

Soile Hakala

”Ai kerronks mää nyt jotain?”

Viisivuotiaiden lasten tarinankerronnan taidot

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaista ovat viisivuotiaiden lasten ($n = 80$) tarinankerrontataidot. Työssä tarkasteltiin mikrotasolla lasten tarinoiden sisältöä ja makrotasolla tarinoiden rakennetta. Lisäksi tarkasteltiin, millaisia rakenteellisia eroja lasten tarinankerronnan tavoissa on, ja seurattiin, onko kerrontatavassa havaittavissa tasoeroja. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin tarinoiden lingvististä sisältöä ja toisessa vaiheessa tarinakielioppimallin (storygrammar) pohjalta tarinoiden rakennetta sekä tarinankerronnan tapaa. Tarinat voitiin jakaa kolmeen ryhmään kerronnan tason mukaan. Tunnistavan kerronnan tasolla (38 % tarinoista) tarinat olivat lyhyitä ja sanojen laadun ja eri sanaluokkien osalta niukkoja. Tarinan rakenne koostui hahmojen nimeämisestä ja erillisistä tapahtumista. Kokonaista episodiat ei esiintynyt, joten tarinat olivat usein hajanaisia. Lapset tarvitsivat kerronnan tueksi paljon kannustusta. Kuvailevan kerronnan tasolla (30 %) tarinoiden pituus edusti aineiston keskiarvoa, mikä näkyi sanojen laadun parantumisena. Juonirakenneyksiköiden lisääntyminen näkyi tarinan ymmärrettävyyden paranemisena. Yli puolet lapsista mainitsi vähintään kaksi episodiat juonirakenneyksikköä, ja viidesosa kertoi

ensimmäisen episodiat kokonaan. Kertovan kerronnan tasolla (31 %) tarinat olivat pitkiä ja niissä esiintyi rikasta ja vaihtelevaa kieltä. Yli puolessa tarinoista löytyi kokonaiset episodiat, mikä teki tarinasta kuulijalle hyvin ymmärrettävän. Tämän tason kerronnassa alkoi näkyä enemmän myös tarinan hahmojen toiminnan tulkittaa. Mikrotasolla kuvailevan ja kertovan tason tarinat erosivat tunnistavan tason tarinoista merkitsevästi substantiivien ja verbien sekä erilaisten sanojen määrässä, sanojen kokonaismäärässä, lauseiden keskimääräisessä pituudessa ja sivulauseiden määrässä.

Asiasanat: lasten narratiiviset taidot, lasten tarinankerronnan taidot, tarinakielioppi (story grammar), tarinankerronnan tasot, lapsen kielellinen kehitys

JOHDANTO

”Isoisäni kuningas George – vie minut vaellukselle. Opettaa minulle mustien tavat. Isoisä opettaa minulle myös kaikkien tärkeimmän. Tarinankerronnan.” Elokuvaista Australia (2008) peräisin oleva sitaatti kertoo ajasta ennen tietoyhteiskuntaa. Tänäkin päivänä tarinankerronta on yksi inhimillisen kommunikaation pe-

rusmuodoista, vaikka välineet tarinoiden välittämiseen ovat lisääntyneet. Tarinankerronnan taidoista puhutaan monilla eri käsitteillä: tarinankerronnan taidot, narratiiviset taidot ja kertova puhe. Narratiivi eli kertomus on eniten tutkittu monologin muoto, ja sillä tarkoitetaan verbaalista kuvausta aiemmista tapahtumista (Hoff, 2006). Narratiivi on johonkin kertojalle tapahtuneeseen tai keksittyyn teemaan keskittyvien kokemusten verbaalista tai kirjoitettua kuvausta. Narratiivia määrittelevät sen sisäinen koheesio ja rakenne (Kavanaugh & Engel, 1998). Narratiivien ominaisuudet voidaan tunnistaa maasta ja kielestä riippumatta (Lyytinen, 1995). Tässä työssä käytetään käsitettä tarinankerronnan taidot, joilla edellisten lisäksi tarkoitetaan kykyä kertoa omista tunteista, ajatuksista, sekä esimerkiksi kuvasarjoista, -kirjoista tai yksittäisestä kuvasta.

Tutkimusten mukaan tarinankerronnan taidoilla on yhteys lasten kielenkehitykseen kuten kielioppiin, sanastoon, lausepituuteen ja lauseiden sisältöön (mm. McCarth Speaker, Taylor & Kamen, 2004; Ström, 1994) sekä koulumenestykseen kuten luetunymmärtämiseen ja tekniseen lukutaitoon, kirjalliseen tuottamiseen sekä matemaattisiin taitoihin (ks. mm. katsaus aiheeseen Mäkinen & Kunnari, 2009; Paul & Smith, 1993; Riley & Burrell, 2007; Stadler & Ward, 2005). Viime aikoina pienten lasten tarinankerronnan taitojen tutkimus on lisääntynyt. Tutkimusta on tehty muun muassa tarinan sisällön ja tarinakielipin näkökulmasta (mm. Hiltunen, 1995; Huttunen, 2008; Julin, 2001; Kiviniemi, 2008; Schneider, Hayward & Dubé, 2006; Starczewski & Lloyd, 1999), rakenteen näkökulmasta (mm. Geist & Aldridge, 2002; Nicolopoulou, 2008; Westerveld & Gillon, 2008) sekä kuntoutuksen näkökulmasta (mm. Korppi & Lehtinen, 2003; Salmi, 2008).

MATKALLA TARINANKERTOJAKSI

Ennen kuin tarinankerronta on mahdollista, on lapsen Bermanin ja Slobinin (1994) mukaan otettava ensin joitain kielenkehityksen askeleita. Esimerkiksi tarinan henkilöiden tai hahmojen nimeäminen edellyttää riittävää sanavarastoa, jouheva tarinan etenemisen kuvaaminen toimintaan liittyvien verbien sekä ominaisuuksia ilmaisevien adjektiivien omaksumista. Kielen rakenteelliset säännöt näkyvät ajallisissa sekä aikaa ja tilaa koskeissa valinnoissa, ja niiden oppimisen ansiosta kertomuksiin alkaa ilmaantua eri aikamuotoja. Tarinankerronta onkin monimutkaista toimintaa, ja se vaatii monen erilaisen tiedon integraatiota (Stein, 1988). Vaikka tarinankerronnan perusidea on liitettävissä viihdyttämiseen, ilahduttamiseen ja kuulijan tenhoamiseen, tarvitaan siinä myös monia korkeamman tason kielellisiä ja kognitiivisia taitoja kuten taitoa sarjoittaa ja ketjuttaa tapahtumia, käyttää täsmällistä kieltä, ymmärtää syy-seuraussuhteita ja strukturoida kertomus yleisten tarinoiden mallin tapaan (Paul & Smith, 1993).

Stadler ja Ward (2005) pitävät tarinoidenkertomistaitoa tärkeänä kolmesta syystä: se toimii hyvänä välineenä puheenkehityksessä ja on yhteydessä luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen sekä käsitteiden ymmärtämisen kehitykseen. Tarinat vaativat kertojaa käyttämään monipuolisempaa kieltä kuin päivittäiset keskustelut, ja jotta kuulija ymmärtäisi kertomuksen tapahtumat, tulee kertojan käyttää selkeää sanastoa, olla tarkka ääntämyksessään sekä hallita ajallisten sidesanojen käyttö (kuten ”sitten”, ”niin/siispä” ja ”vaikka”). Pystyäkseen kertomaan hyvän tarinan lapsella tulee olla taito yhdistää tapahtumia ajallisesti sekä synn ja seurauksen mukaan ja hänen tulee ymmärtää kuulijan erilainen ajatus ja tunnemaailma (theory of the mind).

Narratiivit tarjoavatkin mahdollisuuden kehittää korkeamman tason kielellisiä taitoja ennen lukemaan oppimista.

Tarinoiden kertomista alkaa esiintyä noin 2–3-vuotiailla lapsilla heidän juttellessaan aikuisten kanssa (ks. Lyytinen, 2004). Spontaanit tarinat lisääntyvät 3–5 vuoden iässä ja viisivuotiaan tarinat ovat jo rakenteeltaan johdonmukaisia. Kolmevuotiaiden tarinoita hallitsevat yleisesti äidinkielen lauserakenteet, mutta varsinaisen tarinan struktuurin rakentamisen taito vielä puuttuu. Tarinat ovat lähinnä kuvien hahmottamista ja nimeämistä yksittäisin sanoin ja kerronnalle on ominaista sen personalisointi kehotuksin ”katso” (”look” and ”see!”) samalla osoittaen kuvia. Jotkut lapsista käyttävät ilmaisujensa alussa myös minä muotoa (esim. ”Minä luulen että tuo on vauvapöllö”). Yleisesti kolmevuotiaat ymmärtävät kerrontatehtävän interaktiiviseksi ja henkilökohtaiseksi ja tarvitsevat vanhempiin lapsiin verrattuna paljon enemmän kerrontaa vahvistavia eleitä sekä kannustusta.

Viisivuotiaat eivät muodosta tarinankerronnantaidoiltaan yhtä yhteneväistä ryhmää. Osa tämän ikäisistä osaa muodostaa yleisesti strukturoidun ja teemallisesti etenevän tarinan, kun toiset selostavat vain yhden tai korkeintaan kaksi tarinan juonelle ominaista elementtiä (Berman & Slobin, 1994). Osa viisivuotiaista käyttää yksityiskohtaisia lauserakenteita sekä rikkasta sanastoa. Viisivuotiaiden tarinat ovat kuitenkin jo kolmivuotiaiden tarinoihin verrattuna selvemmin ajallisesti järjestyneitä ja rakenteelliset säännöt näkyvät ajallisissa tai aikaa ja tilaa koskevissa valinnoissa. Kuuden vuoden iässä tarinoissa lisääntyvät yksityiskohdat, esimerkiksi kuka teki, mitä teki ja missä järjestyksessä sekä miten tarina päättyi.

Berman ja Slobin (1994) jakavat narratiivisten taitojen kehityksen neljään

ikäsidonnaiseen vaiheeseen: 1) lauseiden yhdistäminen yksittäisessä tilassa kerrottaessa tarinaa kuva kuvalta (kolmevuotiaat), 2) lauseiden ajallinen järjestäminen paikallisella tasolla peräkkäin vaihtuvissa tapahtumissa (viisivuotiaat), 3) peräkkäin ja/tai kausaalisesti vaihtuvat osittain yksityiskohtaiset tapahtumat (yhdeksänvuotiaat) sekä 4) yleismaailmallisesti yhdistyneen toimintastruktuurin ympärille järjestynyt teksti (jo osa 9-vuotiaista ja aikuiset).

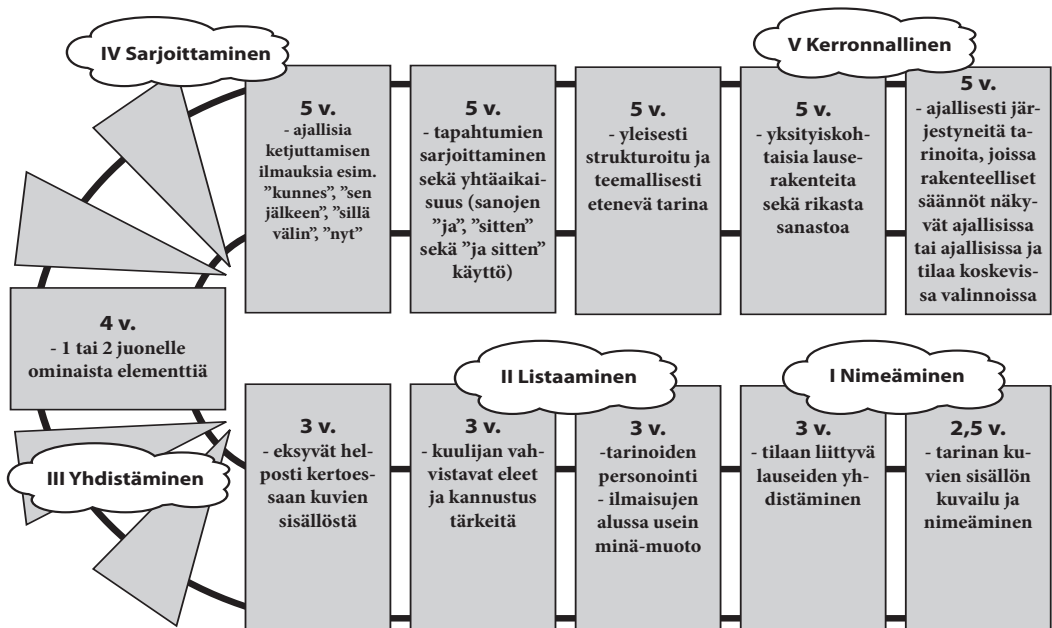
Stadler ja Ward (2005) taas näkevät tarinankerronnan taitojen kehityksessä viisi vaihetta: 1) nimeäminen, 2) listaaminen, 3) yhdistäminen, 4) sarjoittaminen sekä 5) kerronnallinen vaihe. Bermanin ja Slobinin mallista poiketen lasten tarinat eivät sijoitu näihin vaiheisiin suoraan iän mukaan vaan ne voivat edustaa eri vaiheita saamansa virikkeen mukaan. Ensimmäisessä vaiheessa tarinat sisältävät nominaalista luokittelua sekä toistuvia lauserakenteita ja ne kuvaavat valikoituja tapahtumia sekä irrallisia ajatuksia. Toisessa vaiheessa tarinat kuulostavat pitkälti tarinan otsikossa ilmenevien ominaisuuksien tai hahmon toiminnan tarkoilta listauksilta eivätkä ne ole sisällöltään ajallisesti tai syy-seuraussuhteellisesti yhteydessä keskenään. Yhdistelemisen vaiheessa tarinoissa on tietty aihe, jossa hahmon toiminta on yhteydessä toiseen hahmoon tai tapahtumaan. Kun lapsi pystyy käyttämään johdonmukaisesti oikeita ajallisia jaksoja sekä syy-seuraussuhteita, hän on siirtynyt neljanteen, sarjoittamisen vaiheeseen. Tarinat pyrkivät nyt vastaamaan kysymykseen ”milloin” ja ”miksi” ja sisältävät siten kehittyneempää kieltä (esim. ”mutta” ja ”koska”). Viidennessä, kerronnallisessa vaiheessa tarinat sisältävät elementtejä jokaisesta edeltävästä vaiheesta. Kehittyneen juonen ansiosta tarinassa saavutetaan tietty päämäärä ja kuulija pystyy ennakoimaan tarinan alun perusteella myös sen lopun. Kuvioon 1 on

tiivistetty tarinankerronnan taitojen kehitys 3–5-vuotiailla.

Geistin ja Aldridgen (2002) mukaan lasten tarinoiden rakenteessa ilmenee myös selkeää kognitiivista kehitystä, josta muodostuu viisi kehitystasoa. Ensimmäisellä tasolla lapsi ei osaa vielä muodostaa johdonmukaisesti rakentuvaa kokonaista tarinaa, vaan tarina rakentuu sarjaksi kertojan hajanaisia ja rinnakkaisia ajatuksia. Toisella tasolla lapsi pystyy sitomaan ajatuksiaan peräkkäin ja muodostamaan yhtenäisiä ilmaisuja. Ilmaisut sisältävät kuitenkin vain kaksi–kolme lausetta ja ne ovat ristiriidassa muihin ilmaisiin nähden. Kolmannella tasolla lapset kertovat lyhyitä ja ymmärrettäviä tarinoita, jotka sisältävät harkitsemattomia tarinan perusosia. He pyrkivät kertomaan järjestäytyneitä ja yhtenäisiä tarinoita, mutta useat yksityiskohdat kuitenkin sekoittavat kerrontaa

helposti (esim. kuvasarjoissa). Neljännellä tasolla lapsi pystyy jo hallitsemaan suurenkin määrän tarjottua tietoa, mutta yrittäessään keskittyä tarinan laadintaan, hän helposti kadottaa oikean suunnan ja kertomus lähtee sivuraiteille. Lapsi pystyy kuitenkin lopuksi palaamaan ja lopettamaan tarinan alkuperäiseen teemaansa. Viidennellä tasolla lasten kerronta on yhtenäistä ja se on huolellisesti rakennettu alusta loppuun ilman sivuraiteille ajautumista.

Tarinankerrontaan vaikuttavat myös osaltaan ajattelun lajit ja niiden yhteys kognitiivisiin taitoihin (Nevalainen, Juvonen-Nihtinen & Lappalainen, 2001). Tarinankerronnan alkutaipaleilla korostuu eritoten vielä puutteellinen sarjallinen ajattelu. Lapset osaavat nimetä tarinoista yksittäisiä asioita ja yhdistää niitä vähitellen lauseiksikin, mutta he eivät osaa muodostaa niistä loogisesti etenevää jatkumoa.



Kuvio 1. Tarinankerrontataitojen kehitys 3–5-vuotiailla (Berman & Slobin, 1994; Stadler & Ward, 2005)

Tiedonkäsittely on vasta tiedonkeruuli input-vaiheessa. Sinällään tarinoille oleellisten elementtien hahmottaminen ja nimeäminen on tärkeää, mutta ilman analogiseen ajatteluun perustuvaa sääntöä tarinankerronta ei etene. Kun tarinan henkilöt ja tapahtumat alkavat järjestyä lapsen ajattelussa aikajanalle, tulee tarinasta yhtenäisempi ja mikä tärkeintä, kuulijalle ymmärrettävämpi. Lasten aiemmat tarinankerrontakokemukset auttavat tässä kohden, mikäli lapset osaavat yhdistää aiemmat strategiansa tarinankerrontahetkeen. Tässä auttavat vahvat siltaamisen taidot (opittavan asian yleistäminen elävään elämään) (Nevalainen, 2000; Nevalainen ym., 2001).

Kuten Geist ja Aldridgekin (2002) toteavat, etenkin yksityiskohtaiset kuvasarjat voivat tiedon käsittelyvaiheessa (elaboration) hankaloittaa yksittäisten tarinan osasten valikoimista ja järjestämisestä ajallisesti ja syy-seurauksellisesti järjestyneeksi kokonaisuudeksi. Ne palaset, jotka tarinalle ovat olennaisia, lapsen tulisi valikoida hypoteettisen ajattelun avulla (jos–niin-ajattelua). Lapsen tulisi ikään kuin testata mielessään, eteneekö tarina kuvasarjan mukaan oikein, jos sen kertoo tällä tavalla. Myös hypoteettiselle ajattelulle välttämätön tarinan henkilöihin samaistuminen (roolin ottaminen) vaikuttaa syy-seuraussuhteiden havaitsemiseen (Nevalainen ym., 2001.) Puutteelliset hypoteettisen ajattelun taidot saattavat näkyä edellä mainittuna tarinan oikean suunnan kadottamisena ja sivuraiteille lähtemisenä (Geist & Aldridge, 2002). Tuotosvaiheessa (output) lapsi hallitsee niin sarjallisen kuin hypoteettisenkin ajattelun ja tarinasta tulee yhtenäinen ja kuulijalle selkeä kokonaisuus (Nevalainen ym., 2001).

KERTOMUKSEN RAKENNE TARINANKERRONNAN SELKÄRANKANA

Kertojan käsitys tarinasta vaikuttaa kriittisesti sen sisältöön ja struktuuriin. Steinin (1988) mukaan tekstiä ei voida luokitella tarinaksi, jollei se sisällä tiettyjä elementtejä (ks. kuvio 2). Juonen alussa kertojan tulee ymmärtää, mitkä seikat vaikuttavat juonen liikkeellelähtöön (Berman & Slobin, 1994). Ensimmäisenä tarinaan liitetään elävä olento, animoitu hahmo (animate character; Stein, 1988; Westerveld & Gillon, 2008). Tiivistämällä tarinan olennaisia piirteitä (esim. selaamalla kuvat läpi) kerrotaan kuulijalle, mistä tarinassa on kysymys (tapahtumien aika ja paikka, henkilöahmot sekä heidän toimintansa; Perkiö, 1989). Juonen avautuessa ja kehittyessä (Berman & Slobin 1994) voidaan asetelman (Westerveld & Gillon, 2008) tai orientaation avulla kertoa päähenkilön asemasta ja suuntautumisesta sekä perehdyttää kuulija olosuhteisiin (Perkiö, 1989). Kun tarinaan sisällytetään ajallisia yhteyksiä, tarinan tapahtumat yhdistyvät sarjaksi.

Vaikka useimmat tarinoiden määrittelmät edellyttävätkin sekä ajallisen että syy-seuraussuhteen yhdistämistä, on tarina mahdollista rakentaa myös ilman kumpaakaan näistä elementeistä. Jos tarina rakentuu vain hahmon varaan siitä muodostuu joko rakenteeton tai tarinan otsaketta kertaava kertomus tai vain sarja tarinan hahmoa kuvailevia ominaisuuksia. Ajallisten yhteyksien avulla tarinasta muodostuu toimintojen sarja (ikään kuin selostus päivän tapahtumista). Tapahtumien yhdisteleminen sekä ajallisten että syy-seuraussuhteiden avulla mahdollistaa päämäärään tähtäävän toiminnan kuvaamisen. Mikäli päämäärä kuitenkin puuttuu, on tuloksena vain syy-seuraussuhteiden avulla rakennettu reagointijakso.

(Stein, 1988.)

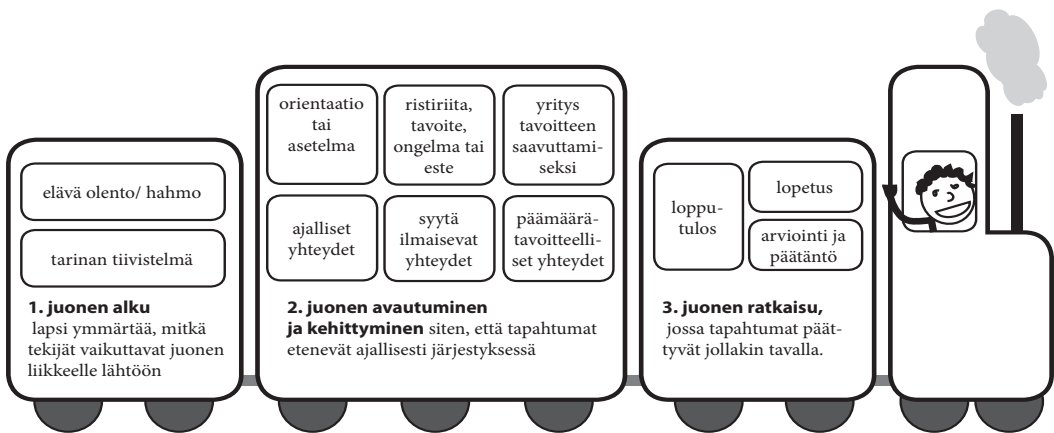
Päämäärän esittäminen hahmon toiminnan tavoitteena antaa kertojalle mahdollisuuden lisätä tarinaan myös tavoitteen saavuttamiseksi ylitettäviä esteitä, ristiriitoja tai ongelmia (Perkiö, 1989; Stein, 1988; Westerveld & Gillon, 2008). Esteen tai ongelman sisällyttäminen tarinaan antaa tarinalle myös lisäyksityiskohtia, ja tarinassa on mahdollista kuvata yrityksen tavoitteen saavuttamiseksi (Westerveld & Gillon, 2008). Edeltävän vaiheen tapahtumat vaikuttavat juonen ratkaisuun (jossa tapahtumat päättyvät jollakin tavalla) (Berman & Slobin, 1994). Esteiden pois jättäminen vaikuttaa tarinaan siten, että tuloksena on joko lopputulokseton tarina tai jonkinlaiseen lopputukseen, ratkaisuun tai lopputulokseen (Stein, 1988; Westerveld & Gillon, 2008) päättyvä päämäärätavoitteinen episodi.

Usein lopputuloksen sisällyttäminen tarinaan osoittaa, että kertoja on tehnyt useita tarinan yhtenäisyyteen viittaavia päätelmiä, ja lopputuloksen ansiosta tarinasta tulee harkitun oloinen (Stein, 1988). Lisäksi tarinaan voidaan lisätä vielä erillisen päätäntö, jolla ilmaistaan ekspli-

siittisesti eli suoraan paluu takaisin nykyhetkeen (Perkiö, 1989). Episodin, jossa on sekä päämäärä, esteitä tai ongelmia että lopputulos, voidaan katsoa täyttävän kokonaisen episodin kriteerit ja siten varsinaisen tarinan edellyttämät ehdot (Schneider ym., 2006).

Bermanin ja Slobinin tutkimuksessa (1994; ks. myös Julin, 2001) kolmevuotiaista vain 17 prosenttia osasi sisällyttää tarinaansa selkeän alun, kun taas neljävuotiaista tähän kykeni jo puolet ja viisivuotiaista 78 prosenttia. Tarinan juonen kehittäminen onnistui kolmevuotiaista vain 15 prosentilta, ja neljävuotiaillakin selkeää juonellista etenemistä tarinoissa oli vain 20 prosentilla. Viisivuotiaista jo puolet osasi rakentaa tarinansa sisällyttäen siihen kehittyvän juonen. Taito lisätä tarinaan juonen loppuratkaisu ilmeni 41 prosentilla viisivuotiaista lapsista, 28 prosentilla neljävuotiaista ja 10 prosentilla kolmevuotiaista.

Tutkimuskirjallisuudessa tarinoita on tarkasteltu erottelemalla niiden sisältö mikro- ja makrotasolle. Tarinan rakenteelle oleellisten elementtien lisäksi (ks. kuvio 2) Westerveldin ja Gillonin (2008)



Kuvio 2. Tarinan rakenteen kannalta olennaiset elementit (Berman & Slobin, 1994; Perkiö, 1989; Stein, 1988; Westerveld & Gillon, 2008)

mukaan tarinan tulisi makrotasolla muodostaa kokonaisuudessaan yhteneväinen kertomus. Mikrotasolla tarinoita tarkastellaan kielellisten rakenteiden osalta, ja siten hyvän tarinan edellytyksiksi katsotaan monipuolinen kielioppi ja laaja sanavarasto (ks. katsaus aiheesta Mäkinen & Kunnari, 2009). Kerronnan tasot eivät Mäkisen ja Kunnarin (2009) mukaan ole kuitenkaan toisistaan erillisiä, vaan kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa mikrotason luodessa pohjan makrotason sisällölle. Tässä syystä tässä tutkimuksessa lasten tarinoita tarkasteltiin sekä mikro- että makrotasolla.

Mikrotasolla lasten tarinoita tarkasteltiin lingvistisen sisältönsä osalta ja makrotasolla tarinakielioppiyksiköiden osalta strukturoidun analyysirungon mukaisesti. Makrotason tarkastelun pohjana on Steinin ja Policastron (1984) kehittämä tarinakielioppimalli (ks. taulukko 1, sarake 2; Schneider ym., 2006). Se tiivistää hyvin tarinan rakenteelle olennaiset tiedot, joita aikuiset yleisesti pitävät keskeisinä hyvän tarinan elementteinä. Tarinakielioppimallissa on yhdistelmä aikajärjestyksessä eteneviä ja toisiinsa liittyviä yksiköitä, joista jokainen sisältää erityyppistä tietoa tietystä toiminnasta. Schneiderin ja kollegoiden (2006) mukaan tarinakielioppimalli edellyttää vähintään yhden keskeisen hahmon tai päähenkilön esiintymistä, ja hänellä pitää olla jotakin päämäärään tähtäävää toimintaa. Malli keskittyy päähenkilön yritykseen tai yrityksiin päämääränsä saavuttamiseksi, ja tarina päättyy jonkinlaiseen tulokseen: joko päämäärä saavutetaan tai se jää saavuttamatta. Tarinakielioppimalli rakentuu lisäksi rakenteelliseen kaavaan, joka kuvailee tarinan kokonaissisältöä sekä tarinan rakennetta. Sen perusvaatimuksena on kokonainen episodi eli vähintään tarinan aloittava tapahtuma tai sisäinen reaktio, yritys tavoitteen saavuttamiseksi sekä jonkinlainen lopputulos. Mikäli tari-

na sisältää vain yhden tai kaksi edellisistä yksiköistä, luokitellaan se epätäydelliseksi tai vaillinaiseksi tarinaksi. Schneiderin ryhmän (2006) mukaan tarinakielioppimalli ilmentää hyvin sitä, miten yksilöt ymmärtävät, poimivat ja uudelleen järjestävät tarinoiden tarjoamaa tietoa.

TUTKIMUKSEN TARKOITUS







Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lasten tarinankerronnan taitoja sekä taitojen kehittymistä viisivuotiailla. Kiinnostuksen kohteena oli etenkin se, millaisia tarinat ovat lingvistiseltä sisällöltään ja rakenteeltaan sekä miten lapset rakentavat näistä osasista tarinoitaan kuvasarjan avulla. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisia 5-vuotiaiden suomalaisten lasten kertomat tarinat ovat lingvistiseltä sisällöltään? (Mikrotaso)
2. Millaisia 5-vuotiaiden lasten tarinat ovat rakenteeltaan? (Makrotaso)
3. a) Miten aineiston 5-vuotiaiden lasten tarinat sijoittuvat tarinankerronnan tasoille? (Makrotaso)
b) Miten eri kerronnantasojen tarinat eroavat toisistaan? (Mikrotaso)

AINEISTO JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tutkimus oli osa Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän yliopiston yhteistä TOME-RA-hanketta, jossa kehitellään lasten itse-säätelykyvyn ja toiminnanohjaustaitojen tukemisen menetelmiä (ks. tarkemmin hankekuvausta osoitteessa www.nmi.fi). Hanke oli jatkoa Jyväskylässä vuonna 2003 käynnistyneelle ESIKKO-projektille (Varhainen kommunikaatio ja kielen kehitys).

Taulukko 1. Tarinakielioppiyksiköiden pisteytys ja luokittelu

Nimeävät yksiköt		Juonirakenneyksiköt	Tulkitsevat yksiköt
1 p. / yksikkö, maks. 4 p.		1–2 p. / yksikkö, maks. 12 p.	1 p. / yksikkö, maks. 9 p.
Tarina	Tarinakielioppiyksikkö	Hyväksyttävä ilmaus (lapsen tarvitsee mainita vain yksi vaihtoehdoista saadakseen pisteet)	Pisteet
Episodi 1 	Hahmo 1	tyttö / iso- tai pikkusisko (tai muu ihmistä ilmaiseva sana) [ei hyväksytä: pronominia]	1
	Hahmo 2	kissa / kisu (tai joku muu eläintä kuvaava sana) [ei hyväksytä: pronominia]	1
	Ympäristö, tapahtumapaikka	huone / käytävä kupissa on juomaa/maitoa/mehua/vettä/teetä/kahvia ovi on auki	1
	Aloittava tapahtuma / Initiating Event (IE)	Tyttö kantaa kuppia varovasti Kissa katsoo oven takaa / kissa on oven takana	2
	Sisäinen reaktio / Internal Response (IR)	Kissa haluaa maitoa / kissalla on jano	1
	Sisäinen suunnitelma / Internal Plan (IP)	Kissa päättää kaataa tytön, jotta saisi maitoa	1
	Yritys / Attempt (ATT)	Kissa juoksee oven takaa / kissa tulee oven takaa Kissa juoksee tytön eteen / kissa kaataa tytön	2
	Tulos 1 / Outcome	Tyttö kompastuu / Tyttö kaatuu lattialle/maahan (jotain kaatuu lattialle) kuppi/muki/lasi/maito-/vesikuppi kaatuu lattialle / maito/mehu/vesi/kahvi kaatuu muki/lautanen menee rikki	1
	Tytön reaktio	tyttö säikähtää / pelästyy kissaa	1
	Kissan reaktio	Kissa juoksee karkuun/pois	1
Episodi 2 	Hahmo 3	Poika / iso- tai pikkuveli (tai muu ihmistä ilmaiseva sana)	1
	Aloittava tapahtuma / Initiating event 2 (IE)	Poika tulee paikalle Tyttö on satuttanut itsensä / tyttöä sattuu / Tyttö itkee Kissa katselee vierestä mitä tapahtuu	2
	Sisäinen reaktio 2 / Internal Response (IR)	Poika haluaa auttaa/lohduttaa tyttöä / pojan käy tyttöä sääliksi (kun mainitsee sanan auttaa)	1
	Sisäinen suunnitelma 2 / Internal Plan (IP)	Poika päättää auttaa tyttöä kävelemään/nousemaan	1
	Yritys 2 / Attempt	Poika nostaa tyttöä / tytön ylös Poika vie tytön pois / taluttaa/auttaa (ei vain: "menee pois")	2
Tulos 1.2	Kissa pääsi juomaan maitoa lattialta (ei vain: "kissa juo maitoa")	1	
	Tulos 2 / Outcome	Poika auttaa tytön tuolille Laittaa laastarin tytön kipeään jalkaan (ei vain: tyttö istuu, poika laittaa siteen jalkaan)	2
	Tytön reaktio 2	Tyttöön ei satu enää / tytöllä on parempi mieli/olo Tyttö hymyilee	1
	Pojan reaktio	Poika hymyilee/lohduttaa/parantaa	1
	Kissan reaktio 2 tai H1:n & H3:n yhteinen reaktio	Kissa on tyytyväinen He ovat onnellisia	1

Kertovan puheen tehtävään osallistui yhteensä 103 lasta, joista lopulliseen aineistoon valikoitui 80 lasta (38 poikaa ja 42 tyttöä). Lapset olivat tutkimushetkellä iältään 5 v 1 kk – 5 v 3 kk. Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmista hieman yli 80 prosenttia ei ilmoittanut lapsellaan olevan kehitykseen liittyvää diagnoosia. Miltei neljällä prosentilla ilmoitettiin olevan kielenkehityksen erityisvaikeutta, ja noin kuudella prosentilla oli maininta ”ei selkeää diagnoosia”.

Viisi eri testaaaja keräsi aineistoa Niilo Mäki Instituutin tiloissa marraskuusta 2007 marraskuuhun 2008; aineisto kerättiin osana laajempaa arviointia. Ensiksi testaaaja kävi lapsen kanssa yhdessä kertoen läpi harjoituskuvasarjan, jonka jälkeen tehtävän toisessa osassa lapsen oli tarkoitus kertoa testaajalle itsenäisesti tarina toisesta kuvasarjasta. Testaaaja sai auttaa kertojaa aloittamaan tai jatkamaan kerrontaa ainoastaan, mikäli lapsella oli sananlöytämisen vaikeutta (kysymällä kuvasta esim. ”Mikähän tuo on?” samalla osoittaen kuvaa). Tarinat nauhoitettiin videokameralla. Aineistot litteroitiin sanasta sanaan Transana-ohjelmalla (<http://www.transana.org/>) mukaillen Jeffersonin (1984) sekä Jokisen ja Suonisen (2000) litterointiohjeita. Litteroijia oli vain kaksi, mikä mahdollisti litterointitavan yhteneväisyyden. Analyysimenetelmän luotettavuuden arvioimiseksi toinen litteroija luokitteli noin 10 prosenttia tarinoista. Nimeävän luokan yhteneväisyys luokittelijoiden välillä oli noin 79 prosenttia, juonirakenneluokan 69 prosenttia ja tulkitsevan luokan 90 prosenttia. Koko lomakkeen pisteytyksen yhtäpitävyys oli 80 prosenttia. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teorialähtöistä, tilastollista sisällön erittelyä, jolla tarkoitetaan dokumenttien, esimerkiksi tekstien sisällön analysointia kvantitatiivisesti (Tuomi & Sarajarvi, 2009).

Mikrotason analyysi

Litteroidut tarinat analysoitiin mikrotasolla lingvistisen sisällön osalta. Analysoitavia sisältöjä olivat sanojen kokonaismäärä, erilaisten sanojen määrä, ilmausten määrä, ilmausten keskipituus, substantiivit, verbit, adjektiivit, pronominit sekä tarinoissa käytetty aikamuoto: preesens, imperfekti ja aikamuodon vaihtelu tarinassa sekä sivulauseiden esiintyminen: konjunktiolauseet, relatiivilauseet sekä epäsuorat kysymyslauseet. Analyysiyksikköinä olivat joko yksi sana tai yksi ilmaus (kertojan yksi lause tai lausahdus).

Makrotason analyysi

Makrotasolla tarkasteltiin tarinoiden rakennetta ja tarinankerronnan tasoa. Tarinoiden rakenteen analysointia varten muodostettiin tarinakielioppimallin (Stein & Policastro, 1984; ks. Schneider ym., 2006) sekä samaan teoriaan perustuvan tarinoiden analysointivälineen The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI; Schneider, Hayward & Dubé, 2005) pohjalta pisteytyslomake, jossa tarinan jokaisen kuvan perusteella määriteltiin niihin sisältyvät tarinakieliopin yksiköt sekä niitä vastaavat ilmaukset (ks. taulukko 1, sarake 3). Tarinakieliopin ydinyksiköistä – aloittavasta tapahtumasta (Initiating Event), yrityksestä (Attempt) sekä tuloksesta (Outcome) – sai jokaisesta kaksi pistettä. Muista tarinakieliopin yksiköistä sai yhden pisteen (Schneider ym. 2006). Tarinasta muodostui kaksiepisodinen, sillä tarinaan puolivälissä liittyvä kolmas hahmo (poika) tuo selvästi muutosta juoneen ja muodostaa tarinan loppuun toisen toimintajakson (ks. kuvasarja taulukossa 1).

Tarinakieliopin yksiköt jaettiin ominaisuutensa mukaan kolmeen luokkaan: nimeävät tarinakielioppimallin yksiköt kuvaavat tarinassa esiintyviä hahmoja ja ympäristöjä, juonirakenneyksiköt ovat ko-

konaisen episodin muodostumisen sekä tarinan juonirakenteen kannalta olennaisia elementtejä, ja tulkitsevat yksiköt ovat tarinan tulkintaan liittyviä elementtejä. Yksiköitä vastaavat ilmaisut koottiin litte-roinneista lomakkeen neljänteen sarakkeeseen, jolla varmistettiin varsinaisen raakadatan sisältyminen osaksi analyysirunkoa (Jyrhämä, 2004) ja se, ettei tietoa kadonnut analyysiprosessin aikana. Koska tutkimuksessa käytettiin eri kuvasarjaa kuin EN-Nissä, tarinat pisteytettiin mukauttamalla ENNIn pisteytystä muun muassa ympäristön kuvauksen sekä aloittavan tapahtuman osalta sekä jakamalla ensimmäisen episodin tulos-yksikkö kahteen osioon (jolloin molemmista saa yhden pisteen). Tarina sijoittuu Schneiderin ja muiden (2006) mukaan vaikeustasoltaan yksinkertaisen ja

monimutkaisen välimaastoon. Tarinakielioppikohtainen pisteytys on esitetty taulukossa 2.

Tarinankerronnan tason analysointia varten lasten tarinankerronnan tavat jaettiin kolmeen luokkaan. Luokittelun pohjana käytettiin aiempaa teoria- ja tutkimustietoa (Berman & Slobin, 1994; Hiltunen, 1995; Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen, 2008; Mäki & Silvén, 2002; Stadler & Ward, 2005) sekä muodostettua tarinakieliopin analyysirunkoa (ks. taulukko 1). Tarinat luokiteltiin tasoille alla esitettyjen peruste-lujen mukaan seuraavasti:

Tunnistavan tarinankerronnan tasolla lapsi nimeää hahmoja, kuvaa ympäristöä ja luettelee tapahtumia (ks. taulukko 2). Lapsi saattaa mainita kaikki tarinaan liittyvät hahmot sekä kuvailla tapahtuma-

Taulukko 2. Tarinan tarinakielioppiyksiköiden ja niistä saatujen pisteiden jakautuminen

Tarina	Tarinakielioppiyksikkö	mainitsee N = 80	%
Episodi 1	Hahmo 1	53	66,2
	Hahmo 2	62	77,5
	Ympäristö, tapahtumapaikka	23	28,2
	Aloittava tapahtuma / Initiating Event (IE)	46	57,5
	Sisäinen reaktio / Internal Response (IR)	1	1,2
	Sisäinen suunnitelma / Internal Plan (IP)	6	7,5
	Yritys / Attempt (ATT)	40	50
	Tulos 1 / Outcome	80	100
	Tytön reaktio	2	2,5
	Kissan reaktio	5	6,2
Episodi 2	Hahmo 3	61	76,2
	Aloittava tapahtuma / Initiating event 2 (IE2)	68	85
	Sisäinen reaktio 2 / Internal Response (IR2)	39	48,8
	Sisäinen suunnitelma 2 / Internal Plan (IP2)	1	1,2
	Yritys 2 / Attempt (ATT2)	40	50
	Tulos 1.2/ Outcome 1.2	2	2,5
	Tulos 2 / Outcome 2	24	30
	Tytön reaktio 2	0	0
	Pojan reaktio	1	1,2
	Kissan reaktio 2 tai H1 & H 3 yhteinen reaktio	3	3,8

Nimeävät yksiköt (1 p. / yksikkö, maks 4 p.)		
KA	KH	Vaihteluväli
2,5	0,9	0–4
Juonirakenne yksiköt (1–2 p. / yksikkö, maks. 12 p.)		
KA	KH	Vaihteluväli
6,5	2,6	1–11
Tulkitsevat yksiköt (1 p. / yksikkö, maks. 9 p.)		
KA	KH	Vaihteluväli
0,7	0,8	0–4
Tarinakielioppipisteet yhteensä (maks. 25 p.)		
KA	KH	Vaihteluväli
9,7	3,4	1–15

paikkaakin tarkasti; silloin hän saa täydet pisteet nimeävistä tarinakieliopin yksiköistä (0–4 pistettä). Tarinat eivät kuitenkaan sisällä lainkaan ajallisia tai kausaalisia yhteyksiä, eikä lapsi selvästikään ymmärrä tarinan sisältöä. Tarinoista tulee näin hajanaisia, eivätkä ne etene loogisesti. Kertomukset ovat usein myös hyvin lyhyitä, ja ne sisältävät erillisiä tai selittämättömiä tapahtumia. Tarinoista puuttuvat myös kokonaiset lauserakenteet, sekä varsinaisen narratiivin rakentaminen ontuu. Kertoessaan lapsi saattaa käyttää lauseiden alussa minä-muotoa tai personoida tarinaa (esim. ilmauksella ”katso” lauseiden alussa). Tarinan juonen kannalta olennaisia elementtejä (juonirakenneyksiköitä) mainitaan tarinassa vain muutama (0–5 pistettä). Tulkitsevia yksiköitä ei tarinoissa esiinny (0 pistettä), ja tarinakieliopin kokonaispistemäärä jää pieneksi (0–9 pistettä).

Kuvailevalla tarinankerronnan tasolla lasten kertomukset rakentuvat pitkälle sen varaan, mitä he näkevät kuvassa, sekä kuvasarjan toimintajakson kuvauksesta (nimeävät yksiköt 1–4 pistettä). Lapsi osaa jo yhdistää tarinaan tietyn aiheen, jossa hahmon toiminta on yhteydessä toiseen hahmoon, sekä tilaan liittyvät lauseet ovat kuva kovalta yhteydessä toisiinsa. Tapahtumien välillä on myös aikayhteys, joka tulee esille etenkin ajallisen ketjuttamisen ilmauksina, kuten ”kunnes”, ”sen jälkeen”, ”sillä välin” sekä ”nyt”. Lapsi osaa sarjoittaa tai kertoa asioiden tapahtumisesta yhtä aikaa muun muassa käyttäen sanoja ”ja”, ”ja sitten” sekä ”sitten”. Kuvailevan tason tarinat ovat ymmärrettäviä verrattuna tunnistavaan tarinankerrontaan, vaikka selkeästi esiin nouseva juonirakenne puuttuukin. Tarinoissa saattaa esiintyä myös tunnistavalle kerronnantasolle tyypillisiä puhetyylisiä ilmauksia. Pisteytyksessä edellä mainitut seikat näkyvät siten, että lapsi saa edellistä tasoa enemmän pistei-

tä juonirakenneyksiköistä (6–8 pistettä). Kuvailevalle kerronnantasolle siirtymisen vähimmäisvaatimuksena on kaksi tarinan juonirakenneyksikköä. Tulkitsevia tarinakieliopin yksiköitä saattaa ilmetä muutama (0–4 pistettä). Yhteispisteitä kuvailevan tason tarinat saavat 7–13 pistettä.

Ylimmällä, kertovalla tarinankerronnan tasolla tarinat sisältävät elementtejä molemmista edeltävistä tasoista. Tarinoissa nimetään hahmot ja toimintaympäristö (nimeävät yksiköt 2–4 pistettä), ja niissä on selkeä rakenne eli aloitus, toimintaosa sekä lopetus (juonirakenneyksiköt 9–12 pistettä). Tarinat ovat yleisesti strukturoituja sekä teemallisesti eteneviä. Lapsi osaa sarjoittaa tarinan olennaisia elementtejä niin ajallisesti kuin kausaalisestikin pyrkien vastaamaan kysymyksiin ”milloin” ja ”miksi”. Lauserakenteet ovat tarinoissa yksityiskohtaisia, ja lapsi käyttää kertoessaan rikasta sanastoa. Rakenteellisten sääntöjen omaksuminen näkyy myös ajallisissa sekä tilaa koskevissa valinnoissa. Lapsi alkaa rikastuttaa tarinaa mielikuvituksellaan, kuten henkilöiden nimillä ja dialogilla, ja tarinan henkilöiden toiminnan taustalla olevien motiivien sekä toiminnan tuloksena ilmenevien reaktioiden tulkinta lisääntyy (tulkitsevat yksiköt 5–9 pistettä). Kertovan tarinankerronnan tasolla yhteispistemäärä on 14–25 pistettä.

Tarinoiden lingvistisen sisällön välisiä suhteita sekä tarinan rakenneyksiköiden yhteisvaihtelua tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Kuten ENNI-lomakkeessakin (Schneider ym., 2006), ratkaisevimmassa roolissa tarinankerronnan tasoa (tunnistava, kuvaileva sekä kertovan kerronnan taso) määrittäessä olivat kokonaisen episodin syntymisen kannalta olennaiset yksiköt. Tarinankerronnan tasojen lingvistisen sisällön (paitsi aikamuotojen) eroja vertailtiin varianssianalyysin (MANOVA) avulla. Va-

rianssianalyysin Post Hoc -testien avulla (Bonferroni-menetelmä) selvitetiin, mitkä tasot erosivat toisistaan edellä mainittujen osa-alueiden suhteen.

TULOKSET

Tarinoiden lingvistinen sisältö

Sanojen kokonaismäärä vaihteli yli sadasta sanasta yhteentoista sanaan (ks. taulukko 3). Keskimäärin tarinat olivat noin 50 sanan mittaisia. Erilaisten sanojen määrä kasvoi sanojen kokonaismäärän kasvaessa ($r = .93, p < .001$). Sanojen laadun osalta monet tarinat sisälsivät muun muassa paljon pronomineja substantiivien sijasta, mikä teki tarinoista vaikeasti ymmärrettäviä. Adjektiivejä kaikissa tarinoissa esiintyi melko vähän, mikä kertonee lasten tavasta kiinnittää huomiota pikemminkin asioiden nimeämiseen ja toiminnan kuvaamiseen kuin ominaisuuksien kuvailuun.

Ilmausjien määrässä ja ilmausten keskipituudessa oli suurta vaihtelua. Lapset käyttivät kertoessaan keskimäärin noin kahdeksaa ilmausta, ja ilmausten keskipituus oli noin seitsemän sanaa. Sanojen kokonaismäärällä ja käytettyjen ilmausten määrällä ilmeni melko voimakas tilastollinen yhteys ($r = .70, p < .001$). Ilmausten keskipituuden kasvaessa kokonaissanamäärä kasvoi keskinkertaisesti ($r = .59, p < .001$). Sanamäärällä oli hieman suurempi yhteys ilmausten määrään kuin niiden pituuteen. Lapsista hieman yli 30 prosenttia käytti kertoessaan yhtä, noin 8 prosenttia kahta sivulauseetta, ja vain kaksi lasta käytti tarinassaan kolmea tai neljää sivulauseetta. Lasten kertomukset olivat aikamuodoltaan pääosin preesensissä. Kertomuksista 15 prosenttia oli kokonaisuudessaan kerrottu menneessä aikamuodossa, ja noin kolmasosa kertoi tarinaa vaihtaen välillä preesensistä imperfektiin.

Taulukko 3. Mikrotason elementtien vaihtelu tarinankerronnan tasojen välillä.

Tarinan-kerronnan taso	Kaikki N=80 (100 %)			Tunnistava N=31 (39 %)				Kuvaileva N=24 (30 %)				Kertova				
	KA	KH	VV	KA	KH	VV	KA	KH	VV	KA	KH	VV	KA	KH	VV	
Sanojen ja lauseiden määrät	KA	KH	VV	KA	KH	VV	KA	KH	VV	KA	KH	VV	KA	KH	VV	
Sanojen kokonaismäärä	51,5	20,4	11–119	42,1	17,5	11–91	53,2	16,5	28–84	61,5	22,5	35–119				
Erilaisten sanojen määrä	32,8	10,7	9–65	26,9	8,8	9–43	34,4	8,4	20–50	38,6	11,6	24–65				
Lauseiden määrä	7,6	2,6	3–19*	7,0	2,9	3–19*	8,0	2,4	4–12	8,0	2,4	5–14				
Lauseiden keskipituus	6,6	2,1	2,4–12,6	5,7	2,0	2,4–10,2	6,8	1,7	4,3–10,2	7,6	2,1	3,2–12,6				
Sivulauseiden määrä	0,6	0,8	0–4	0,3	0,5	0–2	0,5	0,7	0–2	0,9	1,0	0–4				
Sanojen laatu	KA	KH	VV	%	KA	KH	VV	%	KA	KH	VV	%	KA	KH	VV	%
Adjektiivit	0,6	0,9	0–5	1,0	0,5	0,7	0–2	1,2	0,5	0,7	0–2	0,8	0,8	1,2	0–5	1,0
Substantiivit	7,5	3,1	3–16	15,6	5,4	2,0	3–10	14,5	8,2	2,9	3–15	16,1	9,4	3,0	4–16	16,3
Verbit	9,6	3,0	3–6	19,8	7,7	2,3	3–12	20,2	10,4	2,9	5–16	20,4	10,9	2,9	6–16	18,8
Erilaiset pronominit	6,9	3,2	0–14	13,8	7,0	3,4	0–14	16,4	6,9	2,9	2–14	13,4	6,7	3,5	0–13	11,1
Pronominit yhteensä	12,4	6,9	0–29	23,9	11,9	6,9	0–29	26,4	12,4	6,5	2–23	23,4	12,9	7,6	0–27	21,2
Tarinan aikamuoto	P	I	V	P	I	V	P	I	V	P	I	V	P	I	V	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
	60	15	26	68	16	16	50	13	38	56	16	28				

VV = vaihteluväli, P = preesens, I = imperfekti ja V = vaihtelee.

* 19 lausetta yksittäistapaus, ilman tätä arvoa VV 3–12

Tarinoiden rakenne

Tarinan henkilöistä lapset nimesivät useimmiten kissan (ks. taulukko 2). Mielenkiintoista on, että vaikka tarinan joka kuvassa esiintyy tyttö että vain kolmessa viimeisessä kuvassa esiintyy poika, lapset nimesivät useammin pojan. Tarinan tapahtumapaikkaa ja siinä ilmeneviä asioita kuvaili vain noin kolmannes lapsista (esim. ”Ensi sillä on (2) maitoa ↓ (1) kupiss:a”). Tapahtumaympäristön kuvaus tuntui helposti jäävän pois, ja lapset aloittivat tarinan suoraan ensimmäisen episodin aloittavasta tapahtumasta. Tähän saattoi vaikuttaa se, että tarinan alussa on luonnollisempaa lähteä kuvaamaan suoraan hahmojen toimintaa kuin ainoastaan ympäristöä. Tarinan juonirakenneyksiköistä jokainen tutkimuksessa mukana ollut lapsi mainitsi ensimmäisen episodin tuloksen 1 (tyttö kaatuu, maito kaatuu ja kuppi menee rikki). Ensimmäisen episodin tulos 1.2 (kissa pääsi juomaan maitoa) jäi miltei kaikilta lapsilta kertomatta, samoin tulos 2 (poika laittaa tytön nimenomaan kipeään jalkaan siteen) jäi 70 prosentilla lapsista mainitsematta. Tarkasteltaessa episodeja 1 ja 2 erikseen havaittiin, että yli 40 prosenttia lapsista mainitsi molemmista episodeista vähintään kaksi juonirakenneyksikköä. Kokonaisen episodin (aloittava tapahtuma + yritys + tulos) kertoi tarinan ensimmäisestä episodista hieman yli 30 prosenttia lapsista ja toisesta episodista hieman alle 20 prosenttia lapsista. Lapset siis hahmotivat selvästi tarinassa kaksi episodia. Eri hahmojen toiminnan motiivit (sisäinen reaktio ja sisäinen suunnitelma) tai hahmojen toiminnan tuloksena ilmenevät reaktiot jäivät yllättävän monelta lapselta huomioimatta tarinassa. Näitä tarinaa tulkitsevia yksiköitä noin puolet (46 %) lapsista ei maininnut tarinoissaan yhtään.

Tarinakieliopin eri yksiköistä saadut kokonaispistemäärät jakautuivat

mielenkiintoisesti (taulukko 2). Vaille tarinakielioppipisteitä ei jäänyt yksikään lapsi, mutta kukaan ei myöskään saanut täysää pisteitä. Keskimäärin tarinakieliopista saatu pistemäärä jäi noin 10 pisteeseen, joka selittyy tulkintayksiköistä saatujen pisteiden pienuudella. Mikäli kertoja ei tulkitse tarinaa lainkaan, vähenee maksimipisteistä (25 p.) jo yhdeksän pistettä. Nimeämis- ja juonirakenne-yksiköistä saadut pisteet jakautuivat sen sijaan tasaisemmin. Yhteisvaihtelua luokkien välillä ilmeni Pearsonin korrelaatiokertoimen mukaan (ks. tarkemmin Pietilä, 2009) kokonaispistemäärän ja nimeävän luokan välillä ($r = .60, p < .001$) sekä juonirakenteesta saatujen pisteiden välillä ($r = .94, p < .001$) että tulkitsevan luokan pisteiden välillä ($r = .49, p < .001$). Juonirakenteen pisteiden kasvulla näytti olevan heikko yhteys nimeämistä kuvaavan luokan pisteiden kasvuun ($r = .37, p < .01$) sekä tulkitsevan luokan pisteiden kasvuun ($r = .27, p < .05$).

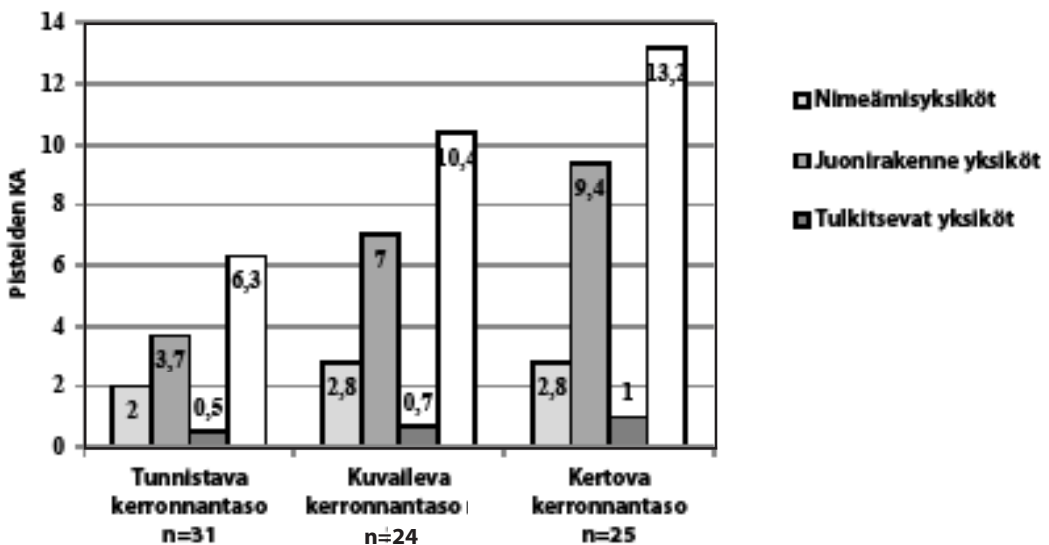
Tarinankerronnan tasot

Tarinan tulkinnan vähyyden vuoksi tarinankerronnan tason arvioinnissa huomiointiin vain nimeämis- sekä juonirakenneyksiköt. Lasten saamat pisteet tarinan tulkintayksiköistä eivät siis osaltaan vaikuttaneet tasolta toiselle siirtymiseen, kuten aiemmin oli ajateltu (ks. kuvio 3). Lasten tarinat jakautuivat nimeämis- ja juonirakenteensa mukaan melko tasaisesti kolmeen luokkaan. Tarinakielioppi-yksiköistä saatujen pisteiden jakautuminen kerrontatasoittain on esitetty kuviossa 3. Tarkasteltaessa tarinankerronnan tasojen välisiä eroja monimuuttujaisen varianssianalyysin (MANOVA) avulla havaittiin, että tasot eroavat toisistaan ($F(10,146) = 2.732, p < .005$) lingvistisen sisältönsä osalta sanojen kokonaismäärässä ($F(2,77) = 7.413, p < .001$), erilaisten sanojen määrässä ($F(2,77) = 10.503, p < .001$), käytettyjen lauseiden

keskimääräisessä pituudessa ($F(2,77) = 6.745$ $p < .005$), sivulauseiden määrässä ($F(2,77) = 5.340$ $p < .01$ sekä substantiivien ($F(2,77) = 17.668$, $p < .001$) ja verbien ($F(2,77) = 12.411$, $p < .001$) käytössä. Jatkotarkasteluissa Bonferroni-menetelmällä havaittiin, että tunnistavan kerronnantason kertojat erosivat merkitsevästi kuvailevan kerronnantason kertojista: he käyttivät vähemmän substantiiveja ($p < .001$) ja verbejä ($p < .001$) sekä erilaisia sanoja ($p < .02$). Kertovan kerronnan tasoon nähden tunnistavat kertojat käyttivät myös vähemmän substantiiveja ($p < .001$) sekä erilaisia sanoja ($p < .001$), ja näiden lisäksi heidän tarinansa olivat sanojen kokonaismäärältään ($p < .001$) pienempiä. Kertovalla kerronnantasolla käytettiin tunnistavia kertojia enemmän sivulauseita ($p < .005$) ja pidempiä lauseita ($p < .001$). Kuvailevan ja kertovan kerronnantason välillä mikrotason tarkastelussa ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja. Tarkemmin mikrotason

elementtien vaihtelua eri kerronnantason välillä on esitetty taulukossa 3.

Tunnistavalla tarinankerronnan tasolla lasten tarinat olivat keskimäärin verrattain lyhyitä, eli ne olivat sanamäärältään pieniä. Sanavaraston heikkouteen viittasi vähäinen erilaisten sanojen määrä sekä sanojen kokonaismäärään nähden melko taaja pronominien käyttö (26,4 %). tarinat sisälsivät keskimäärin seitsemän noin kuusisanaista lausetta. tarinat kerrottiin suurelta osin (n. 68 %) preesensissä, joka osaltaan kertoo tapahtumien perättäisestä listaamisesta; aikasuhteiden ja syy-seuraussuhteiden kertomiseen tarvittaisiin myös muita aikamuotoja (imperfekti 16 %, preesens sekä imperfekti 16 %). Juonirakenneyksiköiden pisteiden perusteella 48 prosenttia lapsista mainitsi 1. episodista vain yhden juonirakenneyksikön ja 51 prosenttia mainitsi korkeintaan kaksi juonirakenneyksikköä. Toisesta episodista enää noin 13 prosenttia mainitsi korkein-



Kuvio 3. Lasten tarinoiden sekä tarinakielioppiyksiköiden jakautuminen kerronnantasolle

taan kaksi juonirakenneyksikköä; lähes 30 prosenttia ei maininnut toisen episodin juonenosista mitään. Tarinoista tuli näin hajanaisia, sillä juonen osalta tapahtumat saattoivat pomppia episodista toiseen sattumanvaraisesti. Seuraavat lainaukset (litterointimerkinnot on selitetty käsikirjoituksen lopussa) kuvaavat hyvin tämän kerronnan tason tarinoita.

H2: [Niin kun] näät ni niistäki kuvista syntyy jonkinlainen tarina. Ja nyt kerro sää se tarina mulle ja (.) kerro jokaisesta kuvasta jotain

423-K: Kato se menee tossa vähä ja (.) kato sitten mitä kävi (1) tos tipui maaha (1) kompastui kato (2) tohon mukiin (4) Kato sitten se meni (.) halki tuo lautanen (9) (onnenks/ihanks) ((sanoo niin nopeesti että ei saa selvää)) tuli haava.

H2: (1) Nn:m

423-K: (2) Kato mitä se poika laitto (2) aika hassu ((nauraa ja nauraa haastattelijakin))

H2: Semmonenko tarina siitä tuli?

423-K: Joo

H2: Joo, Hyvä.

Kuvailevan tarinankerronnan tasolla sanojen kokonaismäärä oli keskitasoa. Tarinoissa substantiivien suhteellinen määrä kasvoi noin 1,5 prosentilla (16,1 %), mikä vaikutti tarinoiden ymmärrettävyyteen luoden selkeämpiä ja tarkempia lauseita. Verbien määrä pysyi tunnistavaan kerrontaan nähden miltei samana (20 %). Pronomineja käytettiin edelliseen tasoon nähden hieman vähemmän (23,4 %), mutta niillä viitattiin yleensä aiemmin puheena olleeseen hahmoon eikä hahmon nimeä niinkään korvattu pronomiinilla. Kuvailevan tason tarinoista puolet oli kerrottu kokonaan presensissä ja 12,5 prosenttia oli kerrottu kokonaan imperfektissä. Juonirakenneyksikköiden kasvu näkyi tarinan ymmärrettävyyden lisääntymisenä. Hieman yli 60 prosenttia lapsista mainitsi vähin-

tään kaksi ensimmäisen episodin juonirakenneyksikköä, ja miltei 21 prosenttia kertoi jo ensimmäisen episodin kokonaisena. Toisen episodin juonirakenneyksiköt kokonaisena kertoi vain 8 prosenttia lapsista, mutta vähintään kaksi juonirakenneyksikköä esiintyi lähes 67 prosentissa tarinoita. Juonirakennepisteiden kasvu näyttäisikin ilmentävän selvää tarinan tapahtumien ketjuttamisen parantumista. Seuraavan tarinan kertoja sai tarinastaan kuvailevan luokan keskiarvopisteet (KA = 10,4).

142-C: (3) Pikkuinen lapsi. (4) °Noo° Olipa kerran pieni lapsi (2) joka kantoi sylissänsä maitokuppia kissalle

H2: Joo:o

142-C: (1) Mut sitte yhtäkkiä muki kaatui ja lennähti ja tyttö kaa-tui suoraan lattialle ja häneltä putosi verta.

H2: Nhm ↓

142-C: ↑ Onhan sillä pilkkuja tossa koome ↑. (2) Ja sitten yksi poika tuli ja vei hänet äitin luo. (5) Sitten poika tuota (.) laitto ↑ sil:le oikeastaan laastarin (.) kääreän jalkaansa.

Kertovan tarinankerronnan tasolla sanojen kokonaismäärä oli keskitasoa suurempi. Pisin tarina sisälsi 119 sanaa, ja lyhinkin tarina lähenteli tunnistavan kerronnantason keskipituutta (35 sanaa). Substantiivien käyttö kasvoi kuvailevalta kerronnan tasolta hieman (16,3 %), verbejä taas käytettiin hieman harkitummin (18,8 %). Adjektiiveja löytyi jo miltei jokaisesta tarinasta. Tämä kertoo jo varsin rikkaasta sanavarastosta sekä mielikuvituksesta (esim. eri esineiden ominaisuuksien kuvaamisessa). Lauseiden määrä pysyi kuvailevan kerronnan tasolla, mutta lauseiden keskipituus kasvoi noin yhdellä sanalla. Sivulauseita alkoi myös esiintyä lähes jokaisessa tarinassa, mikä puolestaan kertoo lauserakenteiden kehittyneisyydes-

tä muihin tasoihin nähden. Tulkitsevien tarinakielioppiyksiköidenkin käyttö nousi 80 prosenttiin.

Kerronnallisen tason tarinoille oli selvästi ominaista kokonaisen episodin tunnistaminen. Kokonaisen ensimmäisen episodin kertoi 72 prosenttia ja kokonaisen toisen episodin 48 prosenttia. Ensimmäisestä episodista mainittiin vähintään kaksi juonirakenneyksikköä (28 %), kuten myös toisesta episodista (58 prosenttia). Seuraavan esimerkin kertoja sai tämän tutkimuksen korkeimman tarinakielioppipistemäärän, ja se ilmentää siten hyvin kertovan tarinankerronnan tasoa.

251-M: [Täs-] Joo. Tässä tää tyttö ((osoittaa kuvaa)) on (a-a-) on tommosessa (.) tuo kissalle (hhh) maitoa mut se kissa onki niin ovela et se syöksyy tuolta (1) NIU! ((demonstroi kissan kulkua äänellä ja käden eleellä)) noi ja että tää k-k-kompastuu ja maito kaatuu lattialle <et- (1) s:e> (.) ryntää siihen (2) se ryntää siitä mutta se ryn- tää ottamaan tosta ((osoittaa kuvaa)) sen ↑ (3) <ku- pin> HI: Niin kuka?

251-M: () Tosta se tyttö rientää

HI: Öh:mm

251-M: niinku ottama-° pyyhkiis tota maitoa (1) (putos lasista) ja äkkiä pois lattialta ennen ku joku astuu siihen päälle mutta se kompastuu- ki ton kissan häntään ja ly:ö polvensa ja sitten tuo iso- isoveli tulee ja (1) taluttaa ton (1) tualille ja tuo pikkutyttö itkee tuo isoveli panee sen polveen kääreen

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin suomalaisten 5-vuotiaiden lasten tarinankerronnan taitoja. Mikrotasolla tarkasteltiin, millaisia lasten tarinat olivat lingvistikalta sisällöltään, ja makrotasolla, millaisia lasten tarinat olivat rakenteeltaan. Lisäksi tarkasteltiin makrotasolla lasten tarinoiden

sijoittumista aiemman teorian pohjalta muodostetuille tarinankerronnan tasolle sekä sitä, miten kerronnan tasot erovat lingvistiseltä sisällöltään.

Aiemman tutkimustiedon perusteella (Berman & Slobin, 1994; Geist & Aldridge, 2002; Stadler & Ward, 2005) tarinankerronnan taitojen kehitys on viisivuotiailla lapsilla melko pitkällä. Tässä tutkimuksessa suomalaisten viisivuotiaiden lasten tarinankerronnan taidot vaihtelivat. Mikrotason tarkastelu osoitti, että tämän tutkimuksen tarinoissa käytettiin suhteessa substantiiveihin erittäin paljon pronomineja. Etenkin tunnistavan kerronnan tasolla pronomien käyttö oli runsasta ja pronomineilla viitattiin suoraan tarinan hahmoihin ilman että niitä nimettiin ensin (esim. ”Toi kaatuu”). Kerronnan tasolta toiselle siirryttäessä pronomien käytössä tapahtui siis kehitystä.

Tarinankerrontataitojen tarkastelu makrotasolla tarinakielioppimallin näkökulmasta osoitti, että vajaa kolmannes aineiston lapsista ylsi mallin toisen perusajatuksen, kokonaisen episodin (aloittava tapahtuma + yritys + lopputulos) rakentamisen tasolle tarkasteltaessa episodeja erikseen. Verrattuna Bernin ja Slobinin (1994) tutkimuksen tuloksiin tämän aineiston lasten kerronta juonen osalta oli hieman ikätasoaan kehittyneempää. Tässä tutkimuksessa käytetyssä tarinassa oli kaksi episodista, joka Schneiderin ja muiden (2006) mukaan kuvastaa jo astetta haasteellisempaa kerrontatehtävää. Yksiepiso-dinen tarina soveltuisi ehkä paremmin tämänikäisten lasten kerronnan arviointiin. Noin 40 prosenttia lapsista kertoi tarinan juonesta vain muutaman yksityiskohtaan, jolloin tarina ei muodostunut kovinkaan ymmärrettäväksi. Juonirakenteen täydentyessä lapset nimesivät useampia hahmoja ja kuvailivat ympäristöä, ja siten tarinasta tuli kokonaisuutena paljon ymmärrettä-

vämpi.

Oletus siitä, että tarinan hahmojen toiminnan tulkintaan ja reaktioihin liittyvien tulkitsevien yksiköiden määrä kasvaa tasaisesti tarinankerronnan taidon kehittyessä, ei tässä tutkimuksessa pitänyt paikkaansa. Vaikka tulkinta sinällään näyttäisi kasvavan tarinankerronnan tasolta toiselle siirryttäessä, oli joukossa kuitenkin nimeämis- sekä juonenrakentamistaitojensa osalta tunnistavalle tarinankerronnan tasolle kuuluvia lapsia (lähes 40 %), jotka tulkitsivat tarinaa yhden tai kahden tarinakielioppiyksikön verran. Tämä poikkeaa Lerkkasen ja kollegoiden (2008) kerronnanluokituksesta, jossa tarinoiden tapahtumien tulkintaa ilmeni vasta korkeimmalla kerronnantasolla. Tuloksin vähyys vaikutti suoraan syy-seurausyhteyksien vähyteen, joka taas teki tarinan juonen etenemisestä ilmeettömämmän. Tarina oli kuulijalle melko selkeä, mutta se jäi selvästi laadultaan tulkintaa sisältävää tarinaa heikommaksi.

Tuloksia selkeyttää tarinankerronnan taidon jakaminen kolmelle tasolle; se ilmentää niin mikro- kuin makrotasollakin tarinoiden laadullista eroa. Tässä tutkimuksessa tunnistavan kerrontatason tarinoissa, joihin kuului 39 % tarinoista, käytetty kieli oli vielä syntaktiselta rakenteeltaan eli lauserakenteeltaan puutteellista. Osaksi siitä syystä tarinat koostuivat usein vain nimeämisestä sekä toiminnan yksityiskohtaisesta listaamisesta, kuten Stadlerin ja Wardin (2005) kahdessa ensimmäisessä tarinankerronnan kehityksen vaiheessa. Tarinat koostuivatkin täten toisistaan riippumattomista yksittäisistä lauseista, mikä viittaa siihen, että lapsella ei ole vielä kykyä rakentaa eheitä (päättelyä vaativia) tarinoita (Geist & Aldridge, 2002). Egosentrisyys tuo tarinoihin myös minä-alkuiset ilmaukset sekä personalisoidut kehotukset (esim. ”katso”) (Berman

& Slobin 1994). Tunnistavan tason kertojilla oli tästä syystä taipumusta eksyä tarinan sisällöstä, mikä osoittaa varsinaisen tarinastruktuurin puuttuvan vielä. Ehkä tästä syystä he tarvitsivat vielä myös paljon vahvistavia eleitä ja kannustusta tarinoita kertoessaan, mikä Bermanin ja Slobinin (1994) mukaan on ominaista alkuvaiheen tarinankerronnalle. Käytännössä tarinan rakentaminen tapahtui siis vahvasti aikuisen tuella, ja tuloksena oli silti yksittäisistä lauseista tai sanoista muodostuva kuulijalle epäyhtenäinen tarina.

Jotta lapsen voidaan katsoa siirtyneen tarinankerronnan taidoissaan eteenpäin, kuvailevan kerronnan tasolle, tulisi hänen osata kuvailla näkemiään kuvan tapahtumia eikä vain listata erilaisia asioita (Berman & Slobin, 1994). Tarina tulisi nähdä tapahtumia esittävinä kuvina, jolloin on mahdollista kertoa kuvien toiminnasta sekä tapahtumista. Taito näyttäisikin olevan ensimmäinen merkki orastavista, varsinaisista tarinankerronnan taidoista. Taitojen kehityksessä lasten tulisi kyetä ymmärtämään myös kuvien ulkopuolisia tapahtumia, joiden perusteella kuvat liittyvät toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa kuvailevalla tasolla olevien lasten tarinat olivat sanamäärältään jonkin verran mutta eivät merkittävästi pitempiä kuin tunnistavan tason tarinat (ks. taulukko 3). Tulosten mukaan kuvailevan tason kertojat käyttivät tilastollisesti merkittävästi enemmän substantiiveja ja verbejä sekä erilaisia sanoja kuin tunnistavan tason kertojat. Tunnistavalla kerronnantasolla pronomineja käytettiin usein korvaamaan substantiiveja ja siten nimettiin pronomien avulla tarinan asioita. Substantiivien ja verbien lisääntyminen toikin tarinoihin lisää ymmärrettävyyttä. Stadlerin ja Wardin (2005) mukaan lapset oppivat vähitellen yhdistelemään tarinoiden tapahtumia ensin tilaan liittyvi-

en ja vähitellen myös toiminnallisten elementtien osalta (esim. hahmon toiminta on yhteydessä toisen hahmon toimintaan). Kuvailevan kerronnan tasolla (30 % tarinoista) lapsista suurin osa pystyikin yhdistelemään yhden episodin sisällä vähintään kaksi tapahtumaa toisiinsa, mikä lisäsi tarinan ymmärrettävyyttä sekä juonirakenteen kokonaisuutta. Tarinan rakenteen parantumisen voisi ajatella ilmentävän siirtymistä Geistin ja Aldridgen (2002) kolmannelle kerronnan tasolle. Rikkaan ja melko laajan sanaston sekä ”täyteläisemmän” juonen ansiosta kuuliija saa ilman kuvien näkemistäkin jo melko selkeän kuvan tarinan kokonaisuudesta.

Kertovan tarinankerronnan tasolla (31 % tarinoista) näkyi parhaiten kielen kehityksen ja kielen käytön hallitseminen kerronnassa. Vaikka tilastollisesti merkitseviä eroja kuvailevan ja kertovan kerronnan tason välillä ei ollut, kertovan tason tarinat olivat kuvailevaa kehittyneempiä, sillä ne erosivat useamman kielellisen piirteen suhteen tunnistavan tason tarinoista. Kertovalla tasolla käytettiin sanastoa laajemmin (vrt. erilaisten sanojen sekä substantiivien määrä taulukossa 3) ja kerrottiin pitempiä tarinoita pitemmin lausein sekä runsaimmin sivulausein. Lauseet olivat keskimäärin sanan verran pidempiä kuin kuvailevalla tasolla vaikka tarinoissa lausemäärä pysyikin keskimäärin samana. Miltei jokaisessa kertovan tarinankerronnan tason tarinoista esiintyi myös keskimäärin yksi sivulause. Lisäksi lähes jokaisessa tarinassa käytettiin jo adjektiiveja. Pronominien käyttö oli hallitumpaa kuin alemmilla kerronnan tasoilla, mikä lisäsi tarinan ymmärrettävyyttä (esim. hahmot esiteltiin yksityiskohtaisemmin niitä kuvaavilla nimikkeillä ja viittaaminen hahmoihin oli hallitumpaa).

Kertovan tason tarinat olivat siis runsaanaisempia sekä sisällöltään rikkaam-

pia kuin tunnistavan tai kuvailevan tason tarinat. Vielä kuvailevalla tasolla näkyvän aikamuodon (preesens/imperfekti) vaihtajien suuren osuuden (28 %) voisi ajatella juontuvan ajallisen ketjuttamisen taidon kehittymisestä (ks. Berman & Slobin, 1994).

Selkein ero kuvailevan kerronnan tasoon ilmeni kokonaisen episodin (aloittava tapahtuma + yritys + lopputulos) hahmotuksessa. Kolmasosa kertovalla tasolla olevista lapsista hahmotti vähintään kaksi kokonaisen episodin yksikköä molemmissa episodeissa, ja suurin osa kuvaili kokonaan sekä ensimmäisen että toisen episodin. Samaa tulokseen on tullut muun muassa Huttunen (2008), jonka mukaan viisivuotiaiden lasten kerronta sisältää keskimäärin yhden kokonaisen episodin. Kun ajalliset yhteydet tapahtumisen välillä avautuvat lapselle paremmin, hän alkaa ymmärtää tarinan juonesta syytä ilmaisevia suhteita ja sen perusteella tarinan mahdollisen ongelman, päähenkilön reitille tulevan esteen, ristiriidan tai tavoitteen merkityksen (Berman & Slobin, 1994). Hahmot ratkaisevat tarinassa ilmenevän ongelman ja tarinat päättyvät selkään tulokseen. Joidenkin lasten tarinoilla on myös selkeä päätäntö, joka ilmaisee eksplisiittisesti paluun takaisin nykyhetkeen (Perkiö, 1989). Kertovan tason tarinoista löytyi vähintään yksi tulkintayksikkö. Tämä saattaa kertoa orastavasta taidosta havaita tarinan ulkopuolisia asioita, toisaalta taas vahvistuvasta syy-seuraussuhteiden tulkinnasta. Harva kertoja kuitenkaan osasi spontaanisti kertoa tarinassaan milloin- tai miksi-kuvauksia (Stadler & Ward, 2005), mikä osoitti tarinan tulkinnan olevan kuitenkin vielä varsin alkeellista tälläkin tasolla.

Vaikka lasten tarinankerrontataitojen jakaminen pääosin tarinakielioppimallin perusteella kolmelle tarinankerronnan tasolle näyttäisikin tämän tutkimuksen

mukaan olevan perusteltua, ei tarinakielioppimalli ole aukoton tarinanarvioinnin väline. Nicolopoulou (2008) esimerkiksi kritisoi mallia siitä, ettei se huomioi tarinan koherenssia tarpeeksi, vaan keskittyy lähemmin vain tarinan rakenneyksiköiden tarkasteluun. Vaikka tarinakielioppimalli sinällään soveltuu tarinoiden analyysirungoksi, sillä se ei hukkaa aineiston informaatiota, tarvitsisi sitä ”päivittää” vastaamaan paremmin lapsen kerrontataitoja ja niiden kehittymistä. Tarkasteltaessa juonirakenneyksiköitä suhteessa episodeihin saadaan kuitenkin jonkinlainen kuva myös tarinan yhtenäisyydestä.

Hyvä esimerkki muista malliin tarvittavista ”päivityksistä” tulee esille tulkitayksiköiden kohdalla. Näistä yksiköistä pisteitä sai vain hieman yli 50 prosenttia kaikista lapsista. Syynä eivät voi olla luokitteluvaiheen virheet, sillä näiden yksiköiden luokittelun yhteneväisyys on hyvä (80 %). Kuvasarjan valinta ja etenkin kuvitus saattaa selittää osan tuloksista. Tässä tutkimuksessa käytettyä kuvasarjaa ei alun perin ole tarkoitettu tarinankerronnan rakenteen analysointiin, esimerkiksi tunteet eivät erotu hahmojen kasvoilta kovinkaan selkeästi (vrt. ENNIn tarinakuvat, http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/eni/pictures_new.htm). Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa tulkitsevien tarinankerrontayksiköiden vähyyteen tuloksissa. Bornensin (1990) mukaan tyylytellyt, pelkistetyt kuvat ovat parempia kuin runsaat ja lukemattomia yksityiskohtia sisältävät kuvat. Runsaat yksityiskohdat, monimutkaiset syy-seuraussuhteet sekä kuvista selkeästi puuttuvat tarinaa eteenpäin kuljettavat kuvat tekevät kuvasarjasta vaikeamman.

Toinen tulkitseviin pisteisiin merkittävästi vaikuttava tekijä on kuvasarjasta ”puuttuvat” kuvat. Jos esimerkiksi kissan motiiveja ja aikomuksia tytön ja kupin kaatamiseksi kuvattaisiin erillisellä kuvalla,

olisi varmasti useampi lapsi osannut tulkita näitä aikomuksia paremmin. Kaatumiskuvan perään olisi voinut sijoittaa toisen lisäkuvan, jossa nimenomaan kuvattaisiin, että tytön jalkaan oli sattunut. Kun kuvasarja on varta vasten mietitty ja suunniteltu tarinakielioppiyksiköiden arviointiin kuten ENNissä (Schneider ym., 2005), ovat tuloksetkin aivan toiset. Tässä kohden tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tarinakielioppimalli rakentuu aikuisten mieltämän hyvän tarinanrakenteen pohjalle (Schneider ym., 2006). Lapset saattavat nähdä juuri tulkinalliset seikat hyvin toisesta näkökulmasta kuin aikuiset, mikä voi osaltaan vääristää aikuisen tekemää tulkintaa aineistosta. Tarinakielioppimalli ei näyttäisi siis suoraan soveltuvan kerronnan analysointiin minkä tahansa kuvasarjan avulla, vaan se edellyttää tarkkaan suunniteltua ja kontrolloitua tutkimusvälineistöä.

Tarinakielioppimalli antaa kuitenkin hyvin yksityiskohtaista tietoa siitä, miten lapsi jäsentää tarinaa, ja auttaa arvioimaan lapsen kerrontaa. Vaikka etenkin lasten kerrontataitojen kliinisessä arvioinnissa sekä makro- että mikrorakenteen analysointi korostuu, voidaan vain kummankin osa-alueen tarkastelulla taata kokonaisvaltainen kuva lapsen kerronnan kielellis-kognitiivisesta laadusta. Mallista saisi melko helposti muokattua kentälle soveltuvan arviointilomakkeen, joka saattaisi hyvän tarinan ja testaussuunnitelman kanssa toimia kerrontataitojen tarkastelemisen välineenä. Jos tutkijalla on tarinan perusrunko vahvana mielessään, ei oikean luokituksen etsiminen vie aikaa. Tarinoiden taltiointi videolle toimii hyvänä apuna kertojan sanattoman viestinnän havainnoinnissa sekä mahdollisesti hyvin niukkojen tarinoiden synn (esim. tarkkaamattomuus, keskittymisvaikeudet tai väsymys) tarkastelussa. Tieto lapsen tarinankerronnan tasosta ja

sen kautta kielenkehityksen tasosta auttaa opettajia kentällä myös suunnittelemaan toimintaansa lapsilähtöisemmin ja paremmin lapsen tarpeita vastaavaksi. Vielä kun huomioidaan edellä mainittuihin nivoutuen lapsen kognitiivisten taitojen taso ja kognitiivisten toimintojen yhteys ajattelun tasoihin, voidaan opetuksessa hyödyntää paremmin esimerkiksi ohjaavaa opetustyyliä. Menetelmän avulla voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa tarinan ja hahmojen tulkintaan ja sitä kautta saavuttaa entistäkin yhtenäisempiä ja vivahteikkaampia tarinoita.

Tämän tutkimuksen hyöty tuleekin esille tarkasteltaessa 5-vuotiaiden lasten kertovan puheen taitoja. Mitä paremmat taidot lapsella on ennen kouluikää tarinankerronnassa, sitä helpompi hänen on omaksua kielellisiä kokonaisuuksia (ne alkavat ja päättyvät johonkin), ymmärtää kokonaisuuksien taustalla vaikuttavia motiiveja (asioiden nivoutuminen toisiinsa) sekä hyödyntää omaksumiaan lingvistisiä taitoja monipuolisesti erilaisissa, muun muassa koulutiellä eteen tulevissa tehtävissä. Tutkimusta tarvitaan vielä siitä, miten suomalaisten lasten tarinankerrontataidot liittyvät kielenkehitykseen. Lisäksi olisi mielenkiintoista jatkossa tutkia sitä, miten tarinankerrontataidot liittyvät myöhempään oppimistaitojen kehitykseen kuten luetun ymmärtämiseen.

”Semmonen oli tämä tarina.” (185-V)

Kirjoittajatiedot

Varhaiserityisopettaja Soile Hakala (KM) toimii tällä hetkellä resurssierityislastentarhanopettajana Tammen kunnassa.

Litteroinnissa käytettyjä merkintöjä:

[tekstiä] = Pällekkäispuheen alku ja loppukohta

(.) = Alle sekunnin kestävä tauko

(2) = Tauon pituus sekunteina

((tekstiä)) = huomio nonverbaalista toiminnasta

° = Kuiskaus, madallettu ääni tai hiljainen puhe

↑ ↓ = laskeva tai nouseva sävelkulku eli intonaatio

< > = Muuta puhetta hitaammin sanottu jakso

- = Kesken jäänyt sana

LÄHTEET

- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (toim.) (1994). *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bornens, M.-T. (1990). Problems brought about by “reading” a sequence of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology* 49, 2, 189–226.
- Geist, E. & Aldridge, J. (2002). The Developmental Progression of Children’s Oral Story Inventions. *Journal of Instructional Psychology* 29, 1, 33–39.
- Hiltunen, S. (1995). Kuvasta kertomukseksi. Erilaiset lukijat kuvasarjasta kertojina peruskoulun 2. luokalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hoff, E. (2006). Language Experience and Language Milestones During Early Childhood. Teoksessa D. Phillips & K. McCartney (toim.), *Handbook of early childhood development*, 233–251. Oxford: Blackwell Publishers.
- Huttunen, K. (2008). Development of speech intelligibility and narrative abilities and their interrelationship three and five years after pediatric cochlear implantation. *International Journal of Audiology Supplement* 2, 47, 38–46.
- Jefferson, G. (1984). Transcription Notation. Teoksessa J. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.) (2000). *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Tampere:

- Vastapaino.
- Julin, S. (2001). ”Missä on mun sammakko?” Neljä- ja puolivuotiaiden lasten sammakkotarinoiden tarkastelua lingvistisesti ja rakenteellisesti. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jyrhämä, R. (2004). Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät, 223–236. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kavanaugh R.K. & Engel S. (1998). The Development of Pretence and Narrative in Early Childhood. Teoksessa O.N. Saracho & B. Spodek (toim.), Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education, 80–99. Albany: State University of New York Press.
- Kiviniemi, K. (2008). Kaksikielisten lasten kerrontataidot. Oulun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Logopedia. Pro gradu -tutkielma.
- Korppi, I. & Lehtinen, A. (2003). Kertovan puheen harjaannuttaminen esikouluikäisillä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro seminaari -työ.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. (2008). ARMI 2. Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 2. luokalle. Helsinki: WSOY.
- Lyytinen, P. (1995). Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään, 105–121. Porvoo: WSOY.
- Lyytinen, P. (2004). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siikonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa, 48–68. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McCarthy Speaker, K., Taylor, D. & Kamen, R. (2004). Storytelling: Enhancing Language Acquisition in Young Children. Education 125, 1, 3–14.
- Mäki, H. & Silvén, M. (2002). Early Oral Language as Precursor of Writing Status in the First Grade. Teoksessa H. Mäki, First Elements of Spelling and Composition. Studies on Predicting and Supporting Writing Skills in Primary Grades. Turun yliopiston julkaisuja Sarja B, osa 255.
- Mäkinen, L. & Kunnari, S. (2009). Lasten kerrontataitojen arvioiminen. Puhe ja kieli 29, 3, 103–120.
- Nevalainen, V. (2000). Ohjaava opetustyyli – erityisten ja vähän tavallisempienkin oppilaiden tukena. Teoksessa A.-M. Hintikka (toim.), Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi, 104–113. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nevalainen, V., Juvonen-Nihtinen, M. & Lappalainen, U. (2001). Ajattelu ja ongelmanratkaisu. Teoksessa T. Ahonen, T. Siikonen & T. Aro (toim.), Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä, 122–149.
- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children’s storytelling. Narrative inquiry 18, 2, 299–325.
- Paul, R. & Smith, R.L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired and late-developing language. Journal of Speech & Hearing Research 36, 3, 592–604.
- Perkiö, S. (1989). Lasten kerronnan taidot. Tutkimus 5-vuotiaiden lasten kertomuksista. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Puheviestintä. Pro gradu -tutkielma.
- Pietilä, S. (2009). ”Ai kerronks mää nyt jotain?” Tutkimus viisivuotiaiden lasten tarinankerronnan taidoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Riley, J. & Burrell, A. (2007). Assessing children’s oral storytelling in their first year of school. International Journal of Early Years Education 15, 2, 181–196.
- Salmi, P. (2008). Nimeämis- ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in

Education, Psychology and Social Research
345. Vaitöskirja.

- Schneider, P., Dubé, R.V. & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Saatavilla osoitteessa <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni> [viitattu 26.4.2009].
- Schneider, P., Hayward, D. & Dubé, R.V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 20, 4, 224–237.
- Stadler, M.A. & Ward, G.C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Educational Journal* 33, 2, 73–80.
- Starczewski, H. & Lloyd, H. (1999). Using the Stories/ Narrative Assessment Procedure (SNAP) to monitor language and communication changes after a cochlear implant: a case study. *Deafness and Education International* 1, 3, 137–154.
- Stein, N.L. (1988). The Development of Children's Storytelling Skill. Teoksessa M.B. Franklin & S.S. Barten (toim.), *Child Language. A Reader*, 282–297. New York: Oxford University Press.
- Ström, U. (1994). Pienet lapset sarjakuvan kuvaajina. Teoksessa A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.), *Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 585, 227–244.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Westerveld, M.F & Gillon, G.T. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy* 24, 1, 31–54.