

**SUOMALAISTA VIITTOMAKIELTÄ OMAKSUVIEN
8-VUOTIAIDEN LASTEN KERRONTATAIDOT
SVK-NARRATI MENETELMÄLLÄ ARVIOITUNA**

Heta Pietarinen
Maisterintutkielma
Suomalainen viittomakieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Heta Pietarinen	
Työn nimi Suomalaista viittomakieltä omaksuvien 8-vuotiaiden lasten kerrontataidot SVK-NARRATI menetelmällä arvioituna	
Oppiaine Suomalainen viittomakieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika 2021	Sivumäärä 66
Tiivistelmä <p>Tutkielmassa tarkastellaan suomalaista viittomakieltä omaksuvien 8-vuotiaiden lasten kerrontataitoja ja tarkkaillaan ikäluokan sisällä esiintyvää variaatiota. Tarkastelun alla ovat erityisesti lasten tuottamien tarinoiden kerronnan sisällöt ja rakenne sekä suomalaisen viittomakielen kieliopilliset rakenteet. Aiempaa tutkimusta suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataidoista eikä 8-vuotiaiden lasten viittomakielen kieliopillisten piirteiden hallinnasta ole tehty. Lasten taitoja tarkastellaan myös suhteessa lasten kieliympäristöjen piirteisiin. Kieliympäristöllä tiedetään olevan merkittävä vaikutus lasten kielen kehitykseen. Tässä tutkielmassa kieliympäristöä tarkastellaan määrällisesti eli sen kautta, kuinka paljon eri tilanteissa lapsella on mahdollisuus nähdä ja käyttää suomalaista viittomakieltä.</p> <p>Tutkielman aineisto koostuu 12 lapsen elisitoiduista kertomuksista. Tutkimusjoukkoa ei ole rajattu vanhempien eikä lasten kuulostatuksen mukaan, joten joukossa on niin kuurojen kuin kuulevienkin vanhempien kuuroja ja kuulevia lapsia. Kaikki lapset kuitenkin omaksuvat elinympäristössään viittomakieltä. Kertomukset elisitoitiin SVK-NARRATI menetelmällä osana Jyväskylän yliopiston VIKKE-hanketta. Neljän lapsen kertomukset videoitiin hankkeen pilottivaiheessa vuonna 2018. Loput kahdeksan kertomusta on videoitu hankkeen valtakunnallisessa kartoitusvaiheessa syksyn 2019 ja vuoden 2020 aikana.</p> <p>Tutkielmassa käytettiin kvantitatiivista tutkimusotetta. SVK-NARRATI menetelmässä lasten tuottamien kertomusten eri osa-alueet (kerronnan sisältö, kerronnan rakenne, suomalaisen viittomakielen rakenne) pisteytetään, jolloin tuloksien vertailu on mahdollista määrällisesti.</p> <p>Tulokset osoittavat, että suomalaista viittomakieltä omaksuvien 8-vuotiaiden ikäluokan sisällä kerrontataitojen ja viittomakielen rakenteen hallinnan suhteen variaatio on laajaa. Tuloksista näkyy, että lapsien suomalaisen viittomakielen kieliopillisia rakenteiden tuotto on vähäistä. Lasten kieliympäristöistä ei määrällisesti löytynyt suoraa yhteyttä kerrontataitoihin eikä viittomakielen rakenteen hallintaan. Tulokset vahvistavat näkemystä viittomakieltä omaksuvien lasten heterogeenisestä joukosta. Tulokset tuovat esiin kielenkehityksen tuen tarpeen koko 8-vuotiaiden ikäluokan sisällä.</p>	
Asiasanat suomalainen viittomakieli, kerrontataidot, kielellinen kehitys, viittomakielen omaksuminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja Tiivistelmä suomalaisella viittomakielellä: https://m3.jyu.fi/jyumv/ohjelmat/hum/kivi/suomalainen-viittomakieli/pro-gradu-tutkielmien-tiivistelmat/pro-gradu-tutkielmat-k-r/heta-pietarinen	

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Faculty Faculty of Humanities and Social Sciences	Department Department of Language and Communication studies
Author Heta Pietarinen	
Title The Narrative Abilities of 8-year-old Children Acquiring Finnish Sign Language using the SVK-NARRATI Assessment Test	
Subject Finnish Sign Language	Level Master's thesis
Month and year 2021	Number of pages 66
Abstract <p>This Master's thesis examines the narrative abilities of 8-year-old children adopting Finnish Sign Language and observes the variation that occurs within the age group. Under the review is the content and structure of the stories produced by children and the grammatical structures of Finnish Sign Language. Previous research has not been conducted on the narrative skills of children adopting Finnish Sign Language nor on the production of grammatical features of Finnish Sign Language for 8-year-old children. Children's abilities are also observed in relation to features of children's linguistic environments, which is known to have a significant impact on language development in children. In this thesis, the language environment is examined quantitatively by examining how often and in how many contexts the children can use Finnish Sing Language on their everyday life.</p> <p>The material of the thesis consists of elicited narratives of 12 children. The research group is not limited by parental or child hearing status, so deaf and hearing children of both deaf and hearing parents are included. However, all children adopt sign language in their natural living environment. The narratives were elicited using the FinSL production test as part of the VIKKE project of the University of Jyväskylä. The narratives of four children were collected during the pilot phase of the project in 2018. The remaining eight narratives have been collected as a part of the project's nationwide mapping phase during the fall of 2019 and the year 2020.</p> <p>The thesis used a quantitative approach. In the FinSL production test different aspects of narratives produced by children (narrative content, narrative structure, the grammatical structure of Finnish Sign Language) are scored, making it possible to compare results quantitatively.</p> <p>The results show that within the age group of 8-year-olds acquiring Finnish Sign Language, the variation of narrative abilities and the production of the grammatical structure of Finnish Sign Language is extensive. The results show the poor domination of the grammatical structures of Finnish Sign Language. There was no direct link between children's linguistics environments and narrative abilities or how the children produced the grammatical structures of Finnish Sign Language. The findings reinforce the view that the group of children that acquire sign language is highly heterogenous and highlights the need for support in linguistic development throughout the age group.</p>	
Keywords Finnish Sign Language, narrative abilities, language acquisition, sign language acquisition	
Depository The University of Jyväskylä, the Department of Languages	
Additional information The abstract in Finnish Sign Language: https://m3.jyu.fi/jyumv/ohjelmat/hum/kivi/suomalainen-viittomakieli/pro-gradu-tutkielmien-tiivistelmat/pro-gradu-tutkielmat-k-r/heta-pietarinen	

KUVIOT

Kuvio 1: Viittomien jatkumo (Jantunen, 2018, s. 115).....	13
Kuvio 2: Viittoma ANTAA (Jyväskylän yliopisto 2021b).....	15
Kuvio 3: Käsittelyä kuvaavia käsimuotoja. (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten keskus 2018).....	15
Kuvio 4: Esimerkki annotointinäkömystä ELAN-ohjelmassa.....	26
Kuvio 5: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki kaksikäteisestä epävarmasta VAATIA-viittomasta sekä sitä seuraavasta epäselvästä kaksikäteisestä viittomasta.....	27
Kuvio 6: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki käsittelytapaa kuvailevan viittoman annotoinnista.....	27
Kuvio 7: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki kaksikäteisestä osoittavasta viittomasta ANTAA, joka on suunnattu väärin.....	28
Kuvio 8: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki lapsen tuottamasta SVK rakenteesta KAATAA-mehua, jonka vaatimuksina sekä oikea @kvkt tai @kvkk kannun käsittelyssä, sekä oikea sijainti ja liike suhteessa kannuun ja kuppiin mehua kaataessa (@osv).....	29
Kuvio 9: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki, jossa lapsi on saanut pisteen "tyttö näkee hämähäkin"-sisällön tuottamisesta. Vertaa kuvaan 6.	30
Kuvio 10: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki, jossa lapsi on saanut pisteen samasta sisällöstä kuin kuviossa 9.....	30
Kuvio 11: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki episodien pisteytyksestä. Alkuasetelman sisällä lapsi saanut kahdesta sisällön osasta pisteen, jolloin alkuasetelmasta lapsi saa kaksi pistettä kerronnan rakenteeseen.....	32
Kuvio 12: Näkymä taustatietolomakkeen kysymyksestä, jossa vanhempia on pyydetty arvioimaan lapsen kielikontaktien määrää lapsen lähipiirissä.....	35
Kuvio 13: Tutkimukseen osallistuneiden 8-vuotiaiden suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten SVK-NARRATI tehtävän kokonaispistemäärät. Maksimi pistemäärä on 64.....	36
Kuvio 14: Kerronnan sisällön pisteiden variaatio. Maksimipistemäärä 22. Lasten järjestys kuviossa kokonaispistemäärien mukainen...	37
Kuvio 15: Esimerkki vastauksesta kysymykseen 1. "Mitä tarjottimella oli?". Lapsi on saanut vastauksesta pisteen.	38
Kuvio 16: Esimerkki vastauksesta kysymykseen 2. "Miksi poika heittää hämähäkin?". Lapsi on saanut vastauksesta pisteen.....	38

Kuvio 17: Esimerkki vastauksesta kysymykseen 3. "Miksi tyttö kiusasi poikaa?". Lapsi on saanut vastauksesta pisteen.	39
Kuvio 18: Kerronnan rakenteen pisteiden variaatio. Maksimipistemäärä 12. Lasten järjestys kuviossa kokonaispistemäärien mukainen... 39	39
Kuvio 19: Suomalaisen viittomakielen rakenteen pisteiden variaatio. Maksimi pistemäärä 30. Lasten järjestys kuviossa kokonaispistemäärien mukainen.	41
Kuvio 20: Suomalaisen viittomakielen osuus lasten päivittäisestä kieliympäristöstä. Lasten järjestys kuviossa kokonaispistemäärien mukainen.	43
Kuvio 21: Kontaktit, joille lapsi viittoo lähipiirissään.....	44
Kuvio 22: Kontaktit, joille lapsi viittoo kouluympäristössä.	44
Kuvio 23: Eri ryhmien pistemäärien keskiarvot.....	46
Kuvio 24: Esimerkki kuulevan lapsen tuottamasta virkkeestä, joka noudattaa suomen kielen rakenteita ja jossa lapsi tuottaa tarjotinsanan sormiaakkosin. Arviointitilanteessa lapsi tuotti kertomuksensa samaan aikaan viittoen ja kuiskaten suomeksi.	42

TAULUKOT

Taulukko 1: Lasten ja vanhempien kuulostatukset sekä lapsen päivittäin käyttämät kielet.....	24
Taulukko 2: SVK-NARRATI työkalun pisteytyksen jakautuminen arvioitavien osien välillä.	29
Taulukko 3: Kerronnan sisällön ja rakenteen pisteiden jakautuminen arvioitavien osien välillä.	31
Taulukko 4: Suomalaisen viittomakielen rakenteen pistemäärien jakautuminen eri arvioitavien osien välillä.....	33
Taulukko 5: Konstruoidun toiminnan (CA) pisteytyksen kriteerit (Kanto & Syrjä, 2019, s. 12).	33
Taulukko 6: Lasten tuottamat kertomuksen rakenteen osat ja niistä saadut sisällön pisteet. Rakenteeseen kustakin osiosta oli mahdollista saada maksimissaan kaksi pistettä (ks. taulukko 4).	40
Taulukko 7: Suomalaisen viittomakielen pistemäärien jakautuminen eri osien välillä.	42

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KERRONTATAIDOT JA NIIDEN ARVIOIMINEN.....	3
2.1	Kerrontataitojen kehityksestä.....	4
2.1.1	Viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataidot.....	6
2.1.2	Viittomakieltä omaksuvien lasten kieliympäristön piirteet.....	7
2.1.3	Viittomakieltä omaksuvien lasten kieliympäristön vaikutus kielenkehitykseen	9
2.2	Viittomakielisen kerronnan erityispiirteitä	11
2.2.1	Osoittavat ja kuvailevat viittomat.....	13
2.2.2	Konstruoitu toiminta.....	15
2.2.3	Viittomakielen kieliopillisten rakenteiden omaksuminen	16
2.3	Lasten kerrontataitojen arvioiminen	18
3	MENETELMÄ.....	22
3.1	Aineisto.....	23
3.2	Aineiston keruu.....	25
3.3	Aineiston käsittely ja analysointi	25
3.3.1	Annotointi.....	26
3.3.2	Pisteytys	29
3.3.2.1	Kerronnan sisällön pisteytys	30
3.3.2.2	Kerronnan rakenteen pisteytys.....	31
3.3.2.3	Suomalaisen viittomakielen rakenteen pisteytys	32
3.3.3	Taustatietojen analysointi	34
4	TULOKSET	36
4.1	Kerronnan sisältö ja rakenne	37
4.2	Viittomakielen rakenne	40
4.3	Kielellisen ympäristön merkitys	43
5	POHDINTA.....	47
5.1	Kertomuksen sisällöstä ja rakenteesta	47
5.2	Viittomakielen rakenteesta	49
5.3	Kieliympäristöstä	53
5.4	Tutkielman luotettavuus ja validiteetti.....	55
6	LOPUKSI.....	59
	LÄHTEET	62

1 JOHDANTO

Tutkielman tavoitteena on tarkastella 8-vuotiaiden suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitojen piirteitä sekä suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden hallintaa SVK-NARRATI menetelmällä arvioituna. Tutkielma tarkastelee erityisesti näissä taidoissa esiin tulevaa variaatiota lasten välillä.

Kielenkehityksen kannalta olennaista ei ole se miksi lapsi omaksuu tiettyä kieltä, vaan sillä missä määrin ja minkä laatuista syötöstä lapsi kielellä saa. (Kanto, 2021). Tässä tutkielmassa viittomakieltä omaksuvilla lapsilla tarkoitetaan kaikkia niitä lapsia, jotka syystä tai toisesta omaksuvat elinympäristössään viittomakieltä. Lasten kielenkehitykseen vaikuttavat niin yksilöön kuin ympäristöön liittyvät tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi lapsen kuulostatus, eli onko lapsi normaalikuuloinen vai ei. Kieliympäristön kannalta taas merkitystä on sillä, missä paikoissa ja kuinka usein lapsi näkee tai voi itse käyttää viittomakieltä. Lasten mahdollisuudet käyttää viittomakieltä ovat hyvin vaihtelevia, niin kotona kuin koulussakin, riippuen esimerkiksi siitä onko lapsi kuulevien vanhempien kuuro lapsi vai kuurojen vanhempien kuuleva lapsi. (Kanto, tulossa.)

Suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitoja ei ole aiemmin tutkittu. Suomalaisen viittomakielen omaksumisen tutkimus on keskittynyt alle kouluikäisten sanaston ja kielen rakenteellisten osien hallintaan (Takkinen, 2003; Takkinen, 2013; Kanto, 2016). Nimenomaan kerrontataitoihin keskittynyttä tutkimusta viittomakieltä omaksuvilla lapsilla on maailmanlaajuisestikin tehty vain vähän (Becker, 2009, s. 122). Brittiläiselle viittomakielelle kehitetty *Assessing BSL Development: Production Test (Narrative Skills)* (Herman, Rowley, Mason & Morgan, 2014) on yksi ensimmäisistä viittomakielelle kehitetyistä lasten kerrontataitoja mittaavista arviointityökaluista. Tästä sovellettu SVK-NARRATI arviointimateriaali mahdollistaa lasten kerrontataitojen arvioinnin suomalaisella viittomakielellä. VIKKE-hankkeessa (Viittomakieltä käyttävien lasten kielellisen kehityksen arviointi, kartoitus ja tukitoimenpiteet) tehty suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten laajamittainen kartoitus mahdollistaa yhden ikäkauden variaation tarkastelun.

Kielenkehityksen tutkimus on tärkeää, jotta lasten kielenkehitystä voidaan tukea tarkoituksenmukaisella tavalla. On tiedettävä riittävästi siitä, mitä lapselta ikätasolleen voidaan odottaa ja kuinka hyvin lapsi saavuttaa nämä odotukset. Kouluikäisten kohdalla pelkkä sanasto ja rakenteen tutkimus ei ole riittävä mittari lapsen kielitaidosta vaan kouluikäisten kohdalla tutkimuksessa on olennaista ottaa huomioon myös lapsen kielen pragmaattiset taidot, eli lapsen taidot käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla (Verhoeven & Strömqvist, 2001, s. 2). Koska kerronta vaatii lapselta monipuolisesti kielellisten taitojen hallintaa, tarinankerronta on todettu tehokkaaksi tavaksi arvioida lasten kielellisiä taitoja (Stadler & Ward, 2005, s. 73). Kerrontataidot ovat yhteydessä lasten kielellisiin taitoihin ja luki-taitoihin (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 2).

Tutkielman tulokset pyrkivät piirtämään kuvaa suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitojen ja suomalaisen viittomakielen kieliopillisten piirteiden hallinnasta. Kielitaidon arvioiminen vertailukelpoisen arviointimateriaalin avulla on tärkeää. Sen avulla voidaan määritellä mitä taitoja tietyn ikäisen lapsen voidaan olettaa hallitsevan, joka mahdollistaa esimerkiksi ammattilaisten ymmärtää milloin lapsen kielelliset haasteet vaativat erityistä tukea. Tietyn ikäkauden taitotaso on tärkeää tietoa myös esimerkiksi suunniteltaessa perheille tarjottavia palveluita tai viittomakieltä omaksuvien lasten koulutusta. (Enns, Haug, Herman, Hoffmeister, Mann & McQuarrie, 2016, s. 172.)

Tutkielmassa SVK-NARRATI materiaalin mukaan arvioituja lasten kertomuksien pistemääriä käsiteltiin kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä. Tavoitteena oli etsiä vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä olivat tutkimukseen osallistuneiden 8-vuotiaiden suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerronnan sisällön ja kerronnan rakenteen pistemäärät ja niissä esiintyvä lasten välinen variaatio SVK-NARRATI menetelmällä arvioituna?
2. Miten lapset hallitsivat suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden tuottamisen SVK-NARRATI menetelmällä arvioituna ja minkälaista variaatiota tässä lasten välillä esiintyi?
3. Miten lasten kieliympäristön piirteet olivat yhteydessä kerronta taitojen piirteisiin ja suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden tuottamisen hallintaan?

2 KERRONTATAIDOT JA NIIDEN ARVIOIMINEN

Lasten kertomista tarinoista voidaan saada paljon tietoa lapsen kehityksestä. Kerrontataidot heijastavat laajasti kielenkehityksen piirteitä, mutta myös muuta lapsen kehitystä. Jotta lapsi voi kertoa tarinan, on lapsella ensin oltava riittävä sanavarasto ja kyky muodostaa ymmärrettäviä lausekokonaisuuksia (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 69). Pelkkä lauseiden muodostamisen taito ei kuitenkaan vielä mahdollista tarinankerrontaa, vaan kerronta vaatii monipuolisia pragmaattisia taitoja. Kerronta on aina pohjimiltaan vuorovaikutustilanne, joka vaatii vastaanottajan, joten lapsella on oltava taito rakentaa syy-seuraussuhteiltaan looginen kokonaisuus ja riittävä yleissivistys sekä vuorovaikutustaidot ottaakseen vastaanottajan huomioon kerronnassaan (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 69). Vuorovaikutustilanteessa ympäristön kuvailu ja omista ajatuksista kertominen edellyttävät ajatusten kielellistämistä loogiseen, ymmärrettävään muotoon (Mäkinen & Kunnari, 2009, s. 107) ja siksi monipuolisten kielen rakenteeseen ja kielioppiin liittyvien taitojen lisäksi kerronta vaatii lapselta kognitiivisten taitojen monipuolista hallintaa ja kykyä sovittaa niitä yhteen (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 103).

Koska tarinan kertominen on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, pragmaattinen ymmärtäminen eli kyky ymmärtää ja ilmaista viestejä tilanteen vaatimalla tavalla (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 140) on sujuvan kertomuksen kannalta tärkeää. Kertojan on kyettävä kontrolloimaan tietoa niin, että tarinan kulku on ymmärrettävää vastaanottajalle ja tarinan rakenteen kannalta viittaussuhteet ovat loogisia. Tarinaa rakennetaan aina aiemmin jaetun tiedon päälle. Hahmot, paikat ja tapahtumat on esiteltävä tarinan vastaanottajalle tarkoituksenmukaisesti. Hahmosta, kuten "koira", ei voida käyttää viittaavaa pronominia, kuten "se", ennen kuin hahmo on esitelty. Kertojan on myös kyettävä hallitsemaan tarinan sisäistä ajankulkua. Mikäli hahmo poistuu tarinasta hetkeksi ja palaa myöhemmin, hahmo on uudelleen esiteltävä ennen kuin hahmoon voidaan jälleen viitata esimerkiksi pronominilla. (Morgan, 2005, s. 317-318.) Tarinan kerronnan kannalta näiden sidoskeinojen hallinta on tärkeää, jotta tarina voi edetä loogisesti ja olla ymmärrettävä. Kertojan on hallittava jaettava tietoa myös

laajemmassa mittakaavassa. On oltava käsitys siitä, mitä tietoa voidaan pitää yleistietona ja mitkä asiat taas on esiteltävä ja selitettävä auki, eli on ymmärrettävä mitä molemmat, kertoja ja vastaanottaja tietävät, tai ainakin mitä kertoja uskoo vastaanottajan tietävän (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 141).

Kognitiivisten taitojen osalta tarinankerronta vaatii siis ainakin kolmen osa-alueen hallintaa: 1) useiden kielellisten mekanismien hallintaa ja niiden käyttöä lauseiden sisällä sekä lauseiden välillä, 2) kykyä ymmärtää keskustelutilanteen vaatimukset sekä 3) riittävää kykyä muistilta ja tiedonprosessoinnilta (Morgan, 2005, s. 315). Vaativan kokonaisuuden takia tarinankerronta on erinomainen työkalu lasten kielellisten taitojen arviointiin sen mahdollistaessa lapsen kielellisten ja kognitiivisten taitojen monipuolisen arvioinnin.

2.1 Kerrontataitojen kehityksestä

Kerronnan hallinta on monimutkainen kokonaisuus, joka koostuu mikrotasosta eli kieliopin ja semantiikan hallinnasta sekä makrotasosta eli kertomuksen jäsentelystä ja rakenteen hallinnasta (Curenton & Lucas, 2007, s. 378-379). Tarinan kerronnan kannalta vaadittavien monipuolisten kielellisten ja kognitiivisten taitojen oppiminen ei tapahdu hetkessä. Kerrontataitojen kehitys pohjaa jo esikielelliseen vaiheeseen ensimmäisen ikävuoden aikana, jolloin lapsen taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön ja aikuisten kanssa (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 70). Jo paljon ennen kuin lapsi osaa rakentaa tarinoita, lapsella on hallussaan kaikki lauseenmuodostamiseen vaadittavat taidot (Morgan, 2005, s. 314). Tavallisessa, riittävän hyvässä vuorovaikutus- ja kieliympäristössä ilman erityisiä kehityksellisiä haasteita, lapsen kielen käyttötaidot kehittyvät samaa tahtia muiden sosiaalisten ja kielelliskognitiivisten taitojen kanssa (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 145).

Tavallisesti lasten kerrontataitojen kehitys etenee vaiheittain. Lasten varhaisimmat kertomukset muodostuvat yhdestä tai kahdesta toiminnasta, jotka kerrotaan mennessä aikamuodossa. Seuraavassa vaiheessa tarina koostuu tapahtumakokonaisuudesta, mutta tärkeitä tietoja voi jäädä puuttumaan ja syy-seuraussuhteet sekä ajallinen kokonaisuus voivat olla puutteellisia tai sekavia. Kehityksen seuraavassa vaiheessa kertomus on muuten jo looginen ja se on rakentunut hyvin, mutta siitä puuttuu lopetus. Viimeisessä kehitysvaiheessa kertomus sisältää kohokohdan, sen ratkaisun ja lopetuksen. (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 68.)

Alle kolmevuotiaan kerronta on vielä tilannekohtaista ja suppeaa ja aikuisella on huomattava rooli ilmausten ja merkitysten laajentajana (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 147). Aikuinen voi tukea lapsen kerrontaa esimerkiksi kyselemällä ja täydentämällä lapsen puutteellisia ilmaisuja. Alkuun lapsi tarvitsee aikuisen tukea

yksinkertaisienkin tarinoiden rakentamiseen, mutta vähitellen lapsen taitojen karttuessa aikuisen tuen tarve vähenee. (Boudreau, 2008, s. 103-104.)

3-4-vuotiaana lapsella on riittävät kielelliskognitiiviset taidot, jotta tilanteen ulkopuolinen kerronta on mahdollista (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 147) ja tässä iässä lapset alkavat tuottamaan ensimmäisiä tarinoitaan (Stadler & Ward, 2005, s. 73). Lapsen kertomukset ovat tyypillisesti lyhyitä, yhden tai kahden tapahtuman kuvauksia lapselle aiemmin tapahtuneesta (Stadler & Ward, 2005, s. 74). Kuvasta kerrottaessa 3-vuotias kuvailee vielä vain yksittäisiä tapahtumia (Mäkinen & Kunnari, 2009, s. 104) eikä vielä osaa muodostaa tarinaa. 4-vuotiaana kuvista kertomisen taito alkaa kehittyä, vaikka edelleen pääkohtia ja muita olennaisia tekijöitä saattaa jäädä mainitsematta (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 72). Vaikka 4-5-vuotiaana lapsilla on jo kyky kertoa tarinoita niin omista kokemuksistaan kuin kuvistakin, tarinat ovat vielä epämääräisiä eikä niiden rakenne ole looginen (Morgan, 2005, s. 316). 5-vuotiaalle esimerkiksi syyseuraussuhteen ilmaiseminen on vaikeaa (Mäkinen & Kunnari, 2009, s. 104) ja tarinasta saattaa puuttua lopputulos, vaikka muuten tarina sisältää jo olennaiset osat. 6-vuotiaan kertomuksesta löytyvät jo kaikki elementit ja erilaisia sidoskeinoja (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 75-76.), lapsen kertomusten pituus kasvaa, yksityiskohdat ja episodit lisääntyvät ja episodien sisäinen rakenne on looginen (Morgan, 2005, s. 316). Vaikka tämän ikäinen lapsi hallitsee jo episodien sisäistä logiikkaa, on 5-6-vuotiaana epäselvien viittausten käyttö edelleen tyypillistä erityisesti fiktiivisessä kuvasarjakerrotonnassa ja kuulijan voi olla vielä vaivalloista ymmärtää kertomusta (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 147).

Alakouluikäisille lapsille kehittyy kerrontataitojen kannalta tärkeitä taitoja kuten mielen teoria (Morgan, 2005, s. 316) eli lapsi kykenee ymmärtämään, että muut ihmiset voivat tuntea ja kokea asiat eri tavoin kuin lapsi itse (Stadler & Ward, 2005, s. 73). Kouluikäisten lasten narratiiveista löytyy selkeitä kertomuksen rakenne-elementtejä, ja ne ilmentävät kertomuksen rakennetta tapahtumien kuvailun sijaan. 7-8-vuotiaiden kuvasarjoihin perustuvista tarinoista voidaan jo löytää useita täydellisiä episodeja, eli tapahtumaketjuja, joihin sisältyy alkusysäys, päämäärän tavoittelemisen ja sen seuraus. 8-9-vuotiaan narratiiveissa tarinoiden sisäiset rakenteet alkavat hahmottua ja ne noudattavat toiselle henkilölle kerrotun tarinan kielellisiä vaatimuksia (Morgan, 2005, s. 316). Alakouluikäiset ovatkin jo taitavia tarinankertojia. Vaikka hahmojen sisäisten motiivien, tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen voi olla vielä vaikeaa 8-vuotiaana (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 76-77), jo 9-vuotiaiden kertomuksissa on nähtävillä mielen mallin ilmeneminen (Mäkinen & Kunnari, 2009, s. 104). Kerrontataitojen kehitys jatkuu läpi teini-iän (Morgan, 2005, s. 322) aina varhaisaikuisuuteen saakka (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 147).

2.1.1 Viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataidot

Viittomakielet ovat puhuttujen kielten tavoin luonnollisia kieliä ja niiden kertomukset rakentuvat saman kertomuskieliopin mukaan. Viittomakielten ja puhuttujen kielten merkittävin ero on modaliteetissa, jolla ne tuotetaan. Puhuttujen kielten ja viittomakielten tavassa kertoa tarinaa on siksi löydettävissä eroja. Viittomakielet hyödyntävät tarinankerronnassa niiden visuaalisuutta ja merkitystä kuvailevia keinoja verrattuna puhuttujen kielten tarinoihin (Becker, 2009, s. 118-119).

Kuurojen lasten kerrontataitoja on maailmanlaajuisesti tutkittu vain vähän (Morgan, Herman & Woll, 2002; Morgan, 2005; Vercaingne-Ménard, Godrad & Labelle, 2001; Reilly, 2001; Crosson & Geers, 2001). Viittomakielisten lasten kielen omaksumisen tutkimus on keskittynyt pitkälti sanastoon ja kielioppiin. Kielen käyttötaidot ovat kuitenkin olennainen osa kieltä. (Becker, 2009, s. 113.) Siksi myös viittomakielen puolella tutkimuksen laajentaminen kerrontataitojen osalta on tärkeää. Maailmanlaajuisesti viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitojen arviointia varten on tähän mennessä kehitetty joitakin arviointimenetelmiä (Herman, Grove, Holmes, Morgan & Woll, 2004; Hermans, Knoors & Verhoeven, 2010 ; Maller, Singleton, Supalla & Wix, 1999). Suomalaista viittomakieltä omaksuvilla lapsilla kerrontataitoja ei ole aiemmin tutkittu.

Brittiläistä viittomakieltä koskevassa 4–13-vuotiaisiin keskittyneessä (Morgan, 2005) ja saksalaista viittomakieltä koskevassa 8–17-vuotiaisiin keskittyneessä tutkimuksessa (Becker, 2009) löydettiin molemmissa viitteitä sille, ettei viittomakielisten lasten kerrontataidot ole täysin ikätasollaan. Brittiläistä ja saksalaista viittomakieltä koskevat tutkimukset ovat ensimmäisiä, joissa tutkimusmenetelmänä on ollut standardoitu arviointimateriaali (Enns ym., 2016, s. 175-177), mutta löydöstä tukevat myös muilla metodeilla tehdyt aiemmat tutkimukset kuten Crosson & Greensin (2001) tutkimus, jossa sisäkorvaistutteen saaneita 8–9-vuotiaiden kerrontataitoja arvioitiin suhteessa lapsen kykyyn havaita puhetta.

Brittiläistä viittomakieltä koskevassa tutkimuksessa (Morgan, 2005) tarkasteltiin kertomusten avulla, kuinka lapset viittasivat tarinan hahmoihin ja kuinka lapset käyttivät tilaa viittoessaan. Tutkimus tarkasteli erityisesti viittomakielille luonteenomaisia kerronnan tapoja, konstruoidun toiminnan ja kuvailevien viittomien käyttöä, joita käsitellään tarkemmin luvussa 2.2. Tutkimuksen tulokset osoittivat viittomakielisten lasten kerrontataitojen kehityksessä olevan paljon yhtenäisyyttä puhuttuja kieltä käyttävien lasten kerrontataitojen kanssa. Tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin viittomakieltä omaksuvilla lapsilla olevan, samoin kuin puhuttuja kieliä omaksuvilla lapsilla, kerrontataidoissa vielä selviä puutteita siinä vaiheessa, kun lapsilla oli hallussaan riittävät kielelliset taidot lauseiden muodostamiseen (Morgan, 2005, s. 336). Myös saksalaista viittomakieltä koskeva tutkimus tukee tältä osin viittomakielten ja puhuttujen kielten kehityksen samankaltaisuutta tutkimuksen osoittaessa, että vielä siinä vaiheessa, kun lapsilla on jo taito käyttää viittomakielille ominaisia tapoja dramatisoida

tarinaa kielellisesti ja episodien määrä toiminnasta kerrottaessa lisääntyä, tarinan alku ja loppu jäävät vielä vajaiksi (Becker, 2009, s. 134).

Brittiläistä viittomakieltä koskevan tutkimuksen perusteella 4–6-vuotiaiden tarinoissa episodeja on vielä vähänlaisesti. 7–10-vuotiaat lapset tuottavat jo yli puolet enemmän episodeja narratiiveissaan 4–6-vuotiaisiin verrattuna. 7–10-vuotiaiden tarinat koostuvat edelleen pitkälti peräkkäisistä tapahtumien kuvauksista, mutta vaikka lapsi ei vielä kykene tuottamaan viittomakielille ominaista päällekkäistä kerrontaa, eli esimerkiksi kahden hahmon toimintojen kuvailua samanaikaisesti, saattaa lapsi jo pystyä sisällyttämään samaan episodiin kaksi eri hahmoa ja vaihtaa roolia näiden välillä. 11–13-vuotiaat kykenivät jo tuottamaan episodeja, joiden sisällä ilmeni päällekkäistä kerrontaa. (Morgan, 2005, s. 324–335.) Saksalaisen viittomakielen tutkimuksessa todettiin kerrontataidoissa variaation olevan kuitenkin suurta ikäryhmien sisällä kuvaan pohjautuvan narratiivin osalta (Becker, 2009, s. 135). Koska viittomakielten osalta tutkimus on vielä hyvin vähäistä, on mahdotonta sanoa, onko tulokset laajennettävissä koskemaan viittomakieliä yleisesti.

2.1.2 Viittomakieltä omaksuvien lasten kieliympäristön piirteet

Viittomakieltä omaksuvien lasten kielen kehitykseen vaikuttaa moninaiset tekijät lapsen ominaisuuksiin ja kielelliseen ympäristöön liittyen. Viittomakieltä omaksuvat lapset muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän niin kieliympäristössä käytettävien kielten kuin kuulon statuksenkin suhteen. Lapsi saattaa omaksua viittomakieltä joko siksi, että lapsi itse on kuuro tai siksi että lapsen perheenjäsenistä yksi tai useampi on kuuroja. Se mitä eri kieliä lapsi luonnollisesti ympäristöstään omaksuu, vaihtelee suuresti sen mukaan, onko lapsi kuuro vai kuuleva. Noin 90 % kuuroista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille. Usein vanhemmilla ei ole aiempaa kokemusta viittomakielestä, vaan he aloittavat viittomakielen opiskelun vasta lapsen synnyttyä. (Kanto, tulossa) Koska useimmilla kuuroilla lapsilla on kuulevat vanhemmat, joilla ei ole aiempaa kokemusta viittomakielestä, lapsilta puuttuu kotona kontakti aikuiseen, jolla olisi sujuva viittomakielentaito (Becker, 2009, s. 114). Kielen kehityksen perusta luodaan jo esikielellisessä vaiheessa (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 70). Jotta vanhemmat voivat tarjota lapselle viittomakielistä syötöstä jo tässä vaiheessa, olisi vanhempien saatava riittävää tukea ja kielenopetusta mahdollisimman varhain.

Viittomakieltä omaksuvien lasten kohdalla on eroja myös siinä, missä vaiheessa lapsi alkaa omaksua eri kieliä. Kuurona syntyneiden lasten tilanne voi olla hyvinkin vaihteleva sen suhteen, milloin lapsi pääsee osalliseksi viittomakielestä ja milloin puhutusta kielestä. Mikäli lapsen vanhemmat eivät osaa viittomakieltä lapsen syntyessä, eivätkä vanhemmat saa riittävää tukea ja opetusta viittomakielen opetteluun, saattaa lapsi altistua viittomakielelle jopa vasta päiväkodin tai koulun alkaessa. Kuuleville vanhemmille syntyvien kuurojen lapsien pääsy viittomakielen pariin vaihtelee kaiken

kaikkiaan syntymästä teini-ikään ja joissain tapauksissa kuuro henkilö ei pääse viittomakielen pariin koskaan (Lieberman ja Mayberry, 2015, s. 283).

Lapset, jotka omaksuvat viittomakieltä, ovat lähes poikkeuksetta kaksikielisiä viittomakielen vähemmistökielen aseman takia. Puhutulle kielelle kuuro lapsi altistuu joko saadessaan käyttöönsä kuulolaitteen tai implantin, tai oppiessaan lukemaan huu-liota tai kirjoitettua tekstiä. Lapsi voi olla myös simultaanisti kaksikielinen syntymästään saakka, eli heti syntymästään omaksua kahta kieltä (Kanto, tulossa). Tämä tilanne on esimerkiksi kuulevalla lapsella, jonka toinen tai molemmat vanhemmat ovat kuuroja tai lapsella, jonka vanhemmat käyttävät kahta eri viittomakieltä. Nämä viittomakieliset kuulevat lapset omaksuvat puhutun valtakielen ympäristöstään. Kaksikielisyyttä voidaan kuvata jatkumona, jonka eri asteille kaksikielisten kielitaito eri kielissä voidaan asettaa. Se kuinka hyvin viittomakieltä omaksuva lapsi oppii viittomakielen tai puhutun kielen ja mihin kohtaan kukin yksilö asettuu jatkumolla, riippuu niin henkilön yksilöllisistä tekijöistä kuin ympäristöstäkin. Quadroksen (2018) tutkimuksessa havaittiin kaksikielillä lapsilla molempien kielien kuitenkin aktivoituvan samaan aikaan kieltä tuotettaessa, riippumatta kahden kielen vahvuuksien eroista. (Quadros, 2018, s. 378-379.)

Viittomakieltä omaksuvien lasten mahdollisuus käyttää viittomakieltä koulussa vaihtelee suuresti. Kuurojen vanhempien kuulevat lapset käyvät lähes poikkeuksetta koulua puhutulla kielellä, eikä heillä useinkaan ole mahdollisuutta viittomakielen opetukseen. (Kanto, tulossa.) Kuurojen vanhempien kuulevilla lapsilla onkin todettu kielen dominanssin siirtyvän viittomakielestä puhuttuun valtakieleen lapsen aloitessa koulunkäynnin (Reynolds, 2018, s. 329). Inklusion myötä myös kuurot viittomakieltä omaksuvat lapset käyvät yhä useammin koulua, jossa pääkielenä on puhuttu kieli ja viittomakielen näkyvyys kouluissa on pientä. Viittomakielen käyttö opetuksessa vaihtelee rinnakkaisopetuksesta siihen, ettei luokassa viittomakieltä käytetä lainkaan. Viittomakieltä omaksuvilta lapsilta puuttuu usein koulusta viittomakielinen yhteisö ja viittomakieltä käyttävät ikätoverit. (Kanto, tulossa.) Usein lapsien ympärillä käytetään myös viittomien ja puhutun kielen yhdistelmää, viitottua puhetta (Lieberman & Mayberry, 2015, s. 286). Viitottu puhe tai tukiviittomat ovat puhetta tukeva tai korvaava kommunikaatiomuoto, ei viittomakieltä, eikä siis kehitä lapsen viittomakielen taitoa kuin yksittäisten viittomien oppimisen kannalta.

Kaksi- ja monikieliset lapset kuuluvat yleensä johonkin kielelliseen vähemmistöön ja heidän kieliympäristönsä voivat olla hyvin moninaisia. Yleensä lapset omaksuvat vähemmistökielen lähipiirissään ja omaksuvat toisen kielen vähitellen ympäristöstään. (Verhoeven & Strömqvist, 2001, s. 1.) Kuurojen vanhempien lapsille viittomakieli on yleensä kotikieli ja lapsen ensisijainen kieli, eli se opitaan luonnollisessa kasvuympäristössä. Viittomakieli on kuitenkin aina vähemmistökieli (Kanto, tulossa) ja tällä on väistämättä vaikutusta siihen, miten monipuolisesti lapsen on mahdollista saada kielen syötöstä ja kehittää kielenkäyttötaitojaan. Kielenkehityksen kannalta olisi

tärkeää saada malli kielestä eri yhteyksissä ja käyttötarkoituksissa (Becker, 2009, s. 155).

2.1.3 Viittomakieltä omaksuvien lasten kieliympäristön vaikutus kielenkehitykseen

Tutkimuksissa on havaittu monikielisten lasten kielenkehityksen kannalta olevan olennaista, kuinka paljon syötöstä lapsi saa eri kielillä (Hoff ym., 2012; Thordardottir, 2011). Sekä Pearsonin ym. (1997) että Hoffin ym. (2012) kaksikielisiin lapsiin keskittyneet tutkimukset osoittavat, että lapsen kielellisestä kokonaissyötöksestä yksittäistä kieltä on oltava 20 %, jotta lapsi voi omaksua kielen niin, että voi itse tuottaa kieltä. Viittomakieltä omaksuvat lapset ovat usein ei vain kaksikielisiä vaan monikielisiä. Monikielisten lasten kohdalla kielisyötöksen määrän ja kielen omaksumisen välinen suhde ei välttämättä ole yhtä suoraviivainen kuin kaksikielisillä lapsilla. (Kanto, tulossa.)

Viittomakieltä omaksuvien lasten mahdollisuudet nähdä viittomakieltä käytettävän ovat yleensä riippuvaisia lapsen lähiympäristöstä, sillä ympäröivässä yhteiskunnassa viittomakielistä syötöstä on vain satunnaisesti. Kerrontataitojen kehityksen kannalta kielensyötöksen määrän lisäksi olennaista on, kuinka laadukasta ja monipuolista kieltä lapsen ympärillä käytetään (Boudreau, 2008, s. 104). Yhteiskunnan olisikin varmistettava, että viittomakieltä omaksuvien lasten vanhemmat ja muu lähipiiri saisi riittävästi ja riittävän laadukasta viittomakielen opetusta ja tukea oman kielitaidon kehitykseen, jotta lähipiirillä olisi mahdollisuus luoda monipuolinen ja laadukas kieliympäristö lapselle.

Koska viittomakieltä on tarjolla lapselle usein vain esimerkiksi kotona tai koulussa, monipuolinen, useammalta aikuiselta saatu kielellinen malli jää viittomakieltä omaksuvilta lapsilta usein puutteelliseksi. Puhuttuja kieliä omaksuvat lapset kuulevat yleensä useiden aikuisten käyttävän kieltään ja saavat mallin kielenkäytöstä erilaisissa kommunikointitilanteissa niin kotona kuin kodin ulkopuolella. Ilman tätä monipuolista kielellistä mallia lapsen kieli ei pääse kehittymään monipuolisesti (Becker, 2009, s. 155) ja siksi viittomakielisten lasten kohdalla tilanne on hyvin erilainen puhuttuja kieliä omaksuviin lapsiin nähden.

Sillä missä vaiheessa kuuro lapsi, jolla kuulon apuvälineet eivät takaa riittävää kuuloa toimiakseen pelkällä puhutulla kielellä, pääsee osaksi viittomakieltä, on väistämättä vaikutusta lapsen kielen kehitykseen. Mikäli lapsi ei saa kielellistä syötöstä heti varhaisvaiheista lähtien on vaikea arvioida, ovatko myöhemmin ilmaantuvat kehitykselliset pulmat aiheutuneet saadun kielellisen syötöksen viiveestä eli kielellisestä deprivatiosta vai onko taustalla kielellisiä erityisvaikeuksia. (Herman ym., 2014, s. 346.)

Myös kertomusten suhteen viittomakielellä saatu malli jää viittomakieltä omaksuvilla lapsilla usein puutteelliseksi. Luonnollisessa kommunikaatiotilanteessa aikuinen tukee lapsen kommunikaatiota lapsen kielenkehityksen tason mukaan ja täydentää lapsen kertomusta, antaen näin lapselle mallin, josta lapsi oppii vähitellen, kuinka tarina rakentuu (Becker, 2009, s. 121). Jos kuuron lapsen kuulevan vanhemman viittomakielen taito on puutteellinen, on myös vanhemman kyky täydentää lapsen kertomuksia puutteellinen. Viittomakielisille lapsille ei ole tarjolla viitottuja tarinoita samaan tapaan kuin puhuttuja kieliä omaksuville lapsille, joille tarjolla on tarinoita niin kirjoina, kuunnelmina kuin videoina. Koska viittomakielellä ei vastaavassa määrin ole tarjolla tarinoita, lapsille ei myöskään ole samalla tavalla tarjolla mallia siitä, kuinka viittomakielellä tarina rakentuu ja millaista kieltä käytetään tarinnankerronnassa. Saksalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitojen tutkimuksessa havaittiin merkittävä ero lasten kyvyssä kertoa omakohtainen kertomus kuin mielikuviin perustuva tarina. (Becker, 2009, s. 154-155.)

Beckerin (2009) saksalaista viittomakieltä koskeva tutkimus tarkasteli viittomakielisten lasten kerrontataitoja ja analysoi niiden yhteyttä lapsen kielelliseen taustaan ja ympäristöön. Beckerin tutkimuksessa vain puolet lapsista kykeni kertomaan kuviin pohjautuvan tarinan, joka noudattaa kertomuskielioppia. Toinen puoli lapsista jätti tarinan ymmärtämisen kannalta olennaista tietoa pois. Tutkimuksessa havaittiin, että lapsien oli vaikeampaa tuottaa tarina kuviin pohjautuen kuin toistaa aiemmin kerrottu tarina tai kertoa omiin kokemuksiin perustuva kertomus. Tarinan uudelleenkerroksen tehtävässä havaittiin merkittävä ero niiden lasten välillä, joiden vanhemmat viittoivat, verrattuna niihin, joiden kotona ei viitottu. Lapset, joiden kotona ei käytetty viittomakieltä eivät kyenneet uudelleen kerronnassa muodostamaan tarinaa niin, että tarinan vastaanottaja olisi voinut ymmärtää kertomuksen täysin. Lapsien viittomakielen taidot eivät riittäneet muodostamaan loogisia viittaussuhteita niin että tarina olisi ymmärrettävissä. Beckerin tutkimuksessa 11–14-vuotiaat lapset, joiden vanhemmat eivät olleet viittomakielisiä, eivät saavuttaneet ikätasoaan myöskään henkilökohtaisissa kertomuksissa vaan tarvitsivat vielä merkittävän paljon apua, tutkimuksien osoittaessa, että puhuttua kieltä omaksuvat kuulevat lapset suoriutuvat tämänkaltaisesta tehtävästä ilman aikuisen apua noin kuusivuotiaina. (Becker, 2009, s. 134–153.)

Aiemmat tutkimukset tuovat vahvasti esiin, että yhteiskunnan tulisi turvata kuuron lapsen ikätasoinen kielenkehitys ja riittävä tuki vanhemmille ja perheelle erityisesti tilanteissa, joissa lapsen molemmat vanhemmat ovat kuulevia. Kuurojen lasten kerrontataitojen kehittymisen hitauden voidaankin nähdä johtuvan syötöksen vähäisestä määrästä, eikä välttämättä kielellisistä erityisvaikeuksista (Asad, Hand, Fairgray & Pyrdy, 2013, s. 320, 335). Yhteiskunnan vastuu kielellisen syötöksen riittävyyden, laadun ja monipuolisuuden takaamiseksi viittomakieltä omaksuville lapsille korostuu. Yhteiskunnan tulisi taata vanhemmille riittävä tuki ja viittomakielen opetus mahdollisimman varhain. Lisäksi yhteiskunnan olisi mahdollistettava lapsien nähdä ja käyttää viittomakieltä mahdollisimman laajasti myös kodin ulkopuolella.

2.2 Viittomakielisen kerronnan erityispiirteitä

Viittomakielisten ja puhuttujen kielten kertomuksien tarinoiden rakenne ja sisältö ovat samankaltaisia. Viittomakielen modaliteetti mahdollistaa kuitenkin viittomakieliselle kerronnalle visuaalisia erityispiirteitä. Kertomuskielioppi, eli kertomusten analyysimenetelmänä käytetty hyvän kertomuksen prototyyppi, mahdollistaa kertomusten analysoinnin käytettävästä kielestä riippumatta, vaikka kielen leksikaalisella ja syntaktisella tasolla hyvän kertomuksen piirteet vaihtelevat kielestä ja modaliteetista toiseen. (Becker, 2009, s. 118.)

Kertomus on tapahtumasarjan kielellinen kuvaus, joka voi pohjata joko mielikuvitukseen tai tosielämään (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 63). Kertomus koostuu yksittäisistä ilmauksista, jotka koheesiokeinojen, kuten lauseiden välisten viittausten ja sidossanojen kautta yhdistyvät toisiinsa suuremmaksi merkityskokonaisuudeksi (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 142). Tieteenalan mukaan, kertomuksen tarkka määritelmä voi vaihdella, mutta yhtenäistä näille määritelmille on, että kertomus koostuu tyypillisesti useammasta kuin yhdestä tapahtumasta ja kertomus koostuu ajallisesti ja syy-seuraussuhteiltaan loogisesti. Kertomukset voivat olla osa spontaania keskustelua tai niitä voidaan elisitoida eli houkutella erilaisin keinoin esimerkiksi tutkimustarkoituksissa. Kertomukset voidaan jakaa kolmeen kertomustyyppiin, skripteihin, henkilökohtaisiin kertomuksiin ja fiktiivisiin kertomuksiin. (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 63-64.)

Vaikka eri kulttuureissa kertomusten perinteet vaihtelevat (Stadler & Ward, 2005, s. 73-74), kerrontaa ohjaavat tietyt säännönmukaisuudet kielestä ja kulttuurista riippumatta. Kertomukset muodostuvat alusta, keskikohdasta ja lopetuksesta. (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 143.) Kertomuksen rakenteen yksi tunnetuimmista analyysimenetelmistä on Nancy Steinin ja Christine Glennin (1979) kertomuskielioppi, jonka mukaan tarinat jäsentyvät episodeiksi, jotka kuvastavat ihmisten intuitiivista ajatusta tarinoiden rakenteesta, sisällöstä ja koherenssista. Kertomuskielioppi kuvaa siis prototyyppisen kertomuksen piirteitä, jotka hyvin muodostuneessa tarinassa tulisi olla. (Mäkinen & Kunnari, 2009, s. 105.) Kertomuskieliopin mukaan hyvän kertomuksen alussa esitellään tarinan puitteet, eli hahmot ja tapahtumapaikka. Keskikohdassa kertomuksesta löytyy erilaisia episodeja, jotka koostuvat alkusysäyksestä, toiminasta päämäärän tavoittelemiseksi ja toiminnan seurauksesta. (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 67.) Episodien, eli kertomuksen tapahtumajakson jälkeen tarinan päättää lopetus, jossa tavoite on joko saavutettu tai se jää saavuttamatta (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 143).

Hyvässä kertomuksessa kerronnan ilmaukset sidotaan toisiinsa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja viittaussuhteet ovat loogisia, eli esimerkiksi pronominiin ja konjunktioiden käyttö on sujuvaa (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 68). Näitä sidoskeinoja käytetään esimerkiksi silloin, kun hahmo, paikka tai muu aihe on mainittu tarinassa

jo aiemmin ja siihen viitataan tarinassa myöhemmin (Lautala, 2012, s. 56). Viittomakielisessä kerronnassa tekstin sisäisen koheesion ylläpitämiseksi käytettäviä sidoskeinoja ovat esimerkiksi konstruoitu toiminta ja kuvailevat viittomat. Tietyissä tapauksissa myös osoitukset ja verbaalit voivat toimia sidoskeinoina. Osoittavien verbaalien kohdalla sidoksisuuden näkökulmasta on erityisen tärkeää, että viittoman suunta on oikea, sillä väärin suunnattuna verbaali saattaa vaurioittaa tekstin ymmärrettävyyttä ja aiheuttaa merkittäviä väärinymmärryksiä. (Lautala, 2012, s. 56.) Viittomakielessä hahmo yleensä ensin esitellään hahmoa kuvaavalla nominaalilla, esimerkiksi TYTTÖ ja ilmaistaan hahmon sijainti viittomatilassa, jonka jälkeen hahmoon voidaan viitata esimerkiksi osoittamalla kohti hahmoa tai suuntaamalla osoittava verbaali kohti tai pois päin hahmon sijainnista (Rathmann, Mann & Morgan, 2007, s. 189). Tässä esimerkiksi pelkällä viittoman liikkeen suuntaa vaihtamalla voidaan tytöstä tehdä joko tekijä tai kohde. Mikäli liike on väärin suunnattu, vastaanottaja ymmärtää merkityksen helposti väärin.

Viittomakielten tutkimuksissa on toistuvasti löydetty viitteitä, jotka todistavat viittomakielten olevan niin sanottuja hybridisysteemejä. Tällä tarkoitetaan sitä, että viittomakielet koostuvat konventionaalisista ja tarkkarajaisista osista, mutta samalla niissä on paljon epäkonventionaalisia ja hämärärajaista kategorioita ja käyttötapoja. (Jantunen, 2018, s. 109-110.) Se mitä aiemmin on luokiteltu kielen ulkopuolelle eleiksi ja näyttelemiseksi nähdään nyt kielen hämärärajaista ja epäkonventionaalisina osina. Viittomakielessä kertoja ei ilmaise välttämättä vain leksikaalisesti tarinan tapahtumia tai tarinan hahmojen ajatuksia, tunteita ja puhetta, vaan viittoja voi ilmaista näitä monipuolisesti kehollaan ja kasvojen ilmeillä (Becker, 2009, s. 119). Näitä viittomakielen epäkonventionaalisempia osia ovat esimerkiksi konstruoitu toiminta ja tilanteisesti muuntuvat viittomat (Jantunen, 2018, s. 110) eli kuvailevat ja osoittavat viittomat. Nämä hämärärajaiset kielen ainekset ovat tärkeä osa viittomakielistä kerrontaa ja merkityksen välittämistä tarinoissa (Hoffren, 2019, s. 64).

2.2.1 Osoittavat ja kuvailevat viittomat

Viittomakielen leksikko koostuu viittomista, joiden perusparametrit ovat käsimuoto, orientaatio, paikka, liike ja ei-manuaaliset elementit, kuten ilmeet (Takkinen, 2008a, s. 176). Viittomakielen leksikko voidaan jakaa karkeasti kolmeen luokkaan: leksikaaliset viittomat, osittain leksikaaliset viittomat ja ei-leksikaaliset viittomat. Tätä jakoa ovat käyttäneet ainakin Johnston & Ferrara (2012) ja Jantunen (2018). Luokkien välillä viittomien muodon tai merkityksen tai jopa molempien vakiintuneisuus vaihtelee. Leksikaalisilla viittomilla tarkoitetaan viittomia, joiden muoto ja merkitys ovat vakiintuneita. Osittain leksikaaliset viittomat voidaan jakaa kahteen ryhmään, osoittaviin ja kuvaileviin viittomiin. Osittain leksikaalisissa viittomissa osa niiden perusrakenteesta pysyy muuttumattomana, eli on leksikalisoitunutta, kun taas jotkin viittoman osista voivat muuttua lauseyhteyden mukaan ja näin muuttaa sitä, kuinka viittoma tulee ymmärretyksi (Johnston & Ferrara, 2012, s. 244). Ei-leksikaaliset viittomat vastaavat eleitä ja muita viestinnässä käytettäviä yksittäisiä tuotoksia. Viittomien jako kolmeen luokkaan ei ole tarkkarajaista. Luokat sijoittuvat jatkumolle ja lisäksi viittomien sijoittuminen näihin luokkiin saattaa vaihdella tilanteisesti leksikaalisten viittomien deleksikalisoituessa ja toisaalta ei-leksikaalisten viittomien leksikalisoituessa. (Jantunen, 2018, s. 111-114.)



Kuvio 1: Viittomien jatkumo (Jantunen, 2018, s. 115).

Kuvailevat viittomat ilmaisevat kohteen kokoa, muotoa, sijaintia tai liikettä (Takkinen, 2008a, s. 176). Kokonaisia kohteita kuvaaviin viittomiin on usein viittomakielessä vakiintunut jokin tietty käsimuoto. Esimerkiksi vertikaalisesti orientoitunutta etusormea käytetään yleisesti kuvailevana viittomana kuvaamaan ihmistä. (Takkinen, 2008b, s. 17-18.) Tämänlaiset viittomat ovat ikonisia havaintoihin perustuen. Käsitteilyä kuvaavat viittomat perustuvat usein reaali maailman käsiotteisiin. Ne ovat ikonisia toimintaan perustuen. (Keränen, 2017, s. 2.) Käsitteilykäsimuoto muodostuu siis

motivoituen asennosta, missä käsi on silloin, kun jostakin kohteesta otetaan kiinni tai sitä kosketetaan (Takkinen, 2008b, s. 24). Käsittelyä kuvaavat viittomat voivat perustua myös muuhun kuin käsiotteeseen ja ne voidaankin edelleen jaotella selkeästi käsimuodosta motivoituneisiin, selvästi jostain muusta kuin käsiotteesta motivoituneisiin ja epäselvästi käsiotteesta motivoituneisiin käsimuotoihin (Keränen, 2017, s. 32). Kokoa ja muotoa kuvailevat viittomat ikään kuin piirtävät kuvattavan kohteen viittomatilaan, ilmaisten sen fysikaalisia ominaisuuksia, kuten pinnan muotoa tai kohteen ulottuvuutta tilassa. Muotoa ja kokoa kuvailevan viittoman käsimuoto valitaan aina kuvailtavan kohteen ja kontekstin mukaan. (Takkinen, 2010, s. 106.) Kuvailun yhteydessä viittoja voi myös ilmaista kuvaillun kohteen sijaintia tai orientaatiota tilassa (Jantunen, 2018, s. 113).

Leksikalisoituneet viittomat voivat toisinaan ei-leksikalisoitua käyttötilanteen mukaan. Viittoja voi tilanteisesti muokata verbaalin aspektia tai tapaa, jolloin verbaali saa tilanteisesti lisämerkityksiä (Morgan, Herman & Woll, 2002, s. 659). Tällöin leksikalisoitunut verbaali on kuvaileva verbaali. Näiden verbaalien merkityksiä voidaan viittomakielessä muuttaa liikkeen avulla. Verbaalin liikkeen suuntaa muuttamalla voidaan ilmaista esimerkiksi tekijä ja kohde. Mikäli tarinassa on aiemmin osoitettu hahmojen sijainnit, ei tekijää ja kohdetta tarvitse erikseen mainita, vaan pelkkä verbaalin liike riittää ilmaisemaan sekä tekijän että kohteen (Herman ym., 2014, s. 345). Tavan modifioinnilla voidaan ilmaista myös muuten tekemisen tavan tilanteisiä merkityksiä, esimerkiksi kävelytyyliä tai millä tavalla ruokaa pureskellaan. Aspektin modifioinnilla, eli liikkeen nopeuden ja toiston kautta taas voidaan ilmaista tekemisen vauhti, ajallista kestoa tai toistuvuutta (Takkinen, 2008a, s. 179).

Tilanteisesti muuttuva viittoma on esimerkiksi viittoma ANTAA, jonka merkitys lauseessa ilmenee sekä viittoman liikkeen kautta että käsittelyä kuvaavan käsimuodon kautta. Esimerkiksi viitottaessa ”sinä annat minulle lasin” liike suuntaa sinä-henkilön suunnasta kohti viittojaa. Viitottaessa ”minä annan sinulle avaimen” liike suuntaa viittojasta kohti sinä-henkilöä. Tämän tutkielman aineiston kertomuksissa löytyy esimerkki ”tyttö antaa pojalle voileivän”, jolloin liike lähtee siitä suunnasta, jonne viittoja on paikantanut tytön, suunnaten kohti sitä tilaa, jonne viittoja on paikantanut pojan. Käsimuoto jokaisessa esimerkissä määrittyy annettavan esineen mukaan (ks. kuvio 3).



Kuvio 2: Viittoma ANTAA (Jyväskylän yliopisto 2021b).



Kuvio 3: Käsittelyä kuvaavia käsimuotoja. (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten keskus 2018)

2.2.2 Konstruoitu toiminta

Viittomiston tavoin, myös viittomakielen syntaksi voidaan sijoittaa jatkumolle vakiintuneen ja vapaan syntaksin välille. Vakiintunut syntaksi pohjaa vahvoille konventioille ja diskreeteille kategorioille, kun taas vapaa syntaksi perustuu hämärärajoille kategorioille ja epäkonventionaalisuudelle. (Jantunen, 2018, s. 116.) Vapaan syntaksin osiin kuuluu viittomakielissä esimerkiksi konstruoitu toiminta. Konstruoitua toimintaa käytetään viittomakielessä erityisesti tarinankerronnassa (Ferrara & Halvorsen, 2017, s. 379).

Konstruoidulla toiminnalla tarkoitetaan viittomista, jossa viittoja kuvailee jonkun muun toimintaa tai esimerkiksi tunteita, ajatuksia, asenteita tai puhetta ottamalla referentin roolin itselleen (Cormier, Smooth & Sevcikova-Sehyr, 2015, s. 167). Konventionaalinen lause voidaan korvata täysin konstruoidulla toiminnalla (Jantunen,

2018, s. 116). Myös konstruoitu toiminta voidaan jakaa jatkumolle kolmeen eri luokkaan: vahvaan, osittaiseen ja heikkoon. Kuten leksikon ja syntaksin kohdalla, myös konstruoidun toiminnan kohdalla näiden luokkien rajat eivät ole tarkkoja vaan hämääväjä. (Cormier, Smooth & Sevcikova-Sehyr, 2015, s. 193.)

Konstruoidun toiminnan eri asteilla vaihtelee kuinka paljon viittoja käyttää sen yhteydessä leksikalisoituneita viittomia, kuinka voimakkaasti viittoja ilmaisee tarinan hahmon näkökulmaa ja kuinka voimakkaasti viittoja käyttää ilmaisussaa kehoaan (Ferrara & Halvorsen, 2017, s. 380). Konstruoidussa toiminnassa artikulaattoreina voidaan käyttää kehoa, päätä, katsetta ja käsiä. Yksittäistä artikulaattoria käytettäessä konstruoitu toiminta on heikkoa. Vahva-asteisessa konstruoidussa toiminnassa viittoja on ottanut täysin hahmon näkökulman ja käyttää useita artikulaattoreita samanaikaisesti niin, että eri artikulaattorit toimivat yhdessä. (Cormier, Smooth & Sevcikova-Sehyr, 2015, s. 167-191.)

Konstruoidun toiminnan käyttö tuo omat vaatimuksensa myös kuvailevien ja osoittavien viittomien käyttöön. Viittojan vaihtaessa hahmoa, jonka näkökulmasta kuvailee tapahtumia, myös kuvailevien viittomien ja suuntaavien viittomien on muututtava sen hahmon perspektiivin mukaiseksi, jonka roolissa viittoja kulloinkin on (Morgan, Herman & Woll, 2002, s. 665). Esimerkiksi pienikokoisen hahmon näkökulmasta saattaa esine, joka isokokoisesta hahmon näkökulmasta on pieni, olla valtavan kokoinen. Viittojan vaihtaessa roolia pienen ja ison hahmon välillä, on tämän näkökulman ero näytävä myös siinä, miten hahmo kuvailee esinettä.

Lasten käyttämästä konstruoidusta toiminnasta ei ole vielä paljoakaan tietoa. Aikuisiin kohdistuneesta tutkimuksesta tiedetään, että konstruoidun toiminnan käyttö tarinoiden kerronnassa vaihtelee suuresti eri viittojen välillä niin määrän kuin asteen suhteen (Jantunen, 2017, s. 74). Tutkiessaan suomalaista viittomakieltä käyttävien aikuisten konstruoidun toiminnan käyttöä Puupponen ym. (2021) havaitsivat aikuisten käyttävän konstruoitua toimintaa niin keskusteluissa kuin tarinankerronnassa, mutta konstruoidun toiminnan määrä tarinoissa oli keskusteluita runsaampaa yksilöllisistä eroista huolimatta. Aikuiset käyttivät tarinankerronnassa enemmän vahvaa konstruoitua toimintaa ja keskusteluissa osittaisen ja heikon konstruoidun toiminnan määrä kasvoi. Tutkimuksessa havaittiin ero konstruoidun toiminnan käytössä myös eri ikäpolven viittojen välillä. Nuoriin aikuisiin (18–39-vuotiaat) verrattuna iäkkäämmät viittojat (50–79-vuotiaat) käyttivät tarinoissaan runsaammin erityisesti vahvaa konstruoitua toimintaa. (Puupponen, Kanto, Wainio & Jantunen, 2021, s.20–21.)

2.2.3 Viittomakielen kieliopillisten rakenteiden omaksuminen

Viittomakieltä omaksuvien lasten kielenkehitys kulkee hyvin samaan tapaan kuin puhuttuja kieliä omaksuvien lasten, silloin kun kyseessä on tyypillisesti kehittyvä lapsi, joka oppii kieltä luonnollisessa elinympäristössään (Herman ym., 2014, s.

345). 2–3-vuotias osaa jo käyttää viittomakielen non-manuaalisia elementtejä, kuten ilmeitä ja päänpuhiduksia, mutta käyttää niitä viittomista erillisinä. Tämän ikäinen lapsi ei siis vielä esimerkiksi yhdistä EI-viittomaa päänpuhidukseen, kuten aikuisilla viittojilla on tapana. (Morgan, Herman & Woll, 2002, s. 661.)

Brittiläistä viittomakieltä koskevan tutkimuksen perusteella 4–6-vuotias lapsi osaa tuottaa kuvailevia viittomia ja konstruointua toimintaa, mutta niiden oikea käyttötarkoitus on vielä epäselvä. Tämän ikäinen saattaa esimerkiksi käyttää hahmoihin viitatessaan kuvailevia viittomia tai konstruointua toimintaa, mutta usein aikuiseen verrattuna väärissä paikoissa. 4–6-vuotiaiden konstruoidusta toiminnasta viidesosa ja kuvailevista viittomista noin puolet ilmeni hahmoja esitellessä, kun taas aikuiset eivät käyttäneet konstruointua toimintaa kertaakaan ja kuvailevia viittomia hyvin vähän esitellessään kertomuksessaan uuden hahmon. (Morgan, 2005, s. 325–327.) Haasteena konstruoidussa toiminnassa tämän ikäisillä lapsilla on säilyttää viittaukset hahmoihin loogisina ja yhteneväisinä läpi kertomuksen. (Herman ym., 2014, s. 345.) Viittomakielelle mahdollista tapahtumien päällekkäistä kerrontaa 4–6-vuotiaat eivät vielä hallitse, vaan tapahtumat kerrotaan peräkkäin. Brittiläistä viittomakieltä omaksuvat 4–6-vuotiaat lapset eivät onnistuneet käyttämään yksiselitteisiä substantiiveja esitellessään tarinaan uusia hahmoja. (Morgan, 2005, s. 325–334.)

Tämän ikäisenä lapset alkavat hallita myös yksinkertaisten suuntaavien verbaalien käyttöä (Morgan, Herman & Woll, 2002, s. 666). Lasten käyttäessä viittausmuotoja, kuten osoittavia verbaaleja, erityisesti nuorimpien viittojen kohdalla jää usein epäselväksi mihin tai kehen viitataan, sillä lasten on vielä vaikeaa hallita tietoa kokonaisuudessaan ja ymmärtää milloin viittaaminen hahmoon on selkeää ja milloin viittaus vaatii rinnalleen lisätietoa (Morgan, 2005, s. 326). Osoittavien verbien tuottaminen vaatii lapselta kykyä hallita vähintään kahta eri perspektiiviä tarinassa. Osoittavien verbien sujuva hallinta onnistuu 9-vuotiaana (Morgan, Herman & Woll, 2002, s. 664–673.)

Alakouluiässä, 7–10-vuotiailla kuvailevien viittomien ja erityisesti konstruoidun toiminnan käyttö kehittyy ja lapsi kykenee käyttämään niitä kertomuksissaan, mutta kuvailevien viittomien käyttö ei vielä muistuta aikuisten kielen käyttöä. 11–13-vuotiaan kuvailevien viittomien ja konstruoidun toiminnan käyttö lähenee jo aikuisen kieltä, mutta edelleen käyttö tavoissa on eroja. Tämän ikäiset käyttävät aikuisia harvemmin kuvailevia viittomia ja konstruointua toimintaa säilyttäessään tai uudelleen esitellessään hahmoja. Konstruointua toimintaa 11–13-vuotiaat saattavat vielä käyttää hahmon esittelyn kohdalla, mutta jo merkittävästi vähemmän kuin aiemmin. (Morgan, 2005, s. 325–327.)

2.3 Lasten kerrontataitojen arvioiminen

Koska viittomakielet ja puhutut kielet toimivat hyvin samoin tavoin, niiden arvioimisessa on mahdollista käyttää monia samoja arviointikeinoja. Viittomakielten kohdalla arviointimateriaalien haasteena on puhuttuihin kieliin nähden esimerkiksi se, ettei viittomakielistä ole tehty kaikissa tapauksissa tehty kattavaa listaa kielen leksikosta tai viittomia ei ole standardoitu puhuttujen kielten sanojen tapaan ja näin ollen lapsen käyttämien viittomien oikeellisuus, niin muodon kuin tilanteen näkökulmasta, on puhuttuja kieliä haastavampaa. Viittomakielten suhteen haasteena on myös, ettei viittomakielillä ole riittävää tutkimusta taustallaan, jotta kielenkehitykselle olisi voitu asettaa riittävät normit yksittäisten lasten tulosten arvioimiseen. (Enns ym., 2016, s. 173-174.) Kielitaitojen arvioiminen arviointityökaluja käyttäen luo arvokasta tietoa niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. Kun kielenarviointi toteutetaan standardoidulla arviointimateriaalilla, saadaan vertailukelpoisia tuloksia, joiden valossa voidaan paremmin ymmärtää lasten kielenkehitystä.

Kerrontatehtävien on todettu olevan tehokas tapa mitata lasten kielen kehitystä. Kerronta on kielenkäyttötehtävistä vaativimpia (Korpijaakko-Huuhka, 2011, s. 217). Kerronnan analyysin kautta saadaan monipuolisesti tietoa lapsen kielenkehityksen piirteistä, sillä kyky kertoa omista ajatusprosesseista ja kuvata ympäristöä vaatii ajatuksen kielellistämistä kuulijalle ymmärrettävään, loogiseen muotoon. Lasten kielenkäyttöä ja kerrontataitoja tutkittaessa käytetään aineistona usein elisitoituja fiktiivisiä kertomuksia. Elisitoitujen kertomusten etuna on nähty niiden mahdollistavan helposti vertailtavaa aineistoa. Kertomuksiin verrattuna spontaanin puheen analysointi on kliinisessä työssä hankalaa, eikä vapaa leikkutilanne taas stimuloi kaikkia lapsia monipuoliseen ilmaisuun. (Mäkinen & Kunnari, 2009, s. 107.) Kertomuksen arvioinnissa voidaan yksinkertaisimmillaan tarkastella, onko kertomuksessa selkeä alku, keskikohta ja loppu (Korpijaakko-Huuhka, 2011, s. 223), mutta sitä voidaan myös käyttää laajasti lapsen kielen ja kognitiivisenkehityksen arviointiin.

Elisitoidut kertomukset voidaan jakaa kahteen luokkaan menetelmän mukaan. Lasta voidaan pyytää luomaan tarina esimerkiksi yksittäisen kuvan tai sarjakuvan pohjalta tai toistamaan kuulemansa tai katsomansa tarina. Kertomuksen luominen on lapsille haastavampaa, sillä se vaatii kykyä muodostaa ajallisesti ja syy-seuraussuhteiltaan looginen kokonaisuus ilman mallia. Toistokerronnassa lapsi saa apua kuulemastaan tai näkemästään mallista. Tarinankerronnan ongelmana lasten kielenkehityksen tutkimuksessa on nähty olevan se, että lapset ovat yleensä tottuneita vain kuuntelemaan tarinoita ja kertojan rooli voi olla lapselle vieras. Toisintokerronta taas voi tuntua lapsesta oudolta, koska lapsi ei ymmärrä miksi juuri kuultu tai katsottu tarina pitäisi kertoa uudestaan. Lapset saattavat myös olettaa, että tutkimustilanteessa tarina pitäisi muistaa sanatarkasti ja usein lapset toteavat tutkimustilanteissa tällöin, etteivät muista tarinaa. (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 65-66.)

Narratiivien käyttöä tutkimuksissa on kritisoitu myös, koska narratiivitaitojen kehitys on aina riippuvaista lapsen kasvuympäristöstä. Eri kulttuureissa kerrontataidot määritellään eri tavoin ja niiden arvostus vaihtelee, joten lapset eivät ole samalla viivalla kerrontataitojen suhteen (Morgan, 2005, s. 217). Merkityksellistä kulttuuriympäristön lisäksi on myös lapsen kielellinen ympäristö, esimerkiksi onko lapsen äidinkieli vähemmistökieli tai onko lapsen kasvuympäristö muuten monikielinen. Kaikki kielen käyttötaidot vaativat kehittyäkseen vuorovaikutustilanteita toisten kanssa, joten sillä mitä kieltä muut lapsen kanssa käyttävät on merkittävä rooli lapsen kielen käyttötaitojen omaksumisessa (Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 139).

Tarinankerronnalle tärkeää on, että tilanne on vuorovaikutuksellinen. Vaikka puheenvuoro saattaa tarinaa kerrottaessa olla kertojalla normaalia keskustelutilannetta huomattavasti kauemmin, kertominen on silti aina vuorovaikutuksellista. Myös tutkimustilanteessa vastaanottajan läsnäolo on siis merkityksellistä. Lapsen on voitava kertoa tarinansa toiselle henkilölle. Elisitoituun kertomukseen pohjautuvan tutkimustilanteen luonnollisuutta heikentää se, että yleensä lapsen kanssa toimiva aikuinen jakaa lapsen kanssa materiaalin, jonka pohjalta lapsi tarinan kertoo. Tällä on herkästi vaikutusta siihen, millä tavoin lapsi muodostaa viittaussuhteita, kuinka esittelee kertomuksen hahmot tai juonenkäänneet. Elisitoidut tarinat ongelmistaan huolimatta on kuitenkin todettu tutkimuskäytössä henkilökohtaiseen kertomukseen verrattuna luotettavammaksi menetelmäksi. (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 64-66.)

Lasten kertomuksia tutkittaessa niitä voidaan analysoida kertomuskieliopin avulla. Jako alkuun, episodeihin ja loppuun jakaa kertomuksen helposti pisteytettävään muotoon. Keskeisintä kertomusten arvioinnissa on tarkastella, ilmeneekö kertomuksessa alun orientaatiojakso ja vähintään yksi syy-seuraussuhteiltaan looginen episodi (Korpijaakko-Huuhka, 2011, s. 223). Kertomuksen sisältö voidaan pisteyttää sen mukaan, kuinka monta tarinan kannalta oleellista asiaa lapsi on kertomukseensa sisällyttänyt. Tarinan avulla voidaan myös arvioida lapsen kykyä tuottaa kielellisiä rakenteita, kuten sanaston ja lauserakenteiden käyttöä. Jotta lapsen kielelliskognitiivisesta tasosta saadaan kattava kuva, on nämä kaikki osa-alueet (kerronnan rakenne, kerronnan sisällöt ja kielelliset rakenteet) otettava huomioon. (Mäkinen & Kunnari, 2009, s. 106-107.)

Kaksi- ja monikielisten lasten kielen arviointitilanteissa on huomiota kiinnitettävä arviointi tilanteen kielellisen ympäristön luomiseen. Viittomakielen taitoa testattaessa on testitilanne luotava viittomakieliseksi. Viittomakielisten on todettu olevan herkkiä muokkaamaan omaa viittomistaan, mikäli kokevat ettei tilanteen toinen osapuolen viittomakielentaito ole riittävän sujuvaa tai ymmärrys viittomakielisestä kulttuurista on puutteellista (Hill, 2015, s. 201). Arvioijan on siis oltava taitava luomaan tilanne kulttuurisesti ja kielellisesti oikein. Vahvasti yksikielisen tilanteen luominen ei kuitenkaan täysin poista toisen kielen vaikutusta testitilanteeseen. Kanto ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan kuurojen vanhempien kuulevien lapsien käyttävän puhuttua kieltä ja viittomakieltä samanaikaisesti erityisesti silloin kun lapset käyttivät

viittomakieltä viittomakielisen kuuron kanssa kommunikoidessaan. Kaksikielisillä lapsilla on myös havaittu molempien kielien aktivoituvan samaan aikaan lapsen käyttäessä kieltä (Quadros, 2018, s. 378-379). Vaikutusta on toki myös sillä, kuinka vahvoja lapsen eri kielet ovat. Kanto ym. (2017) löysivät viitteitä sille, että mitä tasaisemmin lapsi hallitsee eri kielet, sitä paremmin lapsi kykenee hallitsemaan kielten vaikutusta toisiinsa.

Brittiläiselle viittomakielelle (BSL) kehitetty viittomakielen tuottamisen arviointimateriaali, *The BSL production test* (Herman ym., 2004), on yksi ensimmäisistä viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitoja mittaavista arviointityökaluista. *The BSL Production test* on kehitetty tuottavan kielitaidon arviointiin 4–11-vuotiailla, eli ikävuosille, joiden aikana kerrontataidot kehittyvät. *The BSL Production test* pilotoitiin ensin 41 lapsella, joista jokainen oli natiivi englantilaisen viittomakielen käyttäjä. Pilotti vaiheen jälkeen materiaalin avulla arvioitiin 75 brittiläistä viittomakieltä omaksuvan kuuron lapsen kerrontataitoja. Tutkimustulokset osoittavat arviointimateriaalin olevan toimiva ja luotettava tapa arvioida lasten kerrontataitoja ja kielenkehitystä. Standardoitu, luotettava aineisto lasten kielenkehityksestä on tarpeen, jotta voidaan paremmin ymmärtää lasten välistä variaatiota ja jotta viittomakieltä omaksuvien lasten kielenkehitystä voidaan tukea tarkoituksen mukaisella tavalla niin kotona kuin kouluympäristössäkin (Enns ym., 2016, s. 191-212.)

Arviointitilanteessa lapselle näytetään kahden minuutin pituinen video, jossa ei käytetä kieltä. Videon katsomisen jälkeen lasta pyydetään ensin kertomaan arvioijalle videon tapahtumat viittomakielellä ja lopuksi lapselle esitetään kolme kysymystä, joko videonauhoitteelta tai tarvittaessa arvioijan toimesta. Koko tilanne videoidaan ja arviointi toteutetaan tilanteen jälkeen. Arvioinnissa tarkastellaan lapsen tuottamaa kerronnan sisältöä, kerronnan rakennetta ja brittiläisen viittomakielen kieliopillisia rakenteita. (Enns ym., 2016, s. 190-191.)

The BSL Production test on tähän mennessä sovellettu ainakin saksalaiselle, amerikkalaiselle ja australialaiselle viittomakielelle (Enns ym., 2016, s. 175-177). Suomalaiselle viittomakielelle menetelmä sovellettiin osana VIKKE-hanketta, jossa kehitettiin suomalaiselle viittomakielelle viiteen eri materiaaliin jakautuva arviointityökalu, joiden avulla voidaan arvioida 8kk–15-vuotiaiden lasten ymmärtävää ja tuottavaa viittomavarastoa sekä kieliopillisten rakenteiden ja kerrontataitojen kehitystä (Jyväskylän yliopisto, 2021a).

Viittomakielialalla ei aiemmin ole ollut käytettävissä vastaavaa kerrontataitojen testimenetelmää, jota olisi sovellettu useammalle eri kielelle. Kansainvälisesti ei ole aiemmin ollut saatavilla vertailukelpoista aineistoa eri viittomakielten välillä lasten kerrontataitojen kehityksestä. Testien avulla kerätty aineisto mahdollistaa kielten välisen tutkimuksen ja vahvistaa viittomakielten asemaa. Arviointimateriaalinen luotettavuuden ja vertailukelpoisuuden varmistamiseksi tarvitaan kuitenkin vielä lisää ja laajempaa tutkimusta. (Enns ym., 2016, s. 212.) Tämä tutkielma pyrkii osaltaan

vastaamaan tarpeeseen aineistosta, jonka avulla arvioida testimenetelmien luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta.

3 MENETELMÄ

Tämä tutkielma tarkastelee suomalaista viittomakieltä omaksuvien 8-vuotiaiden lasten kerrontataitoja ja suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden tuottamisen taitoja ja lasten välistä variaatiota. Lasten kertomien tarinoiden analysoinnin kautta pyritään kuvaamaan lasten kielenkehityksen piirteitä. Lasten kerrontataitoja tarkastellaan kertomuskieliopin näkökulmasta. Suomalaisen viittomakielen rakenteen osalta tarkastelussa ovat viittomakieliselle kerronnalle ominaiset kieliopin piirteet kuten kuvailevat viittomat ja osoittavat verbaalit sekä konstruoitu toiminta. Lisäksi tutkielmassa peilataan lasten kielenkehitystä lasten kieliympäristön piirteisiin.

Tutkielman menetelmänä lasten kerrontataitojen arvioinnissa käytettiin VIKKE-hankkeessa kehitettyä SVK-NARRATI arviointimateriaalia. VIKKE-hanke on Jyväskylän yliopiston viittomakielen keskuksessa vuonna 2018 käynnistynyt tutkimushanke, jonka tavoitteena on kehittää suomalaiselle viittomakielelle arviointimenetelmä ja kartoittaa suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten viittomakielen taitoa (Jyväskylän yliopisto, 2021a). Arviointimenetelmän kehittämiseen ja lasten suomalaisen viittomakielen kehityksen kartoittamiseen hanke sai rahoitusta Opetus- ja kulttuuriministeriöltä 2019–2020.

VIKKE-hankkeessa kehitetty suomalaisen viittomakielen arviointityökalu jakautuu viiteen eri materiaaliin, joiden avulla voidaan arvioida 8kk–15-vuotiaiden lasten ymmärtävää ja tuottavaa viittomavarastoa sekä kieliopillisten rakenteiden ja kerrontataitojen kehitystä (Jyväskylän yliopisto, 2021a). Menetelmä on sovellettu brittiläiselle viittomakielelle laaditusta *BSL-Production Test* -arviointimateriaalista. SVK-NARRATI (*FinSL-Production Test*) on yksi näistä VIKKE-hankkeessa tuotetuista suomalaisen viittomakielen kehityksen arviointimateriaaleista ja sillä voidaan arvioida kerronnan sisältöä ja kerronnan rakennetta sekä suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden tuottamista.

3.1 Aineisto

Tutkielman aineisto koostuu 12 viittomakieltä omaksuvan 8-vuotiaan lapsen videoituista kertomuksista, jotka ovat elisitoitu SVK-NARRATI menetelmällä osana VIKKE-hanketta. Neljän lapsen kertomukset on videoitu hankkeen pilottivaiheessa vuonna 2018. Kahdeksan lapsen kertomusten videointi on tehty VIKKE-hankkeen valtakunnallisessa kartoitusvaiheessa syksyn 2019 ja vuoden 2020 aikana, jolloin arvioitiin noin sadan 3–15-vuotiaan lapsen suomalaisen viittomakielen kielitaito. Tämän tutkielman aineiston arviointitilanteita on toteutettu eri puolella Suomea eri arvioijien toimesta. Koronapandemian aiheuttamien tapaamisrajoitusten takia kolme aineiston kertomusten arviointitilanteista on toteutettu etäyhteydellä.

Tutkielmassa kohderyhmänä ovat 8-vuotiaat viittomakieltä omaksuvat lapset riippumatta syistä, miksi lapsi viittomakieltä omaksuu. SVK-NARRATI soveltuu viittomakielisten lasten suomalaisen viittomakielen (SVK) tuottamisen taitojen arviointiin lapsen kuulostatuksesta riippumatta (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 2). Tässä aineistossa lapset on jaoteltu kuulostatuksen mukaan ainoastaan kahteen ryhmään, kuuleviin ja kuuroihin. Tutkielmassa on kuuroihin laskettu kaikki ne lapset, jotka eivät ole normaalikuuloisia, riippumatta siitä onko heillä käytössään jokin kuulon apuväline. Samaa jakoa on käytetty myös vanhempien kohdalla.

Viittomakieltä omaksuvat lapset voidaan jaotella ryhmiin monin eri tavoin, esimerkiksi lapsen ja vanhempien kuulostatuksen mukaan. Tässä tutkielmassa käytettiin jakoa neljään ryhmään, joista yhteen ei sijoittunut yksikään aineiston lapsista: 1) kuurojen vanhempien kuurot lapset (N=4), 2) kuurojen vanhempien kuulevat lapset (N=5), 3) kuulevien vanhempien kuurot lapset (N=3) ja 4) kuulevien vanhempien kuulevat lapset (N=0). Kuurojen vanhempien ryhmään on laskettu kaikki perheet, joissa ainakin toinen vanhemmista on kuuro. (Ks. Taulukko 1.)

Tutkielman aineistoksi valikoitui kahdeksanvuotiaat ikäryhmän laajuuden takia. VIKKE-hankkeen 3–15-vuotiaiden lasten joukossa oli otollinen määrä juuri kahdeksanvuotiaita ikäluokan variaation analyysia varten. Monen muun ikäluokan kohdalla hankkeeseen osallistuneita lapsia oli vastaavaa vertailua varten liian vähän.

Aineisto koostui alun perin 13 lapsesta, mutta yksi lapsista rajattiin lopulta aineiston ulkopuolelle epäonnistuneen arviointitilanteen takia. Hänen kohdallaan tulos ei ollut luotettava. Arviointitilanteessa lapsi kieltäytyi viittomasta oikeastaan kokonaan ja tuotti vähäiset vastauksensa pääsääntöisesti puheella. Taustatietolomakkeesta saatujen tietojen perusteella on kuitenkin ilmeistä, että lapsi osaa tuottaa suomalaista viittomakieltä ja tuloksen heikkous kertoo enemmän arviointitilanteen epäonnistumisesta kuin lapsen kielitaidosta. Tätä aihetta käsitellään syvemmin luvussa 5.

Taulukko 1: Lasten ja vanhempien kuulostatukset sekä lapsen päivittäin käyttämät kielet.

Lapsen pseudo-nyymi	lapsen kuulostatus	vanhempien kuulostatus	lapsen päivittäin käyttämät kielet
KK	kuuleva	molemmat kuuroja	SVK suomi
NS	kuuro	toinen kuuro	SVK muu VK suomi muu puhuttu kieli
KV	kuuleva	molemmat kuuroja	SVK suomi
AS	kuuleva	toinen kuuro	SVK suomi muu puhuttu kieli
MH	kuuro	molemmat kuulevia	SVK suomi
TJ	kuuro	molemmat kuulevia	SVK suomi
PA	kuuro	toinen kuuro	SVK suomi
HR	kuuleva	toinen kuuro	SVK suomi muu puhuttu kieli
SP	kuuro	molemmat kuulevia	SVK suomi
LJ	kuuleva	molemmat kuuroja	SVK muu VK suomi muu puhuttu kieli
JP	kuuro	molemmat kuulevia	SVK suomi
RD	kuuro	molemmat kuuroja	SVK suomi

Tutkimukseen osallistuneiden lasten henkilöllisyyden suojaamiseksi tässä tutkielmassa lapsille on annettu kaksikirjaiminen pseudonyymi, jolla ei ole mitään yhteyttä lasten oikeisiin henkilötietoihin. Kirjaimet eivät siis muodostu esimerkiksi lasten oikeiden nimien nimikirjaimista, vaan kirjaimet ovat täysin sattumanvaraiset. Henkilöllisyyden suojaamiseksi ei myöskään lasten käyttämien kieline kohdalla ole mainittu mitä muuta puhuttua tai viitottua kieltä lapset käyttävät, sillä viittomakieltä omaksuvien lasten joukon pienuuden vuoksi muiden kielten tarkka määrittely voisi mahdollistaa lasten henkilöllisyyden päättelyn.

3.2 Aineiston keruu

SVK-NARRATI materiaali koostuu kahdesta osasta. Lapselle näytetään ensin kolmen minuutin pituinen video, jonka jälkeen lapsi kertoo arvioijalle mitä videolla tapahtui. Lopuksi lasta pyydetään vastaamaan kolmeen videolla nähtyyn tarinaan liittyvään kysymykseen. (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 7.) Koko arviointitilanne nauhoitetaan.

Videolla näkyvä tarinan rakenne on yksinkertainen ja toistuva. Siinä on päähenkilöinä arviointimateriaalin kohderyhmän ikäiset lapset ja se sisältää rakenteita, jotka mahdollistavat viittomakielen arvioinnin kannalta tärkeiden kielen rakenteiden osien elisitoimisen. Video ei sisällä ääntä eikä varsinaista kieltä. (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 7.) Näin video ei siis anna lapselle suoraa kielellistä mallia eikä ohjaa lapsen käyttämiä kielellisiä ilmaisuja.

Arvioija keskustelee lapsen kanssa arviointitilanteessa viittomakielellä riippumatta arvioijan tai lapsen kuulostatuksesta. Arvioijalla on oltava riittävä kielitaito luomaan arviointitilanteeseen viittomakielinen kielenkäyttökonteksti sekä arvioida lapsen kertomus. Viittomakielisen tilanteen rakentaminen arviointitilanteessa on tärkeää, sillä arvioijan oma kielenkäyttö saattaa vaikuttaa lapsen tuottaman kielen piirteisiin ja sitä kautta arvioinnin luotettavuuteen. (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 2.)

Arviointitilanteessa arvioija antaa ensin lapselle ohjeet. Lapselle kerrotaan, että hän saa katsoa videon, jota arvioija ei näe. Videon katsomisen jälkeen lapsi viittoo tarinan arvioijalle ja lopuksi arvioija kysyy lapselta kolme kysymystä tarinaan liittyen. On tärkeää korostaa lapselle, että arvioija ei näe videota, sillä mikäli lapsi ajattelee arvioijan tietävän mitä videolla tapahtuu, tämä saattaa vaikuttaa siihen, miten lapsi viittaa tapahtumiin ja hahmoihin (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 66).

Lasten kieliympäristön piirteitä tarkasteltiin vanhempien täyttämän taustatietolomakkeen avulla. Vanhempien antama informaatio tukee sekä kielellisten että kielenkäyttö taitojen arviointia (Yliherva & Adams, 2011, s. 195). Kyselylomakkeen kysymykset olivat joko monivalintakysymyksiä tai asteikkoihin perustuvia. Vanhempien ja lasten käyttämien kielten kohdalla oli lisäksi avoin vastauskenttä. Kyselylomake perustuu aiempien kaksi- ja monikielisyyteen liittyvien tutkimusten taustatietokyselyihin. Kyselylomake on rakennettu niin, että se antaa yleiskuvan lapsen kieliympäristöstä. (Hanhikoski, 2020, s. 20-22.) Näistä lomakkeista saatu, kolmannen tutkimuskysymyksen kannalta olennainen tieto lasten taustoista on kerätty taulukkoon 1.

3.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Tutkielmassa käytettiin määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusotetta sekä tilastollisesti kuvaavaa menetelmää. Määrällinen menetelmä mahdollistaa aineiston

taulukoinnin ja tutkimusaineisto voidaan saattaa tilastollisesti käsiteltävään muotoon (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 140). Mittausvälineenä toimineella SVK-NARRATI työkalulla saadaan tulokset lasten kerrontataidoista tuotettua pisteinä, joka mahdollistaa sekä kerronnan sisältöjen ja rakenteiden että viittomakielen kieliopillisten rakenteiden vertailun numeerisesti. Lasten kieliympäristön vaikutuksen tarkastelua varten tiedot saatiin VIKKE-hankkeen osana kerätyn kyselylomakkeen avulla. Koska kyselylomake on suljettu ja kysymykset ovat joko monivalintakysymyksiä tai asteikkoihin perustuvia, vastauksien muuttaminen numeroiksi ja sitä kautta niiden tilastointi ja vertailu oli mahdollista kvantitatiivisesti (Hanhikoski, 2020, s. 20).

3.3.1 Annotointi

Neljän pilottivaiheessa kerätyn kertomuksen annotointi oli tehty pilottivaiheen osana, joten annotointia näiden videoiden kohdalla ei tätä tutkielmaa varten tarvinnut enää erikseen tehdä. Loput kahdeksan kertomusta annotoitiin ELAN-ohjelmalla (*Eudico Linguistic Annotator*; Crasborn & Sloetjes 2008). Myös pilottivaiheen kertomukset olivat annotoitu ELAN-ohjelmalla, joten annotoinneista oli mahdollista saada yhte-neväiset. Menetelmän mukaan lasten kertomuksista annotoitiin kaikki tuotetut viittomat sekä SVK-NARRATI pisteytyslomakkeen mukaisesti kerronnan sisällön, rakenteen ja suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden osiot (ks. Kuvio 4). Lisäksi erilliselle annotointiriville merkittäen lapsen tuottamat kuvailevat viittomat ja osoittavat verbaalit. Näiden lisäksi luotiin annotointirivit muille huomioille liittyen lapsen tuottamiin viittomiin sekä kerronnan sisällöitöihin, rakenteeseen tai viittomakielen rakenteeseen. Arvioijan omia muistiinpanoja varten luotiin vielä alimmaksi rivin omille kommenteille.

	00:05:06.000	00:05:08.000	00:05:10.000	00:05:12.000	00:05:14.000	00:05:16
oikea käsi [117]	vaatia-ele	pitää-kiinni-(muf)	OS	TYTT	KÄVELLÄ	OS OTTAA MEHU APPELSIINI
vasen käsi [38]		pitää-kiinni-(muf)				APPELSIINI
huomioita [64]	@osv, väärä suunta		@o	@epä	@os @osv	
kerronnan sisältö [115]				SISÄLTÖ 1		
kerronnan rakenne [5]						
SVK rakenne [21]		PURESKELLA-		HENKILÖ-käv		
huom [0]						
kommentti [0]						

Kuvio 4: Esimerkki annotointinäköymästä ELAN-ohjelmassa.

Kaikki lapsen tuottamat viittomat annotoitiin merkityksen mukaan glossein suomen kielen perusmuodoissa SVK-NARRATI menetelmän ohjeiden mukaisesti (Kanto & Syrjälä 2019). Molemmille käsille luotiin oma annotointirivi, joihin merkittiin omalle rivilleen oikealla kädellä tuotetut viittomat ja omalleen vasemmalla kädellä tuotetut viittomat (ks. Kuvio 5). Kaksikäätisten viittomien kohdalla glossiksi kirjattiin molempien käsien kohdalle sama suomen kielen perusmuoto. Mikäli lapsen viittominen jäi epäselväksi, merkittiin glossiksi ZZZ tai epävarmoissa tapauksissa suomen kielen perusmuodon lisäksi huomioihin "@epä".

	00:04:39.000	00:04:39.500	00:05:00.000
oikea käsi [117]	VAATIA	ZZZ	
vasen käsi [38]	VAATIA	ZZZ	
huomioita [64]	@epä		

Kuvio 5: ELAN-ohjelman näkyvässä esimerkki kaksikäätisestä epävarmasta VAATIA-viittomasta sekä sitä seuraavasta epäselvästä kaksikäätisestä viittomasta.

Kuvailevat viittomat annotoitiin merkitysten mukaan (ks. Kuvio 6). Kuvailevien viittomien kohdalle merkittiin huomioksi kuvasiko viittoma kokonaista kohdetta (@kvkk), kokoa ja muotoa (@kvkm) vai käsittelytapaa (@kvkt).

	0:04:46.000	00:04:47.000
oikea käsi [117]	pitää-kiinni-(karkista)	
vasen käsi [38]	pitää-kiinni-(karkista)	
huomioita [64]	@kvkt	

Kuvio 6: ELAN-ohjelman näkyvässä esimerkki käsittelytapaa kuvailevan viittoman annotoinnista.

Kaikkien osoittavien ja monisuuntaisten viittomien kohdalle merkittiin huomioihin, että kyseessä on osoittava viittoma (ks. Kuvio 7). Esimerkiksi viittomat MINÄ ja ANTAA merkittiin aina osoittaviksi viittomiksi. Lisäksi huomioihin merkittiin, mikäli viittoman suunta oli väärä.

	00:04:18.000	00:04:18.500
oikea käsi [30]	ANTAA	
vasen käsi [34]	ANTAA	
huomioita [25]	@osv, väärä suunta	

Kuvio 7: ELAN-ohjelman näkyvässä esimerkissä kaksikäsisestä osoittavasta viittomasta ANTAA, joka on suunnattu väärin.

Kerronnan sisällön annotaatoriville merkittiin SVK-NARRATI menetelmän mukaisesti tarinan sisältöjä. Sisällöt koostuivat yksittäisistä tapahtumista, kuten ”poika katsoo TV:tä” tai ”tyttö näkee hämähäkin”. Sisältöjen kannalta ei ole olennaista millä viittomilla lapsi tuottaa sisällön, vaan sisällön merkittiin löytyvän lapsen tuotoksesta, mikäli lapsi tuottaa merkitykseltään vastaavan lauseen (ks. Kuviot 9. ja 10.). Kerronnan sisällön riville annotoitiin myös oikeaksi lasketut vastaukset lapselle lopussa esitettyihin kysymyksiin. Kerronnan rakenteeseen annotointiriveille merkittiin lapsen tuottamasta tarinasta löytyneet episodit. Episodeihin kuuluvat alkuasetelma, kolme toiminnan kuvausta, huipennuksen rakentaminen, huipennus ja seuraus.

Suomalaisen viittomakielen rakenteesta annotoitiin lasten tuottamia viittomakielen ilmauksia. Annotoitavat ilmaukset on määritelty SVK-NARRATI arviointimateriaalissa ja ne koostuvat kuvailevista viittomista, osoittavista verbaaleista, aspektin ja tavan vaihteluista sekä konstruoidusta toiminnasta. Yksittäinen ilmaus saattaa sisältää useampaa kieliopillista elementtiä, joista jokaisen on oltava oikein tuotettu, jotta ilmaus annotoitiin pisteyttämistä varten.

Konstruoidun toiminnan pisteytys toteutuu SVK-NARRATI kokonaisuutta arvioiden, eli yksittäisiä lapsen tuotoksia ei pisteytetä. Menetelmässä ei ole määritelty millä tavalla konstruoitu toiminta annotointiriveille on merkittävä, joten sen ratkaiseminen jää arvioijan päätettäväksi. Konstruoidun toiminnan annotoinnista on esitetty erilaisia tapoja jakaa konstruoidun toiminnan osat. Cormier ym. (2015) esittävät uutena tapana jakaa konstruoitu toiminta osiin eri artikulaattoreiden mukaan, jolloin annotointiriveille merkitään kulloinkin aktiivisina olevat artikulaattorikut, kuten katse, pää, kaasvojen ilmeet, keho ja niin edelleen. Tässä tutkielmassa annotoinnissa on noudatettu konstruoidun toiminnan osalta samaa tapaa, jota ovat käyttäneet muun muassa Ferrara ja Johnston (2014) ja Jantunen (2017), jossa määritellään annotointiriveille yksinkertaisesti ne kohdat, joissa annotoijan oman arvion mukaan on kyse konstruoidusta toiminnasta. Koska konstruoidun toiminnan asteet eivät ole tarkkarajaisia eikä eri asteiden piirteitä ole tarkkaan määritelty, tässä tutkielmassa konstruoidun

toiminnan kohdalle annotoitiin ainoastaan merkinnän CA, eikä tarpeelliseksi koettu määrittellä tarkemmin yksittäisiä konstruoidun toiminnan jaksoja konstruoidun toiminnan asteen tai artikulaattoreiden määrän mukaan.

ELAN-ohjelman annotointirivien näkyminen päällekkäin mahdollistaa eri osa-alueiden tarkastelun episodeittain. Tarinoiden pisteyttäminen SVK-NARRATI materiaalissa toteutetaan episodeittain, niin että eri osa-alueiden pisteet vaikuttavat toisiinsa. Annotoinnin toteuttaminen tässä muodossa mahdollisti lasten kertomusten pisteyttämisen sujuvasti.

	00:04:43.500	00:04:44.000	00:04:44.500
oikea käsi [112]	MEHU	kaataa-(kannusta)	
vasen käsi [46]		pitää-kädessä-(lasia)	
huomioita [38]		@kvkt, @osv	
kerronnan sisältö [7]			
kerronnan rakenne [5]			
SVK rakenne [11]		KAATAA-mehua	

Kuvio 8: ELAN-ohjelman näkyvässä esimerkissä lapsen tuottamasta SVK rakenteesta KAATAA-mehua, jonka vaatimuksina sekä oikea @kvkt tai @kvkk kannun käsittelyssä, sekä oikea sijainti ja liike suhteessa kannuun ja kuppiin mehua kaataessa (@osv).

3.3.2 Pisteytys

Annotoinnin jälkeen pisteytettiin lasten tuottamat tarinat menetelmään sisältyvän pisteytyslomakkeen mukaan. Eri osioiden maksimipistemäärät on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2: SVK-NARRATI työkalun pisteytyksen jakautuminen arvioitavien osien välillä.

Kerronnan sisältö	22 p.
Kerronnan rakenne	12 p.
SVK	30 p.

3.3.2.1 Kerronnan sisällön pisteytys

Kerronnan sisällössä arvioitiin lapsen tuottaman tiedon määrää. Kerronnan sisällön pisteytys on jaettu episodien mukaan, sillä sisällön pisteet ovat yhteydessä kerronnan rakenteeseen (ks. Taulukko 3). Kerronnan sisällöstä pisteiden saaminen ei vaadi lapselta samoilla viittomilla tuotettua ilmaisua, vaan olennaista on se, että sisällön edellyttämä tieto tulee välitettyä niin, että se on mahdollista ymmärtää. Lapsen ei tarvitse myöskään tuottaa viittominen jokaista yksityiskohtaa, mikäli kielen sidoskeinojen ja viittauksien kautta sisältö on mahdollista ymmärtää ilman, että vastaanottaja tietää tarinaa ennalta. (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 9.) Episodien sisältöjen lisäksi lapsi sai yhden pisteen kerronnan sisältöön, mikäli lapsi tuotti tarinaan lisäinformaatiota esimerkiksi kuvailemalla tarinan henkilöitä omasta näkökulmastaan tai toi esiin oman mielipiteensä, joka ei suoranaisesti liity tarinan sisältöön, mutta tuo siihen lisäinformaatiota.

	00:01:53.000	00:01:54.000	00:01:55.000
oikea käsi [95]	TYTTÖ	NÄHDÄ	HÄMÄHÄKKI
vasen käsi [23]			HÄMÄHÄKKI
huomioita [23]			
kerronnan sisältö [14]	SISÄLTÖ 1		

Kuvio 9: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki, jossa lapsi on saanut pisteen "tyttö näkee hämähäkin"-sisällön tuottamisesta. Vertaa kuvaan 6.

	00:02:36.000	00:02:37.000	00:02:38.000
oikea käsi [182]	NÄHDÄ	OS	PIENI
vasen käsi [28]			HÄMÄHÄKKI
huomioita [73]	@OSV		
kerronnan sisältö [9]	SISÄLTÖ 1		

Kuvio 10: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki, jossa lapsi on saanut pisteen samasta sisällöstä kuin kuviossa 9.

Kysymyksien vastauksista pisteitä on mahdollista saada yhteensä kuusi. Ensimmäisen kysymyksen kohdalla lasta pyydettiin luettelemaan mitä videolla näkyneellä tarjottimella oli. Lapselle annettiin yksi piste, mikäli lapsi kykeni luettelemaan vähintään kaksi tarjottimella ollutta asiaa. Toisen pisteen lapsi sai, mikäli lapsi paikansi luetteloimansa asiat ei-dominoivan käden sormiin, eli käytti viittomakielelle ominaista listapoiju-rakennetta. Kolmannen pisteen lapsi sai, mikäli lapsi paikansi vähintään kaksi tarjottimella olleista asioista oikein viittomatilaan. Kahden muun kysymyksen kohdalla lapselta pyydettiin perusteluja tarinan hahmojen toiminnalle. Molempien

kysymyksien kohdalla oli mahdollista saada yksi piste jokaista lapsen antamaa perustelua kohden, kuitenkin maksimissaan kaksi pistettä. (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 10.)

Lasten kerronnan sisällöstä pisteet laskettiin ja tarkasteltiin ensin lapsikohtaisesti. Pisteet taulukoitiin, jonka jälkeen niitä pystyttiin vertailemaa eri lasten tuottamien kertomusten sisältöjen pistemääriä keskenään ja näin toteamaa variaatio tuloksissa ja saamaan vastauksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kerronnan sisältöä koskevaan osaan.

Taulukko 3: Kerronnan sisällön ja rakenteen pisteiden jakautuminen arvioitavien osien välillä.

	Sisältö	Rakenne
Alkuasetelma	2 p.	2 p.
Toiminta	3 p.	2 p.
Huipennuksen rakentaminen	6 p.	2 p.
Huipennus	2 p.	2 p.
Seuraus	2 p.	2 p.
Kysymykset	6 p.	
Lisäinformaatio	1 p.	
Ajallisesti oikea järjestys		1 p.
Oman mielipiteen ilmaus		1 p.
yhteensä	22 p.	12 p.

3.3.2.2 Kerronnan rakenteen pisteytys

Kerronnan rakenteen pisteet ovat yhteydessä sisällön pisteisiin. Kerronnan rakenne arvioidaan episodeittain ja jokaisesta lapsen tuottamasta episodista pisteitä annetaan sen mukaan, kuinka monta pistettä lapsi on saanut episodiin kuuluvista sisällöistä, kuitenkin maksimissaan kaksi pistettä kutakin episodista kohden (ks. Kuvio 11). Viiden tarinasta löydettävän episodin lisäksi lapsi saa kerronnan rakenteesta yhden pisteen, mikäli lapsi kertoo tarinan ajallisesti oikeassa järjestyksessä ja yhden pisteen, mikäli lapsi esittää tarinan aikana omia mielipiteitään tarinan henkilöihin, heidän tunteisiin tai ominaisuuksiin liittyen. (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 10-11.)

Alkuasetelmassa lapsi saa pisteen jokaisesta viittauksesta tarinan henkilöihin ja henkilöiden toimintoihin. Alkuasetelman jälkeen tarinassa on sarja toimintoja, joista lapselle annetaan piste jokaisesta toiminnan kuvauksesta. Huipennuksen rakennuksessa, huipennuksessa ja seurauksessa lapsi saa yhden pisteen jokaisesta viittauksesta kyseisen episodi tapahtumiin. (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 11.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kerronnan rakennetta koskevan osion vastauksen saamiseksi toimitettiin kerronnan rakenteen kohdalla kuten kerronnan sisällön kohdalla. Ensin laskettiin ja tarkasteltiin lasten kerronnan rakenteesta saamia pisteitä

lapsikohtaisesti, jonka jälkeen pisteet taulukoitiin vertailua ja variaation toteamista varten. Rakenteen kohdalla tarkasteltiin myös sitä, mistä episodeista lapset saivat pisteitä, mahdollisten yhtymäkohtien löytämiseen kerrontataitojen kehityksen etenemisen kanssa. Tarkasteltiin siis minkä episodien sisältöjä kukin lapsi oli tuottanut ja kuinka paljon saaneet pisteitä kustakin episodista.

	28.000	00:04:30.000	00:04:32.000	00:04:34.000	00:04:36.000						
oikea käsi [117]	MI	O	POI	OS	SOH	OS	OS	TYTTÖ	k	OS	kantaa-
vasen käsi [38]					SOHVA						kantaa-
huomioita [64]		@	@	@o	@osv,	@			@o		@kvkt
kerronnan sisältö [18]	SISÄLTÖ 1						SISÄLTÖ 1				
kerronnan rakenne [5]	ALKUASETTELMA										

Kuvio 11: ELAN-ohjelman näkymässä esimerkki episodien pisteytyksestä. Alkuasetelman sisällä lapsi saanut kahdesta sisällön osasta pisteen, jolloin alkuasetelmasta lapsi saa kaksi pistettä kerronnan rakenteeseen.

3.3.2.3 Suomalaisen viittomakielen rakenteen pisteytys

Suomalaisen viittomakielen rakenteen pisteet koostuvat viidestä eri osa-alueesta, jotka näkyvät taulukossa 4. Suomalaisen viittomakielen rakenteessa lapsi saa yhden pisteen jokaista tuottamaansa viittomakielen kieliopillisia elementtejä sisältävää lauseetta kohden. Yksittäinen lause voi sisältää useampaa elementtiä, joista jokaisen on oltava oikein tuotettu, jotta lapselle annetaan piste kyseisestä ilmaisusta. Esimerkiksi lauseessa "KAATAA-mehua" pitää lapsella olla oikea käsittelyä kuvaava viittoma (@kvkt) tai kokonaista kohdetta kuvaava viittoma (@kvkk) kannun käsittelyssä ja lisäksi oikea sijainti ja liike suhteessa kannuun ja kuppiin mehua kaataessa (@osv). (ks. kuvio 8.) Lapsen tarinan paikannuksien tulee vastata videon tapahtumia. Vaikka lapsi viittaisi omiin paikannuksiinsa nähden loogisesti, mikäli paikannukset eivät ole videota vastaavissa paikoissa, ei ilmaisusta anneta pistettä. Lapsen on mahdollista saada yhdestä lauseesta myös useampi piste, mikäli lause yhdistää useamman SVK-NARRATI menetelmässä määritellyn ilmaisun. (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 11.)

Konstruoidusta toiminnasta (CA) pisteitä on mahdollista saada 0, 2 tai 4. Pisteytyksille on SVK-NARRATISSA määritelty kriteerit, jotka koostuvat neljästä osasta: konstruoidun toiminnan määrä, eri vahvuuksien käyttäminen, eri artikulaattorien käyttäminen ja konstruoidun toiminnan ilmauksissa suuntien käyttäminen. Kriteerit on määritelty tarkemmin taulukossa 5.

Taulukko 4: Suomalaisen viittomakielen rakenteen pistemäärien jakautuminen eri arvioitavien osien välillä.

Suomalaisen viittomakielen rakenne	
Kuvailevat viittomat	12 p.
Osoittavat verbaalit	4 p.
Aspektuaalinen modifiointi	5 p.
Tavan modifiointi	5 p.
Konstruoitu toiminta	4 p.
Yhteensä	30 p.

Taulukko 5: Konstruoidun toiminnan (CA) pisteytyksen kriteerit (Kanto & Syrjä, 2019, s. 12).

	CA määrä	CA eri vahvuuksien käyttäminen	CA eri artikulaattoreiden käyttäminen	CA:n ilmauksissa suuntien käyttäminen	Roolien ilmaisu CA:n aikana
4 p.	Useita CA:n ilmaisuja.	Osoaa käyttää eri vahvuuksia.	Käyttää kaikkia artikulaattoreita samanaikaisesti ja täsmällisesti.	Suuntaa ilmaukset oikein.	Ilmaisee selkeästi ja johdonmukaisesti missä roolissa on milloinkin.
2 p.	Jonkin verran CA:n ilmaisuja.	Hyödyntää vain osaa eri vahvuuksista.	Ei käytä eri artikulaattoreita täsmällisesti.	Suuntaa ilmaukset virheellisesti.	Esittää vain yhtä tarinan henkilöä tai henkilöiden kuvailussa CA:n keinoin on epä johdonmukaisuutta eikä ilmene selkeästi missä roolissa on milloinkin.
0 p.	Ei juurikaan käytä CA:n ilmauksia.		Käyttää vain yksittäisiä tai käyttää muutamia artikulaattoreita, mutta ei samanaikaisesti.	Suuntaa ilmaukset virheellisesti.	Ilmaisee henkilöiden toimintaa epäselvästi. Arvioija ei aina tiedä missä roolissa lapsi milloinkin on.

Myös viittomakielen kieliopillisen rakenteen pisteet laskettiin ja tarkasteltiin ensin lapsikohtaisesti. Toiseen tutkimuskysymykseen vastauksen saamiseksi vertailtiin lasten saamia tuloksia keskenään. Variaation kannalta tarkasteltiin pisteytyksiä vain viittomakielen kieliopillisten rakenteiden kokonaispisteiden kautta. Pisteiden osien suhteen tarkasteltiin mistä rakenneosista lasten pisteet koostuivat, mahdollisten yhtymäkohtien löytymiseksi siihen, mitä lasten viittomakielen kehityksen vaiheista tiedetään.

Viittomakielen rakenteen kohdalla huomion arvioista analyysin kannalta on, ettei pistemäärien vertaaminen suoraan kerro heikosta tai hyvästä tuloksesta. Pisteytyslomakkeella on lueteltu monia eri mahdollisia vaihtoehtoja, joita tarinan eri vaiheissa on mahdollista käyttää ilmaisemaan tapahtumia. Lapsen ei siis oleteta käyttävän näitä kaikkia ilmaisuja eikä siis myöskään oleteta lapsen saavan viittomakielen osiosta täysiä pisteitä.

3.3.3 Taustatietojen analysointi

Kolmannen tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset asiat kerätiin taustatietolomakkeista ensin vertailua varten yhteen taulukkoon. Näitä tietoja olivat vanhempien ja lasten kuulostatukset, lapsen päivittäin käyttämät kielet, viittomakielisen altistuksen määrä ja lapsen kielikontaktit, eli henkilöt, joiden kanssa lapsi kommunikoi viittomakielellä (ks. Kuvio 12).

Taustatietolomakkeeseen vanhemmilta oli pyydetty arvio lapsen päivittäin käyttämien kielten jakautumisesta prosentuaalisesti. Vanhempia oli pyydetty myös arvioimaan eri henkilöiden kanssa lapsen käyttämät kielet sen mukaan, kuinka paljon mitään kieltä tai kommunikaatiotapaa lapsi kyseisen henkilön tai henkilöiden kanssa käyttää. Näitä prosentteja ja lukuja vertailtiin lapsien saamien pistemäärien kanssa lapsikohtaisesti, jotta voitaisiin havaita, ilmeneekö lapsen mahdollisuuksissa käyttää viittomakieltä ympäristössään yhteyttä lapsen saamiin pistemääriin. Tutkielman kannalta painotettiin tarkastelua enemmän viittomakielen käyttöprosenttiin sekä siihen, kuinka monen eri henkilön ja kuinka monessa eri ympäristössä lapsen on mahdollista viittomakieltä käyttää, kuin siihen kuinka paljon yksittäisten henkilöiden kanssa lapsi viittomakieltä käyttää. Tarkoituksena oli tarkastella, mikäli tulosten ja lapsen viittomakielisen syötöksen määrän välillä löytyisi yhteys.

Taustatietolomakkeessa vanhempia pyydettiin arvioimaan eri kontaktien kanssa lapsen käyttämien kielten yleisyys asteikolla 1–5. Lähipiiri kontakteista kysyttiin mitä kieltä lapsi käyttää huoltajien, sisarusten, lähisuvun, ystävien ja perhetuttavien kanssa. Kouluympäristöstä pyydettiin arvioimaan lapsen käyttämät kielet opettajan, avustajan, muiden oppilaiden, muun kouluhenkilökunnan ja tulkin kanssa.

Tässä tutkielmassa huomioon otettiin vain ne kontaktit, joista vanhemmat olivat arvioineet lapsen käyttävän suomalaista viittomakieltä joko usein tai aina. Ne kontaktit, joiden kanssa lapsen oli arvioitu käyttävän tätä satunnaisemmin suomalaista viittomakieltä, rajattiin tuloksista pois. Kontaktit, joiden kanssa vanhemmat olivat arvioineet lapsen käyttävän suomalaista viittomakieltä usein tai aina, muutettiin kappalemääräksi tilastointia ja vertailua varten.

7. Kielten käyttö erilaisissa konteksteissa

7.1. Mitä kieliä lapsesi **käyttää**, kun hän keskustelee perheenjäsenten ja perheeseen läheisesti kontaktissa olevien eri henkilöiden kanssa?

1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = tavallisesti, 4 = usein, 5 = hyvin usein/lähes aina

	Huoltaja 1	Huoltaja 2	Sisarusten kanssa	Muun lähisukulais en ³ kanssa	Lapsen omien ystävien kanssa	Perhetuttavien ² kanssa
Suomalainen viittomakieli	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Suomenruotsalainen viittomakieli	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Muu viittomakieli	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Suomen kieli	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ruotsin kieli	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Muu puhuttu kieli	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Viittomakielen ja puhutun kielen sekoitus (code-mix) ¹	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

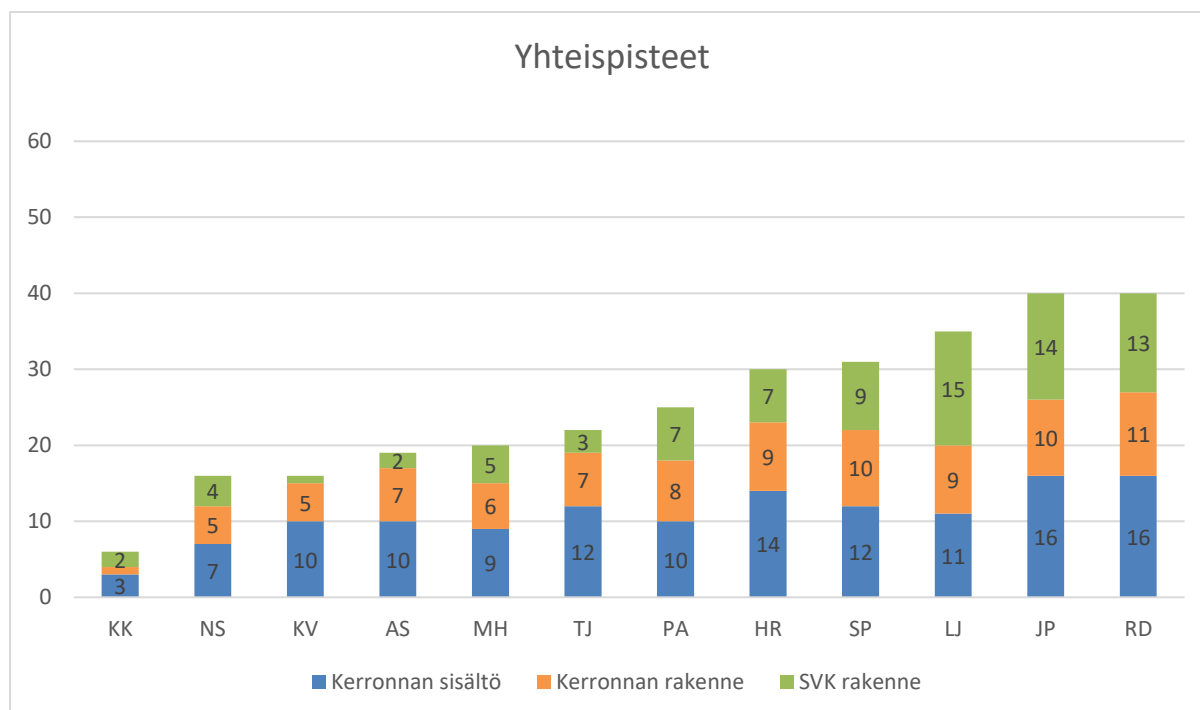
¹Viittomakielen ja puhutun kielen samanaikainen tuottaminen, jossa noudatetaan molempien kielten lauserakennetta.

²Muu lähisukulainen ja perhetuttava tarkoittaa kodin ulkopuolisia aikuisia henkilöitä, joita lapsi tapaa esim. isovanhempi, muu lähisukulainen, naapuri tai aikuinen perhetuttava.

Kuvio 12: Näkymä taustatietolomakkeen kysymyksestä, jossa vanhempia on pyydetty arvioimaan lapsen kielikontaktien määrää lapsen lähipiirissä.

4 TULOKSET

Tutkielman tavoitteena oli tarkastella lasten suomalaisen viittomakielen kerrontaitojen variaatiota ja niiden yhteyttä lasten kieliympäristön piirteisiin. Tarkastelua varten lasten tarinoista saamat pistemäärät taulukoitiin. Myös taustatietolomakkeelta saatu tieto lasten kieliympäristöstä saatettiin taulukkomuotoon, joka mahdollistaa variaation tarkastelun ja mahdollisten yhteyksien havaitsemisen. Tutkielman tuloksista näkyy, että 8-vuotiaiden viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataidoissa variaatio on laajaa (ks. Kuvio 13).

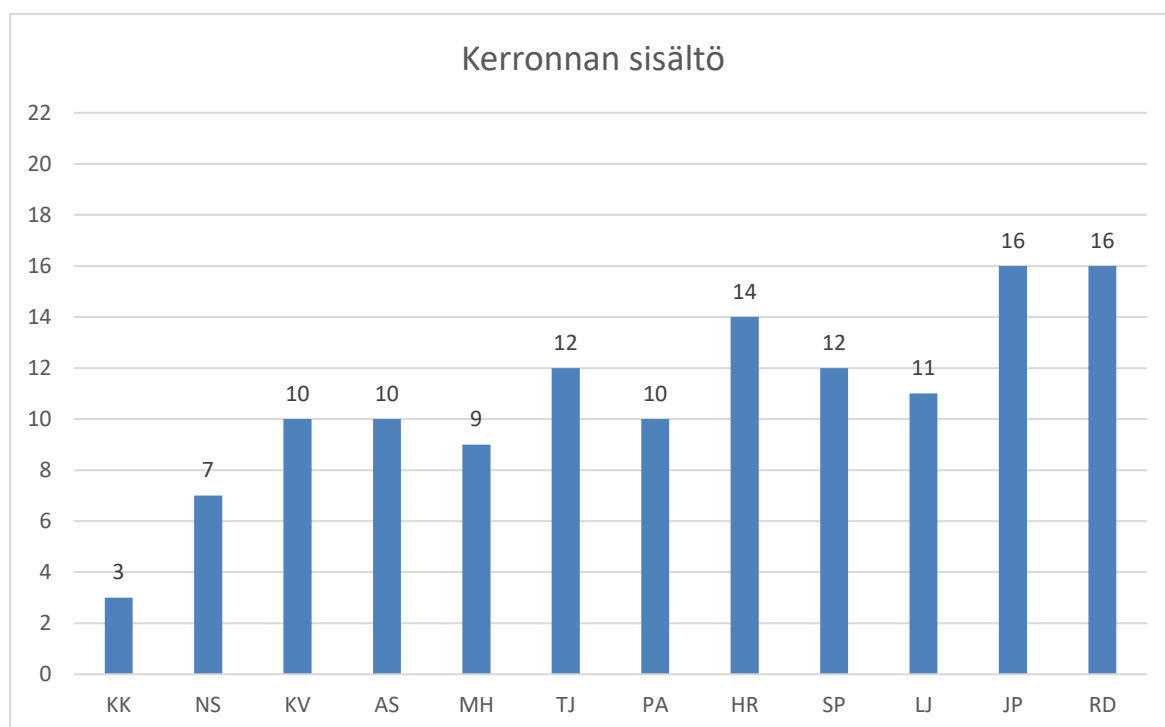


Kuvio 13: Tutkimukseen osallistuneiden 8-vuotiaiden suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten SVK-NARRATI tehtävän kokonaispistemäärät. Maksimi pistemäärä on 64.

Kokonaisuudessaan SVK-NARRATI aineistosta on mahdollista saada 64 pistettä (ks. taulukko 2). Lasten tuloksissa pienin pistemäärä oli 6 ja suurin 40. Lasten pisteistä enemmistö kertyi kerronnan sisällöistä, yhtä lasta (LJ) lukuun ottamatta. Pääsääntöisesti lapsien kokonaispisteistä pienin osuus oli viittomakielen rakenteen pisteistä. Kuitenkin kolme kokonaispisteinä eniten pisteitä saanutta lasta (LJ, JP ja RD) saivat viittomakielen rakenteesta pisteitä kerronnan rakennetta enemmän. Kun huomioon otetaan eri osa-alueiden maksimi pistemäärät, lapset saivat pisteitä eniten kerronnan rakenteesta, lukuun ottamatta kahta lasta (KK ja NS).

4.1 Kerronnan sisältö ja rakenne

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää mitkä ovat 8-vuotiaiden suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerronnan sisällön ja kerronnan rakenteen pistemäärää ja siinä esiintyvä lasten välinen variaatio.



Kuvio 14: Kerronnan sisällön pisteiden variaatio. Maksimipistemäärä 22. Lasten järjestys kuviossa kokonaispistemäärien mukainen.

Kokonaispistemäärästään eniten pisteitä lapset saivat pääsääntöisesti kerronnan sisällöstä. Kerronnan sisällön pisteiden suhde kokonaispistemääriin nähden varioi jonkin verran (ks. Kuvio 14). Vaikka lasten keskinäinen järjestys vaihtui kokonaispisteiden ja kerronnan sisällön välillä, heikoimmat kokonaispisteet saaneet lapset saivat

heikoimmat tulokset myös kerronnan sisällöstä ja korkeimmat kokonaispistemäärät saaneet lapset saivat kerronnan sisällöstä korkeimmat tulokset.

Kaikki lapset saivat pisteitä lopussa esitetyistä kysymyksistä. Jokainen lapsi sai pisteen ensimmäisen kysymyksen vastauksesta, jossa lapsia pyydettiin luettelemaan videolla näkyneellä tarjottimella olleet ruuat. Yhden pisteen sai, mikäli onnistui luettelemaan ainakin kaksi tarjottimella ollutta asiaa (ks. Kuvio 15). Yksi lapsista (PA) sai ensimmäisestä kysymyksestä kaksi pistettä, sillä lapsi käytti luettelemiseen sormipöiju rakennetta. Kaksi jälkimmäistä kysymystä, joissa lapsien piti antaa perusteluja kertomuksen hahmojen toimintaan, olivat lapsille selvästi haastavampia. Jälkimmäisistä kysymyksistä viisi lasta onnistui vastaamaan oikein kysymykseen 2 (ks. Kuvio 16). ja viisi lasta kysymykseen 3 (ks. Kuvio 17). Vain kaksi lasta (KV ja JP) onnistuivat vastaamaan kaikkiin kolmeen kysymykseen oikein.

	00:07:10.000	00:07:12.000	00:07:14.000
oikea käsi [79]	JUODA		LEIPÄ
vasen käsi [11]			LEIPÄ
huomioita [34]	@kvkt		
kerronnan sisältö [12]	SISÄLTÖ 1		

Kuvio 15: Esimerkki vastauksesta kysymykseen 1. "Mitä tarjottimella oli?". Lapsi on saanut vastauksesta pisteen.

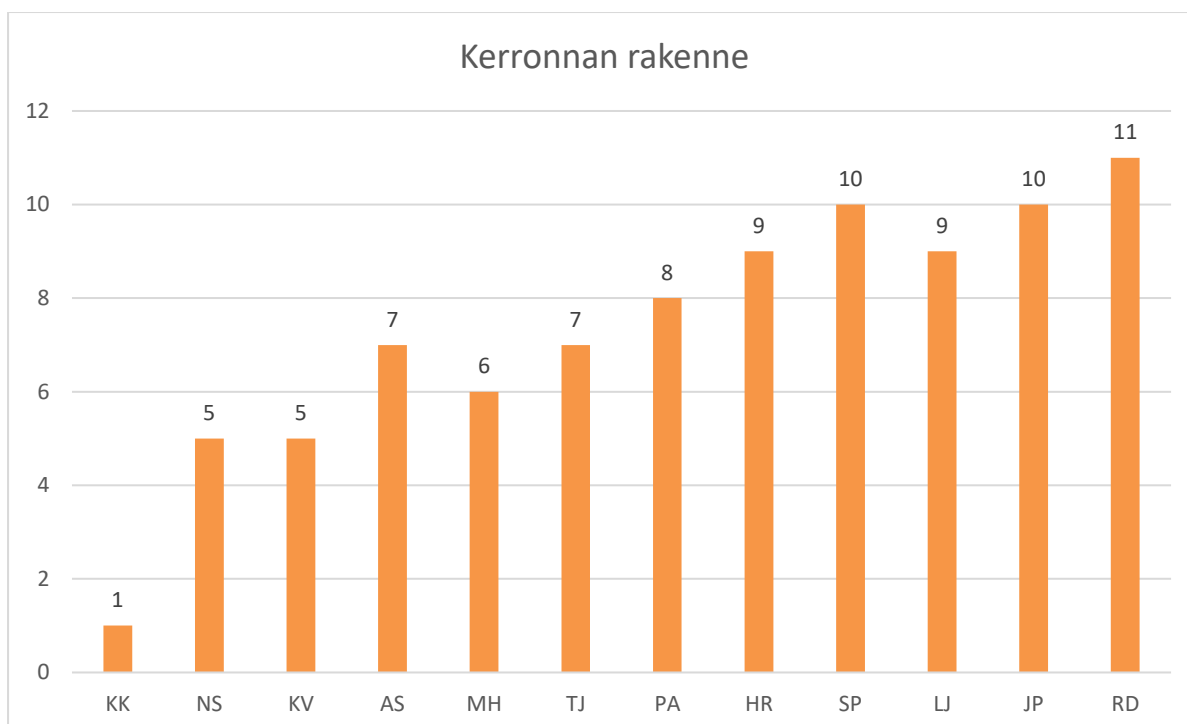
	00:06:56.000	00:06:56.500	00:06:57.000	00:06:57.500	00:06:58.000
oikea käsi [117]	pitää-kiinni-(voileivästä)-ja-viedä-kohti-suut		EI-TYKÄTÄ	heittää-pois	
vasen käsi [39]	pitää-kiinni-(voileivästä)-ja-viedä-kohti-suut				
huomioita [64]	@kvkt		@epä	@kvkt	
kerronnan sisältö [19]	SISÄLTÖ 1				

Kuvio 16: Esimerkki vastauksesta kysymykseen 2. "Miksi poika heittää hämähäkin?". Lapsi on saanut vastauksesta pisteen.

	:17.000	00:04:18.000	00:04:19.000
oikea käsi [184]	HALU	OS	k-o-s-t-o-n_sa
vasen käsi [28]			
huomioita [73]		@OSV	
kerronnan sisältö [9]	SISÄLTÖ 1		

Kuvio 17: Esimerkki vastauksesta kysymykseen 3. "Miksi tyttö kiusasi poikaa?". Lapsi on saanut vastauksesta pisteen.

Kerronnan rakenteesta lapset saivat pääsääntöisesti suurimmat pisteet suhteutettuna osa-alueen tarjolla oleviin pisteisiin. Kokonaispistemääriin nähden, kerronnan rakenteen pisteet ovat saman suuntaiset (ks. Kuvio 18).



Kuvio 18: Kerronnan rakenteen pisteiden variaatio. Maksimipistemäärä 12. Lasten järjestys kuviossa kokonaispistemäärien mukainen.

Kerronnan rakenteen pisteet koostuivat lapsen tuottamien episodien sisältöjen pistemääristä. Useimmin lapsien kertomuksista jäi puuttumaan alkuasetelma ja seuraus. Alkuasetelma puuttui kokonaan viidestä kertomuksesta ja seuraus kuudesta.

Seurauksen kuvailu jäi myös alkuasetelmaa useammin puutteelliseksi, silloin kun ne tarinaan sisältyivät. (ks. taulukko 6.)

Lapsista neljä (HR, LJ, JP, RD) sisällyttivät kertomukseensa kaikki kertomuksen rakenteen osiot (alkuasetelman, toiminnan, huipennuksen rakentaminen, huipennus ja seuraus). Lapsista kahdella (TJ ja SP) kertomuksista löytyi kaikki osat seurausta luukunottamatta, kun taas yhden lapsen (PA) kertomuksesta ainoana osana puuttumaan jäi alkuasetelma. Neljä lapsista sisällytti kertomuksiinsa kolme eri rakenteen osaa. Näistä kahdella (MH ja NS) tarinasta löytyi toiminta, huipennuksen rakentaminen ja huipennus. AS sisällytti tarinaansa alkuasetelman, toiminnan ja huipennuksen rakentamisen ja KV toiminnan, huipennuksen rakentamisen ja seurauksen. Yhden lapsen (KK) tarina sisälsi ainoastaan toiminnan.

Toiminnan jaksoista kuusi lasta sai täydet pisteet. Kaksi lapsista onnistui saamaan täydet pisteet huipennuksen rakentamisesta. Ajallisesti kaikki lapset kertoivat tarinansa loogisesti, mutta oman mielipiteen ilmaisusta ei kukaan lapsista saanut pistettä.

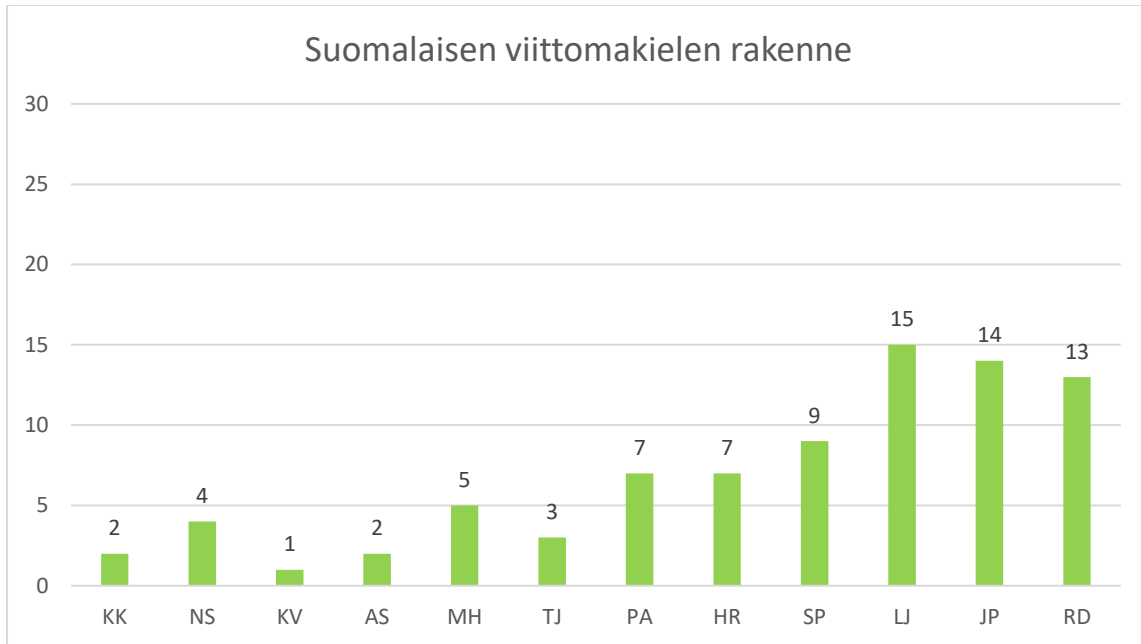
Taulukko 6: Lasten tuottamat kertomuksen rakenteen osat ja niistä saadut sisällön pisteet. Rakenteeseen kustakin osiosta oli mahdollista saada maksimissaan kaksi pistettä (ks. taulukko 3).

	alkuasetelma (2 p.)	toiminta (3 p.)	huipennuksen rakentaminen (6 p.)	huipennus (2 p.)	seuraus (2 p.)
KK		1 p.			
NS		2 p.	2 p.	1 p.	
KV		1 p.	4 p.		1 p.
AS	1 p.	3 p.	3 p.		
MH		2 p.	5 p.	1 p.	
TJ	1 p.	3 p.	6 p.	1 p.	
PA		2 p.	3 p.	2 p.	1 p.
HR	2 p.	3 p.	5 p.	2 p.	2 p.
SP	2 p.	2 p.	3 p.	2 p.	
LJ	2 p.	3 p.	6 p.	2 p.	1 p.
JP	2 p.	3 p.	5 p.	2 p.	1 p.
RD	2 p.	3 p.	4 p.	1 p.	2 p.

4.2 Viittomakielen rakenne

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten tutkimukseen osallistuneet lapset hallitsivat suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden

tuottamisen SVK-NARRATI menetelmällä arvioituna ja minkälaista variaatiota tässä lasten välillä esiintyi. Yleisesti ottaen suomalaisen viittomakielen rakenteen osiosta lasten pistemäärä jäi alhaiseksi (ks. Kuvio 19). Viittomakielen pistemäärät kuitenkin nousivat merkittävästi sitä korkeammaksi mitä paremman kokonaispistemäärän lapsi kertomuksestaan sai.



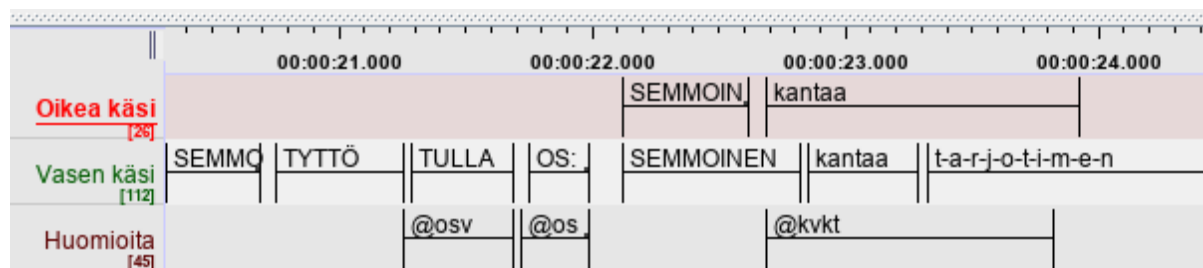
Kuvio 19: Suomalaisen viittomakielen rakenteen pisteiden variaatio. Maksimi pistemäärä 30. Lasten järjestys kuviossa kokonaispistemäärien mukainen.

Lasten viittomakielen rakenteesta saamien pisteiden jakautuminen eri osa-alueiden välille on esitetty taulukossa 7. Kaikki lapset saivat pisteitä kuvailevista viittomista. Toiseksi yleisimmin lapset saivat pisteitä osoittavista viittomista. Aspektuaalinen modifiointi oli tavan modifiointia yleisempää. Konstruoidusta toiminnasta vain yksi lapsista (LJ) sai pisteitä. Osoittavia verbaaleja lapset tuottivat tarinoissaan useammin kuin mitä pisteissä näkyy. Osoittavista verbaaleista pisteen saaminen kuitenkin vaati suunnan olevan oikea. Jossain tapauksissa lapsi tuotti järjestäen kaikki osoittavat verbaalit väärään suuntaan, eikä näin ollen saanut osiosta lainkaan pisteitä.

Taulukko 7: Suomalaisen viittomakielen pistemäärien jakautuminen eri osien välillä.

	kuvailevat viittomat (12 p.)	osoittavat verbaalit (4 p.)	aspektualinen modifiointi (5 p.)	tavan modifiointi (5 p.)	konstruoitu toiminta (4 p.)	yhteensä (30 p.)
KK	1	1	0	0	0	2 p.
NS	3	1	0	0	0	4 p.
KV	1	0	0	0	0	1 p.
AS	1	0	1	0	0	2 p.
MH	3	0	1	1	0	5 p.
TJ	3	0	0	0	0	3 p.
PA	5	1	1	0	0	7 p.
HR	3	1	2	1	0	7 p.
SP	4	2	3	0	0	9 p.
LJ	4	1	4	2	4	15 p.
JP	8	2	2	2	0	14 p.
RD	7	2	2	2	0	13 p.

Viittomakielen kielioppirakenteen tuloksissa huomioitava on, ettei SVK-NAR-RATI menetelmässä oleteta lapsen saavan osa-alueista täysiä pisteitä, vaan täydet pistemäärät koostuvat mahdollisista vaihtoehdoista ilmaista tarinan tapahtumia. Näiden vaihtoehtojen lisäksi on mahdollista ilmaista asia vielä useilla muilla tavoilla. Aineiston lapsista osa käytti pitkälti kiinteitä, leksikalisoituneita viittomia eivtkä hyödyntäneet suomalaisen viittomakielen kieliopillisia elementtejä, kuten osoittavien vebaalien suuntaamista, konstruoitua toimintaa tai aspektin tai tavan ilmaisua. Osa lapsista käytti tarinassaan myös sormiaakkosia (kts. Kuvio 20).

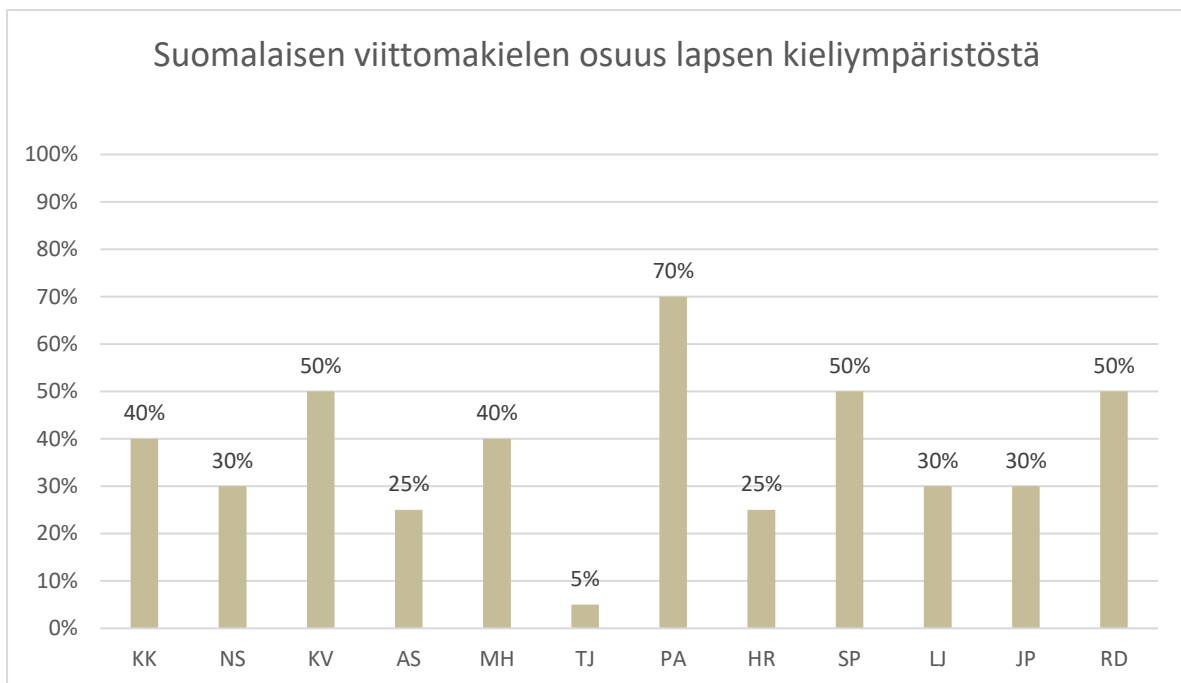


Kuvio 20: Esimerkki kuulevan lapsen tuottamasta virkkeestä, joka noudattaa suomen kielen rakenteita ja jossa lapsi tuottaa tarjotin-sanan sormiaakkosin. Arviointitilanteessa lapsi tuotti kertomuksensa samaan aikaan viittoen ja kuiskaten suomeksi.

4.3 Kielellisen ympäristön merkitys

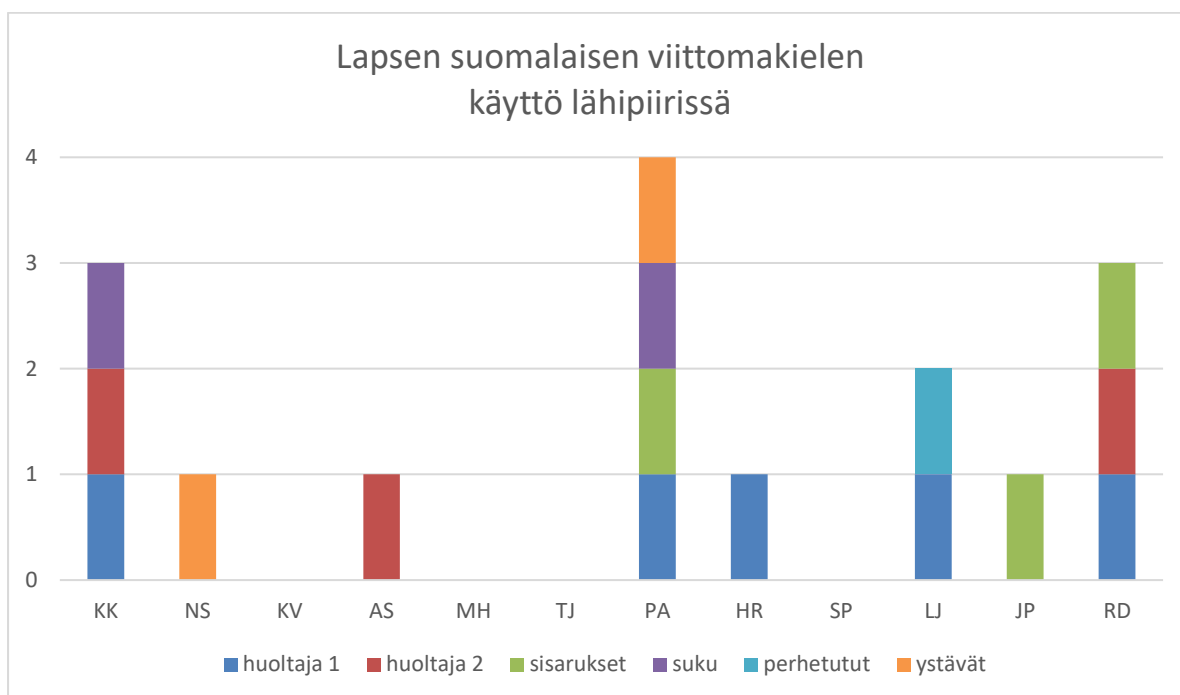
Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella, miten lasten kieliympäristön piirteet ovat yhteydessä kerronta taitojen piirteisiin ja suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden hallintaan.

Lasten kieliympäristöt olivat jokaisen lapsen kohdalla hyvin yksilölliset. Viittomakielen määrä lapsen kieliympäristöstä vaihteli huomattavasti (ks. kuvio 21). Vähimmillään vanhempien arvion mukaan lapsen saaman viittomakielisen syötöksen määrä oli 5 % ja enimmillään 70 %. Prosenttimäärillä ei löytynyt suoraa yhteyttä lasten kokonaispisteisiin, kerronnan sisältöihin tai rakenteen eikä viittomakielen rakenteen tuloksiin.

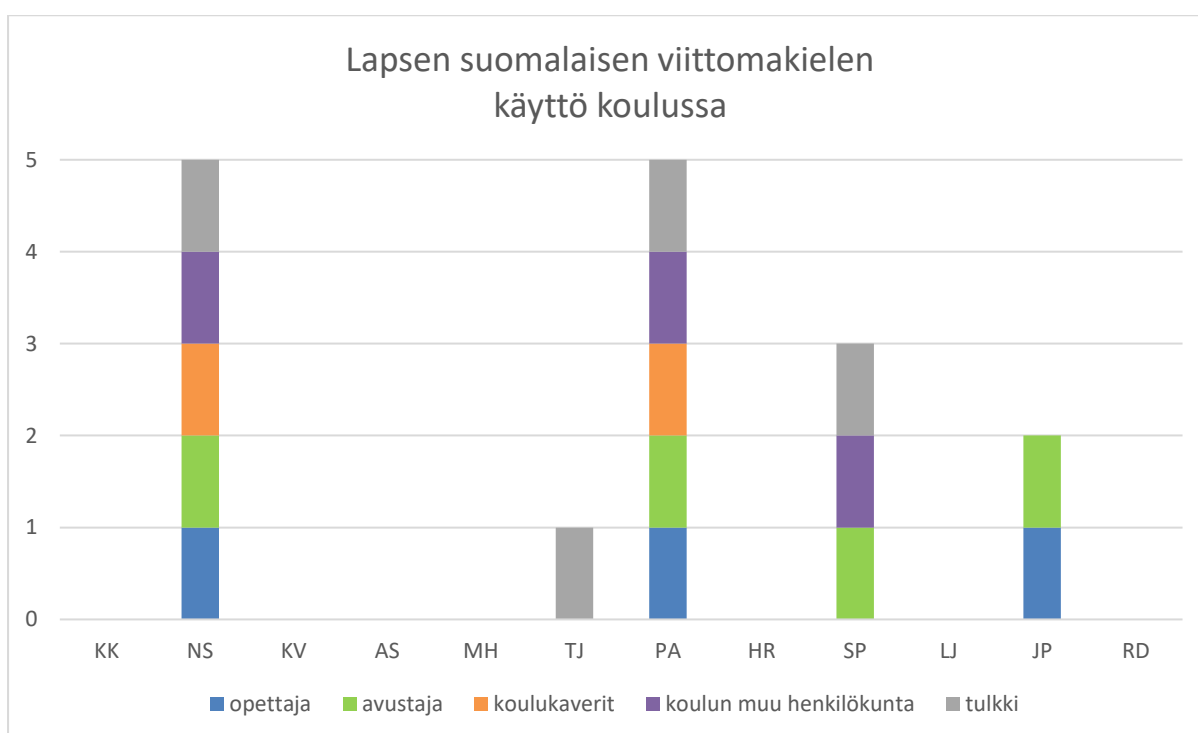


Kuvio 21: Suomalaisen viittomakielen osuus lasten päivittäisestä kieliympäristöstä. Lasten järjestys kuviossa kokonaispistemäärien mukainen.

Lasten suomalaisen viittomakielen käytön määrä vaihteli myös merkittävästi. Selvästi useammin lapset käyttivät viittomakieltä lähipiirissä kuin koulussa. Lähipiirissä lapset viittoivat yleisimmin vanhemmille ja sisaruksille (ks. kuvio 22). Vanhempien kuulostatus vaikutti merkittävästi niiden henkilöiden määrään, joiden kanssa lapsi viittoo lähipiirissään. Lapsista ne, joilla molemmat vanhemmat olivat kuulevia (MH, TJ, SP, JP), ei yksikään viittonut kotona vanhempien kanssa. Myöskään KV, jonka molemmat vanhemmat olivat kuuroja, ei viittonut vanhempiensa eikä muiden lähipiirin henkilöiden kanssa. Näistä lapsista, jotka eivät viittonneet vanhempiensa kanssa, ainoastaan yksi (JP) viittoi kenenkään kanssa lähipiirissään.



Kuvio 22: Kontaktit, joille lapsi viittoo lähipiirissään.



Kuvio 23: Kontaktit, joille lapsi viittoo kouluympäristössä.

Neljä lapsista (NS, PA, SP, JP) käytti viittomakieltä koulussa (ks. kuvio 23). Yleisin kontakti koulussa oli tulkki. Vain kolmella lapsella oli koulussa mahdollisuus käyttää suomalaista viittomakieltä opettajan kanssa. Kaikki koulussa viittomakieltä

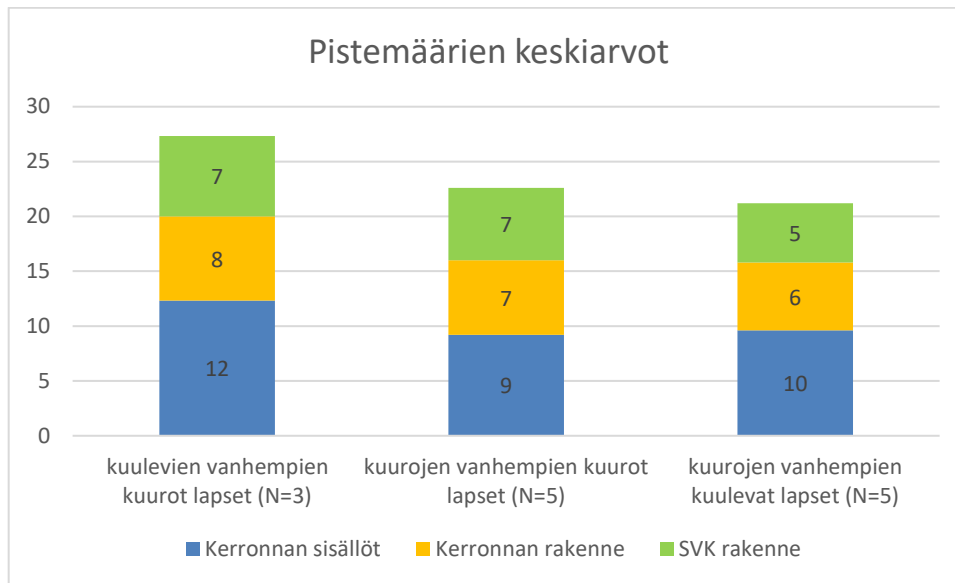
käyttävät lapset olivat kuuroja. Yksikään kuuleva lapsi ei käyttänyt viittomakieltä koulussa.

Kaksi lapsista (KV ja MH) ei käyttänyt suomalaista viittomakieltä lainkaan. Molempien kohdalla viittomakielen määräksi ympäristöstä on kuitenkin arvioitu merkittävä määrä, KV kohdalla 50 % ja MH kohdalla 40 %. Näiden lasten ympäristössä siis viittomakieltä on, mutta he itse käyttävät enimmäkseen jotain muuta tapaa kommunikoida kuin viittomakieli. Kolmella lapsista niitä kontakteja, joiden kanssa he viittovat oli vain yksi, joka kahdella lapsella (AS ja HR) oli toinen vanhemmista ja yhdellä (TJ) tulkki.

Lapsista kahdella (NS ja LJ) on suomalaisen viittomakielen lisäksi päivittäin käytössään myös jokin toinen viittomakieli. Viittomakielten yhteisprosenttiosuus päivittäisestä kieliympäristöstä on NS kohdalla 60 % ja LJ kohdalla 45 %. Molempien kohdalla muun viittomakielen kielikontakti on perheenjäsen, jolloin NS viittoi lähipiirissä kahden kontaktin kanssa ja kokonaisuudessaan seitsemän. LJ käytti viittomakieltä vain lähipiirissä ja toisen viittomakielen huomioon ottaen LJ viittoi kolmen kontaktin kanssa.

Kielikontaktien määrä ei myöskään suoraan selittänyt lasten tuloksia kokonaispisteissä, kerronnan sisällöissä tai rakenteissa eikä viittomakielen rakenteessa. Lapset, joilla ei ollut lainkaan kontakteja, joiden kanssa lapsi itse viittoisi, sijoittuivat vertailussa vähemmän pisteitä saaneeseen puolikkaaseen, mutta eivät saaneet kuitenkaan kokonaispisteissä alhaisimpia tuloksia. Tuloksissa on silti nähtävissä, että nämä lapset tuottivat viittomisessaan suomalaisen viittomakielen kieliopin elementtejä vähäisesti. KV sai viittomakielen rakenteesta vain yhden pisteen, eli joukon pienimmän pistemäärän. MH sai viittomakielen rakenteesta 5 p ja sijoittui näin viittomakielen rakenteen osalta joukon keskivaiheille.

Keskiarvoilla tarkasteltuna kuurot lapset saivat kokonaisuudessaan kaikissa osa-alueissa korkeampia pistemääriä verrattuna kuuleviin lapsiin (ks. Kuvio 24). Kuurojen vanhempien kuurot lapset saivat korkeammat pisteet rakenteen ja viittomakielen rakenteen osalta verrattuna kuulevien vanhempien kuuroihin lapsiin, jotka taas saivat korkeimmat pisteet kerronnan sisällöistä. Jokaisessa osa-alueessa keskiarvoissa oli kuitenkin vain yhden pisteen ero.



Kuvio 24: Eri ryhmien pistemäärien keskiarvot.

5 POHDINTA

Tutkielman tavoitteena oli selvittää suomalaista viittomakieltä omaksuvien 8-vuotiaiden kerrontataitojen variaatio. Tuloksissa kävi ilmi, että lasten välillä taidoissa on merkittäviä eroja. Lasten tulokset vaihtelivat niin kerronnan sisällön ja rakenteen kuin suomalaisen viittomakielen rakenteen suhteen. Lasten kieliympäristöt olivat yksilöllisiä ja ympäristön vaikutus lapsen kerrontataitoihin näyttäytyy tulosten valossa monitahoiselta kokonaisuudelta.

5.1 Kertomuksen sisällöstä ja rakenteesta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksien kohdalla lasten välinen variaatio tuli selvästi esiin. Kerronnan rakenteen ja sisällön osalta lapsien tulokset olivat vaihtelevia. Kun otetaan huomioon, että kaikki lapset ovat saman ikäisiä, on merkittävää, kuinka paljon pisteistä löytyi hajontaa. Saman tehtävänannon sisällä, saman ikäisien lasten kertomukset vaihtelivat yksittäisistä tapahtumien kuvailuista dramatisoidun, kokonaisen tarinankerrontaan.

Ero lasten kertomuksissa oli valtava. Pienimmän pistemäärän saanut KK ei oikeastaan kertonut tarinaa lainkaan. Arvioijan pyytäessä lasta kertomaan mitä videolla tapahtui, KK vastasi lyhyesti, miten videolla tyttö pitelee kädessään leipää ja poika vaatii sitä itselleen. Arvioijan pyytäessä lasta kertomaan lisää, KK kertoi leivän sisällä olleesta hämähäkistä ja että lopussa juostaan. Kokonaisuutena kerronta oli hajanaista ja vaikeaselkoista. Ero korkeimpia pistemääriä saaneisiin lapsiin oli merkittävä. Näiden lasten tarinoissa oli selvästi kuvattu videon tarinan kaikki osat alkuasetelmiseen ja seurauksineen. Lapset osasivat kertoa tarinan toistuvan toiminnan rakenteen, eli kertoa kuinka ensin tyttö ottaa karkin, sitten muffinssin, sitten mehua ja lopulta leivän ja kuinka yksi toisensa jälkeen poika vaatii tytöltä herkut itselleen. Vaikka korkeimpia pistemääriä saaneet RD tai JP eivät vielä paljoakaan dramatisoineet kerrontaansa, he

osasivat jo sisällyttää tarinaansa juonen kannalta kaiken olennaisen sellaisessa muodossa, että vastaanottajan oli mahdollista saada selvä käsitys siitä, mitä videolla tapahtui.

Kerronnan rakenne ennusti aineistossa parhaiten, kuinka hyvin lapsi pärjasi kokonaispistemäärissä. Vain kaksi lapsista sijoittui lasten keskinäisessä järjestyksessä eri kohtaan kerronnan rakenteessa kuin kokonaispistemäärissä. Näidenkin lasten kohdalla oli kyse vain hyvin pienestä muutoksesta. Kerronnan rakenteeseen kaikki lapset saivat lisäksi pisteen ajallisesti oikein kerrotusta tarinasta. Vaikka siis 8-vuotiaiden taidot rakentaa tarinaa vaihtelivat merkittävästi, kaikille näyttäisi jo kehittyneen ymmärrys ajallisesti loogisesta tapahtumien kuvauksesta. Tässä suhteessa lapset olivat jo pitkällä kerrontataitojen kehityksen vaiheissa (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 68), vaikka tämä ei vielä ole merkki lapsen kerrontataitojen ikätasonmukaisesta kehityksestä kokonaisuudessaan, sillä tämän vaiheen voidaan odottaa lapsen saavuttavan jo ennen kouluikää (Morgan, 2005, s. 316; Loukusa, Mäkinen & Kotila, 2020, s. 147).

Kerronnan sisällön ja rakenteen pisteet nivoutuvat SVK-NARRATI menetelmässä olennaisesti toisiinsa, kerronnan rakenteen pisteiden määräytyessä kerronnan sisällön pisteiden mukaan. Vaikka näiden osien pistemäärät ovat sidottu toisiinsa, kerronnan sisällössä lasten keskinäinen järjestys vaihteli selvästi enemmän, mikä johtuu osin sisällön ja kerronnan pisteiden rakentumistavasta. Sisällöstä pisteitä oli kokonaisuudessa tarjolla enemmän. Rakenteen pisteet taas määräytyivät sisällön pisteiden pohjalta, kuitenkin niin että maksimipistemäärä eri rakenteen osissa oli kaksi, jonka sai, mikäli lapsi sai kyseisessä osassa vähintään kaksi pistettä kerronnan sisällöstä. Rakenteen pisteessä ei siis eroa ollut lasten välillä, sai lapsi huipennuksen rakentamisen sisällöstä kaksi tai kuusi pistettä. Näin ollen hyvin eritasoisesti tarinan sisältöjä ilmi tuoneet lapset saattoivat saada tasaväkisesti pisteitä kerronnan rakenteesta.

Tässä tutkielmassa kaikki kertomuskieliopin mukaiset osat tarinaansa sisällytti vain neljä lasta, eli ainoastaan kolmasosa koko aineistosta. Yleisesti lapset saavuttavat tämän vaiheen kouluiässä (Suvanto & Mäkinen, 2000, s. 76-77). Beckerin (2009) tutkimuksessa puolet lapsista onnistuivat rakentamaan kertomuksen, joka sisälsi kaikki kertomuskieliopin mukaiset olennaiset osat nivottuna toisiinsa ja sisältäen kaiken riittävän tiedon, jotta vastaanottaja voisi ymmärtää tarinan täysin. Beckerin aineisto koostui 8–17-vuotiaista lapsista ja ikäero osaltaan saattaa selittää eroa tämän tutkielman tuloksien kanssa.

Kerronnan sisällön ja rakenteen pisteet koostuivat lapsilla ensisijaisesti toiminnan kuvailusta ja huipennuksen rakentamisesta. (ks. taulukko 7.) Enemmistö lapsista kertoi tarinassaan myös huipennuksen. Seitsemän lapsista kertoi tarinassaan lisäksi alkuasetelman ja kuusi lapsista kertoi seurauksen. Toiminnan kuvailun, huipennuksen rakentamisen ja huipennuksen suhde lasten tarinoissa oli ilmeinen. Mikäli lapsi kertoi huipennuksen, oli lapsi myös rakentanut huipennusta ja kuvaillut sitä ennen toimintaa. Alkuasetelman ja seurauksen kuvailun suhde muihin osiin ei ollut aivan

yhtä selvää. Yleensä lapsen kertomuksista vielä niiden muuten ollessa rakenteeltaan kunnossa, saattaa seuraus jäädä puuttumaan (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 75). Aineiston lapsien tarinoissa saattoi huipennus jäädä kertomatta, vaikka tarinasta olisi löytynyt alkuasetelma (AS) tai seuraus (KV). Seuraus ilman alkuasetelmaa löytyi kahdelta lapselta (KV, PA). Suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitojen tutkimusta ei vielä ole tehty niin, että voitaisiin sanoa, minkä tason 8-vuotiaan voitaisiin olettaa saavuttavan. Verrattuna aiempiin puhuttujen kielten parissa tehtyihin tutkimuksiin (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 68) vaikuttaisi siltä, että aineiston lapsista vain muutama ylittää ikätasoiseen kerrontaan viittomakielellä. Lasten kerrontataidoista ei kuitenkaan ole syytä tehdä tämän pohjalta johtopäätöksiä. Lisää tutkimusta tarvitaan niin lasten suomalaisella viittomakielellä tuotetuista tarinoista kuin monikielisten lasten kohdalla eri kielillä tuotetuista tarinoista, sillä yhdellä kielellä saadut tulokset eivät välttämättä kerro mitään siitä, kuinka eheän tarinan sama lapsi kykenee tuottamaan jollain toisella käyttämistään kielistä.

Hahmojen sisäisten motiivien, tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen oli kaikilla lapsilla niukkaa, mutta 8-vuotiaille tämä on vielä ominaista (Suvanto & Mäkinen, 2011, s. 76-77). Hahmojen mielentilojen ja motiivien tulkitsemisen haasteen näkee myös lasten vastauksissa lopussa esitettyihin kysymyksiin. Helpoin lapsille oli ensimmäinen kysymys, jossa vastaus perustui konkreettisten asioiden havaitsemiseen videolla. Kaksi jälkimmäistä kysymystä, joissa kysyttiin mitä lapsi ajatteli hahmojen motiiveiksi toiminnalleen, olivat selvästi hankalampia. Vain alle puolet lapsista vastasi oikein edes toiseen hahmojen motiiveihin liittyvistä kysymyksistä.

Vaikka näiden tulosten valossa lasten kerron sisältöjen tai rakenteen suhteen pitkälle vietyjä johtopäätöksiä ei ole mielekästä tehdä, tulokset kertovat silti tarpeesta järjestelmällisemmälle viittomakielen opetukselle ja perheiden tuelle. Yhteiskunnan tulisi taata lapsille viittomakielen opetusta riippumatta lapsen perhetaustasta, kuulo-statuksesta tai asuinpaikasta, jotta kaikkien suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitojen olisi mahdollista kehittyä tasa-arvoisesti ikätason mukaan myös viittomakielellä. Myös perheiden olisi tärkeää saada tukea ja viittomakielen opetusta riippumatta taustatekijöistä. Viittomakielen turvaaminen lapsen kotiympäristössäkin käytettäväksi kieleksi vaatii yhteiskunnan tukea ja panostusta viittomakielen kotiopetukseen. Riittävän varhain annettu laadukas opetus mahdollistaisi kuurolle lapselle jo varhaisen vuorovaikutuksen vaiheessa viittomakielen syötöksen, joka loisi tasa-arvoisemmat lähtökohdat kielen ja kerrontataitojen kehitykselle.

5.2 Viittomakielen rakenteesta

Myös toisen tutkimuskysymyksen osalta lasten välinen variaatio saatiin näkyväksi. Viittomakielen rakenteesta lapset saivat pisteitä vähemmän kuin kerronnan sisällöistä

ja rakenteesta. Enemmistö lapsista sai pienimmän pistemäärän viittomakielestä, vaikka tarjolla ollut pistemäärä oli suurin muihin osa-alueisiin verrattuna. Pääsääntöisesti viittomakielen rakenteen pistemäärät kasvoivat sitä suuremmiksi, mitä paremmat kokonaispisteet lapsi sai. Viittomakielen rakenteen osiossa pistemäärien tarkastelussa on kuitenkin otettava huomioon, että korkea pistemäärä ei välttämättä ole vaatimus hyvin tuotetulle kertomukselle. Vaikka esimerkiksi kuvailevien viittomien ja konstruoidun toiminnan käyttö tiedetään liittyvän viittomakielessä usein tarinankerrontaa, ei niiden pois jättäminen ole virhe, vaan näiden käytössä on merkittävän paljon vaihtelua eri viittojen kesken, niin määrällisesti kuin laadullisesti (Jantunen, 2017, s. 74).

Yleensä ajatellaan, että lapsella on hallussaan kielen rakenteet ennen kuin lapsi kykenee sujuvaan tarinankerrontaan (Morgan, 2005, s. 314). Tutkielman tulos vaikuttaisi olevan ristiriitainen näiltä osin lasten yleisen kielenkehityksen kanssa, mutta tuloksiin saattaa vaikuttaa tässä kohdassa moni tekijä, esimerkiksi lasten kaksikielisyys. Kaksikielisten lasten kielenkehitys on todettu olevan yksittäisen kielen osalta hitaampaa, vaikka molemmat kielet huomioon otettaessa kehitys kulkee normaalin kielenkehityksen tahdissa (Kanto, 2016, s. 105). On täysin mahdollista, että aineiston lapset kykenevät kertomaan jollain toisella kielellä kielen rakenteen suhteen eheän kertomuksen. Tämän aineiston pohjalta on siis mahdotonta ottaa syvällisemmin kantaa siihen, mistä ero yleisen kielenkehityksen suuntaviivoihin johtuu, eikä tämän osalta tuloksista pitäisi tehdä pitkälle vietyjä johtopäätöksiä ilman syvempää tutkimusta.

Viittomakielen rakenteen pisteissä lasten välillä ero oli valtava. Viittomakielen rakenteen suhteen variaatio ei ollut ainoastaan pisteiden suhteen suurta, vaan myös siinä miten lapset kieltä tuottivat. Esimerkiksi kahden pienimmät pistemäärät saaneiden lasten (KV ja KK) kertomuksissa viittomakielen rakenteen tuottamisen ongelmat olivat hyvin erilaisia. KV sai vain yhden pisteen, sillä lapsi tuotti kertomuksensa lähes yksinomaan kiinteillä viittomilla, eikä hyödyntänyt suomalaisen viittomakielen eri rakenne-elementtejä. Lapsella oli kuitenkin käytössään merkittävä määrä viittomia, jotka lapsi tuotti oikein ja jotka arvioijan oli helppo ymmärtää. KK, joka sai viittomakielen rakenteesta vain kaksi pistettä, ei tukeutunut kiinteisiin viittomiin, mutta lapsen viittomakielinen ilmaus oli epäselvää. Arvioijan oli monin paikoin vaikeaa ymmärtää lapsen viittomista, esimerkiksi minkä tarinan hahmon toiminnasta oli kyse, eikä näin ollen lapselle voitu pisteitä antaa. KV:n ja KK:n tuottamassa kielessä oli siis merkittävä ero, vaikka pisteiden suhteen lasten tulokset olivat saman kaltaiset.

Viittomakielen rakenteesta korkeimman pistemäärän (15 p.) saaneen LJ:n kertomuksessa ero viittomakieliselle tarinankerronnalle ominaisten kieliopillisten piirteiden käytössä muihin saman ikäisiin lapsiin oli merkittävä. LJ:n kertomuksessa viittaussuhteet olivat loogiset ja säilyivät läpi kertomuksen. Lisäksi LJ oli ainoa lapsista, joka käytti runsaasti konstruointia toimintaa. Verrattuna esimerkiksi myös verrattain paljon viittomakielen rakenteesta pisteitä saaneisiin JP:n ja RD:n kertomuksiin ero on

nimenomaan kertomisen tyyliä. JP:n ja RD:n tarinat olivat enemmän tapahtumien ja tilanteiden kuvailua.

Kuvailevia viittomia käyttivät kaikki lapset, mutta määrällisesti niiden käytössä oli merkittäviä eroja. Kuvailevien viittomien pistemäärään osaltaan tosin vaikuttaa se, että niitä oli SVK-NARRATI materiaalissa eniten. Aineiston tulosten pohjalta kuitenkin vaikuttaa siltä, että kuvailevat viittomat olivat kerronnalle ominaisista viittomakielen rakenne osista lapsille helpoin. Lapsien keskuudessa tyyllinen ero esimerkiksi kuvailevien viittomien suhteen näkyy siinä, että LJ, joka sai korkeimman pistemäärän viittomakielen rakenteessa ja ainoana sai pisteitä konstruoidusta toiminnasta, käytti selvästi suhteessa vähemmän kuvailevia viittomia kuin kaksi seuraavaksi eniten pisteitä saanutta lasta (RD ja JP).

Osoittavia verbaaleja tuotti yli puolet lapsista ja aineiston pohjalta tarkastelun alla olleista viittomakielen rakenteellisista osista osoittavat verbaalit olivat 8-vuotiaille selvästi ilmiönä tutuimpien joukossa. Osoittavien verbaaleiden kohdalla usealla lapsella pisteet jäivät saamatta, koska verbaalit suunnattiin väärin. Lapsi saattoi esimerkiksi heti tarinan alussa sijoittaa tarinan hahmot vastakkaisille puolille kuin missä hahmot videon kertomuksessa olivat. Tällöin, vaikka lapsi säilyttäisi oman kertomuksensa sisällä viittaussuhteet loogisina läpi kertomuksen ja vastaanottajan on mahdollista tapahtumien suhteen ymmärtää kertomus, ei SVK-NARRATI arviointimateriaalin mukaan osoittavista verbaaleista saa pisteitä, sillä paikannukset poikkesivat videolla nähdystä paikoista. Osoittavien verbaalien väärin suuntaaminen on vielä tyyppilistä tämän ikäisillä ja hioutuu vasta hieman myöhemmin (Morgan, Herman & Woll, 2002), joten on luontevaa, että aineiston tarinoiden osoittavista verbaaleista merkittävä osaa ei ollut suunnattu oikein.

Osoittavista verbaaleista viittoma ANTAA on hyvä esimerkki aineiston joukossa. Lasten välillä oli eroa siinä, muokkasivatko he viittomaa asiayhteydessä, niin liikkeen kuin käsimuodon (ks. kuvio 3) suhteen, vai käyttivätkö lapset viittoman yleismuotoa (ks. kuvio 2) ilman tarkkaa suuntaamista tarinan hahmojen välillä. Esimerkiksi AS käytti lähes poikkeuksetta viittoman yleismuotoa, riippumatta siitä mitä ja kenelle annetaan. AS sai viittomakielen rakenteesta vain kaksi pistettä. Viittominen tukeutui paljon kiinteisiin viittomiin, eikä hän käyttänyt paljoakaan viittomakielen kieliopin rakenteita kuten suuntaavia verbaaleja tai tavan tai aspektin modifiointia, joka näkyy myös hänen ANTAA-viittomassa. Variaatiota ANTAA-viittoman suhteen löytyi myös korkeimman pistemäärän saaneiden lasten joukosta. JP muokkasi viittomaa jokaisessa kohdassa, niin käsimuodon kuin suunnan suhteen, kun taas RD muokkasi viittomaa joissain kohdissa, mutta toisissa saattoi käyttää hyvin epämääräistä käsimuotoa ja suunnata viittoman ylimalkaisesti. Lasten kesken siis myös tässä ilmeni selvää variaatiota.

Aspektuaalinen modifiointi vaikutti olevan lapsille tuttua, eli lapset kykenivät muokkaamaan viittomia ajallisesti. Yli puolet lapsista käytti aspektuaalista modifiointia. Tavan modifiointi, eli verbin muokkaaminen sen mukaan miten hahmo teki, oli

lapsilla jo selvästi vähäisempää. Vain viisi lapsista käytti tavan modifiointia kertomuksessaan.

Lasten kertomuksissa oli nähtävissä, että lapset kykenivät ikätasonsa mukaan sisällyttämään yhteen episodiin kaksi hahmoa ja vaihtamaan roolia näiden välillä (Morgan, 2005, s. 334), mutta osan kertomuksissa oli vielä selvästi vaikeaa erottaa kumman hahmon roolissa lapsi milloinkin oli. Koska lasten konstruointia toimintaa ei juurikaan ole tutkittu, on mahdotonta sanoa, onko hahmojen sekoittuminen ja niihin epäselvästi roolin vaihtuessa viittaaminen 8-vuotialle vielä tavallista. Yleisesti ottaen 8-vuotiailla on yleensä jo viittauksien käyttö loogista ja selkeää. Aineiston 8-vuotiailla on kuitenkin havaittavissa alle kouluikäisille tyypillisesti vaikeuksia säilyttää viittaukset hahmoihin loogisina ja yhteneväisinä läpi kertomuksen (Herman ym., 2014, s. 345).

Konstruointia toimintaa lapset käyttivät SVK-NARRATI mentelmän määritelmän mukaan vain vähän. Ainoastaan yksi lapsi (LJ) sai konstruoidusta toiminnasta pisteitä. LJ:n konstruoidun toiminnan käyttö oli hyvin runsasta ja kerronnan tyyli hyödynsi paljon viittomakieliselle tarinan kerronnalle ominaisia viittomakielen rakenteen elementtejä (Becker, 2009, s. 118-119). LJ käytti konstruoidussa toiminnassaan jatkuvasti useita artikulaattoreita sitoen ne luontevasti yhteen. Muiden lasten kohdalla konstruoidun toiminnan piirteet jäivät pieniksi yksittäisiksi ilmauksiksi. Lapset onnistuivat vain harvakseltaan yhdistämään useampaa artikulaattoria. Lapset saattoivat käyttää konstruointia toimintaa esimerkiksi pudistamalla päätään tai ottamalla tarinan hahmon ilmeen itselleen, mutta kokonaisvaltainen artikulaattoreiden monipuolinen käyttö jäi puuttumaan. Lapset saattoivat jo yhdistää viittoman ja eleen yhteen, kuten aikuisilla on tapana (Morgan, Herman & Woll, 2002, s. 661), mutta osalla lapsista yhdistäminen oli vielä kömpelöä.

Konstruoidun toiminnan suhteen näiden tulosten valossa jää paljon pohdittavaa. Tässä tutkielmassa yksittäisistä lyhyistä konstruoidun toiminnan ilmaisuista lapselle ei annettu pisteitä, vaan konstruoitu toiminta pisteytettiin määrän ja laadun kokonaisuuden näkökulmasta SVK-NARRATI menetelmän mukaisesti. Tämä jättää pisteytyksen arvioinnista merkittävästi päätäntävaltaa arvioijalle, joka johtaa siihen, että tulokset todennäköisesti poikkeaisivat eri arvostelijoiden pisteyttäminä. Koska aikuisten parissa tehdystä tutkimuksesta tiedetään, että eri viittojat valitsevat hyvin eri tavoin hyödyntää konstruointia toimintaa, voidaan pohtia, onko tässä tutkielmassa käytetty tapa rajata pistemäärät melko tiukasti, ollut toimiva vai olisiko useammalle lapselle voinut antaa konstruoidun toiminnan käytöstä pisteitä. Yksittäiset, lyhyet konstruoidun toiminnan jaksot ovat konstruointia toimintaa siinä missä laajempikin ilmaisu. Koska edes konstruoidun toiminnan jättäminen pois viittomisesta ei ole virhe, ei konstruoidusta toiminnasta saadusta pistemäärästä voi tehdä suuria johtopäätöksiä lapsen viittomakielen taidosta. Puupposen ym. (2021) tutkimuksessa havaittiin nuorten aikuisten käyttävän merkittävästi vähemmän vahvaa konstruointia toimintaa tarinan kerronnassa vanhempiin ikäpolviin verrattuna. Voiko siis olla, että tässä

aineistossa ainakaan kaikkien lasten kohdalla, erityisesti vahvan konstruoidun toiminnan vähyys ei olekaan kiinni taidon puutteesta vaan tyyllisestä tavasta viittoa? Toinen merkittävä pohdinta on se, millä tavalla SVK-NARRATI menetelmässä tavan ja aspektin modifiointi, samoin kuin suuntaavat verbaalit ja kuvailevat viittomat, on rajattu omiksi kokonaisuuksiksi. Nämä kaikki voidaan nähdä olevan osa konstruointua toimintaa. Tästä näkökulmasta katsottuna voidaan lasten konstruoidun toiminnan määrän nähdä olevan paljon runsaampaa kuin mitä tulokset nyt antavat ymmärtää. Kokonaisuutena suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten käyttämä konstruoitu toiminta kaipaisi lisää ja syvällisempää tutkimusta, jotta kielenkehityksen arvioinnissa voitaisiin paremmin määritellä kielenarvioinnille tarpeellista oikeellisuutta sekä ikätason oletettu taitotaso.

5.3 Kieliympäristöstä

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella mahdollista yhteyttä lasten saamien tulosten ja kieliympäristön välillä. Kieliympäristöllä tiedetään olevan vaikutusta lapsen kielenkehitykseen ja kerrontataitoihin niin määrän, laadun kuin monipuolisuudenkin kannalta (Hoff ym., 2012; Thordardottir, 2011; Becker, 2009; Boudreau, 2008). Tämän tutkielman tuloksissa kieliympäristö ei ole määrällisesti arvioituna selitys lasten saamiin pistemääriin kokonaisuutena eikä yksittäisten osa-alueiden suhteen. Yhteyttä ei löytynyt viittomakielisen ympäristön prosentuaalisesta määrästä sen enempää kuin niiden kontaktien määrästä, joiden kanssa lapsi käyttää viittomakieltä. Kun tuloksia tarkastellaan eri ryhmien välillä, on havaittavissa pieniä eroja, mutta johdopäätösten vetäminen näin pienellä otannalla näin pienten pistemääräisten erojen valossa on mahdotonta. Keskiarvona viittomakielen rakenteesta parhaat pisteet (8 p.) saivat kuurojen vanhempien kuurot lapset ja toiseksi parhaat (7 p.) kuulevien vanhempien kuurot lapset. Kuurojen vanhempien kuulevien lasten tulos oli heikoin (5 p.).

Aineiston lapsista vain kahdella, PA ja NS, oli useita kontakteja, joiden kanssa lapsi käyttää viittomakieltä. Neljällä lapsista, KK, SP, JP ja RD, näitä kontakteja oli kolme. Lapsista kolmella, HR, TJ ja AS, kontakteja oli yksi ja kahdella lapsista, KV ja MH, ei lainkaan. Usealla lapsella oli mahdollisuus käyttää satunnaisemmin viittomia useamman ihmisen kanssa, mutta tässä tutkielmassa päädyttiin rajaamaan kontaktit niihin, joiden kohdalla vanhempien arvioin mukaan voidaan ajatella viittomakielen olevan ensisijainen kommunikaatio. Tämän aineiston kuulevien vanhempien lapsista yksikään ei viittanut vanhempiensa kanssa. Tulos saattaa olla osoitus siitä, ettei lasten vanhemmille ole ollut tarjolla riittävää viittomakielen opetusta ja tukea. Kokonaisuudessaan aineistossa vain harvan lapsen ympäristön voi viittomakielen osalta ajatella olevan riittävän monipuolinen tarjoamaan kielellistä mallia eri yhteyksissä ja käyttötarkoituksissa (Becker, 2009, s. 155; Kanto, tulossa). Kuulevien lasten (KK, KV, AS, HR,

LJ) kohdalla on merkittävää myös se, että 8-vuotiaina he ovat jo kaikki koulussa, jolloin viimeistään on kielen dominanssin todettu kuurojen vanhempien kuulevilla lapsilla siirtyvän viittomakielestä ympäristön käyttämään puhuttuun kieleen (Reynolds, 2018, s. 329).

Kahdella aineiston lapsista on kotona vanhempien kanssa käytössä suomalaisen viittomakielen lisäksi toinen viittomakieli. Vaikka viittomakielien leksikot ovat jokaisen viittomakielen kohdalla erilaiset ja viittomakielien rakenteissa on merkittäviä eroja, kerronnan kannalta olennaiset osat, kuten konstruoitu toiminta ja kuvailevat viittomat ovat viittomakielissä universaaleja ilmiöitä (Cormier, Smooth & Sevcikova-Sehyr, 2015, s. 167-168). Näin ollen voidaan ajatella viittomakielisen kerronnan erityispiirteiden kehittymistä tukevan myös muiden viittomakielten kuin suomalaisen viittomakielen syötös. Kun aineistossa otetaan huomioon lasten muiden kuin suomalaisen viittomakielen käyttö, näiden lasten kohdalla viittomakielten osuus päivittäisestä kielten määrästä nousee aineiston lasten joukossa merkittävästi niin, että molemmat sijoittuvat eniten viittovien lasten joukkoon. Suoraa yhteyttä prosenteilla ei kuitenkaan näytä olevan. NS:n tulokset kaikista eri osa-alueista ovat aineiston häntäpäässä, kun taas LJ on kokonaispisteissä kärkipäässä ja suomalaisen viittomakielen rakenteen kohdalla saanut koko aineiston korkeimmat pisteet. Kontaktien määrään kummankaan kohdalla yhden viittomakielisen kontaktin lisääntyminen ei tuo suurta merkitystä.

Lapsista LJ sai viittomakielen rakenteesta koko aineiston korkeimmat pisteet. LJ kohdalla viittomakielen määrä päivittäisestä syötöksestä on alle puolet, vaikka huomioon otettaisiin molemmat lapsen käyttämät viittomakielet. LJ kohdalla huomion arvoista on kuitenkin, että molemmat vanhemmat ovat kuuroja ja LJ käyttää viittomakieltä aina vanhempiensa kanssa kommunikoidessaan. LJ kohdalla voitaneen siis päätellä viittomakielten syötösten määrän ja laadun olevan riittävät tukemaan kerrontaitojen ja viittomakielen rakenteen kehitystä.

NS:n kohdalla kahden viittomakielen käyttö on hyvin eriytynyt. Viittomakielten syötös on molemmissa viittomakielissä 30 %, mutta kieliympäristöt ovat erit. Suomalaisesta viittomakieltä NS käyttää koulussa ja jotain muuta viittomakieltä kotona toisen vanhemman kanssa. Vaikka määrällisesti NS on molemmat viittomakielet huomioon ottaen yksi eniten viittomakielisessä ympäristössä oleva lapsi, NS:n pistemäärät ovat aineiston pienimpien joukossa kaikkien osa-alueiden kohdalla. Tämän tutkielman sisällä on mahdotonta sanoa, mistä heikko tulos johtuu.

Keskiarvona kuulevat lapset saivat pisteitä viittomakielen rakenteen osiossa kuuroja lapsia vähemmän. Kuulevien lasten kohdalla yksi syy pienempään viittomakielen rakenteen pistemäärään voi olla kahden kielen päällekkäisyys. Aineiston kuulevien lasten tuotoksissa oli havaittavissa paljon kiintein viittomin tuotettuja kokonaisuuksia ja esimerkiksi sormiaakkosin tuotettuja sanoja ja vastaavasti tuottivat vain vähän esimerkiksi kuvailevia viittomia tai konstruoitua toimintaa. Kiinteiden viittomien käyttö tai kuvailevien viittomien tai konstruoidun toiminnan poisjätö ei ole virhe

viittomakielessä, mutta SVK-NARRATI menetelmällä tällöin viittomakielen kieliopirakenteen pistemäärät jäivät tällöin vähäisiksi. Osa aineiston kuulevista lapsista tuotti tarinaa yhtä aikaa puhuen ja viittoen. Kaksikielisillä henkilöillä on havaittu molempien kielten aktivoituvan samaan aikaan ja kielten vaikutus toisiinsa saattaa näkyä tuotetussa kielessä riippumatta siitä kuinka vahvoja kielet ovat. Viittomakielen ja puhutun kielen ollessa eri modaaliteetein tuotettavia, niiden sekoittuminen ja tuottaminen päällekkäin on mahdollista. (Quadros, 2018, s. 378.)

Kuulevien lasten kohdalla huomion arvoista on toisaalta se, että potentiaalisesti heille viittomakieli on ollut se kieli, jolla vanhemmat ovat kommunikoineet lapselle syntymästä saakka ja vanhempien kielitaidon voidaan olettaa olevan sujuvaa. Näille lapsille viittomakielen on ollut mahdollista olla ensikieli ja heillä on voinut olla mahdollista saada kotona, luonnollisessa kasvuympäristössä syötöstä viittomakielellä koko elämänsä ajan. Voidaan myös olettaa, että näille lapsille kotona annettu malli tarinoiden kertomisesta on annettu viittomakielellä. Kuulevien vanhempien kuurojen lasten kohdalla vastaavan ympäristön mahdollisuus on kiinni monista tekijöistä, kuten siitä kuinka nopeasti yhteiskunta on onnistunut tarjoamaan vanhemmille viittomakielen opetusta ja kuinka tehokasta opetus on ollut. Kuurojen vanhempien kuulevien lapsien voisi ajatella olevan verrattain tasa-arvoisempi joukko varhaisen kielen syötöksen suhteen. Tutkielman tuloksissa tämän joukon pistemäärät viittomakielen rakenteessa kuitenkin varioivat laidasta laitaan niin, että sekä koko aineiston pienimmät (KV 1 p.) että korkeimmat (LJ 15 p.) pisteet viittomakielen rakenteen osiosta löytyvät tämän ryhmän sisältä.

Kieliympäristö ei antanut määrällisesti tyhjentävää selitystä lasten saamille pistemäärille. Tulokset tuovat kuitenkin selvästi esiin lasten ympäristöjen moninaisuuden ja tämän moninaisuuden tuomat haasteet. Lapset olivat hyvin eriarvoisessa asemassa viittomakielisten kontaktien suhteen niin lähipiirissä kuin koulussakin. Jotta lasten olisi mahdollista saada riittävän monipuolista viittomakielen syötöstä erilaisissa ympäristöissä, olisi yhteiskunnan turvatta viittomakieltä omaksuvien lasten mahdollisuudet käyttäjä viittomakieltä niin kodissa kuin sen ulkopuolella, esimerkiksi tarjoamalla riittävää viittomakielen kotiopetusta ja lapsille mahdollisuus osallistua koulussa viittomakieliseen ja viittomakielen opetukseen. Ilman riittävää viittomakielistä ympäristöä ja kielen opetusta on vaikeaa määrittellä, onko vain vähän pisteitä saaneiden lasten kohdalla kyse puutteellisesta kielitaidosta vai mahdollisesti kielenkehityksen muusta häiriöstä.

5.4 Tutkielman luotettavuus ja validiteetti

Tämän tutkielman tulokset raottavat viittomakieltä omaksuvien lasten laajaa variaatiota niin kerrontataitojen, viittomakielen taitojen kuin kieliympäristön suhteen.

Aineisto koostui 12 lapsen kertomuksista, joka määrällisesti on riittävä variaation näkymiseen, mutta jonka pohjalta tulosten yleistettävyyden kyseenalaista. Viittomakielen tutkimuksessa haasteena on usein kohderyhmien pieni koko, jonka takia tulosten yleistettävyyden ei ole itsestään selvää (Woolfe, Herman, Roy & Woll, 2010). Tämän tutkielman osalta on mahdotonta sanoa, kuinka kattava otanta tutkielman aineisto on suomalaisen viittomakielen näkökulmasta. Tällä hetkellä ei ole tilastoa siitä, kuinka paljon Suomessa on 8-vuotiaita viittomakieltä omaksuvia lapsia. Joukko on hyvin heterogeeninen (Kanto, 2021) ja siksi sen tarkka määrittely on haastavaa.

Koska menetelmänä tutkielmassa on käytetty SVK-NARRATI arviointimateriaalia, tutkielman tulokset ovat vertailukelpoisia ja toistettavissa. Standardoiduilla arviointimenetelmillä saatujen tulosten pohjalta voidaan saada luotettavaa tietoa, jonka pohjalta kielenkehityksen ymmärtäminen ja tukeminen on mahdollista (Enns ym., 2016, s. 209). SVK-NARRATI menetelmän luotettavuutta lisää se, että menetelmä on sovellettu nimenomaan viittomakielelle luodusta arviointimateriaalista. Vaikka puhutut ja viitotut kielet ovat luonnollisia kieliä ja esimerkiksi kertomuskielioppi on sovellettavissa molempiin ryhmiin, modaaliteettierojen tähden kielten kieliopilliset piirteet saattavat poiketa merkittävässä määrin, jolloin puhutuille kielille luotu kielenkehityksen arviointimateriaali voi olla haastavaa soveltaa viittomakielelle (Enns ym., 2016, s. 173).

Viittomakielten tutkimuksessa viittomakielisten henkilöiden osallisuus tutkimuksen tekemiseen on tarpeellista (Nyst, 2015, s. 111). Tutkielman tulosten luotettavuutta heikentää se, että tässä tutkielmassa pisteytyksen on tehnyt kuuleva, vasta aikuisena viittomakielen oppinut henkilö. Sama henkilö on myös annotoinut materiaalin lukuun ottamatta pilottiaineiston lasten videoita. Annotoinnin ja pisteytyksen toteuttaneella henkilöllä on kuitenkin arvioitu olevan riittävän korkea kielitaito suomalaisessa viittomakielellä, jotta tulosten voidaan ajatella olevan luotettavia. Lisäksi annotoinnin ja pisteytyksen on konsultoitu kuuroa, viittomakielistä henkilöä.

Tuloksia tarkastellessa on erityisesti lasten kohdalla otettava huomioon arviointitilanteen vaikutus. Yhtenä tekijänä arviointitilanteessa on aina kielellisen ympäristön luominen. Kuten Kannon (2016) tutkimus osoittaa, lapsen kielenkäytön kannalta merkitystä on esimerkiksi sillä, kenen kanssa lapsi tilanteessa on. Mikäli arvioija on lapselle entuudestaan tuttu ja lapsella on tieto siitä, mitä kieliä arvioijan kanssa voi käyttää, voi tämä vaikuttaa siihen, millä tavoin lapsi päättää tuottaa kieltä arviointitilanteessa (Kanto, Laakso & Huttunen, 2017, s. 961; Hill, 2015, s. 201). Tämän tutkielman aineistosta rajattiin yhden lapsen tulokset pois vertailusta, sillä nähtävissä oli, että kielellisen ympäristön luominen arviointitilanteessa ei ollut onnistunut ja näin ollen tämän lapsen kohdalla tulokset eivät olleet luotettavia. Vanhempien antamien taustatietojen perusteella kyseessä oli kuurojen vanhempien kuuro lapsi, jolla oli käytössään kuulon apuväline. Lapsen kieliympäristöstä vanhempien arvion mukaan 40 % koostuu viittomakielestä. Arvioija oli lapselle ennestään tuttu henkilö ja lapsi tiesi arvioijan kuulevaksi. Arviointitilanteessa lapsi käytti lähinnä puhetta ja viittoja vain

muutamia yksittäisiä viittomia. Tilanteen jälkeen vanhempien kanssa käydyn keskustelun pohjalta saatiin varmuus siitä, ettei tulos ole lapsen taitojen mukainen, vaan testitilanne oli epäonnistunut. Kyseisen lapsen tapaus osoittaa hyvin testitilanteen merkityksen.

SVK-NARRATI arviointimateriaalin ohjeissa suositellaan arviointitilanteet aina videoitavan niin, että myös arvioija näkyy videolla (Kanto & Syrjälä, 2019, s. 8). Kaikissa tämän aineiston videoissa arvioijaa ei ole näkyvässä, joka joissain tapauksissa heikentää kokonaistilanteen ymmärtämistä, sillä jää epäselväksi esimerkiksi kuinka paljon arvioija joutuu kysymyksillä tai lisärohkaisulla houkuttelemaan lasta viittomaan. SVK-NARRATI materiaalissa on kuitenkin tarkkaan määritelty millaisia kysymyksiä arvioija voi arviointitilanteessa lapselle esittää ja mitkä keinot ovat sallittuja lapsen rohkaisuun ja tuottamisen houkutteluun. Lähtökohtaisesti voidaan siis luottaa siihen, että arvioijan vaikutus tilanteeseen kysymysten ja keskustelun kautta on vähäinen. Väistämätöntä on kuitenkin, vaikka videolla näkyisi myös arvioija, on mahdollista videoinnin perusteella tietää kaikki muut tekijät, jotka mahdollisesti vaikuttavat yleisesti tilanteeseen ja sitä kautta lapsen suoritukseen.

Tutkielman aineistossa kolmen lapsen (TJ, KK ja KV) arviointi oli toteutettu etäyhteydellä. Videoiden laatu oli hyvä, eikä arvioinnin näkökulmasta etäyhteydellä taltioitun tilanteen arvioiminen eronnut muiden videoiden arvioinnista. Etäyhteydellä toteutetuissa oli tallennettu niin lapsen kuin arvioijan kuvaruutu koko ajalta. TJ:n videolla kuva rajautuu niin, että lapsen viittoessa rinnan alapuolella, osa viittomista jää näkymättömiin. Kertomuksen ymmärtämisen kannalta vaikuttaisi siltä, että arvioinnin kannalta ei kuitenkaan videolta jää näkymättömiin mitään sellaista, joka ratkaisevasti vaikuttaisi tuloksiin. Ongelma vertautuu kasvokkain tehtyjen arviointien mahdollisiin ongelmiin kuvakulmien suhteen. Etäyhteydellä toteutettujen arviointitilanteiden yhteydet ovat myös toimineet sujuvasti, eikä niissä ole havaittavissa lähes lainkaan yhteyksistä aiheutuvaa viivettä tai muita ongelmia. Ainoastaan LJ:n videon taltioinnissa näkyy 1,5 sekunnin mittainen kuvan pysähtyminen. Ennen kuvan pysähtymistä arvioija on pyytänyt lasta jatkamaan, mutta lapsi ei viito juuri tuolla hetkellä. Kun kuva lähtee jälleen liikkeelle, on lapsi aloittanut jo viittomaan. Arvioinnin kannalta olennaista tietoa ei kuitenkaan ole jäänyt videolta puuttumaan, sillä videon lähtiessä liikkeelle kokonaisuus oli helposti ymmärrettävissä. Kokonaisuudessaan vaikuttaa siis siltä, että arviointitilanteessa ei ole juurikaan eroa etäyhteydellä toteutettuna. Mahdotonta on kuitenkin sanoa, miten tilanne vaikuttaa lapsen jännitykseen tai arvioijan mahdollisuuteen luoda lapsen luonteva yhteys. Lasten kanssa toimiessa arviointitilanteeseen vaikuttaa niin moni tekijä myös kasvokkain toteutettavassa arviointitilanteessa, että ilman tarkempaa tutkimusta voitaisiin sanoa mitkä tilanteen tekijöistä on vaikuttanut lapsen saamaan tulokseen liittyen juuri etäyhteyteen.

Lasten kielitaustan tiedot pohjaavat kyselylomakkeeseen, jonka heikkoutena voidaan nähdä olevan se, ettei tutkija voi varmistua vastausten rehellisyydestä (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195). Koska vanhemmat ja asiantuntijat tekevät

arvionsa lapsen kielenkäytöstä hyvin erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa, vanhempien arviot lapsen kielenkäytöstä saattavat poiketa asiantuntijoiden tekemistä arvioista. Lasten kielenarvioinnissa vanhempien arvioihin perustuvat tietojen on todettu tukevan merkittävästi lapsen kielenarviointia ja vanhempien arvioiden on todettu olevan varsin luotettavia. (Yliherva & Adams, 2011, s. 195-197.)

6 LOPUKSI

Tutkielma onnistui tuomaan esiin 8-vuotiaiden ikäluokan sisäisen variaation niin kerrontataitojen kuin suomalaisen viittomakielen kieliopillisten rakenteiden tuottamisen suhteen. Tulokset osoittavat jokaisessa osa-alueessa variaation olevan laajaa. Suoraa yhteyttä kieliympäristöön määrällisesti ei tutkielmassa saatu osoitettua. Jatkotutkimuksien osalta tarkempi analyysi kieliympäristön piirteistä laadullisemmasta näkökulmasta olisi hyödyllinen, jotta ympäristön vaikutusta voitaisiin ymmärtää paremmin.

Pienimpiä pistemääriä saaneiden lasten kertomukset jäivät muutamien yksittäisten tapahtumien kuvailuksi, joka jää kauas siitä, mitä tiedetään 8-vuotiaiden kielenkehityksestä yleisesti. Tämän tutkielman tavoitteena ei ollut pyrkiä selittämään tulosten välisiä eroja syvällisemmin, mutta näiden tulosten valossa on ilmeistä, että erot saman ikäisten lasten välillä ovat niin huomattavia, että syiden syvällisempi tutkimus olisi tarpeellista, jotta viittomakieltä omaksuvien lasten kielen- ja kerrontataitojen kehitystä voitaisiin ymmärtää. On myös selvää, että ikäluokan sisällä näin laaja variaatio osoittaa, ettei yhteiskunnan tarjoama tuki perheille eikä viittomakielen opetus ole riittävää. Tuen ja opetuksen määrän ja laadun nostaminen riittäväälle tasolle, sekä palveluiden saaminen olisikin tärkeää taata kaikille viittomakieltä omaksuville lapsille riippumatta asuinpaikasta tai muista taustatekijöistä.

Viittomakielen kieliopillisten rakenteiden tuotto aineiston lähes kaikkien lasten osalta oli vähäistä. Koska suomalaisen viittomakielen kehityksestä 8-vuotiaiden osalta ei ole tehty tutkimusta aiemmin, on mahdotonta sanoa ovatko tulokset heikkoja. Varmaa kuitenkin on, että osa lapsista tuotti viittomakielen kieliopillisia rakenteita merkittävän vähän. Mitään suoraa yhteyttä kieliympäristöön ei löytynyt. Huomion arvoista on esimerkiksi se, että viittomakielen kieliopillisten rakenteiden osalta sekä kaikkein korkeimman pistemäärän että kaikkein pienimmän pistemäärän saaneet lapset olivat molemmat kuurojen vanhempien kuulevia lapsia. Tämä osoittaa miten tärkeää myös kuulevien lasten olisi saada viittomakielen opetusta. Pelkästään vanhemmilta saadun mallin varaan jätetty kielenkehitys ei kohtele lapsia tasa-arvoisesti.

Lasten kieliympäristön piirteiden määrällinen tarkastelu ei tuonut esiin lasten kerrontataitojen tai viittomakielen kieliopillisten rakenteiden hallitsemisen kannalta suoria syy-yhteyksiä. Kieliympäristöjen piirteiden tarkkailu kuitenkin osoitti myös tässä variaation olevan laajaa. Tutkielman tulokset vahvistavat osaltaan näkemystä, että viittomakieltä omaksuvien lasten joukko on heterogeeninen, niin ympäristöstä kuin yksilöstä johtuvista syistä.

Suomalaista viittomakieltä omaksuvien 8-vuotiaiden lasten viittomakielen taidon tasoa ei aiemmin ole mitattu järjestelmällisesti tai vertailukelpoisesti. Lasten kielitaidon ymmärtäminen on tärkeää, jotta kehitystä voidaan tukea tarkoituksenmukaisesti. Hyvä viittomakielen taito luo pohjaa hyvälle puhutun kielen taidolle, varsinkin kuurojen lasten kohdalla (Rathmann, Mann & Morgan, 2007, s. 188). Koska viittomakieli on aina vähemmistö kieli, on ympäröivän yhteiskunnan puhutun kielen oppiminen tärkeää. Viittomakielen kehitystä tukemalla voidaan siis myös tukea näiden lasten puhutun kielen kehitystä ja sitä kautta mahdollisuutta olla osa ympäröivää yhteiskuntaa.

Oikeanlaisen tuen tarjoamisen näkökulmasta on olennaista ymmärtää minkälaista tukea lapset tarvitsevat. Tutkielman tulokset osoittavat sen, että viittomakieltä omaksuvien lasten käsittely yhtenä ryhmänä kielenkehityksen tai esimerkiksi tuentarpeen suhteen ei ole tarkoituksenmukaista vaan lasten tilanteita olisi tärkeää tarkastella aina yksilötasolla. Kielenkehityksen kannalta tämän aineiston valossa näyttäytyy tarpeelliselta tukea viittomakielen kehitystä kuitenkin kaikilla lapsilla riippumatta lapsen tai vanhempien kuulostatuksesta.

Kielenkehityksen tarkastelu kerrontataitojen kautta antaa laajan käsityksen lapsen kielenkehityksestä, mutta kertomusten kautta on mahdollista tarkastella lasten kielenkäyttöä myös yksityiskohtaisemmin ja syvemmin. SVK-NARRATI menetelmällä kerronta- ja kielitaitojen variaation havainnoinnin lisäksi materiaalin pohjalta olisi mahdollista syventyä lasten kertomuksiin kaikkien osa-alueiden suhteen erikseen. Tämä tutkielma pyrki tarkastelemaan lasten välisiä eroja vain pintapuolisesti, mutta saman aineiston pohjalta syvällisempi pohdinta lasten kerronnan sisällön ja rakenteen piirteistä tai viittomakielen kieliopillisten rakenteiden suhteen olisi täysin mahdollista. Tämä tutkielma ei pyrkinyt esimerkiksi lasten käyttämän konstruoidun toiminnan tai kuvailevien viittomien syvälliseen analysointiin. Jotta paremmin voitaisiin ymmärtää ikätasoista kehitystä, olisi tarkemmin tutkittava millä tavoin lapset näitä kieliopillisia rakenteita käyttävät. Erityisesti konstruoidun toiminnan käyttö lapsilla vaatisi lisää tutkimusta, jotta sen käyttöä lapsilla voitaisiin luotettavasti arvioida.

Tämä maisterintutkielma on ensimmäinen suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kerrontataitoja sekä ensimmäinen 8-vuotiaiden suomalaista viittomakieltä omaksuvien ikäluokan kielenkehitystä tarkastellut tutkielma. Tutkielman tavoitteena oli tarkastella ikäluokan sisäistä variaatiota eikä pureutua syvempiin laadullisiin yksityiskohtiin. Jatkossa olisi kiintoisaa selvittää syvemmin lasten eri osa-alueiden laadullista hallintaa, esimerkiksi virheanalyysin kautta. Myös kieliympäristön ja

kerrontataitojen yhteyttä tarkasteltiin vain pintapuolisesti. Jatkotutkimuksena olisi tärkeää selvittää kieliympäristön laadullisia piirteitä ja niiden yhteyttä lasten kerrontataitojen kehitykseen.

Kieliympäristön laadullisten piirteiden vaikutusten tarkempi selvittäminen on tärkeää, sillä kielitaidon kehityksen suhteen tärkeää on kuinka paljon, monipuolisesti ja laadukkaasti lapsi saa kielen syötöstä (Hoff ym., 2012; Thordardottir, 2011; Boudreau, 2008). Viittomakielten ollessa vähemmistökieliä, lapsilla on hyvin vähän mahdollisuuksia nähdä viittomakieltä käytettävän ympäröivässä yhteiskunnassa. Tätä tutkielmaa kirjoittaessa, suomalaisen viittomakielen päivänä 12.2.2021 julkaistiin ensimmäiset neljä osaa Pikku Kakkosta viittomakielellä. Pikku Kakkonen on suomalainen instituutio, joka on ollut vuosikymmeniä tärkeä osa suomalaista lastenkulttuuria. Ensimmäistä kertaa viittomakielisillä lapsilla on mahdollisuus olla osa tuota kulttuuria omalla kielellään. Kielenkehityksen näkökulmasta sillä on merkitystä, mikä on kielen status ympäröivässä yhteiskunnassa (Kanto, 2021). Viittomakielisen Pikku Kakkosen julkaiseminen on merkittävä teko, jolla on vaikutusta viittomakielen yhteiskunnalliseen asemaan ja sitä kautta viittomakielisten lasten asemaan.

Yleisradion julkaisemalla viittomakielisellä lastenohjelmalla on myös konkreettisempi vaikutus. Se tarjoaa kielellistä mallia myös niille lapsille, joiden lähiympäristössä viittomakieltä syystä tai toisesta on vähän. Pelkän televisio-ohjelman varaan ei lasten kerronta- ja kielitaitojen kehitystä voi kuitenkaan jättää. Jotta kaksikielisten lasten kielenkehitys voi edetä tasapainoisesti molemmissa kielissä, tarvitaan yhteiskunnallista panostusta ja konkreettisia toimia, erityisesti silloin kun toinen kielistä on vähemmistökieli (Kanto, 2021). Suomalaisen viittomakielen kohdalla tärkeää olisi tasapuolinen mahdollisuus koulussa järjestettävään viittomakielen opetukseen ja opetukseen viittomakielellä riippumatta lapsen kuulostatuksesta.

LÄHTEET

- Asad, Areej Nimer, Hand, Linda, Fairgray, Liz ja Purdy, Suzanne Carolyn 2013: The use of dynamic assessment to evaluate narrative language learning in children with hearing loss: Three case studies. –*Child Language Teaching and Therapy* 29(3) s. 319-342.
- Becker, Claudia 2009: Narrative competence of deaf children in German Sign Language. –*Sign Language & Linguistics* 12(2) s. 113-160.
- Boudreau, Donna 2008: Narrative Abilites -Advances in Research and Implications for Clinical Practice. –*Topics in Language Disorders* 28(2) s. 99-114.
- Cormier, Kearsy, Smooth, Sandra, ja Sevcikova-Sehyr, Zed 2015: Rethinking constructed action. –*Sign Language & Linguistics* 18(2) 2015 : 167-204.
- Crasborn, Onno ja Sloetjes, Han 2008: Enhanced ELAN functionality for sign language corpora. Proceedings of LREC 2008, Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation.
- Crosson, Jillian, ja Ann Geers 2001: Analysis of Narrative Ability in Children with Cochlear Implants. –*Ear & Hearing* 22(5) s. 381-394.
- Curenton, Stephanie M. & Lucas, Tamika D. 2007: Assessing Young Children's Oral Narrative Skills -The Story Pyramid Framework. – Pence, Khara L. (toim.), *Assessment emergent in literacy* s. 377-432. San Diego, California: Plural Publishing Inc.
- Enns, Charlotte, Haug, Tobias, Herman, Rodalind, Hoffmeister, Robert, Mann, Wolfgang & McQuarrie, Lynn 2016: Exploring Signed Language Assessment Tools in Europe and North America. – Marschark, Mark, Lampropoulou, Venetta & Skordilis, Emmanouil K. (toim.), *Diversity in Deaf Education* s. 171-218. New Yourk: Oxford University Press.
- Ferrara, Lidsay & Halvorsen, Rolf Piene 2017: Depicting and describing meanings with iconic signs in Norwegian Sign Language. –*Gesture* 16(3) s. 371-395.
- Ferrara, Lidsay & Johnston, Trevor 2014: Elaborating who's what: A study of constructed action and clause structure in Auslan (Australian Sign Language). – *Australian journal of linguistics* 34(2) s. 193-215.
- Hanhikoski, Cecilia 2020: *Suomalaista viittomakieltä omaksuvien lasten kieliympäristön piirteet*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Herman, Rosalind, Grove, Nicola, Holmes, Sallie, Morgan, Gary, Sutherland, Hilary & Woll, Bencie 2004: Assessing BSL development: Production Test (Narrative Skills). <http://www.signlang-assessment.info/index.php/assessing-bsl-development-production-test-narrative-skills.html>. 20.2.2021

- Herman, Ros, Rowley, Katherine, Mason, Kathryn & Morgan, Gary 2014: Deficits in narrative abilities in child British Sign Language users with specific language impairment. – *Language & Communication Disorders* 49(3) s. 343-353.
- Hermans, Daan, Knoors, Harry & Verhoeven, Ludo 2010: Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands. – *Journal of Deaf Studies* 15(2) s. 107-119.
- Hill, Joseph C. 2015: 12 Data Collection in Sociolinguistics. – Orfanidou, Eleni, Bencie Woll, Bencie & Morgan, Gary (toim.), *Research Methods in Sign Language Studies: A practical guide* s. 193-206. West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- Hirsijärvi, Sirkka, Remes, Pirkko ja Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita 15.painos*. Helsinki: Tammi, 2009.
- Hoff, Erika, Core, Cynthia, Place, Silvia, Rumiche, Rosario, Senior, Melissa & Parra, Marisol 2012: Dual language exposure and early bilingual development. – *Journal of Child Language* 39(1) s. 1-27.
- Hoffren, Noora 2019: *Kuvailevien viittomien ja konstruoidun toiminnan yhteispeli*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Jantunen, Tommi 2018: Viittomakielet hybridisysteemeinä -hämärärajaisuus ja epäkonventionaalisuus osana viittomakielten rakennetta. – *Puhe ja kieli* (3) s. 109-126.
- 2017: Constructed Action, the Clause and the Nature on Syntax in Finnish Sign Language. – *Open Linguistics* 3(1) s. 65-85.
- Johnston, Trevor & Ferrara; Lindsay 2012: Lexicalization in signed languages: When is an idiom not an idiom. – *Selected papers from UK-CLA meetings (Vol.1)* s. 229-248.
- Jyväskylän yliopisto 2021a: VIKKE - Viittomakielisten lasten kielellisen kehityksen arviointi, kartoitus ja tukitoimenpiteet. – <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/tutkinto-ohjelmat-ja-oppiaineet/viittomakieli/tutkimus-2/vikke-viittomakielisten-lasten-kielellisen-kehityksen-arviointi-kartoitus-ja-tukitoimenpiteet>. 25.2.2021
- 2021b: Suomen Signbank (2018). – <https://signbank.csc.fi>. 25.2.2021
- Kanto, Laura. Opetushallitus. 2021: Viittomakielisen oppijan rinnakkais- ja monikielisyys. – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/viittomakieli-ja-kirjallisuus#77e507f7>. 25.2.2021
- 2016: Kanto, Laura. *Two languages, two modalities. A special type of early bilingual language acquisition in hearing children of deaf parents*. Acta universitatis ouluensis. Oulu: University of Oulu
- tulossa: The development of child multilingualism of languages of different modalities.
- Kanto, Laura, ja Henna Syrjälä 2019: SVK-NARRATI - Viittomakielisten lasten suomalaisen viittomakielen kerrontataitojen arviointimenetelmä. Luonnos 1.0. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.

- Kanto, Laura, Laakso, Marja-Leena & Huttunen, Kerttu 2017: Use of code-mixing by young hearing children of Deaf parents. –*Bilingualism: Language and cognition* 20(5) s. 947-964.
- Keränen, Jarkko 2017: *Käsiotteen ja viittomakielisen käsimuodon ikonisuus kognitiivis-semioottisesta näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija 2011: Kielenkäyttötehtävien arvioinnin suuntaiivoja. – Loukusa, Soile & Paavola, Leila (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä*, s. 211-228. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuurojen Liitto, ry & Kotimaisten kielten keskus 2018: Suomalaisen viittomakielen perussanakirja (1998). PDF-näköisjulkaisu. – *Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja* 60. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk60/Suomalaisen_viittoma_kielen_perussanakirja_1998.pdf. 25.2.2021
- Lautala, Saara 2012: *Kieliopilliset sidoskeinot kahdessa suomalaisella viittomakielellä tuotetussa asiategistissä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Lieberman, Amy M., & Mayberry, Rachel I. 2015: 15 Studying Sign Language Acquisition. – Orfanidou, Eleni, Woll, Bencie & Morgan, Gary (toim.), *Research methods in sign language studies: A practical guide* s. 281-299. West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- Loukusa, Soile, Mäkinen, Leena & Aija Kotila, Aija 2020: Kielen käyttötaidot. – Niemitalo-Haapala, Elina, Haapala, Sini & Ukkola, Soile (toim.), *Lapsen kielenkehitys - Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* s. 139-160. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Maller, Susan J., Singleton, Jenny L., Supalla, Samuel J. & Wix, Tina 1999: The Development and Psychometric Properties of the American Sign Language Proficiency Assessment (ASL-PA). –*Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4(4) s. 249-269.
- Morgan, Gary 2005: The development of narrative in British Sign Language. – Schick, Brenda, Marschark, Mark & Spencer, Patricia Elizabeth (toim.), *Advances in the Sign-Language Development of Deaf Children* s. 315-343.
- Morgan, Gary, Herman, Rosalind & Woll, Bencie 2002: The development of complex verb constructions in British Sign Language. –*Journal of Child Language* 29(3) s.655-675.
- Mäkinen, Leena & Kunnari, Sari 2009: Lasten kerrontataitojen arvioiminen. –*Puhe ja kieli* (3) s.103-120.
- Nyst, Victoria 2015: Sign Language Fieldwork. – Orfanidou, Eleni, Woll, Bencie & Morgan, Gary (toim.), *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide*, 1.painos s.107-122. John Wiley & Sons, Inc.

- Pearson, Barbara Z., Fernandez, Sylvia C., Lewedeg, Vanessa & Oller, Kimbrough 1997: The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. – *Applied Psycholinguistics* 18 s.41-58.
- Puupponen, Anna, Kanto, Laura, Wainio, Tuija & Jantunen, Tommi (arvioitavana): Variation in the use of constructed action according to discourse type and age in Finnish Sign Language. Tarjottu julkaistavaksi *Language & Communication* maaliskuussa 2021.
- Quadros, Ronice Muller 2018: Bimodal Bilingual Heritage Signers: A Balancing Act of Languages and Modalities. – *Sign Language Studies* 18(3) s.355-384.
- Rathmann, Christian, Mann, Wolfgang & Morgan, Gary 2007: Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children. – *Deafness and Education International* 9(4) s.187-196.
- Reilly, Judy 2001: From affect to language -Development of evaluation in narratives in spoken English and American Sign Language. – Verhoeven, Ludo & Strömquist, Sven (toim.), *Narrative Development in a Multilingual Context* s.399-418. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Reynolds, Wanette 2018: Young Bimodal Bilingual Development of Referent Tracking in Signed Narratives: Further Justification of Heritage Signer Status. – *Sign Language Studies* 18(3) s.328-354.
- Stadler, Marie A. & Ward, Gay Cuming 2005: Supporting the Narrative Development of Young Children. – *Early Childhood Education Journal* 33(2) s.73-80.
- Stein, Nancy L. & Glenn, Christine G. 1979: An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. – Freedle, Roy O. (toim.), *New Directions in Discourse Processing* s.53-120. ABLIX Publishing Corporation.
- Suvanto, Anne & Mäkinen, Leena 2011: Lasten kerrontataitojen kehitys. – Loukusa, Soile & Paavola, Leila (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä*, s. 63-82. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takkinen, Ritva 2013: Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten viittomakielen ja puhutun kielen omaksuminen. – *Lähivertailuja* 23. s.371-402.
- 2010: Kuvailevien viittomien leksikaalinen ja morfologigesturaalinen kuvaus: kielenopetuksen näkökulma. – Jantunen, Tommi (toim.), *Näkökulmia viittomaan ja viittomistoon* s.99-113. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2008a: The Acquisition of Finnish Sign Language. - Klippi, Anu & Launonen, Kaisa (toim.), *Research in Logopedics -Speech and Language Therapy in Finland* s.175-205. Clevedon: Multilingual Matters cop.
- 2008b: Kuvailevat verbit suomalaisessa viittomakielessä. – *Puhe ja kieli* (1) s.17-40.
- 2003: Viittomakielen omaksuminen äidinkielisessä ja kuulevassa viittomakieltä käyttävässä ympäristössä. – *Puhe ja kieli* (4) s.159-172.
- Thordardottir, Elin 2011: The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. – *The International Journal of Bilingualism* 15(4) s.426-455.

- Vercaingne-Ménard, Astrid, Godrad, Lucie & Labelle, Marie 2001: The Emerge of Narrative Discourse in Two Young Deaf Children. – Dively, Valerie, Metzger, Melanie, Taub, Sarah & Baer, Anne Marie (toim.), *Signed Languages - Discoveries from International Research* s.120-132. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Verhoeven, Ludo & Strömquist, Sven 2001: Development of narrative production in a multilingual context. – Verhoeven, Ludo & Strömquist, Sven *Narrative Development on a Multilingual Context* s.1-14. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Woolfe, Tyron, Herman, Rosalind, Roy, Penny & Woll, Bencie 2010: Early vocabulary development in deaf native signers: a British Sign Language adaption of the communicative development inventories. – *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(3) s.322-331.
- Yliherva, Anneli & Adams, Cathrine 2011: Vanhemmilta saadun tiedon käyttö lasten pragmaattisten taitojen arvioinnissa. – Loukusa, Soile & Paavola, Leila (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä*, s. 195-210. Jyväskylä: PS-kustannus.