

# KESKUSTELUNANALYYSI AMMATILLISEN TOIMINNAN KUVAAJANA – ESIMERKINÄ LAPSEN KIELELLISEN HÄIRIÖN PUHETERAPIA

Tuula Tykkyläinen, Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos, logopedia, tuula.tykkylainen@helsinki.fi

Tarkastelen artikkelissani puheterapeutin ja 5-vuotiaan kielihäiriöisen lapsen puheterapian rakentumista ja tehtävätilanteen vuorovaikutusilmiöitä. Analysoin pelinomaisessa tehtävässä toistuvia toimintajaksia etnometodologisen keskustelunanalyysin avulla. Keskityn vuorovaikutuksen tarkasteluun tilanteissa, joissa osallistujien keskinäinen ymmärrys on uhattuna. Ongelmakohtia ovat lapsen responsin viipyminen, responsin virheellisyys sekä tilanteet, joissa lapsi itse aktiivisesti tarkistaa ymmärrystään. Puheterapiavuorovaikutuksen institutionaalisiksi piirteiksi paljastuvat puheterapiakerran vaihteellisuus, toiminnan pelinomaisuus, toistuvat toimintajaksot, puheterapeutin vastaanottajasuuntautuneisuus sekä lapsen tehtävänratkaisijana säilyttäminen. Yksityiskohtaisen analyysin avulla avautuu näkymä kielihäiriön seurauksien ilmenemiseen vuorovaikutuksessa ja puheen ymmärtämiseen sosiaalisena, yhteistyönä syntyvänä vuorovaikutusilmiönä. Samalla tarkentuu kuva kielellisen häiriön puheterapian luonteesta ja käytänteistä.

**Avainsanat:** puheterapia, lapset, keskustelunanalyysi, ohjaileva toiminta.

## INSTITUTIONAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMUS LOGOPEDIASSA

Puheterapiassa puheen ja yhteisen toiminnan kautta pyritään tukemaan, korvaamaan tai rakentamaan uudelleen jo hankittuja, mutta menetettyjä kielellisiä taitoja tai tukemaan ja edistämään lapsen jostain syystä poikennutta kielen kehitystä, tai hoitamaan puheeseen, ääneen tai nielemiseen liittyviä ongelmia. Vuorovaikutuksen merkitys ja muutosta aiheuttava luonne on puheterapian piirissä tunnustettu ja osoitettu (esim. Nye ym., 1987; Law ym., 1998), mutta puheterapia-

vuorovaikutus ilmiöineen on tutkimuksen kohteena vielä nuori. Logopediassa pitkään vallinnut, voimakkaasti lääketieteestä vaikutteita saanut häiriökeskeinen lähestymistapa on väistymässä ja vuorovaikutusilmiöitä painottava tarkastelukulma on valtaamassa alaa. Myös nykyisin voimakkaasti lisääntynyt kuntoutustutkimus on korostanut puheterapiavuorovaikutuksen tarkempaa kuvaamista, sen eksplikointia, mitä puheterapiassa todella tapahtuu.

Puheterapiavuorovaikutuksen empiiristä tutkimusta on tehty lähinnä kahta metodista linjaa hyödyntäen. Yhtäältä vuorovaikutusta on tutkittu puheaktiteoriaan ja diskurssi-analyysiin perustuvien menetelmien avulla (esim. Prutting ym., 1978; Becker & Silverstein, 1984; Panagos ym., 1986; Silvast, 1991) sekä on pyritty kehittämään erilaisia koodausmenetelmiä puheterapeuttien työkaluiksi (esim. Boone & Prescott, 1972;

Kirjoittajan yhteystiedot:  
Tuula Tykkyläinen  
Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos  
PL 9 (Siltavuorenpenger 20 A)  
00014 Helsingin yliopisto  
tuula.tykkylainen@helsinki.fi

Brookshire, 1976; Horton & Byng, 2000; Ferguson & Elliot, 2001). Lähestymistavassa vuorovaikutus luokitellaan ennalta määrättyihin luokkiin ja sitä tarkastellaan lähinnä määrällisesti. Tällöin vuorovaikutuksesta hahmottuu yleiskuva, jossa puheterapiavuorovaikutus näyttää korostuneen epäsymmetrisenä. Vuorovaikutushavainnot kuvaavat puheterapiavuorovaikutusta tilanteena, jota puheterapeutti johtaa ja kontrolloi ja asiakkaalla on passiivisen kuntoutettavan rooli.

Toinen empiirinen tutkimuslinja edustaa alun perin sosiologian etnometodologiassa syntyneitä keskusteluanalyttistä lähestymistapaa, joka lähestyy vuorovaikutusta voimakkaan kontekstuaalisesti, osallistujien yhteisesti rakentamana toimintana. Tätä toimintaa tarkastellaan mikrotasolla, sekventiaalisesti ja yksityiskohtaisesti esiintymisympäristössään. Aiemman logopedisen keskusteluanalyttisen tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, miten kielihäiriö ilmenee arkikeskustelussa ja vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen kohteena ovat olleet afaattisten keskustelijoiden vuorottelu (Ferguson, 1994), korjausjaksot (Ferguson, 1994; Heeschen & Schegloff, 1999; Laakso, 1997; Laakso & Klippi, 1999; Wilkinson, 1999), sanahaku (Oelschlager, 1999; Laakso, 2003) ja sosiaaliset roolit (Simmons-Mackie & Damico, 1999) sekä erilaisten vuorovaikutusresurssien käyttö (Goodwin, 1995; Klippi, 1996, 2003; Laakso & Klippi, 1999; Leiwo & Klippi, 1999; Klippi & Ahopalo, tulossa).

Keskusteluanalyttisten tutkimusten joukossa omaksi tutkimusalueekseen erottuu institutionaalinen vuorovaikutustutkimus. Institutionaalisen vuorovaikutustutkimuksen kohteena ovat ne toiminnat ja käytännöt, joiden avulla ihmiset suorittavat työtehtäviään ja suuntautuvat erilaisiin yhteiskunnan instituutioihin joko

niiden edustajina tai asiakkaina (Drew & Heritage, 1992; Drew & Sorjonen, 1996, Peräkylä, 1997). Logopedisistä aineistoista tällaisia tutkimuksia on tehty vain muutamia (Maynard & Marlaire, 1990; Marlaire & Maynard, 1992; Gardner, 1998; 2005; Simmons-Mackie ym., 1999; Tykkyläinen, 2005). Tutkimuksissa on tarkasteltu kielellistä testaustilannetta (Maynard & Marlaire, 1990; Marlaire & Maynard, 1992), lapsen äänteelliseen kuntoutukseen keskittyvää puheterapiaa (Gardner, 1998; 2005), lapsen puheen ymmärtämisen kuntoutusta (Tykkyläinen, 2005) sekä vertailtu kahta eri lasten äänteellisen puheterapian menetelmää (Hulterstam & Nettelbladt, 2002). Institutionaalisen vuorovaikutustutkimuksen näkökulma näkyy myös tutkimuksissa, joissa tutkijat tarkastelevat rinnakkain arkikeskustelua ja institutionaalista vuorovaikutustilannetta (Ferguson, 1998; Lindsay & Wilkinson, 1999; Laakso, 2003; Gardner, 2005) tai keskittyvät tietyn institutionaalisen vuorovaikutuskäytännön tarkasteluun (Wilkinson, 1995; 2002; Simmons-Mackie & Damico, 1999, Simmons-Mackie ym., 1999; Horton, 2003; Gardner, 2005).

Arkikeskustelun ja puheterapiakeskustelun välillä on havaittu laadullisia eroja. Puheterapeuteille ominaiseksi on kuvattu vuorovaikutustyyli, jota on kutsuttu keskustelua kontrolloivaksi tai muovaavaksi ja tukirakenteita tarjoavaksi tyyliksi ('scaffolding') (Ferguson, 1994). Afaattisten puhujien sananhakujaksoja sekä puheterapeuttien että omaisten kanssa on vertailtu erityisesti osallistujien välisen yhteistyön näkökulmasta (Laakso, 2003). Puheterapeutti antaa afaattisen puhujan itse tuottaa mahdollisimman paljon sanallista ainesta ja pyrkii siirtämään vastuun korjaamisesta afaattiselle keskustelijalle, kun taas omaiset pyrkivät ymmärrystarjoksillaan välittömästi ratkaisemaan vuorovaikutuksessa ilmenevät ongelmat.

Pohtiessaan puheterapeutin ja omaisen erilaista osallistumista Laakso esittääkin, että puheterapeutin osallistumista selittävät puheterapeutin afaattisen henkilön elämysmaailmaa koskevan tiedon puuttuminen sekä puheterapeutin institutionaalinen tehtävä ja suuntautuminen tähän tehtävään. Myös Gardner (1998, 2005) selitti puheterapiatilanteen kirjankatselun korjaamisjaksojen ja äidin ja lapsen välisen kirjankatselutilanteen määrällisiä ja laadullisia eroja korjausjaksoissa osin sillä, että puheterapeutti suuntautuu institutionaaliseen tehtäväänsä.

### PUHETERAPIAN VAIHEET JA TEHTÄVÄVUOROVAIKUTUKSEN TOISTUVAT TOIMINTAJAKSOT

Väitöskirjassani (Tykkyläinen, 2005) tutkin lapsen kielellisten häiriöiden kuntouttamiseen tähtäävän puheterapian vuorovaikutusta. Pyrkimyksenäni oli kuvata puheterapiakerran rakentumista ja keskittyä puheen ymmärtämisen kuntoutuksessa käytetyissä tehtävissä toistuvien toimintajaksojen vuorovaikutuskäytänteiden kuvaamiseen. Analyysimenetelmänä oli etnometodologinen keskustelunanalyysi (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, Goodwin & Heritage, 1990). Tutkimusaineisto koostui alun perin 11 puheterapeutti–lapsi-parin videoiduista puheterapiatilanteista (yht. 33 terapiakertaa). Aluksi hahmotin puheterapiakertojen kokonaisrakenteen, joka koostui kolmesta vaiheesta. Terapian aloitus- ja lopetusvaiheet ovat lyhyitä terapian pääosan muodostuessa pelinomaisesta tehtävätyöskentelystä (vrt. Panagos ym., 1986; Letts, 1991). Tyypillistä oli myös siirtyminen tehtäviin tutun tehtäväaineuksen avulla (vrt. Brookshire, 1986; Ferguson & Elliot, 2001). Taulukossa 1 on kuvattu yhden puheterapiakerran rakenne.

Taulukko 1. Aineistonäyte puheterapiakerran rakentumisesta.

Toimintasisältö	Kesto (min.)
<b>Aloitus:</b> tervehdykset vihkoa repusta otettaessa ----- <b>Puheterapiavihkotehtävät</b> Puheterapeutti ja lapsi selailevat puheterapiavihkoa ja käyvät läpi aiempia puheterapiavihkoon tekemiään tehtäviä	4
<b>Kissakortit (puheterapeutilla vihje-lista)</b> Kuullun ymmärtämisen ja kuvantunnistamistehtävä, jossa puheterapeutti antaa johonkin pöydällä olevaan kuvaan liittyviä vihjeitä. Lapsi etsii pöydällä olevien kuvien joukosta ao. kuvan.	12
<b>Lautapeli (pelilauta, nopat, nappulat ja kuvia)</b> Lautapeli, jossa edetään pelin sääntöjen mukaan laudalla ja vuorotellen arvuutellaan kuvia, joita toinen osallistuja ei näe.	13
<b>Muistipeli</b> Pelaajat kääntävät vuorotellen pöydällä olevia kortteja ja yrittävät löytää mahdollisimman monta paria.	8
<b>Nimeämistehtävä</b> Lapsi täydentää puheterapeutin aloittaman ilmauksen pöydällä olevien kuvien tuella.	2
<b>Kuvakorttitarina</b> Puheterapeutti ja lapsi rakentavat kuvakorteista tapahtumasarjan ja kertovat kuvista muodostuvan tarinan. ----- <b>lopetus:</b> hyvästit	6
	Yht. 45 min.

Aineiston tarkastelun edetessä tutkimus keskittyi seitsemän puheterapeutti–lapsi-parin vuorovaikutuksen tarkasteluun. Puheterapiassa käyviä lapsia yhdisti puheen ymmärtämisen häiriö (F80.2), yhden lap-

sen kohdalla epäily ymmärtämisen häiriöstä. Eri terapiakerroilta poimin lähitarkasteluun puheen ymmärtämisen kuntoutuksessa käytetyt, pelinomaiset, puheterapiatehtävät ja niiden vuorovaikutuksen. Edellä esitetyn puheterapiakerran tehtävistä puheen ymmärtämisen kuntoutukseen painottuva tehtävä oli kissakorttitehtävä. Lähitarkasteluun valittujen tehtävien vuorovaikutus oli luonteeltaan ohjailevaa: puheterapeutti asetti lapselle tehtävän, jossa lapsen tuli tunnistaa puheterapeutin kuvailema kuva tai toimia tehtävämateriaalilla kuulemansa mukaan. Tällaiset toimintajaksot ketjuttuivat toisiinsa ja muodostivat pääosan puheterapiatehtävistä. Tutkimukseni perusyksikön muodosti yksittäinen toimintajakso, joita aineiston puheterapiatehtävissä oli yhteensä 234.

Lähitarkasteltava aineisto jäsenyi neljään vuorovaikutukseltaan erilaiseen tehtävänratkaisupolkuun. Ensimmäisen polun muodostivat toimintajaksot, joissa tehtävänratkaisu sujui heti tehtäväodotuksen mukaan (polku 1). Koko aineiston toimintajaksoista yli kaksi kolmannesta sujui tällä tavoin. Jäljelle jäävään toimintajaksosten kolmannekseen sisältyi puheterapeuttisesti mielenkiintoisin aines: polku, jota luonnehti lapsen viipyvä responsi ja sen käsittely (polku 2), polku, jolla lapsen responsi on virheellinen (polku 3) sekä polku, jolla lapsi itse lähtee aktiivisesti tarkistamaan ymmärrystään (polku 4). Aineiston toimintajaksosten jakautuminen vuorovaikutukseltaan erilaisiin polkuihin on esitetty taulukossa 2.

### Aineistonäyte 1. Kissakortit – vihreä solmio

1		(1.2)
1 →	2	T: .hh @minä aion lähteä kaupungille kävelemään.
1 →	3	[T KÄÄNTÄÄ KASVOT LASTA KOHTI (.) [laitoin siksi vihreän solmion kaulaani.]
2 →	4	L: OSOITTAA KUVAA ETUSORMELLA ((1.5))
3 →	5	T: °hyvä.°
	6	(1.2)

Taulukko 2. Aineiston toimintajaksot

Toimintajakson vuorovaikutuksen luonnehdinta	n
Vuorovaikutus etenee tehtäväodotuksen mukaan (polku 1)	161
Lapsen viipyvän responsin käsittely (polku 2)	20
Lapsen virheellisen responsin käsittely (polku 3)	35
Lapsi tarkistaa ymmärrystään (polku 4)	18
Yht.	234

Kaikkien toimintajaksosten tehtävänratkaisua yhdisti rakenne, jonka kolme perusosaa olivat

T=puheterapeutti, L=lapsi

T: tehtävän asettaminen

L: responsiivinen toiminta

T: toiminnan vastaanottaminen/arvio

Tämä kolmiosainen rakenne on resurssi, joka muovautui vuorovaikutuksen vaatimusten mukaan typistyen tai laajentuen tarvittaessa. Aineistonäyte 1 ja kuvat 1 a–c ovat näyte prototyypisistä, tehtäväodotuksen mukaan etenevästä kolmiosaisesta toimintajaksosta, jonka päättää yhdestä toiminnasta rakentuva *hyvä*-vuoro. Näyte on kissakorttitehtävästä, jossa puheterapeutti asettaa tehtävän kuvailemalla jotain pöydällä olevaa kuvaa antamalla kuvaan liittyvän väitemuotoisen vihjeen, ja lapsi valitsee vihjeenmukaisen kortin osoittamalla sen sormellaan.



Kuva 1a. Puheterapeutti asettaa tehtävän.



Kuva 1b. Lapsi osoittaa oikeata kuvaa.



Kuva 1c. Puheterapeutti vastaanottaa ja arvioi tehtävää *hyvä*-vuorolla.

Tietty vaihteellisuus ja toistuva sekventiaalinen rakenne ovat piirteitä, jotka liitetään institutionaaliseen toiminnan luonteeseen (Drew & Heritage, 1992; Heritage, 1997; Peräkylä, 1997). Drew (1998) on esimerkiksi vertaillut formulointeja psykoterapiassa, radio-ohjelman keskustelussa toimittajan ja ohjelmaan soittajan välillä, uutishaastatte-

lussa sekä teollisuusjohdon ja ammattiliit-tojen välisissä neuvotteluissa ja todennut, että monien instituutioiden ydintoiminnot muovautuvat kolmiosisaisen, mutta kullekin instituutiolle ominaisen rakenteen avulla. Erityinen kolmiosisaisen rakenteen kotiympäristö on kasvatusta ja opetuskeskustelua (Sincclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979).

### VASTAANOTTAJASUUNTAUTUNEISUUS JA LAPSEN TEHTÄVÄNRATKAISIJANA SÄILYTTÄMINEN

Lähitarkastelu paljastaa puheterapiavuorovaikutukselle ominaisia piirteitä ja puheterapeutin ja lapsen sosiaalisen suhteen laadun. Puhutaan institutionaalisuuden sormenjäljistä (Drew & Heritage, 1992). Analyysi tuo esiin edellä kuvatun vaihteellisuuden, pelinomaisuuden ja toistuvien toimintajaksojen lisäksi myös puheterapeutin korostuneen vastaanottajasuuntautuneen toiminnan muotoilun sekä osallistumisen tavan, jossa lapsi säilyy tehtävännratkaisijana.

Aineistossani toistui systemaattisesti puheterapeutin korostuneen vastaanottajasuuntautuneen toiminnan muotoilu. Erityisen selvästi se tuli esiin tehtävän asettamisessa kaikilla aineiston poluilla. Tällainen toiminnan muotoilu pyrkii varmistamaan lapsen ymmärtämisen ja korostaa lasta tehtävännratkaisijana. Vastaanottajasuuntautuneisuus näkyy tehtävänasettamisen kielellisessä, prosodisessa, ei-kielellisessä ja vuorovaikutuksellisessa muotoilussa. Nämä resurssit eivät esiinny jokaisessa vuorossa, vaan ne toimivat ikään kuin valikkona, joista puheterapeutti valitsee korostamisen keinot. Kieliopillisesti puheterapeutin tehtävän asettaminen on imperatiivilausein muotoiltua toimintaan kehottamista, väittein tapahtuvaa kuvailua tai kysymysmuotoista ohjailua.

Ainesitönäytteessä 2 (Tykkyläinen, 2005: 67) vastaanottajasuuntautuneisuus rakentuu

## Aineistonäyte 2. Kuvia alustalle

1 → T: [T LAITTA A EDELLISTÄ KUVAA TASKUUN, VETÄÄ KÄDEN SYLIINSÄ  
>ja sitten,< (0.2) sä voisitkin laittaa sen (.) sun kuvan  
2 (0.8) tuolin (0.3) alapuolelle.  
3 L: LAITTA A KUVAN ALUSTAN TASKUUN ((6.0))  
4 T: hyvä,

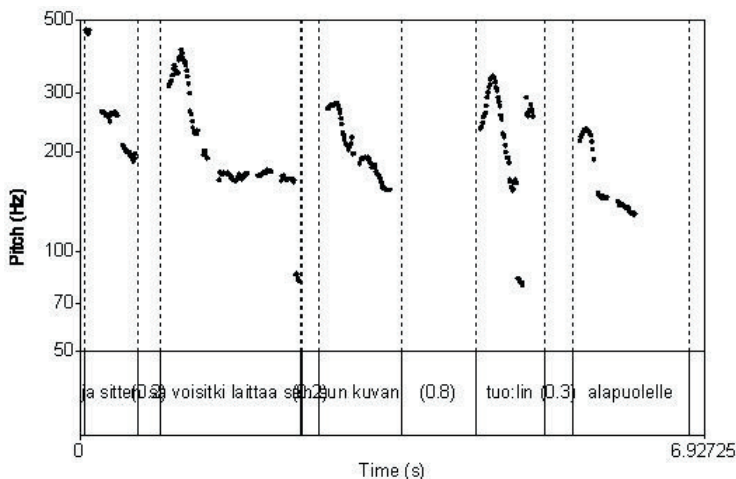
erityisesti vuoron prosodian avulla. Puheterapeutti ja lapsi pelaavat kalapeliä, jossa harjoitellaan sijaintikäsitteitä. Osallistujat uittavat vuorotellen kaloja pöytää pitkin alustan muovitaskuihin toisen antaman ohjeen mukaan.

Tehtävän asettava vuoro alkaa samaan aikaan, kun puheterapeutti on vielä laittamassa edeltävän toimintajakson kuvaa alustan muovitaskuun. Vuoron aloittaa kiiruhtaen lausuttu tehtävässä eteenpäin siirtymistä kielentävä ja meneillään olevan toiminnan edeltävään tehtävään sitova partikkeliaines *ja sitten*. Sitä seuraa tehtävälle tyypillinen toiminta-aines (*sä voisitkin laittaa*). Puheterapeutti muotoilee kehotuksensa lapselle suunnatuksi (*sä voisitkin, sun kuvan*) ja lapsen toimijuutta korostavaksi kielentäen näin toimintavuoron siirtymistä lapselle. Kehotusta pehmennetään modaalisen *voida*-verbin sekä konditionaali-muodon avulla. Tehtävänratkaisun kannalta tärkeä aines on prosodisesti painotettu (*sun kuvan, tuolin alapuolelle*) ja sen sisältämä aines on tauoin rytmitetty ja annosteltu. Vuoron perustaajuuskäyrä on esitetty kuvassa 2.

Perustaajuuskäyrässä näkyvät selvinä huippuina puheterapeutin painottamat kohdat *sä, sun, tuoli* -sanan alkutavu sekä alapuolella sanan alku *ala*.

Painotuksellaan ja puheen rytmityksellään puheterapeutti nostaa esiin vuorossa olevan toimijan sekä tehtävänratkaisun kannalta keskeisen aineksen. Aines 'annostellaan' tavalla, joka helpottaa kielellisen aineksen vastaanottamista ja käsittelyä. Puheterapeutti asettaa tehtävän systemaattisesti tavalla, jossa tehtävänratkaisun kannalta kriittinen aines korostuu. Esitystapa ohjaa lapsen huomiota ja keventää lapsen tehtävänratkaisun kognitiivista kuormitusta.

Aineistonäytteessä 3 (Tykkyläinen, 2005: 74–75) puheterapeutti ja lapsi pelaavat nappulapeliä, jossa lapsi valitsee nappulan puheterapeutin ohjeen mukaan ja sijoittaa sen ohjeen mukaiseen paikkaan. Tavoiteltavaa nappulanväriä korostetaan puheen prosodilla painottaen. Lisäksi puheterapeutti liittää vuoronloppuun puhutun ja viitotun lisäyksen.



Kuva 2. Puheterapeutin tehtävän asettavan vuoron F0 -käyrä.

## Aineistonäyte 3. Nappulapeli – oranssi nappula

1		(0.9)
2	T:	mt (0.7) ja otappas sitten (1.0) <u>oranssi</u> , (.) nappula, <b>TERAPEUTIN KÄDET LIIKKUVAT KOHTI VIITTOMAN ALOITTAMISTA,</b>
3		(0.8) <b>LAPSEN KÄSI IRTOAA LEUASTA</b>
		[VIITTOO 'ORANSSI']
4	T:	[oranssi.]
5	L:	[ai [ora-]
6		(0.4)
7	L:	°misson oranssi°
8		(1.6) [VIITTOO [VIITTOO
9	T:	[oranssinvärinen semmonen [por:kkanan >värinen.<
10	L:	VALITSEE JA NÄYTTÄÄ NAPPULAA T:LLE (?)
		[ELE
11	T:	[hyvä:,
12		(0.8)



Kuva 3. Puheterapeutti tekee vuoron loppuun lisäyksen puhuen ja viittoen.

Puheterapeutin vuoroa edeltää maiskauutus ja tauko, jotka ennakoivat puheterapeutin vuoron ottamista. Myös 0.7 sekunnin tauon aikana haetaan lapsen huomiota. Puheterapeutti asettaa tehtävän käskylyuseella (r. 2), joka on prosodisesti tauotettu ja painotettu. Puheterapeutin vuoron verbi on yksikön toisessa persoonassa ja selvästi lapselle suunnattu. Verbin *-ppa* ja *-s* -päätteet kertovat puheterapeutin kehotuksen kohdistuvan jo tiedossa olevaan asiaan (Sorjonen, 2001; Halonen 2002; Hakulinen ym., 2004). Puheterapeutin vuoron

aikana lapsi on tehtävään väsähtäneen oloinen, suuntautuu kehollaan kyllä kuvalautaan, mutta istuu käsi poskella kyynärpäätään polveensa nojaten. Rivin 3 tauon aikana lapsen responsiivinen toiminta alkaa ja lapsen käsi laskeutuu nappulalaudan nappuloille. Puheterapeutin tehtävän asettamista jatkava puhuttu ja viitottu vuoro *oranssi* (r.4, kuva 3) ajoittuu samanaikaisesti lapsen *ai*-alkuisen, kesken jäävän, mutta mahdollisesti kysyväkseen tarkoitetun vuoron kanssa (r.5). Vuorojen päällekkäisyys vahvistaa tulkintaa puheterapeutin tehtävän asettavan vuoron loppuunsaattamisesta; lapsi on tulkinnut puheterapeutin edeltävän vuoron loppuunsaatetuksi (ks. Ford & Thompson, 1996; Schegloff, 1996a) ja lisäys tulee sen perään. Puheterapeutti selventää viipyvää responsia vielä spesifioimalla väriä edelleen (r.9).

### VIIPYVÄN RESPONSSIN KÄSITTELY

Aineistossa korostui systemaattisesti myös puheterapeutin osallistumisen tapa, joka säilyttää lapsen tehtävänratkaisijana. Teh-

tävänratkaisupolulla 2 lapsen responsi viipyi. Viipyvä responsi ja siihen liittyvät ei-kielelliset ainekset, kuten käden tai jalan liike, huoahdus tai kehon liike signaloivat vuorovaikutuksen mahdollisista tai aktuaalisista ymmärtämisen ongelmista. Lapsen responsin viipyessä puheterapeutti valitsee itsensä puhujaksi ja jatkaa tehtävänasettamista. Tyypillisimmin puheterapeutti esitti kysymyksen. Tavallisimmin tehtävää jatkava vuoro oli *missäs*-kysymys, joka uudelleen muotoili tehtävän konkretisoiden ja helpottaen sitä (esim. *missäs sil on aurinkolasit °päässä°*). Tehtävänasettamista jatkava vuoro voi myös pyrkiä selventämään jotain alkuperäiseen tehtävänasettamiseen sisältyvää, lapselle mahdollisesti epäselvää käsitettä (esim. *mikä semmonen punatulkku on (.) tiiätkö*) tai vain ylläpitämään asetet-

tua tehtävää sitä uudelleen muotoilematta (esim. *löytyiskö semmonen*). Puheterapeutti pitää tehtävänasettamista yllä myös tuomalla väitteen avulla lisäaineiksia tehtävänratkaisuun. Kehotuksella puheterapeutti taas tyypillisesti seuraa jo alkanutta, meneillään olevaa, oikeaa, mutta viipynyttä responsia ja tuki sen loppuun viemistä.

Aineistonäytteessä 4 (Tykkyläinen, 2005: 103–104) puheterapeutti käyttää aineistossa tyypillisintä, konkretisoivaa *missäs*-kysymystä viipyvän responsin käsittelyyn. Puheterapeutti esittää kissakortteihin liittyviä vihjelauseita, ja lapsi etsii kyseisen kortin pöydällä olevien korttien joukosta. Lapsen katse on litteroitu puheterapeutin vuoron alapuolelle.

Lapsen keho ja katse ovat tehtävään suuntautuneet ja katse alkaa liikkua tehtäväku-

#### Aineistonäyte 4. Kissakortit – aurinkolasit

```

--- --- = katse liikkuu pöydällä olevissa kuvissa
■ ■ = katse on kohdistunut kuviin
----- = toiminta jatkuu
KISSA-KORTIT - aurinkolasit
1 (0.5)

2 T: @minulla on uudet hienot keltaiset aurinkolasit, (0.6) katsokaapas.@
      --- --- --- --- --- --- --- --- --- --- ■ ■ ■

L HEILUTTAA HYMYILLEN KÄTTÄÄN KUVIEN YLLÄ EDESTAKAISIN
[■ ■ ■ ■ ■ ■ --- --- ---
3 L: [HHHHHH
4 (2.0) LAPSEN KÄSI ALKAA LIIKKUA ILMASSA SORMI KUVIA OSOITTAEN
5 → T: [missäs sil on aurinkolasit °päässä°
      L: [L KÄY LÄPI KUVARIVEJÄ-----

6 (2.1) L KÄY LÄPI KUVIA SORMI ILMASSA KUVIEN YLÄPUOLELLA
7 L: OSOITTAA KUVAA
8 T: siel [lä.
9 L: [ähäääh
10 (0.5)
11 T: [minkäs väriset ne olikaan.
      [OTTAA KUVAN PÖYDÄLTÄ
12 (0.3)
13 L: keltaset. [ähäääh .hh
      [T KÄÄNTÄÄ KUVAN
14 T: keltaset
15 (0.5)
16 L: (niisk)
17 (0.5) ]

```





Kuva 4. Lapsen käden edestakainen liike edeltää puheterapeutin *missäs*-kysymystä.

vissa jo puheterapeutin tehtävää asettavan vuoron aikana. Vuoron loppupuolella lapsen katse pysähtyy ja kiinnittyy yhteen kuvaan pöydällä. Puheterapeutin tehtävän asettamisen jälkeen (r. 2) lapsi huokaa kuuluvasti ja alkaa heiluttaa hymyillen kättään suorana pöydällä olevien kuvien yllä edestakaisin. Puhutussa vuorovaikutuksessa seuraa 2 sekunnin tauko. Lapsen käden liike (kuva 4) muuttuu osoittavaksi kuvia ilmassa läpikäyväksi liikkeeksi. Myös lapsen katse seuraa tätä liikettä. Lapsen ei-kielellinen toiminta (hymy, käden huiskutus) ja ähkäisyhuoahdus sijoittuvat viipyvän responssin luomaan vuorovaikutustilaan, ennen puheterapeutin tehtävää jatkavaa vuoroa. Nämä vuorovaikutuspiirteet kuten äänneiden (toiminnan) venytys, tauko, epärointiäänne, eleet sekä suuntautuminen tehtävään, pois vuorovaikutuskumppanista (Schegloff, 1977; Laakso & Klippi, 2001) muistuttavat kiinnostavalla tavalla sanahakuun liittyviä vuorovaikutuspiirteitä. Toiminnan seurauksena puheterapeutti valitseekin itsensä puhujaksi ja esittää *missäs*-kysymyksen (r. 5).

Tehtävän asettamista jatkavalla *missäs*-kysymyksellään puheterapeutti muotoilee tehtävän uudelleen lyhyemmäksi, konkreettisemmäksi ja helpommaksi. Vuoron muotoilu tuo esiin, että puheterapeutti on tulkinnut

jonkinlaisia vaikeuksia lapsen tehtävänratkaisussa. Aiempi väitteeksi muotoiltu tehtävänasettaminen muuttuu lasta etsimiseen houkuttelevaksi konkreettiseksi *missäs*-kysymykseksi. Kysymysmuodon käyttö korostaa myös vuoron vaihtumista puhujalta toiselle. Uusi muotoilu tuo eksplisiittisemmin julki vaadittavan tehtävän verrattuna alkupeiräiseen, valmiilta vihjelistaalta poimittuun, enemmän tulkintaa vaativaan ja esittävään tyyliin muotoiltuun tehtävävuoroon.

Lapsi käy kuvarivejä läpi vielä puheterapeutin tehtävää jatkavan kysymyksen ajan sekä sen jälkeen. Lapsi pysäyttää kätensä etsimisliikkeen tehtävänmukaisen kuvan kohdalle (r. 7) ja puheterapeutti ottaa vastaan lapsen responssin *siellä*-sanalla (r.8). Näin muotoiltu puheterapeutin kolmas vuoro liittyy lapsen responssin puheterapeutin esittämään *missä*-kysymykseen ja kielentää pitkän etsinnän päättymisen. Lapsi naurahtaa rivillä 9. Kuvanlöytämisen ongelmia sisältäneeseen toimintajaksoon liittyy vielä puheterapeutin kysymys, jälkilajennus (r. 11–14), jossa puheterapeutti työstä tehtävää ja siihen liittyntä tehtäväainesta.

Aineistonäyte 5 (Tykkyläinen 2005: 107–108) on tehtävänratkaisupolulta, jossa vuorovaikutusta luonnehtii aluksi lapsen viipyvä ja sitten virheellinen responsiivinen toiminta. Lapsen tehtävänä on tunnistaa pöydällä olevien kissa-aiheisten korttien joukosta puheterapeutin kuvailema kortti.

Puheterapeutti asettaa tehtävän kuvailevala väitelauseella (r. 4). Koko puheterapeutin vuoron ajan lapsi on suuntautunut tehtävään, katsoo kuvia pöydällä kädet poskilla, kynärpäät pöydän reunalla. Puheterapeutin vuoroa seuraa tauko, jonka aikana lapsi niiskauttaa ja raapii nenäänsä sekä katsoo pöydällä olevia kuvia. Lapsen responssin viipyessä puheterapeutti pyrkii paikantamaan lapsen ymmärtämisen mahdolliseksi ongelmakohdaksi käsitteen punatulkku ja tekee kysymyksen *mikä*



etsimistä vielä rivin 19 etsimistoimintaa väärittävällä vuorollaan *missä näkyy punatulku*, joka on prosodialtaan muuntunut, matala ja tasainen. Etsinnän edetessä kuvariveillä puheterapeutti aloittaa oikeaa responsia tai sen lähestymistä ennakoivan, venytetyn *v*-äänteen. Äänne jatkuu ja kuvittaa lapsen käden tavoiteltua määränpäättä lähestyvää liikettä. Lapsen osoittaessa kuvarivin päässä sijaitsevaa tavoiteltua kuvaa puheterapeutti kielentää kuvan löytymisen ja etsinnän päättymisen *vii:mesessä* -vuorollaan.

Toimintajakso on näyte tehtävänratkaisusta, joka sisältää useita puheterapeutin tehtävän asettamista jatkavia vuoroja, konkretisointeja ja tehtävän asettamista ylläpitäviä vuoroja, joilla hän ohjaa lasta kohti tehtävänmukaista ratkaisua. Puheterapeutti säilyttää tehtävänasettamista ylläpitävän ja lapsen tehtävänratkaisijana säilyttävän orientaation, vaikka lapsen responsi viipyy ja lapsi tuottaa tehtävänvastaisen responsin. Puheterapeuttien kielelliset ja ei-kielelliset valinnat osoittavat, että puheterapeutit pyrkivät aktiivisesti muovaamaan tehtävää lapselle helpommaksi ja tekemään tehtävänratkaisusta yhteistä. Erityisesti ei-kielellisten ja prosodisten resurssien käyttö korostuu. Puheterapeutti muovaa omaa osallistumistaan ja siirtyy tehtävänasettamisesta ja tehtävänasettajan roolistaan lapsen kanssa jaettua tehtävänratkaisua kohti.

## **VIRHEELLISEN RESPONSSIN KÄSITTELY**

Lapsen tehtävänratkaisijana säilyttävä osallistuminen toistuu myös toimintajaksoissa, joissa lapsi tekee puheterapeutin tehtävän asettavasta vuorosta väärän tulkinnan ja tuottaa tehtäväresponsin, joka synnyttää korjauksentarpeen (polku 3). Ilmiö on puheterapiatilanteelle tyypillinen. Tällöin lapsen virheellistä responsia seuraa puheterapeutin lapsen omaa

korjausta esiin kutsuva vuoro, jonka puheterapeutti voi muotoilla usealla tavalla.

Yksi tapa lapsen oman korjauksen esiin kutsumiseen on tehtävänvastaisuuden eksplisiittinen kielentäminen ja kiistäminen (Tykkyläinen, 2005: 121–124). Muotoilussaan puheterapeutti rakentaa selvän kontrastin vallitsevan ja tavoiteltavan asiointilan välille. Ristiriidan eksplikointiin yhdistyy myös tehtävän uudelleenmuotoilu. Vaikka ristiriita eksplikoidaan selvästi, sisältyy vuoron tuottotapaan ristiriitaa pehmentäviä aineksia. Puheterapeutti voi myös muotoilla lapsen ongelmallista toimintaa käsittelevän vuoronsa siten, että lapsen responsiivisen toiminnan ongelmallisuus tuodaan julki ja kontrasti rakennetaan siten, että puheterapeutti ajoittaa oman vuoronsa lapsen virheellisen responsiivisen toiminnan kanssa samanaikaisesti (Tykkyläinen, 2005: 124–126). Puheterapeutti toistaa vuorossaan tehtävän asettavan vuoron tavoiteltavaa ainesta ja puheterapeutin toiston ja lapsen ongelmallisen toiminnan yhtäaikaisuus tuo ristiriidan julki. Puheterapeutti hyödyntää terapiamateriaalia vuoroa muotoillessaan. Tämänkaltaisesta muotoilusta puuttuu lapsen virheellisen responsin eksplisiittinen kielentäminen. Kaikkein implisiittisimmin puheterapeutti puuttui lapsen ongelmalliseen responsiiviseen toimintaan tehtävänasettamista spesifioivin lisäyksiin (Tykkyläinen, 2005: 126–129). Ne sijoittuvat samanaikaisesti lapsen responsiivisen toiminnan kanssa, suhtautuvat siihen meneillään olevana, keskeneräisenä ja ohjaavat sitä samalla kohti tehtävässä tavoiteltavaa toimintaa.

Aineistonäyte 6 (Tykkyläinen, 2005: 124–126) kuvaa virheellisen responsin käsittelytapaa. Puheterapeutti ja lapsi tekevät kalapelitehtävää: lapsi valitsee ja uittaa kaloja muovialustan taskuihin siellä olevien kuvien päälle puheterapeutin ohjeiden mukaisesti. Ajoitus, vuoron kriittisen osan toisto sekä tehtävämateriaalin hyödyntäminen raken-

tavat ja tuovat julki lapsen toiminnan tehtävänvastaisuuden.

Puheterapeutti asettaa tehtävän antamalla tauotetun, sisällöltään annostellun, prosodisesti painotetun toimintaohjeen riveillä 2–4. Lapsen responssin tuottotapa merkitsee responssin ongelmalliseksi: responssi kestää pitkään, jo valitessaan kalaa lapsi naputtelee sormellaan erivärisiä kaloja ja valitsee lopulta sinisen kalan, jonka 'uittaa' kohti määränpäättä. Kuva putoaa pöydälle, ja lapsi poimii sen ja alkaa työntää kuvaa väärään muovitaskuun (kuva 5a). Tällöin puheterapeutti tuo lapsen responsiivisen toiminnan tehtävänvastaisuuden julki toistamalla edeltävästä tehtävän asettavan vuorosta sen osan, jonka kanssa lapsen toiminta asettuu ristiriitaan (r. 6). Erityisesti

puheterapeutin *avain*-sanon prosodinen korostaminen, painotus ja venytys *avai:men* ja samanaikainen käden osoittava liike ajoittuu lapsen virheellisen responsiivisen toiminnan kanssa päällekkäin ja poimii kontekstista aineksia, joita lapsi edeltävässä tehtävänvastaisuudessa responsissaan ei löytänyt. Lapsi korjaa toimintaansa ja siirtää kalan tehtävässä tavoiteltuun paikkaan (r. 8). Puheterapeutti antaa korostuneen, yhdistelmänä rakentuvan positiivisen arvionsa rivillä 9.

Tässä aineistoesimerkissä tehtävänvastaisuuden julkituonti tapahtui erityisesti osallistujien toimintojen ajoituksen avulla. Puheterapeutti odottaa ja antaa lapselle aikaa responsiin ja puuttuu lapsen virheelliseen toimintaan sen aikana, ajoittamalla tehtävää

## Aineistonäyte 6. Kaloja alustalle – sininen kala

### KALOJA ALUSTALLE - sininen kala

- 1 (1.2)
- 2 T: .hh no sitten (.) [uita sininen kala, (0.8) sen kuvan  
[L HAUKOTTELEE
- 3 päälle? (0.4) joka on (0.5) hakaneulan ja avaimen
- 4 välissä.
- 5 L: L KOSKETTAA SORMELLA ERIVÄRISIÄ KALOJA JA OTTAA  
SINISEN KALAN ((5.7))
- 6 → L: **UITTAA KALAN, KALAA PUTOAA PÖYDÄLLE, POIMII SEN ALKAA PANNA  
SITÄ VÄÄRÄÄN TASKUUN ((5.6))**
- [T OSOITTAA SORMELLA AVAIMEN KUVAA
- 7 → T: **hakaneulan ja [avai:men välissä.**
- 8 L: LAITTAAN KALAN OIKEAAN TASKUUN (3.6)
- 9 T: **hi:::nosti (.) hyvä (.) (taas oli kala°)**
- 10 (0.8)



Kuva 5a. Lapsen virheellinen responsi



Kuva 5b. Puheterapeutti osoittaa ongelman ajoituksen, toiston ja terapiamateriaalin avulla.

asettavan vuoron kriittisen osan toiston samanaikaisesti lapsen tehtävänvastaisten toiminnan kanssa. Virheellisen toiminnan julkituomisessa hyödynnettiin aiemman vuoron ainesta, lapsen meneillään olevaa toimintaa, puheterapeutin puheen prosodisia aineksia, toiminnan muotoilun ei-kielellisiä aineksia sekä terapiamateriaalia. Vuoroon sisältyvä ei-kielellinen osoittaminen ohjaa lapsen responsia voimakkaasti tavoiteltavaa toimintaa kohti.

Lapsen virheellistä toimintaa käsittelevissä puheterapeutin vuoroissa yhdistyvät lapsen responsin ongelmallisuuden osoittaminen ja lapsen oman korjauksen esiin kutsuminen. Puheterapeutin vuorot tuovat korostuneesti julki puheterapiatoiminnalle tyypillisen luonteen. Puheterapeutti osallistuu tavalla, jossa preferenssi lapsen itsekorjaukseen tulee julki ja lapsi säilyy aktiivisena tehtävänratkaisijana. Lisäksi puheterapeutin vuoro seuraa tarkkaan lapsen toimintaa ja liittyy tiiviisti alkuperäiseen tehtävän asettavaan vuoroon ja edeltävään lapsen virheelliseen responsiin. Tehtävän asettava toiminta muotoillaan uudelleen tavalla, jossa hyödynnetään lapsen virheellistä toimintaa. Puheterapeutin vuorot pitävät yllä ja spesifioivat asetettua tehtävää sekä ohjaavat lasta tehtävässä tavoiteltavaa responsia kohti. Näin lapsen tehtävänvastaista tai ongelmallista toimintaa käsittelevistä puheterapeutin vuoroista välittyy vahva orientaatio lapsen responsiiviseen toimintaan keskeneräisenä, meneillään olevana toimintana, joka kuitenkin suuntautuu tehtävänmukaista responsia kohti. Lapsi säilyy aktiivisena tehtäväaineksen työstäjänä, toisaalta kielennys tuo julki puheterapeutin pyrkimyksen tehtävänratkaisun jakamiseen ja yhteiseksi tekemiseen. Puheterapeutin vuorossa korostuu tehtäväaineksen kognitiivinen muovaaminen, joka tehdään kielellisten ainesten lisäksi prosodisten ja ei-kielellisten resurssien avulla.

Puheterapeutin vuoro tuo esiin lapsen

responsiivisen toiminnan tehtävänvastaisuuden ja korjauksen tarpeen, mutta vuoroissa korostuvat voimakkaasti tehtävää uudelleenmuotoilevat ja tehtävänmukaista responsia tavoittelevat ainekset. Vaikka vuoroihin liittyy kutsu lapsen itsekorjaukseen, vuorot eivät sijoitu suoraan Schegloffin ym. (1977) arkikeskustelulle tyypilliseksi esittämän korjausaloitejatkumon tyyppeihin. Vuorot pikemminkin muistuttavat Davidsonin (1984) ja Schegloffin (tulossa) arkikeskustelun yhteydessä kuvaamia vuoroja, jotka Schegloff on nimennyt etujäsenen uudelleenmuotoiluksi jälkilajennuksessa (*first pair part reworkings post expansion*) ja jotka puheterapiatehtävän teon yhteydessä toimivat erikoistuneessa institutionaalisessa tehtävässä.

## KESKINÄINEN YMMÄRRYS UHATTUNA

Keskeisin vuorovaikutusta rakentava järjestyneisyyden muoto, jolla osallistujat ylläpitävät keskinäistä ymmärrystään keskustelussa on korjausjäsenitys. Keskustelunalyysissa korjaaminen on kattotermi käytänteille, joiden avulla keskustelijat käsittelevät puhumisessa, puheen kuulemisessa ja sen ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Sorjonen, 1997). Olennaista on, että korjaamisen lähtökohtana ovat ne vuorovaikutuksen ilmiöt, jotka osallistujat itse nostavat ongelmalliseksi ja korjausta vaativaksi. Korjaus on prosessi, jonka tuloksena mahdollisesti saadaan ratkaisu ongelmaan ja vuorovaikutukseen muodostuu korjausjakso. Korjauksen voi tehdä puhuja itse tai keskustelukumppani. Preferoiduin tilanne on se, jossa korjauksen aloittaa ja saattaa loppuun ongelman tuottaja.

Vastaanottajalla on erilaisia keinoja ongelmakohdan paikantamiseksi. Nämä keinot, korjausaloitteet voidaan asettaa jatkumolle sen suhteen, miten paljon vastaanottaja osoittaa

kuulleensa ja ymmärtäneensä edellisestä vuorosta (Schegloff ym., 1977; ks. myös Klippi, 1996a; Sorjonen, 1997). Jatkumon toisessa päässä ovat niin kutsutut yleiset, heikot (esim. *öh? mitä?*) korjausaloitteet, joissa puhuja tuo julki minimaalista ymmärrystä edeltävästä ongelmavuorosta. Jatkumon toisessa päässä ovat puolestaan vuorot, joissa puhuja tarjoaa edeltävää vuoroa koskevaa tulkintaansa keskustelukumppanin vahvistettavaksi (*tarkoitatko + X*). Myös lapset omaksuvat tämän korjausaloitteiden vahvuusjatkumon (McTear, 1985c). Schegloff ym., (1977) ovat lisäksi esittäneet, että jos korjausjaksoon sisältyy enemmän kuin yksi korjausaloite, käytetyt korjausaloitteet voimistuvat yleisestä erityiseen päin.

### *Lapsi tarkistaa ymmärrystään kysymyksin*

Aineistosta erottui myös tehtävänratkaisupolku, jolla lapsi itse lähti tarkistamaan ymmärrystään tehtävästä (polku 4). Puheterapeutin tehtävän asettavaa vuoroa seurasi tällöin yleensä lapsen kysyvä vuoro. Puheterapeutin tehtävän asettava vuoro ennakoii lapsen responsiivista toimintaa, mutta lapsen esittämä kysymysvuoro, korjausaloite, lykkää tämän jatkos esittämistä ja keskusteluun syntyy välisekvenssi (engl. *insertion sequence*, Schegloff, tulossa; ks. myös Jefferson, 1972). Keskustelun rakenteen kannalta katsottuna kyseessä on etujäsenen jälkilajennus (*post-first insert expansion*, Schegloff, tulossa). Korjausaloitteella lapsi nostaa esiin hänelle asetetun tehtävän vastaanottamisen ja ymmärtämisen ongelmallisuuden ja lähtee itse aktiivisesti selvittämään sitä. Lapsen korjausaloite kohdistuu joko koko vuoroon tai johonkin edeltävän vuoron osaan.

Eniten aineistossani oli lasten johonkin puheterapeutin tehtävän asettavan vuoron osaan kodistuvia korjausaloitteita. Aiemmissa tut-

kimuksissa esitetty havainto kielihäiriölasten tarkistuskysymysten yleisestä luonteesta (esim. *öh? mitä?*, ks. Hardgrove, 1988) ei ainakaan tässä tutkimuksessa tule esiin, vaan tehtävälanteessa lapset tekivät tarkkoja, tiettyä vuoron osaa tarkistavia kysymyksiä. Tarkistettava kohta oli jokin edeltävän vuoron käsite tai vuoron alku- tai loppuosa. Nämä johonkin tehtävän asettavan vuoron osaan kohdistuvat korjausaloitteet muotoiltiin kysymyysanalla tai *ai*-partikkelin avulla. Esittäessään tiettyyn osaan fokusoidun kysymyksen lapsi osoittaa, että hänellä on kyky paikantaa ymmärtämisen ongelma ja että hän pystyy oman ymmärtämisensä monitorointiin.

Aineistonäytteessä 7 (Tykkyläinen 2005: 140–141, 147–149) keskinäinen ymmärrys on monin tavoin uhattuna. Puheterapeutti ja lapsi tekevät pöydän ääressä kissakortit-tehtävää. Puheterapeutti asettaa tehtävän antamalla vihjeellisen kuvauksen, joka liittyy yhteen pöydällä olevista kuvista. Heti tehtävän asettamisen jälkeen lapsi tarkentaa kysymyksellä puheterapeutin vuoroon sisältyvää epäselvää käsitettä. Puheterapeutin vuoroa seuraava lapsen kysymys aloittaa pitkän neuvottelujakson, jossa puheterapeutti muotoilee uudelleen alkuperäistä tehtävän asettavaa vuoroa ja työstää ongelmalliseksi osoittautuvaa *kiharainen*-käsitettä. Käsitteen selvennyksestä kasvaa pitkä merkitysneuvottelu, joka lopulta päättyy puheterapeutin ratkaisuun. Se on kuitenkin rakennettu lasta ratkaisuun osallistavalla tavalla.

Puheterapeutti asettaa tehtävän esittäen sen muuntuneella prosodialla, 'kissan kertomana'. Tehtävän asettavaa vuoroa seuraa pitkä tauko (r. 3), jonka aikana lapsi liikahtaa tuolilla aloittaakseen responsiivisen toimintansa ja irrottaa kädet poskiltaan. Lapsi suuntaa katseensa pöydällä oleviin kortteihin ja esittää kysymysmuotoisen korjausaloitteen *mitkä* (kuva 6, r. 5). Samanaikaisesti myös puheterapeutti on aloittamassa uutta vuoroa, mutta

## Aineistonäyte 7. 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: [(-)]

5 → L: [mitkä.]

6 (0.6)

7 T: kiharaiset viikset.

8 (0.6)

9 L: **tha- kirahaiset viik[set**

[SILITTÄÄ KÄDELLÄ HIUKSIAAN  
[onks mulla suora vai kihara tukka

10 T:  
11 L: o.  
12 (0.3)

[PIIRTÄÄ ILMAAN  
[SILITTÄÄ HIUKSIAAN [PIIRTÄÄ ILMAAN SUORAN HIUKSEN  
13 T: [kumpi. (.) s- (.) suo::ra =onks [tää ihan suora vai [kihara,  
14 (1.3)

[SILITTÄÄ KÄDELLÄ HIUKSIA PÄÄLAELLAAN  
15 L: [no näin.

[SILITTÄÄ HIUKSIAAN KÄDELLÄÄN [OSOITTA L:TA KÄDELLÄ  
16 T: [eiks oo ihan suora.(0.4) [sullakin on ihan suora tukka.  
17 (0.4)

18 L: n[ii  
[PYÖRITTÄÄ HIUKSIAAN SORMENSA YMPÄRI KIHAROITA TEHDEN  
19 T: [mut] [jollain vois olla tämmönen kikkura tukka jos olis  
20 tämmösi kiharoita.  
21 (0.7)

22 L: mm (.)[aika  
23 T: [mut tossa pitäs ettii semmonen kissa jol on  
24 kiharaiset viikset.  
25 (1.1)

[OSOITTA SORMELLA VÄÄRÄÄ KUVAA  
26 L: thiharaiset viikset(.)[°tos° (.) °joo  
27 (0.8)

28 T: sil on kyllä iha:n suorat °viikset.°  
29 (1.2)

[VETÄÄ KÄDELLÄ ILMAAN ITSELLEEN PITKÄT VIKSET  
30 T: [nää viikset jotka lähtee tästä°  
31 L: OSOITTA VÄÄRÄÄ KUVAA ((1.6))

→ 32 T: HEI mä löysin sen.  
→ 33 (0.9)

→ 34 L: °mikä°  
→ 35 (0.6)

[OSOITTA KUVAA

→ 36 T: [tu<sup>o</sup>:llahan [sil] on ne kikkura[viikset].  
→ 37 L: [mh<sup>eh</sup>] [hehehe  
[ELEHTII KIERTÄMISTÄ

→ 38 T: sil on ollu papiljotit niissä [°kierrettynä hienosti koko  
→ 39 [yöksi.@]

→ 40 L: [mh<sup>eh</sup>  
(2.1)



Kuva 6. Lapsi tekee ymmärrystä tarkistavan *mitkä*-kysymyksen (r. 5).

jättää sen kesken lapsen esittäessä korjausaloitteensa. Lapsen vuoro aloittaa pitkän korjausjakson. Korjausaloite on spesifi, vuoron tiettyyn osaan kohdistuva kysymys (Schegloff ym., 1977; Sorjonen, 1997), joka tarkentaa vuoron ongelmalliseksi kohdaksi *kiharaiset viikset*. Lapsen korjausaloitetta seuraavassa vuorossaan puheterapeutti toistaa ja selventää lapsen alkuperäisestä vuorosta ongelmalliseksi paikantaman kohdan (rivi 7). Tauon jälkeen lapsi toistaa muuntuneella sanahahmolla ongelmallisen kohdan *tha- kirahaiset viikset*, jolloin ymmärtämisen ongelmaksi paikantuu *kiharainen*. Puheterapeutti kiirehtii rivin 10 vuorolla osittain lapsen vuoron päälle selvittämään käsitettä. Lapsen responsin viipyessä puheterapeutti jatkaa selventämällä kiharan ja suoran eroa valitsemalla viiksille semanttisesti läheisen tukka-käsitteen. Puheterapeutti aloittaa välisekvenssin, jossa pyytää lasta arvioimaan puheterapeutin tukan kiharuutta tai suoruutta (r. 10). Selventäessään asiaa puheterapeutti tukee puhettaan ei-kielellisesti silittäen hiuksiaan ja piirtäen sormellaan ilmaan sekä suoran että kiharan linjan. Lapsen vastaukset (r.11 *o*, r.15 puheterapeutin eleen jäljittely + *no näin*) puheterapeutin kysymyksiin rakentuvat ongelmallisesti, joten *kiharainen*-käsite jää epäselväksi.

Puheterapeutti jatkaa tarjoamalla omaan vaihtoehtokysymykseensä oikeaa vastausehdokasta (r. 16) ja jatkaa suoruuden puolta-

mista (*sullakin on ihan suora tukka + ele*). Tauon jälkeen lapsi vastaa puheterapeutin taivuttelevaan kysymykseen *nii*-diskurssi-partikkelilla, joka voidaan tulkita myöntymiseksi puheterapeutin taivutteluun, mutta vastausehdokkaan vahvistaminen jää puolitiiehen. Lopullinen vahvistus hiusten suorudesta jää puuttumaan.

Asiaa koskevan yhteisymmärrys jää vaillinaiseksi, vaikka puheterapeutti jatkaa edelleen *kihara*-käsitteen selvennystä puheella ja ei-kielellisellä toiminnalla (r. 19–20). Lapsi vastaa puheterapeutin kiharuutta selventävään kuvailuun sanomalla *mm*, vaikenemalla hetkeksi ja sanomalla *aika* (r.2 2). Vuoro tuo julki lapsen hämmennystä tai epävarmuutta ja se ajoittuu myös päällekkäin puheterapeutin samanaikaisesti aloittaman tehtävän uudelleenmuotoilun kanssa (r. 23–24). Puheterapeutin uudelleen muotoileman tehtävän jälkeen lapsi tuottaa 1,1 sekunnin tauon jälkeen sanahahmoltaan muuntuneen ilmauksen *tiharaiset viikset* ja osoittaa sormellaan väärää kuvaa sanoen hiljaa *tos joo* (r. 26). Pienen tauon jälkeen puheterapeutti kiistää painokkaasti lapsen tulkinnan sanomalla prosodisesti korostetulla vuorolla *sil on kyl ihan suorat viikset*. Vuoroon sisältyvät *kyllä*- ja *ihan*-partikkelit korostavat lapsen valinnan virheellisyyttä ja osapuolten erimielisyyttä tehtäväntulkinnasta (ks. *kyllä*-partikkelista Hakulinen, 2001). Rivillä 29 puheterapeutti selventää vielä ei-kielellisin keinoin *viikset*-käsitettä asettamalla eleellä itselleen viikset ja piirtämällä ne ilmaan. Lapsi näyttää kuitenkin jälleen virheellistä kuvaa (r. 30).

Pitkä neuvottelu päättyy lopulta osallistujien yhteisesti jakamaan ratkaisujaksoon, jossa ratkaisun osoittaa puheterapeutti kiinnittämällä lapsen huomion tehtävämukaiseen kuvaan rivin 30 *hei mä löysin sen* -vuorolla. Tällä vuorolla puheterapeutti kutsuu myös lapsen osallistumaan tehtävänratkaisun työstämiseen. Lapsi kysyykin hiljaa *mikä*, ja puheterapeutti osoittaa sormellaan tavoitel-



tavaa kuvaa todeten *tuollahan sil on ne kikkuraviikset* ja palaa vielä selventämään *kiharainen*-käsitettä. Tehtävänratkaisusta rakentuu näin yhden vuoron sijaan toimintajakso (r. 32–40). Toimintajakson päättymiseen liittyy myös lapsen naurua (r. 37 ja 40). Toisaalta nauru voi kuvastaa helpotusta hankalan tehtävän ratkaisemisesta ja kommentoi humoristista ratkaisutapaa, mutta siihen voi liittyä myös hämmennystä, sillä tehtävän säännöille vastakkaisesti ongelmallisessa tilanteessa tehtävän ratkaisijaksi nousee puheterapeutti.

### *Lapsi tarjoaa responssiehdokkaan*

Kun edellä käsitellyissä lapsen korjausaloitteissa lapsi tarkisti puheterapeutin tehtävän asettavaa vuoron sisältämää ainesta ennen varsinaista tehtävänratkaisua, seuraavassa lapsen ymmärrystä tarkistava vuoro edustaa korjausaloitteiden esiin tuoman tulkinnan toista ääripäätä ja sijoittuu vaiheeseen, jossa osallistujat ovat edenneet tehtävänratkaisussa jo pidemmälle. Lapsen korjausaloite sisältää koko puheterapeutin edeltävää, tehtävän asettavaa vuoroa koskevan tulkintaehdotuksen puheterapeutin vahvistettavaksi tai hylättäväksi. Tulkintaehdotus rakentuu lapsen ei-kielellisestä responsiivisesta toiminnasta ja samanaikaisesta puheesta. Lapsi saattaa esimerkiksi ojentaa tai nostaa valitsemansa

nappulan puheterapeutin hyväksyttäväksi tai hylättäväksi ja tekee samanaikaisesti kysymyksen, jolla merkitsee responsssinsa epävarmaksi ja puheterapeutin vahvistusta vaativaksi. Lapsen katse on yleensä tehtävään suuntautunut. Tällainen lapsen toiminta on korjausta esiin kutsuvaa (*correction inviting format, correction invitation device*, Sacks, 1992: 380). Klassikkoartikkelissaan Schegloff ym., (1977) kuvaa arkikeskustelussa ilmeneviä vuoroja ymmärrystarkistuksiksi (*understanding check*) eli 'arvauksiksi', 'kandidaateiksi', 'kokeiluiksi'.

Aineistonäytteessä 8 (Tykkyläinen, 2005: 142–143) puheterapeutti ja lapsi tekevät kuvallisen reikälaudan ja eriväristen nappuloiden avulla nappulapelitehtävää. Puheterapeutti asettaa lapselle tehtävän ja antaa nappulan valintaa koskevan ohjeen sekä vihjeen siitä, mihin lapsen tulee se kuvallisessa reikälaudassa sijoittaa. Lapsi esittää koko edeltävää vuoroa koskevan responssiehdokkaansa rivillä 5 (kuva 7).



Kuva 7. Lapsi esittää responssiehdokkaan.

### **Aineistonäyte 8. 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 [NOSTAA NAPPULAN KUVALEVYN LAIDAN YLI  
 5 → L: [tääkö.  
 6 T: °joo° =se menee niille eläimille jotka röhkii  
 7 (0.3) ja joil on kärsä ja saparo.  
 8 L: LAITTAA NAPPULAN REIKÄÄN ((0.7))  
 9 T: mitäs ne olikaan=[@röh nröh röh@]  
 10 L: [possuja. ]

Puheterapeutti asettaa tehtävän kysymyksen avulla (r. 1–3). Lapsi ei katso puheterapeuttiin, vaan on suuntautunut kuvalaudaan. Lapsi valitsee nappulan (r.4) ja näyttää nappulaa puheterapeutille esittäen *tääkö*-kysymyksen (r. 5, kuva 14). Lapsen tulkintaehdotus koostuu sekä kielellisistä (*deiktinen pronomini* ja *kO-partikkeli*) että ei-kielellisistä kysyvistä elementeistä (kurotus korkealle kuvalaudan yli puheterapeutin näkyviin, kuva 7). Lapsen katse suuntautuu tehtävään; lapsi ei näytä katsovan puheterapeuttia. Vuorolleen lapsi hakee puheterapeutin varmistusta tai hylkäystä tulkinnalleen. Puheterapeutti vastaanottaa ja vahvistaa lapsen tarjoaman responssiehdokkaan *joo*-vuorolla, johon liittyy kiirehtien tehtävää jatkavan toiminnan, nappulan sijoitusta koskevan kehotuksen. Vahvistusta hakevasta välisekvenssistä huolimatta tehtävänratkaisutoiminta säilyy hyvin sujuvana ja koko ajan etenevänä.

### PUHETERAPEUTIN JA KIELIHÄIRIÖISEN LAPSEN SUHDE PUHUTAAN JA TOIMITAAN ESIIN

Keskustelunanalyysin metodinen vahvuus tulee esiin sekä laajojen, toiminnan vaiheisiin ja sekventiaalisuuteen liittyvien vuorovaikutuspiirteiden että pienten, mutta systemaattisten vuorovaikutuskäytänteiden tunnistamisessa ja kuvaamisessa. Toistuvat ammatilliset käytänteet avautuvat tarkasteluun ja paljastavat juuri puheterapeuttille instituutiolle tyypillisen luonteen. Kielihäiriöisen lapsen puheterapiakerta järjestyy vaihteittain ja pääosin pelinomaisten tehtävien muovaamana. Puheterapiaan sisältyvä tehtävätoiminta puolestaan rakentuu aiemmissakin tutkimuksissa havaitun toistuvan, perusrakenteeltaan kolmiosaisen vuorovaikutusresurssin muovaamana. Nämä havainnot toistavat aiemman tutkimuksen havainnot puheterapiakerran vaihteittaisesta ja sekventi-

aalisesta järjestymisestä (Prutting ym., 1978; Panagos ym., 1986; Silvast, 1991; Simmons-Mackie ym., 1999). Tässä tutkimuksessa toistuva kolmiosainen vuorovaikutusrakenne näyttäytyy kuitenkin tehtävätoiminnan rakentamisen kontekstissaan muuntuvana resurssina pikemmin kuin mekaanisesti toistuvana ja vuoroja jakavana rakenteena.

Yksityiskohtaiset havainnot tehtävätilanteesta eksplikoivat kielellisen häiriön puheterapiatoimintaa ja tarkentavat näin aiemman tutkimuksen kuvaa puheterapiavuorovaikutuksen luonteesta. Lähitarkastelu paljastaa puheterapeutin korostuneen vastaanottajasuuntautuneen vuoronmuotoilun sekä lapsen tehtävänratkaisijana säilyttävän osallistumisen tavan. Puheterapeutti muoaa tehtäväänäistä ja pyrkii jakamaan tehtävänratkaisua. Perustaltaan direktiivinen, ohjaileva toiminta on rakennettu lapsen ymmärtämistä tukevin käytäntein (vrt. Crystal & Varley, 1998: 248–249; Pulli, 1996; Ketonen ym., 2003). Käytänteet kuvaavat puheterapeutin vuorovaikutuskumppanina, joka pyrkii tukemaan lapsen kielellistä prosessointia ja vähentämään tehtävään sisältyvää kognitiivista kuormitusta. Yksityiskohtainen keskustelunanalyttinen analyysi tuo myös eri vuorovaikutusresurssien hyödyntämisen havainnollisesti esiin ja menetelmä soveltuu hyvin myös ei-kielellisen aineksen analyysiin. Erityisesti puheterapeutin ohjailevan toiminnan muotoilussa korostuu puheterapeutin vastaanottajasuuntautuneisuus, jossa tehtävänratkaisun kannalta olennainen aines merkitään kielellisten käytänteiden lisäksi puheen prosodialla tai ei-kielellisellä toiminnalla, kuten viittomin tai terapiamateriaalia hyödyntäen. Myös lapsen viipyvän ja virheellisen toiminnan käsittelyssä korostuvat vastaanottajasuuntautuneet ja kognitiivista ainesta muovaavat prosodiset ja ei-kielelliset käytänteet. Sekventiaalinen tarkastelu myös osoittaa, miten usein kognitiivisena yksilösuorituksena mielletty puheen

ymmärtäminen rakentuu sosiaalisena ilmiönä, osallistujien yhteistyön tuloksena.

Tehtävänratkaisun eri poluilla toimintajakson päättäminen näyttäytyi tässä tutkimuksessa hyvin kontekstiherkkänä eli toimintajakson päättävä toiminta paljastaa edeltävän vuorovaikutuksen luonteen. Juuri toimintajaksojen päättämisessä havainnollistuu hyvin keskustelunanalyttinen näkemys toiminnan kaksinkertaisesta kontekstuaalisuudesta, jossa toiminta on sekä edeltävän kontekstin muovaamaa että sitä uudistavaa (Heritage, 1996[1984]: 242). Sujuvissa, tehtävöodotuksen mukaan etenevissä toimintajaksoissa palaute saa neutraalin, toimintaa vastaanottavan luonteen (esim. *hyvä, joo, mhm*) tai erittäin hyvin sujuvista tilanteista se voi puuttua kokonaan, toisaalta sen avulla voidaan tarvittaessa laajentaa keskustelua myös tehtävätoiminnan ulkopuolelle. Lapsen viipyvän, ongelmallisen tai väärän responssin sisältämissä toimintajaksoissa puolestaan korostuu positiivinen arviointi tehtävää päätettäessä tai tehtävään taaksepäin katsominen ja tehtäväaineksen edelleen työstäminen (ks. esimerkki 8). Lapselle hankalissa tilanteissaakin puheterapeutti houkuttelee ja osallistaa lapsen tehtävänratkaisuun (ks. esimerkki 7). Lähitarkastelun perusteella voikin sanoa, että puhuminen kolmannen vuoron arviosta tai kommentista on varsin kalpea kuvaus kontekstin muovaamasta monimuotoisesta puheterapiatehtävän toimintajaksoa päättävästä toiminnasta.

Fergusonin (1994), Laakson (2003) ja Gardnerin (2005) huomiot puheterapeutin osallistumisen tavasta toistuvat myös tässä tutkimuksessa. Puheterapeutti osallistui systemaattisesti tavalla, jossa lapsi säilyy tehtävänratkaisijana. Preferenssi lapsen itsekorjaukseen tuli tehtävätilanteessa vahvasti esiin. Tehtävätoiminnan terapeuttisuus näyttääkin virittyvän samanaikaisen vaatimuksen ja tuen sekä lapsen tehtävänratkaisijana säilyttävän

osallistumisen synnyttämästä jännitteestä. Aiemman tutkimuksen (Prutting ym., 1978; Panagos ym., 1986; Duchan, 1997; Silvast, 1991) melko passiivisena kuvaama asiakas onkin lähitarkastelussa aktiivinen tehtävänratkaisija koko toimintajakson ajan. Havainnot haastavatkin suoraviivaisen tulkinnan puheterapiavuorovaikutuksen epäsymmetrisestä luonteesta.

Erityisen hyödyllistä ammatillisen toiminnan lähitarkastelu on puheterapeutin ammattia opiskeleville. Implisiittinen yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen voi vuorovaikutuksen rakennetta tutkimalla ja vuorovaikutuskäytänteitä tunnistamalla muuttua tietoiseksi ammattikäytänteiden omaksumiseksi. Myös työtään refleктоivalle kokeneelle puheterapeuteille vuorovaikutuksen lähitarkastelu voi olla tärkeä ammatillisen kasvun resurssi, jonka avulla hiljainen tieto ja intuitiivinen osaaminen voi kiteytyä eksplisiittiseksi ammattilaidetiedoksi ja -taidoksi. On kuitenkin huomattava, että puheterapian vuorovaikutustutkimusten havainnot kuvaavat institutionaalisen tilanteen orientaatiota, joka eroaa selvästi arkipäivän kommunikatiotilanteiden vaatimuksista. Kielihäiriöisten ja heidän läheistensä ohjauksen ja neuvonnan kannalta tärkeää olisikin tiedostaa erilaisten vuorovaikutustilanteiden erilaisen osallistumisen vaatimukset. Päinvastoin kuin puheterapiatilanteessa, jossa tehtävänratkaisu voi kestää pitkään ja ratkaisuvastuu säilyy lapsella, arjessa korostuvat toisenlaiset vuorovaikutusvaatimukset ja toisenlainen osallistuminen, esimerkiksi jonkun tilanteen nopea ratkaiseminen ja asiassa eteneminen.

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen tulokset ovat yksittäisiä, pieniä löytöjä, kuin palapelin kuvan osia. Puheterapiavuorovaikutuksen osalta kokonaiskuva on vasta hahmottumassa. Tämän tutkimuksen perusteella puheterapeuttien vuorovaikutuskäytänteet näyttäytyivät hämmästyttävän samankaltai-

sina. Luontevina jatkotutkimussuuntina avautuvatkin vuorovaikutuskäytänteiden pitkittäistarkastelu terapiajakson kuluessa sekä erilaisten terapiamenetelmien ja -suuntausten vuorovaikutuskäytänteiden vertailu. Kommunikoinnin häiriöiden ja kuntoutuksen osa-alueiden terapiakäytänteiden perusteellinen tunnistaminen ja kuvaus on myös terapiakäytäntöjen kehittämisen edellytys. Puheterapiavuorovaikutus on tämän tutkimuksen perusteella myös vuorovaikutustoiminnasta käsin lähtevän prosodiantutkimuksen ja ei-kielellisen vuorovaikutusaineksen tutkimuksen kannalta hyvin antoisa kenttä. Lisäksi se tarjoaa institutionaalisesta vuorovaikutustutkimuksesta kiinnostuneelle hyvän vertailevan tutkimuksen alueen.

## LÄHTEET

- Beach, W. (1995). Preserving and constraining options: Okays and official priorities in medical interviews. Teoksessa G. Morris & R. Chenail (toim.), *The talk of the clinic. Explorations in the analysis of medical and therapeutic discourse*, (s. 259–289). Hillsdale: Erlbaum.
- Becker, D. & Silverstein, J. (1984). Clinician-child discourse: A replication study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **49**, 94–111.
- Boone, D. & Prescott, T. (1972). Content and sequence analyses of speech and hearing therapy. *ASHA*, **14**, 58–62.
- Brookshire, R. (1972). A system for coding and recording events in patient clinician interactions during aphasia treatment sessions. Teoksessa R. Brookshire (toim.), *Clinical Aphasiology Conference Proceedings*, (s. 228–240). Minneapolis: BRK.
- Crystal, D. & Varley, R. (1998). *Introduction to language pathology*. London: Whurr Publishers.
- Davidson, J. (1984). Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential and actual rejection. Teoksessa M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*, (s. 102–128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. (1998). An exercise in comparative analysis of talk in interaction in different (institutional) settings: the case of formulations. Teoksessa H. Lehti-Eklund (toim.), *Samtalsstudier. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet B:19*, (s. 19–42). Helsinki: Yliopistopaino.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. & Sorjonen, M-L. (1996). Institutional dialogue. Teoksessa T. van Dijk (toim.), *Discourse: a multidisciplinary introduction*, (s. 92–118). London: Sage.
- Duchan, J. (1997). Clinician-child interaction: its nature and potential. *Seminars in Speech and Language*, **14**, 4, 325–333.
- Duffy, J. (1994). Schuell's stimulation approach to rehabilitation. Teoksessa R. Chapey (toim.), *Language intervention strategies in adult aphasia*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Ferguson, A. (1994). The influence of aphasia, familiarity and activity in conversational repair. *Aphasiology*, **8**, 143–157.
- Ferguson, A. (1998). Conversational turn-taking and repair in fluent aphasia. *Aphasiology*, **12**, 1007–1031.
- Ferguson, A. & Elliot, N. (2001). Analysing aphasia treatment sessions. *Clinical Linguistics and Phonetics*, **15**, 3, 229–243.
- Ford, C. & Thompson, S. (1996). Interactional units in conversation: syntactic, interactional and pragmatic resources for management of turns. Teoksessa E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammar*, (s. 134–184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1998). Social and cognitive competencies in learning: Which is which? Teoksessa I. Hutchby & J. Ellis (toim.), *Children and Social Competence. Arenas of Action*, (s. 115–133). London: Falmer Press.
- Gardner, H. (2005). A comparison of a mother and a therapist working on child speech. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.), *Applying Conversation Analysis*, (s. 56–72). Palgrave Macmillan.
- Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on*

- Language and Social Interaction*, **28**, 233–260.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, **19**, 283–307.
- Halonen, M. (2002). *Kertominen terapian väli-  
neenä. Tutkimus vuorovaikutuksesta myllyhoi-  
don ryhmäterapiassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto V., Heinonen, T-R & Alho I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hardgrove, P., Straka, E. & Medders, E. (1988). Clarification requests of normal and language impaired children. *British Journal of Communication Disorders*, **23**, 51–62.
- Heeschen, C. & Schegloff, E. (1999). Agrammatism, adaptation theory, conversation analysis: on the role of so called telegraphic style in talk in interaction. *Aphasiology*, **13**, 365–405.
- Heritage, J. (1996 [1984]). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Horton, S. & Byng S. (2000). Examining interaction in language therapy. *International Journal of Language and Communication Disorders*, **35**, 355–375.
- Hulterstam, I. & Nettelbladt, U. (2002). Clinician elicitation strategies and child participation. Comparing two methods of phonological intervention. *Logopedics, Phoniatrics and Vocology*, **27**, 155–168.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. Teoksessa D. Sudnow (toim.), *Studies in social interaction*, (s. 294–338). New York: Free Press.
- Ketonen, R., Palmroth, A., Röman M., Salmi, P. & Poikkeus, A-M. (2003). Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*, (s. 176–200). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klippi, A. (1996a). *Conversation as achievement in aphasics*. Studia Fennica Linguistica 6. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Klippi, A. (2003). Collaborating in aphasic group conversation: striving for mutual understanding. Teoksessa C. Goodwin (toim.), *Conversation and brain damage*, (s. 117–143). Oxford: Oxford University Press.
- Klippi, A. & Ahopalo, L. (tulossa). The interplay between verbal and nonverbal behaviors in aphasic word search in conversation. Teoksessa A. Klippi & K. Launonen (toim.), *Communication disorders in Finnish and in Finland*. M. Müller & M.J. Ball (toim.) Communication disorders across languages. Clevedon: Multilingual Matters.
- Laakso, M. (1997). *Self-initiated repair by fluent aphasic speakers in conversation*. Studia fennica linguistica 8, Helsinki: Finnish Literature Society.
- Laakso, M. (2003). Collaborative construction of repair in aphasic conversation: An interactive view on the extended speaking turns of persons with Wernicke's aphasia. Teoksessa C. Goodwin (toim.), *Conversation and brain damage*, (s. 163–188). Oxford: Oxford University Press.
- Laakso, M. & Klippi, A. (1999). A closer look at the hint and guess sequences in aphasic conversation. *Aphasiology*, **13**, 345–363.
- Laakso, M. & Klippi, A. (2001). Sanojen löytämisen vaikeudesta. Keskustelunalyysi afasiatutkimuksessa. Teoksessa M. Halonen & S. Routarinne (toim.), *Kieli 13. Keskustelunalyysin näkymiä*, (s. 89–104). Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Law, J., Boyle J., Harris F., Harkness A. & Nye C. (1998). Screening for speech and language delay: a systematic review of the literature. *Health technology assessment*, **2**, 9.
- Leiwo, M. & Klippi, A. (2000). Lexical repetition as a communicative strategy in Broca's aphasia. *Aphasiology*, **14**, 2, 203–224.
- Lindsay, J. & Wilkinson, R. (1999). Repair sequences in aphasic talk: a comparison of aphasic-speech therapist and aphasic-spouse conversations. *Aphasiology*, **13**, 305–325.
- Marlaire, C. & Maynard, D. (1992). Standardized testing as interactional phenomenon. *Sociology of Education*, **63**, 83–101.
- Maynard, D. & Marlaire, C. (1990). Good reasons for bad testing performance: the interactional substrate of educational exams. *Qualitative Sociology*, **15**, 177–202.
- McTear, M. (1985). *Children's conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nye, C., Foster, S. & Seaman, D. (1987). Effectiveness of language intervention with the language/learning disabled. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **52**, 348–357.
- Oelschlager, M. (1999). Participation of a conversation partner in the word searches of a per-

- son with aphasia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, **8**, 62–71.
- Panagos, J., Bobkoff, K. & Scott, C., (1986). Discourse analysis of language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, **2**, 211–229.
- Peräkylä, A. (1997). Institutionaalinen vuorovaihtus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, (s. 177–203). Tampere: Vastapaino.
- Prutting, C., Bagshaw, N., Goldstein, H., Juszkowicz, S. & Umen I. (1978). *Clinician-child discourse: Some preliminary questions*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **43**, 123–149.
- Pulli, T. (1996). Dysfaattisen lapsen puheen ja kielen tukeminen visuaalisin keinoin. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.), *Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus*, (s. 75–86). Hyvinkää: Aivohalvaus- ja afasialiitto ry.
- Sacks H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974) A Simplest systematics for organization of turn-taking in conversation. *Language*, **50**, 4, 696–735.
- Schegloff, E. (1996). Turn organization: one intersection of grammar and interaction. Teoksessa E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammar*, (s. 52–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff E. (tulossa). *Sequence organization*.
- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, **53**, 361–382.
- Silvast, M. (1991). Aphasia therapy dialogues. *Aphasiology*, **5**, 383–390.
- Simmons-Mackie, N. & Damico, J. (1999). Social role negotiation in aphasia therapy. Competence, incompetence and conflict. Teoksessa D. Kovarsky, J. Duchan & M. Maxwell (toim.), *Constructing (in)competence: Disabling evaluations in clinical and social interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Simmons-Mackie, N., Damico, J. & Damico, H. (1999). A qualitative study of feedback in aphasia treatment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, **8**, 218–230
- Sorjonen, M-L. (1997). Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, (s. 111–137). Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, M-L. (2001). Lääkärin ohjeet. Teoksessa M-L. Sorjonen, A. Peräkylä & K. Eskola. (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*, (s. 89–111). Tampere: Vastapaino.
- Tykkyläinen, T. (2005). *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsinki: Hakapaino.

## CONVERSATION ANALYTIC VIEW TO PROFESSIONAL INTERACTION – AN EXAMPLE OF THERAPY OF CHILD LANGUAGE DISORDER

Tuula Tykkyläinen, University of Helsinki, Department of Speech Sciences, Logopedics

The article examines the structure of speech and language therapy and interaction phenomena in task situation between speech and language therapists and 5 year old children with language disorder. By using ethnomethodological conversation analysis the interaction in different paths of recurrent task sequences is studied. The focus in this article is on those interaction paths where intersubjectivity between the participants is threatened, when the child's response is delayed, when the response needs correction and when the child is seeking for clarification. The characteristics of speech and language therapy are phases, game-like action, recurrent task sequences, recipient design of the speech therapist and a tendency to hold the child constantly as the task solver. Detailed analysis opens a view to the consequences of language disorder to interaction and sees the language comprehension as a social, co-constructed phenomenon. In addition, the picture of the nature and practices of speech and language therapy is clarified.

**Key words:** speech and language therapy, children, conversation analysis, directives.