

# LASTEN KERRONTATAITOJEN ARVIOIMINEN

Leena Mäkinen, Oulun yliopisto  
Sari Kunnari, Oulun yliopisto

Kerronnalla eli narraatiolla tarkoitetaan reaali maailmaan tai mielikuvitukseen perustuvien tapahtumien kielellistä kuvausta. Kerronta on yksi kielen kehityksen tärkeä osa-alue, koska se vaatii sekä kielellisten että kognitiivisten taitojen hallintaa ja niiden yhteensovittamista. Näin ollen kerrontataidoilla on myös keskeinen rooli logopedisessä arvioinnissa ja kuntoutuksessa. Lasten kerrontataitoja voidaan arvioida tyypillisesti tarinan uudelleen kerronnan tai tarinan luomisen kautta. Myös niin kutsuttua henkilökohtaista kertomusta on käytetty kerrontataitojen arvioinnissa. Tämän katsauksen tarkoituksena on kuvata kolmen erilaisen kerronnan arviointimenetelmän teoreettista taustaa ja menetelmien sovellettavuutta logopedisestä näkökulmasta. Kerrontataitoja on tutkittu suomen kielessä vähän, vaikka esimerkiksi englanninkielistä tutkimustietoa on saatavilla jo runsaasti. Lisää tutkimustietoa tarvitaankin sekä kielellisissä taidoissaan tyypillisesti että poikkeavasti kehittyvien suomenkielisten lasten kerrontataidoista.

**Avainsanat:** Kerronta, arvioiminen, kielen kehitys.

## JOHDANTO

Kertomukset ovat osa jokapäiväistä elämäämme – kuulemme, luemme ja tuotamme niitä päivittäin. Kerronta on laaja käsite, ja sitä on tutkittu viimeisten vuosikymmenten aikana monitieteisesti. Kerronta, kuten myös muut diskurssin lajit, ovat kiinnostaneet laajalti kielitieteilijöitä, psykologeja ja sosiologeja samoin kuin historian ja antropologian tutkijoita (Bamberg, 2007; van Dijk, 1997). Kerrontataitojen kehitystä ja niissä ilmeneviä vaikeuksia on tutkittu myös logopedian alalla.

Laajimmillaan, esimerkiksi sosiologian ja sosiaalipsykologian piirissä, kertomusta voi-

taneen pitää tapana ”raportoida, ymmärtää ja jäsentää elettyä kokemusta” (Hyvärinen 2007:137; ks. myös Bamberg, 2007). Huomattavasti suppeammassa määritelmässään kielitieteilijä Tina Bennett-Kastor (1983) on kuvannut kerrontaa yhdeksi diskurssin lajiksi, joka vastaa kysymykseen ”Mitä tapahtui?”. Kaiken kaikkiaan kertomukselle on tyypillistä se, että siinä kuvataan yleisesti useampaa kuin yhtä tapahtumaa ja että tapahtumat ovat ajallisesti ja syysuhteisesti toisiinsa sidoksissa (van Dijk, 1976). Labovin (1977:360) tunnetun määritelmän mukaan pienin kertomus voi muodostua jo pelkästään kahdesta toisiinsa ajallisesti suhteutetusta lauseesta. Myös Ninio ja Snow (1996: 175) määrittelevät kerronnan diskurssin muodoksi, jossa kuvataan vähintään kahta eri tapahtumaa siten, että niiden väliset suhteet tulevat esiin.

Kerronta on moniosainen kokonaisuus, joka edellyttää menneen ja tulevan sekä reaali- ja mielikuvitusmaailman jäsentämistä (Leinonen,

Kirjoittajien yhteystiedot:  
leena.makinen@oulu.fi  
sari.kunnari@oulu.fi  
Humanistinen tiedekunta/  
Logopedia  
PL 1000  
90014 Oulun yliopisto

Letts & Smith, 2000:93). Jotta kertominen olisi mahdollista, on puhujan kyettävä käyttämään yhtäaikaaisesti monenlaista kielellistä tietoa. Hänen täytyy hallita niin pragmaattisia, syntaktisia kuin myös morfologisia ja fonologisia taitoja (Leonard, 1998:85; Liles, 1993). Lapsen kyky kertoa alkaa kehittyä jo suhteellisen varhain. Kerrontataitojen kehitys jatkuu kuitenkin varhaisaikuisuuteen asti, sillä yhtenäisen tarinan luominen on vaativa tehtävä, ja se edellyttää useiden kielen tasojen hallintaa (Leinonen ym., 2003:93). Jo kolmivuotias lapsi osaa kertoa ja pystyy yhdistämään kaksi tapahtumaa toisiinsa (Lyytinen, 2003). Kuvasarjasta kerrottaessa kolmivuotiaat pitävät vielä yksittäisten tapahtumien kuvailussa sen sijaan, että yhdistäisivät tapahtumat suuremmaksi temaatiseksi kokonaisuudeksi (Berman & Slobin, 1994). Bermanin ja Slobinin (1994) mukaan 5-vuotiaiden lasten kertomuksissa on paljon vaihtelua, mutta he pystyvät jo tuottamaan selvästi kolmivuotiaita kehittyneempiä tarinoita. Heidän tarinansa eivät ole enää ainoastaan asioiden kuvailua, vaan kertomukset ovat jo kokonaisuuksia. Esimerkiksi syy-seuraussuhteen ilmentäminen on kuitenkin vielä viisivuotiaallekin lapselle vaikeaa. Yhdeksänvuotiaiden koululaisten kertomuksissa on jo nähtävillä mielen mallin ilmeneminen, vaikka heidänkään kertomuksensa eivät vielä täysin muistuta aikuisten kertomuksia (Berman & Slobin, 1994) (kerrontataitojen kehityksestä ks. myös Suvanto, 2007).

Tämän katsauksen tarkoituksena on kuvata lasten kerrontataitojen arviointimenetelmien teoreettista taustaa logopedisesta näkökulmasta ja pohtia menetelmien sovellettavuutta ja käyttöä puheterapiatyössä. Katsaus on tietoisesti menetelmäkeskeinen, sillä kirjoittajat keräävät parhaillaan laajaa kerronta-aineistoa käyttäen erilaisia kerrontataitojen arviointimenetelmiä. Tässä katsauksessa kertomuksella tarkoitetaan puhutun kielen avulla il-

maistua tapahtumasarjaa, joka perustuu joko mielikuvitukseen tai reaali maailman tapahtumiin. Muut diskurssin lajit ja spontaanit sekä saduttamalla luodut kertomukset jäävät tämän katsauksen ulkopuolelle (ks. sadutuksesta Karlsson, 2005). Termejä kertomus ja tarina käytetään toistensa synonyymeina. Tarkastelun kohteena ovat lasten elisitoidut (engl. *elicited*) kertomukset eli kertomukset, jotka on houkuteltu lapselta pyytämällä häntä joko luomaan itse tai uudelleen kertomaan tarina tai muistelemaan jotakin henkilökohtaista kokemustaan. Elisitoidut kertomukset eivät siis ole lapsen spontaaneja kertomuksia.

## MISTÄ KERTOMUKSET MUODOSTUVAT?

Kerrontaa käsittelevässä monitieteisessä tutkimuksessa myös terminologia on värikästä, ja samoista ilmiöistä puhutaan hieman eri nimillä (Berman & Slobin, 1994). Logopedisessä tutkimuskirjallisuudessa esiintyvät usein makro- ja mikrorakenteen käsitteet, kun halutaan tarkastella kertomusta – sen sisältämää tiedon määrää ja kielellisiä rakenteita (esim. lauserakenteet, viittaussuhteet, ilmausten produktiivisuus). Makro- ja mikrorakenteen käsitteet perustuvat alun perin Teun A. van Dijkin ja Walter Kintchin kirjoituksiin diskurssien ymmärtämisestä (ks. Kintch & van Dijk, 1978; van Dijk, 1997). Heidän teoriassaan tekstien merkityssisällön nähdään koostuvan pienemmistä lauseiden tai virkkeiden sisältämistä merkitysyksiköistä eli propositioista. Makrorakenteella tarkoitetaan tekstin kokonaisvaltaista tietoa, sen pääajatus- ta, ja makrorakenteen kautta välittyy tekstin ymmärtämisen ja muistamisen kannalta sen keskeinen asiasisältö (van Dijk, 1976). Mikrorakenne on puolestaan tekstin paikallinen rakenne, ja se viittaa tekstin lauseiden ja virkkeiden merkityksiin sekä lauseiden välisiin merkityssuhteisiin (van Dijk, 1980, 1997)

(ks. tarkemmin alla). Makro- ja mikrorakente ne ovat suhteessa toisiinsa, sillä mikrotason propositioiden avulla luodaan makrotason merkitys (Kintch & van Dijk, 1978).

Kertomusten makrorakennetta voidaan analysoida esimerkiksi kertomuskielioppien (*story grammar*) avulla. Tunnetuin lasten kertomusten tutkimuksessa käytetty makrorakenteen analyysimenetelmä lienee Nancy Steinin ja Christine Glennin (1979) kertomuskielioppimalli. Se pohjaa ajatukseen, että tarinat jäsenyvät episodeiksi, jotka heijastavat ihmisten intuitiivista tietoa kertomusten rakenteesta, sisällöstä ja koherenssista (Stein & Albro, 1997; Stein & Policastro, 1984, ks. myös koosteet Korpijaakko-Huuhka, 2003: 18–19; Ochs, 1997). Kertomuskielioppi kuvaa prototyyppisen tarinan niitä piirteitä, jotka niin sanotussa hyvin muodostuneessa kertomuksessa tulisi olla. Steinin ja Glennin (1979) kertomuskieliopin mukaan kertomus koostuu kehysasetelmasta ja kertomukselle tyypillisestä episodisesta rakenteesta. Kehysasetelmassa esitellään tapahtumapaikka ja päähenkilöt. Episodit puolestaan sisältävät tarinan juoneen ja tapahtumien kulkuun liittyvän oleellisen tiedon (*story grammar units*). Steinin ja Glennin kertomuskieliopille on tyypillistä, että tarinaa kuljettaa päähenkilön päämäärätietoinen toiminta: hän pyrkii jollain tavalla päämääräänsä, esimerkiksi ratkaisemaan ristiriidan tai ongelman, ja joko onnistuu siinä tai ei.

Toinen tunnettu ja myös paljon käytetty makrorakenteen analyysimalli perustuu sosiolingvistien William Labovin ja Joshua Waletzkyin tutkimuksiin aikuisten henkilökohtaisista kertomuksista, jotka käsittelevät jollain tavalla uhkaaviksi koettuja tilanteita. Mallissa kertomuksesta voidaan erottaa kuusi erilaista jaksoa (mm. alkutilanne, ongelman ilmaantuminen, arviointi, ratkaisu, lopetus), joista kertomus muodostuu (ks. tarkemmin Labov, 1977: 359–370). Vahvasti labovilai-

seen malliin perustuu Alyssa McCaben ja hänen kollegoidensa (mm. McCabe & Bliss, 2003; Peterson & McCabe, 1983, Rollins, McCabe & Bliss, 2000) käyttämä lasten henkilökohtaisten kertomusten analyysimenetelmä, jossa tarinan nähdään muodostuvan sen pääajatuksen tai kohokohtan (*high point*) ympärille. Heidän analyysimallinsa mukaan kertomus voidaan jaotella seitsemään eri kategoriaan yksitapahtumaisesta kertomuksesta niin kutsuttuun klassiseen kertomukseen, jossa tapahtumat ovat jo jäsenyneet kuulijalle helposti ymmärrettävään muotoon.

Applebee (1989: 56–72) on puolestaan analysoinut lasten kerrontataitoja laadullisesti kehityksellisestä näkökulmasta. Hänen kehittämänsä mallin taustalla on Lev Vygotskin (1931/1982) teoria lasten ajattelun kehityksestä. Applebeen mallissa lasten kertomukset kehittyvät yksinkertaisesta monimutkaisempaan kahden prosessin, keskittämisen (*centering*) ja ketjuttamisen (*chaining*), kautta. Keskittämisen avulla kertomukset alkavat koostua yhtenäisen teeman ja tarinan ytimen ympärille. Ketjuttamisen myötä kertomus jäsenyy lopulta ajallisesti loogiseen muotoon. Mallin mukaan kertomuksista voidaan erottaa kuusi kehityksellisesti erilaista rakennetta. Ensimmäiset kertomukset (*heaps*) ovat yksinkertaisia, luettelomaisia ja irrallisia, kun taas kuudennen tason kertomus (*true narrative*) on jo informaation sisällöltään hyvin jäsentynyt ja looginen.

On kuitenkin huomattava, etteivät kaikki kertomukset suinkaan jäsenny edellä kuvatujen kertomusten rakennemallien kaavojen mukaan (ks. esim. Hyvärinen, 2007), eikä kaikkia kertomuksia voida analysoida samoin menetelmin. Ninion ja Snown (1996:176) mukaan kertomukset voidaankin jakaa kolmeen alakategoriaan: skripteihin<sup>1</sup>, hen-

<sup>1</sup> Skripti on tavanomaisen ja rutiinimaisen tapahtuman kuvaus; kertomus siitä, mitä tietystä tilanteesta yleensä ja tyypillisesti tapahtuu (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997:15–16).

kilökohtaisiin kertomuksiin ja fiktiivisiin kertomuksiin, kuten satuihin pohjautuviin tarinoihin. Esimerkiksi kertomuskieliopin makrorakenteen episodinen analyysi soveltuu parhaiten fiktiivisten kertomusten tarkasteluun (esim. tarinan luominen kuva-sarjan perusteella), kun taas henkilökohtaisia kertomuksia tulisi kenties tarkastella vaikkapa McCaben ym. labovilaisen mallin mukaan (Hughes ym., 1997: 112–144).

Kuten edellä jo mainittiin, mikrorakenteella tarkoitetaan tekstin itsenäisiä merkityksiköitä eli propositioita ja niiden välisiä yhteyksiä (Kintch & van Dijk, 1978; van Dijk, 1997). Yksi propositio voi muun muassa selittää tai tarkentaa toista propositiota. Tällaiset propositioiden väliset viittaussuhteet tuottavat niin kutsuttua paikallista koherenssia (*local coherence*). Halliday ja Hasan (1976: 4) puolestaan kutsuvat paikallista koherenssia koheesioksi. Koheesio on tekstin tärkeä ominaisuus, koska sen avulla luodaan tekstin kokonaisvaltaista koherenssia (*global coherence*), joka puolestaan on makrotason ilmiö. Koherenssilla tarkoitetaan sitä, että teksti ”pysyy kasassa” eli on sekä viittaussuhteiltaan että merkityksiltään asianmukainen ja looginen (Halliday & Hasan, 1976: 23). Korpijaakko-Huuhka (2007: 21) on tiivistänyt ytimekkäästi eri tutkijoiden käsitykset koherenssista: ”koherenssi ei kuitenkaan ole tekstin ominaisuus, vaan koherentti tarina (...) syntyy kuulijan mielessä, jos hän on saanut tarpeeksi tietoa kyetäkseen tulkitsemaan puhujan tarkoituksen aiemman tekstitietonsa ja maailmantietonsa avulla”.

Makro- ja mikrorakenteen käsitteitä on sovellettu useissa logopedisissa ja psykologisissa tutkimuksissa (mm. Justice ym., 2006; Liles, Duffy, Merrit & Purcell, 1995; Westerweld, Gillon & Moran, 2007, ks. kooste Hughes ym., 1997: 111–144). Makrorakenteella (tai globaalirakenteella) tarkoitetaan kertomuksen temaattista sisältöä (informaatiomäärää),

ja sitä on mitattu muun muassa kertomuskieliopin avulla (Norbury & Bishop, 2003; Schneider, 1996; Scheneider, Hayward & Dubé, 2005) tai pisteyttämällä tarinan juonen kannalta tärkeät asiat (informaatiopisteet tai semanttiset pisteet) (Norbury & Bishop, 2003; Paul & Smith, 1993). Informaatiopisteet annetaan kertomuksesta sen mukaisesti, kuinka monta oleellista asiaa lapsi on kertomukseensa sisällyttänyt. Tutkija on ennalta määritellyt mahdolliset pisteitä tuottavat sisällöt ja maksimipistemäärän (Bishop & Donlan, 2005; O’Neill, Pearce & Pick, 2004; Renfrew, 1997). Westerweldin ym. (2007) mukaan makrorakenteen analyysissä tulisi kuitenkin tarkastella tarinan tuottamisen lisäksi myös sen ymmärtämistä. Tieto tarinan rakenteesta on oleellista tarinan tuottamisen ja ymmärtämisen kannalta. Kuten van Dijk (1976) kirjoittaa, makrorakenteet ovat juuri niitä, jotka me muistamme tarinan uudelleen kerronnassa helpoiten ja joiden avulla tekstin pääajatuksen laajempi ymmärrys syntyy.

Logopedisessa tutkimuksessa mikrorakenteen analyysin painopisteenä on tyypillisesti kertomuksen kielellinen rakenne. Tutkittuja osa-alueita ovat syntaksin monipuolisuus (pää- ja sivulauseiden rakenteet ja määrä) (Bishop & Donlan, 2005; Norbury & Bishop, 2003), ilmausten produktiivisuus (ilmaisun keskipituus, lausepituus, kokonaissanamäärä, sanaston monipuolisuus) (Kaderavek & Sulzby, 2000; Norbury & Bishop, 2003) ja koheesiokeinojen käyttö (viittaussuhteet, konjunktiivit) (Liles ym., 1995; Norbury & Bishop, 2003). Kerronnan makro- ja mikrotaso eivät ole toisistaan erillisiä, vaan kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa, koska makrotason merkitys syntyy vain mikrotason yksittäisiä merkityksiä kantavien propositioiden kautta. Mikrotason propositioiden yhteen sitomisesta syntyy tarinan juoni (Kintch & van Dijk, 1978), joten makro- ja mikrotason erottaminen toisistaan voi olla jossain määrin keinotekoisia. Näin

on kuitenkin tehty, kun on haluttu käsitellä erityisesti kvantitatiivisin keinoin tarinan sisältämää temaattista tietomäärää ja sen jäsentymistä sekä tarkastella kielen eri tasoja, esimerkiksi morfologiaa ja syntaksia. Myös tässä katsauksessa tehdään jako kerronnan makro- ja mikrotason välille. Makrotasolla tarkoitetaan kertomuksen sisällön tiedon määrää ja sen jäsentymistä kuulijalle koherentisti. Mikrotasolla taas viitataan kerronnan kielellisiin rakenteisiin, kuten sanaston ja lauserakenteiden käyttöön sekä koheesioon eli lauseiden väliseen sidoksisuuteen. Lasten kerrontataitojen kliinisessä arvioinnissa sekä makro- että mikrorakenteen analyysi on ehdottoman tärkeää. Vain kumpaakin osa-alueita tarkastelemalla saadaan kokonaisvaltainen kuva lapsen kerronnan kielelliskognitiivisesta laadusta.

## MIKSI KERRONTAA KANNATTAARVIOIDA?

Kerronnan tutkimisen kautta saadaan monipuolisesti tietoa lapsen puheilmaisusta sekä kognitiivisista taidoista (Hesketh, 2004). Kerronnan analyysi heijastaa laajalti kielen kehityksen piirteitä, koska kyky kuvata ja kertoa ympäristöstä ja omista ajatusprosesseista edellyttää ajatuksen kielellistämistä loogiseen, kuulijalle ymmärrettävään muotoon. Lasten puheilmaisua voidaan arvioida myös spontaanin puheen, kuten leikkilanteiden tai keskustelutuokioiden, avulla. Näistä tilanteista saadaan tietoa muun muassa lapsen käyttämistä morfosyntaktisista rakenteista luonnollisessa kommunikointitilanteessa. Spontaanin puheen analysointi on kliinisessä työssä kuitenkin aikaa vievää ja hankalaa. Kokemuksemme mukaan vapaa leikkilanne ei myöskään stimuloi kaikkia lapsia käyttämään monipuolisia lauserakenteita, vaan he saattavat pitäytyä hyvinkin lyhyissä ja yksinkertaisissa ilmaisuissa. Tällöin aineisto ei tuo luotettavasti esiin lapsen taitoja.

Puheilmaisun arviointiin on myös käytettävissä strukturoituja menetelmiä (esim. lauseiden toistaminen ja täydentäminen tai lauseiden muodostaminen sellaisen kuvamateriaalin pohjalta, joka ohjaa käyttämään haluttua syntaktista rakennetta). Strukturoitujen testien ja tehtävien kohdalla tilanne on kuitenkin usein keinotekoinen eikä vastaa luonnollista vuorovaikutteista viestintää. On myös huomattava, ettei yksittäisten lauseiden tasolla suoritettava puheilmaisun analyysi paljasta vaikeuksia, joita ilmenee lauseiden sitomisessa toisiinsa (Bishop, 2004). Elisitoitu kerrontatehtävä onkin spontaanipuhetta strukturoidumpi, mutta toisaalta tiukasti strukturoitua tehtävätyyppiä luonnollisempi menetelmä, minkä vuoksi se on varsin käyttökelpoinen kielellisten taitojen arviointimenetelmä.

## *Kerronnan käyttö kielellisten vaikeuksien diagnosoinnissa*

Kerronnan tutkimus on kohdistunut normaalisti kielellisissä taidoissaan kehittyvien lasten lisäksi myös lapsiin, joiden kielenkehitys on viivästynyt tai poikkeavaa. Esimerkiksi kielihäiriöisten lasten kerrontataitojen on todettu olevan heikommät kuin lasten, joiden kielenkehitys on normaalia. Kielihäiriöisten lasten kertomuksista on havaittu, että ne voivat olla tyypillisesti kehittyvien lasten kertomuksiin verrattuina lyhyempiä (Newman & McGregor, 2006), koheesiokeinojen käytön suhteen rajoittuneempia (Paul & Smith, 1993), kieliopillisesti virheellisempiä (Bishop & Donlan, 2003; Newman & McGregor, 2006) sekä syntaktisesti ja leksikaalisesti yksinkertaisempia (Bishop & Donlan, 2003; Newman & McGregor, 2006; Paul & Smith, 1993). Kertomusten makrorakennetta koskevat tutkimustulokset ovat jossain määrin ristiriitaisia. Norburyn ja Bishopin (2003) tutkimuksen mukaan kielihäiriöisten lasten kertomusten makrorakenne muistuttaa

tyypillisesti kehittyvien lasten kertomusten makrorakennetta. Tämä näyttää tarkoittavan, että kerronnan vaikeus on enemmän kielellisten rakenteiden hallintaa edellyttävällä mikro- kuin makrotasolla (ks. myös van der Lely, 1997). Samankaltaisia tutkimustuloksia esittää myös Liles kollegoineen (1995). Heidän tutkimuksessaan käytetty faktorianalyysi paljasti kaksi faktoria, joista toiselle latautui kertomuksen makrorakennetta (episodinen rakenne) ja toiselle kertomuksen mikrorakennetta (syntaksi, koheesio) käsittelevät muuttujat. Erotteluanalyysi paljasti, että ainoastaan kertomuksen mikrorakenne pystyi tehokkaasti erottelemaan kielihäiriöiset lapset ikäverrokeistaan. Joissain tutkimuksissa kielihäiriöisten lasten on puolestaan todettu toteuttavan ikätovereitaan heikommin myös kertomuksen makrorakennetta (esim. Newman & McGregor, 2006; Wagner, Sahlén & Nettelbladt, 1999). Tulosten ristiriidat voivat osittain johtua tutkittavien lasten eroista (ikä, kielihäiriön diagnostiset kriteerit) ja käytettyjen menetelmien välisistä eroista (makrorakenteen analyysimallit, uudelleen kerronta vs. tarinan luominen). Niissä tutkimuksissa, joissa makrorakenteen ei todettu erottelevan ryhmiä toisistaan, tutkittavat olivat jo noin 10-vuotiaita, kun taas esimerkiksi Newmanin ja Gregorin (2006) ja Wagnerin ym. (1999) tutkimuksien tutkittavat olivat vasta 5–7-vuotiaita. On vielä epäselvää, johtuvatko kielihäiriöisten lasten heikommat kerrontataidot pääasiassa kielellisistä vaikeuksista, vai onko kyseessä laajempi vaikeus hallita nimenomaan tarinan juonta ja muodostaa se pienemmistä yksiköistä merkitykselliseksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Kielihäiriöisten lasten kohdalla voi kenties olla niin, että nuoremmilla lapsilla on vaikeuksia sekä kerronnan makro- että mikrotason ilmentämisessä, kun taas iän ja taitojen karttumisen myötä prosessointikapasiteettia vapautuu paremmin tarinan makrorakenteen hallintaan.

Kerrontataitojen vaikeuksia on todettu olevan myös lapsilla, joilla on aivovaurio (Reilly, Bates & Marchman, 1998), hyvätasoinen autismi (*high functioning autism*) tai Aspergerin oireyhtymä (Losh & Capps, 2003; Norbury & Bishop, 2003) ja Williamsin oireyhtymä (Reilly, Losh, Bellugi & Wulfeck, 2004). Ikätovereihin verrattuna lapset, joilla on autismi tai Aspergerin oireyhtymä, näyttäisivät hallitsevan kohtalaisen hyvin makrorakennetta (Losh & Capps, 2003; Norbury & Bishop, 2003). Heillä ilmenee sen sijaan jossain määrin vaikeuksia viittaussuhteiden ja monimutkaisten lauserakenteiden hallinnassa, eli mikrorakenteen toteuttamisessa. Lapset, joilla on Williamsin oireyhtymä tai paikallinen aivovaurio, suoriutuvat ikätovereitaan heikommin sekä kerronnan mikro- että makrotasolla (Reilly ym., 1998; Reilly ym., 2004).

### *Kerronta ja myöhempi kielen kehitys*

Kerronnan avulla voidaan ennakoida myöhempää kielen kehityksen tasoa, ja kerrontataitojen on todettu olevan yhteydessä koulu maailman lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan taitoihin. Bishopin ja Edmundsonin (1987) 18 kuukauden seurantatutkimuksen mukaan pelkästään tarinan uudelleen kerronnan avulla (*The Bus Story*: informaatiopisteet) voitiin ennustaa 83 prosenttisesti oikein lapsen kielen kehityksen tasoa 5;6-vuotiaana. Heikko suoriutuminen kerrontatestissä 4-vuotiaana ennakoi myös kielen kehityksen vaikeutta edelleen 18 kuukautta myöhemmin. Bishopin ja Edmundsonin tutkimuksen koehenkilöitä arvioitiin uudelleen heidän ollessaan 15-vuotiaita (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998). Seurantutkimus osoitti, että kielihäiriöisiksi lapsiksi 5;6-vuotiaana luokitelluilla lapsilla oli 15-vuotiaana edelleen laaja-alaisia vaikeuksia puhutun ja kirjoitetun kielen alueella. Pankratzin, Planten, Vancen ja Insalacón (2007) kolmen

vuoden seurantatutkimuksessa The Bus Story -testin informaatiopisteiden ja myöhemmän kielen kehityksen välille löytyi positiivinen korrelaatio. Informaatiopisteet ja erityisesti kertomuksen lausepituus ennustivat kielihäiriöisten lasten suoriutumista keskimäärin kahdeksan vuoden iässä sekä sanavarastoa että lukemis- ja kirjoittamistaitoja mittaavissa tehtävissä. Reesen ym. (2008) tutkimuksen mukaan makrotason kerrontataidot ovat yhteydessä sekä luetun ymmärtämiseen että tekniseen lukemiseen. Myös Westerveldin ym. (2007) tutkimuksessa noin 7-vuotiaat lapset, joilla on lukivaikeus (vaikeuksia sanan tunnistuksessa sekä kuullun ymmärtämisessä), suoriutuivat ikätovereitaan heikommin kerronnan makrotason (kertomuskielioppikategoriat) ja mikrotason (sanaston ja lauserakenteiden monipuolisuus) elementtien tuottamisessa sekä kertomusten ymmärtämisessä kahden vuoden seurantatutkimuksen aikana jokaisella arviointikerralla. Kertomuksen ymmärtämistä mitattiin kertomuskieliopin perusteella luotujen kysymysten avulla; ne käsittelivät muun muassa tarinan alkutilanetta, päähenkilöitä ja tarinan ratkaisua. Mielienkiintoista oli, että verrattuna nuorempiin, luetun ymmärtämistaitoihin kaltaistettuihin lapsiin eroja löytyi kerronnan ymmärtämisessä, mutta ei sen sijaan makrotason elementtien tuottamisessa. Tarinan luomisen (sisällön määrä ja koheesio) on myös todettu ennustavan tyypillisesti kehittyvien lasten matemaattisia taitoja (O'Neill ym., 2004), mutta ei sen sijaan lukutaitoja. Fazion, Naremoren ja Connellin (1996) kolmevuotisessa seurantatutkimuksessa paras yksittäinen heikko koulusuoriutumista (luokalle jääminen, siirtyminen erityiskouluun) noin 9-vuotiaana ennustava tekijä oli tarinan uudelleen kerronta (makrotaso).

Vaikka tutkimuksissa on käytetty erilaisia elisointimenetelmiä, yhteys oppimisvaikeuksien ja kerronnan välillä näyttäisi olevan enemmän

kerronnan makro- kuin mikrotasolla. Eri tutkimustulosten tulkinnassa ja yleistämisessä tulisi kuitenkin olla hyvin varovainen, sillä tutkimuksissa käytetyt menetelmät ja mittarit ovat keskenään hyvin erilaisia. Lisäksi tutkimusryhmien koko sekä tutkittavien lasten ikä ja kielen kehityksen vaikeus ovat vaihdelleet hyvin paljon. Tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että kerronnan ja oppimistaitojen välillä on jotain yhteyttä. Se, mikä yhteys tarkalleen ottaen on eli mistä kielellis-kognitiivisista prosesseista se kumpuaa, on vielä epäselvää. Oppimis- ja kerrontataitojen välisestä yhteydestä tarvitaan ehdottomasti lisää perusteellista tutkimustietoa.

## LASTEN KERRONTATAITOJEN ARVIOINTIMENETELMÄT

### *Tarinan uudelleen kerronta ja tarinan luominen*

Tavanomaisesti kerrontataitojen arviointimenetelminä käytetään tarinan uudelleen kerrontaa ja tarinan luomista (Leinonen ym., 2000:106; Liles, 1993). Tarinan uudelleen kerronnassa tutkittava kuulee ensin tarinan, joka hänen tulee toistaa mahdollisimman tarkasti. Uudelleen kerronnassa lapselle siis annetaan tarkka tarinan malli. Kyetäkseen uudelleen kerrontaan lapsen pitää muodostaa lyhytkestoiseen muistiin tallentuneista tarinan rakennyksiköistä yhtenäisen tarinan malli eli skeema<sup>2</sup> (Merritt & Liles, 1989; Schneider, 1996. ks. myös Stein & Glenn, 1979). Sen lisäksi lapsen täytyy ymmärtää syy-seuraussuhteet, osata

<sup>2</sup> Skeema on kokemuksen ja tiedon kautta muodostunut jäsentynyt toimintamalli tai tietorakenne (Vanden-Bos ym., 2007). Kintchin ja van Dijkjin (1978) mukaan skemaattiset rakenteet ovat oleellisia diskurssien ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Diskurssien skeemojen avulla esimerkiksi tarina tunnistetaan tarinaksi ja väitämä väittäväksi.

yhdistää tarinan osat ajallisesti loogiseen muotoon ja kaiken tämän jälkeen ilmaista tarina puheella. Tarinan luomisessa lapsi ei saa tarinan mallia, vaan luo ja kertoo tarinan itse esimerkiksi kuvasarjan perusteella. Tarinan luominen sisältää useita taitoja kuin uudelleen kerronta, mutta lapsen tehtävänä on nyt luoda tarinan skeema alusta loppuun itse. Lisäksi lapsen pitää kyetä muuntamaan visuaalinen tieto kielelliseksi, jos tarinan luominen perustuu kuviin (Schneider, 1996). Tarinan luomista pidetään uudelleen kerrontaa spontaanimpana ja itsenäisempänä tilanteena ja se voi näin ollen antaa luotettavampaa tietoa puheilmaisesta ja siitä, miten lapset itse kokoavat tarinan pienistä sisältöelementeistä yhtenäiseksi, kuulijalle koherentiksi kokonaisuudeksi (Bishop & Norbury, 2003; Liles, 1993; Schneider, 1996). Tarinan luomisessa lapset kertovat enemmän yksityiskohtia (myös irrelevantteja), ja heillä on kenties mahdollisuus olla luovempia kuin tarinan uudelleen kerrontatilanteessa (Merritt & Liles, 1989; Schneider, 1996). Uudelleen kerronnassa lapset voivat pitäytyä valmiissa tarinan mallissa ja täten kertoa alkuperäistarinan hyvinkin yksityiskohtaisesti ja sanatarkasti (Schneider & Dubé, 2005). Kaiken kaikkiaan kyky kertoa sujuvasti edellyttää siis useiden kognitiivisten ja kielellisten taitojen yhtäaikaista hallintaa. Kertojan täytyykin yhdistää tietoa monelta kielen eri tasolta, kuten semanttiselta, syntaktiselta ja fonologiselta tasolta, ja samaan aikaan pyrkiä pitämään kertomus ajallisesti, kausaalisesti ja temaattisesti yhtenäisenä, jotta se olisi kuulijan kannalta koherentti eli tarpeeksi informatiivinen ja helposti ymmärrettävissä (Leonard, 1998: 85). Moniulotteisen luonteensa vuoksi kerronnan tutkiminen ei ole yksinkertaista ja esimerkiksi kattavan kerrontatestin laatiminen on haastavaa. Tutkijat ovat käyttäneet erilaisia elisitointimenetelmiä saadakseen lapset tuottamaan kertovaa puhetta. Uudelleen kerrontatehtä-

vässä lapsi voi kuulla ja kertoa tarinan kokonaan ilman kuvitusta (Schneider, 1996; Merritt & Liles, 1989) tai hän voi saada tarinaa koskevan kuvasarjan kerrontansa tueksi (Renfrew, 1997; Schneider, 1996). Uudelleen kerronta voi jopa pohjautua videomateriaaliin, jolloin lapsi saa kertoa tutkijalle katsomansa filmin tapahtumat (Klecan-Aker & Swank, 1987; Liles, 1987). Tarinan luomisessa voidaan käyttää yksittäistä kuvaa (Justice ym., 2006) tai kuvasarjaa (Norbury & Bishop, 2003; Schneider, 1996). Erityisesti Mercer Mayerin (1969) tekstiä *Frog, where are you?* on käytetty tarinan luomisessa hyvin usein (ks. kooste Berman & Slobin, 1994). Lasta voidaan myös pyytää kertomaan tuttu satu (Speece ym., 1999) tai jatkamaan tutkijan aloittamaa tarinaa (Merritt & Liles, 1989). Merrittin ja Lilesin (1989) tutkimuksessa tarinan alkuna käytettiin muun muassa virkettä: ”Olipa kerran kaksi ystävää, jotka menivät syvään ja pimeään luolaan.” Lapsen tehtävänä oli jatkaa virkettä tarinaksi. Tarinan luomisessa voidaan myös käyttää apuna leluja, kuten Benson (1993) ja Suvanto (2007) ovat tutkimuksissaan tehneet.

Elisitointitekniikat eroavat myös siinä, miten ja kenelle tarina kerrotaan. Vierikerronnalla tarkoitetaan tilannetta, jossa kertoja ja kuuntelija jakavat kontekstin, eli he kumpikin näkevät kertomuksen kuvat (esim. Berman & Slobin, 1994; Toivainen, 1992). Erityisesti pienten lasten tutkimuksessa vierikerronnan käyttö on perusteltua, koska he tarvitsevat vielä tukea kerrontaansa. Toisaalta vierikerronnan avulla ei voida tutkia sitä, mikä vaikutus yhteisellä kontekstilla on kerrontaan ja vähentääkö tarinan tuttuus lapsen tuottaman informaation määrää (Berman & Slobin, 1994). Tätä ongelmaa voidaan vähentää käyttämällä niin sanottua naiivi kuuntelija -asetelmaa (esim. Liles, 1993; Schneider, 1996), jolloin lapsi kertoo tarinan jollekin uudelle henkilölle tai vaikkapa tutkijan esittelemälle käsinu-



kelle, joka ”ei tiedä, mitä tarinassa tapahtuu”. Naiivi kuuntelija -asetelmalla pyritään siihen, että lapsi käyttäisi kertomuksessaan mahdollisimman tarkkoja ja korrekteja viittauksia tarinan henkilöihin ja tapahtumiin, että tarinaan sisältyisi mahdollisimman paljon informaatiota ja ettei lapsi olettaisi tarinan olevan jo ennestään kuulijalle tuttu. Mitä mieltä olisikaan kertoa tarkasti sellaista tarinaa, jonka kuulija jo varsin hyvin tietää? Pehmonukelle tai käsinukelle kertominen voi tosin tuntua jo kouluikäisistä lapsista liian lapselliselta. Naiivi kuuntelija -asetelman sovellus on niin sanottu puhelinkeskustelu, jossa lapsi kertoo tarinan puhelimitse kuuntelijalle, jolle tarina on vieras (Toivainen, 1992). Tällainen menetelmä muunnoksineen voi sopia paremmin kuin lelulle kertominen jo kouluikäiselle lapselle. Kouluikäistä voi myös pyytää kuvittelemaan, että hän kertoisi tarinan vaikkapa pikkusiskolle tai -veljelle.

### *Henkilökohtainen kertomus*

Lasten kerrontaa voidaan arvioida myös edellä kuvattuihin menetelmiin verrattuna hyvin erityyppisen asetelman kautta, niin kutsutun henkilökohtaisen kertomuksen (*personal narrative*) avulla. Tämä menetelmä poikkeaa edellisistä siten, ettei se nojaa visuaaliseen tukeen tai stimuluseseen. McCabe kollegoineen (mm. McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983; Rollins ym., 2000) on käyttänyt kerronnan arvioinnissa *conversational elicitation* -tekniikkaa, joka perustuu lapsen tuottamaan realistiseen ja omakohtaiseen, lapselle tapahtuneeseen kertomukseen. Tarinan houkuttelemiseksi tutkija kertoo tässä menetelmässä lapselle aluksi lyhyen kehystarinan, jonka jälkeen lasta pyydetään itse kertomaan vastaavanlaisesta, lapsen kokemasta tapahtumasta. Lapsen tehtävänä ei ole kertoa uudelleen tutkijan tuottamaa kehystarinaa, vaan tuottaa oma henkilökohtainen kerto-

muksensa ilman visuaalista tukea. Menetelmä perustuu ajatukseen, jonka mukaan lapsen on helpompaa ja luonnollisempaa kertoa omasta kokemuksestaan, jos hän voi jakaa sen jonkun toisen kanssa. Kehystarinan aiheena tulisi olla jokin lapsen elämään liittyvä arkipäiväinen, mutta tunnepitoinen asia, kuten lääkärisäkäynti tai lievä loukkaantuminen (esim. pyörällä kaatuminen) (McCabe & Bliss, 2003:8–9). Tarinassa tulisikin olla emotionaalinen ydin, niin sanottu kohokohta, jotta tarina olisi kertomisen arvoinen. Tarina ei saisi olla skripti. Amerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa esimerkillinen skriptitarina on kuvaus McDonald's -ravintolassa käymisestä, eli siitä, mitä hampurilaisravintolassa yleensä tapahtuu (Hughes ym., 1997:15–16). Skriptejä pidetään helppoina, koska ne perustuvat usein toistuneeseen ja tuttuun kokemukseen. Skriptit tuottavatkin enemmän selittävää kuin kertovaa kieltä.

Henkilökohtaisen kertomuksen elisitoimisessa lapselta kerätään kolme kertomusta, joista pisin analysoidaan (McCabe & Rollins, 1994; Rollins ym., 2000). Kertomukset kannattaa kerätä esimerkiksi piirtämisen lomassa ikään kuin huomaamatta ja vuorovaikutuksen tulee olla mahdollisimman luonnollista. Tutkijan tulee osoittaa lapselle olevansa kiinnostunut hänen kertomuksestaan, mutta annetun palautteen pitää olla mahdollisimman neutraalia (jaahas, entäs sitten), koska vastuu kerronnasta ja tarinan kuljettamisesta on lapsella itsellään. Henkilökohtaisen kertomuksen analyysia varten on kehitetty menetelmä: NAP (*Narrative assessment profile*) (McCabe & Bliss, 2003:18–20; McCabe & Rollins, 1994; Rollins, ym., 2000). NAP-menetelmässä analyysin kohteena ovat tarinan makro- ja mikrorakenne. Mikrorakenteen osalta tarkastellaan koheesiota, mutta esimerkiksi ilmausten produktiivisuuden tai lauserakenteiden arviointia ei tässä menetelmässä ole. Henkilökohtaista kertomusta on käytetty useissa

tutkimuksissa, myös erityisryhmien kerronnan arvioinnissa (Kaderavek & Sulzby, 2000; Miranda, McCabe & Bliss, 1994; Southwood & Russel, 2004; Westerveld, Gillon & Miller, 2004; Westerweld ym., 2007). Menetelmän toimivuutta on tutkittu englannin kielen lisäksi myös muissa kielissä ja kulttuureissa (ks. tarkemmin McCabe & Bliss, 2003). Henkilökohtainen kertomus on Rollinsin ym. (2000) mukaan alle kouluikäisten lasten kerronnan arvioimiseen hyvin soveltuva menetelmä, koska se on toisaalta sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeä ja luonnollinen elementti ja toisaalta lapselle luontainen diskurssin laji. Asianmukaisen henkilökohtaisen kertomuksen tuottaminen vaatii jo haastaviakin kognitiivisia taitoja: lapsen tulee erityisesti ottaa huomioon kuuntelija ja se, mitä tämä tietää tai ei tiedä. McCaben ja Blissin (2003) mukaan henkilökohtainen kertomus on skriptitarinaa haastavampi, mutta tarinan luomista tai uudelleen kerrontaa helpompi tehtävä.

### *Arviointimenetelmien pohdintaa*

Edellä kuvatut menetelmät saavat osakseen myös aiheellista kritiikkiä. Formaalisissa testitilanteissa kuvasta tai kuvasarjasta kertominen on normaalisti kehittyneillekin lapsille vaativa tehtävä. Sen vuoksi heillä voi esiintyä esimerkiksi sananlöytämisvaikeuksia, mikä osaltaan heikentää kerronnan laatua ja sujuvuutta (McCabe, 1996; Rollins ym., 2000). Lisäksi kaikki lapset eivät ole tottuneet kertomuksiin. Erityisesti pienistä, alle kouluikäisistä lapsista, tarinan kerrontatilanne voi tuntua kauttaaltaan hankalalta, mikäli se ei ole entuudestaan tuttu. Sellaiset lapset, joiden arkeen sadut ja kertomukset kuuluvat, aloittavat fiktiivisen kuvasarjaan pohjautuvan kertomuksensa usein tyypillisellä ”Olipa kerran” -fraasilla ja lopettavat kertomuksensa napakasti, ”Sen pituinen se”. Kokemuksemme mukaan alle kouluikäisten lasten tarinan

uudelleen kerrontatilanteessa törmää usein lapsen ihmetykseen siitä, miksi hänen pitää kertoa juuri kuulemansa tarina tutkijalle uudelleen. Tämä ei ole luonnollista kommunikointia. Labov (1977:370) onkin todennut, että yksi kertomuksen tärkeä ominaisuus on se, miksi se kerrotaan. Tarinan täytyy olla kertomisen arvoinen. Tavanomaista, kaikille tuttua tarinaa ei ole mielekästä kertoa. Kuvasarjasta kertomisen haittapuolena on se, että lapset saattavat ennemminkin vain kuvailla kuin varsinaisesti kertoa. Toisaalta pelkkä kuvailu voi myös ilmentää kerronnan makrotason hallinnan vaikeutta.

Kuten edellä on esitetty, kerronnan arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä. Schneider ja Dubé (2005) havaitsivat, että elisitointimenetelmä vaikuttaa normaalisti kielellisissä taidoissaan kehittyvien lasten (2 ryhmää: keskimäärin noin 5- ja 7-vuotiaat lapset) kertomusten sisällön määrään. Uudelleen kerronnan avulla elisitoidut kertomukset sisälsivät enemmän tarinan temaattisen sisällön kannalta oleellisia elementtejä kuin tarinan luomisen kautta elisitoidut kertomukset. Vastaava ilmiö on huomattu myös tutkittaessa kielihäiriöisten lasten kerrontaa (Schneider, 1996). Myös Merritt ja Liles (1989) huomasivat, että 9–11-vuotiaiden lasten uudelleen kerrotuissa tarinoissa oli enemmän Steinin ja Glennin (1979) kertomuskieliopin mukaisia sisältöelementtejä kuin tarinan luomisen avulla kerrotuissa tarinoissa. Minkä vuoksi uudelleen kerronta sitten stimuloi lasta tuottamaan enemmän sisältöä kuin tarinan luominen? Merrittin ja Lilesin (1989) ja Schneiderin ja Dubén (2005) mukaan tarinan uudelleen kerronnassa lapsi voi paremmin tukeutua tarinan jo valmiina olevaan skeemaan, jolloin hänen ei tarvitse abstrahoida tarinaa kokonaan itse, kuten tarinan luomisessa. Valmis skeema helpottaa sisältöelementtien sijoittamista omaan tuotokseen ja edesauttaa tarinan ymmärtämistä. Uudelleen kerronnassa tuotetun infor-

maatiosisällön määrän ja tarinan ymmärtämisen välille onkin löydetty positiivinen yhteys (Wagner ym., 1999). Tarinan ymmärtäminen siis edesauttaa sen muistamista.

Schneider ja Dubé (2005) ja Schneider (1996) tutkivat kuvituksen vaikutusta uudelleen kerrontaan. Kummassakin tutkimuksessa uudelleen kerrontaa tutkittiin kahdessa eri tilanteessa: toisessa lapsi näki kuvat kuunnellaan tutkijan lukemaa tarinaa ja myös itse tarinaa kertoessaan, kun taas toisessa tilanteessa kuvitusta ei ollut missään vaiheessa. Schneiderin ja Dubén (2005) tutkimuksessa havaittiin, että ainoastaan nuoremmat lapset hyötyivät tilastollisesti merkitsevästi kuvituksesta, eli kuvituksen avulla uudelleen kerrotuissa tarinoissa oli enemmän sisältöelementtejä kuin ilman kuvitusta kerrotuissa. Vastaavaa eroa ei ollut enää havaittavissa 7-vuotiailla. Schneiderin (1996) tutkimuksessa kielihäiriöiset lapset (5–9-vuotiaat) jopa tuottivat enemmän sisältöyksikköjä uudelleen kerrottuun tarinaansa silloin, kun kuvitusta ei ollut. Tämä hieman yllättävä tulos voi johtua Schneiderin mukaan siitä, että kuvasarjan seuraaminen yhtäaikaaisesti tarinan kuuntelemisen kanssa voi häiritä kuuntelemiseen keskittymistä ja täten heikentää kuullun ymmärtämistä. Tämä voi puolestaan vaikuttaa uudelleen kerrontaan, koska lapsella ei tällöin ole selkeää tarinan mallia, skeemaa, mielessään. Jos tarina on sen sijaan esitetty ilman kuvia ja lapsi on saanut siitä tarkan kielellisen mallin, hän voi uudelleen kerronnassaan nojautua ainoastaan kuulemaansa tietoon ja sen muistamiseen, mikä Schneiderin kielihäiriötutkimuksessa johti parempaan lopputulokseen, eli tarinan suurempaan sisältöelementtien määrään. Toisaalta normaalisti kielellisissä taidoissaan kehittyneet keskimäärin viisivuotiaat lapset näyttivät hyötyvän kuvista uudelleen kerronnan tukena, mutta muutamaa vuotta vanhemmat lapset eivät (Schneider & Dubé, 2005). Voi-kin olla, että nuoremmilla normaalisti kehity-

tyneillä lapsilla on kielihäiriölapsia enemmän prosessointikapasiteettia seurata kuvitusta ja kuunnella samaan aikaan tarinaa, ilman että tarinan mentaalisen mallin muodostaminen häiriintyy. Iän lisääntyessä pelkkä tarinan kuuleminen näyttäisi olevan riittävä ärsyke tarinan uudelleen kertomiseen.

Uudelleen kerronnan ehdottomana perusedellytyksenä on toimiva auditiivinen muisti – etenkin, jos uudelleen kerrontaa ei tueta kuvin (Schneider & Dubé, 2005). Uudelleen kerronta myös todennäköisesti vähentää prosessointitaakkaa, koska tarinaa ei tarvitse rakentaa alusta loppuun itse. Tarinan luomisessa lapsen vastuulle jää yksittäisten kuvien yhdistäminen ja tarinan juonen kokonaisuuden oivaltaminen, mikä on kognitiivisesti haastavaa. Edellä mainitut väitteet koskevat vain suhteellisen lyhyitä ja yksinkertaisia tarinoita. Jos uudelleen kerrottava tarina on pitkä ja kompleksi, se rasittaa muistia huomattavasti enemmän (Schneider & Dubé, 2005). Tutkimustulosten tulkinnassa ja elisitointimenetelmien valinnassa on syytä huomioida ja ymmärtää se, että eri menetelmät voivat antaa keskenään hieman erilaisia tuloksia, ja että ne vaativat lapselta jossain määrin erilaisia taitoja. Näin ollen kerrontataitoja tulisi arvioida kokonaisuutena ja usealla menetelmällä.

Henkilökohtaisen kertomuksen elisitointi eroaa suuresti tarinan uudelleen kerronnasta ja tarinan luomisesta, ja henkilökohtaisen kertomuksen avulla voidaan saada erilaista, arvokasta tietoa lapsen kerronnasta. Menetelmä on myös käytännössä hyvin nopea ja helppo toteuttaa. Ongelmana on kuitenkin se, että tällä menetelmällä elisitoidut kertomukset ovat tyypillisesti hyvin lyhyitä, ainakin alle kouluikäisten lasten tuottamina. Vain muutamien ilmaisujen mittaisesta kertomuksesta on hankalaa analysoida tarinan mikrorakenteen kannalta oleellisia elementtejä, kuten ilmaisujen produktiivisuutta tai lauserakenteiden monipuolisuutta. Lisäksi kokemuk-

semme mukaan tällä tavalla elisitoidut kertomukset ovat harmillisen usein skriptejä. *Conversational elicitation* -tekniikan mukaisesti tutkija kertoo lapselle ensin lyhyesti jostain tutkijalle tapahtuneesta asiasta (esim. lääkäriässä käyminen). Tämän jälkeen hän esittää lapselle kysymyksen: ”Onko sinulle koskaan tapahtunut mitään samanlaista?” Mikäli tutkija on lapselle vieras, voi edellä kuvatun kaltainen tilanne tuntua lapsesta jokseenkin oudolta, minkä vuoksi olisikin tärkeää, että tutkija olisi lapselle ainakin jossain määrin tuttu. Kokemuksemme mukaan suomalaislapsilta saatu vastaus tutkijan esittämään kysymykseen on toisinaan lyhyt ”on”, ”ei” tai ”en muista”. Ujous, lapsen mahdollinen varautuneisuus ja tilanteen vieraus voivat heijastua tässä tapauksessa helposti lasten kerrontaan, etenkin jos tilanne ei ole luonnollisen kommunikaatiotilanteen kaltainen. Sinällään menetelmän idea on toimiva, koska lapset yleensä kertovat mielellään heille tärkeistä asioista. Se mikä toiselle on tärkeää, ei välttämättä ole kuitenkaan toiselle kertomisen arvoista. Haastavaa onkin löytää ne kehystarinat, jotka oikeasti stimuloivat lasta jakamaan oman vastaavan kokemuksensa tutkijan kanssa. Menetelmän avulla saatuja kertomuksia voidaan analysoida sekä makro- että mikrorakenteen osalta esimerkiksi NAP-menetelmän avulla (ks. menetelmän kuvaus edellä). Kertomusten luotettavaa vertailua heikentää kuitenkin se, että lapset voivat valita hyvinkin erilaisia aiheita kerrottavakseen. Teemojen vaihteluvuutta voidaan tosin vähentää esittämällä kaikille lapsille samat kehystarinat. Tällöin ongelmaksi voi muodostua se, ettei lapsi koe annettuja aihealueita kertomisen arvoiseksi. Vaikka menetelmää on käytetty useissa eri kulttuureissa ja kielissä, suomen kielessä menetelmän toimivuutta ei tiettävästi ole tähän mennessä systemaattisesti tutkittu.

### *Kerrontatestit ja lasten kerronnan arvioiminen suomen kielessä*

Suomenkielistä, suomalaiseseen kulttuuriin suunniteltua kerrontataitojen arviointimenetelmää ei ole, joskin The Bus Story -testiä käytetään kliinisessä työssä laajalti. Opinnäytetyönä tehty The Bus Story -testin normitus on Lahtisen (1997) mukaan kohtalaisesti verrattavissa alkuperäiseen englanninkieliseen normitukseen, mutta alkuperäisenkään testin validiteettia ja reliabiliteettia ei ole tarkemmin tutkittu. Schneider kollegoineen (2005) kritisoi The Bus Story -testiä siitä, ettei sen kuvituksen tai pisteytyksen luomisessa ole käytetty mitään teoreettista mallia. Myös testin pisteytysmenetelmä perustuu lähinnä siihen, mitä tarinan elementtiä tai spesifiä tapahtumaa testin tekijä on pitänyt tärkeänä. Testin (informaatiopisteet ja lausepituus) spesifisyys ei myöskään ole Pankratzin ym. (2007) mukaan riittävän hyvä erottelemaan luotettavasti kielihäiriöisiä normaalisti kehittyvistä lapsista. ERRNI-testi (*Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument*) (Bishop, 2004) on Iso-Britanniassa julkaistu kerrontataitojen arviointimenetelmä, jossa on yhdistetty tarinan luominen kuvasarjan pohjalta sekä tähän pohjautuva viivästetty uudelleen kerronta. Tarinan kerrottuaan lasta pyydetään hetken kuluttua kertomaan tarina uudelleen ilman kuvia. Lopuksi esitetään vielä joukko syy-seuraussuhteisiin ja tarinan päähenkilöiden tunteisiin ja tekoihin liittyviä osin implisiittistäkin päättelyä vaativia kysymyksiä. *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI) (Schneider ym., 2005) on puolestaan Kanadassa kehitetty kerrontatesti, joka pohjautuu tarinan luomiseen kuvasarjan perusteella. Teoreettisesti se pohjautuu vahvasti Steinin ja Glennin kertomuskielioppimalliin. Testi on vapaasti internetistä ladattavissa, ja kahteen kerrontatehtävään on saatavilla myös kertomuskielioppikategori-

oiden ymmärtämistä mittaavat kysymykset. Yhdysvaltalaisen Gillamin ja Pearsonin (2004) *The Test of Narrative Language* sisältää erilaisia elisitointimenetelmiä. Testissä arvioidaan skriptitarinan uudelleen kerrontaa sekä tarinan luomista kuvan tai kuvasarjan avulla. Jokaiseen tehtävään liittyy myös tarinan ymmärtämistä mittaavat kysymykset.

Edellisessä kappaleessa mainittuja testejä ei ole saatavilla suomenkielisinä versioina. Itseltään selvää on myös se, ettei testejä voi ottaa suoraan käyttöön toisesta kielestä ja kulttuurista. Kulttuurieroja voi olla myös kerrontatestien makrorakennetta mittaavissa osa-alueissa. Todennäköisempää kuitenkin on, etteivät testien normitukset ole käyttökelpoisia koskien nimenomaan puhtaasti kielellisiä osa-alueita (esim. kokonaissanamäärä, lauserakenteet, ilmaisun keskipituus) kielten rakenteiden erilaisuuksien vuoksi, ainakaan verrattaessa suomen kielen kaltaista agglutinoivaa kieltä analyytisempaan englannin kieleen. Tämä käy ilmi Kiviniemen pro gradu -työstä (2008), jossa hän tutki 7–9-vuotiaiden kaksikielisten suomea ja englantia puhuvien lasten kerrontataitoja ENNI-testin (Schneider ym., 2005) avulla. Kiviniemen tutkimusaineiston verokiryhmän muodostivat yksikieliset, iän mukaan kaltaistetut suomalaislapset. Lisäksi hän vertasi kaksikielisten lasten suoriutumista ENNI-testin normeihin, jotka perustuivat kanadalaisten yksikielisten englantia puhuvien lasten suoriutumiseen. Tulokset osoittivat, että kaksikieliset lapset kertoivat englannin kielellä tilastollisesti merkitsevästi pidempiä kertomuksia kuin suomen kielellä, mutta selvästi ENNI-testin normeja lyhyempiä kertomuksia. Myös yksikieliset suomalaislapset tuottivat selvästi kanadalaislapsia lyhyempiä kertomuksia. Kaksikielisten lasten kerronnan makrorakenteesta ei löydetty selviä eroja suomen ja englannin kielen välillä, kun taas yksikielisiin lapsiin verrattuna kaksikieliset kertoivat sisällöllisesti köyhempiä kertomuk-

sia kummallakin tutkitulla kielellä. Tulosten tulkinnessa täytyy toki huomioida tutkimusryhmien pieni otoskoko ja kaksikielisyyden vaikutus, mutta suuntaa antavana tuloksena tämä osoittaa sen, ettei testien normituksia voi soveltaa suoraan kielestä ja kulttuurista toiseen.

Kliinisessä puheterapiatyössä kerronnan arvioinnissa käytetään erilaisia kuvasarjoja ja pelejä (ks. Huttunen, 2007; Korpijaakko-Huuhka, 2007). Kuvasarjojen avulla saadaan lapsen taidoista käyttökelpoista kuvailevaa tietoa, jota voidaan hyödyntää terapian suunnittelussa ja toteutuksessa. Näiden erilaisten menetelmien vertaileminen keskenään on kuitenkin vaikeaa, jollei mahdotonta. Lisäksi on huomattava, ettei normaalisti kielellisissä taidoissaan kehittyneiden suomalaislasten kerrontataidoista ole muutamia opinnäytteitä lukuun ottamatta (ks. esim. Julin, 2001; Mäenpää, 1998; Soininen, 2005) saatavilla juurikaan tutkimustietoa, minkä perusteella poikkeavasta kerronnasta voitaisiin luotettavasti tehdä päätelmiä. Huomion arvoista on myös se, mitä kerronnasta arvioidaan: tarinan temaattista rakennetta ja sen jäsentymistä vai makrorakennetta toteuttavia mikrorakenteita. Huttusen, Paavolan ja Suvannon (2008) tutkimuksen mukaan suomalaiset puheterapeutit kaipaavat työkaluikseen runsaasti lisää arviointimenetelmiä. Suomenkieliselle, normeeratulle ja validoidulle kerrontaa mittaavalle testille on suuri tarve. Normeeratun testin käyttöä puoltaa myös se seikka, että sen avulla klinikko voi luotettavasti ja kohtalaisen nopeasti selvittää, ovatko lapsen kerrontataidot ikätasoiset vai eivät (Petersen, Gillam & Gillam, 2008).

## LOPUKSI

Kerrontatehtävien käyttö logopedisessä arvioinnissa on perusteltua. Kerronnan arvioimisen

kautta päästään käsiksi sellaisiin kielen piirteisiin, kuten lauseiden välisiin sidoskeinoihin ja merkityssuhteisiin, joita ei voida arvioida pelkästään tiukasti strukturoitujen tehtävien avulla, esimerkiksi morfosyntaksiin keskittymällä. Lisäksi kerronnan tutkimisen kautta saadaan epäsuoraa tietoa myös muista ekspressiivisen kielen tasoista, kuten artikulaatiosta, fonologiasta ja lapsen sanavarastostakin. On kuitenkin tärkeää muistaa, että kerrontaa tulee arvioida lapsen ikätasolle sopivalla tehtävällä. Liian helppo tai vaikea tehtävä ei tuo luotettavasti esille kerrontataitojen tasoa. On myös huomattava, että eri elisitointimenetelmät voivat antaa keskenään hieman erilaisia tuloksia, koska ne edellyttävät lapselta jossain määrin erilaisia taitoja. Kerrontaa olisikin luotettavinta arvioida monipuolisesti sekä strukturoiduilla että spontaanimmilla menetelmillä. Suomenkielisten, tyypillisesti kielellisissä taidoissaan kehittyvien lasten kerrontataidoista ja niiden kehittymisestä tarvitaan runsaasti tietoa. Normitiedon karttumisen myötä mahdollistuu myös poikkeavan kerronnan piirteiden luotettava tunnistaminen.

## KIITOKSET

Kiitokset käsikirjoituksen arvioitsijoille ja puheterapeutti, väitöskirjatutkija Anne Suvannolle käsikirjoitusta koskevista arvokkaista ja asiantuntevista kommentteista. Kiitos myös puheterapeutti ja projektitutkija Anna-Kaisa Toloselle käsikirjoituksen kieliasua koskevista kommentteista.

## LÄHTEET

- Applebee, A.N. (1989). *The child's concept of story*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bamberg, M. (2007). Introductory remarks. Teoksessa M. Bamberg (toim.), *Narrative – State of the Art* (s. 1–5). Amsterdam: John Benjamins.

- Bennet-Kastor, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language*, 10, 135–149.
- Benson, M. (1993). The structure of four- and five-year-olds' narratives in pretend play and storytelling. *First Language*, 13, 203–223.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bishop, D.V.M. (2004). *Expression, reception and recall of narrative instrument. ERRNI Manual*. Lontoo: Harcourt Assessment.
- Bishop, D.V.M. & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25–46.
- Bishop, D.V.M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156–173.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments, *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1–21.
- Fazio, B.B., Naremore, R.C., & Connell, P.J. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: a 3-year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 39, 611–624.
- Gillam, R.B. & Pearson, N.A. (2004). *Test of Narrative Language*. Austin: PRO-ED.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Lontoo: Longman.
- Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder on structured elicitation and narrative tasks. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18, 161–182.
- Hughes, D., McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language. Procedures for assessment*. Eau Claire: Thinking.
- Huttunen, K. (2007). Kuulovammainen lapsi kertojana. Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet* (s. 70–80). Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 39.

- Huttunen, K., Paavola, L. & Suvanto, A. (2009). Tests and assessment methods currently used and new ones desired by Finnish speech and language therapists. Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka & K. Launonen (toim.), *Research in logopedics. Speech and language therapy in Finland* (s. 19–32). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyvärinen, M. (2007). Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja Kieli*, 3, 127–140.
- Julin, S. (2001). ”Missä on muun sammakko? Neljä- ja puolivuotiaiden lasten sammakotarinoiden tarkastelua lingvistisesti ja rakenteellisesti. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Kaderavek, J.N., Ukrainetz, T.A., Eisenberg, S.L. & Gillam, R.B. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-aged children’s narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191.
- Kaderavek, J.N. & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech and Hearing Research*, 43, 34–49.
- Karlsson, L. (2005). *Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kintch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- Kiviniemi, K. (2008). *Kaksikielisten lasten kerrontataidot*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Klecan-Aker, J.S. & Swank, P.R. (1987). The narrative styles of normal first and third grade children. *Language and Speech*, 30, 251–262.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2003). *Kyllä se lintupelotintaulujuttu siinä nyt on käsittelyssä. Afaattisten pubujen kielellisiä valintoja sarjakuuvatehtävissä*. Helsingin yliopiston Fonetikan laitoksen julkaisuja nro 46. 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 tutkimuksen monet ulottuvuudet* (s. 17–27). Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 39.
- Labov, W. (1977). *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Lahtinen, J. (1997). *The Bus Story lasten narratiivisena tutkimusmenetelmänä*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Leinonen, E. Letts, C. & Smith, B.R. (2000). *Children’s pragmatic communication difficulties*. Lontoo: Whurr.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge: The MIT Press.
- Liles, B.Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185–196.
- Liles, B.Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868–882.
- 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, 415–425.
- Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger’s syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 239–251.
- Lyytinen, P. (2003). Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 48–68). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- McCabe, A. (1996). Evaluating narrative discourse skills. Teoksessa K.N. Cole, P.S. Dale & D.J. Thal (toim.), *Assessment of communication and language* (s. 121–141). Baltimore: Brookes.
- McCabe, A. & Bliss, L. (2003). *Patterns of narrative discourse. A multicultural, life span approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- McCabe, A. & Rollins, P.R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 45–56.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books.
- Merritt, D.D. & Liles, B.Z. (1987). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438–447.

- Miranda, A.E., McCabe, A. & Bliss, L.S. (1994). Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19, 647–667.
- Mäenpää, M. (1998). *Erialaisten tehtävätyyppien vaikutus esikouluikäisten lasten narratiiviin*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Newman, R.B. & McGregor, K.K. (2006). Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with or without SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1022–1036.
- Ninio, A.N. & Snow, C.E. (1996). *Pragmatic development. Essays in developmental science*. Boulder: Westview Press.
- Norbury, C.F. & Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language, and Communication Disorders*, 38, 287–313.
- O'Neill, D.K., Pearce, M.J. & Pick, J.L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24, 149–183.
- Ochs, E. (1997). Narrative. Teoksessa T.A. van Dijk (toim.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (s. 185–207). Lontoo: Sage.
- Paul, R. & Smith, R.L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592–598.
- Pankraz, M.E., Plante, E., Vance, R. & Insalaco, D.M. (2007). The diagnostic and predictive validity of The Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services at Schools*, 38, 390–399.
- Peterson, D.B., Gillam, S.L. & Gillam, R.B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: the index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 115–130.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49–67.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Reese, E., Sparks, A., Kalia, V., Long, J., Suggate, S., Shaughency, E. (2008). *Oral narrative skills and reading ability: implications for assessment*. Book of abstracts, The IX Congress of the International Association for the Study of Child Language, Edinburgh, 28 July – 1 August, 2008.
- Reilly, J.S., Bates, E.A. & Marchman, V.A. (1998). Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language*, 61, 335–375.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229–247.
- Renfrew, C. (1997). *Bus Story test. A test of narrative speech*. Oxon: Speechmark.
- Rollins, P.R., McCabe, A. & Bliss, L. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. *Seminars in Speech and Language*, 21, 223–234.
- Schneider, P. (1996). Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 86–96.
- Schneider, P. & Dubé, R.V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52–60.
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Retrieved [20.8.2008] from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni>.
- Soininen, E.-M. (2005). *Kerrontaitaitojen kehitys 4–5-vuotiaille lapsilla*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Southwood, F. & Russell, A.F. (2004). Comparison of conversation, freeplay, and story generation as methods of language sample elicitation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 366–376.
- Speece, D.L., Roth, F.P., Cooper, D.H. & de la Paz, S. (1999). The relevance of oral language skills to early literacy: a multivariate analysis. *Applied Psycholinguistics*, 20, 167–190.
- Stein, N.L. & Albro, E.R. (1997). Building and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. Teoksessa M. Bamberg (toim.), *Narrative development: six approaches*, (s. 5–49). Mahwah: Erlbaum.



- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Teoksessa R.O. Freedle (toim.), *New directions in discourse processing*, (s. 53–120). New Jersey: Ablex.
- Stein, N.L. & PolICASTRO, M. (1984). The concept of a story: a comparison between children's and teachers' viewpoints. Teoksessa H.Mandl, N.L. Stein & T. Trabasso (toim.), *Learning and comprehension of text* (s. 113–155). Hillsdale: Erlbaum.
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, Barry.B & Kaplan, C.A. (1998). Language-impaired preschoolers: a follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407–419.
- Suvanto, A. (2007). Kielihäiriöisten lasten kerrontaidot ja niiden kuntouttaminen. Teoksessa A-M. Korpjajaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet* (s. 39–48). Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 39.
- Suvanto, A., Yliherva, A. & Lehtihalmes, M. (2007). Narratives in children with speech and language impairment: an intervention study. XI Nordic Child Language Symposium. Abstracts, University of Oulu, 23–24 November, 2007. Oulun yliopistopaino.
- Toivainen, J. (1992). Vier- ja puhelinkerronnan erot erään viisivuotiaan kuvakirja-kertomuksessa: demonstratiivit ja tempukset. *Virittäjä*, 60, 60–71.
- VandenBos, G.R. ym. (toim.), (2007). *APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association.
- van Dijk, T.A. (1976). Narrative macro-structures. Logical and cognitive functions. *A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, 1, 547–568.
- van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- van Dijk, T.A. (1997). The study of discourse. Teoksessa T.A. van Dijk (toim.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (s. 1–34). Lontoo: Sage.
- Vygotski, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin + Göös. (Alkuperäisteos julkaistu vuonna 1931)
- Wagner, C.R., Nettelblatt, U., Sahlén, B. & Nilholm, C. (2000). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Communication Disorders*, 35, 83–93.
- Wagner, C., Sahlén, B. & Nettelblatt, U. (1999). What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 113–137.
- Westerveld, M.F., Gillon G. T. & Miller, J.F. (2004). Spoken language samples of New Zealand children in conversation and narration. *Advances in Speech-Language Pathology*, 6, 195–208.
- Westerveld, M.F., Gillon G. T. & Moran, C. (2007). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech-Language pathology*, 1–14.

**ASSESSMENT OF CHILDREN'S NARRATIVE SKILLS**

*Leena Mäkinen, Faculty of Humanities/Logopedics, University of Oulu*

*Sari Kunnari, Faculty of Humanities/Logopedics, University of Oulu*

Narratives can be defined as descriptions of fictive or real life events. Narration is also an important stage of language acquisition because it places great demands on both linguistic and cognitive skills and their adaptation. Accordingly, narrative skills have an essential role in the assessment of children's linguistic skills as well as in speech and language therapy processes. Children's narrative skills are typically assessed by story retelling or story generation. Personal narratives have also been used. The purpose of this review is to describe the rationale of three different narrative elicitation methods from a logopedic viewpoint. Only a little research is available on children's narrative skills in Finnish although a lot of research has been done, for example, in English. More thorough research is unquestionably needed on children's narrative skills in Finnish both in linguistically typically developing children and in children with speech and language disorders.

**Keywords:** Narrative, assessment, language development.