

LASTEN VUOROVAIKUTUSAINEISTOJEN KESKUSTELUNALYTYTTINEN TUTKIMUS: METODIPOHDINTOJA

Minna Laakso, Helsingin yliopisto, Puhetieteiden laitos

Tässä artikkelissa kuvataan käytännönläheisesti keskustelunanalyysin käyttöä lasten vuorovaikutusaineistojen tutkimuksessa. Lisäksi keskustelunanalyysin lähtöoletuksia ja teoreettista viitekehystä tarkastellaan suhteessa muihin vuorovaikutuksen analysoinnin menetelmiin. Keskustelunanalyysi on aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä, joka käyttää aineistonaan erilaisia aitoja ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita ja kuvaa niiden järjestyneisyyttä havainnoimalla toistuvia toimintoja ja niiden ajallista jäsentymistä suhteessa toisiinsa. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on tyypillisesti neljä vaihetta, aineiston keruu, litterointi, analyysi ja tutkimuksen raportointi. Havainnollistan näitä vaiheita käyttämällä esimerkkejä Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -hankkeesta tehdystä tutkimuksesta. Lopuksi luon lyhyen katsauksen lasten vuorovaikutuksesta tehtyyn tutkimukseen ja keskustelunanalyttisen vuorovaikutustutkimuksen tulevaisuuden haasteisiin.

Avainsanat: keskustelunanalyysi, lasten vuorovaikutus, korjaaminen, ohjailu.

JOHDANTO

Selvitän tässä artikkelissa sitä, miten yhtä laadullisen vuorovaikutustutkimuksen menetelmää, etnometodologista¹ keskustelunanalyysia, voidaan käyttää lasten luonnollisissa toimintaympäristöissä tallennettujen videoaineistojen tutkimuksessa. Keskityn artikkelissani keskustelunanalyttisen vuorovaikutustutkimuksen metodisiin peruskysymyksiin ja tutkimusprosessin eri vaiheisiin. En siis esittele varsinaisia tutkimustuloksia, mutta teen katsauksen tehtyyn lasten vuoro-

vaikutusaineistojen tutkimukseen ja sen metodologisiin haasteisiin erityisesti logopedian näkökulmasta.

Tutkimusmenetelmän käytön havainnollistamisessa käytän Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -tutkimushankkeen² aineis-

¹ Termi etnometodologia viittaa ihmisten arkielämän järjestystä tarkastelemaan tutkimussuuntaan, jonka keskeinen hahmo oli sosiologi Harold Garfinkel (ks. Heritage 1996). Keskustelunanalyysin lähtökohdat ovat tässä suuntauksessa, mutta keskustelunanalyysin perustajina pidetään erityisesti sosiologeja Harvey Sacksia, Emanuel A. Schegloffia ja Gail Jeffersonia (Lerner 2004). Nykyisin menetelmää käyttävät monien eri tieteidenalojen edustajat ja Suomessa erityisesti kielitieteilijät ja logopedit (ks. esim. Hakulinen 1996, Klippi 1996, Tainio 1997a, 2007).

² Tutkimushankkeen vastuullinen johtaja on dosentti Minna Laakso ja vastuulliset tutkijat FT Tuula Savinainen-Makkonen ja FT Tuula Tykkyläinen. Hankkeen aineistot kerättiin vuosina 2002–2007 Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksella Emil Aaltosen säätiön ja Suomen Akatemian rahoituksella (206607).

Kirjoittajan yhteystiedot:
Minna Laakso
Puhetieteiden laitos
PL 9
00014 Helsingin yliopisto
Sähköpostiosoite: minna.s.laakso@helsinki.fi

toja. Hankkeen vuorovaikutusta käsittelevä osatutkimus keskittyi lasten korjausten kehittymisen ja ohjailevan toiminnan tarkasteluun ja sen havaintoja on raportoitu esimerkiksi seuraavissa julkaisuissa: Laakso (2006, painossa), Laakso & Soininen (painossa) Salonen & Laakso (painossa), Laakso & Tykkyläinen (painossa) ja Tykkyläinen (2007). Tekeillä on myös kaksi väitöskirjaa (Ronkainen, tulossa ja Salmenlinna, tulossa). Lisäksi koko hankkeesta on tähän mennessä valmistunut toista kymmentä logopedian pro gradu -tutkimusta Helsingin yliopistossa. Näistä julkaisuista voi saada tarkempaa tutkittua tietoa suomenkielisten lasten vuorovaikutuskäytänteistä ja niiden kehityksestä.

Lasten jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa yhdistyy kaksi toisiinsa sidoksissa olevaa prosessia, kielen kehitys ja sosiaalistuminen kulttuuriin kommunikoinnin käytänteisiin (ks. esim. Ochs & Schieffelin, 1984; Tomasello, 1999), joita on kuitenkin usein tutkittu toisistaan erillisinä prosesseina ja jopa eri tieteenalojen piirissä. Kielenomaksumista on lähestytty kielitieteellisin menetelmin selvittäen niitä vaiheita, joiden kautta lapsi etenee kohti aikuiskielen hallintaa. Sosiaalityöissä ja psykologiassa taas on tutkittu lasten sosiaalista ja psykologista kehitystä irrallaan kielenomaksumisesta. Usein perinteiset näkemykset sekä kielenkehityksestä että sosiaalisuudesta jättävät lapsille melko passiivisen roolin omassa kehityksessään. Uudempien konstruktivistien näkemysten mukaan taas lapset ovat aktiivisia toimijoita, joiden osallistuminen erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin mahdollistaa kehityksen (Corsaro, 1997). Ensimmäisten elinvuosien aikana siis kehittyvät toisiinsa kietoutuneina sekä vuorovaikutuksen perusväline, puhe, että ne sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutusrakenteet, joiden kautta kielenkehitys ja sosiaalisuus oman kulttuurin vuorovaikutuskäytänteisiin toteutuvat. Vaikka lasten vuorovaikutustilanteita on

tutkittu vielä verrattain vähän, on englantia puhuvissa maissa kuitenkin tehty kiinnostavia havaintoja keskustelun käytänteiden omaksumisesta (McTear, 1985) ja vuorovaikutuksen merkityksestä sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehityksessä (Wootton, 1997) tai sukupuoleen ja kulttuuriin liittyvien vuorovaikutuskäytänteiden omaksumisessa (Harness Goodwin, 2006).

Lasten vuorovaikutustilanteita on tutkittu monien tieteenalojen piirissä, muun muassa antropologian, kasvatustieteen, kielitieteen, logopedian, psykologian ja sosiologian tieteenaloilla. Tutkimukset on kuitenkin toteutettu hyvin erilaisin tutkimusasetelmin: osassa tehdään kokeellista tutkimusta laboratorio-olosuhteissa kun taas toiset pyrkivät mahdollisimman aitojen tilanteiden tallentamiseen lasten jokapäiväisissä toimintaympäristöissä. Myös käytetyt tutkimusmenetelmät voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. Osassa tutkimuksista vuorovaikutuksen piirteitä observoidaan, arvioidaan ja luokitellaan, usein määrällisten arvojen saamiseksi erilaisille vuorovaikutuksen osatekijöille; toiset taas lähtevät liikkeelle vuorovaikutustoimintojen ja käytänteiden tarkasta laadullisesta kuvauksesta. Keskusteluanalyysi eroaa selvästi kokeellisesta, laboratorio-olosuhteissa toteutetusta vuorovaikutustutkimuksesta siinä, että se käyttää aineistonaan aitoja ihmisten omissa toimintaympäristöissä tallennettuja vuorovaikutustilanteita. Ennalta asetettuja koodauksia tai luokitteluja ei myöskään käytetä, vaan ilmiöitä havainnoidaan aineistosta, minkä pohjalta määritellään tutkimuksen kohteet aineistolähtöisesti. Toisistaan poikkeavat metodiset lähtökohdat vaikeuttavat eri tutkimuksissa saatujen tulosten vertailua. Keskitynkin tässä artikkelissa lasten vuorovaikutuksen laadulliseen analyysiin erityisesti keskusteluanalyysin viitekehyksestä.

Lasten vuorovaikutuksen keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa kuvataan ja analy-

soidaan lasten ja vuorovaikutuksen muiden osapuolten yhteisessä toiminnassa toistuvia käytänteitä ja rakenteita. Tutkija siis analysoi eri osapuolten toiminnasta muodostuvia vuorovaikutusjaksoja sen selvittämiseksi, miten osanottajat toimivat yhteistyössä (ns. perättäisten toimintavuorojen sekventiaalinen analyysi; ks. Schegloff, 2007). Aineiston laatu määrittää sen, mitä siitä voidaan tutkia. Poikittaisotokset lasten erilaisista päivittäisistä vuorovaikutustilanteista mahdollistavat muun muassa vuorovaikutuskäytänteiden vertailun erilaisissa toimintaympäristöissä kuten kotona, päiväkodissa ja koulussa tai vertailun erilaisten osanottajien kanssa käytyjen keskustelujen välillä (kuten toisen lapsen kanssa, aikuisen kanssa tai erilaisissa ryhmätilanteissa käytyjen keskustelujen välillä). Pitkittäisseuranta puolestaan mahdollistaa muutoksen tutkimisen, esimerkiksi kielen ja vuorovaikutuksen käytänteiden kehityksen ja sosiaalisen oppimisen havainnoinnin.

Tyypillistä keskustelunanalyttiselle vuorovaikutustutkimukselle on pyrkimys tutkia lasten jokapäiväistä toimintaa tuttujen vuorovaikutuskumppaneiden kanssa. Tutkimusten aineistot tallennetaan siis yleensä kotona tai muussa lapselle tavallisessa kontekstissa (päiväkoti, leikkipaikka, koulu). Yksi tärkeä peruste aineistonkeruulle luonnollisessa ympäristössä on sen ekologinen validiteetti: voidaan olettaa, että toisin kuin laboratorioolosuhteissa kerätty aineisto, luonnollisessa toimintaympäristössä tallennettu puhe ja vuorovaikutus edustavat lapsen todellista käyttäytymistä. Vuorovaikutusilmiöt ovat herkkiä kontekstitekijöille eivätkä välttämättä tule edes esiin koeasetelmien avulla. Luonnolliset aineistot siis mahdollistavat vuorovaikutuksen jokapäiväisten ja toistuvien piirteiden tarkastelun. Itse analyysi lähtee usein aineiston motivoimattomasta havainnoinnista, jonka pohjalta tutkittavat ilmiöt nousevat esiin esimerkiksi toistuvuutensa tai

vuorovaikutuksellisten seuraustensa perusteella. Seuraavassa esittelen tarkemmin keskustelunanalyysin peruseräiteitä, aineiston keruuta ja litterointia, sekventiaalista analyysia, induktiivista aineistolähteistä päättelyä sekä vertailevan tutkimuksen haasteita.

KESKUSTELUNANALYYSI

Keskustelunanalyysi on Yhdysvalloissa 1960-luvulla alun perin sosiologian piirissä kehittynyt tutkimusmenetelmä, jota on sittemmin käytetty monilla tieteenaloilla eri puolilla maailmaa. Keskustelunanalyysin perusteisiin voi tutustua perehtymällä erityisesti sosiologi Harvey Saksin alkuperäisiin luentoihin 1960- ja 1970-lukujen vaihteesta (julkaistu kirjana 1992) mutta myös useiden metodoppaiden avulla (esimerkiksi Tainio, 1997a; Hutchby & Wooffit, 1998; ten Have, 2007). Keskustelunanalyysi on kansainvälisesti keskittynyt aikuisten puhujien arkisten tai institutionaalisten keskustelujen tyypillisten, jopa universaalien, piirteiden tutkimukseen (Heritage, 1996[1984]; Goodwin & Heritage, 1990; Drew & Heritage, 1992). Toisaalta kielitieteellinen ja muihin kuin englanninkielisiin puheyehteyksiin kohdistuva tutkimus on tuonut esiin myös eroja vuorovaikutuksen rakenteissa eri kulttuurien välillä (Hakulinen, 1989, 1996; Enfield & Levinson, 2006; Sidenell tulossa; Haakana, Laakso & Lindström tulossa). Harvey Saksin perushavainto oli, että keskustelu on yksityiskohtiaan myöten jäsentynyttä toimintaa (Sacks, 1992: 3–11). Jokainen vuoro keskustelussa on sitä edeltävän kontekstin muovaama ja luo odotukset sille, mitä seuraavassa vuorossa tapahtuu (Heritage & Atkinson, 1984). Keskustelunanalyysissa puhetta ei siis nähdä puhujien ja kuulijoiden erillisinä suorituksina, joiden tuloksena vaihdetaan informaatiota, vaan sosiaalisena toimintana, jossa osanottajat toimivat yhteistyössä niin, että tapahtuu jäsentynyttä ja

merkityksellistä kommunikointia (Hutchby & Wooffit, 1998:1).

Lasten ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen keskustelunanalyttinen tutkimus on muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta (Sacks, 1992 [1965]; McTear, 1985; Wootton, 1997) virinnyt vasta viime vuosina, ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tutkimus ehkä vielä myöhemmin (ks. kuitenkin Harness Goodwin, 1983, 1990, 2006; Kyratzis, 2004). Erityisesti sitä, miten ihmisten välistä vuorovaikutusta jäsentävät rakenteet mahdollistavat lasten kielen oppimisen (kuten oletetaan), on tutkittu vielä vähän. Keskustelunanalyttisen näkemyksen mukaan juuri vuorovaikutuksen järjestyneisyys mahdollistaa lasten nopean kielenomaksumisen: lapsi ei pystyisi oppimaan kieltä niin nopeasti kuin se tapahtuu, jos lasta ympäröivä puhe ja keskustelu olisi kaoottista ja vailla järjestystä.

Puheen välityksellä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta on keskustelun tutkimuksissa löydetty joitakin universaaleja perusjäsennyksiä kuten vuorottelu ja keskustelussa tapahtuva korjaaminen (alkuperäistutkimuksia vuorottelusta ks. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; korjauksista Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Schegloff, 1979). Lisäksi on todettu, että perättäisistä puheenvuoroista muodostuu odotuksenmukaisia jaksoja, vieruspareja ja sekvenssejä (Schegloff, 1968; Schegloff & Sacks, 1973). Vierusparissa³ esimerkiksi kysymystä seuraa odotuksenmukaisesti vastaus ja mahdollinen vastauksen puuttuminen on merkityksellistä; jos toinen ei vastaa, kysyjä usein toistaa kysymyksensä (Raevaara, 1997; Schegloff, 2007). Perättäisiin vuoroihin liit-

³ Vieruspari on kahden tai useamman perättäisen vuoron muodostama jakso, jossa vierusparin ns. etujäsen (esimerkiksi kysymys, kutsu tai käsky) asettaa selvän odotuksen siitä, millaista jälkijäsentä se edellyttää (esimerkiksi vastausta, kutsun hyväksymistä (tai hylkäämistä) tai käskyn noudattamista (tai vastustamista); ks. tarkemmin Raevaara, 1997 ja Schegloff, 2007: 9–12). Kaikki vuorovaikutus-sekvenssit (esimerkiksi kerronta) eivät ole yhtä kiinteästi järjestyneet vieruspareiksi.

tyy rakenteellisen odotuksenmukaisuuden lisäksi myös normatiivisia oletuksia: useissa kulttuureissa on preferoitua, että esimerkiksi kutsuun vastataan myöntävästi ja siksi kieltävää vastausta saatetaan viivyttää ja se tuotetaan epäroiden tai selitellen (Tainio, 1997b). Keskustelunanalyysin mukaan vuoronvaihto-, sekvenssi-, korjaus- ja preferenssijäsennykset⁴ ovat ihmisten väliselle puhutulle vuorovaikutukselle ominaisia ja mahdollistavat ihmisten yhteistoiminnan sekä ihmisten välisen intersubjektiivisen ymmärtämisen. Karkeasti ottaen nämä vuorovaikutuksen perusjäsennykset on löydetty eri puolilta maailmaa tehdyissä tutkimuksissa, mutta käytänteiden yksityiskohdissa ja erityisesti siinä, mikä on missäkin kulttuurissa odotuksenmukaista ja preferoitua, on myös havaittu eroja (Enfield & Levinson, 2006: 7, 13). Spesifimpiä ilmiöitä kuten erilaisia puhetoimintoja – esimerkiksi kysymistä, pyytämistä, kehumista tai valittamista – tutkittaessa kulttuurienvälisiä eroja voi löytyä enemmän. Vuorovaikutuksen perusrakenteiden kehityksestä on vielä varsin vähän tietoa, mutta ainakin vuorottelua ilmenee jo muutaman kuukauden ikäisen lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksessa (Vierijärvi, 1999).

Keskustelunanalyysin peruslähtökohtana on tutkia sitä, miten vuorovaikutus itsessään rakentuu ihmisten toimissa yhdessä. Näin ollen metodissa on korostettu sitä, että aineistojen on oltava aitoja ihmisten välisiä tilanteita. Toisin kuin esimerkiksi etnografiassa havainnoinnissa tilanteet tallennetaan (nykyisin tavallisesti videonauhalle), jotta niiden yksityiskohtia voidaan myöhemmin tutkia tarkasti. Itse analyysi on induktiivista, aineistolähtöistä päättelyä – aineiston yksityiskohdista generoidaan hypoteeseja, joita sitten testataan laajemmassa aineistossa. Keskeinen apuväline aineiston havainnoin ohella

⁴ Preferenssijäsennyksestä tarkemmin ks. Schegloff, 2007: 58–96.

on aineiston litterointi, joka tarkoittaa paitsi puheen, myös muun tilanteessa relevantin toiminnan kirjaamista paperille. TenHaven (1998: 48) mukaan keskustelunanalyysissä on yleensä ainakin neljä vaihetta: aineiston keruu luonnollisia vuorovaikutustilanteita tallentamalla, nauhojen litterointi kokonaan tai osin, valittujen vuorovaikutusjaksojen analysointi sekä tutkimuksen raportointi. Seuraavassa tarkastelen tarkemmin näitä vaihteita.

AINEISTON KERUU

Keskustelunanalyysi on vahvasti empiirinen ja aineistolähtöinen tutkimusala. Aineiston hankkiminen onkin keskustelunanalyttisen tutkimuksen ensimmäinen vaihe: joko käytetään jo olemassa olevia nauhoitettuja korpuksia tai sitten kerätään oma aineisto, joka vastaa paremmin omia tutkimusintressejä. Aineistonkeruu on tutkimuksessa hyvin tärkeä vaihe: mitä edustavampi aineisto on, sitä parempi myös itse tutkimus. Koska aineistonkeruussa kiinnitetään huomiota tallennustilanteiden luonnollisuuteen, tutkittaville ei yleensä anneta erityisiä toimintaohjeita tilanteessa toimimisesta. Päinvastoin, tutkittaville pyritään korostamaan sitä, että he käyttäytyisivät kuten muulloinkin käyttäytyvät tai olisivat käyttäytyneet huolimatta siitä että tutkija on paikalla tallentamassa tilanteen. Käytännössä tutkija siis menee ihmisten omaan ympäristöön tallentamaan aineistoa, oli se sitten koti, koulu tai päiväkotia. Tilanteiden tallennus edellyttää tutkimuslupia kaikilta tilanteeseen osallistuvilta henkilöiltä. Jos kuvauspaikkana on koulu tai päiväkotia, luvat on saatava myös näiden instituutioiden edustajilta vallitsevien käytäntöjen mukaan.

Käytännössä kuvaaminen voi jonkin verran vaikuttaa tilanteiden luonnollisuuteen, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että tutkittavat kommentoivat kameran läsnäoloa tai kohdistavat puheenvuorojaan kuvaajalle. Tavallisesti

kameran läsnäolo kuitenkin unohtuu melko pian. Esimerkiksi kuvattaessa kolmevuotiaita lapsia päiväkodissa lapset reagoivat aluksi kameraan ja kävivät tutkimassa sitä, mutta keskittyivät jo viiden minuutin kuluttua omiin leikkeihinsä (Jordan & Henderson, 1995: 55). Kuvaajan on hyvä tehdä jo ennen kuvausta selväksi, että joutuu keskittymään kameraan ja kuvauksen tekniseen hoitamiseen; samoin kuvatessa on hyvä orientoitua kameraan ja seurata tilannetta vain kameran näytön kautta, jotta ei omilla reaktioillaan häiritä tutkittavien toimintaa. Myös tutkittavien pitempiäaikainen seuraaminen pitkittäisotos-tutkimuksissa mahdollistaa kameraan ja kuvaustilanteisiin tottumisen, samoin se, että kuvataan useampia otoksia samoilta tutkittavilta. Tiheämmät otokset samoilta tutkittavilta myös pienentävät sattuman merkitystä vuorovaikutuksen ilmiöiden tallentumisessa. Poikittaistutkimuksissa kannattaa usein tehdä lyhyt pilottikuvaus, jossa tutkittavat tottuvat kameraan. Samalla käynnillä voi hoitaa suostumuslomakkeet sekä tutkittavien mahdollisen haastattelun tai taustatietolomakkeiden täyttämisen.⁵

Kun tutkittavia lapsia ja perheitä on useita, voidaan aineiston keruussa tehdä joitakin systematisointeja, jotta vuorovaikutustilanteet vastaisivat paremmin toisiaan ja niistä löytyisi samoja ilmiöitä. Tavallisin tapa on systematisoida tilanteen fyysisiä piirteitä, jolloin kuvaaja esimerkiksi tuo samat leikkivälineet tai kuvakirjat kotona tapahtuvaan tutkimustilanteeseen. Toinen tapa systematisoida aineistoa on kuvata samoja tilanteita, esimerkiksi ruokailutilanteita tai leikkiä, toistuvasti samojen osanottajien välillä. Näin saadaan aineistoksi

⁵ Perinteisesti keskustelunanalyysissä tutkittavia ei haastatella eikä heistä kerätä taustatietoja. Nykyisin kuitenkin suhtaudutaan sallivammin esimerkiksi etnografisen taustatiedon keräämiseen; tietoja ei kuitenkaan yleensä käytetä syy-seuraussuhteiden etsimiseen vaan taustatiedot mahdollistavat aineiston ilmiöiden ymmärtämisen (esim. tieto kenestä puhutaan; ks. myös Drew, Raymond & Weinberg, 2006).

esimerkiksi perheen yhteisiä ruokailutilanteita, lasten keskinäistä leikkiä tai vanhemman ja lapsen yhteisiä leikkitalanteita.

Aineistoa kerätessä on syytä kiinnittää huomiota myös tilanteen tallennuksen tekniseen puoleen. Yksikin hyvälaatuinen videokamera voi riittää tallennukseen, mutta erillinen mikrofoni jalustoineen on tavallisesti tarpeen, jotta puhe tallentuu riittävän tarkasti. Kaksi kameraa tosin mahdollistaa sekä tilanteen yleiskuvan tallentamisen toisella kameralla että vuorovaikutuksen yksityiskohtiin fokusoimisen toisella. Käytännössä tähän kuitenkin tarvitaan kaksi kuvaajaa, mikä on usein vaikea toteuttaa. Alle yksivuotiaan lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksen kuvaamisessa voidaan myös käyttää kahta toisiinsa synkronoitua kameraa, joista toinen kuvaa lapsen, toinen äidin kasvoja (esim. van der Stelt, 1993). Tämä voi olla tarpeen, jos tutkimuskysymykset kohdistuvat vuorotteluun ja siihen, miten vanhempi ja lapsi soveltuvat äänellisen ja muun toimintansa (esimerkiksi hymyt ja ilmeet) toisiinsa (ks. esim. Vierijärvi, 1999). Suurissa hankkeissa esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutusta tutkittaessa saatetaan käyttää myös useita tilaan kiinteästi sijoitettuja kameroita ja mikrofoneja.

LITTEROINTI

Aineiston havainnointi ja käsittely kirjalliseksi litteraatiksi on keskusteluanalyttisen tutkimuksen toinen vaihe. Kusteluanalyysissa käytetty litterointitapa on varsin tarkka ja aikaa vievä. Yhden minuutin litteroimiseen videonauhalla menee helposti jopa tunti. Puheen kirjaaminen on ehkä litteroinnin helppo osa: puhe (ja myös ääntely) merkitään grafeemein juuri niin kuin se on kuultu. Puhe pyritään kuitenkin kirjaamaan ajallisena tuotoksena, jolloin merkitään näkyviin erilaisia puheen tuottopiirteitä kuten taukoja, hengityksiä ja nauruja (Jefferson, 1985; Seppänen,

1997: 22–23). Kirjoitetun kielen välimerkkejä taas käytetään ilmaisemaan ilmausten lopun intonaatiota (nouseva, laskeva tai tasainen). Lisäksi on erityisiä sovitteja kirjoituskonventioita muun muassa narinalle, maiskauksille, katkoksille ja puhetempon muutoksille (ks. esim. Tainio, 2007: 6). Koska kyse on vuorovaikutuksen saamisesta paperille ajallisesti tarkassa järjestyksessä, päällekkäinen puhe merkitään hakasulkein toisiaan vastaaviin kohtiin. Viereisellä sivulla, esimerkissä 1, näkyy kahden lapsen puheen ja ei-sanallisen toiminnan päällekkäisyys keskusteluanalyttisena litteraattina (litteraatiomerkit löytyvät myös liitteessä).

Katkelmassa näkyy Tommin leikkiin liittyvän ääntelyn (rivi 7) ja Annikan puheenvuoron (rivi 8) päällekkäisyys, jonka alku on merkitty hakasulkein. Annikan puheenvuoro on myös sijoitettu litteraattiin alkamaan juuri siinä kohden, jolloin hän alkaa puhua Tommin ääntelyn päälle. Riveillä 4 ja 5 taas on merkitty Tommin ääntelyn (auton kiihdytysääni) ja Annikan nonverbaalin toiminnan päällekkäisyys hakasulkein. Puhujan oman samanaikaisen nonverbaalin toiminnan alkaminen on merkitty tähdellä (rivit 3 ja 9; Laakso, 1997: 13; Mondada, 2006). Nonverbaali toiminta on kuvattu isoin kirjaimin, jotta se erotuisi puheen litteraatista. Vuorovaikutuksen analysoinnin kannalta relevanttia nonverbaalia toimintaa on lasten leikkitalanteissa usein myös irrallaan puheesta, jolloin se merkitään omalle rivilleen (rivi 5). Tässä kohtaa leikin alussa lapset leikkivät vielä rinnakkain eri leluilla eivätkä vuorottele yhteisessä leikissä, joten puheen ja toimintojen päällekkäisyyttä on paljon. Lasten keskinäisen leikin aikana lasten puheenvuorojen välillä on myös suhteellisen pitkiä taukoja, jolloin vuorovaikutuskumppani ei reagoi (rivit 2 ja 10).

Esimerkistä 1 käy ilmi lasten vuorovaikutustoiminnan (ja yleisemminkin kasvokkaisen vuorovaikutuksen) multimodaalisuus: vuoro-

Esimerkki 1. Litteraatio nauhalta Tommi C; Helsingin lapsen kielen poikittaisaineisto

Osanottajat: T=Tommi 3;3, A=Annika 6;6

Tommi kokoaa jotakin ilmeisesti bensa-asemaan liittyvää automaton päällä vatsallaan, sisko Annika katsoo sivusta. Äiti on lasten vieressä sohvalla. Lattialla on myös nukkekoti ja kalatori sekä niihin liittyviä nukkeja ja esineitä.

- 01 T: Sain ↑tän valmiikki.
 02 (1.2)
 03 T: hei teenkö *näi. (.) khh
 *T VETÄISEE JOTAKIN, KATSAHTAA KAMERAAN
 04 T: [(#Ei-) (.) brum ↑brum brummm,
 05 A: [A ISTUUTUU ETUALALLA OLEVAN NUKKEKODIN VIEREEN,
 ALKAA LEIKKIÄ NUKEILLA, T JÄÄ TAAKSE
 06 T: Hei täss on kello- hyvä kello. (.) °dun dun dun ↑dun
 07 dun dun ↑dun ↑dun- (.) [dauuuuuuuu dun dun-°]
 08 A: [Men↑et ulos- (.) siitä-]
 09 ↑heti. (1.8) tästä *joukkue saa mennä ulos,
 *A KÄVELYTTÄÄ NUKKEA ULOS
 NUKKEKODISTA
 10 (2.7)

vaikutus ei tapahdu vain puheen tasolla, vaan myös käsien ja vartalon liikkeet, katseen suuntaaminen ja toiminta erilaisilla esineillä ovat sen olennaisia osia. Perinteisesti keskusteluanalyttisessä litteraatissa vuorovaikutuksen nonverbaaleja piirteitä on vain kuvattu lyhyesti kaksoissulkeiden sisällä (esim. Atkinson & Heritage, 1984; Seppänen, 1997). Katseen tarkempaan litterointiin on kuitenkin luotu omia käytänteitä (ks. Goodwin, 1980: 51–53; Seppänen, 1998: 164–166; Klippi, 1996: 11; Laakso, 1997: 13; Tykkyläinen, 2005: 9), samoin puheen prosodian merkintään (ks. Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Local & Wootton, 1995; Goodwin, Goodwin & Yeager-Dror, 2002). Kun tutkitaan lapsia tai henkilöitä, joilla on kielen ja kommunikoinnin

vaikeuksia, on erityisen tärkeä kirjata myös vuorovaikutuksen ei-sanallisia piirteitä, jotta litteraatti antaisi vuorovaikutuksesta totuudenmukaisen kuvan. Pelkkä puheen litterointi ei tavoita esimerkiksi vielä puhumattoman lapsen kommunikointia, jos lapsi osallistuu vuorovaikutukseen nonverbaalein keinoin (deGeer, 1988).

Eleiden litterointiin ei ole vielä yhtä vakiintuneita käytänteitä kuin muuhun keskusteluanalyttiseen litterointiin, vaan tutkijat usein määrittelevät kukin omat käytänteensä (vrt. esim. Heath, 1986; Klippi, 1996; Laakso, 1997; Tykkyläinen, 2005). Esimerkiksi Klippi (1996: 11) litteroi eleitä hyvin tarkasti ja merkitsi ne litteraattiin kirjainlyhentein ja symbolein, kun taas Laakso (1997: 13) kuvasi puhu-

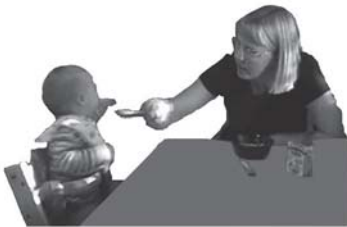
jan eleet isoin kirjaimin puheen alapuolelle. Eleiden alkamis- ja loppumiskohtaa suhteessa samanaikaiseen puheeseen/toimintaan on merkitty tähdellä (Laakso, 1997) ja nuolella (Heath, 1986: 248). Tykkyläinen (2005) taas sijoitti puhujan omat puheen kanssa samanaikaiset eleet puheenvuoron päälle ja samanaikaisen vastaanottajan nonverbaalin toiminnan puheenvuoron alle. Myös saman puhujan eleen ja puheen samanaikaisuus merkittiin hakasulkein kuten tavallisesti eri henkilöiden puheen/toiminnan päällekkäisyys (Tykkyläinen, 2005: 9). Eleen paikkaa suhteessa sa-

manaikaiseen puheeseen on siis merkitty sekä nuolella, tähdellä että hakasulkein. Keskusteluanalyysin haasteena onkin systematisoida käytänteitä ja kehittää uusia keinoja ei-sanallisen vuorovaikutuksen litteroimiseen. Koska yksi kuva usein kertoo enemmän kuin tuhat sanaa, lupaava tapa havainnollistaa litteraatteja on liittää litteraattiin videolta kaapattuja kuvia (esim. Goodwin, 2006). Esimerkeissä 2 ja 3 on tarkennettu lapsen käyttämiä eleitä litteraattiin yhdistetyllä kuvilla, lisäksi litteraattiin on myös kirjattu lasten ei-sanallista toimintaa isoin kirjaimin.

Esimerkki 2. Litteraatio nauhalta Nuppu 1;0; Helsingin lapsen kielen pitkittäisaineisto. Nuppu ja äiti ovat ruokailutilanteessa keittiön pöydän ääressä.

- 01 Äiti: *Otaksä vielä vähän.
*Ä TARJOAA LUSIKALLISTA
- 02 Nuppu: *1 _____ TA
*2°Ät:tä.° (1.0) Ät:tä.
*1 N TORJUU LUSIKAN
*2 N KÄÄNTYY KOHTI
TISKIALLASTA

Kuva 1



Kuva 2



- 03 (0.8) (N KUROTAA KOHTI TISKIALLASTA)
- 04 Äiti: ↑Vettä. (2.5) Siel on nokkamuki.
05 (15.0) ÄITI MENE TISKIALTAALLE,
TÄYTTÄÄ NOKKAMUKIN VEDELLÄ JA
TUO SEN NUPULLE
- 06 (15.0) NUPPU JUO NOKKAMUKISTA
- 07 NUPPU: Et:.thä.

Esimerkissä 2 äiti tarjoaa Nupulle lisää ruokaa (rivi 1). Litteraatissa näkyy sekä äidin puhe että hänen samanaikainen toimintansa, ruoan tarjoaminen lusikalla Nupulle. Nuppu kuitenkin torjuu hänelle tarjotun lusikan (kuva 1) ja kääntyy kohti takana olevaa tiskipöytää (kuva 2). Litteraatissa Nupun erityyppisiä samanaikaisia toimintoja (katse, puhe, eleet) on kuvattu päällekkäisillä riveillä, joista vain puherivi on numeroitu (rivi 2). Samanaikaisesti Nupun kaksi kertaa sanoman ns. protosanan [ætta] kanssa tapahtuu siis se, että Nuppu kääntää vartalonsa takavasemmalle (isoilla kirjaimilla litteroitu nonverbaali toiminta) ja alkaa katsoa tiskialtaan suuntaan (rivin 2 yläpuolelle viivalla litteroitu katse). Näin Nuppu tekee vuorovaikutusaloitteen, jonka äiti tul-

kitsee pyynnöksi saada vettä nokkamukissa. Jos litteraattiin olisi kirjattu vain puhe, olisi vaikea ymmärtää, mitä tapahtuu esimerkiksi noin 30 sekunnin kestoisen puheettoman jakson aikana (rivit 5 ja 6), tai miksi äiti tässä kohtaa tulkitsee Nupun ääntelyn pyynnöksi saada vettä (rivi 4), kun toisessa kohtaa sama protosana tulkitaan toisin esimerkiksi nimeämispyynnöksi.

Esimerkissä 3 viisivuotias Nuppu käyttää kuvailevaa elettä osana puheenvuoroaan (rivit 2–3). Äidin ja Nupun leikissä ponit ovat retkellä ja Nuppu on keksinyt, että retkipaikalle iskee pallosalama. Äiti kysyy Nupulta, mikä pallosalama on, ja Nuppu kuvailee salamaa käsien liikkein: hän tekee kädellään ilmaan ensin ympyrän (kuva 1) ja sitten viivan (kuva 2).

Esimerkki 3. Litteraatti nauhasta Nuppu 5;0, Helsingin lapsen kielen pitkittäisaineisto

Nuppu ja äiti leikkivät lattialla.

- 01 Ä: Minkälainen se pallosalama on,
- 02 N: Tälläi*nen.
 *N NOSTAA OIKEAN KÄDEN
 RINNAN KORKEUDELLE
- 03 (2.5) NUPPU PIIRTÄÄ KÄDELLÄ ILMAAN
 *1YMPYRÄN JA *2VIIVAN

Kuva 1



Kuva 2



- 04 Ä: Aha?
- 05 (1.5)

Litterointi auttaa tutkijaa aineiston havainnoinnissa: litteroidessa on pakko katsoa aineistoa yhä uudestaan saadakseen esiin sen, mitä tapahtuu. Jo ennen koko aineiston litteroimista on hyvä myös miettiä litteraatin tarkkuutta ja mitä piirteitä esimerkiksi non-verbaalista toiminnasta siihen haluaa sisällyttää. Usein tehdäänkin karkea yleislitteraatti koko tallennetusta tilanteesta, josta tutkija sitten tarkentaa tutkimuksensa kohteeksi valitsemiaan jaksoja oman tutkimusintressinsä mukaan. Litteraatteja tarkentaessaan on siis erityisen tärkeä miettiä sitä ilmiötä, jota aineistosta tutkii, jotta litteraatti tallentaisi tämän ilmiön olennaiset piirteet eikä rajoittaisi analyysia. Jos kiinnostuksen kohteena on esimerkiksi vuorovaikutuksen osanottajien kehollinen orientaatio toisiinsa, litteraattiin on hyvä merkitä katseen suuntaamista ja vartalon liikkeitä. Analysoitavan ilmiön tutkiminen ja litteraatin tekeminen ovat siis jo osittain päällekkäisiä prosesseja, jotka molemmat edellyttävät alkuperäisten aineistonauhojen toistuvaa katselua.

Litteraatti on aina sen tekijän tekemä tulkinta ja eri litteroijat voivat tulkintojensa perusteella merkitä asioita eri tavoin (Ochs, 1979). Siksi onkin tärkeää, että samoja nauhoja litteroivat myös toiset tutkijat. Tällöin kokeneempi tutkija voi tarkentaa kokemattomamman tutkijan tekemiä litteraatteja, tai litteroijat voivat yhdessä tarkentaa litteraattia ja neuvotella kohdista, jotka ovat litteroineet eri tavoin. Kahden eri litteroijan tekemistä litteraateista voidaan myös laskea niiden yhteneväisyysprosentti, mikä on tärkeä väline litteroinnin luotettavuuden (reliabiliteetti) arvioimisessa. Keskustelunanalyysia tekevät tutkijat myös kokoontuvat ns. aineistosessioihin, joihin yksi tutkija tuo sekä aineistoaan että siitä tekemänsä litteraatin, ja myös näissä sessioissa voi saada palautetta muilta tutkijoilta.

ANALYYSI

Keskustelunanalyysin kolmas vaihe on itse analyysi. Kuten edellä jo nähtiin, vaiheet ovat pikemminkin toisiinsa limittyviä kuin päällekkäisiä, sillä jo litteraatti edustaa jonkinlaisia analyysia aineiston vuorovaikutuspiirteistä. Aineiston varsinainen analyysi aloitetaan usein ryhmätyönä aineistosessiossa, joka aluksi voi olla täysin motivoimatonta havaintojen tekoa (Jordan & Henderson, 1995). Aineistosessioissa katsotaan aineistokatkelma yhdessä useita kertoja, minkä jälkeen yleensä tehdään omia muistiinpanoja ja tämän jälkeen puretaan ryhmän eri jäsenten havainnot. Näissä alustavissa aineistosessioissa voi löytyä ilmiö, jonka tutkija valitsee tarkemmaksi tutkimuskohteekseen; tutkimuksen kohde määrittäyty tällöin täysin aineistolähtöisesti, sitä ilmiötä tutkitaan, jota aineistosta löytyy. Varsin tavallista kuitenkin on, että tutkija aiemman tutkimuksen perusteella rajaa ilmiökenttää, josta on kiinnostunut ja keskittyy – kuten tutkimushankkeessamme – esimerkiksi korjauksiin (Laakso, 2006; Tykkyläinen, 2007; Salmenlinna, tulossa) tai ohjailevaan toimintaan (Tykkyläinen & Laakso, tulossa). Aineistosessiot ovat myös erittäin tärkeitä oppimisympäristöjä, joissa aloittelevat ja kokeneemmat keskustelun tutkijat tekevät havaintoja ja perustelevat tulkintojaan. Tyyppillisesti keskustelunanalyysin menetelmän omaksumiseen tarvitaan runsaasti harjaannusta erilaisia aineistoja havainnoimalla. On hyödyllistä harjoitella erityyppisillä, omasta tutkimusalueesta täysin poikkeavillakin vuorovaikutus-aineistoilla, jotka vuorovaikutusilmiöiden havaintokyky ja -tarkkuus kehittyvät.

Alustavan havainnoinnin ja tutkittavan ilmiön löytämisen jälkeen tutkijalla on periaatteessa kaksi mahdollista tapaa jatkaa analyysityötään: hän voi joko kuvata yhden yksittäisen aineistokatkelman vuoro vuorolta tai

alkaa etsiä aineistostaan lisää vuorovaikutuskatkelmia, jossa tapahtuu samantyyppinen ilmiö (Schegloff, 1987). Tavallisimmin tutkijat kuitenkin tekevät molempia: he tekevät yksittäisestä katkelmasta tarkkoja analyysseja, mutta kokoavat myös useampia samantyyppisiä katkelmia ilmiökokoelmaksi (tenHave, 2007: 120). Ilmiökokoelmassa voi esimerkiksi olla litteroituna korjausaloitteita ja niiden välitön (kyseistä puheenvuoroa edeltävä ja seuraava) puhe- ja toimintakonteksti. Kokoelmien perusteella voidaan tehdä vertailua yksittäisten tapausten ja niiden ominaispiirteiden välillä. Analyysi etenee siten yksittäisten vuorovaikutuskatkelmien piirteiden havainnoinnista kohti yleisempiä päätelmiä jostakin vuorovaikutuksen ilmiöstä.

Koska keskustelunanalyysille on ominaista vuorovaikutuspiirteiden tarkka laadullinen kuvaus, Schegloff (1987) pitää sitä pätevänä yksittäistapausten tutkimisen menetelmänä. Analyysin ensisijaisia yksiköitä ovat puhejakso ja puheenvuorot (tai toiminnot) näiden jaksojen osina (Heritage, 1996: 240). Tutkiessamme lasten protosanoja ja niihin liittyvää toimintaa kokosimme jaksoja, joissa oli lapsen tuottama protosana yhdistyneenä osoittavaan eleeseen sekä niitä seuraava äidin puheenvuoro.⁶ Analyysissa havaitsimme, että lapsen ääntelyä ja toimintaa seurasi tyypillisesti äidin vuoro, jossa tämä tulkitsee sitä, mitä lapsi toiminnallaan mahdollisesti tarkoitti. Näistä perättäisistä toistuvista toiminnoista muodostui siis jo jonkinlainen vieruspari esiverbaalissa vaiheessa olevan yksivuotiaan lapsen ja hänen äitinsä välille. Yhden lapsen ja äidin vuorovaikutusjaksojen analyysi on sinänsä jo keskustelunanalyysissa raportoitava tutkimus, mutta kiinnostavaa on tietysti katsoa, pätevätkö tästä vuorovaikutusparista saadut havainnot laajemmassa aineistossa. Heritage (1988: 131) mukaan keskustelunanalyysi on

omaksunut ”luonnontieteilijän strategian”, jossa kerätään isoja aineistokokoelmia mahdollisimman monesta luonnollisesta tilanteesta. Kuten luonnonilmiöille on ominaista, myös tällaisessa kokoelmassa on monenlaisia variaatioita tietyistä vuorovaikutusilmiöstä (esimerkiksi puhujan itsekorjaus), joita sitten verrataan toisiinsa systemaattisesti. Tutkijat myös etsivät uusia variantteja ja voivat jopa suunnata aineistonkeruunsa tiettytyyppisiin tilanteisiin, joissa olettavat tällaisia löytyvän. Tutkimusraportit voivat siis olla joko yksittäistapaustutkimuksia tai perustua laajaan ilmiökokoelmaan, ja sen mukaisesti aineiston määrä voi vaihdella hyvinkin paljon tutkimuksesta toiseen. Yksittäisten ilmiöiden tapaustutkimusten julkaisullakin on arvoa, sillä useista samasta ilmiöstä tehdyistä tapaustutkimuksista kumuloituu tietoa, jonka voi yhdistää.

Olennaista keskustelunanalyysissa on sekä kuvata vuorovaikutusilmiöitä että selvittää niiden logiikkaa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija tekee aineistonsa pohjalta perustellun kuvauksen jostain vuorovaikutuksen piirteestä tai ilmiöstä. Tutkimuksen kohteeksi valikoituvat ilmiöt ovat hyvinkin erityyppisiä, mutta karkeasti tutkimukset eroavat lähtökohdiltaan siinä, lähdetäänkö analyysissa liikkeelle toiminnasta (esimerkiksi pyytäminen, kehuminen) vai rakenteesta (esimerkiksi kielen ainekset *jo* ja *ni*). Jälkimmäinen lähtökohta on tavallinen ns. vuorovaikutuslingvistiikassa (ks. esim. Selting & Couper-Kuhlen, 2001). Tyypillistä keskustelunanalyttisille tutkimusraporteille on kuitenkin se, että niissä analysoidaan aineistosta poimittuja litteroituja esimerkkejä ja osoitetaan niiden perusteella kokoelmassa laajemminkin ilmenevä vuorovaikutuksen logiikka tai toistuva käytänte. Viime vuosina on tullut tavalliseksi myös kuvata ilmiöiden frekvenssiä aineistossa, vaikka osa keskustelunalyttikoista suhtautuu varsin kriittisesti vuorovaikutusilmiöiden

⁶ Myös tätä vierusparia ympäröivä konteksti sisällytettiin kokoelmaan liitettyyn aineistokatkelmaan.

kvantifointiin, sillä luvuissa eivät näy ilmiöiden prosessiluonne ja konteksti, jossa ilmiö esiintyy (ks. esim. Schegloff, 1993).

TUTKIMUSTULOKSIA JA TULEVAISUUDEN HAASTEITA

Suomalainen lasten vuorovaikutuksen keskustelunanalyttinen tutkimus on kunnolla lähtenyt liikkeelle vasta viime vuosina. Ensimmäiset lasten keskusteluja koskeneet tutkimukset olivat suomen kielen väitöskirjat lasten päiväkotitilanteista (Karjalainen, 1996) ja kotona tapahtuvista leikeistä ja keskusteluista (Kauppinen, 1998), joissa ei vielä käytetty varsinaista keskustelunanalyysin menetelmää. Karjalainen (1996) raportoi monenlaisia lasten keskinäisessä leikkivuorovaikutuksessa ilmeneviä puhetoimintoja, muun muassa ohjailevaa direktiivistä toimintaa. Kauppinen (1998) taas tutki konditionaalia ja osoitti muiden havaintojensa ohessa myös, miten lapsi käyttää konditionaalia kuvitteluleikkissä leikin suunnittelun keinona (esim. *tää olis kissa*). Logopedian pro gradu -töinä on ilmestynyt useita tapaustutkimuksia, joissa on käytetty menetelmänä keskustelunanalyysia. Nämä tutkimukset ovat selvittäneet muun muassa aikuisten tekemiä korjauskysymyksiä (Autiosuo, 1997), lasten välisiä erimielisyysjaksoja (Rantala, 2007) ja kuvitteluleikkiä (Pyhälä, 2008), äidin ja lapsen yhteisen huomion kohteen saamista (Kärkäs, 2007), ja autistisen lapsen ja äidin vuorovaikutuksen rakentumista (Hurme, 2007). Yksittäisten ilmiöiden kuvauksesta ja tapaustutkimuksista on Suomessakin siirrytty myös systemaattiseen analyysiin, jossa tehdään ilmiökokoelmia ja jopa ilmiöiden kvantifointia kuten pro gradu -tutkimukset kielihäiriöisten lasten korjauskäytänteistä (Salmenlinna, 2004), viisivuotiaiden lasten itsekorjauksista (Savolainen, 2005) ja äitien aloittamista korjausjaksoista (Soininen, 2005). Kansainvälisesti lasten

vuorovaikutustilanteiden keskustelunanalyttinen tutkimus on vilkasta ja esimerkiksi *Research on Language and Social Interaction* -aikakauslehdessä on ilmestynyt 2000-luvulla jo kolme lasten vuorovaikutukseen keskittyvää teemanumeroa (2001, 2004 ja 2007).

Yleisenä tutkimushavaintona voidaan sanoa, että lasten vuorovaikutuksen keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa näkyvät lasten taidot ja aktiivinen osallistuminen. Myös kielihäiriöisten lasten vahvuudet voidaan saada esiin aineistolähtöisellä tutkimusotteella paremmin kuin esimerkiksi ennalta suunnitelluissa koeasetelmissä (McTear & Conti-Ramsden, 1992). Varhaisen, alle yksivuotiaan lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksen tutkimus on osoittanut, miten aikuisen sovittaa oman puheensa lapsen ääntelyyn ja toimintaan näin luoden jäsentyvää vuorottelua (Nurkkala, 1998; Vierijärvi, 1999; Klippi, 2005). Jo yksivuotiaat esiverbaalissa vaiheessa olevat lapset kuitenkin tekevät itse aktiivisesti vuorovaikutusalitteita ja pyrkivät korjaamaan väärin ymmärryksiä esimerkiksi toistamalla ääntelyn ja osoittavan eleen (Laakso, tulossa). Lapsen puheen kehittyessä myös vuorovaikutuskeinot alkavat jäsentyä, ja jo alle kaksivuotiaat lapset tekevät puheeseensa korjauksia pyrkien selventämään sanomaansa vastaanottajalle (Laakso, 2006). Viisivuotiailla on oman puheen korjauksissaan jo samat käytänteet kuin aikuisilla suomen puhujilla (Savolainen, 2005). Noin viisivuotiaat lapset käyttävät taitavasti myös erilaisia direktiivejä ohjatakseen toistensa toimintaa leikissä (Tykkyläinen & Laakso, tulossa) ja toisen ohjailun keinot ovat erilaiset tyttöjen ja poikien leikkitalanteissa (Laakso & Tykkyläinen, tulossa), mutta toisaalta sekaryhmissä ohjailun keinot valitaan vuorovaikutuskumppanin mukaan (Kuosma, tulossa). Kansainvälisissä tutkimuksissa näkyy selvästi myös, että vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksessa ja lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa

on erilaisia osallistumisen keinoja ja käytänteitä (vrt. esim. McTear, 1985; Wootton, 1997; Tarplee, 1996 Corsaro, 1997; Harness Goodwin, 2006; Kyrtziz, 2004).

Tyypillisesti kehittyvien lasten ohella on lähinnä logopedian piirissä alettu tutkia myös kielihäiriöisten lasten vuorovaikutustilanteita. Suurin osa tutkimuksista on kohdistunut lasten puheterapia- tai koulutilanteisiin, joissa kyse on terapeutin/opettajan ja lapsen vuorovaikutuksesta (Timonen, 1989; Gardner, 2005; Tykkyläinen, 2005, Radford, Ireson & Mahon, 2006; Ronkainen, tulossa, Salmenlinna, 2005). Terapian käytänteiden valottamisen lisäksi tutkimuksissa on selvinnyt myös kiinnostavia havaintoja siitä, miten lapset kompensoivat vuorovaikutustaidoillaan esimerkiksi puheen ymmärtämisen ongelmia esittämällä tarkennuskysymyksiä (Tykkyläinen, 2005, 2007). Tämä on linjassa sen kanssa, mitä aikuisten kielihäiriöisten puhujien vuorovaikutustilanteista on havaittu: esimerkiksi afasiasta kärsivät ja heidän keskustelunkumppaninsa voivat monin tavoin kompensoida afasian aiheuttamaa haittaa vuorovaikutuksen keinoin. Vuorovaikutuskompensaatiota ei kuitenkaan ilmene kaikkien kommunikoinnin häiriöiden kohdalla, sillä esimerkiksi lapset, joilla on autismi tai semanttis-pragmaattinen kielihäiriö, eivät aina pysty toimimaan vuorovaikutustilanteissa odotuksenmukaisesti. Aivan viime aikoina on kerätty aineistoja kielihäiriöisistä lapsista kotitilanteissa vanhempien tai kavereiden kanssa, mikä mahdollistaa lapsen toiminnan vertailun eri tilanteissa kotona ja terapiassa (Salmenlinna, tulossa).

Yhä tärkeämmäksi logopedisissa vuorovaikutustutkimuksissa on todettu se, että tulisi verrata tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten vuorovaikutustilanteita keskenään. Tätä ei kuitenkaan ole juuri vielä tehty. Haasteellista on sekin, milloin tyypillisesti kehittyvien ja kielihäiriöisten lasten erilai-

sista vuorovaikutustilanteista saatu tieto on vertailukelpoista. Vertaileva tutkimus edellyttää jonkinlaista systematisointia aineiston keruussa sekä myös yksittäisiä tutkittavia laajempia aineistoja. Myös tutkittavaa ilmiötä on aineistossa oltava runsaasti, jotta vertailu on mahdollista. Salmenlinnan tutkimuksessa (tulossa) kielihäiriöisten lasten vuorovaikutusaineisto on kerätty samalla tavoin kuin Helsingin lapsen kielen poikittaisaineistossa, joten mielenkiintoista vertailevaa tutkimusta on tulossa. Myös Ronkainen (tulossa) vertailee tekeillä olevassa väitöskirjassaan sisäkorvaistutteen saaneiden lasten puheterapiavuorovaikutusta tyypillisesti kehittyvien lasten ja vanhempien vuorovaikutuskäytänteisiin. Vertailun ohella tyypillistä logopedisissa keskustelunanalyysitutkimuksissa on se, että videoaineistojen vuorovaikutushavaintoihin yhdistetään erityyppistä tausta- ja kontekstietoa esimerkiksi häiriön luonteesta. Tällöin tieto erilaisista metodeista kuten haastattelumenetelmistä, observointi- ja päiväkirjatekniikoista ja tekstienkin analyysistä on tärkeää. Esimerkiksi vuorovaikutustiedon ja testeillä saadun tiedon tarkastelu rinnakkain on logopedisissa tutkimuksissa tavallista. Tulevaisuudessa mahdollisena tutkimusalueena avautuu jopa vuorovaikutusilmiöiden analyysin ja aivojen toimintaa kuvantavien menetelmien yhdistäminen. Suuren haasteen asettaa myös lähitarkastelun ja erilaisten taustatekijöiden (esimerkiksi lapsen ikä, sukupuoli ja kielelliset valmiudet) yhdistäminen analyysissa.

Keskustelunanalyysin metodinen ote, analyttinen induktio, rajaa tutkimuksen vuorovaikutusilmiöiden lähitarkasteluun. Keskustelunanalyttiset tutkimustulokset ovat usein yksittäisiä löydöksiä, ja kokonaiskuva kasautuu vähitellen useista samaa ilmiötä käsittelevistä tutkimuksista. Miten ponnistaa yksittäistapauksen tarkastelusta yleisemmälle tasolle, esimerkiksi puheterapeutin ammatillisen toiminnan kuvaamiseen? Tästä

näkökulmasta kiinnostavia ovat institutionaalisen vuorovaikutuksen keskustelunanalyttiset tutkimukset. Keskustelunanalyttiset havainnot avaavat dialogin ammatillisten teorioiden ja ideologioiden sekä esimerkiksi erilaisiin hoitoammatteihin sisältyvän vuorovaikutustiedon kanssa (ks. Peräkylä & Vehviläinen, 1999). Tällöin keskustelunanalyttiset havainnot ovat paitsi vuorovaikutuksen käytänteitä eksplikoivia ja näkyväksi tekeviä, myös aiempia käsityksiä laajentavia sekä niitä kritisovia ja korjaavia (vrt. Tykkyläinen, 2005; Sellmann, 2008). Lasten vuorovaikutustilanteita analysoimalla voidaan saada tietoa hyvästä ja toimivasta vuorovaikutuksesta sekä myös siitä, miten mahdollisia vuorovaikutuksen puutteita voidaan parantaa.

Nettilähteitä

Keskustelunanalyysi Suomessa -sivusto

LÄHTEET

- Atkinson, J.M. & Heritage, J. (1984). *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Autiosuo, A.-M. (1997). Lapsen kielen kehittäminen korjauskysymysten avulla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (1996). Towards an interactive perspective on prosody and a prosodic perspective on interaction. Teoksessa E. Couper-Kuhlen & M. Selting (toim.), *Prosody in conversation*, (s. 11–56). Cambridge: Cambridge University Press.
- deGeer, B. (1988). Who's got the model? Problems in analyzing mother-child interaction in dyads with internationally adopted children. *Lund University working papers*, 33, 77–90.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., Raymond, G. & Weinberg, D. (2006). *Talk and interaction in social research methods*. London: Sage.
- Gardner, H. (2005). A comparison of a mother and a speech and language therapist working on child speech. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.), *Applying conversation analysis*, (s. 56–72). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Goodwin, C. (1980). *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (2006). Human sociality as mutual orientation in a rich interactive environment: multimodal utterances and pointing in aphasia. Teoksessa N. Enfield ja S. Levinson (toim.), *Roots of Human Sociality: culture, cognition and interaction* (s.97–125). London, New York: Berg.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual reviews of anthropology*, 19, 283–307.
- Goodwin, M.H. (1983). Aggravated correction and disagreement in children's conversation. *Journal of pragmatics*, 7, 657–677.
- Goodwin, M.H. (1990). *He-said-she-said: talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M.H. (2006). *The hidden life of girls: games of stance, status and exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M.H., Goodwin, C. & Yaeger-Droh, M. (2002). Multi-modality in girls' game disputes. *Journal of pragmatics*, 34, 1621–1649.
- Enfield, N. & Levinson, S. (2006). *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*. London, New York: Berg.
- Haakana, M., Laakso, M. & Lindström, J. (tulossa). *Talk in interaction – comparative dimensions*. Helsinki: SKS.
- Hakulinen, A. (1989). *Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Kieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hakulinen, A. (1996). *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- tenHave, P. (1998). *Doing conversation analysis*. Los Angeles: Sage.
- tenHave, P. (2007). *Doing conversation analysis. Second Edition*. Los Angeles: Sage.
- Heath, C. (1986). *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1989). Current developments in conversation analysis. Teoksessa D. Roger & P. Bull (toim.), *Conversation*, (s. 21–47). Clevedon: Multilingual Matters.
- Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. Teoksessa C. Antaki (toim.), *Analyzing everyday explanation: a casebook of methods*, (s. 127–44). London: Sage.
- Heritage, J. (1996) [1984]. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Luku 8 Keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. & Atkinson, J.M. (1984). The focus on sequential analysis. Teoksessa J.M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action*, (s. 5–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchby, I. & Wooffit, R. (1998). *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.

- Hurme, A. (2007). Äidin ja autistisen lapsen leikkitalanne - huomionsuuntaamiskeinot ja yhteisen toiminnan ymmärtäminen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. Teoksessa T.A. vanDijk (toim.), *Handbook of discourse analysis*, (s.25–34). London: Academic Press.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of learning sciences*, 4, 39–103.
- Karjalainen, M. (1996). ”Täällä on hirviö, leikisti.” Kolmi- ja nelivuotiaiden päiväkotilasten keskustelujen tarkastelua aktien, puheenvuorojen, teemojen ja erityispiirteiden kannalta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kauppinen, A. (1998). Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto: tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista. Helsinki: SKS.
- Klippi, A. (1996). *Conversation as an achievement in aphasics*. Helsinki: SKS.
- Klippi, A. (2005). Vuorovaikutuksesta puheeseen - puheesta vuorovaikutukseen: Sanalliset ja ei-sanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. *Puhe ja kieli*, 25, 33–102.
- Kuosma, K. (tulossa). 5-vuotiaiden poikien tilannesidonnainen leikin ja leikkikaverin ohjailu. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual reviews of anthropology*, 33, 25–49.
- Kärkäs, S. (2007). Tavoitteena jaettu tarkkaavuus: tapaustutkimus äidin huomion siirtämiskeinoista 2-vuotiaan lapsen ja äidin välisessä vuorovaikutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Laakso, M. (1997). *Self-initiated repair by fluent aphasic speakers in conversation*. Helsinki: SKS.
- Laakso, M. (2006). Kaksivuotiaiden lasten oman puheen korjaukset keskustelussa. *Puhe ja kieli*, 26, 123–136.
- Laakso, M. (painossa). Children's emerging and developing self-repair practices: a follow-up study. Teoksessa H. Gardner & M. Forrester (toim.), *Analyzing interactions in childhood: Insights from conversation analysis*. John Wiley & Sons Ltd.
- Laakso, M. & Soininen, M. (painossa). Mother-initiated repair sequences in interactions of three-year-old children. *First language*. Special issue on conversation and language acquisition.
- Laakso, M. & Tykkyläinen, T. (tulossa). Gendered practices of negotiation? Comparing girls and boys' practices of making proposals in same-sex peer play. Teoksessa M. Haakana, M. Laakso & J. Lindström (toim.), *Talk in Interaction - Comparative Dimensions*. Helsinki: SKS.
- Lerner, G.H. (2004). *Conversation analysis: studies from the first generation*. Amsterdam: Benjamins.
- Local, J. & Wootton, A.J. (1995). Interactional and phonetic aspects of immediate echolalia in autism: a case study. *Clinical linguistics and phonetics*, 9, 155–184.
- McTear, M. (1985). *Children's conversation*. Oxford: Blackwell.
- McTear, M. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr.
- Mondada, L. (2006). Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies*, 8, 117–129.
- Nurkkala, K. (1998). Action rituals between mother and infant. Teoksessa K. Heinänen & M. Lehtihalmes (toim.), *Proceedings of the 7th Nordic child language symposium*, (s. 32–37). Oulu: University of Oulu.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. Teoksessa E. Ochs & B. Schieffelin (toim.), *Developmental pragmatics*, (s. 43–72). New York: Academic Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1984). Language Acquisition and Socialization: Three developmental stories and their implications. Teoksessa R. A. Schweder & R. A. Le Vine (toim.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, (s. 276–320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. (1999). Vuorovaikutustutkimus ja vuorovaikutusideologiat. *Psykologia*, 34, 329–342.
- Pyhälä, S. (2008). Miten kuvitteellinen leikki rakentuu 5-vuotiaiden tyttöjen yhteisleikkissä? Tapaustutkimus. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Radford, J., Ireson, J. & Mahon M. (2006). Triadic dialogue in oral communication tasks: what are the implications for language learning? *Language and education*, 20, 191–210.
- Raevaara, L. (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet*, (s. 75–92). Tampere: Vastapaino.
- Rantala, P. (2007). Erimielisyys 4-vuotiaiden lasten välisessä leikkissä: tapaustutkimus. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Ronkainen, R. (tulossa). Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten puheterapiavuorovaikutus (meneillään oleva väitöskirjatyö).
- Sacks, H. (1992)[1965]. On some formal properties of children's games. Teoksessa H. Sacks, *Lectures on conversation*, (s. 489–506). Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Volumes I&II. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Salmenlinna, I. (2004). Seitsemänvuotiaan kielihäiriöisen lapsen korjaustoiminta puheterapiakeskusteluissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Salmenlinna, I. (2005). Korjauskäytänteet puheterapiakeskustelussa seitsemänvuotiaalla lapsella, jolla on kielenkehityksen erityisvaikeus. *Puhe ja Kieli*, 25, 87–101.
- Salmenlinna, I. (tulossa). Puheen kuulemisen ja ymmärtämisen/tulkittamisen liittyvät korjauskäytänteet lasten puheterapia- ja leikkivuorovaikutuksessa.

- Havaintoja 5–8-vuotiaiden kielihäiriöisten ja 5-vuotiaiden tyypillisesti kehittyvien lasten aloittamista korjauskeksensseistä (meneillään oleva väitöskirjatyö).
- Salonen, T.-M. & Laakso, M. (painossa). Self-repair of speech by four-year-old Finnish children. *Journal of child language*.
- Savolainen, T.-M. (2005). Lasten keskustelupuheessa tekemät itsekorjaukset viiden vuoden iässä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Schegloff, E.A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist* 70, 1075–95.
- Schegloff, E.A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. Teoksessa T. Givon (toim.), *Syntax and semantics* 12: *Discourse and syntax*, (s. 261–286). New York: Academic Press.
- Schegloff, E.A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50, 101–114.
- Schegloff, E.A. (1993). Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on language and social interaction*, 26, 99–128.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction*. A primer in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289–327.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361–382.
- Sellman, J. (2008). *Vuorovaikutus ääniterapiassa. Keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja 54.
- Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (toim.), *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Seppänen, E.-L. (1997). *Vuorovaikutus paperilla*. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, (s. 18–31). Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, E.-L. (1998). *Läsnäolon pronominit. Tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujiaan*. Helsinki: SKS.
- Sidnell, J. (tulossa). *Conversation analysis: comparative perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soininen, M. (2005). Lapsen ongelmallisen vuoron käsittely äidin ja kolmivuotiaan lapsen vuorovaikutustilanteissa. Tutkimus äidin aloittamista korjausjaksoista. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- van der Stelt, J.M. (1993). *Finally a word: a sensorimotor approach of the mother-infant system in its development towards speech*. Amsterdam: Uitgave IFOTT.
- Tainio, L. (1997a). *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (1997b). Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, (s. 93–110). Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarplee, C. (1996). Working on young children's utterances: prosodic aspects of repetition during picture book labelling. Teoksessa E. Couper-Kuhlen & M. Selting (toim.), *Prosody in conversation*, (s. 406–435). Cambridge: Cambridge University Press.
- Timonen, A. (1989). Havaintoja puheterapeutin ja lapsiasiakkaan välisistä keskusteluista. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tykkyläinen, T. (2005). *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsinki: Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja 50.
- Tykkyläinen, T. (2007). Kielihäiriöinen lapsi keskinäisen ymmärtämisen vaalijana. *Virtittäjä*, 111, 182–201.
- Tykkyläinen, T. & Laakso, M. (painossa). Five-year-old girls negotiating pretend play: Proposals with Finnish agreement pursuing question particle *jooko*. *Journal of pragmatics*.
- Vierijärvi, H. (1999). *Vierusparien ja toimintajaksojen rakentuminen yhteistyönä äidin ja vauvan varhaisessa vuorovaikutuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, suomen kielen laitos.
- Wootton, A. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

USING CONVERSATION ANALYSIS IN THE STUDY OF CHILDREN'S INTERACTIONS: METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS

Minna Laakso, Department of Speech Sciences, University of Helsinki

The article provides a practical guide to the use of conversation analysis (CA) in the study of children's interactions. The basic assumptions and theoretical framework of CA are inspected with reference to other methods of studying children's interaction. Conversation analysis is an empirically grounded method that uses genuine interactions as its corpora. It aims at describing the orderliness of interaction and its recurrent practices. In particular, the timing of actions by different participants is in the focus. CA research typically comprises four distinct phases: data collection, transcription, analysis and reporting of the findings. The phases of research are illustrated here by using data extracts and research findings from the project Child's developing language and interaction. As a summary, current research on children's interactions is reviewed from the point of view of logopedics. Furthermore, the future challenges and potential of CA in providing new insights to children's interactions are considered.

Keywords: Conversation analysis, children's interactions, repair organization, directive action.

Liite: Vuorovaikutuksen litteroinnissa käytetyt merkinnät

(.)	alle 0.2 sekunnin hyvin lyhyt tauko
(0.8)	mitattu tauko (tässä 0,8 sekuntia)
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
.	laskeva intonaatio lausuman lopussa
,	tasainen intonaatio lausuman lopussa
?	nouseva intonaatio lausuman lopussa
↑	sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	sana lausuttu ympäristöä matalammalta
°se°	hiljaa lausuttu sana
ka-	kesken jätetty sana
se::	äänteen venytys
>se<	nopeutettu puhejakso
<se>	hidastettu puhejakso
hh	uloshengitys
.hh	sisäänhengitys
.mt	maiskaus
#	narina
£se£	hymyillen lausuttu sana
he he	nauru
(-.)	puheesta ei saa selvää

Toiminta on litteroitu isoilla kirjaimilla. Eri osanottajien päällekkäinen puhe ja toiminta osoitetaan hakasulkein, saman puhujan puheen ja eleiden samanaikaisuus tähdellä (ks. alla).

J: J OTTAA PAHVILUSIKAN JA [TYÖNTÄÄ SITÄ KANTAPÄÄHÄNSÄ
[
Ä: [*Tiedätkö sä mikä tamä on.
[*ÄITI NÄYTTÄÄ VASARAA J:LLE