

# KIELIHÄIRIÖISEN LAPSEN EVALUOIVIEN ILMAUSTEN KEHITTYMINEN KUVASARJAKERTOMUKSISSA KUNTOUTUKSEN AIKANA – TAPAUS-VERROKITUTKIMUS

Anne Suvanto, Sana-Avain, Oulu  
Anneli Yliherva, Oulun yliopisto

Tässä tutkimuksessa arvioitiin intensiivisen ja strukturoidun kuntoutusohjelman vaikutusta evaluoivien eli arvioivien ilmausten kehittymiseen kuvasarjakertomuksissa. Tutkittavana oli kielihäiriöinen neljävuotias lapsi (lapsi A), jonka kehitystä seurattiin yhdeksän kuukauden ajan. Hänen kertomuksiaan verrattiin resurssien mukaista puheterapiaa saaneen neljävuotiaan kielihäiriöisen lapsen (lapsi B) ja tyypillisesti kehittyneen neljävuotiaan lapsen (lapsi C) kertomuksiin samana ajanjaksona. Arvioivan kielenkäytön kehittymistä analysoitiin lasten kertomuksista kolme kertaa. Tutkimuksessa havaittiin, että kaikki lapset käyttivät arvioivia ilmauksia kuvasarjakertomuksissaan jo perustason arvioinneissa. Arvioiva kielenkäyttö kehittyi samankaltaisesti lapsilla A ja C yhdeksän kuukauden aikana. Sen sijaan lapsen B kertomuksissa arviointi väheni seurantajakson aikana. Tässä tutkimuksessa kuvatulla kuntoutusohjelmalla näytti olevan positiivisia vaikutuksia kielihäiriöisen lapsen kuvasarjakertomuksissa käyttämiin arvioiviin ilmauksiin. Arvioivaa kielenkäyttöä voidaan vahvistaa systemaattisilla ja strukturoiduilla harjoitusohjelmilla.

**Avainsanat:** arvioiva kielenkäyttö, kerronta, kielihäiriö, kuvasarjat

## JOHDANTO

Loogisessa kertomuksessa tapahtumat etenevät ajallisesti ja syy-seuraussuhteiltaan sujuvassa järjestyksessä. Kiinnostavassa tarinassa

---

Kirjoittajien yhteystiedot:  
Anne Suvanto, FT, puheterapeutti  
Sana-Avain  
Ratamotie 62, 90800 Oulu  
anne@sana-avain.fi

Anneli Yliherva, dosentti, yliopistonlehtori  
Oulun Yliopisto, logopedia  
Lapsenkielen tutkimuskeskus  
PL 1000, 90014 Oulun yliopisto  
anneli.yliherva@oulu.fi

kuvaillaan tavoitteellisen toiminnan lisäksi myös kertomuksen henkilöiden mentaalisia tiloja tai arvioidaan heidän toimintojaan ja käyttäytymistään. Kertomuksen tapahtumien evaluointi eli arviointi tarkoittaa Labovin (1997) mukaan tapahtumasta seuranneiden inhimillisten tarpeiden ja toiveiden esille tuomista. Evaluoivilla eli arvioivilla ilmauksilla kertoja tuo julki myös oman näkökulmansa kertomukseen ja ilmaisee sen tarkoituksen (Labov & Waletzky, 1967). Arvioivat ilmaukset eivät pelkästään sido kertomuksen tapahtumia yhteen vaan kuvaavat kokonaisuutta, joka on ollut kertojan mielessä ja lähtökohta tarinalle (Bamberg & Damrad-Frye, 1991).

Kertomuksessa esiintyvät arvioivat ilmaukset ovat täten merkityksellisiä ja paljastavat, miksi kuvailtu tapahtuma oli mielenkiintoinen ja tärkeä.

Labov ja Waletzky (1967) määrittivät käsitteen evaluaatio niin sanotussa huippukohdan analyysimallissaan, jossa evaluoivat lauseet olivat kiinteässä yhteydessä kertomuksen komplikaatioon eli keskeisen tapahtuman kuvaukseen. Myöhemmin kertomusten mentaalista tietorakennetta tarkennettiin muun muassa Steinin ja Glennin (1979) toimesta, ja käyttöön otettiin käsite kertomuksen kielioppi. Tätä rakennemallia on käytetty erityisesti lasten fiktiivisten kertomusten analysoinnissa, ja se muodostuu kertomuksen kehysasetelman kuvailusta ja tätä seuraavasta yhdestä tai useammasta episodijaksosta. Episodi sisältää kuusi eri kategoriaa, joissa arviointia voi esiintyä erityisesti kertomuksen päähenkilön sisäisen reaktion, toimintasuunnitelman ja päätösreaktion kuvailun yhteydessä. Tutkijat korostavat kuitenkin, että arvioivia ilmauksia voi esiintyä missä kohtaa kertomusta tahansa (Labov & Waletzky, 1967; Stein & Glenn, 1979).

### *Luokittelumallit*

Edellä esitetyt klassiset rakennemallit ovat olleet perusta nykyisille arvioivan kielenkäytön luokittelutavoille. Muun muassa huippukohdan analyysimallia (Labov & Waletzky, 1967) on käytetty soveltaen lasten fiktiivisten kertomusten analysointiin (Ukrainetz ym., 2005; Ukrainetz & Gillam, 2009). Peterson ja McCabe (1983) ovat määritelleet jopa 21 erilaista kielenkäytön kategoriaa lasten henkilökohtaisia kertomuksia tutkiessaan. Näistä mainittakoon muun muassa onomatopoeettisuus, pakkoa ilmaisevat sanat, kieltosanat ja sisäisiin tunnetiloihin viittaavat ilmaisut. Lasten kuvasarjakertomuksiin kohdistuvissa tutkimuksissa (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Norbury & Bishop, 2003; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfbeck, 2004) on sen sijaan käytetty ensisijaisesti viittä eri kategoriaa: mielentilaviittaukset, puhelainaukset, epäroinnit, kieltoilmaukset ja syy-yhteyden ilmaisut.

Tähän tutkimukseen tehty luokittelumalli on sovellettu yhdistelmä Bamberg ja Damrad-Fryen (1991) sekä McCabe ja Blissin (2003) tutkimuksissa esiintyvistä luokitteluista (taulukko 1). Malli tuo esille lasten yleisimmin käyttämiä arviointikeinoja, joita ovat adjektiivit, adverbit, sisäisen mielentilan viittaukset, puhelainaukset ja kieltoilmaukset (Ukrainetz ym., 2005).

Taulukko 1. Arvioivien ilmausten luokat, selitteet ja esimerkit

Luokka	Selite	Esimerkki
Onomatopoeettinen ääntely tai tehostesana	Äänitehoste voi esiintyä lauseen osana tai yksittäisenä lapsen ilmauksena. Tehostesanaalla lapsi haluaa painottaa lauseenosaa. Tehoste liittyy usein adjektiiviin.	"Nyt tuli tulipalo <i>tshh!</i> "  " <i>Hurjassa korkeessa liukumäessä</i> ".
Arvioiva sana	Adjektiivi tai adverbi, joka vastaa kysymykseen: Miten? Millä tavoin? Millainen?	"Sammakko oli <i>kiltisti</i> siellä purkissa."
Mielentilaviittaus	Tunteisiin viittaavat verbit ja adjektiivit. Mentaalinen tila viittaa havainnon toimintaan (ei objektiin), psykologisiin prosesseihin ja väliaikaisiin/lyhytaikaisiin tiloihin.	"Häntä <i>pelotti</i> ." (tunteisiin viittaava verbi) "Poika oli <i>vihainen</i> ." (tunteisiin viittaava adjektiivi) "Tuo <i>halusi</i> syyä." (mentaalisen tilan viittaus)
Kieltoilmaus	Kaikki kieltoa ilmaisevat lauseet	" <i>Äiti ei voinu tulla</i> ." " <i>Ei ole enää</i> ." " <i>Se oli poro eikä hirvi</i> ."
Puhelainaus	Suora puhelainaus viittaa henkilön puheeseen. Se voi ilmetä myös ilman edeltävää lausetta, jolloin puhelainauksen havaitsee äänenpainon ja -sävyn muutoksesta. Epäsuora puhelainaus ilmaistaan usein alisteisen lauserakenteen tai puheilmaisuuksiin liittyvän verbin kautta.	" <i>Sitte se huusi: Sammakko!</i> " (suora puhelainaus) " <i>Mee pakkoon!</i> " (puhuu koiran äänellä)  " <i>Sitte poika huusi kollelle että oletko sammakko siellä</i> ." (epäsuora puhelainaus) " <i>Ja se soitti nosturiauton</i> ."

Arvioiva kielenkäyttö on tyypillistä aikuisille kertojille, mutta jo 4–5-vuotiaat lapset sisällyttävät jonkin verran arvioivia ilmauksia fiktiivisiin kertomuksiinsa (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Mäkinen, 2014; Ukrainetz ym., 2005). Tämä edellyttää kuitenkin orastavaa mielen teorian kehittymistä (*theory of mind*, ks. esim. Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Tällöin lapsi osaa asettua toisen ihmisen asemaan ja ymmärtää omia sekä toisten ihmisten tunnetiloja. Hän alkaa määritellä kielellisesti kertomuksessa esiintyvien henkilöiden tunteita ja aikoja. Mielen teorian kehittyminen on vahvasti yhteydessä kerrontataitojen kehittymiseen, koska vasta ymmärtäessään muiden ihmisten

mieltä lapsi kykenee yhdistämään esimerkiksi kuvasarjakertomuksessa näkemänsä tapahtumat ja tapahtumien taustalla olevat motiivit loogiseksi kertomukseksi (Berman & Slobin, 1994).

### *Arviointikeinojen kehitys*

Arvioivien ilmausten on todettu kasvavan ja monipuolistuvan kuvasarjakertomuksissa lapsen iän myötä. Ukrainetzin ym. (2005) laajassa tutkimuksessa arvioivat ilmaukset lisääntyivät 30 prosenttia ikävuosien 5–6 ja 7–9 välillä, ja 50 prosenttia ikävuosiin 10–12 mennessä. Aikuiset käyttävät arviointia fiktiivisissä, kuviin perustuvissa kertomuksissa

kolme kertaa useammin kuin viisivuotiaat ja kaksi ja puoli kertaa useammin kuin yhdeksänvuotiaat lapset (Bamberg & Damrad-Frye, 1991). On myös havaittu, että eri ikäkausina lapset käyttävät arviointia eri tarkoituksiin. Bambergin ja Damrad-Fryen (1991) mukaan lapsen ensimmäiset arvioivat ilmaukset korostavat kertomuksessa esiintyvien henkilöiden tai tapahtumien yksittäisiä näkökulmia, mutta myöhemmin arviointia käytetään keinona viitata kertomuksen tapahtumien lineaariin ja hierarkkiseen järjestykseen.

Sekä tyypillisesti kehittyvien että kielihäiriöisten lasten kertomuksia on tutkittu laajasti (ks. esim. Boudreau, 2008; Lepola, Peltonen & Korpilahti, 2009; Liles, 1993; Mäkinen 2014), mutta alan kuntoutustutkimus on vielä vähäistä (Petersen, 2010; Suvanto 2012). Vain muutamat tutkijat ovat selvittäneet arvioivan kielenkäytön esiintyvyyttä kielihäiriöisten lasten kuvasarjakertomuksissa (Mäkinen, 2014; Norbury & Bishop, 2003; Reilly ym., 2004; Ukrainetz & Gillam, 2009) tai sen kehittymistä kuntoutuksen myötä (Suvanto, 2012; Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003). Tutkimuksissa on havaittu, että kielihäiriöisten lasten kertomuksissa esiintyy arvioivia ilmauksia niukemmin kuin tyypillisesti kehittyneillä ikätovereilla (Reilly, ym., 2004; Ukrainetz & Gillam, 2009). Erityisesti mielentilaviittausten käyttö on vähäistä (Mäkinen, 2014, Ukrainetz & Gillam, 2009).

### *Arvioivan kielenkäytön kuntoutus*

Arvioivan kielenkäytön kehittämistä on saatu lupaavia tuloksia interventiosta, jossa lapsen sanastoa ja kognitiivista kertomuksen rakennetta on vahvistettu niin puheterapiaharjoituksilla kuin kotona toteutetuilla lukutuokioilla (Suvanto, 2012). Laajempaan tutkimukseen (Suvanto, 2012) osallistuneet kielihäiriölapset saivat kaksi intensiivistä puheterapiajaksoa, joista toinen kohdistui

sanahaun semanttisen järjestelmän vahvistamiseen ja toinen kertomuksen perusrakenteiden (kertomuksen kielioppikategoriat) oppimiseen. Puheterapiajaksojen aikana vanhemmat järjestivät lapselle säännöllisesti keskustelunomaisia eli dialogisia lukutuokioita, joiden aikana he käyttivät erilaisia lukemistekniikoita, kuten avoimia kysymyksiä, mieleen palauttamista ja laajentamista. Tutkimus osoitti, että tiivis, strukturoitu ja monipuolinen kuntoutus kehitti lasten arvioivaa kielenkäyttöä enemmän kuin perinteinen, jaksottainen puheterapia.

Pelkästään dialogisten lukutekniikoiden käytön on todettu kehittävän merkittävästi neljävuotiaiden lasten mielentilaviittauksia, puhelainauksia ja kausaalisuuden ilmauksia (Zevenbergen ym., 2003). Tutkittavat lapset (n = 123) eivät tosin olleet kielihäiriöisiä vaan tulivat matalan tulotason perheistä. Puolet lapsista osallistui 30 viikon mittaiseen interventioon, jonka aikana opettajat ja vanhemmat järjestivät lapsille viikoittaisia, säännöllisiä lukutuokioita (kolme tuokiota kotona, kolme koulun pienryhmässä). Interventiojakson päättyessä dialogisiin lukutuokioihin osallistuneet lapset käyttivät merkittävästi enemmän arvioivia ilmauksia toistokertomuksissaan kuin kontrollilapset.

Arvioiva kielenkäyttö liittyy keskeisesti kertomuksen kognitiiviseen rakennemalliin ja vahvistaa osaltaan kertomuksen loogisuutta ja tapahtumien välistä sidosteisuutta (Bamberg & Damrad-Frye, 1991). Näin ollen sen yksityiskohtainen analysointi osana kertomusten arviointia ja kuntoutusta on perusteltua jo alle kouluikäisillä lapsilla. Vaikka kielihäiriöisten lasten kerronnan kehittämiseen tähtääviä kuntoutuskokeiluja on tehty jonkin verran (katsaus Petersen, 2010), niissä ei ole kuvailtu yksityiskohtaisesti arvioivan kielenkäytön kehittymistä. Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on selvittää strukturoidun ja intensiivisen kuntoutuksen vaikutusta

kielihäiriöisen lapsen kuvasarjakertomuksissaan käyttämien arvioivien ilmausten kehittymiseen yhdeksän kuukauden seuranta-aikana.

## AINEISTO JA MENETELMÄT

### *Tutkittavat lapset*

Tämän tutkimuksen lapset ovat osa laajempaa 28 suomenkielisen lapsen ryhmää Lasten ikä oli tutkimuksen alkaessa 4;0–6;1 vuotta (Suvanto, 2012). Lapset oli jaettu kielihäiriöisten lasten kuntoutusryhmään ( $n = 10$ ), kielihäiriöisten lasten vertailuryhmään ( $n = 8$ ) ja tyypillisesti kehittyvien lasten vertailuryhmään ( $n = 10$ ). Lapset oli kaltaistettu iän, sukupuolen ja äidin koulutustaustan mukaan. Kielihäiriöiset lapset valikoituivat tutkimukseen Oulun yliopistollisen sairaalan audiofoniatrisen yksikön, lähikuntien terveyskeskuksien ja Keski-Pohjanmaan keskussairaalaapiirin kautta. Tyypillisesti kehittyneet lapset valittiin Oulun kaupungin yhdeksästä päiväkodista.

Kuntoutettavien kielihäiriölasten valintakriteereinä olivat ikään nähden niukka ja puutteellinen puheilmaisuus sekä ikätason rajoissa oleva puheen vastaanottokyky RDLS III -testin (Reynell Developmental Language Scales III, Edwards ym. 1997, suom, Korttesmaa, Heimonen, Merikoski, Wärma & Varpela, 2001) ymmärtämisosioilla mitattuna. Psykologin tutkimuksissa lasten ei-kiellellisen älykkyydosamäärän tuli olla vähintään 80 ja kielellisen älykkyydosamäärän vähintään 70 WPPSI-R -testin (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised, Wechsler, 1995) tulosten perusteella. Lapsilla ei saanut olla aistipoikkeavuuksia eikä neurologisia tai somaattisia sairauksia. Tyypillisesti kehittyneillä lapsilla ei saanut olla kielellisiä, motorisia tai aisteihin liittyviä vaikeuksia vanhempien esitietolomakkeen ja päiväkodin lastentarhanopettajan mukaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lähemmin kolmea nelivuotiasta lasta (kaksi kielihäiriöistä lasta ja yksi verrokkilapsi), jotka valikoituivat osatutkimukseen edellä esitetystä laajemmasta tutkimusjoukosta tietyn kriteerein. Ensinnäkin lasten ikä oli tutkimuksen alkaessa lähempänä viittä vuotta (ka 4;8 vuotta), mikä oli tutkimuksen kannalta optimaalinen ikä arvioivien ilmausten kehittymisen seuraamiseksi yhdeksän kuukauden aikana. Tapaustutkimuksen avulla haluttiin myös saada syvällisempää tietoa juuri tietyn ikäryhmän arvioivasta kielenkäytöstä ja sen kehittymisestä, koska ryhmätutkimuksessa (Suvanto, 2012) lasten ikäjakauma oli laaja (4–6 vuotta).

Kielihäiriöiset lapset oli diagnosoitu Oulun yliopistollisen sairaalan foniatriassa yksikössä ja he osallistuivat tutkimukseen vanhempien suostumuksella. Lasten kielelliset ongelmat olivat samankaltaiset ja painoutuivat puheilmaisuun: puhe oli epäselvää äännevaihtumien ja -virheiden vuoksi, lauserakenteet olivat kypsymättömiä ja sanasto niukkaa. Puheen vastaanottokyvyn oli molemmilla lapsilla arvioitu sijoittuvan ikätason hajontaan RDLS III -testin (Edwards ym., 1997, suom, Korttesmaa ym. 2001) perusteella ja psykologin tutkimuksissa lasten ei-kiellellinen älykkyydos oli todettu olevan ikätason rajoissa. Tyypillisesti kehittynyt lapsi valittiin tutkimukseen Oulun kaupungin päiväkodista kerätystä iän ja sukupuolen mukaan kaltaistetusta verrokkiryhmästä, ja hänellä ei ollut kielellisiä, motorisia tai aisteihin liittyviä vaikeuksia. Lapsi osallistui tutkimukseen vanhempien suostumuksella.

Toinen kielihäiriöisistä lapsista (lapsi A, poika, ikä 4;10 vuotta, dg F 80.1) osallistui kuntoutustutkimukseen, jossa lapset saivat intensiivistä yksilöllistä puheterapiaa 2 kertaa viikossa 20 viikon ajan (yhteensä 40 kertaa). Kuntoutusjakson aikana vanhemmat järjestivät lapselle säännöllisesti lukutuokioita

kotona. Toinen kielihäiriöinen lapsi (lapsi B, poika, ikä 4;9 vuotta, dg R62.0) toimi verrokina kuntoutuksen vaikutusta tutkittaessa ja osallistui pelkästään seurantamittauksiin. Hän sai seurantajakson aikana kertaviikkoista, resurssien mukaista puheterapiaa omalla kotipaikkakunnallaan. Terapian sisällöstä ei pyydetty tietoja hoitavalta puheterapeutilta tai vanhemmilta. Tyyppillisesti kehittynyt lapsi (lapsi C, poika, ikä 4;11 vuotta) osallistui vain seurantamittauksiin (ks. tutkimusaiakataulu, kuvio 1).

### *Kerrontatehtävä*

Tutkimukseen osallistuneet lapset keksivät tarinan sanattoman kuvakirjan avulla (*Frog, where are you?*, Mayer, 1969) avulla. Kirjan 24 mustavalkoista kuvaa muodostavat juonel-

lisen kuvatarinan pojasta ja koirasta, joiden lemmikiksi ottama sammakko karkaa eräänä yönä. Poika ja koira joutuvat etsimään sammakkoaan pitkään ennen kuin löytävät sen. Kerrontatehtävässä lapsi ohjeistettiin ensin katsomaan kirjan kuvat hiljaa itsekseen ja vasta tämän jälkeen aloittamaan kertominen omin sanoin. Mikäli lapsen oli vaikea kertoa, tutkija rohkaisi häntä jatkamaan osoittamalla sivun kuvaa ja kommentoimalla neutraalisti vaikkapa sanomalla: ”Katso!”, ”Hyvä!”, ”Entä sitten?”, ”Niin”. Kerrontatilanne videoitiin ja lapsen kertomus nauhoitettiin. Tehtävän anto oli jokaisella arviointikerralla sama.

Tutkimukseen on valittu kertomukset perustason mittauksista (T1, T2), kuntoutusjakson päätösmittauksista (T4) ja seurantamittauksista (T5). Arvioinnin ajankohdat on esitetty kuviossa 1.

	4 vk	10 vk		10 vk	10 vk	
lapsi A	<b>T1, T2</b>	<b>K1</b>	T3	<b>K2</b>	<b>T4</b>	S <b>T5</b>
lapsi B	<b>T1, T2</b>	(K)	T3	(K)	<b>T4</b>	S <b>T5</b>
lapsi C	<b>T1, T2</b>		T3		<b>T4</b>	<b>T5</b>

T1–T5 = arviointipisteet, K1–K2 = intensiiviset kuntoutusjaksot, (K) = kertaviikkoinen, resurssien mukainen puheterapia, S = seuranta ilman puheterapiaa

Kuvio 1. Lapsen A, B ja C kuntoutusjaksojen aikataulu ja kerronnan arviointiajankohdat T1–T5 yhdeksän kuukauden aikana.

### *Kuntoutusohjelma*

Kuntoutuksen tavoitteena oli kehittää lapsen kerronnan rakenteellista jäsentymistä ja vahvistaa lapsen sanavarastoa myös arvioivan kielenkäytön osalta. Tutkimusta varten suunniteltu kuntoutusohjelma (ks. kuvio 1) muodostui kahdesta sisällöllisesti erityyppisestä puheterapiajaksosta ja vanhempien kotona toteuttamista lapsen kerrontaa aktivoivista lukutuokioista. Jaksojen aikana lapsi sai kaksi kertaa viikossa yksilöllistä puheterapiaa (á 45 min, yhteensä 20 kertaa) päiväkodissa hoitopäivän yhteydessä. Puheterapian alkaessa vanhempia pyydettiin samanaikaisesti järjestämään lapselle lukutuokioita kotona 3–7 kertaa viikossa vähintään 15 minuuttia kerrallaan. Tähän tutkimukseen osallistuneen lapsen vanhemmat lukivat lapsensa kanssa kuvakirjoja keskimäärin 3–4 kertaa viikossa. Vanhemmille järjestettiin ennen kuntoutusjakson alkamista yksi ohjauskäynti, jossa käytiin läpi keskustelunomaisen lukutuokion tekniikat ja niiden käyttöön liittyvä kotona täytettävä päiväkirja. Vanhemmat saivat lainaksi myös 20 minuuttia kestävä opetusvideon, jossa lukutekniikat esiteltiin aidoissa tilanteissa.

Ensimmäinen puheterapiajakso perustui Speaking and Listening Through Narrative WIG 1 -harjoitusohjelmaan (Shanks & Ribbon, 2003), jossa lapselle opetetaan kertomuksen episodinen perusrakenne vaihe vaiheelta värillisten symbolikorttien avulla. Toinen puheterapiajakso sisälsi sanahaun semanttisen järjestelmän aktivoimista McGregorin ja Leonardin (1989), Wingin (1990) sekä Tuovisen (2002) harjoitusmenetelmiä hyödyntäen. Harjoittelu rakentui 18 yläkäsitteen ja kuhunkin yläkäsitteeseen liittyvän neljän substantiivin (yhteensä 72 sanaa) ympärille. Kotona toteutetuilla lukutuokioilla vanhempia pyydettiin käyttämään erilaisia dialogisen lukemisen tekniikoita (Zevenbergen ym., 2003), joita ovat muun muassa avoimien

kysymysten käyttö, valitseminen kuulluista vaihtoehtoista, vuorotteleva lukeminen ja kirjan tapahtumien laajentaminen omiin kokemuksiin. Kuntoutusohjelma on esitelty yksityiskohtaisesti toisaalla (Suvanto, 2012).

### *Aineiston analyysi*

Lasten kertomukset on litteroitu ortografisesti ja jaoteltu kommunikaatioyksiköiksi (ky) ilmauksissa esiintyneiden syntaktisten rakenteiden perusteella (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997). Kommunikaatioyksikkö muodostuu päälauseesta ja sen jäsenistä (esimerkki 1) sekä päälauseesta ja sille alisteisesta sivulauseesta (esimerkki 2).

#### **Esimerkki 1:**

*Olipa kerran koira ja poika.*

#### **Esimerkki 2:**

*Ne luuli, että siellä oli se sammakko.*

Perussäännön lisäksi on huomioitu myös poikkeuksia, kuten selkeän tauon jälkeen esiintyvä ilmaus, joka hyväksytään kommunikaatioyksiköksi puutteellisista lauseenjäsenistä huolimatta. Kommunikaatioyksiköissä esiintyviksi sanoiksi on hyväksytty ymmärrettävästi tuotetut sanat, vaikka niissä esiintyikin lapsen artikulaation tai fonologisen järjestelmän ongelmista johtuvia puutteita. Myös merkitykselliset onomatopoeettiset ilmaukset, kuten ääntelyt ja huudahdukset, on laskettu sanoiksi. Kommunikaatioyksikön pituus laskettiin jakamalla kertomuksessa esiintyneet sanat kommunikaatioyksiköiden määrällä.

Kertomuksissa esiintyvät arvioivan kielenkäytön ilmaukset on luokiteltu johdannossa esitetyn mallin mukaisesti (taulukko 1). Kustakin kertomuksesta laskettiin arvioivien ilmausten kokonaismäärä ja eri luokkien esiintyvyys.

## TULOKSET

Kaikki tutkittavat lapset käyttivät arvioivia ilmauksia kertomuksissaan jo perustason mittauksissa, mutta niiden käyttö painottui eri tavoin. Intensiiviseen ja strukturoituun kuntoutukseen osallistuneen kielihäiriöisen lapsen arvioiva kielenkäyttö kehittyi samansuuntaisesti kuin tyypillisesti kehittyneellä lapsella yhdeksän kuukauden aikana. Sen sijaan kertaviikkoista puheterapiaa saaneen kielihäiriölapsen arvioiva kielenkäyttö väheni seurannan aikana.

Taulukossa 2 on nähtävillä tutkimuslasten sammakkokertomuksissa esiintyvien arvioivien ilmausten määrällinen kehitys. Perustason mittauksissa lasten arvioivien ilmausten määrät olivat lähes samalla tasolla. Tyypillisesti kehittynyt lapsi C kertoi pidemmän sammakkotarinan ja käytti pidempiä kommunikaatioyksiköitä kuin molemmat kielihäiriölapset A

ja B. Tutkimuskuntoutukseen osallistuneen lapsen A kertomus oli perustasolla määrällisesti pidempi kuin vertailulapsen B.

Lapsen A sammakkokertomuksessa esiintyneet arvioivat ilmaukset lähes kaksinkertaistuivat kuntoutusjakson aikana, vaikka kertomuksen määrällinen pituus ei muuttunut. Lapsi B kertoi pidemmän kertomuksen T4-mittauksessa (ks. kuvio 1), mutta hänen käyttämiensä arvioivien ilmausten määrä väheni yli puolella. Tyypillisesti kehittynyt lapsi C kertoi lyhemmän sammakkotarinan kuin perustason mittauksissa mutta käytti enemmän arvioivaa kieltä.

Seurantajakson päätösmittauksessa (T5) arvioivien ilmausten määrät asettuivat samalla tasolle kuin perustason mittauksissa lapsella A ja lapsella C. Sen sijaan lapsi B ei juurikaan käyttänyt arvioivaa kieltä T5-mittauksessa. Kaikkien lasten kertomukset olivat päätösmittauksessa lyhempiä kuin seurannan alussa.

Taulukko 2. Lasten A, B ja C sammakkokertomusten pituuden ja arvioivien ilmausten määrä perustason arvioinnissa sekä arvioinneissa T4 ja T5.

		Kertomusten pituus			Arvioivien ilmausten määrät
		sanamäärät	ky	sanat/ky	f
Lapsi A:	PT	127	35	3,6	12
	T4	128	35	3,7	20
	T5	117	31	3,8	10
Lapsi B:	PT	81	27	3,0	14
	T4	106	34	3,1	6
	T5	75	21	3,6	1
Lapsi C:	PT	229	42	5,5	11
	T4	209	37	5,6	18
	T5	182	33	5,5	11

ky = kommunikaatioyksikkö, sanat/ky = kuvaa kommunikaatioyksikön keskimääräistä pituutta, PT = perustaso, T4 = arviointi intervention jälkeen, T5 = seuranta-arviointi



Lasten kertomusten arvioivat ilmaukset on eritelty luokkiin taulukossa 3. Perustason mittauksissa arvioiva kielenkäyttö painottui tutkimuslapsilla eri tavoin. Lapsella A esiintyi eniten puhelainauksia (luokka 5, taulukko 3). Lähes kaikki olivat suoria puhelainauksia, joissa lapsi käytti huusi-sanaa, kuten esimerkissä 3.

### Esimerkki 3:

Lapsi A: *Titti te huuti: tänne!*

(kuva, jossa poika huutaa maassa olevaan koloon)

Lapsen B arvioivat ilmaukset puolestaan painottuivat kieltoa kuvaaviin ilmauksiin (luokka 4, taulukko 3) perustason mittauksissa ja hän kertoikin kuvista pitkään pelkillä kieltolauseilla (esimerkki 4). Lapsi ei kuvaile kuvien tapahtumia, vaan ilmaisee sammakon olevan edelleen kadoksissa.

### Esimerkki 4:

Lapsi B: *Tammakko ei ettiny viejäkää.*

(kuva, jossa pöllö hätyyttelee poikaa)

Lapsi B: *Ei vieäkää.*

(kuva, jossa poika roikkuu poron sarvissa)

Lapsi B: *Ei vieäkää.*

(kuva, jossa poro pudottaa pojan lampeen)

Tyypillisesti kehittynyt lapsi C arvioi kertomusta ensisijaisesti mielentilaviittauksilla (luokka 3, taulukko 3). Hän käytti sekä tunteisiin viittaavia verbejä että adjektiiveja, mikä käy ilmi esimerkistä 5. Esimerkki liittyy sammakkokirjan alkutapahtumiin, jossa koira on tipahtanut ikkunalaudalta lasipurkki päässään ja purkki on mennyt rikki.

### Esimerkki 5:

Lapsi C: *Koira tipahti ikkunalaualvalta.*

*Ja lapsi ihmetteli.*

*Ja koira hymyivi.*

*Ja lapsi ovi koiralle vihane.*

Taulukko 3. Lasten A, B ja C sammakkokertomuksissa esiintyneiden arvioivien ilmausten laskettu määrä eri luokissa perustason arvioinnissa sekä arvioinneissa T4 ja T5.

	Arvioivaa kielenkäyttöä kuvaava luokka					
	luokka 1 f	luokka 2 f	luokka 3 f	luokka 4 f	luokka 5 f	luokka 6 f
Lapsi A:						
PT	1	1	2	2	6	–
T4	–	4	8	–	8	–
T5	–	3	1	–	6	–
Lapsi B:						
PT	–	–	1	12	–	1
T4	1	–	1	3	1	–
T5	–	–	1	–	–	–
Lapsi C:						
PT	1	1	6	–	3	–
T4	2	4	8	–	4	–
T5	–	3	5	2	1	–

luokka 1 = onomatopoeettinen ääntely tai tehostesana, luokka 2 = arvioiva sana, luokka 3 = mielentilaviittaus, luokka 4 = kieltoa kuvaava ilmaus, luokka 5 = suora tai epäsuora puhelainaus, luokka 6 = muu arvioivan kielenkäytön ilmaus, kuten pakkoa kuvaava sana

Kuntoutusjakson päätteeksi (T4-mittaus, kuvio 1) lapsi A käytti kertomuksessaan arvioivia ilmauksia monipuolisemmin kuin perustason mittauksissa. Taulukosta 3 on nähtävissä, että lapsen kertomuksesta löytyi aiempaa enemmän adjektiiveja ja adverbjeja (luokka 2), mielentilaviittauksia (luokka 3) ja puhelainauksia (luokka 5). Myös lapsen C arvioiva kielenkäyttö monipuolistui, vaikka hän käyttikin kertomuksessaan ensisijaisesti mielentilaviittauksia. Sen sijaan lapsen B arvioivat ilmaukset vähenivät perustason mittauksiin verrattuna. Neljännellä arviointikeralla lapsi lähinnä kuvaili sammakkokirjan kuvien tapahtumia.

Seurantajakson päättyessä (T5-mittaus) kuntoutustutkimukseen osallistuneen kielihäiriölapsen A arvioivat ilmaukset painotuivat puhelainauksiin ja arvioiviin sanoihin (taulukko 3). Lapsi B ei juurikaan käyttänyt arviointia kertomuksessaan. Tyypillisesti kehittyneen lapsen (lapsi C) kertomuksesta oli löydettävissä arvioivia ilmauksia monipuolisesti, vaikka niiden käyttö vähenikin T4-mittaukseen verrattuna.

## POHDINTA

Tässä tapaustutkimuksessa verrattiin intensiivisen sekä strukturoidun kuntoutusohjelman ja resurssien mukaisen puheterapian mahdollista vaikutusta kielihäiriöisen lapsen kuvasarjakertomuksissaan käyttämien arvioivien ilmausten kehittymiseen yhdeksän kuukauden aikana. Kielihäiriöisten lasten kertomuksia verrattiin paitsi keskenään, myös tyypillisesti kehittyneen lapsen kertomuksiin vastaavana ajanjaksona. Keskinäisen vertailun lisäksi lasten omaa suoriutumista ja sen mahdollista kehittymistä on verrattu eri aikapisteissä.

Lapsen A käyttämät arvioivan kielenkäytön keinot monipuolistuivat ja lisääntyivät tiiviin kuntoutusjakson päätösmittauksessa (arviointi T4). Hänen kertomuksestaan

löytyneet arvioivien ilmausten luokat olivat lähes samankaltaiset kuin tyypillisesti kehittyneellä vertailulapsella (taulukko 3). Toisen kielihäiriölapsen (lapsi B) arvioivat ilmaukset sen sijaan vähenivät huomattavasti perustason mittauksiin verrattuna. Strukturoitu kuntoutusohjelma sisälsi runsaasti arvioivaa kielenkäyttöä vahvistavia elementtejä, kuten harjoitustehtävissä olleiden substantiivien ominaisuuksien kuvailua (sanaston vahvistamisen jakso) ja roolileikkien esittämistä (kertomuksen mentaalisen rakenteen oppimisen jakso). Vanhempien toteuttamien lukutuokioiden on todettu myös kehittyvän lasten arvioivia ilmauksia (Zevenbergen ym., 2003), mikä oletettavasti vahvisti osaltaan lapsen A arvioivaa kielenkäyttöä. Tässä tutkimuksessa käytetyn kuntoutusohjelman on todettu kehittyvän arvioivia ilmauksia myös laajemmassa alle kouluikäisten kielihäiriöisten lasten tutkimusryhmässä (Suvanto, 2012). Tutkimuksen ryhmävertailu osoitti, että kuntoutusryhmän kielihäiriöiset lapset käyttivät kertomuksissaan arviointia jopa enemmän kuin tyypillisesti kehittyneet verrokkilapset seurantajakson päättyessä.

Lapsi B kertoi T4-mittauksessa pidemmän tarinan kuin perustason arvioinnissa, mutta käytti vähemmän arvioivia ilmauksia. Oletettavasti lapsen sanavarastossa oli tapahtunut kehitystä, mutta se ei ilmennyt vielä arvioivassa kielenkäytössä. Lapsi sai resurssien mukaista puheterapiaa kerran viikossa. Terapian sisällöstä ei pyydetty tarkempia tietoja eivätkä vanhemmat kertoneet mitään erityisiä asioita lapsen kuntoutuksesta tai kotiharjoittelusta. Tutkimukseen liittyvissä arvioinneissa lapsi ymmärsi kuvatarinan pääjuonen, mutta lähinnä kuvaili kuvakirjan tapahtumia seurannan aikana. Näin ollen hänen kerronnan taitonsa pysyivät samalla tasolla koko seurantajakson ajan. Sen sijaan tyypillisesti kehittyneen lapsen C kerronnassa oli nähtävissä ikätasolle ominaista kehitystä, kuten adjektiivien, ad-

verbien, mielentilaviittausten ja puhelainausten monipuolista käyttöä (Ukrainetz ym., 2005). Erityisesti kehitys näkyi perustason arvioinnin ja T4-arvioinnin välillä, jolloin lapsi oli jo 5;6-vuotias. Ikävuosien 4–5 välillä lapsen kerronnan taidoissa tapahtuikin niin kognitiivisia kuin lingvistisiä muutoksia: lapsi kuvaa säännönmukaisemmin tapahtumien temporaalisia ja kausaalisia yhteyksiä, osaa taustoittaa kertomuksen tapahtumia ja käyttää päähenkilön tunteisiin viittaavia ilmauksia (Berman & Slobin, 1994). Tutkijat korostavat kuitenkin, että tyypillisesti kehittyneiden viisivuotiaiden kerronnan taidoissa on vielä runsaasti yksilöllisiä eroja.

Tässä tutkimuksessa lasten arvioivaa kielenkäyttöä on tukenut kertomuksen houkuttelumenetelmänä käytetty kuvakirja, jossa päähenkilöiden ilmeet kertoivat selkeästi erilaisista tunnetiloista tai viittasivat henkilön puhetoimintaan. Bermanin ja Slobinin (1994) mukaan 4–5-vuotiaat lapset käyttävät vielä harvoin mielentilaviitauksia, mutta yhdistävät niitä useimmiten juuri kuvissa näkemiinsä tapahtumiin. Toisaalta kuvasarjan käyttö aktivoi alle kouluikäisiä lapsia paremminkin kuvailemaan tapahtumia kuin muodostamaan varsinaista kertomusta syy-seuraussuhteineen (Berman, 2004). Tämän tutkimuksen lapsilla arvioiva ilmaus olikin yleensä osa kuvailevaa lausetta, kuten ”Koiria hymyili” (kuvassa koiralla on hymyilevä ilme).

Mielentilaviittausten ja puhelainausten lisäksi pienten lasten kertomuksista löytyy usein kieltoilmauksia (Ukrainetz ym., 2005; Bamberg & Damrad-Frye, 1991). Poikkeavaa on se, että lapsi B arvioi kertomustaan lähes täysin kieltoilmauksilla (esimerkki 4). Tutkimuksen kielihäiriöisille lapsille kerrontatehtävä olikin huomattavan haastava, mikä ilmeni myös määrällisesti lyhyempinä kertomuksina tyypillisesti kehittyneeseen lapseen verrattuna (taulukko 2). Voi olla, että kielellisten taitojen lisäksi lapsilla oli eroja kognitiivisissa

valmiuksissa, kuten toisen henkilön mielen ymmärtämisessä. Mielen teorian taitojen kehittyminen alkaa noin kolmen vuoden iässä ja jatkuu useita vuosia tämän jälkeen (Loukusa, ym., 2011). Lapsen B kertomuksissa oli vain vähän viitteitä näiden taitojen osaamisesta, koska hän käytti hyvin niukasti mielentiloihin viittaavia sanoja tai puhelainauksia koko seurantajakson ajan. Kuvasarjoihin liittyvä arvioiva kielenkäyttö vaatii myös kehittyneitä päättelytaitoja, ja näissä on todettu olevan puutteita lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus (Mäkinen, 2014).

Kuntoutus- ja seurantajakson päätteeksi kaikki tutkimuslapset kertoivat perustason arviointiin verrattuna jopa lyhyempiä sammakotarinoita ja käyttivät lähes saman verran arvioivaa kieltä kuin seurannan alussa. Lapsen B kertomuksesta oli löydettävissä vain yksi arvioiva ilmaus viimeisellä mittauskerralla. Kertomusten niukkuuteen vaikutti suuresti samana toistuva kerrontatehtävä, ja tätä voidaan pitää tutkimuksen metodisena heikkoutena. Lapset kertoivat tarinan samasta kirjasta yhteensä viisi kertaa, mikä vaikutti suuresti motivaatioon ja aiheutti myös testioppimista. Kirjan kuvat tulivat tutuksi lapsille eivätkä he jaksaneet keskittyä kertomiseen samankaltaisesti joka kerralla. Kerronnan houkuttelumenetelmänä olisikin tullut käyttää kahta tai kolmea erilaista kuvakirjaa, joissa kuvakertomuksen juonirakenne ja pituus olisi suunniteltu samanlaisiksi.

Tapaustutkimus toi esille kerrontaan ja kertomukseen olennaisesti liittyvän osatekijän eli arvioinnin. Arvioivaa kielenkäyttöä ja sen kehittymistä on hyvä analysoida jo alle kouluikäisten lasten kertomuksista, koska sen esiintyminen tai puuttuminen antaa laaja-alaista tietoa lapsen kielellis-kognitiivisesta osaamisesta ja toimii näin ollen osaltaan diagnosoinnin apuvälineenä. Tämän tapaustutkimuksen perusteella systemaattinen sanaston vahvistaminen ja kertomuksen

mentaalisen tietorakenteen hahmottamisen harjoittelu yhteistyössä vanhempien kanssa vaikutti positiivisesti lapsen arvioivan kielenkäyttöön. Tutkimuksella saatiin siis yksityiskohtaista tietoa neljävuotiaiden kielihäiriölasten arvioivan kielen kehittymisestä, mutta saadut tulokset eivät ole yleistettävissä tutkimusasetelman vuoksi. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä tiiviin ja strukturoidun harjoittelun hyödyistä lasten kerronnan kehittämässä yksilötasolla, ja niitä voidaan hyödyntää jatkotutkimuksissa, jotka toteutetaan riittävän isoilla tutkimusryhmillä. Tutkimusta tarvitaan runsaasti lisää, jotta muun muassa eri ikäkausille ominaiset kuvasarjakerrotaan perustuvat arviointikeinot voitaisiin havaita.

## LOPUKSI

Arvioivat ilmaukset ovat keskeinen osa rakenteellisesti loogista kertomusta ja ylläpitävät kuulijan mielenkiintoa. Alle kouluikäisen lapsen on vielä vaikeaa tuoda ilmi oma näkökulmaansa kertomuksen tapahtumiin, koska arvioivan kielenkäytön taustalla olevat kielellis-kognitiiviset valmiudet ovat vasta kehittymässä. Lapsille, joilla on eriasteisia kielellisiä vaikeuksia, kertomuksen luominen ja tapahtumien arviointi on erityisen haasteellista. Arvioivan kielenkäytön analysointi on perusteltua liittää osaksi kerrontataitojen arviointia, sillä se antaa laaja-alaista tietoa lapsen kognitiivisesta kehitysvaiheesta, kuten mielen teorian kehittymisestä ja kielellisistä taidoista. Lapsen kerrontaa ja siinä ilmeneviä arviointikeinoja on mahdollista vahvistaa ja kehittää riittävän monipuolisilla, kohdennetuilla ja intensiivisillä kuntoutustoimenpiteillä. Vaikka tutkimustietoa arvioivan kielenkäytön arvioinnista ja kuntoutuksesta on vielä vähän, voidaan kliinisessä työssä kuitenkin hyödyntää olemassa olevaa teorialtietoa aiheesta.

## LÄHDEVIITTEET

- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Child Language*, 18, 689–710.
- Berman, R. A. (2004). The role of context in developing narrative abilities. Teoksessa S. Strömqvist & L. Verhoeven (toim.), *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*, (s. 261–280). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). Narrative structure. Teoksessa R. A. Berman & D. I. Slobin (toim.), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, (s. 39–84). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities. Advances in Research and Implication for Clinical Practise. *Topics in Language Disorders*, 28, 99–114.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. & Sinka, I. (1997), suom. Korttesmaa, M., Heimonen, K., Merikoski, H., Warma, M.-L. & Varpela, V. (2001). *Reynell Developmental Language Scales III. Third Edition*. Windsor: NFER-Nelson.
- Hughes, D., McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to Narrative Language. Procedures for Assessment*. Wisconsin: Thinking Publications.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. Teoksessa J. Helm (toim.), *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, (s. 12–44). Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 395–415.
- Lepola, J., Peltonen, M. & Korpilahti, P. (2009). Kuvakertomus 4-vuotiaiden tarinan ymmärtämisen arvioinnissa. *Puhe ja kieli*, 29, 121–143.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 3, 868–883.

- Loukusa, S., Kunnari, S. & Vedenkannas, U. (2011). Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*, (s. 25–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Puffin Books.
- McCabe, A. & Bliss, L. S. (2003). *Patterns of Narrative Discourse. A Multicultural, Life Span Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- McGregor, K. K. & Leonard, L. B. (1989). Facilitating word-finding skills of language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 141–147.
- Mäkinen, L. (2014). *Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. Series B Humaniora 124.
- Norbury, C. F. & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 287–313.
- Petersen, D. B. (2010). A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly Online-First*, published on January 13.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- Shanks, B. & Ribbon, H. (2003). *Speaking and Listening Through Narrative. WIG 1, second edition*. Keighley: Black Sheep Press.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Teoksessa R. O. Freedle (toim.) *New directions in discourse processing vol. 2: Advances in discourse processing*, (s. 53–120). Norwood: Ablex.
- Suvanto, A. (2012). *Lapsi tarinaa rakentamassa. Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntoutuminen*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. Series B Humaniora 106.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229–247.
- Tuovinen, S. (2002). *Sano millä se alkaa! Dysfaattisten lasten sananlöytämisen ja nimeämisen ongelmista sekä niiden kuntouttamisesta*. Jyväskylä: Haukkarannan koulun julkaisusarjat.
- Ukrainetz, T. A. & Gillam, R. B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 883–898.
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B. & Harm, H. M. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 1363–1377.
- Wechsler, D. (1995). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised (WPPSI-R)*. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Wing, C. S. (1990). A Preliminary Investigation of Generalization to Untrained Words Following Two Treatments of Children's Word-Finding Problems. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 21, 151–156.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J. & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1–15.

**THE DEVELOPMENT OF EVALUATIVE EXPRESSIONS OF THE CHILD WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRED IN PICTURE-BASED NARRATIVES – A CASE-CONTROL STUDY**

*Anne Suvanto, Sana-Avain, private clinic, Oulu*

*Anneli Yliherva, Child Language Research Center, University of Oulu*

In this case-study the effect of intensive and structured intervention on expression of evaluative language in a child with SLI (specific language impaired) at aged of four years (child A) was assessed during nine-month-period. The development of evaluative expressions of a child A was compared with a control SLI-child B at the same age, who got a traditional speech and language therapy once a week or less and a typically developing four-year-old child C. Children's storytelling and the development of evaluative language were assessed using wordless picture book three times during the intervention period. According to the base line assessments during the four-week-period all three children used evaluative information in their stories. The number of evaluative expressions were developing in a parallel way in child A and C, whilst the number of evaluative information decreased in child B during the intervention period. Thus, intensive intervention described in the present study seemed to have positive effect on SLI-child's evaluative language during storytelling with picture book. To conclude, the evaluation expressions could be trained using systematic and structured intervention, and the results seem to be positive.

**Keywords:** evaluation, language impaired, narration, picture-based narrative