

Ku oli semmonen poika jolla oli sammakko

Kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 5-vuotiaiden lasten kerrontataidot

Hanna Mertanen

Minna Vaarma

Logopedian Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Lokakuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Hanna Mertanen, Minna Vaarma: *Ku oli semmonen sammakko* – Kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 5-vuotiaiden lasten kerrontataidot

Pro gradu -tutkielma, 53 sivua + 4 liitettä

Logopedia

Lokakuu 2015

Kerrontataidot kuvastavat monipuolisesti lapsen kielellistä ja kognitiivista kehitystä, sillä kertominen edellyttää lapselta monien taitojen yhtäaikaista hallintaa. Kerrontataidot alkavat kehittyä jo hyvin varhain, kun lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mutta kehitys on erityisen nopeaa 4–5 vuoden iässä. Tässä iässä lapset ovat siirtymässä kuvailusta kerrontaan, ja siksi lasten taidoissa on vielä paljon vaihtelua. Parhaimmillaan viisivuotiaiden lasten tarinat ovat rakenteeltaan melko hyvin jäsenneiltyjä ja johdonmukaisia. Iän myötä lasten tarinat muuttuvat yhä loogisemmiksi ja sisältö monipuolistuu. Lapset myös ymmärtävät paremmin tarinan tapahtumien välisiä yhteyksiä ja osaavat ottaa kuulijan tarpeet huomioon tarinaa kertoessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden noin 5-vuotiaiden lasten kerrontataitoja sekä tarinan luomisen että sen ymmärtämisen avulla. Tyypillisen kielen kehityksen ymmärtäminen on tärkeää, jotta poikkeava kehitys voidaan tunnistaa luotettavasti. Tutkimuksemme on osa hanketta, jonka tavoitteena on hahmotella pohjaa suomalaiselle ikänormistolle ja kehittää tulevaisuudessa normitettu kerrontataitojen arviointimenetelmä puheterapeuttien käyttöön. Suomen kieleen sopivaa kerrontataitojen arviointimenetelmää ei vielä ole, joten tarve normiaineiston keräämiseen ja menetelmän kehittämiseen on ilmeinen.

Tutkimukseen osallistui 51 noin 5-vuotiaasta lasta. Lapsille näytettiin tekstiä Sammakko-tarinaa (Frog, where are you?), josta lapsi kertoi tarinan ilman mallia. Tarinan kertomisen jälkeen lapselle esitettiin siihen liittyviä kysymyksiä, joilla selvitettiin tarinan ymmärtämistä. Nauhoitetut tarinat litteroitiin ja analysoitiin. Kertomusten sisältö ja lasten vastaukset sisältökysymyksiin pisteytettiin, jonka jälkeen muuttujien yhteyksiä analysoitiin tilastollisin testein.

Tutkimuksemme tulokset antavat suuntaa siitä, kuinka noin 5-vuotiaat tyypillisesti kehittyneet suomenkieliset lapset muodostavat ja ymmärtävät tarinaa Sammakko-tarinan pohjalta. Tutkimustulostemme mukaan vanhemmat lapset kertoivat tarinan sisällön paremmin kuin nuoremmat lapset. Iän ja tarinan ymmärtämisen välillä vastaavaa yhteyttä ei löytynyt. Tytöt suoriutuivat sekä tarinan tuottamisesta että ymmärtämisestä keskimäärin poikia paremmin, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Tulokset osoittivat myös tuottamisen ja ymmärtämisen yhteyden: mitä paremmin lapsi kertoi tarinan, sitä paremmin hän vastasi tarinasta esitettyihin kysymyksiin. Lisäksi tulokset toivat esille tarpeen tarkentaa tulkintakriteerejä. Jotta Sammakko-tarina olisi käyttökelpoinen kerrontataitojen arviointiin, täytyisi sisällön tulkintakriteerejä kehittää johdonmukaisemmiksi. Samoin sisältökysymysanalyysia tulisi muuttaa siten, että se mittaisi luotettavammin lasten ymmärtämistaitoja.

Avainsanat: kerrontataidot, kertomuksen tuottaminen, kertomuksen ymmärtäminen, Sammakko-tarina

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 KERTOMUKSEN RAKENNE	3
3 KERRONTAIDOT	5
3.1 Kerrontataitojen edellytykset	5
3.2 Kerrontataitojen varhaiskehitys.....	6
3.3 Viisivuotiaiden lasten kerrontataidot.....	7
3.4 Kerrontataidot arviointimenetelmänä.....	8
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	10
5 MENETELMÄT	12
5.1 Tutkittavat	12
5.2 Tutkimuksen menetelmät ja toteutus.....	13
5.3 Aineiston analysointi	15
5.3.1 Nauhoitusten litterointi	15
5.3.2 Sisältöyksikköanalyysi	15
5.3.3 Sisältökysymysanalyysi.....	20
5.3.4 Tilastollinen analyysi.....	21
6 TULOKSET	23
6.1 Tarinan tuottaminen	23
6.1.1 Lasten tuottamispisteet	23
6.1.2 Eri-ikäisten lasten tuottamispisteet	24
6.1.3 Tyttöjen ja poikien tuottamispisteet.....	25
6.1.4 Lasten tuottamat sisältöyksiköt.....	26
6.1.5 Eri-ikäisten lasten tuottamat sisältöyksiköt	27
6.1.6 Tyttöjen ja poikien tuottamat sisältöyksiköt.....	30
6.2 Tarinan ymmärtäminen	31
6.2.1 Lasten ymmärtämispisteet	31

6.2.2 Eri-ikäisten lasten ymmärtämispisteet	32
6.2.3 Tyttöjen ja poikien ymmärtämispisteet	34
6.2.4 Sisältökysymysten oikeiden vastausten määrä	34
6.3 Tarinan tuottamisen ja ymmärtämisen välinen yhteys	35
6.4 Tulosten yhteenveto	36
7 POHDINTA	38
7.1 Tulosten pohdinta	38
7.1.1 Tarinan kertominen.....	38
7.1.2 Tarinan ymmärtäminen.....	40
7.1.3 Tuottamisen ja ymmärtämisen välinen yhteys	41
7.2 Menetelmän pohdinta	42
7.3 Jatkotutkimusaiheita ja työn kliininen merkitys.....	45
LIITTEET	54
Liite 1: Lupalomake.....	54
Liite 2: Lasten esitietolomake.....	55
Liite 3: Sammakko-tarinan kuvat (Frog, Where are you, Mayer, 1969)	57
Liite 4: Litteraatiomerkit.....	58

1 JOHDANTO

Tosielämään tai mielikuvitukseen perustuvat kertomukset ovat merkityksellinen osa jokapäiväistä elämää (Mäkinen & Kunnari, 2009). Päivittäin kuulluilla ja tuotetuilla kertomuksilla on monenlaisia tärkeitä tehtäviä, sillä niillä voidaan muun muassa opettaa, viihdyttää, luoda omaa identiteettiä sekä jäsentää ja ymmärtää menneitä tapahtumia (McAdams, 2008). Kertomuksilla voidaan myös jakaa toisille omia kokemuksia, ajatuksia ja tunteita, ja siksi kertomukset ovat tärkeä sosiaalisen vuorovaikutuksen muoto (Kavanaugh & Engel, 1998; Suvanto & Mäkinen, 2011). Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus, yhdessä koetut tapahtumat, sadut ja tarinat sekä aikuisen antama malli luovat perustan lapsen kerrontataitojen kehitykselle (Bruner, 1990: 77–80; Suvanto & Mäkinen, 2011). Kerrontataitojen valmiudet alkavatkin kehittyä jo hyvin varhaisessa vaiheessa, kun lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

Kerronta on vaativa ja monimutkainen tehtävä, koska se edellyttää monien kielellisten ja kognitiivisten taitojen yhtäaikaista hallintaa (Hudson & Shapiro, 1991; Liles, 2003; Mäkinen & Kunnari, 2009). Sujuva kertominen vaatii muun muassa laajaa sanavarastoa, taivutukseltaan ja rakenteeltaan ymmärrettävien lauseiden muodostamista sekä taitoa kielellistä ajatus järkevään muotoon (Mäkinen & Kunnari, 2009; Suvanto & Mäkinen, 2011). Kertomusten ymmärtäminen puolestaan edellyttää esimerkiksi kykyä asettua toisen asemaan ja päätelmien tekoa (Lepola ym., 2009; Paris & Paris, 2003). Kerrontataitoja tutkimalla voidaan siis hahmottaa lapsen kielellisen ja kognitiivisen kehityksen tasoa, ja siksi kerrontataitojen arvioinnin olisi hyvä kuulua logopediseen työhön. Lisäksi kerrontataidot voivat ennustaa lapsen myöhempää koulumenestystä ja kielenkehitystä, sillä kerrontataitojen on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä matemaattisiin taitoihin (Botting ym., 2001; Lyytinen, 2014; Reese ym., 2010).

Kerrontataitoja on tutkittu maailmalla logopedisesta näkökulmasta melko paljon (esim. Berman & Slobin, 1994; Strömqvist & Verhoeven, 2010), ja myös suomenkielistä tutkimustietoa lasten kerrontataidoista on jo jonkin verran (esim. Lepola, 2009; Mäkinen, 2015; Suvanto 2012). Suomenkielisen tutkimusaineiston kartoittaminen on kuitenkin yhä perusteltua, koska kaikista ikäryhmistä ei ole vielä riittävästi tietoa. Tutkimustiedon lisääntyessä on mahdollista luoda suomenkielinen, normitettu kerrontataitojen arviointimenetelmä puheterapeuttien käyttöön. Lisäksi tutkimustieto tyypillisesti kehittyneiden lasten kerrontataidoista on tärkeää, jotta poikkeava kielenkehitys voidaan tunnistaa luotettavasti (Mäkinen, 2015; Mäkinen & Kunnari, 2009). Tämän

tutkimuksen tavoitteena olikin kerätä normitietoa 5-vuotiaiden lasten kerrontataidoista. Teimme tutkielman parityönä: aineisto kerättiin, analysoitiin ja tutkielma kirjoitettiin yhdessä alusta loppuun asti.

2 KERTOMUKSEN RAKENNE

Kertomuksen rakentumisesta on esitetty useita erilaisia malleja (ks. esim. Stein & Policastro, 1984). Logopedisesta näkökulmasta kertomuksia käsitellään usein mikro- ja makrorakenteiden avulla (Mäkinen & Kunnari, 2009). Mikrorakenne tarkoittaa tekstin paikallista rakennetta eli lausetason kielellisiä piirteitä, kun taas makrorakenne kuvaa kertomuksen kokonaisrakennetta ja sisältöä (Kintch & van Dijk, 1978; Mäkinen, 2015: 23). Kertomuksen ymmärtämisen ja muistamisen kannalta keskeisintä on kertomuksen ydinsisältö, joka välittyy makrorakenteen kautta (van Dijk, 1976). Mikro- ja makrorakenteet liittyvät kuitenkin läheisesti toisiinsa, sillä kertomuksen sisältö ja merkitys luodaan mikrorakenteiden avulla (Kintch & van Dijk, 1978; Mäkinen, 2015: 23).

Kertomuksen rakentumisen ja ymmärtämisen taustalla ajatellaan olevan kertomuksen mentaalinen tietorakenne eli kertomusskeema (Mandler, 1984: 18, 59–61; Stein & Glenn, 1979). Kertomusskeema on ikään kuin mielessä oleva malli tyypillisestä kertomuksesta. Kertomusskeemaan liittyen sekä kertojalla että kuulijalla on tietynlaisia opittuja ja intuitiivisia oletuksia kertomuksen etenemisestä ja rakenteesta, jotka helpottavat tarinan tunnistamista, ymmärtämistä ja muistamista. Tämän mentaalisen mallin perusteella voidaan määrittää prototyyppinen kertomus, jossa oletetaan olevan tiettyjä samantapaisia elementtejä (Suvanto & Mäkinen, 2011).

Kertomuskielioppi (story grammar) on yksi tunnetuimmista teorioista, joka käsittelee prototyyppisen kertomuksen piirteitä, ja jolla voidaan siis analysoida kertomuksen makrorakennetta (Mäkinen & Kunnari, 2009; Stein & Glenn, 1979). Teorian mukaan kertomuksilla on samantapainen perusrakenne, joka muodostuu kehysasetelmasta ja erilaisista episodeista (Mandler, 1984: 22; Stein & Glenn, 1979). Kehysasetelmassa esitellään kertomuksen henkilöt, tapahtumapaikka ja -aika, kun taas episodeissa kerrotaan tapahtumien oleellinen sisältö (taulukko 1). Kertomuskieliopin mukaan tyypilliseen kertomukseen sisältyy päähenkilö, joka on motivoitunut päämäärätietoiseen toimintaan tavoitteen saavuttamiseksi tai ongelman ratkaisemiseksi ja lopulta joko onnistuu tai epäonnistuu pyrkimyksissään (Mandler, 1984: 22; Mäkinen & Kunnari, 2009; Stein & Glenn, 1979: 58–67, ks. myös Stein & Policastro, 1984; Suvanto, 2012).

Taulukko 1. Steinin ja Glennin (1979) kertomuskielioppimalli Sammakko-tarinasta (ks. Suvanto, 2012)

Episodi	Episodin kuvaus	Episodi Sammakko-tarinassa
Kehysasetelma (setting)	Päähenkilöt, tapahtumapaikka ja -aika esitellään	Pojalla on koira ja sammakko
Alkutapahtuma (initiating event)	Tilanteen muutos tai ongelman ilmaantuminen, toiminnan motiivi syntyy	Sammakko karkaa pojan nukkuessa
Sisäinen reaktio (internal response)	Päähenkilön reaktio (tunteet ja ajatukset) tilanteen muutokseen	Poika huomaa sammakon karanneen
Toimintasuunnitelma (internal plan)	Toimintaa ohjaava suunnitelma	Poika ja koira alkavat etsiä sammakkoa
Toiminta (attempt)	Toiminta, yritykset ongelman ratkaisemiseksi	Poika ja koira etsivät sammakkoa eri paikoista
Seuraus (outcome)	Toiminnan tulos	Poika löytää sammakon
Loppureaktio (reaction)	Päähenkilön reaktio tavoitteen saavuttamiseen / epäonnistumiseen	Poika on iloinen ja vie sen kotiin

Tarinaa pidetään hyvin rakentuneena, mikäli kertomukseen sisältyy kertomuskieliopin mukaiset elementit (Korpijaakko-Huuhka, 2011). Tarinassa ei kuitenkaan tarvitse olla kaikkia prototyypin kertomuksen rakenteen elementtejä, jotta se voidaan tunnistaa kertomukseksi (Stein & Policastro, 1984). Pienin mahdollinen kertomus voi koostua jopa vain kahdesta lauseesta, jotka ovat ajallisesti ja syy-seuraussuhteiltaan sidoksissa toisiinsa (Labov, 1972: 360). Tapahtumien väliset syy-seuraussuhteet sekä tarinan päähenkilön olemassaolo ovat tärkeimpiä piirteitä kertomuksen tunnistamiseksi (Stein & Policastro, 1984). Kuitenkin siihen, kuinka hyvänä kertomusta pidetään, voi vaikuttaa kertomuksen elementtien määrä ja laatu.

3 KERRONTAIDOT

3.1 Kerrontataitojen edellytykset

Kerrontataitojen valmiudet alkavat kehittyä jo kauan ennen kuin lapsi alkaa itse kertoa tarinoita (Bruner, 1990: 77; Tolska, 2002: 26, 49). Narratiivisen ajattelun yhtenä lähtökohtana voidaan pitää vauvan luontaista kiinnostusta toimintaa kohtaan sekä halua olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Bruner, 1990: 78). Lapsen muutkin synnynnäiset valmiudet, kuten taipumus kiinnittää huomiota uusiin ja epätavallisiin tapahtumiin, tukevat kerrontataitojen varhaista kehitystä (Bruner, 1990: 77–80). Ennen kuin lapsi osaa muodostaa itsenäisesti oman tarinan, hän kykenee myös havaitsemaan peräkkäisiä tapahtumia ja järjestämään niitä ajallisesti ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi (Bruner, 1990: 79; Kavanaugh & Engel, 1998: 92). Lisäksi kokemukset maailmasta luovat lapselle yleiskäsityksen tapahtumien kulusta, minkä avulla hän tulkitsee tapahtumia ajallisesti ja spatiaalisesti (general event representation theory, Nelson, 1986; Bruner, 1990: 85). Tapahtumien järjestyksen ja kulun hahmottaminen auttaa lasta tunnistamaan tapahtumien merkityksiä ja syy-seuraussuhteita (Tolska, 2002: 101–104) ja myöhemmin sekä ymmärtämään että tuottamaan temporaalisesti ja kausaalisesti muodostettuja kertomuksia.

Kerronnan kehittyminen kielelliseksi toiminnaksi vaatii lapsen omakohtaista kokemusta kerronnan keskeisistä asioista ja niiden välisistä suhteista (Bruner, 1990: 85). Lapsella tulee olla yleistä tietoa ja kokemusta muun muassa ihmisistä, tapahtumista ja sosiaalisista vuorovaikutustilanteista, ja hänen on kyettävä käyttämään tätä tietoa tuottaessaan kertomusta (Hudson & Shapiro, 1991). Omien kokemusten lisäksi symbolinen leikki ja leikin kielellistäminen vahvistavat kerronnan rakennepiirteiden, kuten syy-seuraussuhteiden ja tapahtumien peräkkäisyyden, sisäistämistä (Kavanaugh & Engel, 1998: 92). Lapsen tulee myös ottaa huomioon, mitä kuulija tietää ennalta aiheesta ja mitä ei, jotta hän kykenee mukauttamaan kerrontansa tämän tiedon mukaisesti (Mäkinen 2015: 19; Suvanto & Mäkinen, 2011). Mielen teorian kehittyessä lapsi oppii ymmärtämään ajatuksia ja tunteita toisen näkökulmasta ja kykenee siksi tarinaa kertoessaan huomioimaan kuulijan tarpeet yhä paremmin (Aksu-Koc & Tekdemir, 2004; Barnes ym., 2009; Bruner, 1990: 77; Kavanaugh & Engel, 1998: 92; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2000; Paris & Paris, 2003).

Myös tarinan ymmärtäminen edellyttää lapselta monien taitojen hallintaa. Esimerkiksi laaja sanavarasto, hyvä lyhytkestoinen muisti ja kuullun ymmärtäminen sekä kehittyvä mielen teoria ovat yhteydessä kuvatarinan onnistuneeseen ymmärtämiseen (Lepola ym., 2009). Myös taito valikoida ja

tulkita kuvissa olevaa tietoa, kyky hyödyntää omia aiempia kokemuksia sekä kyky päätellä tapahtumien välisiä ajallisia ja kausaalisia yhteyksiä ovat edellytyksiä tarinan ymmärtämiseen (Lepola ym., 2009; Paris & Paris, 2003). Onkin havaittu, että hyvä päättelykyky on yhteydessä hyvään puhutun kielen ymmärtäminen, eli mitä enemmän lapsi ymmärtää puhuttua kieltä, sitä enemmän hän todennäköisesti yhdistää tietoa tapahtumien välillä ja myös kertoo tarinan tapahtumista (Lepola, 2009). Lisäksi on havaittu, että lapset jotka osaavat muodostaa sisällökkään tarinan myös yleensä ymmärtävät tarinan sisältöä hyvin (Eriksson & Rajala, 2014; Lepola, 2009; Paris & Paris, 2003). Joissakin tutkimuksissa myös fonologinen tietoisuus on yhdistetty kuvakertomuksen tai kuullun kertomuksen ymmärtämiseen (esim. Paris & Paris, 2003), mutta kaikissa tutkimuksessa vastaavaa yhteyttä ei ole havaittu (esim. Lepola, 2009).

Kertominen ja kertomusten ymmärtäminen edellyttävät siis monien kielellisten ja kognitiivisten taitojen yhtäaikaista hallintaa. On havaittu, että tytöt ja pojat eroavat toisistaan jonkin verran näissä taidoissa, mutta erot eivät useinkaan ole merkittäviä (Bost, Choi & Wong, 2010; Bost, Shin, McBride, Brown, Vaughn, Coppola ym, 2006; Farrant & Reese, 2000; Haden, Haine & Fivush, 1997; Lepola, 2009). On esimerkiksi havaittu, että tytöt suoriutuvat jonkin verran poikia paremmin toiminnan suunnittelussa ja säätelyssä sekä tarkkaavuutta ja lyhytkestoista muistia vaativissa tehtävissä (Naglieri & Rojahn 2001). Tytöt ovat keskimäärin parempia myös kielellisessä sujuvuudessa ja päättelyssä sekä lukemisessa ja kirjoittamisessa, kun taas pojat pärjäävät keskimäärin paremmin esimerkiksi avaruudellisessa hahmottamisessa (Halpern, 1997; Strand ym., 2006). Saattaa myös olla, että varhaislapsuudessa tyttöjen kielelliset kyvyt kehittyvät poikia nopeammin: tytöt esimerkiksi yleensä kertovat pidempiä ja yksityiskohtaisempia tarinoita kuin pojat (Bost, Choi & Wong, 2010; Haden, Haine & Fivush, 1997; Lyytinen, 2014). Lisäksi tyttöjen ja poikien tarinat eroavat jonkin verran sisällöltään ja rakenteeltaan (Nicolopoulou & Richner, 2004).

3.2 Kerrontataitojen varhaiskehitys

Varsinainen tarinan kertominen alkaa tavallisesti kahden ja kolmen ikävuoden paikkeilla (Lyytinen, 2014). Aluksi kertomukset ovat keskustelunomaista arkipäivän toimintojen tai menneiden tapahtumien kuvailua ja selittämistä eikä niissä ole havaittavissa kertomuskieliopin mukaista episodista rakennetta (Berman & Slobin, 1994b; Bruner, 1990: 85; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005; Kavanaugh & Engel, 1998; Lyytinen, 2014; Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009). Kertomisen peruseräkkeet, kuten aloittaminen, ylläpito ja lopettaminen, kehittyvät vähitellen (Berman &

Slobin, 1994b; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005; Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009). Sisällöllisesti kertomukset ovat aluksi kuitenkin epäyhtenäisiä eivätkä sisällä juurikaan temporaalisia ja kausaalisia yhteyksiä. Kolmevuotiaiden tarinat ovatkin enemmän yksittäisten tapahtumien kuvailua kuin temaattisia kokonaisuuksia (Berman & Slobin, 1994b).

Nelivuotiaat osaavat yhdistää jo useampia tapahtumia toisiinsa kertomuskieliopin mukaisesti (Ilgaz & Aksu-Koc, 2005). Kertomusten taso on kuitenkin vaihtelevaa ja lasten tuottamat kertomukset ovat sisällöltään erilaisia (Julin, 2001). Tässä ikävaiheessa lapset eivät välttämättä osaa ottaa kuulijaa riittävästi huomioon tarinaa kerrottaessa. Kertomukset ovat vielä puutteellisia ja viittaukset tarinan henkilöihin ja tapahtumiin epätarkkoja, joten kuulijan saattaa olla vaikea ymmärtää, mistä lapsi puhuu. Nelivuotiaiden kertomuksille on tyypillistä myös asioiden ”ylihyppely” eli osa oleellisista tapahtumista jää mainitsematta, mikä myös hankaloittaa tarinan ymmärtämistä (Lyytinen, 2014).

3.3 Viisivuotiaiden lasten kerrontataidot

Viisivuotiaiden kerronnan on luonnehdittu olevan kuvailun ja kerronnan siirtymävaiheessa (Aksu-Koc & von Stutterheim, 1994; Berman & Slobin, 1994b). Tässä iässä lapsen kerrontataidot kehittyvät nopeasti, ja taidoissa tapahtuu selkeä laadullinen harppaus (Aksu-Koc & von Stutterheim, 1994; Berman & Slobin, 1994b; Mäkinen 2015: 32, 85; Muñoz ym., 2003; Price ym., 2006). Viisivuotiaat lapset muodostavat kuitenkin kerrontataidoiltaan vielä hyvin epäyhtenäisen ryhmän, koska kielellinen ilmaisu ja kertomusten rakenne vaihtelevat suuresti (Berman & Slobin, 1994b). Osa viisivuotiasta on jo hyvin taitavia kertojia: heillä on runsas sanasto, lauserakenteet taitavasti muodostettuja ja kerronta rakentuu jäsentyneesti. Toisilla taas kertomukset ovat vielä alkeellisia, ilmaukset lapsellisia ja he kuvaavat tarinan juonesta vain yhden tai kaksi pääelementtiä. Kertomuskieliopin mukainen episodinen rakenne on kuitenkin jo tavallisesti havaittavissa viisivuotiaiden kertomuksissa.

Yleensä viisivuotiaiden tarinoissa aikamuoto pysyy johdonmukaisesti joko preesensinä tai imperfektinä (Berman & Slobin, 1994b; Suvanto 2012: 167). Aikamuodon valinta ja sen pysyvyys kerronnalle tyypillisessä menneessä aikamuodossa osoittaa narratiivisen näkökulman kehittymistä. Lapset siis ymmärtävät kuvissa olevien tapahtumien olevan fiktiivisiä, ja niiden tapahtuvan kerronnan kanssa eriaikaisesti.

Viisivuotiaiden kertomukset ovat yleensä myös ajallisesti jäsennellyjä (Aksu-Koc & von Stutterheim, 1994; Berman & Slobin, 1994b). Tyypillisesti viisivuotiaat ymmärtävätkin kertomuksen tapahtumien samanaikaisuuden tai peräkkäisyyden (Berman & Slobin, 1994b). Tapahtumien peräkkäisyys ja toisiinsa liittyminen ilmaistaan erilaisilla sidossanoilla ja ajanilmauksilla, jotka tekevät tarinasta yhtenäisen ja johdonmukaisen.

Neljännän ikävuoden aikana kausaalisuuden ymmärtäminen ja ilmaiseminen alkaa kehittyä (Price ym., 2006). Viisivuotiaalle syy-seurauspäätelmien sanallinen ilmaiseminen voi olla kuitenkin vielä haastavaa, ja siksi he kuvailevat usein tarinan tapahtumia ilmaus ilmaukselta. Tämä näkyy esimerkiksi lasten käyttämissä konnektoreissa: viisivuotiaat yhdistävät lauseita toisiinsa enemmän temporaalisesti (*ja, sitten*) kuin kausaalisesti (*siksi, koska*) (Suvanto, 2012: 112–113, 188–189).

Kerrontataidot kehittyvät 5–6-vuotiaana paljon sekä sisällöltään että kielelliseltä rakenteeltaan (Bucht, 2014; Kit-Sum To ym., 2010; Schneider ym., 2006). Tässä ikävaiheessa lasten kertomukset sisältävät joitakin oleellisia elementtejä, mutta ne saattavat kuitenkin olla vielä osittain puutteellisia. Kun lapsen taidot kehittyvät, he sisällyttävät tarinoihinsa yhä enemmän elementtejä ja osaavat aiempaa paremmin yhdistää tarinan rakenneosat loogiseksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Hudson & Shapiro, 1991: 100–101; Lepola, 2009; Mäkinen, 2015: 84; Paris & Paris, 2003). Myös viittausten käyttö tarkentuu ja muuttuu asianmukaiseksi (Suvanto & Mäkinen, 2011). Mielen teorian kehittyessä lapsi ymmärtää paremmin kuulijan tarpeita ja kykenee yhä tarkemmin viittamaan toimijoiden sisäisiin tunnetiloihin, ajatuksiin ja motivaatioon (Berman & Slobin, 1994b; Mäkinen, 2015: 84). Viisivuotiailla lapsilla on jo käyttökelpoinen mentaalinen malli tarinasta (Benson, 1993), ja viimeistään kouluiässä lapset alkavat olla tietoisia siitä, millaista tarinaa pidetään hyvänä (Berman & Slobin, 1994b).

3.4 Kerrontataidot arviointimenetelmänä

Kerrontataidot antavat monipuolisen yleiskuvan lapsen kognitiivisesta kehityksestä, ja siksi kerrontaa voidaan käyttää monenlaisten kielellis-kognitiivisten toimintojen arvioinnissa (Hesketh, 2004; Korpijaakko-Huuhka, 2007; Liles, 2003; Mäkinen & Kunnari, 2009). Kerronnan avulla voidaan arvioida epäsuorasti muun muassa lapsen puheilmaisua, sanavarastoa, artikulaatiota, fonologiaa sekä toiminnallista viestintää. Kerrontaa tutkimalla saadaan myös arvokasta tietoa lapsen tulevasta kehityksestä, sillä kerrontataidoilla on havaittu olevan yhteys kielen kehitykseen,

koulumenestykseen, lukemaan oppimiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin (Botting ym., 2001; Lyytinen, 2014; Mäkinen, 2015; Mäkinen & Kunnari, 2009; Reese ym., 2010). Lisäksi kerrontataitoja arvioimalla voidaan tunnistaa kielelliset vaikeudet, koska esimerkiksi kielihäiriöisten ja autististen lasten kerrontataidot poikkeavat yleensä jonkin verran tyypillisesti kehittyneiden lasten taidoista (Mäkinen, 2015; Suvanto, 2012; Rinta-Homi, 2012).

Jotta lapsen kerronnasta saadaan kokonaisvaltainen kuva, on tärkeää analysoida sekä kertomuksen makrotasoa eli sisältöä että mikrotasoa eli kielellistä rakennetta. Lapsen ikä ja häiriötyyppi saattavat vaikuttavaa siihen, ilmenevätkö vaikeudet mikro- vai makrotasolla (Kit-Sum To ym., 2010; Mäkinen & Kunnari, 2009). Lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, tarinan kerronnan vaikeudet painottuvat mikrorakenteeseen (Liles ym., 1995; Mäkinen, 2015; Norbury & Bishop, 2003). He kertovat lyhempiä, yksinkertaisempia, epätarkempia tarinoita kuin tyypillisesti kehittyneet lapset (Mäkinen, 2015; Suvanto, 2012). Kuitenkin vaikeudet saattavat näkyä myös makrorakenteessa episodien vähäisenä tuottamisena. Autistisilla lapsilla erityisesti tarinan sisällön (makrorakenne) on havaittu poikkeavan tyypillisesti kehittyneiden lasten kertomista tarinoista: he esimerkiksi kertovat tarinoissaan epäoleellisia asioita ja kertomuksen tapahtumasisältö on niukka (Mäkinen, 2015; Norbury & Bishop, 2003). Lisäksi tarinan ymmärtäminen saattaa tuottaa molemmille häiriöryhmille hankaluuksia, joten tarinan tuottamisen lisäksi myös sen ymmärtämistä on syytä arvioida huolellisesti (Mäkinen, 2015).

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa suomalaisten kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 5-vuotiaiden lasten kerrontataitoja, sillä kyseisen ikäryhmän kerrontataidoista on vasta vähän tutkittua tietoa (Bucht, 2014; Mäkinen, 2015; Suvanto, 2014). Tampereen yliopistossa eri-ikäisten lasten kerrontataitoja on tutkittu jo jonkin verran (Eriksson & Rajala, 2014; Koskinen, 2013; Peltonen, 2011; Rinta-Homi, 2012; Roininen, 2014), ja myös aikuisten kertovaa kielenkäyttöä on kartoitettu muutamissa tutkimuksissa (Kaipainen, 2011; Korpijaakko-Huuhka, 2003; Veisu, 2014). Tutkimukset liittyvät professori Anna-Maija Korpijaakko-Huuhkan laajempaan hankkeeseen, jonka tavoitteena on hahmotella pohjaa suomalaiselle ikänormistolle ja luoda kertovan kielen käytön arviointiin soveltuva mittari. Normitetulla arviointimenetelmällä on mahdollista luotettavasti havaita, kehittyvätkö lapsen kerrontataidot iänmukaisesti vai poikkeavalla tavalla. Tällä hetkellä Suomessa ei ole vielä suomenkielistä ja suomalaiseen kulttuuriin sopivaa kerrontataitojen arviointimenetelmää, joten normitetun ja validoidun kieleemme ja kulttuuriimme sopivan kerrontataitojen arviointimenetelmän tarve on ilmeinen (Mäkinen & Kunnari, 2009).

Tutkielmassa kuvataan, kuinka paljon ja minkälaisia sisältöyksiköitä kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden noin 5-vuotiaiden lasten kuvakerronnassa ilmenee. Sisältöyksiköiden avulla vertaillaan tyttöjen ja poikien kerronnan eroja, sillä kerrontataidoissa on havaittu olevan jonkin verran eroavaisuuksia sukupuolten välillä (Lyytinen, 2003). Sukupuolierojen lisäksi vertailemme myös eri-ikäisiä lapsia keskenään (4;9–4;11, 5;0–5;5 ja 5;6–5;11), koska kielellinen kehitys etenee nopeasti 4- ja 5-vuotiaana. Kerronnan sisällön lisäksi selvitämme tarinasta tehtävien sisältökysymysten avulla, miten lapset ovat ymmärtäneet kertomuksen. Lopuksi tarkastelemme myös tarinan ymmärtämisen ja tuottamisen välistä laadullista yhteyttä. Lähestymme tutkimusta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten noin 5-vuotiaat kielellisesti tyypillisesti kehittyneet lapset kertovat sammakko-tarinan?
 - 1.1. Minkälaisia sisältöyksiköitä lapset tuottavat?
 - 1.2. Mikä on lasten tuottamispisteiden määrä?
2. Miten lapset ymmärtävät sammakko-tarinan?
 - 2.1. Miten lapset vastaavat kertomuksesta tehtäviin sisältökysymyksiin?
 - 2.2. Mikä on lasten kerrontapisteiden määrä?

3. Vaikuttaako ikä suoriutumiseen?
4. Eroaako tyttöjen ja poikien suoriutuminen toisistaan?
5. Onko kertomuksen tuottamisen ja ymmärtämisen välillä yhteyttä?

5 MENETELMÄT

5.1 Tutkittavat

Tutkittavat olivat kielellisesti tyypillisesti kehittyneitä noin 5-vuotiaita lapsia. Tutkimusaineisto kerättiin viidestä Tampereen alueen päiväkodista. Lisäksi tutkimukseen saatiin Oulun yliopiston tutkija Anneli Ylihervalta kahdeksan lapsen kertomukset, jotka on litteroinut Minna Markkanen (2013) pro gradu -tutkielmaansa varten.

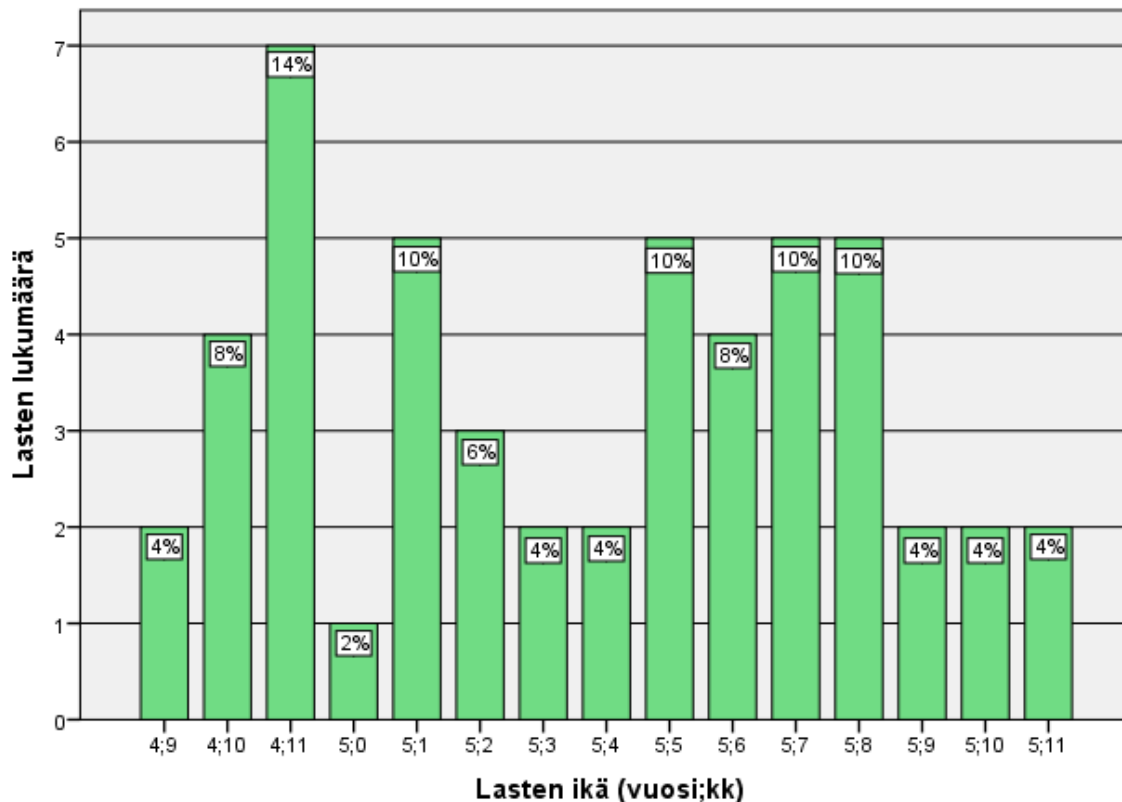
Tampereen sivistyspalvelu antoi luvan tutkimuksen suorittamiseen päiväkodeissa. Tutkittavat valikoituivat tutkimukseen vanhempien suostumuksella (liite 1), ja kielellisen tason arvioimiseksi lasten vanhemmilta pyydettiin taustatietoja lapsen kielellisestä kehityksestä (liite 2). Mikäli vanhemmat olivat arvioineet lapsen kielen kehityksen äänmukaiseksi eikä lapsi ollut saanut puheterapeutin antamaa kuntoutusta kielellisiin ongelmiin, lapsen oletettiin olevan kielellisesti tyypillisesti kehittynyt. Yksittäisiä äännevirheitä tai niihin saatua puheterapeutista arviointia tai kuntoutusta ei katsottu tutkimuksen poissulkukriteeriksi, koska ne ovat tämän ikäisillä lapsilla vielä melko yleisiä eivätkä itsessään kerro kielen kehityksen ongelmista (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2004).

Tutkimuksen ulkopuolelle jouduimme jättämään yhden kaksikielisen lapsen, koska arvioimme hänen suomen kielen taitonsa liian heikoksi. Muutama vanhempi ilmoitti lapsensa puhuvan suomen lisäksi jotakin toista kieltä, mutta emme katsoneet sitä poissulkukriteeriksi. Lisäksi yksi lapsi keskeytti tutkimuksen, minkä vuoksi jätimme hänet pois aineistosta.

Taulukko 2. Tutkittavien iän tunnuslukuja

	N	%	Iän keskiarvo	Iän mediaani	Iän vaihteluväli
Tytöt	21	41	5;3	5;4	4;9–5;9
Pojat	30	59	5;3	5;2	4;10–5;11
Yhteensä	51	100	5;3	5;3	4;9–5;11

Tutkimushenkilöitä oli kokonaisuudessaan 51, joista hieman alle 5-vuotiaita oli 13 ja yli 5-vuotiaita 38. Poikia oli 18 % (9 kpl) enemmän kuin tyttöjä (taulukko 2). Iältään lapset olivat keskiarvoltaan 5;3 vuoden ikäisiä. Vanhin tutkittava oli 5 vuotta 11 kuukautta ja nuorin 4 vuotta 9 kuukautta. Kuvasta 1 on nähtävissä tutkittavien lasten ikäjakauma.



Kuva 1. Tutkittavien ikäjakauma

5.2 Tutkimuksen menetelmät ja toteutus

Elisitointimenetelmänä eli kerronnan houkutuskeinona käytettiin tarinan luomista kuvakirjan avulla ilman aikuisen antamaa mallia. Samankaltaista elisitointimenetelmää on käytetty monissa kerrontaa koskevissa tutkimuksissa (Berman & Slobin, 1994; Strömqvist & Verhoeven, 2010). Materiaalina käytettiin suosittua Mayerin (1969) tekstitöntä *Frog, where are you?* -kuvakirjaa (liite 3) eli niin sanottua Sammakko-tarinaa. Kuvakirja kertoo pojasta, jolla on sammakko ja koira. Eräänä yönä sammakko karkaa pojan nukkuessa. Aamulla poika huomaa sammakon kadonneen ja lähtee koiran kanssa etsimään sammakkoa. Erilaisten tapahtumien jälkeen poika ja koira löytävät sammakon ja

vievät sen takaisin kotiin. Sammakko-tarinaa pidetään sopivana lasten kertomusten arviointiin, sillä se on rakenteeltaan tyypillinen kertomus, jossa on selkeä alku, keskikohta ja loppu (Berman & Slobin, 1994a). Lisäksi tarina koostuu peräti 24 kuvasta, joten se sallii tapahtumien yksityiskohtaista ja monipuolista kuivailua.

Tutkimus toteutettiin päiväkodeissa syksyn 2014 ja kevään 2015 aikana. Tutkimus kesti noin 5–10 minuuttia, ja se äänitettiin Zoom Q2 HD -nauhurilla. Tutkimustilanne pyrittiin tekemään rauhalliseksi ja lapselle mieluisaksi. Mikäli lapsi ei jostain syystä lähtenyt mukaan tutkimukseen, hänelle annettiin mahdollisuus keskeyttää tutkimus. Lapset tutkittiin yksitellen, ja lapsen lisäksi tutkimustilanteessa oli läsnä kaksi tutkijaa. Toinen tutkija ohjeisti lasta tutustumaan rauhassa kuvakirjan kuviin. Kuvien katsomisen jälkeen lasta pyydettiin kertomaan tarina omin sanoin käsinukelle, jota toinen tutkija piti kädessään. Lapselle kerrottiin, ettei käsinukke ollut aiemmin kuullut kyseistä tarinaa, ja lisäksi lasta ohjeistettiin olemaan näyttämättä kuvia käsinukelle tai tutkijoille. Tutkimuksessa käytettiin siis niin sanottua naiivi kuuntelija -asetelmaa (esim. Liles, 2003), jossa lapsi kertoo tarinan kuulijalle, jolle tarina ei ikään kuin ole entuudestaan tuttu. Tällä pyrittiin siihen, että lapsi kertoisi tarinan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja viittaisi mahdollisimman tarkasti tarinan henkilöihin ja tapahtumiin.

Tutkijat pyrkivät vaikuttamaan lapsen kerrontaan mahdollisimman vähän (ks. esim. Berman & Slobin, 1994a). Jonkin verran käytettiin kannustavaa minimipalautetta (*hmm, joo-o, hyvä*), erityisesti silloin kun tehtävä tuntui olevan lapselle haastava tai lapsi muuten näytti odottavan palautetta suorituksestaan. Myös muutamia kehottavia kysymyksiä käytettiin rohkaisemaan lasta (esimerkiksi *mitäs siinä sitten tapahtuu?*), mikäli lapsen oli vaikea aloittaa kerrontaa tai edetä tehtävässä.

Tarinan kertomisen jälkeen lapselle esitettiin 18 tarinaan liittyvää sisältökysymystä (ks. taulukko 3), jotka Nilsson (2004) oli laatinut tutkimustaan varten. Sisältökysymyksien avulla pyrittiin saamaan selville, miten lapsi ymmärsi tarinan. Kysymykset olivat joko eksplisiittisiä tai implisiittisiä, ja lasta pyydettiin vastaamaan niihin *joo* tai *ei*. Eksplisiittisillä kysymyksillä kartoitettiin lapsen suoraa tarinan ymmärtämistä sekä kykyä muistaa tarinan tapahtumia (esimerkiksi *Karkasiko sammakko?*). Implisiittisillä kysymyksillä puolestaan mitattiin lapsen päättelykykyä. Vastaukset implisiittisiin kysymyksiin eivät siis olleet suoraan nähtävissä kuvista, vaan lapsen täytyi päätellä ne tarinan perusteella (esimerkiksi *Tiesikö poika, että pensaassa on hirvi?*).

5.3 Aineiston analysointi

5.3.1 Nauhoitusten litterointi

Äänitallenteet kirjoitettiin tekstimuotoon eli litteroitiin suomen kielen ortografiaa noudattaen (ks. liite 4: Litteraatiomerkit). Merkinnoissa pyrittiin analyysin kannalta tarkoituksenmukaiseen tarkkuuteen ja melko yksinkertaiseen muotoon (esimerkki 1). Litteraateista jätettiin pois puheen prosodiset piirteet ja taukojen tarkat kestot eikä äännevirheitä huomioitu. Keskityimme siis tämän tutkimuksen kannalta olennaisimpaan eli puheenvuorojen sisällön tarkkaan litterointiin. Lisäksi tallennustavasta johtuen litteraatteihin ei voitu sisällyttää tietoa ei-kielellisistä viestinnästä.

Esimerkki 1. Litteraationäyte (5;9-vuotias tyttö)

T1: noni hyvä (.) sä voit viä pitää sen kirjan ittelläs (.) ja nyt toi simosiili haluais kuulla sen tarinan (.) niin sä voisit niistä sen kirjan kuvista ni kertoo tolle simolle et mitä siinä tarinassa tapahtuu (.) sä voit kattoo niitä kuvia (.) mut tehäänkö sillain et ei näytetä tolle simolle niitä kuvia ku se halua vaan kuulla sen tarinan (.) sä voit alottaa

L: hmm (..) tässä on yks sellanen pikkunen poika ja koira joka kurkistaa purkkiin missä on sammakko

T2: mm

L: (..) sitten ne nukahti (.) sammakko loikki ulos ne huomaa ettei se oo siellä (.) katsoo kengistä (.) koira pistää päänsä purkkiin (..) putoaa ja (.) purkki särkyy

T2: mm (..) mitäs siellä tapahtuu

L: poika kiipeää puuhun (..) putoaa alas (.) mm (.) koira yrittää varoa pöllöä (.) poika tippuu kauriin päälle (.) kauris heittää veteen (.) ne pulpsahtaa pää edellä (..) mm (..) ja sitten ne löytää sen sammakon

T2: noni (.) vau (.) olipa se hieno tarina

5.3.2 Sisältöyksikköanalyysi

Analyysissa keskityimme kertomuksen makrorakenteeseen eli sen kokonaisrakenteeseen ja sisältöön (ks. luku 2). Sammakkotarinan tapahtumat luokiteltiin sisältöyksiköihin, toisin sanoen

kertomuskieliopin mukaisiin episodeihin, joiden avulla tarkasteltiin lasten tuottamien tarinoiden laatua ja rakennetta. Vaikka tarinan sisältö jaettiin yksiköihin, lasten tuottamat tarinat pyrittiin huomioimaan aina kokonaisuuksina ja ilmauksia käsiteltiin aina osana kokonaistarinaa (ks. esim. Eggins, 2004: 8–9; Rinta-Homi & Peltonen, 2011). Sisältöyksikköjaottelun mallina käytimme Nilssonin (2004) tekemää sisältöyksikköjakoa, jota Rinta-Homi ja Peltonen (2011) ovat muokanneet (ks. taulukko 3). Sisältöyksiköiden tulkintakriteereihin teimme kuitenkin joitakin muutoksia. Tekemämme muutokset on merkitty taulukkoon 3 kursivilla. Kriteereitä muokatessamme hyödynsimme muun muassa Erikssonin ja Rajalan (2014) tekemiä tulkintoja.

Lasten tuottamat sisältöyksiköt pisteytettiin. Sisältöyksikkö tulkittiin toteutuneeksi (+), tulkinnanvaraiseksi (+/-) tai puutteelliseksi (-). Toteutuneesta sisältöyksiköstä lapsi sai yhden pisteen. Sisältöyksikkö oli toteutunut, jos lapsi tuotti yksikössä vaaditut asiat niin, että tarinaa tuntematon kuulija olisi ymmärtänyt selvästi tapahtumien kulun. Tällöin kuvaus on eksplisiittinen eli kuulija saa tarpeeksi tietoa ymmärtääkseen tarinan etenemisen (ks. Suvanto, 2012: 77). Jos lapsi tuotti vain osan vaaditusta sisällöstä, sisältöyksikkö katsottiin tulkinnanvaraiseksi. Lapsen ilmaus oli tulkinnanvarainen myös silloin, kun semanttisesti merkityksellinen sisältö välittyi, vaikka tuotoksessa olikin epäselvyyttä tai epätarkkuutta. Tämän kaltaisissa implisiittisissä kuvauksissa lapsi ei siis viitannut riittävän asianmukaisesti tekijöihin tai tapahtumiin tai kuvaus oli liian niukkaa. Lisäksi sisältöyksiköt, jotka lapsi tuotti vasta tutkijan johdattelevien kysymysten jälkeen, laskettiin tulkinnanvaraisiksi. Tulkinnanvaraisesta yksiköstä lapsi sai puoli pistettä. Sisältöyksikkö merkittiin puutteelliseksi, jos lapsi ei tuottanut lainkaan vaadittua sisältöä tai lapsen tuotos oli virheellinen. Puutteellisesta yksiköstä lapsi ei saanut yhtään pistettä. Sisältöyksiköistä oli mahdollista saada enintään 15 pistettä.

Taulukko 3. Sisältöyksiköiden tulkintakriteerit

Tarinan sisältöyksiköt	Sisältöyksikön tulkinta
1. Pojalla on koira ja sammakko	Kertomuksen alussa riittää, että lapsi mainitsee kaikki toimijat eli pojan, koiran ja sammakon ja kuvailee jollain tavalla alkutilannetta tai toimijoiden suhdetta (esim. ”poika ja koira katsovat sammakkoa”). Jos lapsi esittelee vain osan toimijoista tai pelkää toimijat kuvailematta asetelmaa mitenkään, sisältöyksikkö on tulkinnanvarainen (+/-).
2. Sammakko karkaa pojan ja koiran nukkuessa	Toteutuneessa sisältöyksikössä tulee esiin sammakon karkaaminen/pois lähteminen sekä se, että poika (ja koira) nukkuvat sammakon karatessa eli poika ja koira eivät näe karkaamista (+). <i>Ja-konjunktio ei riitä ilmaisemaan samanaikaisuutta</i> (esim. ”poika nukkuu ja sammakko karkaa”) → tulkinnanvarainen. Jos lapsi ilmaisee vain sammakon karkaamisen, sisältöyksikkö on tulkinnanvarainen (+/-).

3. Poika huomaa sammakon karanneen	Tämän sisältöyksikön osalta sammakon karkaamisen/katoamisen huomaaminen on oleellista (+).
4. Poika (ja koira) alkavat etsiä sammakkoa	Sisältöyksikkö katsotaan toteutuneeksi, jos lapsi viittaa jollakin tavalla siihen, että sammakkoa aletaan etsiä (+). Sisältöyksikkö toteutuu myös, jos lapsi kertoo pojan etsivän sammakkoa huoneesta, esim. kengästä.
5. Huutelevat sammakkoa ikkunasta	Tapahtumat tulee liittää sammakon etsimiseen, sekä nimetä paikka, mistä etsitään (+). Etsimistapa ei ole oleellinen (esim. huutelee/etsii/katsoo, onko sammakkoa), mutta mikäli etsiminen ei käy kertomuksesta ilmi tai paikka jää epäselväksi, katsotaan sisältöyksikkö tulkinnanvaraiseksi (+/-). Jos lapsi ei viittaa sammakon etsimiseen eikä täsmällisesti mainitse tapahtumapaikkaa (esim. poika huutaa) <i>tai mainitsee pelkän tapahtumapaikan (esim. poika kiipeää puuhun)</i> , sisältöyksikkö katsotaan puuttuvaksi (-).
6. Huutelevat sammakkoa metsästä/niityltä/pihalta	Ks. sisältöyksikön 5 tulkinta
7. Poika etsii sammakkoa kuopasta	Ks. sisältöyksikön 5 tulkinta. Pelkkä koiran tekemisten kuvaaminen on tarinan kokonaisrakentumisen kannalta epäoleellista (-).
8. Poika etsii sammakkoa puunkolosta	Ks. sisältöyksikön 5 tulkinta
9. Poika huutelee sammakkoa kiveltä	Ks. sisältöyksikön 5 tulkinta
10. Poika joutuu epähuomiossa hirven sarville	Toteutuneessa sisältöyksikössä käy ilmi hirven kyytiin/päälle/selkään joutuminen vahingossa (+). Mikäli <i>kyytiin</i> joutuminen voidaan tulkita tahalliseksi (esim. ”poika meni hirven <i>selkään</i> ”), on sisältöyksikkö tulkinnanvarainen (+/-). Jos lapsi ei mainitse lainkaan pojan joutuvan <i>kyytiin</i> (esim. ”pensaasta tuli hirvi”), sisältöyksikkö merkitään puutteelliseksi (-).
11. Hirvi tiputtaa pojan (ja koiran) vesilammikkoon	Kertomuksesta on tultava ilmi, että hirvi tiputtaa pojan veteen . Mikäli putoamista ei liitetä hirveen (esim. poika tippuu veteen), on sisältöyksikkö tulkinnanvarainen (+/-).
12. Poika kuulee veteen tiputtuaan äänen	Toteutuneessa sisältöyksikössä mainitaan, että poika kuulee jotain (+). Ei ole välttämätöntä eritellä, minkä äänen poika kuulee. <i>Jos lapsi mainitsee pojan kuuntelevan, olevan hiljaa tai ilmaisevan kuuntelemisen onomatopoeettisesti (shh)</i> , on sisältöyksikkö tulkinnanvarainen (+/-).
13. Etsivät sammakkoa puunrunгон takaa	Toteutuneessa sisältöyksikössä lapsi mainitsee pojan etsivän puunrunгон takaa (+). Jos lapsi mainitsee pojan katsovan puun taakse, mutta ei etsimistä, on sisältöyksikkö tulkinnanvarainen (+/-). Kuitenkin, jos lapsi on edellisessä sisältöyksikössä kertonut pojan kuulevan sammakon kurnutusta, pelkkä puunrunгон taakse katsominen hyväksytään (+).
14. Löytävät sammakon	Oleellista on mainita (jonkun) sammakon löytyminen (+). Ei ole välttämätöntä eritellä, että kyseessä on juuri tarinan alussa karannut sammakko. <i>Pelkkä sammakon näkeminen merkitään tulkinnanvaraiseksi (+/-), jos sammakon etsimistä ei ole aiemmin mainittu.</i>
15. Saa sammakon ja vie sen mukanaan	Tarinan lopussa on mainittava, että poika ottaa yhden sammakon mukaansa (+). Pelkkä sammakon käteen nostaminen katsotaan tulkinnanvaraiseksi (+/-).

Joidenkin sisältöyksiköiden tulkinta oli haastavaa, koska lasten tuottamat tarinat olivat hyvin erilaisia rakenteiltaan ja sanavalinnoiltaan. Analyysin luotettavuutta vahvistimme siten, että ennen varsinaista pisteytystä keskustelimme tulkintakriteereistä ja teimme alustavaa linjausta yksiköiden tulkinnasta. Reliabiliteetin parantamiseksi kumpikin analysoi ensin tarinoiden sisältöyksiköt erikseen, minkä jälkeen vertasimme tulkintojamme ja keskustelimme tulkintaeroista. Vertailun ja ulkopuolisen palautteen jälkeen muokkasimme hieman alustavia linjauksiamme vastaamaan paremmin valmiita tulkintakriteerejä. Jotkin sisältöyksiköt ymmärsimme hieman eri tavalla kuin Rinta-Homin ja Peltosen (2011) taulukossa on esitetty, ja sen vuoksi teimme siihen muutamia muutoksia. Muutoksia tehdessämme otimme huomioon omasta tutkimusaineistostamme nousseet havainnot. Alla käymme läpi taulukkoon tekemiämme muokkauksia perusteluineen.

Tarinan alussa sammakko karkaa pojan nukkuessa. Päädyimme tulkitsemaan sisältöyksikön tulkinnanvaraiseksi, jos lapsi ilmaisi ja-konjunktion avulla pojan nukkumisen ja sammakon karkaamisen (esimerkki 2). Tulkitsimme tällaisissa tapauksissa lapsen implisiittisesti ymmärtäneen tapahtumien samanaikaisuuden, mutta lapsi ei mainitse sitä riittävän tarkasti.

Esimerkki 2: Samanaikaisuus ja-konjunktioilla

L: (..)että silloin se huomasi ku (.) **poika nukkuu ja sammakko tulee pois purkista**
(.) sitku poika herää niin se ei näe enää sammakkoo siellä purkissa

Kun poika huomaa sammakon karanneen, hän alkaa etsiä sitä erilaisista paikoista. Sisältöyksiköissä 5–9 yksikön toteutumiseen vaadittiin sekä tapahtumapaikan mainitseminen että sen liittäminen sammakon etsimiseen. Toisin kuin alkuperäisessä tulkinnassa katsoimme sisältöyksikön tulkinnanvaraiseksi, kun lapsen ilmaus oli epätarkka, mutta siitä välittyi tieto sammakon etsimisestä (esimerkki 3a). Lisäksi tulkitsimme yksikön puutteelliseksi, jos lapsi ilmaisi vain pelkän tapahtumapaikan liittämättä sitä millään lailla sammakon etsimiseen (esimerkki 3b).

Esimerkki 3: Tapahtumapaikan mainitseminen

a. L: (.) ja sitten **se isolle kivelle kiipesi ja huusi**

b. L: (..) se katto reikää (--)
mehiläispesää (--)
toi kiivetä (.) poika
katto (-) (..) **poika on puussa** (..) poika putos puusta kun pöllö tuli tohon

Tarinan keskivaiheilla poika on kivellä ja joutuu epähuomiossa hirven sarville. Päädyimme hyväksymään sisältöyksikön toteutuneeksi, kun lapsen ilmauksesta kävi ilmi, että poika joutui hirven kyytiin vahingossa (esimerkki 4a). Eriksson ja Rajala (2014) tulkitsivat sisältöyksikön 10 toteutuneeksi, jos lapsi mainitsi pelkästään hirven sarvet. Me emme katsoneet hirven sarvien mainitsemisen kuuluvan tarinan ydinsisältöön. Jos lapsi mainitsi pojan olevan hirven kyydissä, mutta tarinasta ei käynyt ilmi kyytiin joutuminen vahingossa, merkittiin sisältöyksikkö tulkinnanvaraiseksi (esimerkki 4b). Lisäksi hyväksyimme lapsen ilmaisuista semanttisesti samankaltaiset käsitteet kiven takaa ilmestyvälle eläimelle (esim. poro/hirvi/kauris/eläin).

Esimerkki 4: Hirven kyytiin joutuminen

- a. L: jaa sitten (.) **se tapasi hirven ja joutui sen kyytiin** ja sit sen sen pää meni sen vartaloon päin (.) ja sitten (.) se tiputti ne molemman veteen
- b. L: (.) poika on kiven takana poika on kiven päällä (..) **hirven sarvilla** (.) koira (.) koira juoksee mukana

Tarinan lopussa poika kuulee sammakon ääntä. Sisältöyksikkötaulukon kriteerien perusteella merkitsimme sisältöyksikön toteutuneeksi, jos lapsi ilmaisi pojan kuulevan jotakin erittelemättä ääntä sen kummemmin (esimerkki 5a). Rajala ja Eriksson (2014) tulkitsivat sisältöyksikön toteutuneeksi vain, jos lapsi mainitsi pojan kuulevan juuri sammakon ääntä. Kun lapsi ilmaisi pojan olevan hiljaa, kuuntelevan (ts. ei kuulevan) tai ilmaisi kuuntelun onomatopoeettisesti (*shh*), tulkitsimme lapsen ymmärtäneen pojan kuulevan jotakin. Tämän kaltaiset epätarkat ilmaisut merkitsimme tulkinnanvaraisiksi (esimerkki 5b).

Esimerkki 5: Poika kuulee/kuuntelee?

- a. L: (.) sitten (.) ni ni (.) **poika kuuli jotain** (.) sitten (.) ni ni (.) puun takaa sitten ne katsoi sieltä ni ni (.) siellä oli sammakkoperhe
- b. L: (.) **sitten toi poika sano shh**

Tarinan lopussa poika löytää sammakoita puunrungon takaa. Tämän sisältöyksikön tulkitsimme toteutuneeksi, mikäli lapsi ilmaisi sammakon tai sammakoiden löytymisen jollakin tavalla (esimerkki 6a). Sellaisissa tapauksissa, joissa lapsi ilmaisi pojan näkevän sammakoita, mutta ei ollut

aiemmin maininnut pojan etsivän sammakkoa, merkitsimme sisältöyksikön tulkinnanvaraiseksi (esimerkki 6b). Jos lapsi ei maininnut lainkaan sammakon havaitsemista, sisältöyksikkö tulkittiin puutteelliseksi.

Esimerkki 6: Sammakon näkeminen

a. L: (..) ja sit siellä oli sammakko (..) **sitten se löysikin sen sammakon**

b. L: (..) sitten **ne näki sammakoita** (..) sitte ne heiluttivat niille ja meni (..) m (..) loppu

5.3.3 Sisältökysymysanalyysi

Sisältökysymykset ilman vastauksia on alun perin laatinut Nilsson (2004), joten vastaukset näihin kysymyksiin määritimme itse tarinan perusteella (taulukko 4). Sisältökysymyksistä oli mahdollista saada yhteensä 18 pistettä. Jokaisesta oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen, ja väärästä tai epävarmasta vastauksesta (*ehkä, en tiedä*) ei saanut yhtään pistettä. Jos lapsi vastasi oikein kysymykseen (15a) *Kuuliko poika jotain?*, hänelle esitettiin tarkentava b-kysymys (*Mitä?*). Kohdasta 15 oli siis mahdollista saada enintään kaksi pistettä.

Taulukko 4. Sisältökysymykset

Kysymys	eksplisiittinen (E) / implisiittinen (I)	oikea vastaus (K= kyllä/E= ei)
1. Kertooko tarina pojasta, jolla on koira ja hämähäkki?	E	E
2. Karkasiko sammakko?	E	K
3. Näkikö poika, kun sammakko karkasi?	I	E
4. Tiesikö poika, mihin sammakko oli mennyt?	I	E
5. Halusiko poika sammakon takaisin?	I	K
6. Oliko poika iloinen, kun sammakko oli lähtenyt?	I	E
7. Etsivätkö poika ja koira sammakkoa metsästä?	I	K
8. Auttoiko koira poikaa etsimään sammakkoa?	I	K
9. Luuliko poika, että sammakko on kuopassa maan alla?	I	K
10. Oliko sammakko puun kolossa?	E	E
11. Tiesikö poika, että pensaassa on hirvi?	I	E
12. Luuliko poika hirven sarvia pensaassa oksiksi?	I	K
13. Veikö hirvi pojan kotiin?	E	E
14. Halusiko poika mennä uimaan?	I	E
15a. Kuuliko poika jotain?	E	K
15b. Mitä?	I	Sammakon ääntä/ kurnutusta
16. Löysikö poika karanneen sammakkonsa?	E	K
17. Veikö poika sammakon kotiin?	I	K

5.3.4 Tilastollinen analyysi

Sukupuolten välisten erojen tilastolliseen vertailuun käytettiin riippumattomien otosten t-testiä ja ikäryhmien väliseen vertailuun yksisuuntaista varianssianalyysia (Anova). Koska lasten ikä ei ollut normaalisti jakautunut, iän ja pisteiden korrelaatiota tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Eri ikäryhmien välisiä eroja yksittäisissä sisältöyksiköissä ja -

kysymyksissä testattiin ei-parametrisella riippumattomien otosten testillä (Kruskal-Wallis), kun taas sukupuolen vaikutusta tarkasteltiin ei-parametrisellä kahden riippumattoman otoksen testillä (Wilcoxon). Koska ymmärtäminen ei ollut normaalisti jakautunut, ymmärtämisen ja tuottamisen välistä yhteyttä tarkasteltiin ei-parametrisellä korrelaatiotestillä (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin). Tilastollinen analyysi aineistolle tehtiin IBM SPSS Statistics 21 -ohjelmalla.

6 TULOKSET

6.1 Tarinan tuottaminen

6.1.1 Lasten tuottamispisteet

Kerrontatehtävässä lasten tuottamispisteiden keskiarvo oli 6,1 pistettä eli lähes sama kuin pisteiden mediaaniarvo. Lasten suoriutuminen kerrontatehtävässä oli kuitenkin hyvin vaihtelevaa, mikä näkyi pistemäärien laajana vaihteluna (taulukko 5). Useimmin esiintyneitä pistemääriä oli neljä kappaletta, joten saadut pisteet eivät painottuneet mihinkään tiettyyn kohtaan vaan sijoittuivat melko tasaisesti vaihteluvälille. Yksi lapsista ei tuottanut lainkaan vaadittuja sisältöyksiköitä, eikä toisaalta kukaan lapsista tuottanut kaikkia 15 sisältöyksikköä. Parhaiten suoriutuneet kaksi lasta oli tutkimushetkellä 5;3 ja 5;11 ikäisiä. Vanhempi lapsista oli poika ja nuorempi tyttö. Heikoimmin suoriutunut eli 0 pistettä saanut lapsi oli 5;1 vuoden ikäinen poika. Kaksi seuraavaksi vähiten pisteitä (1,5 p.) saanutta olivat 5;3 ja 4;10 ikäisiä poikia eli tutkittavien ikäjakauman nuorimmasta päästä.

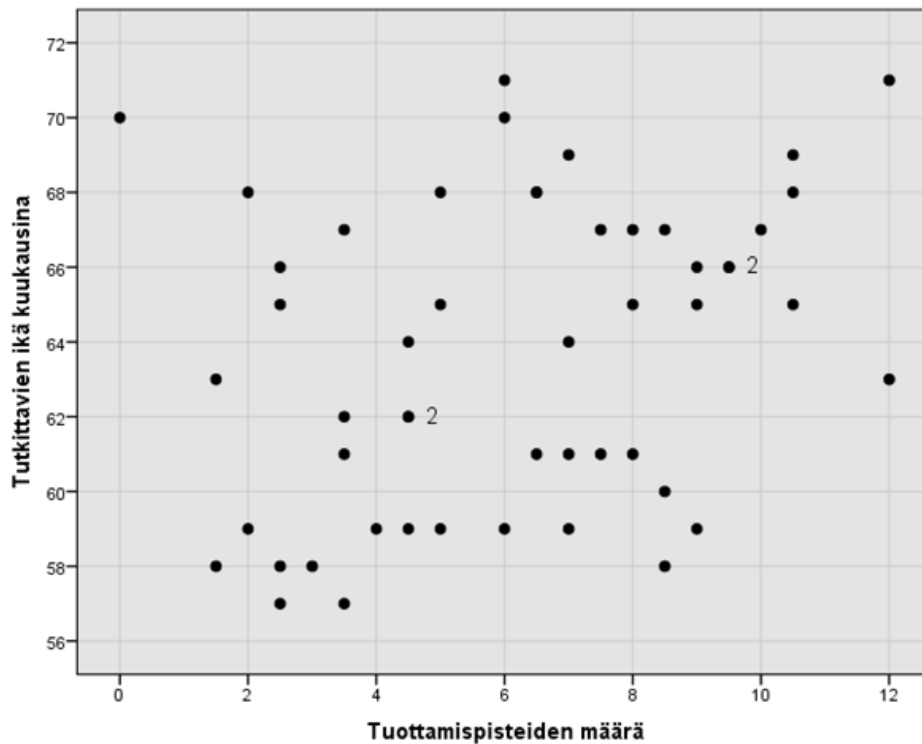
Taulukko 5. Tuottamispisteiden (max. 15 p.) tunnuslukuja koko aineistossa, $N=51$

Tunnusluku	Arvo
Keskiarvo	6,1
Mediaani	6,5
Moodi	2,5; 3,5; 4,5; 7
Vaihteluväli	0–12,0
Keskihajonta	3,0

Tarinan tuottamispisteiden keskihajonta oli 3,0 pistettä, joten normirajoiksi tuottamispisteille saatiin 3,1–9,1 pistettä. Jos jakauma olisi normaalisti jakautunut, keskihajonta olisi 2,1 pistettä. Tällöin standardideviaatiota käyttäen normipisteiksi tulisi 4,0–8,2 eli aineiston pistejakauma on lähes normaalisti jakautunut (skewness 0,028).

6.1.2 Eri-ikäisten lasten tuottamispisteet

Kaikkien tutkittavien (N=51) tuottamispisteiden ja iän välillä oli positiivinen, tilastollisesti merkitsevä yhteys ($\rho=0,302$, $p=0,016$) (kuva 2). Mitä vanhempi lapsi siis oli, sitä paremmat pisteet hän sai tuottamisesta.



Kuva 2. Iän ja tuottamispisteiden välinen riippuvuus, N=51

Nuorimman ikäryhmän lapset suoriutuivat tutkimuksesta heikommin kuin vanhemmat ikäryhmät (taulukko 6). Nuorimman ikäryhmän keskiarvo erosi keskimmäisen ryhmän keskiarvosta 1,5 pistettä ja vanhimman ikäryhmän keskiarvosta 2,9 pistettä. Vanhimman ikäryhmän moodi oli 6,0, mikä erosi keskimmäisen ja nuorimman ikäryhmän pienemmistä moodeista. Nuorimman ikäryhmän vaihteluväli oli pienempi kuin vanhemmilla ikäryhmillä, mutta se sijoittui matalammille pistemäärille. Nuorimman ikäryhmän keskihajonta oli pienin eli suoriutumisessa ei ollut niin paljon vaihtelevuutta kuin vanhemmilla ikäryhmillä. Suurin hajonta saaduissa pistemäärissä oli keskimmäisellä ikäryhmällä.

Taulukko 6. Ikäryhmien tuottamispisteiden (max. 15 p.) tunnuslukuja

Tunnusluku	4;9-4;11 n=13	5;0-5;5 n=19	5;6-5;11 n=19	Kaikki N=51
Keskiarvo	4,5	6,0	7,4	6,1
Mediaani	4,0	6,5	7,5	6,5
Moodi	2,5	4,5	6,0	2,5; 3,5; 4,5; 7
Vaihteluväli	1,5–9,0	0–12,0	2,0–12,0	0–12,0
Keskihajonta	2,4	3,1	2,8	3,0

Ikäryhmien pistemäärissä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($F=3,904$, $p=0,027$). Nuorimman ikäryhmän tuottamispisteet erosivat tilastollisesti merkitsevästi vanhimman ikäryhmän pisteistä ($p=0,008$), mutta muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollista eroa.

6.1.3 Tyttöjen ja poikien tuottamispisteet

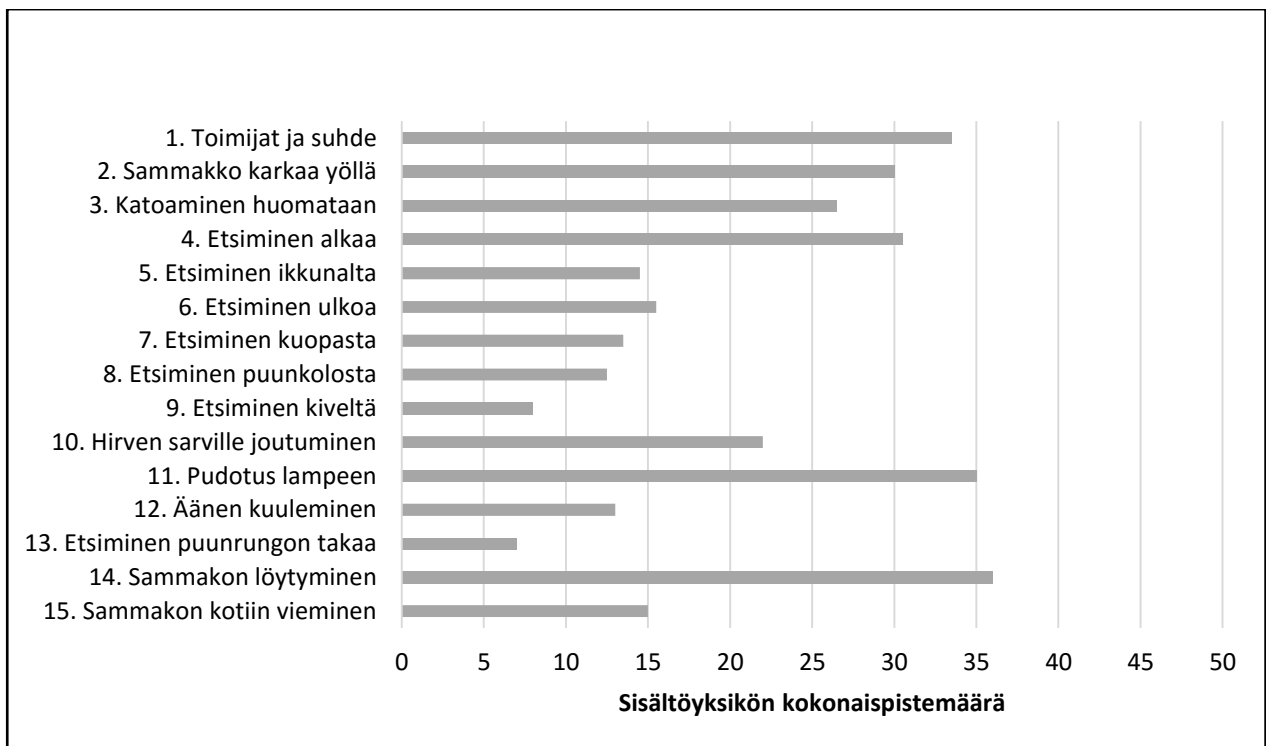
Tytöt suoriutuivat tarinan tuottamisesta keskiarvoltaan hieman poikia paremmin eli saivat enemmän pisteitä sisältöyksikköanalyysistä (taulukko 7), mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tyttöjen pisteiden mediaani oli kaksi pistettä korkeampi kuin poikien. Poikien pisteiden moodi 4,5 on pisteen korkeampi kuin tyttöjen moodi 3,5. Lisäksi poikien saamien pisteiden vaihteluväli on suurempi kuin tytöillä, eli poikien suoriutuminen on vaihtelevampaa kuin tyttöjen.

Taulukko 7. Poikien ja tyttöjen tuottamispisteiden (max. 15 p.) tunnuslukuja

Tunnusluku	Pojat n=30	Tytöt n=21	Kaikki N=51
Keskiarvo	5,5	7,0	6,1
Mediaani	5,0	7,0	6,5
Moodi	4,5	3,5	2,5; 3,5; 4,5; 7,0
Vaihteluväli	0–12,0	2,5–12,0	0–12,0
Keskihajonta	2,9	2,9	3,0

6.1.4 Lasten tuottamat sisältöyksiköt

Lasten kertomuksista erottui kuusi sisältöyksikköä, joista lapset saivat eniten pisteitä (kuva 3). Yksiköt olivat (1) *toimijat ja suhde*, (2) *sammakko karkaa yöllä*, (3) *katoaminen huomataan*, (4) *etsiminen alkaa*, (11) *pudotus lampeen* ja (14) *sammakon löytyminen*. Kokonaispistemäärissä huomioitiin sekä tulkinnanvaraisesta sisällöstä saadut puolikkaat pisteet että toteutuneesta sisällöstä saadut kokonaiset pisteet. Vähiten kerrottiin yksiköistä (9) *etsiminen kiveltä* ja (13) *etsiminen puunrungon takaa*.

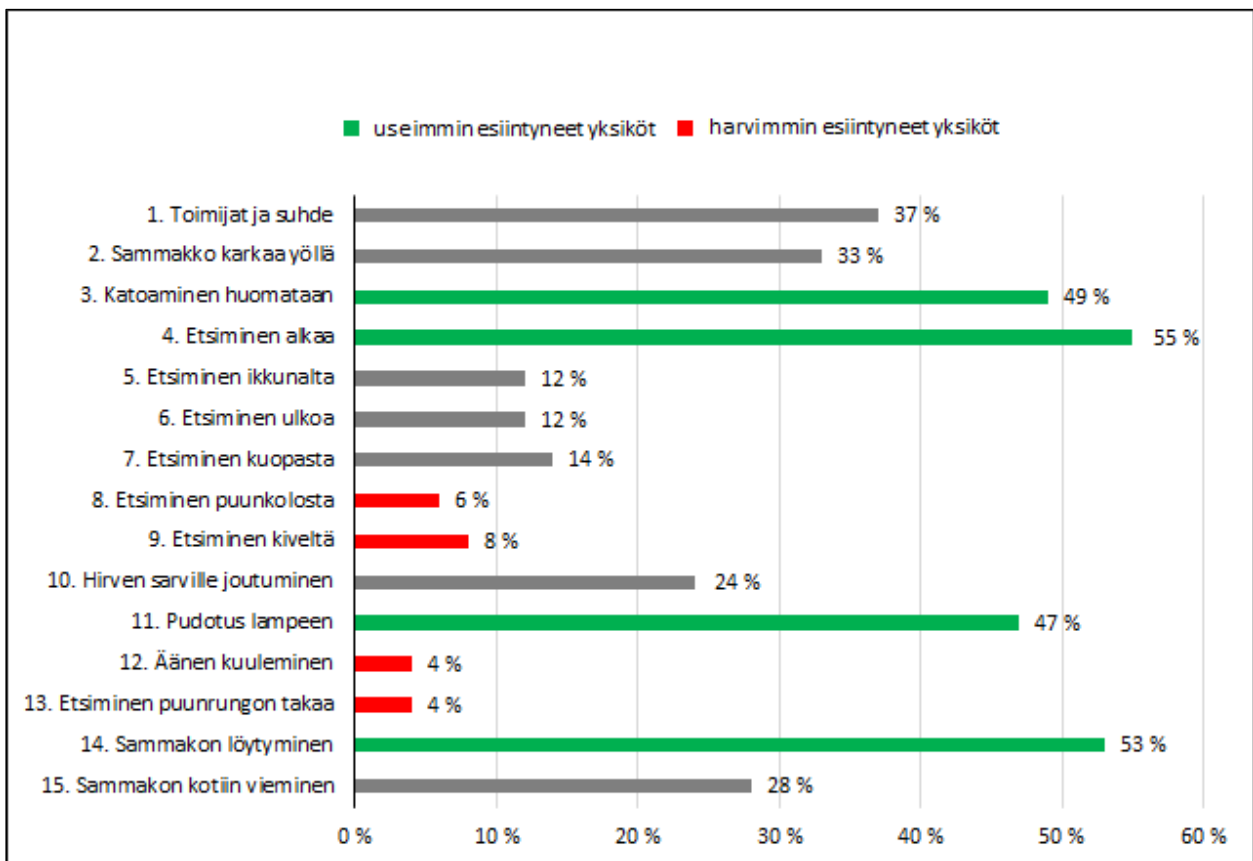


Kuva 3. Sisältöyksiköistä saadut kokonaispistemäärät (max. 51 p.)

Useimmin täysin pistein toteutuneet sisältöyksiköt olivat (3) *katoaminen huomataan*, (4) *etsiminen alkaa*, (11) *pudotus lampeen* ja (14) *sammakon löytyminen* (kuvassa 4 vihreällä). Vähiten toteutuivat sisältöyksiköt (8) *etsiminen puunkolosta*, (9) *etsiminen kiveltä*, (12) *äänen kuuleminen* ja (13) *etsiminen puunrungon takaa* (kuvassa 4 punaisella).

Hiukan yli puolet lapsista tuotti täydellisesti sisältöyksiköt, joissa mainitaan sammakon etsimisen aloittaminen (yksikkö 4) ja sammakon löytyminen (yksikkö 14) (kuva 4). Sen sijaan muiden sisältöyksiköiden toteutumisen prosenttiosuudet jäivät joko hieman tai hyvin paljon alle 50 %. Noin

kolmasosa lapsista esitteli kertomuksen alussa tarinaan liittyvät henkilöt ja niiden väliset suhteet (yksikkö 1) sekä sammakon karkaamisen (yksikkö 2) yksikön toteutumiseen riittävällä tarkkuudella. Noin neljäsosa lapsista tuotti toteutuneesti sisältöyksiköt (10) *hirven sarville joutuminen* ja (15) *sammakon kotiin vieminen*. Sisältöyksiköt, joissa mainittiin pojan etsivän sammakkoa erinäisistä paikoista, toteutuivat melko harvoin lasten tuotoksissa (14 %). Vain kaksi lasta (4 %) koko aineistossa sai täydet pisteet yksiköistä (12) *äänen kuuleminen* ja (13) *etsiminen puunrungon takaa*.



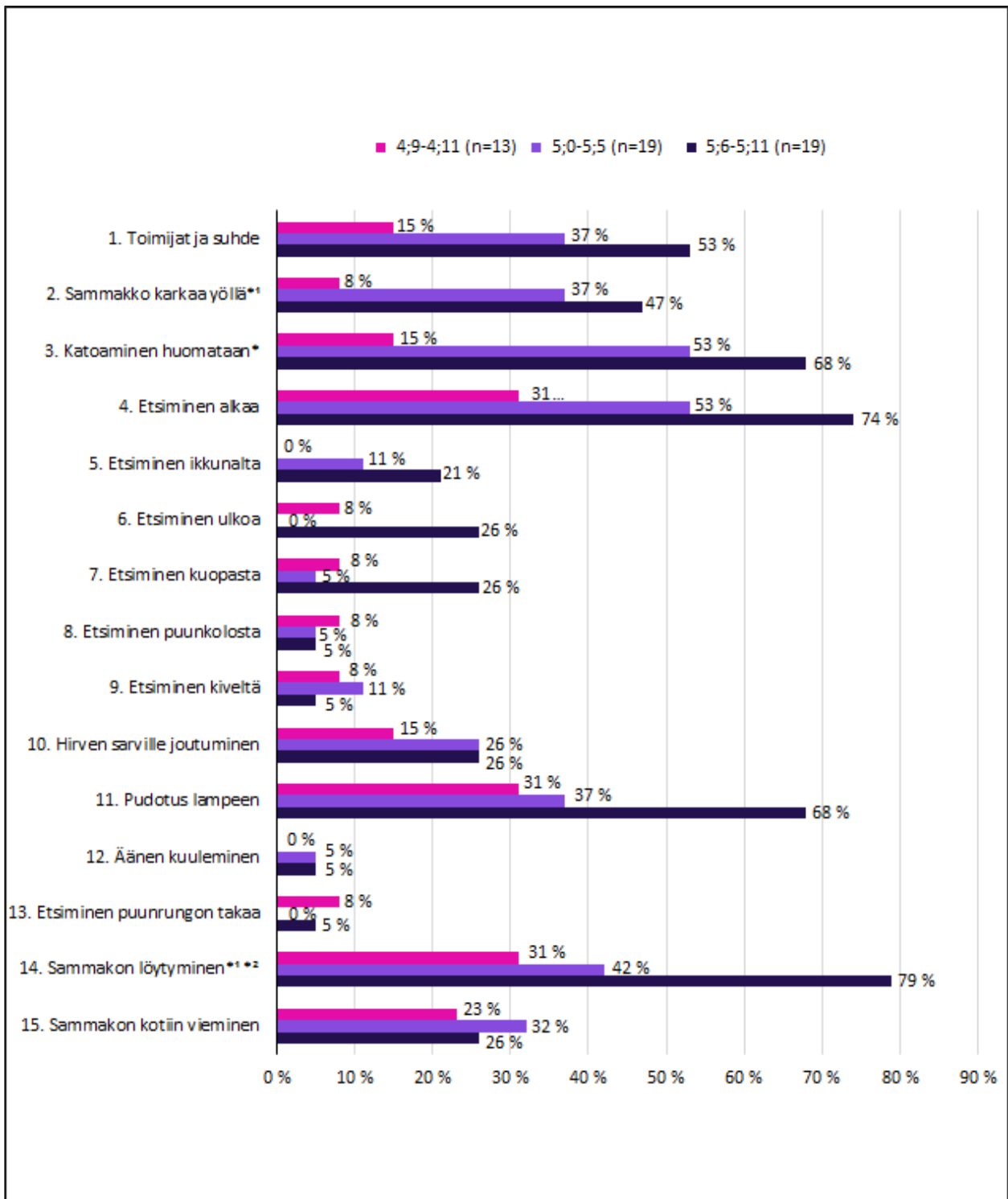
Kuva 4. Lasten tuottamat toteutuneet sisältöyksiköt, $N=51$

6.1.5 Eri-ikäisten lasten tuottamat sisältöyksiköt

Vanhin ikäryhmä mainitsi sisältöyksiköt tarinoissaan useammin kuin nuoremmat ikäryhmät (kuva 5). Yksiköstä (8) *etsiminen puunkolosta*, (9) *etsiminen kiveltä* ja (13) *etsiminen puunrungon takaa* vanhin ikäryhmä suoriutui kuitenkin heikommin kuin nuorin ikäryhmä. Sisältöyksiköiden (9) *etsiminen kiveltä* ja (15) *sammakon kotiin vieminen* kohdalla keskimäinen ikäryhmä suoriutui vanhempia paremmin.

Nuorimmassa ikäryhmässä yksikään lapsista ei maininnut sammakon huutelemista ikkunalta (yksikkö 5) ja sammakon äänen kuulemista (yksikkö 12). Keskimmaisessä ikäryhmässä lasten tarinoista puuttuivat kokonaan sammakon etsiminen ulkoa (yksikkö 6) ja puunrungon takaa (yksikkö 13). Vaikeimmaksi sisältöyksiköksi osoittautui (12) *äänen kuuleminen*, jonka mainitsivat viisi prosenttia sekä keskimmaisestä että vanhimmasta ikäryhmästä, mutta ei yksikään nuorimmasta ikäryhmästä.

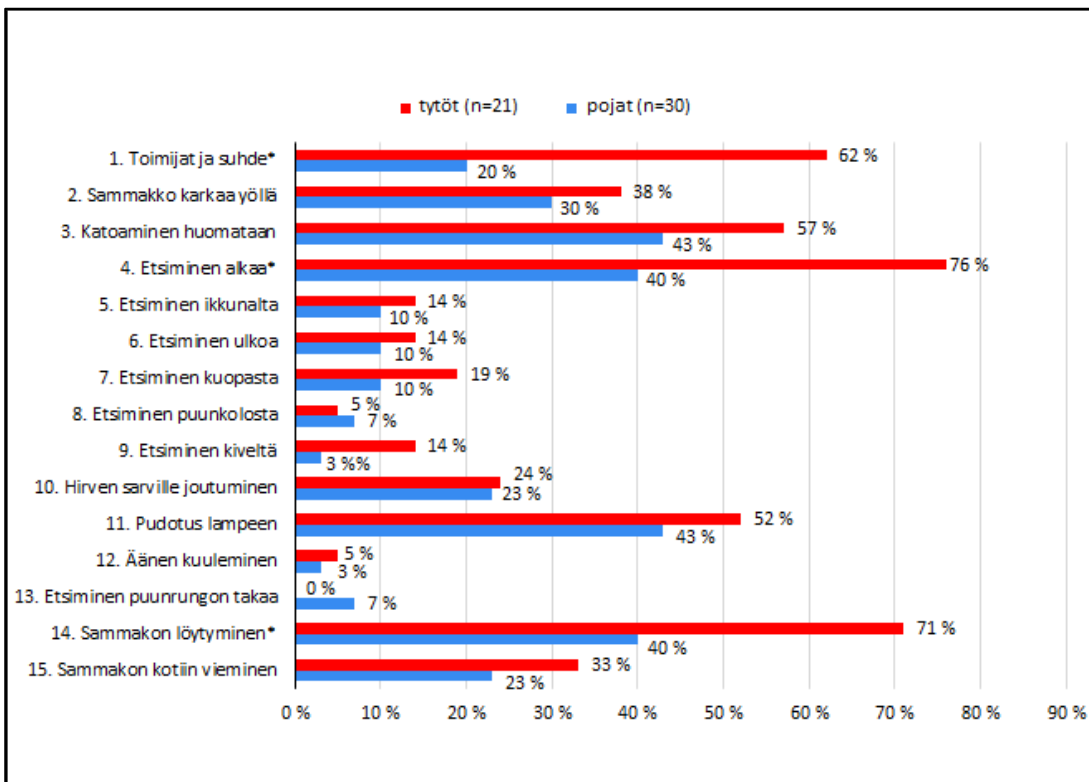
Tilastollisesti merkitsevä ero ikäryhmien välillä löytyi sisältöyksiköistä (2) *sammakko karkaa yöllä* ($p=0,029$), (3) *katoaminen huomataan* ($p=0,012$) ja (14) *sammakon löytyminen* ($p=0,024$). Nuorimman ja vanhimman ikäryhmän välillä oli eroa yksiköissä (2) *sammakko karkaa yöllä* ($p=0,014$) ja (14) *sammakon löytyminen* ($p=0,033$). Vanhin ja keskimäinen ikäryhmä erosi toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ainoastaan yksikössä (14) *sammakon löytyminen* ($p=0,037$). Suurimmat prosentuaaliset erot nuorimman ja vanhimman ikäryhmän välillä olivat sisältöyksiköissä (3) *katoamisen huomaaminen* (53 prosenttiyksikköä) ja (14) *sammakon löytyminen* (48 prosenttiyksikköä).



Kuva 5. Eri-ikäisten lasten tuottamat toteutuneet sisältöyksiköt (*=tilastollinen merkitsevyys, *¹=tilastollinen merkitsevyys nuorimman ja vanhimman ryhmän välillä, *²=tilastollinen merkitsevyys keskimmäisen ja vanhimman ryhmän välillä)

6.1.6 Tyttöjen ja poikien tuottamat sisältöyksiköt

Tytöt tuottivat enemmän sisällöltään täydellisiä sisältöyksiköitä kuin pojat lähes jokaisen yksikön kohdalla (kuva 6). Tyttöjen ja poikien välillä arvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi sisältöyksiköissä (1) *toimijat ja suhde* ($Z=-3,152$, $p=0,002$), (4) *etsiminen alkaa* ($Z=-2,433$, $p=0,015$) ja (14) *sammakon löytyminen* ($Z=-1,982$, $p=0,014$). Suurimmat prosentuaaliset erot tyttöjen ja poikien välillä oli sisältöyksiköissä (1) *toimijat ja suhde* (42 prosenttiyksikköä) ja (4) *etsiminen alkaa* (36 prosenttiyksikköä).



Kuva 6. Tyttöjen ja poikien tuottamat toteutuneet sisältöyksiköt (*=tilastollinen merkitsevyys)

6.2 Tarinan ymmärtäminen

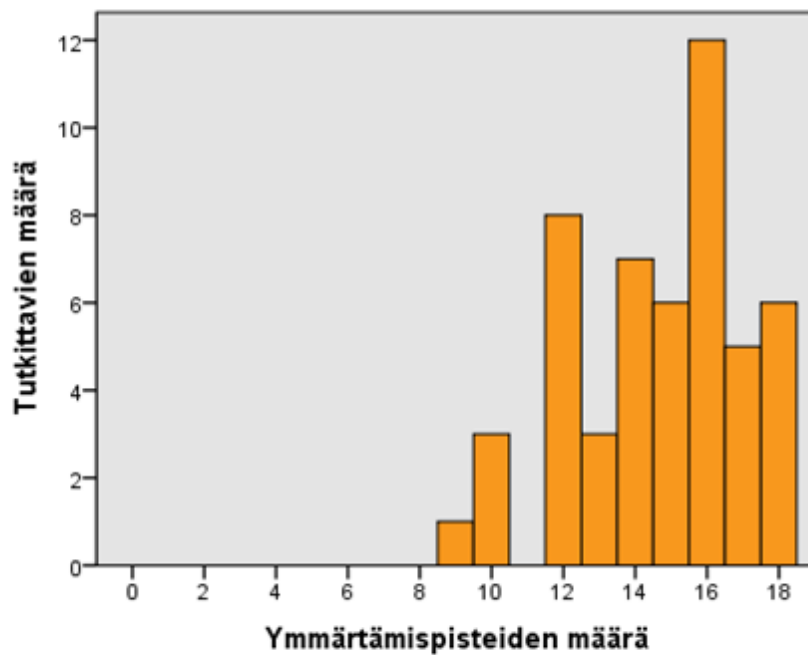
6.2.1 Lasten ymmärtämispisteet

Lapset vastasivat suurimmaksi osaksi oikein tarinasta esitettyihin kysymyksiin. Useimmiten esiintynyt pistemäärä oli 16 pistettä, mikä on melko lähellä maksimipistemäärää (taulukko 8). Puolet lapsista sai yli 15 pistettä, mikä on 0,3 pistettä parempi kuin pisteiden keskiarvo. Heikoiten suoriutunut lapsi oli tutkimushetkellä 5;3 vuoden ikäinen poika. Parhaiten suoriutuneita eli täydet pisteet saaneita oli kuusi kappaletta, joista kolme oli poikia ja kolme tyttöjä. Ikä vaihteli täydet pisteet saaneilla välillä 5;1–5;7.

Taulukko 8. Ymmärtämispisteiden (max. 18 p.) tunnuslukuja koko aineistossa, $N=51$

Tunnusluku	Arvo
Keskiarvo	14,7
Mediaani	15
Moodi	16
Vaihteluväli	9–18
Keskihajonta	2,4

Tarinan ymmärtämisen keskihajonta oli 2,4 pistettä, joten normirajoiksi ymmärtämispisteille saatiin 12,3–17,1 pistettä. Jos jakauma olisi normaalisti jakautunut, keskihajonta olisi 5,0 pistettä. Tällöin standardideviaatiota käyttäen normipisteiksi tulisi 9,7–19,7. Aineiston pistejakauma on siis negatiivisesti vino (skewness -0,504) ja huipunon (kurtosis -0,499) (kuva 7).



Kuva 7. Ymmärtämispisteiden jakautuminen, $N=51$

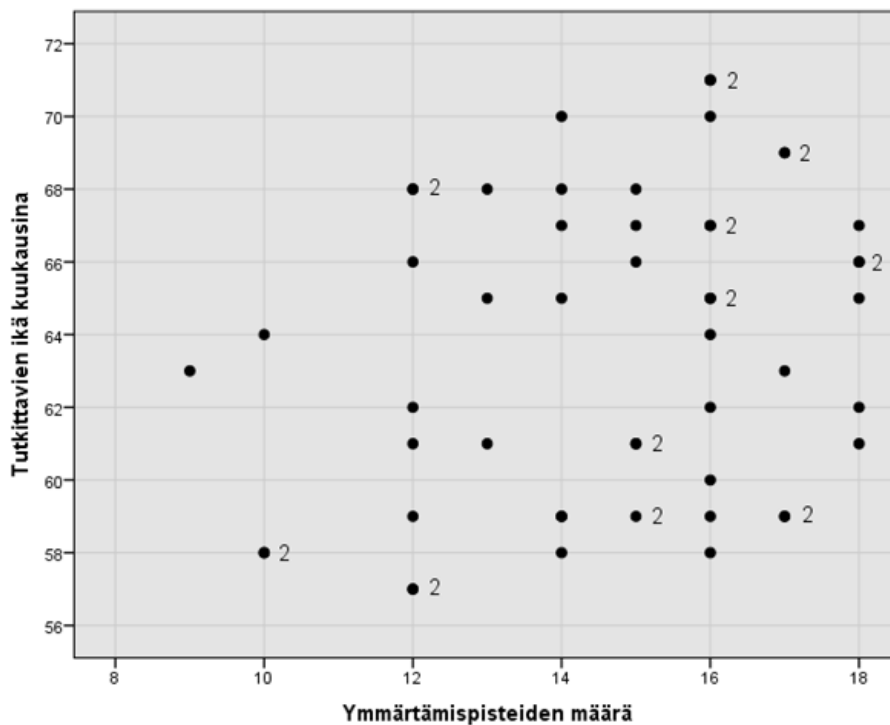
6.2.2 Eri-ikäisten lasten ymmärtämispisteet

Nuorimman ikäryhmän lapset suoriutuivat ymmärtämistehtävästä heikommin kuin vanhemmat ikäryhmät, mutta ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa (taulukko 8). Vanhimman ikäryhmän suoriutumisessa ei ollut niin paljon vaihtelevuutta kuin nuoremmilla ikäryhmillä. Vanhimmassa ryhmässä ei ollut myöskään heikoimpia pistemääriä saaneita lapsia, vaan nämä lapset sijoittuivat nuorempiin ikäryhmiin. Nuorimmassa ikäryhmässä kukaan ei saanut täysiä pisteitä. Nuorin ikäryhmä erosi keskiarvoltaan keskimmäisestä ikäryhmästä 0,9 pistettä ja vanhimmasta ikäryhmästä 1,4 pistettä. Vaikka keskiarvojen erot eivät olleet kovin suuria, pistemäärät kasvoivat näinkin pienellä ikäerolla.

Taulukko 9. Ymmärtämispisteiden (max. 18 p.) tunnuslukuja ikäryhmittäin

Tunnusluku	4;9–4;11 n=13	5;0–5;5 n=19	5;6–5;11 n=19	Kaikki N=51
Keskiarvo	13,8	14,7	15,2	14,7
Mediaani	14	16	15	15
Moodi	12, 14	16	16	16
Vaihteluväli	10–17	9–18	12–18	9–18
Keskihajonta	2,4	2,6	2,0	2,4

Tutkittavien (N=51) ymmärtämispisteiden ja iän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta, mutta tulos oli suuntaa antava ($\rho=0,225$, $p=0,056$) (kuva 8). Vanhemmat lapset saivat keskimäärin nuorempia lapsia paremmat pisteet sisältökysymyksistä.



Kuva 8. Iän ja ymmärtämispisteiden välinen riippuvuus

6.2.3 Tyttöjen ja poikien ymmärtämispisteet

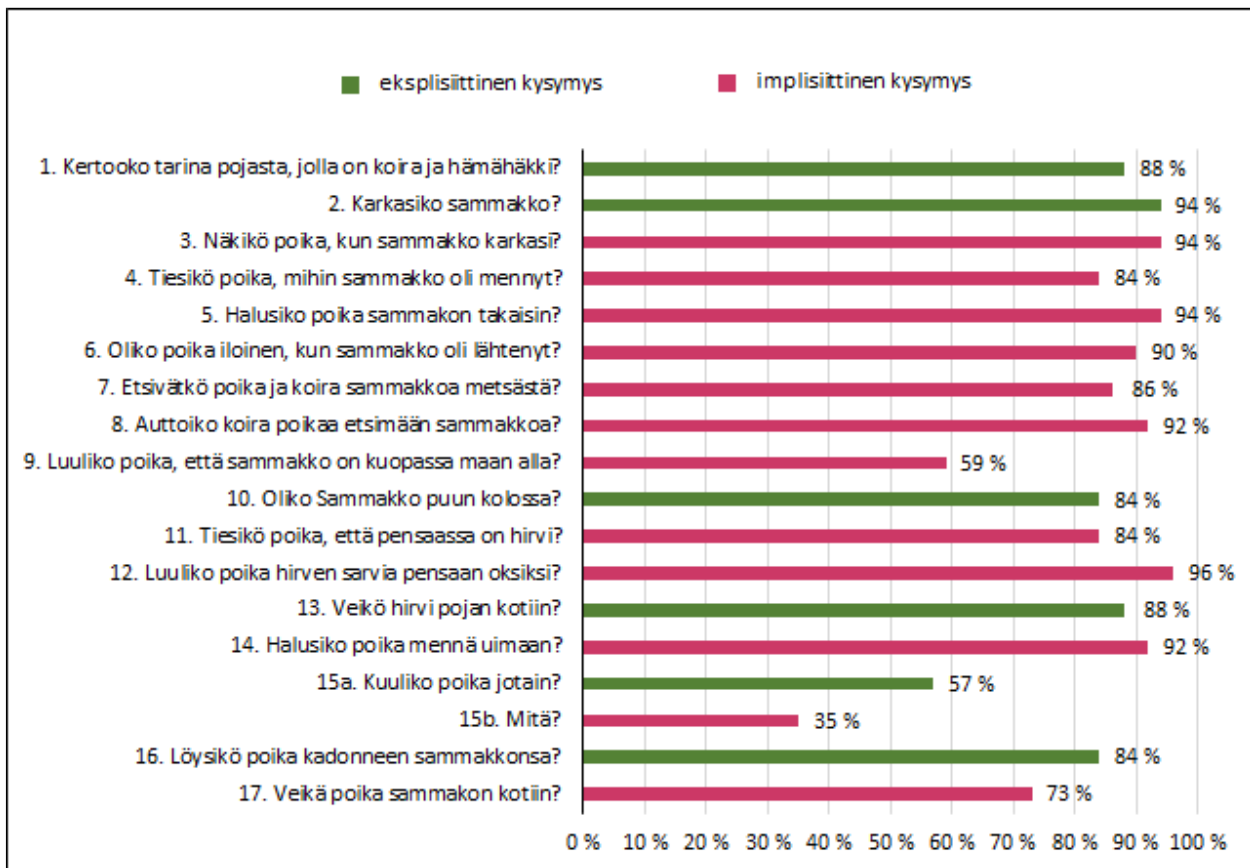
Tytöt suoriutuivat sisältökysymyksiin vastaamisessa keskimäärin paremmin kuin pojat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (taulukko 10). Poikien saamien pisteiden vaihteluväli ja keskihajonta oli suurempi kuin tytöillä, eli poikien suoriutuminen oli hiukan vaihtelevampaa kuin tyttöjen. Heikoimmat pistemäärät olivat poikien ryhmässä, mutta sekä poikien että tyttöjen ryhmässä oli niitä, jotka saivat maksimipisteet.

Taulukko 10. Ymmärtämispisteiden (max. 18 p.) tunnuslukuja sukupuolittain

Tunnusluku	Pojat n=30	Tytöt n=21	Kaikki N=51
Keskiarvo	14,4	15,1	14,7
Mediaani	15	15	15
Moodi	16	12, 16	16
Vaihteluväli	9–18	12–18	9–18
Keskihajonta	2,5	2,1	2,4

6.2.4 Sisältökysymysten oikeiden vastausten määrä

Lapsen vastasivat kysymyksiin suurimmaksi osaksi oikein (kuva 9). Melkein kaikki lapset (96 %) vastasivat oikein kysymykseen (12) *Luuliko poika hirven sarvia pensaan oksiksi?*. Vähiten oikeita vastauksia tuli sisältökysymyksiin (9) *Luuliko poika, että sammakko on kolossa maan alla?* (59 %), (15a) *Kuuliko poika jotain?* (57 %) ja (15b) *Mitä?* (35 %). Vastauksissa implisiittisiin kysymyksiin oli enemmän hajontaa kuin eksplisiittisissä kysymyksissä, mutta implisiittisiin kysymyksiin vastattiin keskimäärin oikein (ka 82 %) melkein yhtä monesti kuin eksplisiittisiin (ka 83 %).

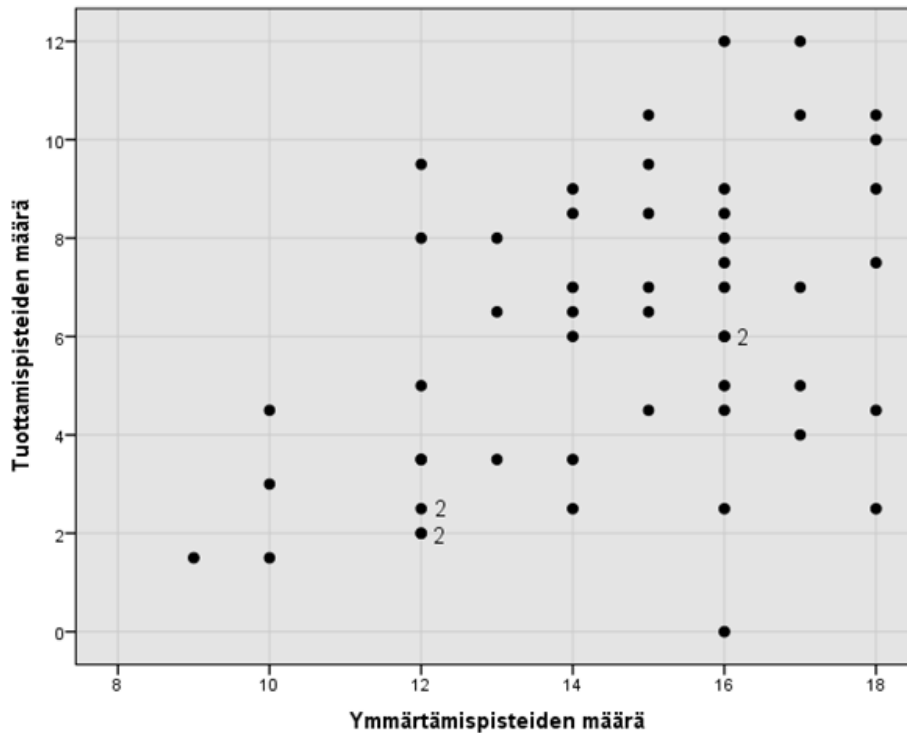


Kuva 9. Lasten oikeiden vastausten esiintyvyys tarinasta esitettyihin kysymyksiin, $N=51$

Ikäryhmien suoriutuminen sisältökysymyksissä oli melko tasaista. Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero vain sisältökysymyksessä (5) *Halusiko poika sammakon takaisin?* ($p=0,039$). Myöskään tyttöjen ja poikien välillä ei ollut suuria eroja. Suurimmassa osassa kysymyksistä tytöt vastasivat poikia paremmin, mutta sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

6.3 Tarinan tuottamisen ja ymmärtämisen välinen yhteys

Lasten saamien tuottamis- ja ymmärtämispisteiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r=0,435$, $p=0,001$, kuva 10). Mitä enemmän pisteitä lapsi sai tuottamastaan tarinasta, sitä paremmin hän siis vastasi oikein tarinasta esitettyihin sisältökysymyksiin ja päinvastoin. Tutkittavissa oli kuitenkin myös lapsia, jotka saivat hyviä ymmärtämispisteitä, mutta kertoivat tarinasta vain muutaman asian.



Kuva 10. Lasten saamien tuottamis- ja ymmärtämispisteiden välinen riippuvuus, $N=51$

Tytöillä tarinan tuottamisen ja ymmärtämisen välinen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ($p=0,000$), eli mitä paremmin tytöt kertoivat tarinan, sitä paremmin he vastasivat ymmärtämistä mittaaviin kysymyksiin. Poikien pisteiden välillä ei sen sijaan ollut yhteyttä. Myöskään eri ikäryhmien sisällä tarinan tuottaminen ja ymmärtäminen eivät korreloineet.

6.4 Tulosten yhteenveto

Lasten välillä on melko suurta vaihtelua siinä, kuinka tarkasti he kertovat tarinan. Iällä ja tarinan tuottamisella on selvä yhteys, eli vanhemmat lapset kertovat tarinan yksityiskohtaisemmin ja laajemmin kuin nuoremmat lapset. Poikien suoriutuminen näyttää olevan vaihtelevampaa kuin tyttöjen, mutta keskimääräisessä suoriutumisissa sukupuolten välillä ei ole eroa.

Tarinan ymmärtämisessä lasten välinen vaihtelu on pienempää kuin tarinan kertomisessa. Lasten ikä ei vaikuta tarinan ymmärtämiseen, vaikka tuloksissa näkyikin suuntaus, että vanhemmat ikäryhmät vastasivat sisältökysymyksiin paremmin kuin nuorin ikäryhmä. Lisäksi nuoremmilla lapsilla suoriutuminen on vaihtelevampaa kuin vanhemmilla lapsilla. Erot eivät kuitenkaan ole merkittäviä. Sukupuolten välillä ei ole eroa tarinan ymmärtämisessä, mutta pojat suoriutuvat

kuitenkin keskimäärin heikommin ja vaihtelevammin kuin tytöt. Tarinan tuottamisen ja ymmärtämisen välillä on selvä yhteys, eli mitä paremmin lapsi kertoo tarinan, sitä paremmin hän vastaa tarinasta esitettyihin kysymyksiin.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten pohdinta

Tutkimme, miten kielellisesti tyypillisesti kehittyneet 5-vuotiaat lapset kertovat ja ymmärtävät Sammakko-tarinaa. Lapset siirtyvät noin viiden vuoden iässä kuvailusta kerrontaan, mistä syystä kerrontataidot kehittyvät nopeasti (Aksu-Koc & von Stutterheim, 1994; Berman & Slobin, 1994b; Mäkinen, 2015: 85). Koska tässä iässä kerrontataidoissa on paljon vaihtelua nopean kehityksen vuoksi, halusimme selvittää, kuinka vaihtelu näkyy lasten kertomuksissa tutkimusjoukon nuorimpien ja vanhimpien lasten välillä. Tarkastelimme myös eroja tyttöjen ja poikien välillä, koska kielellis-kognitiivisissa taidoissa on havaittu olevan joitakin eroja sukupuolten välillä (Bost, Choi & Wong, 2010; Farrant & Reese, 2000; Haden, Haine & Fivush, 1997; Lyytinen, 2014). Tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien suoriutuminen erosi toisistaan vain tarinan tuottamisen ja ymmärtämisen välistä yhteyttä tarkastellessa. Vaikka sukupuolten välillä ei ollut tilastollista eroa, tytöt suoriutuivat tehtävistä keskimäärin hieman poikia paremmin. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmista tutkimuksista (Eriksson & Rajala, 2014; Haden, Haine & Fivush, 1997; Bost, Choi & Wong, 2010; Bost, Shin, McBride, Brown, Vaughn, Coppola ym, 2006).

7.1.1 Tarinan kertominen

Tulostemme mukaan 5-vuotiaiden lasten kerrontataidot vaihtelevat paljon, minkä onkin havaittu olevan tyypillistä tämän ikäisille (Berman & Slobin, 1994b). Viiden vuoden iässä lapset ovat kerronnan ja kuvailun siirtymävaiheessa (Aksu-Koc & von Stutterheim, 1994; Berman & Slobin, 1994b), ja se näkyi tutkimiemme lasten kertomusten tason vaihtelevuudessa. Osa lapsista tuotti vivahteikkaan, loogisen ja episodimaisen tarinan. Taitavat kertojat eläytyivät tarinan kertomiseen, ja heille kertomusten rakenne ja kertomisen tyyli oli selvästi tuttu. Toiset lapset taas tuottivat yksinkertaisen tarinan, jonka kulkua kuulijan oli vaikea seurata. Kuulijan ymmärtämistä vaikeutti esimerkiksi se, että lapsi ei nimennyt tarinan toimijoita, ei maininnut juonen oleellisia tapahtumia tai ainoastaan kuvaili ja nimesi kuvien epäolennaisia yksityiskohtia.

Tulostemme mukaan iän ja kerrontataitojen välillä on selvä yhteys: mitä vanhempi lapsi on, sitä paremmat pisteet hän saa kerrontatehtävästä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu olevan vastaava yhteys (Berman & Slobin, 1994; Eriksson & Rajala, 2014; Hudson & Shapiro, 1991: 100–101; Lepola, 2009; Mäkinen, 2015: 84; Paris & Paris, 2003). Aineistomme viisivuotiaista lapsista

noin puolet osasi kertoa koko tarinan ydinsisällön eksplisiittisesti. On havaittu, että neljävuotiaat kertovat sammakkotarinan keskeisistä tapahtumista vielä hyvin implisiittisesti (Suvanto, 2012: 183), kun taas suurin osa 6–7-vuotiaista tuottaa keskeisen sisällön eksplisiittisesti (Eriksson & Rajala, 2014). Viiden vuoden iässä kerrontataidot näyttävät siis olevan nopeaa tahtia kehittymässä implisiittisestä kerronnasta eksplisiittiseen (ks. myös Berman & Slobin, 1994). Tutkimuksemme nuorimpien lasten tarinat olivat vielä melko implisiittisiä ja sisälsivät vähemmän tarinaan liittyvää merkityksellistä tietoa. Tarinoiden implisiittisyys näkyi esimerkiksi siten, että lapset saattoivat jättää kertomatta jonkin ilmiselvän tai keskeisen asian tarinasta. Tutkimuksemme vanhimmat lapset puolestaan osasivat kertoa tarinan ydinsisällön melko eksplisiittisesti.

Tutkimuksemme lapset kertoivat sammakon katoamisen huomaamiseen, etsimisen alkamiseen ja sammakon löytymiseen (sisältöyksiköt 3, 4 ja 14) liittyvistä yksiköistä määrällisesti eniten ja laadullisesti parhaiten. Bermanin ja Slobinin (1994b) mukaan nämä sisältöyksiköt ovat tarinan keskeisintä sisältöä. Onkin havaittu, että 5–6-vuotiaiden kertomukset sisältävät melko hyvin kertomuksen pääelementtejä, vaikka kertomukset voivat olla sisällöltään vielä osittain puutteellisia (Bucht, 2013). Yllätykseksemme yksi eniten mainituista tapahtumista oli myös pojan putoaminen lampeen (sisältöyksikkö 11), vaikka se ei varsinaisesti ollut tarinan ydinsisältöä. Tähän saattoi vaikuttaa se, että episodi oli lapsista hauska ja mielenkiintoinen sekä omasta kokemusmaailmasta tuttu. Harvimmin mainitut sisältöyksiköt puolestaan liittyivät sammakon etsimiseen eri paikoista. Samat sisältöyksiköt näyttävät olevan hankalia myös 6–7-vuotiaille (Eriksson & Rajala, 2014), mutta he kertovat näistä yksiköistä kuitenkin paremmin kuin tutkimuksemme 5-vuotiaat. Myös Suvannon (2012: 95) tutkimuksessa 4–6-vuotiaat lapset jättivät kertomatta tarkasti etsimiseen liittyviä yksityiskohtia. Toisaalta yksityiskohtien mainitseminen ei aina olekaan tarpeellista eikä edes suositeltavaakaan tarinan kokonaisuuden kannalta.

Tarinan jäsentäminen temporaalisesti näytti olevan vielä vaikeaa tutkimuksemme lapsille. Temporaalisuuden ilmaisemisen vaikeus näkyi siten, että lapset eivät ilmaisseet tapahtumien samanaikaisuutta riittävän tarkasti. Esimerkiksi monet lapset yhdistivät sisältöyksikössä 2 pojan nukkumisen ja sammakon karkaamisen rinnasteisella *ja*-konnektorilla joka kytkee toisiinsa kaksi tasavertaista lausetta eikä siten ilmaise täsmällisesti tapahtumien samanaikaisuutta tai peräkkäisyyttä (Lieko, 1993). Vanhimmat lapset suoriutuivat nuorempia paremmin tästä haastavasta kohdasta. Nuorimpien heikkoon suoriutumiseen saattoi vaikuttaa se, että yksinkertainen *ja*-konnektori vakiintuu lapsen kieleen aiemmin kuin temporaalisuutta ilmentävä *kun*-konnektori (Lieko, 1993). Lisäksi jotkut lapset saattoivat kokea sammakon karkaamisen mainitsemisen

tarpeettomaksi, koska ydinsisältöön kuuluva sisältöyksikkö 3 (*poika huomaa sammakon karanneen*) pitää sisällään ajatuksen siitä. Pohdimme, onko analyysissa tarpeellista erotella yksiköitä 2 ja 3 toisistaan, koska niiden sisällöissä on päällekkäisyyttä. Analysoimme nämä yksiköt kuitenkin Peltosen ja Rinta-Homin (2011) tulkintakriteerien (ks. luku 5.3.2 taulukko 3) mukaisesti erikseen.

Myös tapahtumien välisen kausaalisuuden ilmaiseminen tarinoissa oli vähäistä, mikä saattaa olla tyypillistä 5-vuotiaille (Berman & Slobin 1994b, 1994c; Koskinen, 2012; Suvanto: 112–113). Tämä näkyi esimerkiksi sisältöyksikön 12 (*äänen kuuleminen*) sisältämän syy-seuraussuhteen tuottamisessa. Yksikkö saattoi olla lapsille hankala, koska kirjan kuvassa poika ilmaisee kuulemisen nonverbaalisti laittamalla sormen suun eteen. Osa lapsista yhdisti eleen ilmaukseen *shh*, joten ele ja sen merkitys vaikutti olevan lapsille tuttu. Kuitenkaan lapset eivät osanneet kausaalisesti yhdistää elettä tarinan muihin tapahtumiin tai sanallistaa näkemäänsä ja siksi jättivät äänen kuulemisen mainitsematta.

7.1.2 Tarinan ymmärtäminen

Suurin osa lapsista ymmärsi tarinan hyvin eli vastasi oikein tarinasta esitettyihin kysymyksiin. Lapset suoriutuivat ymmärtämistehtävästä paremmin kuin tuottamistehtävästä, mikä onkin luonnollista, sillä ymmärtäminen kehittyy ennen kertovaa puhetta (Lyytinen, 2014). Viisivuotiaiden lasten väliset eroavuudet tarinan ymmärtämisessä näyttävät olevan hieman suurempia ja suoriutuminen jonkin verran heikompaa kuin Erikssonin ja Rajalan (2014) tutkimilla 6–7-vuotiailla. Iällä tai sukupuolella ei ollut merkitystä tarinan ymmärtämiseen. Poikien suoriutuminen oli kuitenkin keskimäärin heikompaa ja vaihtelevampaa kuin tyttöjen, ja samansuuntaisia tuloksia on saatu myös joissakin aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Eriksson & Rajala, 2014).

Sisältökysymysanalyysissa ilmeni, että lapset vastasivat yhtä hyvin eksplisiittisiin ja implisiittisiin kysymyksiin. Tulos poikkeaa joistakin aiemmin tehdyistä tutkimuksista, joissa eksplisiittiset kysymykset ovat olleet lapsille helpompia kuin implisiittiset kysymykset (Bishop & Adams, 1992; Eriksson ja Rajala, 2014; Lepola ym., 2009). Yksi syy tulokseemme voi olla se, että kysymyksiin oli vain kaksi vastausvaihtoehtoa (*kyllä* tai *ei*), jolloin lapset saattoivat suurella todennäköisyydellä arvata oikean vastauksen. Myöntävä vastaus kysymykseen on myös preferoitu eli odotuksenmukainen jälkijäsen kysymys-vastaus vierusparissa (Tainio, 1997). Esimerkiksi yksi lapsi vastasi systemaattisesti kaikkiin kysymyksiin myöntävästi, ja sai tästä huolimatta puolet pisteistä.

Ymmärtämisosuuden tulos ei siis välttämättä ole täysin luotettava arvailun mahdollisuuden ja odotuksenmukaisen vastaamisen takia.

Sisältökysymyksissä olikin muutamia kohtia, joihin lapset vastasivat pääasiassa oikein. Lähes kaikki lapset vastasivat oikein eksplisiittiseen kysymykseen 2 (*Karkasiko sammakko?*), eli tarinan olennainen sisältö näyttää olevan kuvista helposti ymmärrettävissä. Myös Erikssonin ja Rajalan (2014) tutkimuksessa 6–7-vuotiaat vastasivat kyseiseen kysymykseen lähes aina oikein. Päättelyä vaativista implisiittisistä kysymyksistä helpoin oli yllättäen sisältökysymys 12 (*Luuliko poika hirven sarvia pensaan oksiksi?*), vaikka vain 25 % lapsista oli aiemmin kertonut tarinassaan tapahtumasta riittävän tarkasti. Jotkut lapset saattoivat ymmärtää kyseisen tapahtuman vasta kuullessaan johdattelevan sisältökysymyksen, ja tästä syystä osasivat vastata kysymykseen oikein. Toisaalta lapset saattoivat jättää asian mainitsematta, koska eivät kokeneet yksityiskohtaa tärkeäksi tai olivat jo väsyneitä kertomiseen.

Kuten joissakin muissa tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa vaikeimmaksi kysymykseksi osoittautui eksplisiittisestä alkuosasta (*Kuuliko poika jotain?*) ja implisiittisestä loppuosasta (*Mitä?*) koostuva sisältökysymys 15 (ks. Eriksson & Rajala, 2014). Tässä yksittäisessä kysymyksessä lapset vastasivat eksplisiittiseen osaan paremmin kuin implisiittiseen. Yli puolet lapsista vastasi oikein eli myöntävästi kysymyksen alkuosaan, mikä onkin odotuksenmukainen vastaus kysymykseen (Tainio, 1997). Tästä huolimatta vain noin kolmasosa lapsista osasi kertoa, mitä poika kuuli. Syynä tähän saattoi olla se, että eksplisiittiseen kysymykseen lapsi saattoi arvata oikean vastauksen, mutta vastaaminen implisiittiseen kysymykseen vaati muun kuin kyllä/ei-vastauksen. Kysymyksen alkuosa oli myös melko johdatteleva, mikä saattoi ohjata lapsia vastaamaan kysymykseen oikein.

7.1.3 Tuottamisen ja ymmärtämisen välinen yhteys

Tässä tutkimuksessa tarinan tuottamisen ja ymmärtämisen välillä oli yhteys tarinanluomisessa, eli mitä paremmin lapsi kertoi tarinan kuvasarjasta, sitä paremmin hän myös vastasi tarinasta esitettyihin kysymyksiin. Vaikka kertomusten tuottamisen ja ymmärtämisen välistä yhteyttä ei ole vielä tutkittu kovinkaan paljon, samansuuntaisia tuloksia on saatu esimerkiksi 4-vuotiailla (Lepola ym., 2009) ja 6–7-vuotiailla lapsilla (Eriksson & Rajala, 2014). Kansainvälisissä tutkimuksissa toistokerrontatehtävässä tarinan kertomisella ja ymmärtämisellä on havaittu olevan yhteyttä, mutta tarinanluomistehtävässä vastaavaa yhteyttä ei löytynyt (Nilson & Vikström, 1998; Paris & Paris, 2003). Aineistossamme oli myös muutamia poikkeavia lapsia, jotka suoriutuivat heikosti

kerrontatehtävästä, mutta saivat hyvät pisteet ymmärtämistehtävästä. Tämä saattoi johtua siitä, että näiden lasten kerrontataidot eivät olleet vielä samalla tasolla ymmärtämisen kanssa, tai ymmärtämistehtävä saattoi olla liian helppo ja johdatteleva, jotta se olisi tuonut esille lasten todellisen taitotason tarinan ymmärtämisessä. Lapsi saattoi myös ujustella ja siitä syystä alisuoriutua tehtävästä, tai hänellä ei ollut riittävästi aiempaa kokemusta kertomisesta.

7.2 Menetelmän pohdinta

Pyrimme keräämään tutkimusaineiston niin, että se kuvastaisi mahdollisimman hyvin suomalaisten kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 5-vuotiaiden lasten kerrontataitoja. Tutkimusjoukkoon saattoi kuitenkin päätyä lapsia, joiden kielen kehitys ei ole ollut iänmukaista, koska resurssimme eivät riittäneet lasten henkilökohtaiseen arviointiin. Jotta lasten kehityksestä saatiin totuudenmukainen kuva, muokkasimme lasten kielen kehitystä kartoittavaa esitietolomaketta alkuperäistä tarkemmaksi Erikssonin ja Rajalan (2014) huomioiden pohjalta. Lisäsimme muutaman kysymyksen, joilla pyrimme paremmin rajaamaan tutkimuksen ulkopuolelle lapset, joilla kielen kehitys on ollut poikkeavaa. Mielestämme esitietolomake oli kuitenkin riittävä tutkimusjoukon valitsemiseen, koska vanhempien arvioiden on havaittu yleensä vastaavan hyvin lasten todellista kielen kehityksen tasoa (Suvanto, 2012: 202–203, Yliherva & Adams, 2011). Tämän lisäksi päiväkodin henkilökunta suoritti tutkimusjoukon alustavaa valintaa antamalla esitietolomakkeen vain niille perheille, joiden katsoi soveltuvan tutkimukseen. Suurimmaksi osaksi tutkimuksen ulkopuolelle jäi lapsia, joiden suomen kielen taito ei ollut riittävä.

Analyysia varten jaoin tutkimusjoukon kolmeen ryhmään iän perusteella (4;9–4;11, 5;0–5;5 ja 5;6–5;11). Tietyissä yksittäisissä kohdissa näkyi eroja eri ikäryhmien välillä, mutta kaiken kaikkiaan jako ikäryhmiin ei osoittautunut kovinkaan informatiiviseksi. Eri-ikäisten ja eri sukupuolta olevien lasten ryhmät jäivät verrattain pieniksi ja erikokoisiksi, mikä tulee huomioida tulosten tulkinnassa.

Käytimme tutkimusasetelman luomiseen käsinukkea, jonka tarkoitus oli ohjata lasta kertomaan tarina kuulijalle, joka ei entuudestaan tunne tarinaa eikä näe tarinan kuvia. Pyrimme siis tutkimuksessa luomaan naiivi kuuntelija -asetelman, koska on havaittu, että tällä menetelmällä lapset tuottavat tarinoihinsa enemmän episodeja ja tarinat ovat johdonmukaisempia ja ymmärrettävämpiä kuin ilman vastaavanlaista asetelmaa (Liles, 2003). Asetelma ei kuitenkaan täysin onnistunut, sillä suurin osa lapsista kertoi tarinaa käsinuken sijaan mieluummin tutkijoille.

Ilmeisesti viisivuotiaan on siis tutkimustilanteessa luontevampaa kertoa tarina ihmiselle kuin käsinukelle. Kerronnan houkuttelumenetelmänä käsinukke ei kuitenkaan vaikuttanut olevan liian lapsellinen, mutta se jäi usein sivuosaan, kun lapset hakivat tarinan kerrontaan palautetta ja rohkaisua tutkijoilta käsinuken sijaan.

Käsinuken vaihtoehtona voisi olla, että lapsi kertoo tarinan henkilölle, joka tulee vasta kuvien katselun jälkeen tutkimuhuoneeseen. Tätä asetelmaa emme kuitenkaan käyttäneet, sillä ajattelimme sen lisäävän tilanteen jännittävyyttä ja siten heikentävän lapsen kerrontaa. Toinen keino luoda naiivi kuuntelija -asetelma on antaa lapsen valita kerrottava tarina pöydälle nurinpäin asetetuista kuvasarja-vaihtoehdoista, jotta lapsi luulee tarinan olevan tutkijalle tuntematon (Gagarina ym., 2012), mutta tämän kaltainen asetelma olisi ollut hankala toteuttaa Sammakko-tarinalla.

Tutkimustuloksiin on voinut vaikuttaa se, että lapset eivät aina jaksaneet keskittyä tarinan kertomiseen kuvien loppuun asti, koska Sammakko-tarina on kerrontatehtävänä melko pitkä. Keskittymisen herpaantuminen näkyi sekä kuvien katseluvaiheessa että tarinan kertomisessa. Hätäisimmät lapset hyppivät kirjan sivuja yli eivätkä jaksaneet kertoa jokaisesta kuvasta. Toisaalta jotkut lapset katselivat kuvia hyvinkin tarkkaan ja olivat kiinnostuneita tarinasta. Sisällöstä saatu heikko pistemäärä ei siis välttämättä suoraan kerro lapsen kerrontataitojen puutteista, vaan pisteisiin saattoi vaikuttaa keskittymiskyvyn heikkous. Lisäksi tilanteen outous, tehtävänannon puutteellinen ymmärtäminen, lapsen ujostelu tai tottumattomuus kertoa tarinoita voivat vaikuttaa tutkimustilanteessa kerrottuun tarinaan ja siten tutkimuksen validiteettiin (Suvanto & Mäkinen, 2011).

Tutkimuksen tulosten perusteella sisältöyksikköanalyysi erottelee lasten taitotason melko hyvin. Havaitimme sisällönanalyysissä kuitenkin joitakin puutteita. Sammakko-tarina sisältää jonkin verran pääjuonen kannalta epäoleellisia kuvia. Sisällönanalyysin heikkous oli mielestämme juuri se, että osasta turhien kuvien sisällöstä annettiin pisteitä (hirven sarville joutuminen), osasta ei (koira tippuu ikkunasta). Johdonmukaisempaa olisi ollut huomioida analyysissä kaikkien kuvien tapahtumat tai jakaa tarina esimerkiksi ainoastaan muutamaan pääkomponenttiin, joista saa pisteitä (ks. Berman & Slobin, 1994b). Käyttämällämme analyysitavalla lapsi saattoi saada heikot pisteet kertomuksesta, vaikka kertoi taitavasti kertomuksen ydinsisällön, mutta jätti kuitenkin mainitsematta jotakin pisteytyksen kannalta merkittävää. Toisaalta lapsi saattoi saada hyvät tuottamispisteet kertomalla epäolennaisista tapahtumista (esim. hirven sarville joutuminen), vaikka

juonen ydinsisältö jäi puutteelliseksi. Analyysin pisteytyksessä ei siis huomioida, onko pisteet saatu pelkistä tarpeettomista yksityiskohdista vai tarinan ydinsisällöstä, joten saman pistemäärän saaneet lapset voivat olla kerrontataidoiltaan hyvinkin eritasoisia. Yksinkertainen, enemmän ydinsisältöön painottuva analyysi saattaisi erotella paremmin lasten todellista taitotasoa (vrt. Berman & Slobin, 1994b).

Tutkijan näkökulmasta sisältöyksikköanalyysissä on myös jonkin verran monitulkintaisuutta ja päällekkäisyyksiä, mikä vaikeuttaa johdonmukaista pisteytystä. Sen vuoksi teimme joitakin tarkennuksia sisältöyksiköiden tulkintakriteereihin aineistosta nousseiden havaintojen perusteella (ks. luku 5.3.2). Osa aiemmissa tutkimuksissa käytetyistä kriteereistä ei mielestämme huomioi riittävän hyvin lasten erilaisia ilmaisuja. Lisäksi osa kriteereistä oli liian epämääräisiä tai keskittyi epäolennaiseen sisältöön (ks. luku 5.3.2). Muutoksien avulla pystyimme pisteyttämään lasten tarinat yhtenevästi ja johdonmukaisesti.

Sisältökysymysanalyysissä käytimme Nilssonin (2004) laatimaa alkuperäistä kysymyslistaa (ks. luku 5.3.3), sillä kysymykset huomioivat kattavasti tarinan oleelliset tapahtumat. Lisäksi kysymysten joukossa on sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä kysymyksiä, joiden on todettu erottelevan lasten ymmärtämistaitoja (Lepola ym., 2009). Havaintojemme perusteella sisältökysymysanalyysi vaikuttaisi kuitenkin olevan liian helppo, sillä lasten saamat pistemäärät sisältökysymyksistä painottuvat pisteiden yläpäähän. Kyllä/ei-kysymykset eivät siis näytä tällaisenaan erottelevan lasten ymmärtämistaitoja toisistaan, koska lapsi voi arvaamalla saada hyvät pisteet tehtävästä. Toisaalta pelkät avoimet kysymykset voisivat antaa väärän käsityksen lapsen ymmärtämistaidoista, jos lapsen on vaikea sanallistaa ymmärtämäänsä. Mikäli käytettäisiin sekä kyllä/ei-kysymyksiä että avoimia kysymyksiä, voitaisiin saada luotettavammin selville lapsen ymmärtämiskyky ja karsia pois arvaamisesta tai sanallisen tuottamisen vaikeudesta johtuvat harhaanjohtavat tulokset.

7.3 Jatkotutkimusaiheita ja työn kliininen merkitys

Tutkimuksemme tulokset antavat suuntaa siitä, kuinka noin 5-vuotiaat tyypillisesti kehittyneet suomenkieliset lapset muodostavat ja ymmärtävät tarinaa kuvakertomuksen pohjalta. Tutkimuksemme otoskoko oli suhteellisen pieni ja ryhmät erikokoisia, joten tuloksemme eivät ole sellaisenaan suoraan sovellettavissa ja yleistettävissä kliiniseen työhön. Kuitenkin tuloksiamme ja havaintojamme voidaan mahdollisesti hyödyntää, mikäli Sammakko-tarinasta tullaan tekemään normitettu arviointimenetelmä puheterapeuttien käyttöön.

Havaintojemme perusteella muutamia seikkoja voitaisiin muokata, jotta Sammakko-tarina toimisi paremmin lasten kerrontataitojen arviointivälineenä. Esimerkiksi kerrontatehtävän tulkintakriteerejä ja pisteytystä tulisi tarkentaa ja kenties hieman karsia, jotta ne entistä paremmin huomioisivat tarinan olennaisen sisällön yksityiskohtien sijaan. Sisältökysymysanalyysia puolestaan voitaisiin kehittää lisäämällä siihen muutamia avoimia kysymyksiä, jolloin se luotettavammin arvioisi lapsen ymmärtämisen tasoa ja poissulkisi pelkän arvailun mahdollisuuden. Jotta Sammakko-tarinaa voitaisiin käyttää luotettavana arviointivälineenä, tarvitaan vielä lisää suuren otoskoon tutkimusta eri-ikäisistä ja eri tavalla kielellisesti kehittyneistä (esim. SLI, ASD) lapsista. Lasten tuottamia tarinoita tulisi tutkia makrorakenteen lisäksi myös mikrotasolla, jotta saataisiin lisää tietoa esimerkiksi tarinoiden kielellisestä rakenteesta. Monipuolisen tutkimustiedon karttuessa voidaan mahdollisesti erotella Sammakko-tarinan avulla poikkeava kielen kehitys tyypillisestä kehityksestä.

Kulttuuri- ja kielierojen vuoksi vieraskielisten tutkimusten tulokset eivät ole suoraan sovellettavissa suomen kieleen, joten suomenkielistä tutkimusta tarvitaan vielä lisää. Ylipäätään eri-ikäisten lasten ja aikuisten kertovaa kieltä olisi syytä tutkia suuremmilla otoskoilla, jotta saataisiin luotettavaa ja yleistettävää tietoa kerrontataitojen kehityksestä. Esimerkiksi kouluikäisten lasten ja aikuisten kerrontataidoista tarvitaan vielä lisää tutkimustietoa. Lisäksi kertomusten tuottamisen ja ymmärtämisen välisestä yhteydestä on tällä hetkellä tutkimustietoa melko vähän, ja tulokset ovat osittain ristiriitaisia (Nilson & Vikström, 1998; Paris & Paris, 2003 vrt. Eriksson & Rajala, 2014; Lepola ym., 2009).

LÄHTEET

Aksu-Koc, A. & von Stutterheim, C. (1994). Temporal relation in narrative: Simultaneity. Teoksessa R. A. Berman & D. I. Slobin (toim.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 393–457.

Aksu-Koc, A. & Tekdemir, G. (2010). Interplay between narrativity and mindreading. Teoksessa S. Strömqvist & L. Verhoeven (toim.), *Relating events in narrative volume 2*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 307–328.

Barnes, J., Lombardo, M. V., Wheelwright, S. & Baron-Cohen, S. (2009). Moral dilemmas film task: A study of spontaneous narratives by individuals with autism spectrum conditions. *Autism Research* 2(3), 148–156.

Benson, M. S. (1993). The structure of four-and five-year olds` narratives in pretend play and storytelling. *First Language* 13(38), 203–223.

Berman, R. A. & Slobin, D. I (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* (toim.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994a). Research goals and procedures. Teoksessa R. A. Berman & D. I. Slobin (toim.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 17–38.

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

Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994c). Filtering and packaging in narrative. Teoksessa R. A. Berman & D. I. Slobin (toim.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 515–555.

Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with Specific Language Impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research* 35(1), 119–129.

Bost, K. K., Choi, E. & Wong, M. S. (2010). Narrative structure and emotional references in parent–child reminiscing: associations with child gender, temperament, and the quality of parent–child interactions. *Early Child Development and Care* 180(1–2), 139–156.

Bost, K. K., Shin, N., McBride, B. A., Brown, G. L., Vaughn, B. E., Coppola, G., ym (2006). Maternal secure base scripts, children’s attachment security, and mother–child narrative styles. *Attachment & Human Development* 8(3), 241–260.

Botting N., Faragher B., Simkin Z., Knox E. & Conti-Ramsden G. (2001). Predicting pathways of specific language impairment: what differentiates good and poor outcome? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42(8), 1013–1020.

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

Bucht, M. (2013). *Kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 5–6-vuotiaiden lasten kerrontataidot*. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.

Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics 2*. London: Continuum.

Eriksson, P. & Rajala, E. (2014). *Miten kielellisesti tyypillisesti kehittyneet 6–7-vuotiaat lapset tuottavat ja ymmärtävät Sammakkotarinan? Alustavat ikänormit*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Farrant, K. & Reese, E. (2000). Maternal style and children’s participation in reminiscing: Stepping stones in children’s autobiographical memory development. *Journal of Cognition and Development* 1(2), 193–225.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. ZASPiL Nr. 56.

Haden, C.A., Haine, R.A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent–child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology* 33(2), 295–307.

- Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence: Implications for education. *American Psychologist* 52(10), 1091–1102.
- Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder on structured elicitation and narrative tasks. *Clinical Linguistics and Phonetics* 18(3), 161–182.
- 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*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 89–102.
- Ilgaz, H. & Aksu-Koc, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development* 20(4), 526–544.
- Kaipainen, S. (2011). *Eri-ikäisen puhujien kielen käytön piirteitä sarjakuvatehtävissä*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Kavanaugh, R. D. & Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany: State University of New York Press, 80–99.
- Kintch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85(5), 363–394.
- Koskinen, R. (2013). *Ennenaikaisesti syntyneiden lasten kerronnan koheesio ja koherenssi 5–6-vuoden iässä*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2003). *Kyllä se lintupelotintaulujuttu siinä nyt on käsittelyssä: Afaattisten puhujien kielellisiä valintoja sarjakuvatehtävissä*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- 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 monet ulottuvuudet*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, 17–27.

- Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2011). Kielenkäyttötehtävien arvioinnin suuntaviivoja. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–224.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2004). Diagnosoinnin haasteita. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.), *Mistä on pienten sanat tehty – lasten äänteellinen kehitys*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 150–154.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lieko, A. (1993). Lapsen kielen lauseyhdistykset. Teoksessa A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.), *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 165–187.
- 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(5), 868–883.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D. & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research* 38(2), 415–425.
- Loukusa, S., Kunnari S. & Vedenkannas, U. (2000). Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Lyytinen, P. (2014). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–71.
- Mandler J. M. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Markkanen, M. (2013). *Miten ennenaikaisina ja täysiaikaisina syntyneet lapset kuvaavat kertomuksen maailmaa?* Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- McAdams, D. (2008). Personal Narratives and the Life Story. Teoksessa L. Pervin & O. John (toim.), *Handbook of Personality: theory and research*. New York: Guilford press, 242–262.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-language Pathology* 15(2), 142–154.
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D., & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech, and Hearing Services at Schools* 34(4), 332–342.
- Mäkinen, L. (2015). *Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Mäkinen, L. & Kunnari, S. (2009). Lasten kerrontaitojen arvioiminen. *Puhe ja kieli* 29(3), 103–120.
- Naglieri, J. A. & Rojahn, J. (2001). Gender differences in planning, attention, simultaneous, and successive (PASS) cognitive processes and achievement. *Journal of Educational Psychology* 93(2), 430–437.
- Nelson, K. (1986). Event Knowledge and Cognitive Development. Teoksessa K. Nelson (toim.), *Event Knowledge. Structure and Function in Development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1–19.
- Nicolopoulou, A. & Richner, E. S. (2004). “When your powers combine, I am Captain Planet”: the developmental significance of individual- and group-authored stories by preschoolers. *Discourse Studies* 6(3), 347–371.
- Nilson, A., & Vikström, L. (1998). *Normalspråkiga fyra- och femåringars förmåga att strukturera och förstå berättelser*. Pro gradu -tutkielman tiivistelmä, Lundin yliopisto.

- Nilsson, K. (2004). *Dysfaattisten lasten kertomusten koherenssi*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language, and Communication Disorders* 38(3), 287–313.
- Peltonen, R. (2011). *Hyvin ja erittäin enneaikaisina syntyneiden lasten kielelliset taidot 5-6 vuoden iässä: testitulosten suhde kerrontataitoihin*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Price, J. R., Roberts, J. E. & Jackson, S. C (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 37(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(6), 627–644.
- Rinta-Homi, E. (2012). *Kielihäiriöisten 5–6-vuotiaiden lasten kerrontataidot. Monitapaustutkimus*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Rinta-Homi, E. & Peltonen, R. & (2011). Sammakkokertomuksen sisällön arviointikriteerien kehittelyä. Teoksessa S. Stolt, M. Lehtihalmes, L. M. Heikkola & S. Kunnari (toim.), *Lasten ja nuorten puheen arvioiminen ja mittaaminen*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 43, 74–81.
- Roininen, H. (2014). *Verbien käyttö 6- ja 7-vuotiaiden lasten kertomuksissa*. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2009). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi & M. Vainio (toim.), *Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 114–121.

Schneider, P., Hayward, D. & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 30(4), 224–238.

Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Teoksessa: R. Freedle (toim.), *New directions in discourse processing vol. 2: Advances in discourse processing*. Norwood: Ablex, 53–120.

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*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 113–151.

Strand, S., Deary, I. J., & Smith, P. (2006). Sex differences in Cognitive Abilities Test scores: A UK national picture. *British journal of educational psychology* 76(3), 463–480.

Strömqvist, S. & Verhoeven, L. (2010). *Relating events in narrative volume 2*. (toim.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Suvanto, A. (2007). Kielihäiriöisen lapsen kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen. Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten monet ulottuvuudet*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, 39–48.

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

Suvanto, A. & Mäkinen, L. (2011). Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–80.

Tainio, L. (1997). Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 93–110.

Tolska, T. (2002). *Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.

van Dijk, T. A. (1976). Narrative macro-structures. Logical and cognitive functions. *A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature* 1, 547–568.

Veisu, E. (2014). *Nuorten aikuisten kielelliset valinnan sarjakuvakertomuksessa*. Pro gradu - tutkielma, Tampereen yliopisto.

Yliherva, A. & Adams, C. (2011) Vanhemmilta saadun tiedon käyttö lasten pragmaattisten taitojen arvioinnissa. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–209.

LIITTEET

Liite 1: Lupalomake

Lupa osallistua tutkimukseen

Lapsen tietoja ja ääninauhoja käsitellään luottamuksellisesti, eikä lapsen henkilöllisyys ole missään vaiheessa tunnistettavissa. Tutkimuksen tuloksista kirjoitetaan opinnäytetyö (Pro gradu -tutkielma), joka julkaistaan sähköisenä versiona Tampereen yliopiston kirjaston sivuilla. Tutkimuksen jälkeen ääninauhat arkistoidaan logopedian tutkinto-ohjelman arkistoon. Aineisto on kerronnan arviointimenetelmää kehittävän hankkeen käytössä. Kun hanke on saatu päätökseen, äänitallenteet hävitetään.

Lapsen nimi: _____

Lapseni saa osallistua tutkimukseen

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Jos lapsenne saa osallistua tutkimukseen, täyttäkää alla olevat tiedot.

Lapsen päiväkotia: _____

Sukupuoli: tyttö poika

Ikä: _____ v _____ kk

Huomioita lapsen kielellisistä taidoista?

LÄMMIN KIITOS YHTEISTYÖSTÄ!

KYSELYKAAVAKE VANHEMMILLE LAPSEN KIELENKÄYTÖN TAIDOISTA

ESITIEDOT

Lapsen nimi: _____ syntymäaika: _____

Lapsen harrastukset (montako kertaa viikossa?): _____

Sisarusten syntymävuodet: _____

Kaavakkeen täyttäjät: _____ täyttöpvm: _____

Onko lapsesi puheen ja kielen kehitys mielestäsi iänmukaista?

Onko lapsesi saanut puheterapiaa tai muuta kielellistä kuntoutusta? Jos on, niin mistä syystä?

Mitä kieliä lapsesi puhuu?

Mitä kieliä lapsellesi puhutaan?

OHJEET (© Anne Suvanto)

Tämä kyselykaavake sisältää väitteitä, jotka kuvaavat lapsen puheilmaisun tasoa ja kielen käyttöä. Kyselyn tarkoituksena on saada vanhempien arvio siitä, miten heidän lapsensa kommunikoi puheensa avulla arkipäivän erilaisissa tilanteissa.

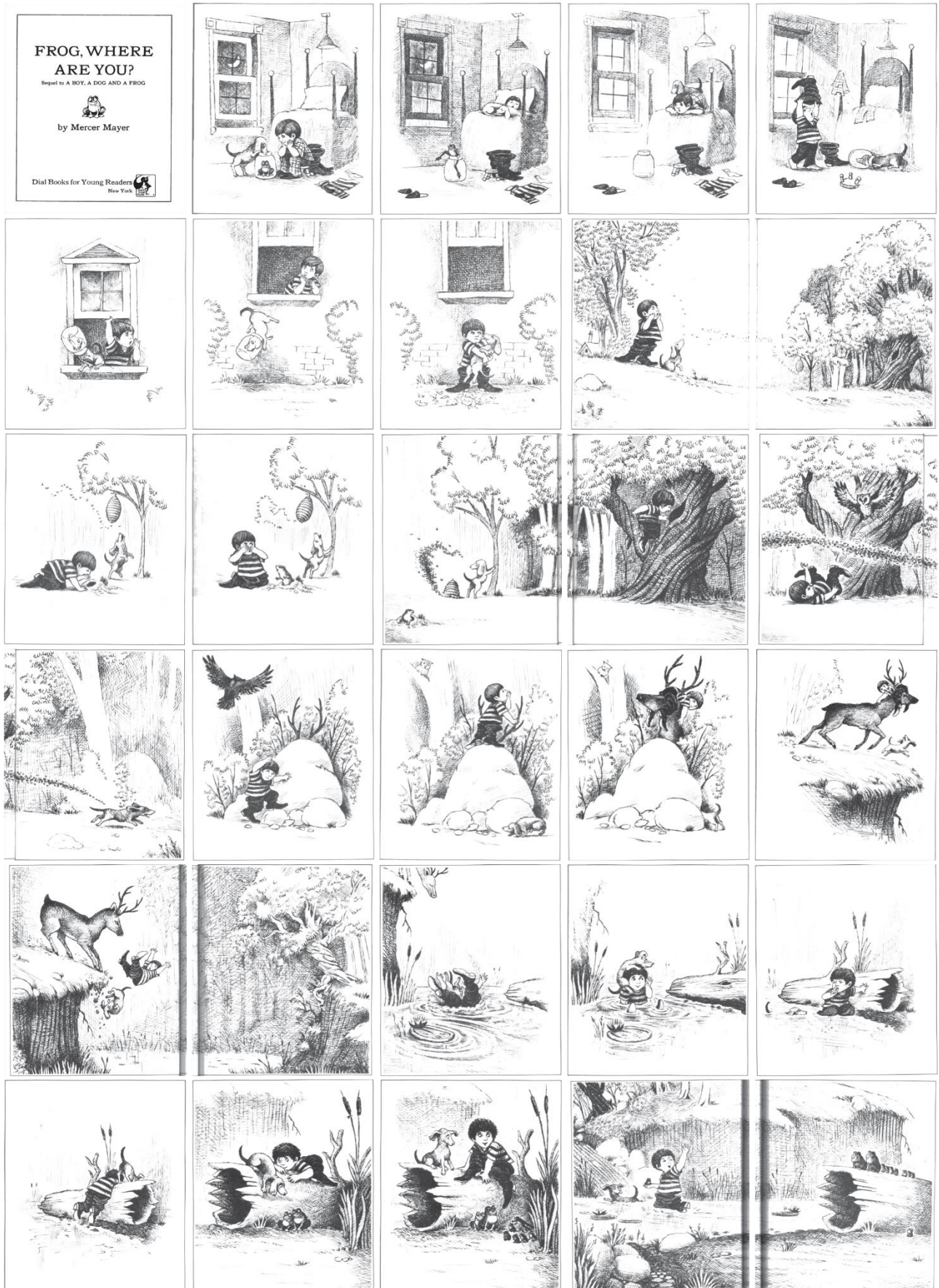
Voitte vastata seuraaviin väitteisiin alla olevan ohjeen mukaan. Merkitkää väitteen kohdalle se numero, joka mielestänne parhaiten vastaa arviotanne kyseisestä asiasta.

0 = en osaa arvioida, 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = usein, 4 = yleensä aina

1. Lapsi tervehtii toisia (hei-hei, päivää, näkemiin jne.). _____
2. Lapsi pyytää ja vaatii, esim. "Haluan karkkia", "anna ruokaa". _____
3. Lapsi ohjaa toisen henkilön (aikuisen tai lapsen) käyttäytymistä, esim. "Pelataan sitä noppapeliä", "Tule meille kylään". _____
4. Lapsi kertoo tunteistaan, esim. "Minua suututtaa kun Ville ei alkanut leikkimään", "Tykkään jäätelöstä". _____
5. Lapsi on utelias ja kyselee asioita näkemästään ja kuulemastaan, esim. "Mikä tuo ääni on?", "Minne äiti meni?", "Miksi kissalla on häntä?" _____
6. Lapsi toistaa kuulemiaan vitsejä, satuja tai loruja. _____
7. Lapsi keksii itse vitsejä, tarinoita, satuja tai loruja. _____
8. Lapsi osaa kertoa menneistä tapahtumista ymmärrettävästi, esim. mitä teki päiväkodissa tai kesälomalla. _____
9. Lapsi kertoo selkeästi siitä, mitä aikoo tehdä tulevaisuudessa, esim. huomenna tai "isona". _____
10. Lapsi sekoittaa tapahtumien järjestyksen tarinaa kertoessaan tai kuvaillessaan äsken tapahtunutta asiaa. Esimerkiksi jos kuvailee filmiä, saattaa puhua lopusta ennen alkua. _____
11. Lapsi käyttää usein kiertoilmauksia, esim. sarvikuonon sijaan saattaa sanoa: "Se eläin, jolla on sarvi päässä". _____
12. Lapsi sekoittaa merkitykseltään toisiaan lähellä olevia sanoja, esim. voi sanoa tuolia pöydäksi. _____
13. Lapsi tekee kielioppivirheitä, esim. sanoo: "Poika näki tyttö", vaikka pitäisi sanoa: "Poika näki tytön". _____
14. Lapsi puhuu ikäistään nuoremman tavoin, esim. käyttää kirjasta nimeä "kiija", kissasta "kitta" ja pyörästä "pöölä". _____
15. Lapsi osaa luokitella asioita, esim. puhuu hedelmistä tarkoittaessaan omenia, banaaneja ja appelsiineja tai leluista tarkoittaessaan nallea, leikkiautoa ja palloa. _____
16. Lapsi osaa kuvata esineen ja sen käyttötarkoituksen, esim. "Mukista juodaan". _____
17. Lapsi ei pysty ilmaisemaan itseään tarkasti, esim. sanoo "tuo tuossa" sen sijaan että sanoisi "kattila". _____
18. Lapsi tuottaa pitkiä ja monimutkaisia lauseita, kuten "Kun me mentiin puistoon, niin minä keinuin". _____

Lähteet: Bishop, D. (2003). The Children's Communication Checklist, CCC-2, Halliday, M.(1975). Learning how to mean explorations in the development of language, Leiwo, M.(1987).Lapsen kielen kehitys.

Liite 3: Sammakko-tarinan kuvat (Frog, Where are you, Mayer, 1969)



Liite 4: Litteraatiomerkit

T1	tutkija 1
T2	tutkija 2
L	lapsi
(.)	lyhyt tauko
(..)	pitkä tauko
(-)	epäselvä sana
(--)	epäselvä ilmaus