaavaa tehtävää sekä 4 yksittäistä kuvaa, joista lapsi kertoi tarinan. Mielentilailmausten luokittelu: cognitive mental states, total mental states.	MT-ilmausten määrä vaihteli 0–12 välillä, keskimäärin 3,3 ilmausta. Kognitiivisia ilmauksia 0–5.
Ukrainetz ym. (2005)	Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella kuvailevan kielen kehitystä fiktiivisissä kertomuksissa.	N=293: 70 5–6-vuotiasta, 120 7–9-vuotiasta, 103 10–12-vuotiasta tyypillisesti kehittyneitä lasta.	Kuvasarjakerronta. Mielentilailmausten luokittelu: intentions and thoughts, emotional motivations and reactions, physical states.	MT-ilmausten määrä lisääntyy iän myötä. MT-ilmauksia esiintyi 20 %:ssa 5–6-vuotiaitten kertomuksista, 50 %:ssa 7–9-vuotiaitten ja 73 %:ssa 10–12-vuotiaitten kertomuksista. 5-6-vuotiailla max. 2 MTI:ta, 7-12 väh. 3 MTI:ta.

*Huom.* MT = mielentila, MTI = mielentilailmaus, TVIP = Test Verbal Imágenes Peabody

Ensimmäiset mielentilailmaukset viittaavat itseen ja myöhemmin niitä käytetään myös viitatessa muiden mielentiloihin (Hughes & Dunn, 1998). Huttusen ja Ryderin (2012) mukaan lapset käyttävät kertomuksissaan eniten kognitioon ja emootioihin viittaavia

ilmauksia. Ensimmäiset tunnesanat ovat niin sanottuja perustunteita, kuten *viha*, *pelko*, *suru* ja *ilo* (Grazzani & Ornaghi, 2012). Myöhemmin sanavarasto kasvaa monimutkaisemmilla ja sosiaalisilla tunnesanoilla. Näiden lisäksi lasten kertomuksissa esiintyy usein havaintoihin ja vaikuttamiseen viittaavia ilmaisuja (Huttunen & Ryder, 2012).

Kertomuksissa kognitiivisia ilmauksia (ajatukseen, uskomukseen ja mielikuvitukseen viittaavia ilmauksia) alkaa esiintyä kolmen ja viiden ikävuoden välillä (Grazzani & Ornaghi, 2012; Hughes & Dunn, 1998; Huttunen & Ryder, 2012). Jo kolmivuotiaat käyttävät kognitiivisia termejä, kuten *haluta*, *ajatella* ja *tietää* (Bartch & Wellman, 1995, s. 145). Ensimmäiset todellisuutta arvioivat kognitiiviset ilmaukset (*pelleillä*, *tosi*) esiintyvät nelivuotiaiden kertomuksissa (Huttunen & Ryder, 2012). Ukrainetzin ym. (2005) tutkimuksessa nuorinkin tutkimusryhmä, 5–6-vuotiaat, käytti kehittyneempiä kognitiivisia ilmauksia (*pettynyt*, *päätti*, *surkea*) perusilmausten (*vihainen*, *ajatteli*, *halusi*) lisäksi. Kognitiivisten ilmausten valikoima kehittyi seitsemän ja yhdeksän ikävuoden välillä ilmauksilla, kuten *törkeä*, *suuttunut*, *nolo* ja *uupunut*. Vielä 10–12-vuotiaillakin kertomuksissa esiintyi uusia kognitiivisia ilmauksia, kuten *uskoa*, *havaita* ja *selvittää*. Petersonin ja Biggsin (2001) mukaan erityisesti kognitiivisten ilmausten käyttö lisääntyykin merkittävästi iän myötä. Kuitenkin Bamberg ja Damrad-Frye (1991) havaitsivat, että myös tunteisiin viittaavien ilmausten määrä lisääntyi viiden ja yhdeksän ikävuoden välillä. Longobardi ym. (2014) havaitsivatkin, että lasten henkilökohtaiset kertomukset sisältävät eniten emotionaalisia ilmauksia vielä 8–10-vuotiaana.

### 1.2.3 Tyttöjen ja poikien erot mielentilailmausten käytössä

Tyttöjen ja poikien eroja mielentilailmausten käytössä on tutkittu vielä vähän ja tulokset ovat osittain ristiriitaisia. Osassa tutkimuksista mielentilailmausten käyttö ei pääasiallisesti eroa tyttöjen ja poikien välillä (Nicolopoulou & Richner, 2007; Peterson & Biggs, 2001). Nicolopoulou ja Richnerin (2007) mukaan tytöt käyttävät kuitenkin mielentilailmauksia poikia todennäköisemmin neljä- ja viisivuotiaana. Maviş ym. (2016) havaitsivat samoin kaksikielisillä lapsilla: Tytöt käyttävät enemmän mielentilailmauksia kuin pojat, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Kuitenkin useissa tutkimuksissa on löytynyt merkitsevä ero tyttöjen ja poikien mielentilailmausten käytön väliltä ja tällöin tyttöjen on havaittu käyttävän poikia enemmän mielentilailmauksia. Fivushin ym. (1995)

sekä Hadenin ym. (1997) mukaan tytöt käyttävät enemmän ja kehittyneempiä mielentilailmauksia henkilökohtaisissa kertomuksissa. Ruusuvuoren (2009) pro gradu -tutkielmassa havaittiin vastaavia tuloksia 4–6-vuotiailla suomenkielisillä lapsilla. Tytöt käyttivät enemmän mielentilaviittauksia kuin pojat. Suurimmat erot tyttöjen ja poikien välillä havaittiin yleisiin mielentiloihin viittaavien verbien käytössä. Tytöt käyttivät yleisiin mielentiloihin viittaavia verbejä 22 kertaa, kun taas poikien kertomuksissa yleisiin mielentiloihin viittavia verbejä ei esiintynyt lainkaan. Longobardin, Spataron ja Rossi-Arnaudin (2016) mukaan tytöt käyttävät enemmän mielentilailmauksia kuin pojat vielä 8–11-vuotiaana.

Mielentilailmausten kokonaismäärän lisäksi tyttöjen on havaittu käyttävän enemmän tunteisiin ja toiveisiin sekä mieleen viittaavia ilmaisuja (Fernández, 2013; Haden ym., 1997). Petersonin ja Biggsin (2001) tutkimuksessa jo 3-vuotiaat tytöt viittasivat poikia enemmän emootioihin. Buckner ja Fivush (1998) havaitsivat saman 8-vuotiailla lapsilla. Fivushin ja Hadenin (2012) mukaan vanhemmat keskustelevat tunteista enemmän tyttöjen kuin poikien kanssa, mikä näkyy erona myös lasten omassa puheessa.

## 2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten mielentilailmausten käyttö kehittyy tyypillisesti kehittyvillä 4–8-vuotiailla lapsilla sekä eroaako mielentilailmausten käyttö tyttöjen ja poikien välillä.

Yksityiskohtaisemmat tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Onko mielentilailmausten käytössä eroa ikävuosien 4–8 välillä
  - a) tuotettujen mielentilailmausten kokonaismäärän suhteen tarkasteltuna?
  - b) eri mielentilaluokkien suhteen tarkasteltuna (kognitiiviset ja emotionaaliset ilmaukset)?
  
- 2) Onko mielentilailmausten käytössä eroa tyttöjen ja poikien välillä
  - a) tuotettujen mielentilailmausten kokonaismäärän suhteen tarkasteltuna?
  - b) eri mielentilaluokkien suhteen tarkasteltuna (kognitiiviset ja emotionaaliset ilmaukset)?

### 3 MENETELMÄT

#### 3.1 Tutkimusaineisto

Tämä pro gradu -tutkielma on osa Oulun yliopistossa käynnissä olevaa *Assessing of pragmatic language abilities in children with typical language development, autism spectrum disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder and specific language impairment* -tutkimusprojektia, jonka vastuullisena johtajana toimii FT Soile Loukusa. Tutkimukselle on haettu lupa Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiirin eettiseltä toimikunnalta sekä Oulun kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta.

Tämän pro gradu -tutkielman tutkittavina toimii 172 tyypillisesti kehittynyttä 4;1–8;10-vuotiaasta lasta, 86 tyttöä ja 86 poikaa (taulukko 3). Tutkittavat ovat osa FT Leena Mäkisen väitöskirja-aineistoa. Aineisto on kerätty vuosina 2009–2013 kahdeksasta päiväkodista ja kolmesta koulusta Oulussa sekä yhdestä koulusta Tampereella. Tutkittavien vanhempien täyttämän esitietolomakkeen perusteella voitiin sanoa lasten täyttävän seuraavat kriteerit:

- 1) kotikieli on suomi
- 2) ei ole saanut säännöllistä puheterapiaa
- 3) normaali kuulo
- 4) ei diagnosoituja kielenkehityksen vaikeuksia tai muita neurologisia ongelmia.

Taulukko 3. Tutkittavien sukupuoli- ja ikäjakauma ikäryhmittäin.

	4-vuotiaat	5-vuotiaat	6-vuotiaat	7-vuotiaat	8-vuotiaat
Tutkittavien määrä	30	36	39	37	30
Tytöt/pojat	14/16	18/18	17/22	22/15	15/15
Ikä					
Keskiarvo	4;6 vuotta	5;5 vuotta	6;6 vuotta	7;8 vuotta	8;4 vuotta
Keskihajonta	3 kk	3 kk	3 kk	3 kk	3 kk

Tässä työssä käsittelin ainoastaan Leena Mäkisen litteroimia kertomuksia, joista lasten henkilötiedot eivät käyneet ilmi. Tutkielmassa käytettyjen kertomusten elisitoinnissa käytettiin Mäkisen (2014) Kissatarinaa. Kissatarina on 12 kuvan tekstitön kuvakirja, jonka juoni mukailee Steinin ja Glennin (1979) kertomuskielioppimallia. Kertomuksessa

kissanpoika saa uuden ilmapallon, jonka hukkaa kaatuessaan kiveen. Ilmapallo jää kiinni puuhun ja puhkeaa useiden irrottamisyritysten jälkeen. Lopussa kissanpoika saa uuden entistä paremman ilmapallon.

Ennen tehtävän aloittamista lapsille kerrottiin, että tarina kertoo kissanpojasta. Lapset ohjeistettiin katsomaan kuvat tarkasti läpi ennen kertomuksen aloittamista. Lapsille esiteltiin myös pehmolelu, herra Hakkarainen, jolle lasten tuli kertoa iltasatu. Koska herra Hakkaraisen silmät olivat kiinni, hän ei voinut nähdä kuvia, joten lapsia kehoitettiin kertomaan tarina mahdollisimman tarkasti. Naiivilla kuuntelijalla pyrittiin ohjaamaan lapsia tarkemman sanaston käyttämiseen.

## 3.2 Aineiston analysointi

### 3.2.1 Mielentilailmausten analysointi

Sovelsin mallin tutkittavien kertomuksissa käyttämien mielentilailmausten laskemiseen Ukrainetzin ym. (2005) tutkimuksesta. Siinä mielentilailmaukset jaettiin aikomuksiin ja ajatuksiin (*intentions and thoughts*; päättää, ajatella), emotionaalisiin motivaatioihin ja reaktioihin (*emotional motivations and reactions*; masentunut, surullinen, vihainen) sekä fyysisiin tiloihin (*physical states*; väsynyt, uupunut). Tähän tutkielmaan otin kuitenkin vain aikomukset ja ajatukset sekä emotionaaliset motivaatiot ja reaktiot. Aikomuksista ja ajatuksista käytän tässä työssä termiä *kognitiiviset ilmaukset*. Kognitiivisiin ilmauksiin laskin lisäksi haluamiseen viittaavat ilmaukset (*desire terms*; haluta, toivoa), kuten Jenkins ym. (2003) omassa tutkimuksessaan. Emotionaalisista motivaatioista ja reaktioista käytän tässä työssä termiä *emotionaaliset ilmaukset*. Kommunikatiivisia ilmauksia (sanoa, kuiskata), havaintoihin viittaavia ilmauksia (nähdä, sattua) tai käyttäytymiseen viittaavia emotionaalisia ilmauksia (itkeä, nauraa) en laskenut mukaan, koska ne voidaan nähdä suoraan kuvasta, eivätkä ne näin välttämättä kerro kyvystä ymmärtää mielentiloja (Mäkinen, 2014, s. 63). Lista analyysiin hyväksytyistä mielentilailmauksista löytyy liitteestä 1. Tulosten luotettavuuden varmistamiseksi toinen logopedian opiskelija analysoi 10 % aineistosta eli 17 satunnaisesti valittua kertomusta. Analyysi perustui antamiini ohjeisiin. Tutkijoiden välistä yhtenevyyttä mielentilasanojen havaitsemisessa litteraateista tarkasteltiin ICC-arvon (intra-class correlation coefficient)



avulla. Tutkijoiden välinen yhtenevyys mielentilasanojen havaitsemisessa litteraateista oli erinomainen (ICC = 0,988).

### 3.2.2 Tilastollinen analyysi

Toteutin aineiston tilastollinen analyysin IBM SPSS Statistics -ohjelman (versio 24) avulla. Tarkastelin tutkimuksen muuttujia tilastollisten tunnuslukujen avulla. Laskin jokaisen muuttujan osalta keskiarvot, mediaanit sekä minimi- ja maksimi-arvot. Ryhmien sisäistä vaihtelua tarkastelin keskihajonnan avulla. Tunnuslukujen lisäksi käytin boxplot-kuvioita muuttujien kuvaamiseen. Boxplot-kuviossa esitetään sekä jakauman sijainti että hajonta (Nummenmaa, 2009, s. 83). Kuviossa laatikkoon sijoittuu 50 % havainnoista ja laatikon sisällä oleva viiva kuvaa mediaania. Alin viiva kuvaa aineiston pienintä havaintoarvoa ja ylin viiva suurinta havaintoarvoa. Poikkeuksena tästä kuviossa on merkitty erikseen ympyrällä tai laatikolla muista havaintoarvoista voimakkaasti poikkeavat havainnot.

Aineiston normaalijakaumaoletus testattiin kaikkien muuttujien osalta Shapiro-Wilkin testillä otoskoon ollessa pieni ( $n < 50$ ) (Nummenmaa, 2009, s. 154). Kaikki muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, joten aineiston analysoinnissa käytettiin epäparametrisia testejä. Epäparametriset testit toimivat kuten parametriset testit, mutta niiden käyttö ei edellytä jakaumien normaaliutta (Nummenmaa, 2009, s. 261). Mielentilailmausten käytön ikäryhmien välisessä vertailussa käytin Kruskal-Wallis testistä. Kruskal-Wallis testin perustuu järjestyslukujakaumista laskettujen mediaanien vertailuun (Nummenmaa, 2009, s. 266). Testin nollahypoteesina on, että kahden tai useamman järjestyslukujakauman mediaanit ovat yhtä suuret. Vaihtoehtoisessa hypoteesissa jakaumien mediaanit poikkeavat toisistaan. Mielentilailmausten käytön sukupuolten välisessä vertailussa käytin Mann-Whitneyn U-testiä, joka perustuu niin ikään järjestyslukuihin ja tutkittavan muuttujan luokkien mediaanien vertailuun (Nummenmaa, 2009, s. 148–149, 261). Testin nollahypoteesina on, että järjestyslukujen jakaumat eivät eroa toisistaan. Vaihtoehtoisen hypoteesin mukaan järjestyslukujakaumat poikkeavat toisistaan. P-arvo eli merkitsevyystaso kertoo, kuinka suurella todennäköisyydellä vaihtoehtoinen hypoteesi on väärä. Tilastollisen merkitsevyyden rajaksi valitsin  $p < 0,05$ , jota on käytetty yleisesti tilastollisen merkitsevyyden raja-arvona

käyttäytymistieteissä. Aineiston analyysissä käytin Bonferroni-korjattuja p-arvoja. Bonferroni-korjauksen avulla huomioidaan useiden parittaisten vertailujen vaikutus p-arvoihin (Nummenmaa, 2009, s. 207).

## 4 TULOKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin mielentilailmausten käyttöä 4–8-vuotiailla tyypillisesti kehittyvillä lapsilla. Lisäksi tarkasteltiin, eroaako mielentilailmausten käyttö sukupuolten välillä.

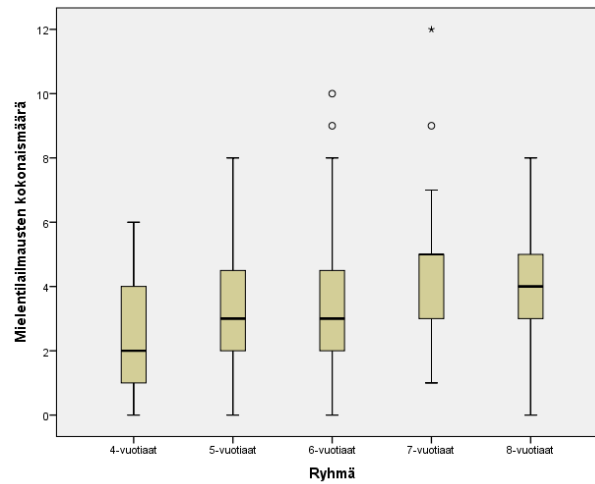
### 4.1 Mielentilailmausten kehitys

Yksityiskohtaiset tulokset mielentilailmausten käytöstä ikäryhmittäin on esitetty tilastollisin tunnusluvuin taulukossa 4 sekä kuvioissa 1, 2 ja 3. Yksilöllinen vaihtelu käytettyjen mielentilailmausten määrässä oli suurta (taulukko 4). Mielentilailmausten määrä erosi tilastollisesti merkitsevästi ryhmien välillä ( $\chi^2(4) = 18,11, p = 0,001$ ). Parittaiset vertailut suoritettiin automaattisesti IBM SPSS 24 -tilasto-ohjelman avulla ja tilastollisesti merkitsevä ero havaittiin ainoastaan 4- ja 7-vuotiaiden välillä ( $p = 0,001$ ).

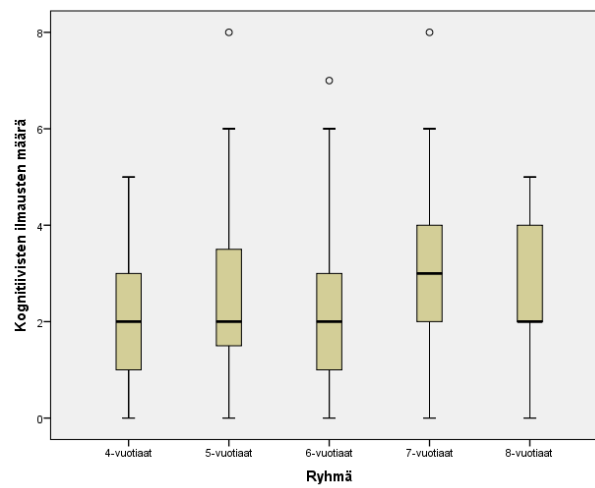
Tarkasteltaessa mielentilailmauksia eri luokkien osalta havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ryhmien välillä sekä kognitiivisten ilmausten ( $\chi^2(4) = 10,67, p = 0,031$ ) että emotionaalisten ilmausten ( $\chi^2(4) = 14,59, p = 0,006$ ) osalta. Kognitiivisten ilmausten osalta tehdyissä parittaisissa vertailuissa havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero 4- ja 7-vuotiaiden välillä ( $p = 0,023$ ). Emotionaalisten ilmausten osalta parittaiset vertailut osoittivat tilastollisesti merkitsevän eron vastaavasti 4- ja 7-vuotiaiden välillä ( $p = 0,011$ ). Kognitiivisia ilmauksia käytettiin emotionaalisia ilmauksia enemmän kaikissa ikäryhmissä (taulukko 4).

Taulukko 4. Mielentilailmausten käyttöä kuvaavia tilastollisia tunnuslukuja ikäryhmittäin

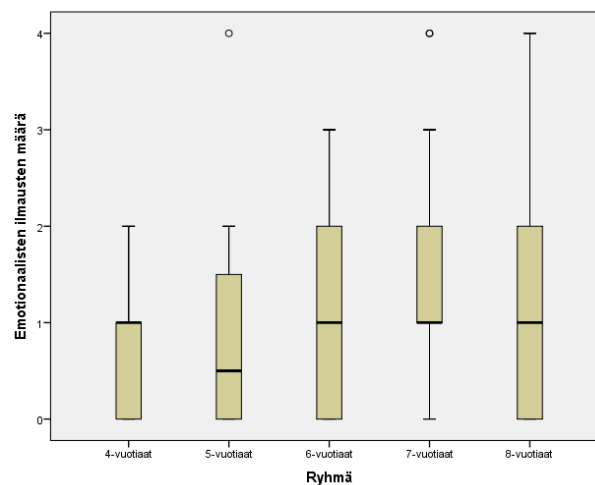
Ryhmä		Kokonaismäärä	Kognitiiviset	Emotionaaliset
4-vuotiaat	Keskiarvo	2,50	1,93	,57
	Mediaani	2,00	2,00	1,00
	Keskihajonta	1,72	1,46	,57
	Minimi	0	0	0
	Maksimi	6	5	2
5-vuotiaat	Keskiarvo	3,42	2,58	,81
	Mediaani	3,00	2,00	,50
	Keskihajonta	2,16	1,79	,98
	Minimi	0	0	0
	Maksimi	8	8	4
6-vuotiaat	Keskiarvo	3,38	2,36	1,05
	Mediaani	3,00	2,00	1,00
	Keskihajonta	2,28	1,74	,97
	Minimi	0	0	0
	Maksimi	10	7	3
7-vuotiaat	Keskiarvo	4,49	3,08	1,41
	Mediaani	5,00	3,00	1,00
	Keskihajonta	2,10	1,57	1,09
	Minimi	1	0	0
	Maksimi	12	8	4
8-vuotiaat	Keskiarvo	3,93	2,60	1,33
	Mediaani	4,00	2,00	1,00
	Keskihajonta	1,89	1,38	1,18
	Minimi	0	0	0
	Maksimi	8	5	4



Kuvio 1. Mielentilailmausten kokonaismäärät ikäryhmittäin



Kuvio 2. Kognitiivisten ilmausten määrät ikäryhmittäin



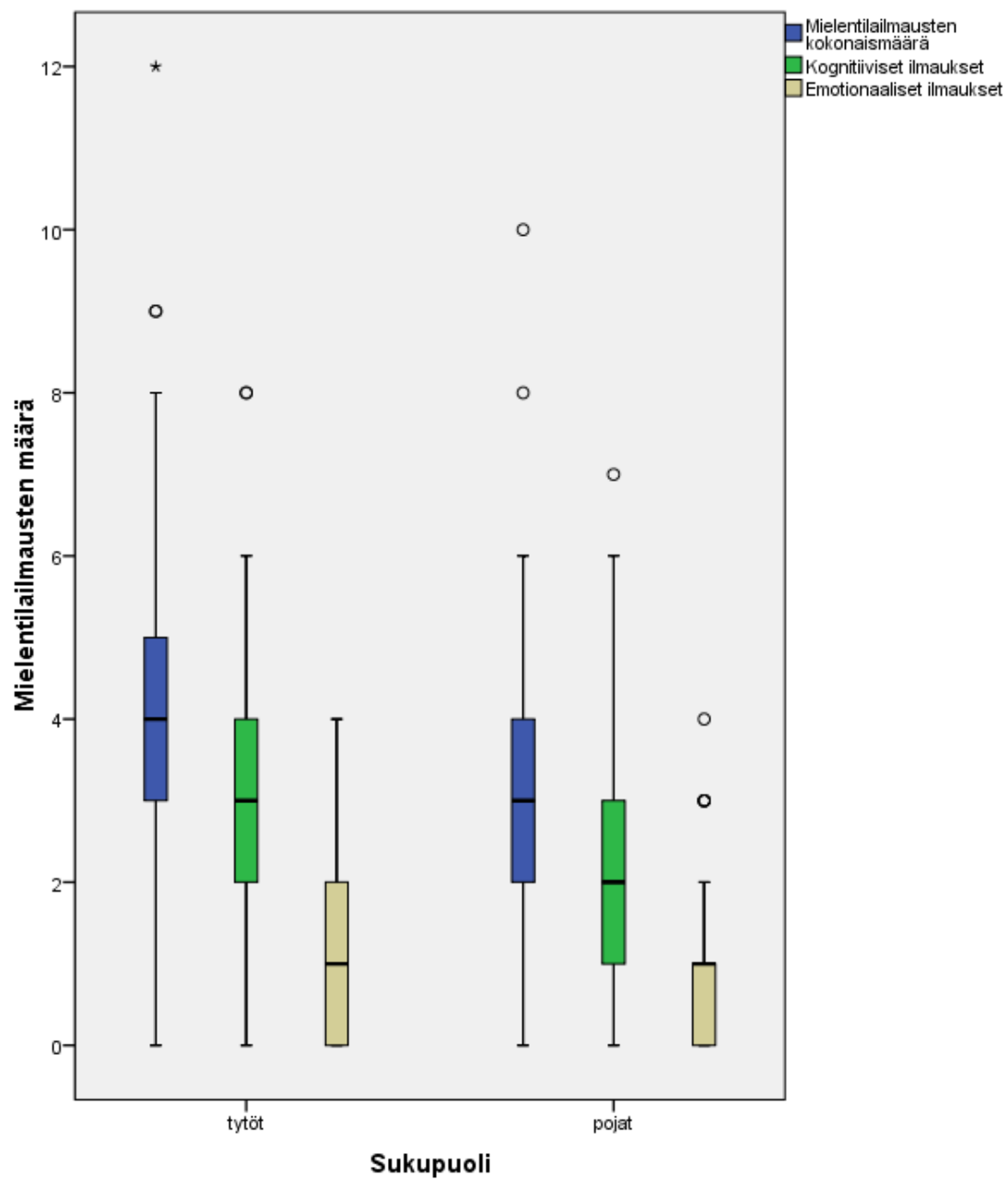
Kuvio 3. Emotionaalisten ilmausten määrät ikäryhmittäin

#### 4.2 Tyttöjen ja poikien erot mielentilailmausten käytössä

Sukupuolieroja tarkasteltiin kaikkien tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt käyttivät enemmän mielentilailmauksia niin kokonaismäärällisesti kuin kognitiivisissa ja emotionaalisissa ilmauksissa kaikkien käytettyjen tunnuslukujen (taulukko 5) sekä boxplot-kuvioiden perusteella (kuvio 4). Mielentilailmausten kokonaismäärä erosi tilastollisesti merkitsevästi tyttöjen ja poikien välillä ( $U = 2588,5, p < 0,01$ ). Myös mielentilailmausten luokkia tarkastellessa tyttöjen ja poikien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero sekä kognitiivisissa ilmauksissa ( $U = 2764,0, p < 0,01$ ) että emotionaalisissa ilmauksissa ( $U = 2984,0, p = 0,021$ ). Sekä tytöt että pojat käyttivät enemmän kognitiivisia kuin emotionaalisia ilmauksia (taulukko 5).

Taulukko 5. Tyttöjen ja poikien mielentilailmausten käyttöä kuvaavia tilastollisia tunnuslukuja

Sukupuoli		Kokonaismäärä	Kognitiiviset	Emotionaaliset
Tytöt	Keskiarvo	4,15	2,92	1,23
	Mediaani	4,00	3,00	1,00
	Keskihajonta	2,27	1,73	1,10
	Minimi	0	0	0
	Maksimi	12	8	4
Pojat	Keskiarvo	2,99	2,14	,85
	Mediaani	3,00	2,00	1,00
	Keskihajonta	1,83	1,44	,90
	Minimi	0	0	0
	Maksimi	10	7	4



Kuvio 4. Mielentilailmausten käyttö sukupuolittain

## 5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten mielentilailmaukset kehittyvät fiktiivisissä kertomuksissa 4–8-vuotialla tyypillisesti kehittyvillä lapsilla mielentilailmausten kokonaismäärän sekä mielentilaluokkien suhteen tarkasteltuna. Lisäksi tarkasteltiin, eroaako mielentilailmausten käyttö tyttöjen ja poikien välillä. Tulokset osoittivat, että mielentilailmausten määrä kasvoi niin kokonaismäärällisesti kuin kognitiivisten ja emotionaalisten ilmausten suhteen iän myötä. Tytöt käyttivät enemmän mielentilailmauksia kuin pojat. Yksilöllinen vaihtelu mielentilailmausten käytössä oli kuitenkin suurta.

### 5.1 Tutkimustulosten arviointi

#### 5.1.1 Mielentilailmausten kehitys

Mielentilailmausten määrä kasvoi tilastollisesti merkitsevästi iän myötä. Tulokset ovat yhteneviä useiden aiempien tutkimusten kanssa (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Eaton ym., 1999; Huttunen & Ryder, 2012; Longobardi ym., 2014; Peterson & Biggs, 2001; Ukrainetz ym., 2005). Huttusen ja Ryderin (2012) tutkimuksessa mielentilailmausten määrän todettiin kasvavan tilastollisesti merkitsevästi kolmen ja kuuden ikävuoden välillä. Tässä tutkimuksessa tilastollinen merkitsevyys havaittiin neljä- ja seitsemänvuotiaiden välillä. Kahdeksanvuotiaiden kertomuksissa käyttämien mielentilailmausten määrässä ei kuitenkaan löydetty tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevää eroa yhteenkään ikäryhmään verrattuna. Tulos on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä esimerkiksi Bamberg ja Damrad-Frye (1991) totesivat mielentilailmausten kehittyvän pitkälle nuoruuteen ja jopa aikuisuuteen saakka.

Tässä tutkimuksessa havaitut kertomuksissa käytettyjen mielentilailmausten määrät vastaavat pääosin aiemmissä tutkimuksissa havaittuja määriä. Neljävuotiaat tuottivat kertomuksissaan keskimäärin 2,5 mielentilailmausta, kuten myös Symonsin ym. (2005) tutkimuksessa neljä- ja viisivuotiaat tuottivat keskimäärin noin kolme mielentilailmausta. Samoin Kunnarin ym. (2016) tutkimuksessa viisi- ja kuusivuotiaat lapset tuottivat keskimäärin 2,19 mielentilailmausta. Ukrainetzin ym. (2005) tutkimukseen verrattuna



nuoremmissa ikäryhmissä käytettiin tässä tutkimuksessa hieman enemmän mielentilailmauksia. Ukrainetzin ym. (2005) tutkimuksessa viisi- ja kuusivuotiaat tuottivat korkeintaan kaksi mielentilailmausta ja vasta 7–12-vuotiaat tuottivat mielentilailmauksia kolme tai enemmän, kun taas tässä tutkimuksessa jo viisivuotiaat tuottivat keskimäärin enemmän kuin kolme mielentilailmausta.

Tulokset osoittavat lisäksi samoin kuin Norburyn ja Bishopin (2003) sekä Symonsin ym. (2005) tutkimukset, että yksilöllinen vaihtelu mielentilailmausten käytössä on suurta. Mielentilailmausten kokonaismäärä vaihteli suurimmillaan 0–12 ilmauksen välillä. Vielä kahdeksanvuotiaissakin oli lapsia, jotka eivät käyttäneet mielentilailmauksia. Grazzani ja Ornaghi (2012) havaitsivat, että osalla kahdeksanvuotiaista on vielä vaikeuksia toisen asteen mielen teoria tehtävissä, mikä voisi mahdollisesti selittää yksilöllistä vaihtelua. Toisaalta Eaton ym. (1999) totesivat, että mielentilailmausten käyttö kerronnassa vakiintuu vasta seitsemän ja yhdeksän ikävuoden välillä. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat havaintoa, että osalla kahdeksanvuotiaista mielentilailmausten käyttö ei ole vielä vakiintunut kerrontaan.

Mielentilailmausten määrän tippumista seitsemänvuotiaista kahdeksanvuotiaisiin voisi yksilöllisten erojen lisäksi selittää kertomuksen rakenteen jäsentyminen kouluiässä. Bermanin ja Slobinin (1994) mukaan yhdeksän- ja kymmenenvuotiailla on selkeä kuva kertomuksen rakenteesta ja heidän kertomuksensa noudattavat usein hyvinkin stereotyyppistä kertomuksen rakennetta. Klassisen kertomuksen rakenteen työstäminen ja siihen keskittyminen voisi selittää mielentilailmausten vähenemistä kahdeksanvuotiailla. Norburyn ja Bishopin (2003) mukaan mielentilailmausten vähyyttä voi kuitenkin selittää myös lasten vahva tehtäväorientaatio, minkä vuoksi lapset keskittyvät enemmän kertomuksen toimintaan saadakseen kerrontatehtävän tehtyä. Heidän mukaansa kertomuksen rakenne on helpommin havaittavissa kuvien kautta ja sillä on muutenkin keskeisempi rooli. Tämä viittaisi siihen, että myös houkutteluun käytetyillä kuvilla on merkitystä lasten käyttämien mielentilailmausten määrään kuvasarjakertomuksissa.

Mielentilailmausten luokkia tarkastellessa havaittiin, että sekä kognitiivisten että emotionaalisten ilmausten määrää kasvaa iän myötä. Ukrainetzin ym. (2005) mukaan erilaisten ilmausten määrän lisääntyminen iän myötä voi olla yhteydessä sanavaraston kasvuun. Tulokset vastaavat Petersonin ja Biggsin (2001) tutkimuksessa havaittuja

tuloksia kognitiivisten ilmausten määrän lisääntymisestä iän myötä. Tulokset poikkeavat kuitenkin Babarin, Bairdin, Langin, Ortliebin ja Schneiderin (2013) saamista tuloksista kognitiivisten ilmausten osalta. Heidän tutkimuksessaan kognitiivisten ilmausten määrä ei kasvanut iän myötä. Emotionaalisten ilmausten määrä kuitenkin lisääntyi iän myötä, kuten myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat. Emotionaalisten ilmausten osalta tulokset ovat kuitenkin ristiriidassa Longobardin ym. (2014) havaintojen kanssa, sillä heidän tutkimuksessaan lapset käyttivät eniten emotionaalisia ilmauksia vielä 8–10-vuotiaana. Tässä tutkimuksessa taas lapset käyttivät kaikissa ikäryhmissä enemmän kognitiivisia kuin emotionaalisia ilmauksia. Kerrontatehtävällä saattaa olla vaikutusta siihen, millaisia ilmauksia lapset tuottavat. Lasten on myös havaittu tuottavan enemmän emotionaalisia ilmauksia henkilökohtaisissa kertomuksissa kuin fiktiivisissä kertomuksissa (Longobardi ym., 2014). Kognitiivisten ilmausten määrässä ei ole havaittu eroja kertomustyyppien välillä.

Kerrontatehtävän lisäksi kulttuuri saattaa vaikuttaa lasten mielentilojen käyttöön (Fernández, 2011). Vanhempien käyttämällä mielentilailmauksilla on todettu olevan vaikutusta siihen, millaisia mielentilailmauksia lapset käyttävät (Fivush & Haden, 2012; LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta & Liu, 2008). Esimerkiksi Zivin, Smadjan ja Aramin (2013) tutkimuksessa äidit käyttivät kerronnan aikana eniten nimenomaan kognitiivisia mielentilailmauksia, kuten lapset tässä tutkimuksessa. Taumoepeau (2015) mukaan länsimaisissa, yksilöllisyyttä tavoittelevissa kulttuureissa vanhempien lapsille suuntaamassa puheessa käyttäytymistä selitettäessä viitataan usein lapsen mieleen (Meins ym., 2003), kun taas toisistaan riippuvaisemmissa kulttuureissa korostetaan enemmän käyttäytymisnormeja ja suhteita muihin ihmisiin (Lillard, 1998). Joissakin tutkimuksissa on lisäksi havaittu, että eri kielissä käytetään mielentilailmauksia eri tavoin (Fust'e-Herrmann, Silliman, Bahr, Fasnacht & Federico, 2006; Tardif & Wellman, 2000).

### 5.1.2 Tyttöjen ja poikien erot mielentilailmausten käytössä

Tytöt käyttivät enemmän mielentilailmauksia kuin pojat niin mielentilailmausten kokonaismäärän kuin eri mielentilailmausluokkien suhteen tarkasteltuna. Fernández (2011) havaitsi vastaavan eron tyttöjen ja poikien mielentilailmausten käytössä. Tulokset näyttäisivät tukevan Nicolopouloun ja Richnerin (2007) havaintoa siitä, että tyttöjen ja

poikien mielentilailmausten kehitys noudattaa yhtenevää kaavaa, mutta tytöt käyttävät mielentilailmauksia poikia todennäköisemmin.

Toisaalta Fernández (2011) havaitsi eroja myös tyttöjen ja poikien käyttämiä mielentilaluokkia vertailtaessa samoin kuin tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin useampia mielentilailmausluokkia, mutta selkeimmät sukupuolten väliset erot havaittiin nimenomaan tietoisuuteen ja emootioihin viittaavien ilmausten käytössä. Brucknerin ja Fivushin (1998) mukaan tytöt keskittyvät myös henkilökohtaisissa kertomuksissa kuvaamaan emootioita poikia enemmän. Fivushin ja Hadenin (2012) mukaan tyttöjen ja poikien eroja emotionaalisten ilmausten käytössä selittää vanhempien tapa keskustella emootioista enemmän tyttöjen kuin poikien kanssa. Kueblin, Butlerin ja Fivushin (1995) mukaan paljon emotionaalisia ilmauksia käyttävien äitien lapset käyttävät myös enemmän emotionaalisia ilmauksia.

## 5.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja luotettavuus

Saatujen tulosten eroja joihinkin aikaisempiin tutkimuksiin voi selittää erilaiset analyysikriteerit. Kuten aiemmin totesin, mielentilailmauksia on määritelty monin eri tavoin. Käyttämäni analyysikriteerit olivat melko tiukat. Laskin mielentilailmauksiksi vain aikomukset, ajatukset ja halut sekä emotionaaliset ilmaukset ja reaktiot. Jätin analyysin ulkopuolelle kaikki kommunikatiiviset ilmaukset, havaintoihin ja fyysisiin tiloihin sekä käyttäytymiseen viittaavat emotionaaliset ilmaukset, mitkä esimerkiksi Kunnari ym. (2016) laskivat mielentilailmauksiksi. Tiukan rajauksen tarkoituksena oli varmistaa, että analyysiin hyväksytyt ilmaukset todella ilmentäisivät mielentilojen ymmärtämistä. Lisäksi vertailtaessa tuloksia aiempiin tutkimuksiin on huomioitava, että tässä tutkimuksessa aikomukset ja halut laskettiin kognitiivisiksi ilmauksiksi, kun taas joissakin aiemmissa tutkimuksissa näitä on tarkasteltu omina luokkina (esim. Jenkis ym., 2003; Longobardi ym., 2014).

Analyysikriteerien noudattaminen oli jossain määrin haastavaa etenkin, kun huomioitiin konteksti, jossa ilmaukset esiintyivät. Esimerkiksi *yrittää*-sana toistui kertomuksissa usein, kun kertomuksen henkilöt tavoittelivat ilmapalloa puusta. Vaikka *yrittää* itsessään on selkeästi mielentilaa kuvaava ilmaus, tässä kontekstissa sitä voitaisiin pitää myös toimintaa kuvailevana ilmauksena. Myös *voida*-verbiä voidaan pitää rajatapauksena, sillä

Iso suomen kieliopin mukaan *voida* kuuluu abstrakteihin verbeihin, eikä mielentilaverbeihin (VISK, § 445). Toisaalta kuitenkin todetaan, että rajat konkreettisten, mentaalisten ja abstraktien verbien välillä eivät ole täysin selkeät. Päädyinkin sisällyttämään *voida*-verbin mielentilailmauksiin, kun se on verbiketjun osana, kuten Mäkinen (2014) teki omassa tutkimuksessaan.

Mielentilailmausten käyttöä kerronnassa on tutkittu monilla eri menetelmillä, mikä tekee tutkimusten vertailusta haastavaa. Kertomuksen elisitointimenetelmällä on havaittu olevan vaikutusta lapsen käyttämiin mielentilailmauksiin (Kunnari ym., 2016; Longobardi ym., 2014), mikä on otettava huomioon vertailtaessa tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Kunnarin ym. (2016) mukaan lapset käyttävät enemmän mielentilailmauksia tarinan uudelleen kerronta -tehtävässä kuin tarinan luomisessa. Tarinan uudelleen kerronnassa lapsi pystyy hyödyntämään mallia, mikä saattaa helpottaa mielentilailmausten tuottamista lapsen omassa kertomuksessa. Mielentilailmauksia on tutkittu vielä suhteellisen vähän fiktiivisissä kertomuksissa, joten jouduin vertaamaan tuloksia myös muilla menetelmillä tehtyihin tutkimuksiin.

Mielentilailmausten tutkimisella kuvakirjaan pohjautuvalla tarinan luomistehtävällä on kuitenkin joitakin etuja verrattuna muihin menetelmiin (Fernández, 2011). Kertomukset voidaan pisteyttää helpommin ja johdonmukaisemmin, kun menetelmän avulla saadaan houkutelua esiin tarkoituksenmukaisia ilmaisuja. Kuvakirjan avulla voidaan myös minimoida vuorovaikutuskumppanin käyttämät kielelliset vihjeet, jotka voivat vaikuttaa lapsen suoriutumiseen. Vuorovaikutuskumppanilla onkin havaittu olevan suuri merkitys lapsen käyttämiin mielentilailmauksiin (Meins, Fernyhough, Johnson & Lidstone, 2006). Lapset käyttävät enemmän mielentilailmauksia aikuisten kanssa käydyissä keskusteluissa, koska tällöin keskustelussa keskitytään todennäköisemmin mielentiloihin.

Tässä tutkimuksessa käytetty Kissatarina on uusi kerronnan elisitointimenetelmä, joten tulosten vertailu aiempiin samalla menetelmällä tehtyihin tutkimuksiin ei ole mahdollista lukuun ottamatta Mäkisen (2014) väitöstutkimusta. Tulosten perusteella Kissatarina näyttäisi tarjoavan mahdollisuuksia mielentilailmausten käyttöön, sillä mielentilailmausten kokonaismäärä oli jopa hieman suurempi kuin muilla elisitointimenetelmillä tehdyissä tutkimuksissa on havaittu (esim. Ukrainetz ym., 2005). Se näyttäisi houkuttelevan erityisesti kognitiivisten ilmausten käyttöön. Toisaalta kuten

aiemmin mainitsin, joidenkin kognitiivisten ilmausten kohdalla voidaan kyseenalaistaa, kuvaavatko ne todella mielentilojen ymmärtämistä. Emotionaalisia ilmauksia esiintyi puolestaan suhteellisen vähän, mikä saattaa johtua siitä, ettei mahdollisuuksia emotionaalisten ilmausten käyttöön ole paljon. Saattaa myös olla, että joillekin lapsille kuvat eivät ole tarpeeksi motivoivia tai niistä on vaikea tulkita emootioita. Kuvat saattoivat myös houkutella käyttämään enemmän käyttäytymiseen viittaavia emotionaalisia ilmauksia (esim. itkeä), joita tässä tutkimuksessa ei laskettu mielentilailmauksiksi, kuin puhtaasti mielentilaan viittaavia emotionaalisia ilmauksia.

### 5.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Kerronnalla on tärkeä rooli, kun lapsi yrittää rakentaa käsitystä todellisuudesta ja omasta identiteetistään (Nicolopoulou & Richner, 2007). Niinpä lasten kertomukset antavatkin hyvän alustan tarkastella lapsen kehittyvää ajattelua ja maailmankuvaa esimerkiksi mielentilailmausten muodossa. Tämän ja aiempien tutkimusten perusteella vaikuttaa vahvasti siltä, että mielentilailmausten määrä kasvaa iän karttuessa. Ei ole kuitenkaan täysin selvää, mitä mielentilailmausten käyttö todellisuudessa kertoo. Shiron (2003) mukaan mielentilailmausten suuri määrä ei takaa laadukasta kertomusta, sillä hänen mukaansa määrää tärkeämpää on käyttää tilanteeseen sopivia ilmauksia ja sitoa ne osaksi kertomusta. On myös epäselvää, voidaanko mielentilailmausten käytön perusteella todella tehdä päätelmiä lapsen mielen teorian tasosta. Grazzanin ja Ornaghin (2012) tutkimuksessa mielentilailmausten tuottaminen ei selittänyt suoriutumista mielen teoria tehtävissä. Sen sijaan mielentilailmausten ymmärtäminen oli tärkeä selittävä tekijä mielen teoria tehtävissä suoriutumisessa. Myöskään Longobardin ym. (2016) ja Meinsin ym. (2006) tutkimuksissa ei havaittu yhteyttä mielen teorian taitojen ja mielentilailmausten käytön välillä.

Meinsin ym. (2006) mukaan taipumus käyttää mielentilailmauksia on yksilöllistä, mitä myös tässä tutkimuksessa havaitut suuret yksilölliset vaihtelut tukevat. Heidän mukaansa mielentilailmausten käytöllä ei ole yhteyttä kognitiivisiin taitoihin, joiden avulla päätellään mielentiloja. He esittävätkin, että mielentilailmausten käyttöä voidaan pitää enemmän lapsen mielen teorian taitojen spontaanin käytön mittarina kuin varsinaisena mielen teorian taitojen mittarina. Heidän mukaansa mielen teorian taidot voivat olla

kehittyneet, vaikka niitä ei käytettäisi muiden toiminnan selittämiseen mielentilailmausten välityksellä. Toisaalta taas esimerkiksi Symons ym. (2005) havaitsivat yhteyden mielentilailmausten käytön ja mielen teorian taitojen välillä. Vedettäessä Meinsin ym. (2006) ja Symonsin ym. (2005) tutkimustuloksia yhteen voisikin päätellä, että mielentilailmausten käyttö kertoo mielen teorian taitojen kehityksestä, mutta niiden puuttuminen ei tarkoita, etteikö mielen teoria voisi olla kehittynyt. Lisää tutkimusta kuitenkin tarvitaan selvittämään mielentilailmausten käytön todellista roolia mielen teorian taidoissa.

Tutkimus osoitti, että tyypillisesti kehittyvät lapset tuottavat kertomuksissaan vähän mielentilailmauksia vielä 8-vuotiaanakin. Tulosten kliinistä merkitystä häiriöryhmien kannalta voidaankin pohtia. Onko realistista odottaa, että kielihäiriöiset lapset tuottavat mielentilailmauksia kerronnassa, kun tyypillisesti kehittyneet lapsetkin tuottavat keskimäärin vain 2–4 mielentilailmausta yhden kertomuksen aikana ja yksilöllinen vaihtelu mielentilailmausten käytössä on suurta? Norbury ja Bishop (2003) tutkivat mielentilailmausten käyttöä tyypillisesti kehittyneiden lasten lisäksi lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, pragmaattinen kielihäiriö ja hyvätasoinen autismi, eivätkä löytäneet merkitsevää eroa minkään ryhmän väliltä. Mielentilailmausten puuttuminen ei siis välttämättä kerro kielellisistä vaikeuksista. Tutkimukset eivät ole kuitenkaan yhteneviä, sillä esimerkiksi Mäkinen, Loukusa, Laukkanen ym. (2014) löysivät merkitsevän eron kertomuksessa käytettyjen mielentilailmausten määrässä tyypillisesti kehittyvien lasten ja lasten, joilla on kielellinen erityisvaikeus, väliltä.

Vaikka mielentilailmausten käytön perusteella ei voida luotettavasti tehdä päätelmiä lasten kielellisestä tasosta, kerronnassa käytettyjä mielentilailmauksia voidaan hyödyntää kuntoutuksessa. Lähes kaikissa kertomuksen rakennetta käsittelevissä malleissa mielentilailmaukset määritellään jollakin tapaa yhdeksi kertomuksen osaksi. Kerronta on siis luonnollinen muoto harjoitella mielen teorian taitoja: mielentilojen tunnistamista sekä mielentilojen ja toiminnan välisten yhteyksien oivaltamista. Venezianon (2017) tutkimuksessa kertomuksessa käytettyjen mielentilailmausten määrää pystyttiin lisäämään jo kerrontakertojen välissä tutkijan kanssa käydyllä lyhyellä keskustelulla kertomuksen tapahtumien syistä. Mahdollisuuksia hyödyntää kertomuksissa esiintyviä mielentilailmauksia kuntoutuksessa olisi kuitenkin syytä tutkia lisää.

Tässä tutkimuksessa mielentilailmauksia tarkasteltiin melko suppeasti, kun mielentilailmauksiksi luokiteltiin vain kognitiiviset ja emotionaaliset ilmaukset. Jatkossa voisikin olla tarpeen tarkastella mielentilailmauksia laajemmin ja tehdä myös laadullista analyysia mielentilailmausten kehityksestä. Erityisesti tulokset kognitiivisten ilmausten kehittymisestä ovat ristiriitaisia, joten niitä olisi tarpeen tutkia lisää. Toisaalta myös tutkittavien ikäjakaumaa olisi syytä jatkossa laajentaa ottaen huomioon, että mielentilailmausten ajatellaan vakiintuvan kerrontaan vasta 7–9-vuotiaana. Tätä vanhempien mielentilailmauksia ei ole juurikaan tutkittu suomenkielisillä lapsilla ja nuorilla. Myös tämän tutkimuksen poikkeavat havainnot kahdeksanvuotiaiden mielentilailmausten määrässä suhteessa seitsemänvuotiaisiin antaa aihetta tutkia tarkemmin mielentilailmausten kehittymistä kouluikäisillä.

Tästä tutkimuksesta jäi myös puuttumaan tyttöjen ja poikien ikäryhmittäinen vertailu, mikä olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Peterson ja Biggs (2001) havaitsivat tyttöjen käyttävän enemmän emotionaalisia ilmauksia kuin pojat kolmevuotiaana, mutta vastaavaa eroa ei havaittu viisi- ja kahdeksanvuotiaana. Heidän mukaansa selitys saattaisi olla, että tytöt kehittyvät poikia aikaisemmin, mutta pojat ottavat heidät myöhemmin kiinni.

## LÄHTEET

Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S. & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165–193.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: The University of Chicago Press.

Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 73, 685–687.

Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311–1320.

Astington, J. W. & Pelletier, J. (2012). Theory of mind, language, and learning in the early years: Developmental origins of school readiness. Teoksessa B. D. Homer, C. S. Tamis-LeMonda (toim.), *The development of social cognition and communication* (s. 205–230). Hove: Psychology Press.

Babar, A., Baird, S., Lang, B., Ortlieb, A. & Shneider, P. (2013). Children's expression of emotional and cognitive mental states in their story generation from pictures. Chicago: American Speech-Language-Hearing Assn. Convention.

Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689–710.

Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about mind*. New York: Oxford University Press.

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). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Bliss, L. S. & McCabe, A. (2008). Personal Narratives. Cultural differences and clinical implications. *Topics in language disorders*, 28, 162–177.



Buckner, J. P. & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology, 12*, 407–429.

Brown, J. R. & Dunn, J. (1991). 'You can cry, mum': The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 237–256.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63* (4, serjanro 255). Chicago: Society for Research in Child Development.

Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development, 15*, 481–498.

Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853–865.

Duinmeijer, I., De Jong, J. & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders, 47*, 542–555.

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.

Ensor, R., Devine, R. T., Marks, A. & Hughes, C. (2014). Mothers' cognitive references to 2-year-olds predict theory of mind at ages 6 and 10. *Child Development, 85*, 1222–1235.

Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind. *First Language, 33*, 20–46.

Fivush, R. & Haden, C. A. (2012). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. Teoksessa B. D. Homer, C. S. Tamis-LeMonda (toim.), *The development of social cognition and communication* (s. 315–335). Hove: Psychology Press.

Fivush, R., Haden, C. & Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology, 60*, 32–56.

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 274–290.

Fust'e-Herrmann, B., Silliman, E. R., Bahr, R. H., Fasnacht, K. S. & Federico, J. E. (2006). Mental state verb production in the oral narratives of english- and spanish-speaking preadolescents: An exploratory study of lexical diversity and depth. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*, 44–60.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. & Walters. J. (2012). MAIN Multilingual Assessment Instrument for Narratives (2012). *ZAS Papers in Linguistics 56*. Berlin: ZAS.

Grazzani, I. & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive development, 27*, 99–111.

Haden, C. A., Heine, R. A. & Fivush, R. A. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology, 33*, 295–307.

Harris, P. L., de Rosnay, M. & Pons, F. (2005). Language and Children's understanding of mental states. *Current directions in Psychological Science, 14*, 69–73.

Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder on structured elicitation and narrative tasks. *Clinical Linguistics and Phonetics, 18*, 161–182.

Hewitt, L. E., Hammer, C. S., Yont, K. M. & Tomblin, J. B. (2005). Language sampling for kindergarten children with and without SLI: mean length of utterance, IPSYN, and NDW. *Journal of Communication Disorders*, 38, 197–213.

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, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026–1037.

Hughes, C. & Leekam, S. (2004). What are the links between Theory of Mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590–619.

Hughes, C., Marks, A., Ensor, R. & Lecce, S. (2010). A longitudinal study of conflict and inner state talk in children's conversations with mothers and younger siblings. *Social Development*, 19, 822–837.

Hughes, D., McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language. Procedures for assessment*. Austin: PRO-ED.

Huttunen, K. & Ryder, N. (2012). How children with normal hearing and children with a cochlear implant use mentalizing vocabulary and other evaluative expressions in their narratives. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26, 823–844.

Jenkins, J. M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S. & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 74, 905–920.

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-aged children's narrative performances. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 15, 177–191.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.

Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2007). Miten puheterapeutti voi tutkia kertovaa puhetta ja kielenkäyttöä? Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet* (s. 17–27). Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja.

Kuebli, J., Butler, S. & Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion*, 9, 265–283.

Kunnari, S. & Välimaa, T. (2012). Part II. MAIN: Finnish version (suomi). *ZAS Papers in Linguistics* 56. Berlin: ZAS.

Kunnari, S. Välimaa, T. & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 123–144.

LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K. & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17, 757–775.

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

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Teoksessa J. Helm (toim.), *Essays on the verbal and visual arts* (s. 12–44). Seattle: University of Washington Press.

Lawson, J. (2003). Depth accessibility difficulties: An alternative conceptualisation of autism spectrum conditions, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33, 189–202.

Leinonen, E., Letts, C. & Smith, B. R. (2000). *Children's pragmatic communication difficulties*. London: Whurr Publishers.

Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868–882.

Lilliard, A. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin*, 123, 3–32.

- Longobardi, E., Spataro, P., Renna, M. & Rossi-Arnaud, C. (2014). Comparing fictional, personal, and hypothetical narratives in primary school: Story grammar and mental state language. *European Journal of Psychology of Education, 29*, 257–275.
- Longobardi, E., Spataro, P. & Rossi-Arnaud, C. (2016). Relations between theory of mind, mental state language and social adjustment in primary-school children. *European Journal of Developmental Psychology, 13*, 424–438.
- 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.
- Maviş, I., Tunçer, M. & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish-German bilingual children. *Applied Psycholinguistics 37*, 69–89.
- McCabe, A. & Bliss, L. S. (2003). *Patterns of narrative discourse: A Multicultural life span approach*. Boston: Pearson Education.
- Meins, E., Fernyhough, C., Johnson, F. & Lidstone, J. (2006). Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 181–196.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development, 74*, 1194–1211.
- Merritt, 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.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*, 142–154.
- Mäkinen, L. (2014). *Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis B 124.
- Mäkinen, L. & Kunnari, S. (2009). Lasten kerrontataitojen arvioiminen. *Puhe ja kieli, 29*, 103–120.

Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E. & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28, 413–427.

Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E. & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-olds Finnish children. *First Language*, 34, 24–42.

Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. Teoksessa J. W. Astington & J. A. Baird (toim.), *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.

Nelson, K. (2012). Cognitive functions of language in early childhood. Teoksessa B. D. Homer, C. S. Tamis-LeMonda (toim.), *The development of social cognition and communication* (s. 7–28). Hove: Psychology Press.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18, 299–325.

Nicolopoulou, A. & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78, 412–429.

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

Norbury, C. F. & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 287–313.

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neill, D.K., Pearce, M. J. & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test–Revised: Evidence of a

relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24, 149–183.

Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R. & Insalaco, D. M. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 390–399.

Perner, J. & Wimmer, H. (1985). “John thinks that Mary thinks that...” Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437–471.

Peterson, C. & Biggs, M. (2001). “I was really, really, really mad!” Children’s use of evaluative devices in narratives about emotional events. *Sex Roles*, 45, 801–825.

Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics. Three ways of looking at a child’s narrative*. New York: Plenum Press.

Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127–152.

Price, J. R., Roberts, J. E. & Jackson, S. C. (2006). Structural development of fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 3, 178–190.

Reese, E., Suggate, S., Long, J. & Schaughency, E. (2010). Children’s oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23, 627–644.

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). “Frog, where are you?” narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229–247.

Ruusuvuori, J. (2009). *Mielentilaviittaukset ja puhelainaukset narratiivien arvioivassa kielenkäytössä*. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta, logopedia.

Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165–195.

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.

Stein, N. L. & Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. Teoksessa H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (toim.) *Learning and comprehension of text* (s. 113–155). Hillsdale: Erlbaum.

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.

Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J. & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81–102.

Tardif, T., & Wellman, H. M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin- and Cantonese-speaking children. *Developmental Psychology*, 36, 25–43.

Taumoepau, M. (2015). From talk to thought: Strength of ethnic identity and caregiver mental state talk predict social understanding in preschoolers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 1169–1190.

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.

Veneziano, E. (2017). Talking about the non-literal: Internal states and explanations in child-constructed narratives. *Psychology of Language and Communication*, 21, 133–151.

de Villiers, J. G. & de Villiers, P. A. (2014). The role of language in theory of mind development. *Topics in Language Disorders*, 34, 313–328.



VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio, viitattu 13.7.2017. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>

Walker-Andrews, A. (2012). Perceiving social affordances: The development of emotional understanding. Teoksessa B. D. Homer, C. S. Tamis-LeMonda (toim.), *The development of social cognition and communication* (s. 93–116). Hove: Psychology Press.

Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.

Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75, 523–541.

Ziv, M., Smadja, M-L. & Aram, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 177–186.

aikoa K	loukkaantuvainen E	tulla parempi mieli E
ajatella K	luulla K	tulla surulliseksi E
alkaa riemuita E	mielellään E	tuntua pahalta E
allapäin E	mielestä K	tykätä E
haluta K	miettiä K	tyytyväinen E
harmittaa E	onnellinen E	valita K
hoksata K	olla pahoillaan E	voida antaa K
huolestua E	paha mieli E	voida auttaa K
huolissaan E	pitää varmaan mennä auttamaan K	voida hakea K
huomata K	pyytää anteeksi E	voida käydä hakemassa K
hyvä mieli E	päättää K	voida lainata K
ihmetellä	saada ajatus K	voida ostaa K
iloinen E	surettaa E	voida ottaa K
ilostua E	surkeana E	voida saada K
innoissaan E	surra E	voida tehdä K
katsoa huolestuneena E	surullinen E	voida tulla auttamaan K
kauhista E	sääli E	voida tulla hakemaan K
kauhuissaan E	tahtoa K	voida tulla ottamaan K
keksiä K	tietää K	yrittää K
kiltti E	tulla suru E	yrittää kokeilla K
koittaa K	tulla iloiseksi E	yrittää lohduttaa K
koittaa yrittää K	tulla koittamaan K	yrittää pyytää K
kokeilla K	tulla paha mieli E	älä sure E
lohduttaa E		

---

*Huom.* E = emotionaalinen ilmaus, K = kognitiivinen ilmaus