

KIELIHÄIRIÖINEN LAPSI KESKINÄISEN YMMÄRTÄMISEN VAALIJANA

JOHDANTO

Lasten puheterapialle on tyypillistä, että kuntoutustavoitteet sisällytetään lapsille mieluisaan toimintaan. Leikkiminen, pelaaminen sekä pelinomaiset tehtävät ovatkin puheterapeutin ja lapsen tapaamisten tuttua puuhaa. Tässä artikkelissa tutkin puheterapeutin ja kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutusta pelinomaisessa tehtävätilanteessa. Keskityn kuvaamaan kielihäiriöisen lapsen keinoja käsitellä hänelle asetettuun tehtävään liittyviä kuulemisen ja ymmärtämisen vaikeuksia. Näitä ongelmia keskustelijat käsittelevät korjausjäsenyyksen avulla. Korjaus on prosessi, jonka voi aloittaa ongelmavuoron tuottaja (itse) tai ongelmavuoron vastaanottaja (toinen), ja sen voi saattaa loppuun joko itse tai toinen (Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977; Sorjonen 1997). Pohdin kielihäiriöisten lasten tekemiä korjausaloitteita myös tarkastelemalla 5-vuotiaiden tyypillisesti kehittyvien lasten kotona äidin kanssa arvuutellessa tekemiä korjausaloitteita. Tutkimusmenetelmäni on etnometodologinen keskustelunanalyysi (Sacks, Schegloff ja Jefferson 1974; Tainio 1997).

Tutkittavat lapset käyvät puheterapiassa, koska heillä on kehityksellinen kielihäiriö tai kielihäiriöepäily. Kehityksellisellä kielihäiriöllä (dysfasia, kielen kehityksen erityisvaikeus) tarkoitetaan tilaa, jossa muuten normaalisti kehittyvä ja kuuleva lapsi ei omaksu kieltä normaalisti (Stark ja Tallal 1981; Bishop 1997; Leonard 1998). Suomalainen lapsi saa lääketieteellisen diagnoosin kielellisille vaikeuksilleen Maailman Terveysjärjestön Kansainvälisen tautiluokituksen (ICD-10) perusteella. Tällöin lapset, joilla on puheen ja kielen kehityksen vaikeuksia, jakautuvat tavallisimmin kahteen ryhmään: lapsiin, joiden kielelliset vaikeudet painottuvat puheen tuottamiseen (F80.1), sekä ryhmään, jossa lapsilla on vaikeuksia puheen tuottamisen lisäksi myös puheen ymmärtämisessä (F80.2). Lapset, joilla on puheen ja kielen kehityksen vaikeuksia, muodostavat kuitenkin hyvin heterogeenisen joukon, josta erottuu erilaisia alaryhmiä (Bishop ja Rosenbloom 1987; Rapin ja Allen 1987; Rapin 1996). Käytännön puheterapiatyössä on harvinaista, että puheterapeutti tapaa selvästi johonkin alaryhmään kuuluvia lapsia. Yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että on yksi kielihäiriölasten alaryhmä, jolla on keskustelun vaikeuksia

(Bishop ja Adams 1989; Bishop ym. 2000). Kielellinen häiriö ei myöskään ole pysyvä tila, vaan oireiden laatu vaihtelee ja muuttuu lapsen kehityksen ja kuntoutuksen myötä (Rapin ja Allen 1983; Bishop 1997; Conti-Ramsden ja Botting 1999). Joissain tapauksissa oireet lievittyvät ja häviävät, toisissa tapauksissa ne säilyvät läpi elämän.

Lasten kielihäiriöitä on tutkittu eniten kokeellisin asetelmin ja ryhmätutkimuksin. Tavallisimmin kielihäiriölasten ryhmää onkin verrattu tyypillisesti kehittyvien lasten ryhmään (mm. Conti-Ramsden ja Friel-Patti 1984; Prutting ja Kirchner 1987; Bishop ja Adams 1989). Harvinaisia ovat tapaututkimukset, joissa lapsen kieltä ja vuorovaikutusta olisi tutkittu päivittäisissä vuorovaikutusympäristöissä laadullisen tutkimusotteen avulla (ks. kuitenkin Conti-Ramsden ja Gunn 1986; McTear 1985a).

Tutkimushavainnot kielihäiriöisten lasten keskustelu- ja vuorovaikutustaidoista ovat ristiriitaisia. Kielihäiriöiset lapset on havaittu sekä kyvykkäiksi keskustelijoiksi että selvästi tyypillisiä lapsia heikommiksi kielellisiltä ja sosiaalisilta taidoiltaan. Tämän artikkelin tutkimuskohdetta, kielihäiriöisten lasten korjausaloitteita on tarkasteltu muutamissa metodologisesti eri tavoin aihetta lähestyvissä tutkimuksissa (Hardgrove, Straka ja Medders 1988; Leonard 1986; Brinton ja Fujiki 1982; Salmenlinna 2004, 2005; Tykkyläinen 2005). Aiempi tutkimus on pikemminkin keskittynyt aikuisen lapselle kohdistamien tarkistuskysymysten seurausten tarkasteluun, eli siihen, miten lapsi selventää omaa puhettaan aikuisen esittäessä lapselle korjausaloitteen (esim. Brinton, Fujiki, Loeb ja Winkler 1986a; Brinton, Fujiki, Winkler ja Loeb 1986b; Brinton, Fujiki ja Sonnenberg 1988).

Kielihäiriöisten lasten korjausaloitteita tutkinut Leonard (1986) havaitsi, että pienet kielihäiriöiset lapset (2;10–3;6) olivat tyypillisesti kehittyviä lapsia osallistuvampia ja tekivät myös ymmärtämiseensä liittyviä korjausaloitteita tyypillisesti kehittyviä lapsia enemmän. Leikki-ikäisiä kielihäiriöisiä ja tyypillisesti kehittyviä 5–6-vuotiaita lapsia päiväkodin leikki-tilanteessa vertailleet Brinton ja Fujiki (1982) havaitsivat puolestaan, että kielihäiriöiset lapset tekivät kolme kertaa vähemmän korjausaloitteita kuin tyypillisesti kehittyvät lapset. Tutkijat tulkitsivat tämän siten, että kielihäiriöiset lapset olivat keskustelussaan tyypillisesti kehittyviä lapsia taitamattomampia ja vähemmän tietoisia keskustelun rakentumisesta. Salmenlinna (2004, 2005) havaitsi, että puolentoista tunnin puheterapia-aineistossa kielihäiriöinen 7-vuotias tyttö teki eniten yleisiä, koko vuoroon kohdistuneita korjausaloitteita, mutta esitti myös edelliseen vuoroon kohdistuneita spesifisiä korjausaloitteita. Hardgroven ym. (1988) kokeenomaisessa tutkimuksessa kielihäiriöiset lapset toivat kyllä ymmärtämisen vaikeuden julki, mutta tekivät sen epätarkasti. Ymmärtämisen vaikeuksia kohdatessaan kielihäiriöiset lapset käyttivät yleisiä korjausaloitteita ja epäsuoria ei-sanallisia käytänteitä kuten katseen siirtämistä pöytään, kun tyypillisesti kehittyvät lapset puolestaan katsoivat useammin suoraan äitiin ja tekivät kuulemastaan tulkintaehdotuksia.

AINEISTO JA TUTKIMUKSEN KOHDE

Tutkin väitöstutkimuksessani (Tykkyläinen 2005) seitsemän puheterapeutti–lapsi–parin vuorovaikutusta tehtävätilanteessa, jossa harjoiteltiin käsitteitä ja kielellistä päättelyä. Tehtäväjaksot rakentuivat pääosin tehtävämateriaalin avulla toteutetusta toiminnasta, jonka osaksi puhe sijoittui. Lapsi osallistui tehtävään esimerkiksi kuvaa osoittamalla tai

▷

sijoittamalla nappulan vihjeenmukaiseen paikkaan. Tutkin etnometodologisen keskusteluanalyysin avulla, miten lapsi ja puheterapeutti työskentelivät tehtävän teossa tarvittavan keskinäisen ymmärtämisen saavuttamiseksi. Kuvasin puheterapeutin tehtävänasettamista ja tehtävänasettamisen jälkeen jäsenyntyneitä vuorovaikutukseltaan erilaisia polkuja. Tehtävänratkaisupolkuja erottui neljä, joista yleisin oli tehtävödotuksen mukaan sujunut polku. Toista polkua luonnehti se, että lapsen toiminta viipyi ja puheterapeutti muotoili tehtävän uudelleen. Kolmannella polulla lapsen tehtävätoiminta sujui virheellisesti ja puheterapeutti lähti ohjaamaan lasta kohti tehtävässä tavoiteltavaa vastausta. Neljännellä polulla lapsi lähti itse selvittämään tehtävän kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmaa. Tässä artikkelissa keskityn juuri tuon neljännen polun tehtävävuorovaikutuksen tarkasteluun (Tykkyläinen 2005: 138–149). Kielihäiriöisten lasten korjausaloitteiden rinnalla tarkastelen lisäksi, miten kielelliseltä kehitykseltään tyyppillisesti kehittyvät viisivuotiaat lapset tarkistavat ymmärtämistään samantyyppisessä tehtävässä. Tämä aineisto koostuu kahdeksan tyyppillisesti kehittyvän 5-vuotiaan lapsen pelinomaisista arvuuttelutuokiosta äitinsä kanssa kotioloissa. Aineisto on kerätty Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus-hankkeen yhteydessä (Helsingin lapsen kielen poikittaisaineisto 2004–2007).

Väitöstutkimuksessani (Tykkyläinen 2005) hahmottui prototyyppinen tehtävävuorovaikutuksen rakenne. Tehtäväjakso rakentui toistuvien toimintajaksojen ketjusta. Tämän ketjun yhden lenkin muodosti toimintajakso, jonka kolmiosainen rakenne (kaavio 1) sekä aineistoesimerkki (1) on esitetty alla. Kaikkiin tarkastelemiini tehtäviin sisältyi yhteensä 234 tällaista toimintajaksoa. Alla olevassa aineistonäytteessä lapsen tehtävänä on asettaa kuvia pöydällä olevan alustan muovitaskuihin kuulemansa mukaan. Puheterapeutti asettaa tehtävän antamalla lapselle toimintaohjeen. Tehtävän edellyttämä toiminta on ei-sanallista, ja lapsi työntää kuvan pöydällä olevan lokerikon muovitaskuun. Toimintajakso päättyy, kun puheterapeutti vastaanottaa lapsen tehtävänratkaisun *hyvä*-vuorollaan.

T= puheterapeutti, L= lapsi

- | | | |
|---|-----------|-----------------------------------|
| 1 | T: | tehtävän asettaminen |
| 2 | L: | tehtävänmukainen toiminta |
| 3 | T: | toiminnan vastaanottaminen |

Kaavio 1. Tutkimuksen perusyksikkö, kolmiosainen toimintajakso.

(1) Kuvia alustalle

- | | | |
|---|-----------|---|
| 1 | T: | [>ja sitten,< (0.2) sä voisitkin laittaa sen (.) <u>sun</u> kuvan (0.8)
[T LAITTA A EDELLISTÄ KUVAA TASKUUN, VETÄÄ KÄDEN
SYLIINSÄ |
| 2 | | <u>tu</u> o:lin (0.3) <u>a</u> lapuolelle. |
| 3 | L: | LAITTA A KUVAN ALUSTAN TASKUUN ((6.0)) |
| 4 | T: | hyvä, |

Puheterapeutin tehtävän asettava vuoro ennakoi lapsen tarkasti rajattua tehtävänmukaista toimintaa. Tässä artikkelissa tutkin niitä tapauksia, joissa kolmiosainen jakso ei toteutunutkaan odotetulla tavalla, vaan lapsi otti esille jotain keskustelukumppaninsa puheesta

ja osoitti sen vaativan jonkinlaista lisäkäsittelyä (vrt. Schegloff ym. 1977; Raevaara 1993; Sorjonen 1997). Tällöin puheterapeutin tehtävän asettavaa vuoroa ei seurannutkaan lapsen tehtävänratkaisu, vaan lapsen kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmaa osoittava vuoro, joka lykkää tehtävänratkaisua ja aloittaa korjausprosessin. Keskustelunanalyytisessä kirjallisuudessa tällaisesta vuorosta käytetään käsitettä korjausaloite. Lapsen pragmaattisia taitoja käsittelevässä kirjallisuudessa näihin vuoroihin viitataan puolestaan nimityksellä tarkistuskysymys tai selvennyspyyntö (*clarification request*, McTear 1985b:164). Näissä vuoroissa yhdistyy sekä kieliopillinen että kielen käyttöön liittyvä tieto: lapsi suhteuttaa osallistumisensa meneillään olevaan toimintaan ja samalla valitsee korjausaloitteen muotoiluun sopivat kielelliset keinot.

LAPSI TARKISTAA YMMÄRTÄMISTÄÄN

Puheterapia-aineistossa oli harvinaista, että lapsi esitti vuoroja, joiden avulla hän tarkisti, onko hän kuullut tai ymmärtänyt puheterapeutin asettaman tehtävän oikein. Koko aineistossa (n=234) lapsi teki tehtävän asettamisen jälkeen sijoittuvan korjausaloitteen vain 17 toimintajaksossa. Lähitarkasteluun valituissa puheterapiatehtävissä viisi aineiston seitsemästä lapsesta teki korjausaloitteita ja heistä kaksi tarkisti ymmärrystään muita enemmän.

Puheterapia-aineistossa oli neljä koko edeltävään puheterapeutin vuoroon kohdistuvaa korjausaloitetta ja yhdeksän johonkin puheterapeutin tehtävän asettavan vuoron osaan kohdistuvaa korjausaloitetta. Tyypillisimmin lapsi siis tarkisti ymmärtämistään esittämällä korjausaloitteen, joka kohdistui johonkin puheterapeutin tehtävän asettavan vuoron osaan. Kolmantena ryhmänä erottuivat lapsen esittämät neljä tulkintaehdotusta, joissa lapsi oli tehnyt tehtävästä tulkinnan, jonka hän tarjosi puheterapeutin hyväksyttäväksi tai hylättäväksi. Tällaisella vuorolla lapsi kokeili valintansa oikeellisuutta (vrt. *understanding check* tai *candidate understanding*, Schegloff ym. 1977).

Lapsen korjausaloite on vuoro, joka osoittaa edellisen vuoron olevan jossain mielessä ongelmallinen. Vuorot pysäyttivät meneillään olevan tehtävänratkaisun ja kutsuivat puheterapeuttia tarkentamaan tehtävää tai vahvistamaan tai kumoamaan lapsen tulkinnan siitä. Vuorot, joilla lapsi toi julki tehtävänasettamiseen liittyvän ymmärtämisen tai kuulemisen ongelman, oli muotoiltu kysymyksiksi. Kysymyksiksi ne määrittyivät kieliopillisen rakenteensa perusteella: niihin sisältyi kysymyssana tai partikkeli, joka muovasi vuorosta kysyvän. Myös lapsen puheenvuoron prosodia ja samanaikainen tai puhetta korvaava ei-sanallinen toiminta, kuten katse ja terapiamateriaalin käyttö sekä puheterapeutin lapsen vuoroa seuraava vuoro vaikuttivat siihen, että vuoro tulkittiin korjausaloitteeksi.

KOKO VUORON KOHDISTUVAT KORJAUSALOITTEET

Koko puheterapeutin edeltävään vuoroon kohdistuvia korjausaloitteita esiintyi neljässä toimintajaksossa. Tällainen vuoro sijoittuu Schegloffin ym. (1977) esittämän korjausaloitejatkumon siihen päähän, jossa puhuja tuo julki vähäistä ja epätarkkaa ymmärrystä toisen puhujan edeltävästä vuorosta. Näin korjausaloite tulkitaan useimmiten merkiksi kuulemisen ongelmasta tai minimaalisesta ymmärtämisestä (Schegloff ym. 1977; Sorjonen

▷

1997). Seuraava aineistoesimerkki esittelee koko tehtävän alkuun, tehtävän ensimmäiseen toimintajaksoon sijoittuvan koko vuoroon kohdistuvan korjausaloitteen. Puheterapeutti ja lapsi ovat aloittamassa nappulapelitehtävää.

(2) NAPPULAPELI – musta

- 2 (1.4)
 3 T: sit sä voit laittaa kaapin ovet vielä kiinni,
 4 (0.4)
 5 L: JOO (.)[uh (2.1) [joo (0.9) UH (0.7) joo
 [L POTKAISEE [SIIRTYY KAAPIN OVEA KOHTI
 6 [(.) Uh huh
 [POTKAISEE KAAPIN OVEN KIINNI
 [L KÄÄNTYY TEHTÄVÄÄ JA PUHETERAPEUTTIA KOHTI
 7 T: [.hhh ja etsippäs tuolta (.) Ville musta
 8 nappu[lahh
 [T KOSKETTAA KUVALAUTAA
 9 (0.4)
 10 → L: mitä,
 11 (0.3)
 12 T: missäs [siellä olis musta [nappula.
 [OSOITTA LAUTAA [T OSOITTA LAUDAN NAPPULOITA
 13 (2.0) L VETÄÄ KÄDEN POIS, KATSOO NAPPULARIVIÄ
 14 L: OTTAA NAPPULAN ((0.7))
 15 T: j:ep.
 16 (0.8)
 17 T: . ja laitappa sinne (.) kuvaan missä (0.6) on (0.4)
 18 sininen (0.3) hälytysajoneuvo.(0.4) jota ohjaa poliisi.

Toimintajakson alkaessa osallistujat valmistelevat tehtävää, ottavat kaapista tarvittavaa materiaalia ja siirtyvät lattialle tekemään tehtävää. Puheterapeutti kehottaa lasta sulkemaan avoimeksi jääneen kaapin oven (r. 3). Lapsi potkaisee kaapin ovea riehakkaasti pari kertaa ja kääntyy sitten puheterapeuttia ja tehtävää kohti. Samanaikaisesti puheterapeutti asettaa tehtävän esittämällä kehotuksen *etsippäs tuolta Ville musta nappula* (r. 7–8). Lapsi ei ole täysin suunnannut huomiotaan tehtävään ja on vasta siirtymässä tehtävän ääreen. Puheterapeutin tehtävänasettamista seuraakin koko edeltävään puheterapeutin vuoroon kohdistuva korjausaloite *mitä* (r. 10).

Lapsen *mitä* rivillä 10 kohdistuu eriytymättömästi puheterapeutin tehtävän asettavaan vuoroon. Terapeutti tulkitsee, että lapsi ei ole kuullut tai ymmärtänyt, mitä hän on sanonut, koska hän rivillä 12 esittää tehtävänannon uudestaan. Lapsen koko vuoroon kohdistamaa korjausaloitetta seuraa se, että puheterapeutti muotoilee tehtävän uudelleen, konkreettisella kysymyksellä *missäs siellä olis musta nappula*. Uudelleenmuotoileva vuoro tarkentuu myös ei-sanallisen toiminnan avulla. Puheterapeutti suuntaa lapsen huomiota ensin jäsentymättömällä kädenliikkeellä kohti nappulalautaa, sitten tarkentavalla nappularivistön osoittamisella. Näin lapselle tarjoutuu uusi mahdollisuus tehtävänmukaisen responssin tuottamiseen. Rivillä 14 lapsi valitsee oikean nappulan, minkä puheterapeutti vastaanottaa prosodialtaan korostetulla *j:ep* -vuorollaan.

VUORON OSAAN KOHDISTUVAT KORJAUSALOITTEET

Tyypillisimmin lapsi tarkasti ymmärrystään kysymyksellä, joka kohdisti korjaustarpeen johonkin osaan puheterapeutin edeltävää tehtävän asettavaa vuoroa. Nämä lapsen korjausaloitteet rakentuvat joko kysymyssanan avulla tai alkavat *ai*-partikkelilla. Seuraavan esimerkin korjausaloite aloittaa pitkän merkitysneuvottelun, jossa tehtävänratkaisun kannalta keskeiset käsitteet jäävät lopulta varsin epäselviksi. Puheterapeutti ja lapsi tekevät kissakorttitehtävää, jossa puheterapeutti antaa kissa-aiheisiin kuvakortteihin liittyviä vihjeitä ja lapsen tehtävä on etsiä kuulemaansa vihjeeseen sopiva kuva.

(3) KISSAKORTIT – kiharaiset viikset

- 1 (1.0)
 2 T: @uusinta kissamuotia ovat kiharaiset viikset, (.) mi:nullakin on sellaiset.@
 3 L: LIIKAHTAA TUOLILLA, IRROTTAA KÄDET POSKILTA, KATSOO PÖYDÄLLÄ OLEVIA KUVIA ((4.1))
 4 T: [(x)]
 5 → L: [mitkä.
 6 (0.6)
 7 T: kiharaiset viikset.
 8 (0.6)
 9 L: tha kirahaiset viik[set
 10 T: [onks mulla suora vai kihara tukka
 SILITTÄÄ KÄDELLÄ HIUKSIAAN



Kuva 1. Lapsi tekee tehtävän asettamisen johonkin osaan kohdistuvan kysymyksen.

Puheterapeutti asettaa tehtävän prosodisesti muunnetulla äänellä, kissaa esittäen. Tehtävän asettavaa vuoroa seuraa pitkä tauko (4.1 s), jonka aikana lapsi liikahtaa tuolilla ja irrottaa kädet poskiltaan (r. 3). Lapsen katse suuntautuu pöydällä oleviin kortteihin. Tätä liikahdusta seuraa lapsen korjausaloite *mitkä* (kuva 1), joka sijoittuu samanaikaisesti puheterapeutin alkavan, mutta heti kesken jäävän korjausaloitteen kanssa. Lapsen korjausaloitteen monikon nominatiivimuotoinen kysymyssana *mitkä* paikantaa ongelmaksi tehtävän asettavan vuoron lausuman *kiharaiset viikset*. Lapsen aloitteesta puheterapeutti toistaa ongelmalliseksi paikantamansa kohdan (r. 7). Toistoa seuraa tauko, jonka jälkeen

▷

lapsi tuottaa ongelmallisen kohdan *kirahaiset viikset* äännerakenteeltaan muuntuneessa muodossa. Nyt ymmärtämisen vaikeus paikantuu erityisesti käsitteeseen *kiharainen*. Puheterapeutti kiirehtiikin rivin 10 vuorollaan osittain lapsen vuoron päälle selvittämään *kiharainen*-käsitettä. Alkaa pitkä neuvottelu käsitteistä *kiharainen* ja *viikset*.

Toinen keino, jolla lapset muotoilivat johonkin puheterapeutin tehtävän asettavaan vuoron osaan kohdistuvan korjausaloitteensa, oli *ai*-partikkelilla alkavat vuorot. Lapsen vuorot määrittyivät kysymyksiksi *ai*-alkuisuuden ja esiintymisympäristönsä perusteella. Seuraavassa aineistonäytteessä pelataan nappulapeliä, jossa lapsen tehtävänä on ensin valita tietynvärinen nappula eriväristen nappuloiden joukosta ja sitten sijoittaa se kuva-levylle puheterapeutin ohjeen mukaisesti.

(4) NAPPULAPELI – ai kaks sinistä kalaa

- 1 T: ja sitte or:anssi nappulahh
2 L: OTTAA NAPPULAN ((2.5))
3 T: ja laita siihen miss on kaks sinistä kalaa, (.) ja kolme punasta?
4 (2.3)
5 → L: ai kaks sinistä kalaa.
6 T: =mhm?
7 (0.8)
8 → L: ja kol:me punistah
9 (1.4)
10 T: [(jooH)((kuiskaa))
[T NYÖKKÄÄ
11 L: =semmosii/xxx

Puheterapeutti asettaa kaksiosaisen tehtävän molemmat osatehtävät (r. 1 ja r. 3) antamalla *ja*-partikkelilla alkavan kehotuksen. Partikkelilla *ja* alkava vuoro liittyy uuden toiminta-kehotuksen edelliseen ja signaloi siirtymistä seuraavaan kokonaisuuden osaan (Heritage ja Sorjonen 1994). Puheterapeutin tehtävän asettavaa kehotusta (r. 3) seuraa tauko, jonka jälkeen lapsi poimii puheterapeutin vuoron alkuosan selvennettäväksi korjausaloitteellaan *ai kaks sinistä kalaa*. *Ai*-partikkelilla alkava kysymys on suomen kielessä tarkistuskysymys, joka viittaa aina edelliseen vuoroon (Raevaara 1993; Sorjonen 1997; Kurhila 2003; ISK 2004: 777). Muun muassa Kurhila (2000 ja 2003) on asiointikeskusteluja tutkiessaan havainnut, että instituution edustajat tarkistavat ymmärrystään suomea toisena kielenään puhuvien edellisestä vuorosta tyypillisimmin *ai*-partikkelilla alkavin kysymyksiin.

Puheterapeutti vahvistaa lapsen ymmärrystarjouksen oikeaksi *mhm*-palautteella. Vuoron intonaatio nousee loppua kohden. Nousevalla intonaatiolla tuotettu vuoro ottaa vastaan lapsen tehtävänratkaisun ja suuntautuu jo tulevaan ennakoiden seuraavaa tehtävän asettamista. Rivillä 8 lapsi toistaa vielä puheterapeutin vuoron jälkimmäisen osan *ja kolme punista*. Lapsi jatkaa näin ymmärtämisen tarkistamista: nyt tarkistamisen kohteeksi nousee alkuperäisen ohjeen jälkimmäinen osa, joka liitetään edellisen tarkistuksen jatkoksi. Puheterapeutti vahvistaa *joo*-kuiskauksella ja nyökkäyksellä (r. 10) lapsen vuoron tehtävän loppuosan toistosta. Lapsi kommentoi vielä omaa tehtävätoimintaansa hiljaisella äänellä, epäselvästi kuuluvassa vuorossa rivillä 11.

Ai-partikkelista sekä tehtävän asettavan vuoron tietyn osan toistosta koostuvalla nominalausekkeella muotoillut kysyvät vuorot toistavat ja tarkistavat puheterapeutin asettamaa tehtävää. Ne tuovat julki lapsen suuntautumisen tehtävään ja tehtävänratkaisijan rooliin,

mutta merkitsevät tehtävän ymmärtämisen epävarmaksi ja puheterapeutin vahvistusta vaativaksi. Saattaakin olla, että *ai*-nominilauseke-kysymykset ovat tyypillisiä juuri institutionaalisille tilanteille, joissa kohtaavat asiantuntija ja maallikko, sekä tehtävänomaisille tilanteille, joissa toiminnan tavoite on tarkasti määrätty. Meneillään oleva toiminta etenee kuitenkin sujuvasti korjausaloitteista huolimatta.

LAPSI ESITTÄÄ OIKEAN TULKINTAEHDOKKAAN

Edellä kuvatut lapsen esittämät korjausaloitteet ovat suuntautuneet selvästi taaksepäin tarkistamaan, miten lapsi kuuli tai ymmärsi joko koko puheterapeutin tehtävän asettavan vuoron tai sen osan. Niiden avulla lapsi tarkistaa ymmärrystään asetetusta tehtävästä ennen omaa tehtävänratkaisuaan. Seuraavaksi esitettävät korjausaloitteet eroavat edellä esitetystä siinä, että lapsi on edennyt tehtävänratkaisussaan pidemmälle. Näissä vuoroissa lapsi on jo suorittanut tehtävän vaatiman ei-sanallisen toiminnan ja esittää sen yhteydessä, samanaikaisesti tai välittömästi ei-sanallisen ratkaisun jälkeen tehtävää koskevan tulkintaehdotuksensa (vrt. Halonen 2001, 2002) puheterapeutin vahvistettavaksi tai hylättäväksi. Seuraavassa esimerkissä puheterapeutti ja lapsi ovat tekemässä nappulapelitehtävää, jonka materiaalina ovat kuvallinen lauta ja eriväriset nappulat (Tykkyläinen 2005: 142–143). Tehtävä on kaksiosainen. Puheterapeutti antaa ensin ohjeen siitä, minkä värinen nappula lapsen tulee valita, ja sen jälkeen, mihin nappula kuvalaudassa sijoitetaan. Tässä toimintajaksossa lapsen esittämä tulkintaehdotus (r. 5) on oikea: lapsi on valinnut tehtävässä tavoitellun värinappulan.

(5) NAPPULAPELI - tummaa tummaa sinistä

- 1 T: mt (0.6) sitten löytyykö sieltä,
 2 (0.8) (L MAISKAUTTAA SUUTA JA KÄTTÄ)
 3 tum:maa tummaa sinistä (.) ihan tummaa sinistä.
 4 → L: L IRROTTAA NAPPULAN JA
 5 → L: [tääkö.
 [NOSTAA NAPPULAN KUVALEVYN LAIDAN YLI
 6 → T: °joo° =se menee niille eläimille jotka röhkii
 7 (0.3) ja joil on kärsä ja saparo.
 8 L: LAITTA NAPPULAN REIKÄÄN ((0.7))
 9 T: mitäs ne olikaan=[@röh nröh röh@]
 10 L: [possuja.]



Kuva 2. Lapsi esittää tulkinnan tehtävästä puheterapeutin hyväksyttäväksi tai kumottavaksi.

Puheterapeutti asettaa nappulanvalintatehtävän kysymyksen muodossa (r. 1–3). Lapsi on suuntautunut tehtävään ja katsoo tehtävän kuvalautaan. Lapsi valitsee nappulan (r. 4), nostaa sen kuvalaudan reunan yli ja näyttää nappulaa esittäen samalla puheterapeutille kysymyksen *tääkö* (r. 5, kuva 2). Lapsi on muotoillut tulkintaehdotukseksi rakentuvan vuoronsa tehtävätoiminnalle tyypillisesti kielellisen ja ei-sanallisen aineksen yhdistelmänä. Vuoroa rakentavat deiktinen pronomini *tää*, *-kO*-liitepartikkeli sekä käden kurotus, jolla lapsi nostaa nappulan korkealle kuvalaudan yli kohti puheterapeuttia. Lapsen katse on kuitenkin suuntautunut koko ajan tehtävään. Lapsen vuoro on tulkinta puheterapeutin asettamasta tehtävästä, ja vuorollaan lapsi hakee puheterapeutin vahvistusta tai hylkäystä nappulan valinnalleen. Tällainen toiminta on korjausta esiin kutsuvaa (*correction invitation device*, Sacks 1992: 380). Puheterapeutti vahvistaa ja vastaanottaa lapsen tarjoaman responssiehdokkaan välittömästi *joo*-vuorollaan, johon hän liittää kiirehtien seuraavan toiminnan, nappulan sijoitusta koskevan kehotuksen. Lapsen aloittamasta välisekvenssistä huolimatta tehtävänratkaisutoiminta säilyy koko ajan hyvin sujuvana ja etenevänä — korjausprosessia käytetään keskinäisen ymmärryksen ylläpidossa hyväksi sujuvasti ja tehtävän etenemistä haittaamatta.

LAPSI ESITTÄÄ VÄÄRÄN TULKINTAEHDOKKAAN

Lapsen väärä tulkintaehdokas voi johtaa pitkään neuvotteluun tehtävän tulkinnasta. Pitkäkestoisissa korjausprosessissa puheterapeutti käyttää yhä enemmän multimodaalisia keinoja, joilla lasta ohjataan kohti tavoiteltavaa ratkaisua. Seuraava esimerkki havainnollistaa sitä, miten tulkintaneuvottelun edetessä puheterapeutin ohjailevaan toimintaan sisältyvien vuoro vaikutusresurssien käyttö lisääntyy. Myös osallistujien tapa päättää toimintajakso paljastaa, että osallistujien keskinäinen ymmärtäminen on ollut uhattuna.

Puheterapeutti ja lapsi tekevät tehtävää, jossa lapsi »uittaa» kaloja muovialustan taskuissa olevien kuvien päälle puheterapeutin ohjeen perusteella. Lapsen *ai*-partikkelin avulla muovileima tulkintaehdokas aloittaa korjausjakson rivillä 6.

(6) KALOJA ALUSTALLE – toinen keltainen kala

- 1 (0.8)
 2 T: no sitten (1.0) uita seuraavaksi (.) ↑*toinen*
 L: [L OTTAA OIKEAN KALAN
 3 T: keltainen kala, (2.3) [ylimmän rivin *viimeisen* kuvan
 4 päälle.
 5 (0.6)
 6 →L: [ai *tohon*
 [L LAITTAAN NOPEASTI KALAN VÄÄRÄN KUVAN PÄÄLLE
 7 (0.6)
 8 T: mikäs on ylimmän rivin *viimeinen* kuva.
 9 L: SIIRTÄÄ KALAA TOISEN, JÄLLEEN VÄÄRÄN KUVAN PÄÄLLE
 ((2.6))
 10 T: [tää on se ylin rivi? ja täällä se ihan vika
 [VETÄÄ SORMEA YLINTÄ KUVARIVIÄ PITKIN
 11 VII::*mei:nen* on (.) *toi*.=
 12 L: [=kukkaruukku
 [L LAITTAAN KALAA TASKUUN
 13 T: kukkamaljakkoo oli vika viimeinen°
 14 (0.4)
 15 T: *hyvä*.
 16 (0.6)



Kuva 3. Puheterapeutti työstää tehtävässä tavoiteltavaa sijaintia puheen, prosodian ja tehtävämateriaalin avulla.

Puheterapeutti osoittaa tehtävän asettavaa vuoron ainesta tauoin (r. 2 ja r. 3) ja korostaa sitä painotuksin. Vuoron alkuun sijoittuu *no sitten*, sitä seuraava sekunnin tauko sekä tehtävän kaikissa toimintajaksoissa toistuva ohje *uita seuraavaksi* (r. 2). Ne suuntaavat huomiota ja siirtymistä eteenpäin tehtäväjaksossa. Tämä aines ennakoii ja siirtää osallistujia kohti juuri tämän toimintajakson tehtävänratkaisun kannalta keskeistä ainesta, jota edustaa tehtävässä valittavan kalan väri *toinen keltainen kala* sekä tehtävässä tavoiteltava sijainti *ylimmän rivin viimeisen kuvan päälle*. Lapsen tehtävänratkaisutoiminta alkaa puheterapeutin ohjeen aikana. Lapsi valitsee oikeanväristä kalaa samanaikaisesti, kun puheterapeutti asettaa tehtävän loppuosaa, joka on kalan sijoittamiseen liittyvä ohje (r. 3). Rivillä 6 lapsi sijoittaakin kalan nopeasti väärän kuvan päälle kysyen samalla *ai tohon*. Puheen ja ei-sanallisen toiminnan muovaama vuoro tarjoaa tulkintaehdotuksen, jonka kysymys merkitsee epävarmaksi. Lapsen tarjoama tulkintaehdokas kutsuu terapeuttia vahvistamaan tai kumoamaan lapsen

▷

valinnan. Lapsen esittämän väärän tulkinnan takia puheterapeutti muotoilee kalan sijoitusohjeen uudelleen, nyt *mikäs*-kysymyksen avulla (r. 8). Kysymys toistaa alkuperäiseen tehtävän asetettavaan vuoroon sisältyneen tavoiteltavan sijainnin: *ylimmän rivin viimeinen kuva*. Rivillä 9 lapsi siirtää kalan kuitenkin jälleen väärän kuvan päälle. Lapsen toisen väärän valinnan jälkeen puheterapeutti kielentää tavoitellun sijainnin uudelleen ja käyttää tällä kertaa myös terapiamateriaalia apunaan. Puheterapeutti jakaa tavoitellun sijainnin kuvauksen osiin. Ensin terapeutti kielentää *tää on se ylin rivi* ja vetää samanaikaisesti etusormeaan tehtävälustan ylintä kuvariviä pitkin kohti tavoiteltua kuvaa. Vuoron alkuosan ilmaus nousee loppua kohti ja ennakoii ilmaukselle jatkoa samalta puhujalta (vrt. Ogden ja Routarinne 2005). Vuoron loppuosassa terapeutti puolestaan osoittaa tehtävässä tavoitellun paikan puheen, tauotuksen ja samanaikaisen tehtävämateriaalin osoittamisen avulla. Vuoron loppuosan lopullisen ratkaisun hän esittää korostuneesti: *ja täällä se ihan vika VII:meinen on*. Hän rakentaa tavoitellun sijainnin lapsenkielisellä ilmauksella *vika viimeinen* ja *VII:meinen*-sanan alkutavua painottamalla ja venyttämällä. Myös käden samanaikainen osoittava liike korostaa tavoiteltua sijaintia. Puheterapeutti esittää oikean sijainnin ja kuvan vielä mikrotauon ja demonstratiivipronominin avulla (*.*) *toi* sekä sormella osoittaen. Tällainen vuoronmuotoilu suuntaa voimakkaasti lapsen huomiota tehtävään ja osallistaa lasta tehtävänratkaisuun. Lapsi seuraakin oikean sijainnin osoittamista ja rivillä 12 nimeää välittömästi tavoiteltuun sijaintiin liittyvän kuvan =*kukkaruukku* työntäen kalaa samalla alustan muovitaskuun kuvan päälle. Nimeämiseen liittyy kuitenkin semanttinen virhe. Lapsi nimeää kukkamaljakon kukkaruukuksi ja rivillä 13 puheterapeutti tekee suoran korjauksen, joka on upotettu vielä tehtävässä tavoiteltua sijaintia (*vika viimeinen*) työstävään ilmaukseen (vrt. Jefferson 1987). Toimintajakso päättyy puheterapeutin *hyvä*-arvioon (r. 15).

Korjausjakson aloitti tulkintaehdotus, jonka lapsi muotoili puheen ja ei-sanallisesti toimien. Lapsen väärät tulkintaehdotukset saivat puheterapeutin voimakkaasti seuraamaan, ohjaamaan ja tukemaan toimintaa kohti tavoiteltua ratkaisua. Puheterapeutti työsti harjoittelun kohteena ollutta sijaintikäsitettä multimodaalisesti, eri vuorovaikutusresursseja hyväksi käyttäen. Puheterapeutti muotoili sijaintiohjeen uudelleen erityisin, lapselle suunnatuin leksikaalisin valinnoin ja käyttämällä puheen prosodiaa sekä tehtävämateriaalia. Merkille pantavaa on myös, että toimintajakson loppuun sijoittunut kuvan nimeämiseen liittynyt lapsen semanttinen virhe sai suoran, toimintaan upotetun korjauksen. Päätoimintana säilyi kuitenkin tehtävätoiminta, oikeanvärisen kalan valinta ja sen paikalleen uittaminen. Vaikka puheterapeutti käytännössä ratkaisi tehtävän, hän kutsui lasta voimakkaasti toiminnallaan mukaan tehtävänratkaisuun.

TYYPILLISESTI KEHITTYVIEN VIISIVUOTIAIDEN KORJAUSALOITTEET

Miten sitten tyypillisesti kielellisesti kehittyneet lapset tuovat julki kuulemisen tai ymmärtämisen ongelman vastaavanlaisessa pelinomaisessa tehtävätilanteessa? Vertailua varten tutkin kahdeksan tyypillisesti kehittyvän 5-vuotiaan kuvienarvuuttelutilanteita kotona (Helsingin lapsen kielen poikittaisaineisto). Kaikkiaan tarkasteltavia arvuuttelun toimintajaksoja oli 70. Aineistosta löytyi neljä korjausaloitetta, joista kolme teki 5-vuotias tyttö ja yhden 5-vuotias poika. Kaikki neljä korjausaloitetta olivat *-kO*-liitepartikkelilla muotoiltuja. Seuraavassa esimerkissä äiti ja Alina istuvat olohuoneen lattialla ja äiti arvuuttelee 5-vuotiaalta Alinalta kuvapuoli ylöspäin olevia muistipelin kuvakortteja.



Kuva 4. Lapsi tekee korjausaloitteen.

(7) ARVUUTTELU – Alina & äiti

- 1 Ä: Joo:?
 2 (1.0)
 3 → Ä: minkäs noista voi syödä.
 4 (1.9) ALINÄ KATSOO KUVIA JA NÄPRÄÄ VARPAITAAN
[KUVAT]
 5 A: [°M-m- ↑m- mm-°(2.9)mm-
 [ALINA NÄPRÄÄ VARPAITAAN, RISTII JALAT
 6 (1.3) ALINA KATSOO KUVIA
ÄITI
 7 → A: [**puustako,**]
 [**ALINA KUROTTUU ÄITIÄ KOHTI**]
 8 (1.6) ALINA KATSOO ÄITIIN
 9 Ä: [No vaikka puusta,]
 [ALINA SIIRTÄÄ KATSEENSA KUVIIN]
 10 (2.4) ALINA KUMARTUU KUVIEN YLLE
 11 Ä: [minkä voi syödä.]
 [ALINA KATSOO KUVIA]
 12 (1.8)
 13 A: [Omenan,]
 [OSOITTAA OMENAN KUVAA]
 14 Ä: Mmm (.) voikos sen lumiukon syödä, (2.1)
 15 A: En mä tiedä, (0.5)
 16 Ä: [£Ei saa syödä [lun]ta,£]
 [ÄITI PUDISTELEEE [PÄÄ]TÄÄN,KATSOO KUVIA]
 17 A: [Ei,]
 18 A: (1.0) A KATSOO KUVIA, HYMYILEE]
 19 Ä: °Joo,°

Äidin arvuutteleva, tehtävän asettava vuoro *minkäs noista voi syödä* aloittaa toimintajakson. Alina katsoo lattialla olevia kortteja 1.9 sekunnin ajan, minkä jälkeen hän alkaa näprätä varpaitaan ja ristii sitten jalkansa risti-istuntaan. Samalla Alina mumisee hiljaista itselle suunnattua mietiskelevää ääntä, jossa on vaihtuva prosodia (r. 5). Sitten Alina keskittyy taas kuvien katsomiseen 1.3 sekunnin ajan (r. 6). Rivillä seitsemän Alina esittää liitepartikkelin *-ko* avulla muotoillun korjausaloitteen *puustako*. Kysyessään Alina kään-

▷

tyy ja kurottuu äitiä kohti ja siirtää katseensa äitiin (kuva 4). Alinan kysymys on tulkinta koko edeltävästä vuorosta. Sillä Alina pyrkii rajaamaan ratkaisuvaihtoehtoja koskemaan pienempää alaryhmää, tässä puusta saataviin syötäviin. Rivillä 9 äiti toteaa Alinan ehdottaman rajauksen yhdeksi mahdolliseksi: *No vaikka puusta*. Alina siirtääkin katseensa takaisin kuviin ja kumartuu selvästi kuvien ylle. Alinan vastauksen viipyessä edelleen (2.4 sekuntia) äiti toistaa alkuperäisen tehtävänasettavan vuoronsa vihjeen muodossa *minkä voi syödä*. Rivillä 13 Alina sitten osoittaa oikeaa kuvaa ja vastaa *omenan*. Äiti ottaa vastaan tavoitellun vastauksen *mhm*-partikkelilla. Oikean vastauksen jälkeen äiti ja Alina pohtivat vielä keskenään, voiko lumiukon syödä (lumiukkoa esittää yksi jäljellä olevista arvuuteltavista kuvista) ja äiti neuvoo Alinaa välttämään lumen syöntiä (r. 16–19).

Alinan korjausaloite sijoittuu muutaman sekunnin päähän tehtävän asettamisesta, pohdintavaiheen jälkeen. Pohdinnasta korjausaloitteen esittämiseen siirtyminen näkyy selvässä kehon asennon ja katseen suunnan muutoksessa (kuva 4). Alinan korjausaloite pyrkii tarkentamaan äidin varsin yleisellä tasolla asettavaa tehtävää. Korjausaloite hakee vahvistusta tai hylkäämistä tehtävän vastausvaihtoehtoja rajaavalle tulkinnalle. Pikemmin kuin tehtävän asettavan vuoron tai vuoron osan ongelmallisuuden osoittamiseen, Alinan viiveellä tuottama korjausaloite viittaa siihen, että Alinalla olisi mielessään jo ehdokas, jonka oikeellisuutta hän vastausvaihtoehtoja rajaavalla kysymyksellään varmistaa.

Tämän aineiston perusteella on vaikea tehdä yleisiä päätelmiä, mutta aineistossani tyypillisesti kehittyvät viisivuotiaat eivät tee tehtävätilanteessa korjausaloitteita, jotka olisivat merkki minimaalisesta tai osittaisesta ymmärtämisestä, vaan esittävät korjausaloitteen, jolla rajataan vastausvaihtoehtojen joukkoa ja jonka avulla etsitään tukea mahdolliselle jo mielessä olevalle tulkintaehdokkaalle. Alinan korjausaloite kertoo äidin hyvin yleisellä tasolla esittämästä tehtävän asettamisesta. Kaikki neljä tyypillisesti kehittyvien lasten korjausaloitetta olivat samantyyppisiä, -kO-partikkelin avulla muodostettuja. Kielihäiriöisille lapsille olivat tyypillisiä johonkin tehtävän asettavaan vuoron osaan kohdistuneet korjausaloitteet. Tällaiset aloitteet ovat merkki johonkin edeltävän vuoron osaan kohdistuvasta ymmärtämisen vaikeudesta, mutta myös puheterapeuttien tavasta asettaa tehtävä. Puheterapeuttien tehtävän asettavat vuorot olivat moniosaisia ja sisälsivät usein paljon yksityiskohtia. Äidit taas esittivät toisaalta varsin yleisiä ja toisaalta lapsen elämysmaailmaa hyödyntäviä tehtäviä (Tykkyläinen tulossa). Molemmat lapsiryhmät ilmensivät voimakasta tehtäväsuuntautuneisuutta ja pyrkimystä vastata oikein. Tämä kävi ilmi erityisesti kehon orientaatioissa — myös Alina suuntautui tehtävään, sitten äitiin ja taas tehtävään selkeiden kehon ja katseen suunnanmuutosten avulla.

PÄÄTELMIÄ JA POHDINTAA

Olen tässä artikkelissa tarkastellut, miten viisivuotias kielihäiriöinen lapsi tarkistaa ymmärtämistään hänelle asetetusta puheterapiatehtävästä. Kielihäiriölasten puheterapiassa tekemiä korjausaloitteita tutkiessani olen tarkastellut niiden rinnalla myös tyypillisesti kehittyvien lasten korjausaloitteita kotona, vapaa-ajan pelitilanteissa äidin kanssa. Kokonaisuuksena voi todeta, että kielihäiriöiset lapset tekivät korjausaloitteita tehtävää ratkaistessaan harvoin, mutta käyttivät kuulemisen ja ymmärtämisen tarkistamiseen erilaisia keinoja. Kielihäiriöiset lapset tarkistivat ymmärtämistään tekemällä sekä koko vuoroon kohdis-

tuvia että johonkin vuoron osaan kohdistuvia korjausaloitteita tai tarjoamalla tehtävästä tulkintaehdokkaista puheterapeutin vahvistettavaksi tai hylättäväksi. Eniten kielihäiriöiset lapset tekivät tarkasti johonkin vuoron osaan kohdistuvia korjausaloitteita. Tyypillisesti kehittyvät lapset tekivät korjausaloitteita myös harvoin, mutta ne erosivat kielihäiriölasten tekemistä korjausaloitteista. Tyypillisesti kehittyvien lasten korjausaloitteet tarkistivat äitien lapsille yleisellä tasolla asettamia tehtäviä. Korjausaloitteillaan lapset rajasivat ja tarkensivat ratkaisuvaihtoehtojen joukkoa.

Päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa saavutettu osallistujien välinen keskinäinen ymmärrys meneillään olevasta toiminnasta on lapsen kielellisen, kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen edellytys. Korjausaloite on keino, jolla lapsi pystyy pysäyttämään meneillään olevan toiminnan ja osoittamaan hyvin tarkasti ongelmallisen kohdan keskustelukumppanin edeltävästä vuorosta. Lapsen korjausaloite ohjaa kuulemisen, keskittymisen tai ymmärtämisen vaikeuden äärelle, oli kyseessä sitten edeltävä epäselvä tai yleinen ohje tai lapsen vaikeus hallita käsitteitä. Lapsen korjausaloite kutsuu keskustelukumppanin tarkentavaan neuvotteluun tehtävän tulkinnasta. Lapsi saa keskustelukumppanin uudistamaan tehtävän asettamisen tai tarkentamaan asetettua tehtävää, kuten toistamaan tehtävän ratkaisun kannalta merkityksellistä ainesta tai tuomaan uutta ainesta tehtävän ratkaisuun.

Kielihäiriöisten lasten puheterapiassa tekemät korjausaloitteet ja tyypillisesti kehittyvien lasten kotona tekemät korjausaloitteet erosivat laadullisesti toisistaan. Kielihäiriöisille lapsille tyypillisimpiä korjausaloitteita olivat tiettyyn puheterapeutin tehtävän asettavan vuoron osaan kohdistuvat, tarkasti suunnatut korjausaloitteet, mutta lapset esittivät myös koko vuoroon kohdistuvia korjausaloitteita sekä tulkintaehdotuksia. Tyypillisesti kehittyvät lapset tekivät puolestaan korjausaloitteita, joilla tarkistettiin ja rajattiin vastausmahdollisuuksien joukkoa ja etsittiin tukea omalle tulkintaehdokkaalle. Korjausaloitteiden ero kertoo myös edeltävästä, tehtävän asettavasta vuorosta. Niissä toimintajaksoissa, joissa tyypillisesti kehittyvät lapset tekivät korjausaloitteen, lasten äidit asettivat tehtävän usein yleisellä tasolla. Kielihäiriöisten lasten korjausaloitteet esiintyivät toimintajaksoissa, joissa tehtävä annettiin yksityiskohtaisesti. Havainto kielihäiriöisten lasten johonkin vuoron osaan kohdentamista tarkoista korjausaloitteista eroaa aiemmista kielihäiriöisten lasten korjausaloitteita koskevista tutkimushavainnoista (esim. Hardgrove ym. 1988; Salmenlinna 2004, 2005). Aiemman tutkimuksen mukaan kielihäiriöiset lapset tekivät lähinnä koko vuoroon kohdistuvia, luonteeltaan yleisiä korjausaloitteita. Näistä tutkimuksista käy kuitenkin harvoin ilmi yksityiskohtainen konteksti, joissa lapset ymmärrystään tarkistavat. Tässä artikkelissa tarkasteltu tehtävätyyppinen toiminta luo sitä vastoin toimintaympäristön, joka tarjoaa lapselle mahdollisuuden johonkin vuoron osaan kohdistuvien korjausaloitteiden tekoon. Havainto aktiivisesti keskinäisen ymmärtämisen ongelmia selvittävästä lapsesta myös kyseenalaistaa aiemman puheterapiaa koskevan vuorovaikutustutkimuksen näkemyksen lapsesta melko passiivisena vuorovaikutusosapuolena (esim. Prutting ym. 1978; Panagos ym. 1986a; Leiwo 1992). Kysymyksellään lapsi osoittaa ongelmallisen kohdan ja ottaa vastuun tehtävänratkaisusta. Lasten johonkin edeltävän vuoron osaan kohdistuneet korjausaloitteet suuntautuivat aineistossani epäselviin käsitteisiin, kielioppirakenteisiin tai selvästi joko edeltävän vuoron alku- tai loppuosaan. Koko vuoroon kohdistuvat korjausaloitteet puolestaan sijoituivat keskittymisen ja kuuntelemisen kannalta tilanteisiin, joissa lapsi suuntasi huomionsa osittain tai kokonaan muualle kuin tehtävätoimintaan, kuten tehtävän aloittamisvaiheeseen.

Kielihäiriöisen lapsen puheterapeutin vahvistettavaksi tai kumottavaksi tarjoama tulkin-

▷

taehdotus on kiinnostava tehtävävuorovaikutuksen ilmiö. Tulkintaehdotus merkitsee lapsen tulkinnan epävarmaksi ja puheterapeutin vahvistamista tai hylkäämistä vaativaksi, toisaalta se kertoo lapsen voimakkaasta suuntautumisesta sujuvasti etenevään tehtävätoimintaan, jonka kulkua oikea tulkintaehdokas hidastaa mahdollisimman vähän. Kielihäiriöisen lapsen kohdalla herääkin ajatus mahdollisesta, kielihäiriöisen lapsen vähitellen omaksumasta selviytymisstrategiasta. Jos lapsi kohtaa toistuvasti tilanteita, joissa hänen ymmärtämisensä on epävarmaa, juuri tulkintaehdokkaan tarjoaminen saattaisi olla hyvin toimiva tapa selviytyä arjen pulmatilanteissa. Tavoitellun tulkintaehdokkaan esittäminen ei haittaa vuorovaikutuksen sujuvaa etenemistä. Virheellisen tulkintaehdokkaan esittäminen puolestaan varmistaa sen, että lapsi saa uuden, koko tehtävää koskevan ja korosteisen tehtäväohjeen, mikä toiminee arjen ryhmätilanteissa spesifiä merkitysneuvottelua paremmin. Tulkintaehdokkaan epävarmaksi merkitseminen antaa myös signaalin keskustelukumppanille siitä, että lapsella on ongelmia ymmärtämisessä ja hän tarvitsee ylipäättään enemmän visuaalista tukea, kuten esimerkiksi osoittamista ja tilannevihjeiden käyttämistä puheen tukena.

Lapsen korjausaloitteen aloittama neuvottelu tehtävän tulkinnasta saattoi kestää pitkään, ja neuvotteluihin sisältyi useita lapsen vääriä tulkintoja ja puheterapeuttien tarkasti ajoittamia tehtävän uudelleen muotoiluja. Pitkissä neuvotteluissa korostui multimodaalisten vuorovaikutusresurssien hyödyntäminen. Puheterapeutit käyttivät vuoronmuotolussaan sanallisia ja ei-sanallisia keinoja sekä korostunutta prosodiaa ohjatessaan lasta kohti tehtävässä tavoiteltavaa vastausta. He suuntasivat lapsen huomiota ja helpottivat tehtävän ymmärtämistä valitsemalla lapsen maailmaan kuuluvia sanoja ja käyttämällä korostunutta puheen prosodiaa. Lisäksi puheterapeutit käyttivät eleitä, ilmeitä ja kehoaan sekä havainnollistivat terapiamateriaalin avulla pyrkimystä kohti tehtävässä tavoiteltavaa ratkaisua. Näin tehtävänratkaisun kannalta keskeinen aines nousi korostuneemmin esiin. Tehtäväneuvottelun pitkittyessä puheterapeutit ohjasivat lasta vahvemmin ja paljastivat tehtävässä tavoiteltavan vastauksen voimakkaammin. Myös toimintajakson päättäminen toi ilmi edeltävän tulkintaneuvottelun ongelmallisuuden. Tunnusomaista olikin, että lapsen vääriä tulkintaehdotuksia sisältävien neuvottelujen päätteeksi puheterapeutti arvioi lapsen suoritusta joko korostuneen positiivisesti tai kutsui lapsen yhteiseen tehtävän ratkaisuun ja arviointiin. Tyypillistä puheterapeutin osallistumiselle oli, että hän pyrki systemaattisesti toimimaan tavalla, jossa lapsi säilyi tehtävänratkaisijana. Tällä tavoin puhuen ja toimien tuotiin esiin puheterapian institutionaalinen luonne: terapeutti pyrki ratkaisemaan ymmärtämisen kannalta ongelmalliset tilanteet niin, että korjausvastuu säilyy lapsella.

Kielihäiriöisen lapsen ymmärtämisvaikeuksilla on seurauksia arjen vuorovaikutustilanteisiin. Sekä puheterapiassa että päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa kohdatut pulmat nostetaankin esiin lapsen kuntoutusta mietittäessä. On tärkeää, että lapsen päivittäiset kommunikaatiokumppanit herkistyvät havaitsemaan lapsen esittämät korjausaloitteet ja pysähtyvät arjessa ohikiitävien vuorovaikutustuokioiden lähitarkasteluun. Korjausprosessin tutkiminen on näin voimavara ymmärtämisen vaikeuksien voittamisessa. Korjausaloite on keino, jonka avulla lapsi pystyy pysäyttämään meneillään olevan keskustelun ja osoittamaan ymmärtämisen vaikeuden. Näin lapsi tarjoaa keskustelukumppaneille laadullista tietoa ymmärtämisen vaikeuksien luonteesta. Lapsen korjausaloitteiden ja tulkintaehdokkaiden vuorovaikutusmerkityksen tunnistaminen ja niiden seurausten pohtiminen voikin näin tarjota lapsen lähi-ihmisille työkaluja keskinäisen ymmärtämisen vaikeuksien kohtaamiseen ja lapsen parempaan ymmärtämiseen.

LÄHTEET

- BISHOP, DOROTHY 1994: Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. – *Philosophical Transactions of the Royal Society*, B, 346, s. 105–111.
- 1997: *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Somerset: Psychology Press.
- BISHOP, DOROTHY – ADAMS, CATHERINE 1989: Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder II: What features lead to judgement of inappropriacy? – *British Journal of Disorders and Communication* 24 s. 241–263.
- BISHOP, DOROTHY – CHAN, JANET – ADAMS, CATHERINE – HARTLEY, JOANNE – WEIR, FIONA 2000: Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. – *Development and Psychopathology* 12 s. 177–199.
- BISHOP, DOROTHY. – ROSENBLUM, LEWIS 1987: Classification of childhood language disorders. – William Yule & Michael Rutter (toim.), *Language development and disorders. Clinics in developmental medicine* s. 101–102. London: MacKeith Press.
- BRINTON, BENJAMIN – FUJIKI, MARTIN 1982: A comparison of request–response sequences in the discourse of normal and language-disordered children – *Journal of Speech and Hearing Disorders* 47 s. 57–62.
- BRINTON, B. – FUJIKI, M., – LOEB, D. – WINKLER, E. 1986a: Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. – *Journal of Speech and Hearing Research* 29 s. 75–81.
- BRINTON, B. – FUJIKI, M. – WINKLER, E. – LOEB, D. 1986b: Responses to request for clarification in normal and linguistically language-impaired children. – *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51 s. 370–378.
- BRINTON, B. – FUJIKI, M. – SONNENBERG, E. 1988: Responses to requests for clarification by linguistically normal and language impaired children in conversation. – *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53 s. 383–391.
- CONTI-RAMSDEN, GINA – BOTTING, NANCY 1999: Classification of children with specific language impairment: Longitudinal considerations. – *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 42 s. 1195–1204.
- CONTI-RAMSDEN, GINA – FRIEL-PATTI, SANDY 1984: Mother–child dialogues: A comparison of normal and language-impaired children – *Journal of Communication Disorders* 17 s. 19–35.
- CONTI-RAMSDEN, GINA – GUNN, MARGARET 1986: The development of conversational disability: A case study. – *British Journal of Communication* 21 s. 339–351.
- CRYSTAL, DAVID 1981: *Clinical linguistics*. Wien: Springer-Verlag.
- HALONEN, MIA 2001: Terapeutti elämäkerran tulkitsijana myllyhoidon ryhmäterapiassa – Johanna Ruusuvoori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Instituutio-naalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*, s. 62–81. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2002: *Kertominen terapian välineenä. Tutkimus vuorovaikutuksesta myllyhoidon ryhmäterapiassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

▷

- HARDGROVE, PATRICIA – STRAKA, ELISABETH – MEDDERS, EMILY 1988: Clarification requests of normal and language impaired children. – *British Journal of Communication Disorders* 23 s. 51–62.
- HERITAGE, JOHN – SORJONEN, MARJA-LEENA 1994: Constituting and maintaining activities across sequences: *And*-prefacing as a feature of question design. – *Language in Society* 23 s. 1–29.
- ISK= HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARIJA-RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JEFFERSON, GAIL 1987: On exposed and embedded correction in conversation. – G. Button & E. Lee (toim.), *Talk and social organization* s. 86–100. Clevedon: Multilingual matters.
- KAMHI, ALAN 1998: Child language. – Margaret Leahy (toim.), *Disorders of communication: The science of intervention* s. 61–95. London: Whurr Publishers.
- KURHILA, SALLA 2000: Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? – *Virtittäjä* 104 s.170–187.
- 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: Yliopistopaino.
- LEIWO, MATTI 1992: Kielitieto ja vuorovaikutus puheterapiassa ja kielenopetuksessa. – *Finlance, A Finnish Journal of Applied Linguistics* XI s. 56–73.
- LEONARD, LAURENCE 1986: Conversational replies of children with specific language impairment. – *Journal of Speech and Hearing Research* 29 s.114–119.
- 1998: *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- MCTEAR, MICHAEL 1985a: Pragmatic disorders: A case study of conversational disability. – *British Journal of Disorders of Communication* 20 s. 29–142.
- 1985b: *Children's conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- ODGEN, RICHARD – ROUTARINNE, SARA 2005: The communicative functions of final rises in Finnish intonation. – *Phonetica* 62 s.160–175.
- PANAGOS, JOHN – BOBKOFF, KARYN – SCOTT, CHERYL 1986a: Discourse analysis of language intervention. – *Child Language Teaching and Therapy* 2 s. 211–229.
- PANAGOS, JOHN – KATZ, KARYN – KOVARSKY, DANA – PRELOCK, PATRICIA 1986b: The non-verbal component of clinical lessons. – *Child Language Teaching and Therapy* 2 s. 278–296.
- PRUTTING, CAROL – BAGSHAW, NANCY – GOLDSTEIN, HOWARD – JUSKOWIZ, SUSAN – UMEN, ILENE 1978: Clinician–child-discourse: Some preliminary questions. – *Journal of Speech and Hearing Disorders* 43 s. 123–149.
- PRUTTING, CAROL – KIRCHNER, DIANE 1987: A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. – *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52 s. 105–119.
- RAPIN, ISABELLE 1996: Developmental language disorders: A clinical update.– *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 37 s. 643–656.
- RAPIN, ISABELLE – ALLEN, DAVID 1983: Developmental language disorders: Nosological considerations. – Ursula Kirk (toim.), *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling* s.155–183. New York: Academic Press.
- 1987: Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes. – *First international symposium: Specific speech and language*

- disorders in children.* s. 20–35. University of Reading.
- SACKS, HARVEY 1992: *Lectures on Conversation Vol. 1.* Toimittanut Gail Jefferson, Massachusetts: Blackwell.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL – JEFFERSON, GAIL 1974: A Simplest systematics for organization of turn-taking in conversation – *Language* 50 4 s. 696–735.
- SALMENLINNA, INKERI 2004: Korjauskäytänteet puheterapiakeskustelussa seitsemänvuotiaalla lapsella, jolla on kielenkehityksen erityisvaikeus. – *Puhe ja kieli* 25 2 s. 87–101.
- SCHEGLOFF, EMANUEL – JEFFERSON, GAIL – SACKS HARVEY 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation – *Language* 53 s. 361–382.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys – Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- 1999: Dialogipartikkelien tehtävistä – *Virittäjä* 103 s.170–194.
- STARK, RUTH – TALLAL, PAULA 1981: Perceptual and motor deficits in language impaired children. – Robert Keith (toim.), *Central auditory and language disorders in children* s. 121–144. San Diego: College Hill Press.
- TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino
- TYKKYLÄINEN, TUULA 2005: *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja 50. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- (lähetetty arvioitavaksi): Setting a task in speech and language therapy and at home. – *First language*.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- DE JONG, J. 2003: Specific language impairment in children. The Science of Aphasia -kongressi, Trieste, Italia. Luento 8/2003.
- RAEVAARA, LIISA 1993: Kysyminen toimintana. Kysymys–vastaus-vieruspareista arkikeskustelussa. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SALMENLINNA, INKERI 2004: Seitsemänvuotiaan kielihäiriöisen lapsen korjaustoiminta puheterapiakeskusteluissa. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitos.

LITTEROINTIMERKIT

PUHEEN PROSODIA

.	laskeva intonaatio
,	tasainen (tai hieman laskeva) intonaatio
?	nouseva intonaatio
mustaa	painotus
↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
°tätä°	ympäristöä vaimeampaa puhetta

▷

KOLme	ympäristöä voimakkaampaa puhetta
e::i	äänteen venytys
sa-	sana jää kesken
>tämmönen näin<	nopeutettu puhejakso
<kauheen>	hidastettu puhejakso
hh	uloshengitys
.hh	sisäänhengitys
(nappia)	epävarmasti kuultu jakso
haha	naurua
m(h)ulle	naurahtaan lausuttu sana
£hyvä£	hymyillen lausuttu sana
@nolostuttaa@	äänen laadun muutos
(.)	mikrotauko, 0.2 sekuntia tai vähemmän
(2.5)	0.2 s pidempi, mitattu tauko
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

PUHE JA EI-SANALLINEN TOIMINTA

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
[KUULIJA OTTAA NAPPULAN]	
T: ota [yk[si]	puhujan (alla)ja kuulijan (päällä)
[PUHUJA NOSTAA SORMEN]	samanaikainen ei-sanallinen toiminta alkaa ja loppuu
L: NOSTAA NAPPULAN ((2.0))	ei-sanallinen vuoro, kesto 2 sekuntia
ÄITI_____	
A: puustako	puhujan katse suuntautuu äitiin

HOW LANGUAGE-IMPAIRED CHILDREN ATTEMPT TO VERIFY THEIR UNDERSTANDING AND MAKE THEMSELVES UNDERSTOOD

The article examines the actions taken by language-impaired five-year-olds to initiate repairs to their understanding during speech and language therapy. The data was collected from seven therapist-child pairs, and all these children had difficulty in understanding and producing speech. This data is also compared with repairs initiated by non-language-impaired five-year-olds in their free time at home with their mothers (8 mother-child pairs). Using ethnomethodological conversation analysis the writer examines how the

children attempt to verify their understanding of the tasks allotted to them and how they and the adults attempt to achieve the reciprocal understanding necessary for the tasks at hand.

The results show that the language-impaired children rarely initiated repairs during the course of an allotted task, but they did use a variety of ways to verify what they heard and their comprehension of it. Where the language-impaired children did initiate repairs these concerned either an entire conversation turn or a specific part of it, and they offered their interpretations of the task to the speech therapist for approval or rejection. Repairs initiated by the non-language-impaired children in the study were also infrequent. These were nevertheless of a different kind to those made by the language-impaired children in their speech and language therapy environment. The non-language-impaired children initiated repairs in order to verify the general tasks set by their mothers, and they then defined a set of possible solutions.

Where the language-impaired children had conversation turns in which they sought to verify their understanding this brought a halt to the activity in progress and initiated discussion of how the task was to be interpreted. The speech therapists adopted a multimodal approach in guiding the children, with specific word choices, use of prosody, body actions and gesticulation, and using the task-related material. The therapists also consistently acted in a manner that allowed the child to continue in the role of problem-solver, which was also evident in the termination of activity sequences involving repairs. The article highlights the institutional nature of the interaction during speech therapy. The repairs initiated and the interpretations offered provide the conversation partner with qualitative information on the nature of the comprehension problem and thus provide a valuable resource for assisting the language-impaired child. ■

Yhteystiedot (address):

Puhetieteiden laitos

PL 9

00014 Helsingin yliopisto

Sähköposti: *tuula.tykkylainen@helsinki.fi*