

# KORJAUSKÄYTÄNTEET PUHETERAPIAKESKUSTELUSSA SEITSEMÄNVUOTIAALLA LAPSELLA, JOLLA ON KIELEN KEHITYKSEN ERITYISVAIKEUS

Inkeri Salmenlinna, Vantaan kaupunki, Hakunilan sosiaali- ja terveyskeskus, inkeri.salmenlinna@helsinki.fi

Tarkastelen tässä yhden seitsemänvuotiaan kielihäiriöisen lapsen korjauskäytänteitä puheterapiakeskusteluissa. Tarkasteltavat korjauskäytänteet on kerätty 90 minuutin keskusteluotoksesta. Korjauskäytänteet, jotka liittyvät tehtävityöskentelyssä sattuneen virheen korjaamiseen tai ovat muutoin korostuneen toimintakeskeisiä, on rajattu pois tutkimuksesta.

Korjaustoiminta edellyttää keskustelussa sekä kielellisiä että pragmaattisia taitoja. Tutkimukseen osallistuneella lapsella on kielen kehityksen erityisvaikeus. Hänellä on selkeitä vaikeuksia useimpien kielellisten rakenteiden hallinnassa (fonologiassa, morfologiassa, kieliopillisissa rakenteissa sekä sanaston ja käsitteistön omaksumisessa), mutta hän osoittautui pragmaattisesti taitavaksi keskustelijaksi. Lapsi käytti runsaasti ja monipuolisesti korjauskäytänteitä silloin, kun keskustelussa koettu ongelma liittyi hänen puheenvuorojensa sisältöön tai merkitykseen. Hän korjasi runsaasti omaa puhettaan ensimmäisessä vuorossa ja vastasi adekvaatisti puheterapeutin esittämiin korjausaloitteisiin. Lisäksi hän aloitti usein korjauksen silloin, kun puheterapeutilla oli vaikeuksia kuulla tai ymmärtää hänen puhettaan, mutta puheterapeutti ei esittänyt korjausaloitetta.

Lapsi esitti myös toisen vuoron korjausaloitteita puheterapeutin puheenvuoron sisällystä ja merkityksestä, mutta näiden korjausaloitteiden osuus lapsen korjauskäytänteistä oli pieni. Kaikki tarkastellut lapsen toisen vuoron korjausaloitteet esiintyivät keskustelukontekstissa, jossa niitä edeltävä kysyvä tai kehottava vuoro loi selkeän odotuksen vastaukselle tai pyydetylle toiminnalle. Lapsella vaikutti olevan puheterapiakeskusteluissa enemmän valmiuksia oman viestin perille menoa palvelevien korjauskäytänteiden käyttöön kuin toisen keskustelijan puheenvuoroihin liittyvien korjausaloitteiden tekoon.

**Avainsanat:** keskustelu, korjauskäytänteet, korjausaloitteet, korjaukset, kielen kehityksen erityisvaikeus.

## JOHDANTO

Tarkasteltaessa kielihäiriöisten lasten vuorovaikutustaitoja on perinteisesti tarkasteltu sitä, kuinka lapsi hallitsee kielen rakenteita. Nyttemmin on alettu kiinnittää entistä

enemmän huomiota pragmaattisiin taitoihin eli siihen, kuinka lapsi käyttää hallitsemaansa kielellisiä rakenteita erilaisissa kommunikatiotilanteissa (ks. esim. McTear & Conti-Ramsden, 1992).

Keskusteluanalyysi on sosiologiasta ja etnometodologisesta tutkimussuuntauksesta lähtöisin oleva tutkimusmenetelmä, jota on sovellettu keskustelun ja vuorovaikutuksen tarkasteluun useamman tieteenalan piirissä

Kirjoittajan yhteystiedot:  
Inkeri Salmenlinna  
Svinhufvudintie 7 B 34, 00570 Helsinki  
inkeri.salmenlinna@helsinki.fi  
p. 050 5757 555

(ks. esim. Halonen & Routarinne, 2001; Klippi, 1996: 25). Keskustelunanalyysin vahvuutena on mm. autenttisten keskusteluaineistojen käyttö, analyysin aineistolähtöisyys ja vuorovaikutuksen kontekstisidonnaisuuden huomioiminen (vrt. esim. Klippi, 1995; Laakso & Klippi, 2001). Keskustelussa esiintyviä ilmiöitä ei pyritä luokittelemaan ennakolta luotuihin luokkiin. Sen sijaan tarkastellaan, kuinka keskustelijat itse käsittelevät ja tulkitsevat niitä keskustelussa (vrt. esim. Sorjonen, 1997).

Keskustelunanalyysin näkemysten mukaan keskustelu on yksityiskohtiaan myöten jäsentynyttä ja järjestynyttä toimintaa, josta voidaan havaita erilaisia rakenteita (Hakulinen, 1997). Eräs keskustelun rakenne, jonka hallitseminen edellyttää paljon sekä kielellisiä että pragmaattisia taitoja, on korjaus. Korjausjäsennystä käytetään keskustelunanalyysissä kattoterminä käytänteille, joiden avulla keskustelijat käsittelevät puhumisessa, puheen kuulemisessa ja puheen ymmärtämisessä ilmeneviä ongelmia (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Siihen turvaudutaan silloin, kun keskustelijoiden välinen yhteisymmärrys keskustelun sisällöstä tai merkityksestä on uhattuna tai siinä on jo havaittu ilmenevän ongelmia (Schegloff, 1992). Tarkastelun kohteena eivät ole keskustelussa tapahtuvat ”virheet” esim. poikkeamat jostakin kielellisestä normista, vaan ne keinot, joilla keskustelijat itse tekevät jonkin puheen kohdan korjaamista vaativaksi ja se, miten he ongelmaa käsittelevät (Sorjonen, 1997). Poikkeavassa keskustelussa korjauksen tarve korostuu, koska keskustelijoiden kielihäiriöihin liittyvät puheen tuoton ja puheen ymmärtämisen ongelmat voivat johtaa keskustelussa koettujen ongelmien runsaampaan määrään kuin ns. normaalikeskusteluissa (vrt. esim. McTear, 1990; Brinton & Fujiki, 1982).

Lasten korjaustoimintaa käsittelevistä tutkimuksista on tarkasteltu etupäässä toisen

vuoron korjausaloitteisiin vastaamista (ks. esim. Anselmi, Tomasello & Acunzo, 1986; Brinton, Fujiki, Frome Loeb & Winkler, 1986; Gallagher, 1977; Konefal & Fokes, 1984; McTear, 1985; McTear & Conti-Ramsden, 1992: 89–105), mutta myös lasten itsensä esittämiä korjausaloitteita (ks. esim. Gallagher, 1980; McTear, 1985; Shatz & Watson O'Rellyn, 1990) ja itsekorjausta (ks. esim. McTear 1985; McTear ja Conti-Ramsden, 1992; Laakso, 2005) on tarkasteltu. Tutkimuksia lasten tekemistä kolmannen tai myöhemmän vuoron korjauksista ei sen sijaan ole juurikaan tehty.

Lasten korjausaloitteiden jälkeisten korjausten kielellinen rakenne kehittyy iän ja kielellisten taitojen karttuessa (ks. esim. Gallagher, 1977). Korjaustoimintaan tarvittavien pragmaattisten taitojen on arveltu kehittyvän lapsilla nopeammin kuin kielellisten taitojen. Pienten lasten kykyä vastata toisen vuoron korjausaloitteisiin näyttäisi rajoittavan enemmän kielellisten taitojen puute kuin pragmaattisten taitojen puute (Konefal & Fokes, 1984). Toisaalta myös pragmaattisten taitojen ja sosiaalis-kognitiivisten taitojen kehittyminen voivat vaikuttaa lapsen korjaustaitoihin (vrt. esim. McTear & Conti-Ramsden, 1992).

Kielihäiriöisten lasten on havaittu jättävän tyypillisesti kehittyneitä ikätovereitaan useammin vastaamatta toisen vuoron korjausaloitteisiin tai esittävän ikätovereitaan useammin epäadekvaatteja vastauksia korjausaloitteisiin (ks. esim. Brinton, Fujiki & Sonnenberg, 1988; Brinton, Fujiki, Winkler & Frome Loeb, 1986). Tähän on etsitty syytä toisaalta kielellisistä vaikeuksista toisaalta pragmaattisista vaikeuksista.

Tutkimustulokset kielellisten ja pragmaattisten tekijöiden vaikutuksesta kielihäiriöisten lasten korjauksiin ovat osittain ristiriitaisia. Osalla kielihäiriöisistä lapsista näyttäisi olevan kielelliseltä kehitykseltään tyypillisesti kehitty-

neitä lapsia enemmän vaikeuksia havaita korjaustarpeen tarkempaa syytä ja ottaa huomioon vastaanottajan tarpeita vastatessaan korjausaloitteisiin (vrt. esim. Brinton ym., 1988; McTear & Conti-Ramsden, 1992: 106–107). Joidenkin kielihäiriöisten lasten on myös todettu esittävän heikompia korjauksia kuin heidän kielellisten taitojensa perusteella voisi olettaa (McTear & Conti-Ramsden, 1992: 107). Toisaalta osa kielihäiriöisistä lapsista näyttäisi kykenevän havaitsemaan korjauksen tarpeen ja osallistumaan korjausprosessiin kielellisistä vaikeuksistaan huolimatta tavalla, joka osoittaa korjausaloitteisiin vastaamisessa tarvittavien pragmaattisten taitojen hallintaa (ks. esim. Brinton, Fujiki, Winkler & Frome Loeb, 1986; McTear & Conti-Ramsden, 1992: 106–107).

Myös korjausaloitteiden esittäminen edellyttää sekä kielellisiä että pragmaattisia taitoja (McTear & Conti-Ramsden, 1992: 120). Voidakseen esittää korjausaloitteen ongelmavuoron vastaanottajan tulee havaita, että edellinen vuoro on jollain tavalla epäselvä tai puutteellinen tai että sen sisältö on vastaanoton epäonnistuttua jäänyt hänelle epäselväksi. Kielellistä kykyä tarvitaan tässä lauseiden merkitysten käsittelyyn ja pragmaattisia taitoja lauseiden merkityksen tulkitsemiseksi siinä kontekstissa, jossa ne esiintyvät (McTear & Conti-Ramsden, 1992: 120). Lisäksi korjausaloitteen esittäjän on kyettävä muotoilemaan korjausaloitteensa niin, että se ilmaisee riittävässä määrin ongelmavuoron tuottajalle korjauksen tarpeen ja koetun ongelman luonteen tai vähintäänkin sen, että keskustelussa on ilmennyt ongelma (vrt. esim. Garvey, 1979; Sorjonen, 1997).

Brinton ja Fujiki (1982) ovat verranneet kielihäiriöisten ja kielelliseltä kehitykseltään tyypillisesti edenneiden lasten (ikä: 5;6–6;0  $N=6+6$ ) korjausaloitteita lasten keskinäisissä vapaamuotoisissa keskusteluissa ja havainneet kielihäiriöisten lasten esittävän vertai-

luryhmää huomattavasti vähemmän toisen vuoron korjausaloitteita. On myös esitetty, että kielihäiriöisten lasten korjausaloitteet olisivat muodoltaan kypsimmäisiä kuin tyypillisesti kehittyneiden lasten (McTear & Conti-Ramsden, 1992: 108). Kielihäiriöisten lasten on katsottu esittävän etupäässä koko edelliseen vuoroon kohdistuvia epäspesifejä korjausaloitteita (McTear & Conti-Ramsden, 1992: 108).

Tykkyläinen (2005: 135–153) on tarkastellut 5-vuotiaiden kielihäiriöisten lasten korjausaloitteita osana puheterapiavuorovaiikutusta. Viisi seitsemästä lapsesta esitti korjausaloitteita puheterapeutin tehtävää asettavien vuorojen jälkeen. Lasten korjausaloitteet liittyivät edeltävien vuorojen ymmärtämisen ja kuulemisen ongelmiin. Suurin osa näistä korjausaloitteista kohdistui edellisen vuoron tiettyyn osaan. Nämä kielihäiriöiset lapset kykenivät siis paikantamaan keskustelussa kokemansa puheen kuulemisen tai ymmärtämisen ongelman edellisen vuoron tiettyyn osaan ja ilmaisemaan näin kokemansa ongelman tarkemman luonteen spesifillä korjausaloitteella.

Ristiriitaiset tulokset kielihäiriöisten lasten korjausten ja korjausaloitteiden laadusta voivat johtua monista syistä. Kielihäiriöiset lapset on valittu eri tutkimuksiin hyvin erilaisin perustein, joten he eivät muodosta yhtenäistä ryhmää kielihäiriön laadun suhteen. Erilaiset vaikeudet kielellisten rakenteiden hallinnassa tai kielenkäyttöön liittyvissä pragmaattisissa taidoissa voivat ilmetä keskustelussa eri tavoin (ks. esim. McTear, 1990). Tutkimuksissa on myös käytetty hyvin erityyppisiä tutkimusasetelmia. Tutkimukset, joissa on käytetty eksperimentaalisia tutkimusasetelmia, ja tutkimukset, joissa on käytetty laadullisia luonnolliseen keskusteluaineistoon perustuvia tutkimusmenetelmiä, antavat usein toisistaan poikkeavan kuvan lasten korjausaloitteista (McTear &

Conti-Ramsden, 1992: 98). Luonnollisiin aineistoihin perustuvissa tutkimuksissa lasten taidot osoittautuvat kehittyneemmiksi kuin eksperimentaalisia tutkimusasetelmia käyttävissä tutkimuksissa.

On esitetty, että itsealoitetut itsekorjaukset, joissa lapset korjaavat puheenvuoronsa kielellistä muotoa, heijastaisivat osittain lapsen kielellistä kehitystä (McTear, 1985: 188–189). Lasten on havaittu korjaavan puheessaan paljon sellaisia kielen rakenteita, joita he ovat juuri omaksumassa. Vastaanottajalle suunnatussa lisäys-tyyppisessä itsekorjauksessa tulee sen sijaan esille mm. lapsen kyvyt monitoroida vastaanottajalle mahdollisesti muodostuvia ongelmia ja keskustelussa luodun yhteisen tiedon puutteita (vrt. esim. McTear & Conti-Ramsden, 1992: 105; Roth & Spekman, 1984; Smith & Leinonen, 1992). Näin ollen myös itsealoitetut itsekorjaukset voivat ilmentää sekä lasten kielellisiä että pragmaattisia taitoja.

## MENETELMÄ

Tässä artikkelissa käsittelen yhden seitsemänvuotiaan (ikä: 7;4-7;6) kielihäiriöisen tytön korjauskäytänteitä puheterapiakeskusteluissa. Artikkelin perustuu pro gradu -tutkielmani (Salmenlinna, 2004) aineistoon ja osaan sen tuloksista. Keskityn tässä tarkastelemaan yleisellä tasolla sitä, missä määrin ja minkä tyyppisiä korjauskäytänteitä lapsi käytti puheterapiakeskusteluissa.

Tutkimukseen osallistuneella lapsella on diagnosoitu puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeus (F80.2 ks. Tautiluokitus ICD-10, 1992), ja hän käy kielihäiriöisille lapsille tarkoitettua erityisluokkaa. Lapsen kielellinen kehitys on edennyt varhaisvaiheessa viiveisesti. Viiden vuoden iässä tehdyissä laajemmissa kliinisissä tutkimuksissa lapsen kielellisten taitojen on todettu olevan selkeästi näönvaraisia toimintoja kehittymättömpiä ja

hänen diagnoosinsa on tarkentunut puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeudeksi.

Selkeitä vaikeuksia on havaittu sekä puheen vastaanotossa että puheen tuotossa. Kielelliset taidot ovat 1–1.5 vuotta jäljessä ikäoletuksista. Aktiivinen sanasto on huomattavan suppea. Spatiaaliset ja temporaaliset käsitteet tuottavat vaikeutta. Lapsi ymmärtää tuttuihin tilanteisiin liittyvää puhetta ja noudattaa lyhyitä toimintaohjeita. Monimutkaisten lauserakenteiden ymmärtäminen on työlästä ja vaikeaa. Lapsen puhe on lausetasoista, mutta kieliopilliset säännönmukaisuudet eivät vielä ole vakiintuneet puheessa. Puheessa on yksittäisiä äännevirheitä ja jonkin verran myös fonologisia prosesseja esim. äänneiden korvautumisia, poisjättämistä ja paikanvaihdoksia.

Tutkimuksen raaka-aineisto koostuu yhden puheterapiajakson aikana videoiduista ja äänitetyistä puheterapiakeskusteluista. Raaka-aineistosta on valittu 90 minuutin otos, josta on kirjattu kaikki lapsen käyttämät korjauskäytänteet. Otokseen valitut kolme 30 minuutin nauhoitusta ovat terapiajakson eri vaiheista. Otos sisältää sekä tehtävyyöskentelyyn liittyvää keskustelua että vapaa-muotoisempaa keskustelua.

Otoksesta kirjattuja lapsen esittämiä korjauskäytänteitä (N = 89) tarkasteltiin keskustelukontekstissa, ja ne luokiteltiin aineistolähtöisesti keskusteluanalyysin periaatteita noudattaen. Aineistosta nousi esiin kolme pääluokkaa, jotka eroavat selkeästi toisistaan korjauksen yleisen tehtävän suhteen: 1) *puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevat korjauskäytänteet* 2) *oman viestin perillemeno palvelevat korjauskäytänteet* ja 3) *tehtävyyöskentelyssä sattuneen virheen korjaaminen tai muu korostuneen toimintakeskeinen korjaus*. Korjauskäytänteiden tarkempi analyysi haluttiin rajata puhumisessa, puheen kuulemisessa tai ymmärtämisessä ilmenevien ongelmien käsittelyyn ja keskustelun merkityksistä neuvotteluun, joten *tehtävää-*

työskentelyssä sattuneen virheen korjaamiseen tai muuhun korostuneen toimintakeskeiseen korjaukseen liittyvät korjauskäytänteet rajattiin pois tarkemmasta analyysistä.

Puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevat ja oman viestin perille menoa palvelevat korjauskäytänteet (N = 73) analysoitiin ja jaoteltiin tarkemmin. Aineiston alustavan analyysin pohjalta näiden korjauskäytänteiden luokittelun kriteereiksi muodostuivat 1) korjauksen tehtävä keskustelussa 2) korjauksen aloituspaikka suhteessa ongelmavuoroon sekä 3) korjauksen aloittaja ja loppuun saattaja. Korjauksen tehtävällä viitataan tässä siihen, miten korjauskäytänteet palvelevat ongelman ratkeamista keskustelussa tai minkälaiseen korjauksen tarpeeseen niillä pyritään keskustelussa vastaamaan. Korjauksen aloituspaikka suhteessa ongelmavuoroon sekä korjauksen aloittaja ja loppuunsaattaja ovat keskusteluanalyysissä yleisesti käytössä olevia tapoja määritellä erityyppisiä korjauskäytänteitä (ks. esim. Schegloff ym., 1977; Sorjonen, 1997).

Näiden kriteerien avulla aineistosta nousi esille korjauskäytänteiden neljä alaluokkaa: 1) *puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevat toisen vuoron korjausaloitteet* 2) *itsealoitettu itsekorjaus ensimmäisessä vuorossa* 3) *korjausaloitteen jälkeinen korjaus* ja 4) *korjaus reaktiona vastaanottajan viipyvään tai virheelliseen tulkintaan*. Näistä neljästä alaluokasta ensimmäinen edustaa *puheen kuulemista ja*

*ymmärtämistä palvelevia korjauskäytänteitä* (pääluokka 1) ja kolme jälkimmäistä *oman viestin perille menoa palvelevia korjauskäytänteitä* (pääluokka 2). Kaikki lapsen puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevat korjauskäytänteet ja oman viestin perillemenoa palvelevat korjauskäytänteet (N = 73) luokiteltiin aineistolähtöisesti näihin alaluokkiin.

## TULOKSET

Puheterapiakeskustelussa esiintyi runsaasti korjaustoimintaa, ja lapsi käytti paljon erilaisia korjauskäytänteitä. Otoksessa (90 min) lapsen korjauskäytänteitä oli kaiken kaikkiaan 89 kappaletta eli keskimäärin noin yksi korjauskäytänne minuutissa. Näistä 82 % (73 kpl) edusti *puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevia ja oman viestin perillemenoa palvelevia korjauskäytänteitä* (ks. Taulukko 1).

*Puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevat korjauskäytänteet* olivat kaikki toisen vuoron korjausaloitteita, jotka liittyivät lapsen keskustelussa kokemiin puheen kuulemisen ja/tai puheen ymmärtämisen ongelmiin (ks. taulukko 2, ryhmä 1). Lähes kaikki lapsen toisen vuoron korjausaloitteista olivat heikkoja mitä-tyyppisiä korjausaloitteita. Esimerkki 1 edustaa kuitenkin vahvaa korjausaloitetta.

Taulukko 1. Kaikki otoksessa esiintyneet lapsen korjauskäytänteet

| Korjauskäytänteet   |   | frekvenssi (N) | suhteellinen frekvenssi |
|---|---|----------------|-------------------------|
| Tarkasteltaviksi valitut korjauskäytänteet (Pääluokat 1 ja 2) | Puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevat korjauskäytänteet ja oman viestin perillemenoa palvelevat korjauskäytänteet                  | 73             | 82 %                    |
| Tarkastelusta poisrajatut korjauskäytänteet (Pääluokka 3)     | Tehtävätyöskentelyssä sattuneen virheen korjaamiseen liittyvät ja korostuneen toimintakeskeiseen korjaamiseen liittyvät korjauskäytänteet | 16             | 18 %                    |
|   | Yhteensä  | 89             | 100 %                   |

## Esimerkki 1: Mikä on neliö?

T= terapeutti, P= lapsi

- 1 T: \*me voitais kuule Patricia, alottaa tällasella tehtävällä.\*  
\*ottaa tehtäväpaperin esille ja asettaa sen lapsen eteen pöydälle\*
- 2 (1.2)
- 3 T: „paperi .....P.....  
\*tässä on (.) neliöitä? (0.8) ympyröitä ja kolmioita.\*  
\*osoittaa kuvioita paperilta\*
- 4 P.....  
\*(0.8) kuuntele. (0.2) °kuuntele° tarkkaan minä kerron sinulle\*  
\*asettaa toisen kätensä korvalehden ”jatkoksi”\*
- 5 P.....„pöytä  
\*ohjeen+täällä on kynät?\*
- 6 (3.5)
- 7 T: ..P.....  
väritä neliöt punaisiksi,  
T.....paperi
- 8 P: ((niiskaisee, ottaa punaisen kynän ja tarkastelee paperia))
- 9 (4.2)
- 10 P: \*(°jneliö°) (◇) (0.8) mikä on neliö, \*  
\*heiluttaa kynää\*
- 11 (1.5)
- 12 T: „paperi .....P.....  
\*nämä oli neliöitä.\* missä on \*yksi kaksi kolme neljä  
\*kuljettaa sormeja kuvion ääriviivaa pitkin\*\*osoittaa kuvion kulmia\*
- 13 P.....  
kulmaa,\* (0.5) ne on neliöitä,
- 14 {Lapsi alkaa värittää neliötä}

Tämän sekvenssin alkaessa pöydällä lapsen edessä on tehtäväpaperi ja kolme eriväristä kynää. Tehtäväpaperissa on geometrisiä kuvioita, jotka liittyvät kuullunymmärtämisen tehtävään. Sekvenssin riveillä 1–5 terapeutti esittelee lapselle tehtäväpaperin ja siinä olevat geometriset kuviot. Rivillä 7 terapeutti esit-

tää lapselle ensimmäisen väritysohjeen: *väritä neliöt punaisiksi*. Lapsi vaikuttaa keskittyvän ohjeen kuuntelemiseen ja ymmärtävän siitä suurimman osan. Väritysohjeen (r. 7) aikana lapsi siirtyy katseellaan tarkastelemaan tehtäväpaperin kuvioita. Hän valitsee pöydältä oikean värisen kynän ja jatkaa kuvioden

tarkastelua (r. 8). Hieman myöhemmin (r. 10) lapsi ikään kuin maistelee hiljaa itseksensä neliö-sanaa (*jneliö*) ennen kuin esittää toisen vuoron korjausaloitteen neliö-sanan merkityksestä: *mikä on neliö* (r. 10).

Paperin tarkastelu ja neliö-sanan ”maistelu” viittaavat siihen, että lapsi vielä monitoroi edellistä vuoroa ja oman vastaanottonsa onnistumista sen tai siinä ongelmalliseksi kokemansa osan suhteen. Hän näyttäisi vielä miettivän itseksensä neliö-sanan merkitystä (”Mikä näistä kuvioista on neliö?”) ennen kuin päättyy esittämään korjausaloitteen.

Rivin 10 korjausaloitteesta: *mikä on neliö* lapsi kohdistaa ongelman selkeällä tavalla ongelmalliseksi kokemaansa käsitteeseen *neliö*. Korjausaloite on muodoltaan vahva, ja se ilmaisee tehokkaasti terapeutille lapsen keskustelussa kokeman ongelman luonteen.

Kaikki lapsen toisen vuoron korjausaloitteet seurasivat puheterapeutin lyhyttä kysymystä tai kuullunymmärtämisen tehtävän toimintaohjetta, ja niiden määrä oli vähäinen suhteessa *oman viestin perillemenoa palveleviin korjauskäytänteisiin* (ks. taulukko 2). *Puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevat toisen vuoron korjausaloitteiden* suhteellinen osuus (11 %) oli myös vähäisempi kuin minkään muun yksittäisen alaryhmän

(ks. taulukko 2).

Korjausaloitteiden teko on tavallista ns. normaalikeskustelussa (ks. Schegloff ym., 1977), ja lapsen kielihäiriöön liittyi selkeitä puheen ymmärtämisen vaikeuksia. Korjausaloitteiden vähäinen määrä suhteessa lapsen muihin korjauskäytänteisiin sekä se, että lapsi esitti näissä keskusteluissa toisen vuoron korjausaloitteita vain puheterapeutin lyhyiden kysymysten ja toimintaohjeiden jälkeen, viittaavat siihen, että osa lapsen puheen ymmärtämisen ja kuulemisen ongelmista on voinut jäädä keskustelussa käsittelemättä.

*Itsealoitetuksi itsekorjaukseksi ensimmäisessä vuorossa* (ks. taulukko 2, ryhmä 2.1) luokiteltiin sekä ennen vuoron rakenneyksikön loppua aloitetut itsekorjaukset että mahdollisessa vuorojen välisessä siirtymätilassa aloitetut itsekorjaukset (vrt. esim. Schegloff ym., 1977; Sorjonen, 1997). Itsekorjaukset on luokiteltu *oman puheenvuoron perille menemistä palveleviksi korjauskäytänteiksi*, koska oman puheenvuoron rakenteen korjaamisen ja lisäyksien tekemisen tulkittiin varmistavan oman viestin perillemenoa ja ennakoivan puheterapeutille mahdollisesti syntyviä puheen kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia.

Taulukko 2. Frekvenssitaulu: 1) *puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevista korjauskäytänteistä* ja 2) *oman viestin perille menoa palvelevista korjauskäytänteistä*

| Ryhmä | Korjauskäytänteet   | frekvenssi (N) | suhteellinen frekvenssi (%) | jakautuminen pääluokkiin<br>N ja % |      |
|-------|---|----------------|-----------------------------|------------------------------------|------|
| 1     | 1.1 Puheen kuulemista ja ymmärtämistä palvelevat toisen vuoron korjausaloitteet | 8              | 11 %                        | 8 kpl                              | 11 % |
| 2.1   | 2.1 Itsealoitettu itsekorjaus 1. vuorossa                                       | 39             | 53,5 %                      | 65 kpl                             | 89 % |
| 2.2   | 2.2 Korjausaloitteen jälkeinen korjaus  | 12             | 16,5 %                      |                                    |      |
| 2.3   | 2.3 Korjaus reaktiona vastaanottajan viipyvään tai virheelliseen tulkintaan     | 14             | 19 %                        |                                    |      |
|       | Yhteensä  | 73             | 100 %                       | 73 kpl                             | 100% |

Suurin osa (53,3 %) tarkastelluista lapsen korjauskäytänteistä oli itsealoitettua itsekorjausta ensimmäisessä vuorossa (ks. taulukko 2, ryhmä 2.1). Keskustelussa suositaan yleensäkin itsekorjausta (Schegloff ym., 1977), ja itsealoitettu itsekorjaus on yleisin korjauksen muoto (Schegloff, 1979). Lapsen korjaustoiminta vastasi siis tältä osin ns. normaalikeskusteluille tyypillisiä piirteitä.

Valtaosa lapsen itsealoitetuista itsekorjauksista oli sellaisia, joissa lapsi korjasi oman puheensa rakennetta, osa oli vastaanottajalle suunnattua korjausta, jossa lapsi lisäsi puheeseensa uutta tietoa. Tekemällä lisäyksen lapsi huomioi yhteisen tietotaustan puutteet ja vastaanottajan tarpeen lisäinformaatioon. Lapsen itsealoitettujen itsekorjausten määrä ja laatu viittaavat siihen, että hän kykenee monitoroimaan oman puheensa puutteita, korjaamaan niitä sekä ottamaan huomioon keskustelukumppanin tarpeita keskustelussa.

Esitän seuraavaksi esimerkin, joka edustaa korvaus-tyyppistä itsekorjausta. Korvauksella lapsi mm. korjasi puheenvuoronsa fonologista, morfologista, leksikaalista ja syntaktista rakennetta. Esimerkissä 2 lapsi korjaa oman puheenvuoronsa fonologista rakennetta.

## Esimerkki 2: Syksyllä

T= puheterapeutti P= lapsi

- 1 T: P \_\_\_\_\_  
\*omena\*  
\*näyttää kuvakorttia P:lle\*
- 2 P: X\_\_\_\_  
joo?
- 3 T: X\_\_\_\_\_  
koskas omenat kypsyy
- 4 P: kyskyll syksyllä
- 5 T: joo (0.5) syksyllä

Esimerkki on keskustelusta, jota käydään ”vuodenaikapeliä” pelattaessa. Keskustelussa pohditaan, mihin vuodenaikaan pelin kuvakortissa oleva omena voisi liittyä. Rivillä 4 lapsi korvaa ilmauksensa *kyskyll* korrektimpaan muotoon *syksyllä*.

Lapsen alkuperäinen ilmauksen sanavartalo *kysky* sisältää kaksi fonologista prosessia: substituution ja metateesin. Tavoitesanan alussa oleva /s/ on korvautunut /k/:lla ja sanan keskellä ensimmäisen tavun viimeinen äänne /k/ ja toisen tavun ensimmäinen äänne /s/ ovat vaihtaneet paikkaa keskenään. Korvaustyyppisellä korjauksellaan lapsi korjaa tässä (r. 4) molemmat ilmauksessaan esiintyneet fonologiset prosessit. Tämänkaltaisen korjaus näyttäisi aineiston perusteella kuitenkin olleen harvinaista lapsen puheessa. Tässä ilmaisu *kyskyll* saattaa olla lipsahduksen tyyppinen virhe ja poiketa näin muista lapsen puheessa esiintyneistä fonologisista prosesseista (vrt. esim. Hokkanen, 2001). Se on mahdollisesti juuri sen tähden helpommin korjattavissa.

*Korjausaloitteen jälkeisessä korjauksessa* (ks. taulukko 2, ryhmä 2.2) lapsi vastaa puheterapeutin esittämään toisen vuoron korjausaloitteeseen. Ymmärrystarjouksen jälkeinen korjaus on kuitenkin luokiteltu *korjaukseksi reaktionä vastaanottajan viipyvään tai vieheelliseen tulkintaan* (ryhmä 2.3). Vaikka Schegloff ym. (1977) mainitsevat ymmärrystarjouksen tai tulkintaehdotuksen vahvimpana toisen vuoron korjausaloitteen muotona, kaikki ymmärrystarjoukset eivät ole yksiselitteisesti toisen vuoron korjausaloitteita (vrt. esim. Autiosuo, 1997; Gallagher, 1980; Hakulinen & Sorjonen, 1986; McTear, 1985: 166–168; Shatz & Watson O’Rellyn, 1990). Tutkimukseni aineistossa ymmärrystarjoukset eivät toimieneet aina korjausaloitteina, ja johtaessaan korjaussekvenssiin ne eivät aina esiintyneet toisessa vuorossa.

*Korjausaloitteiden jälkeisen korjauksen*



**Esimerkki 3: Tosi pieni än.**

T= puheterapeutti, P= lapsi

- 1 T: \*mitäs jos me kokeiltais (0.2) me laitettais se  
\*kääntää vihkon lapsen eteen oikein päin\* {on juuri edellä  
kirjoittanut vihkoon tavun, jota on aikeissa näyttää lapselle}
- 2 [än\*]
- 3 P: T \_\_\_\_\_, X \_\_\_\_\_  
[mä osaan] kiljottaa ihan pieni
- 4 (0.5)
- 5 T: P \_\_\_\_\_  
mitä?
- 6 (0.5)
- 7 P: X \_\_\_\_\_, paperi \_\_\_\_\_, T \_\_\_\_\_  
mä osaan \*kiljottaa tosi \*pieni än {”än” on n-kirjain}  
\*osoittaa vihkon sivua\*
- 8 T: X \_\_\_\_\_  
ihan pieni [än] (0.5) \*näytäppä (.) piirräpä \*sinne ihan pieni  
\*ojentaa kynän lapselle\*
- 9 P: X \_\_\_\_\_  
[ joo ]
- 10 T: än=
- 11 P: X \_\_\_\_\_  
mun iskä san mä en nää  
{isäni sanoi, ettei näe (lukea niin pientä)}
- 12 T: niinkö pienillä?
- 13 P: joo

määrä (N = 12) on paljolti sidoksissa puheterapeutin keskustelussa esittämien korjausaloitteiden määrään. Lapsi vastasi kaikkiin esitettyihin korjausaloitteisiin adekvaatilla tavalla, joko korjauksella (12 kertaa) tai antamalla selityksen sille, miksi ei korjaa (1 kerran). Esimerkissä 3 lapsi vastaa mitä-tyyppiseen korjausaloitteeseen.

Ennen tämän sekvenssin alkua puheterapiassa on keskusteltu n-kirjaimen muodosta ja mietitty yhdessä sanoja, jotka alkavat n-äänteellä. Puheterapeutti on kirjoittanut lapsen vihkoon n-alkuisia konsonantti-voakaali -tavuja ja on juuri aikeissa pyytää lasta

lukemaan niitä kanssaan, kun lapsi alkaa riivillä 3 kertoa osaavansa kirjoittaa (n-kirjaimen) todella pienellä käsialalla: [mä osaan] kiljottaa ihan pieni.

Puheterapeutti osoittaa kokevansa koko edellisen vuoron ongelmalliseksi esittämällä (r. 5) neutraalin eli heikon korjausaloitteen: mitä (vrt. esim. Clark & Schaefer, 1989; Schegloff ym., 1977). Neutraali korjausaloite luo tässä odotuksen koko edellisen vuoron toistolle (vrt. esim. Sorjonen, 1997). Lasten on havaittu kykenevän jo ennen neljän vuoden ikää monitoroimaan merkittävästi ymmärretyksi tulemistä ja reagoimaan eri tavoin

neutraaleihin ja vahvoihin korjausaloitteisiin (Anselmi ym., 1986). Neutraalin korjausaloitteen jälkeen lapset yleisemmin toistavat koko ongelmavuoron ja vahvan korjausaloitteen jälkeen yleisemmin vastaavat kysytyyn asiaa tai tarkentaa sitä vuoron osaa, johon ongelma korjausaloitteessa paikannetaan (Anselmi ym., 1986).

Rivillä 7 lapsi vastaa esitettyyn korjausaloitteeseen toistamalla koko edellisen vuoronsa hieman muokatussa ja täydennetyssä muodossa: *mä osaan kiljottaa tosi pieni än*. Lapsi reagoi siis oletetulla tavalla: neutraaliin korjausaloitteeseen koko edellisen vuoron toistolla. Lapsi ei kuitenkaan tyydy ainoastaan toistamaan sanomaansa, vaan täyden-

#### Esimerkki 4: Haalalin taskussa

T= terapeutti

P = lapsi

- 1 P: X \_\_\_\_\_,paperi  
 \*\*mulla o' ta- ö' on siellä haalalintak- takissaki (◇)  
 \*lopettaa tehtävän värittämisen\*
- 2 \* [nenäliina, ]  
 \* jatkaa värittämistä...
- 3 T: P \_\_\_\_\_  
 [nostaa kulmakarvojaan ]
- 4 (1.8)
- 5 P: ...X \_\_\_\_\_...tehtävään  
 haaladin+takissa\* \* kaksi (0.5) | papeleita\*  
 ...värittää\* \*P ojentaa kättään T:ä kohti kaksi sormea pystyssä\*
- 6 T: P \_\_\_\_\_ X \_\_\_\_\_  
 ↑ahaa (0.2) just [(0.8)] siellä taskussa=
- 7 P: [ panee tussin korkin paikalleen ]
- 8 P: \_\_\_\_\_  
 nii äiti on laittanu,
- 9 T: ↑hmm (0.2) se on hyvä.> ni sitten voi < (0.8)
- 10 niistä ta[i \* (°pyyhkiä°)  
 \* kulmakarvat koholla \*
- 11 P: (◇) \* [ulkonaki  
 \* kulmakarvat koholla \*

tää aikaisempaa ilmaisuun lisäämällä siihen objektin *än*.

*Korjausta reaktiona vastaanottajan viipyvään tai virheelliseen tulkintaan* (ks. taulukko 2, ryhmä 2.3) edustaa lapsen korjauskäytännöiden sellaisissa korjaussekvensseissä, joissa lapsi aloittaa korjauksen, kun puheterapeutilla näyttäisi olevan vaikeuksia lapsen puheenvuoron vastaanotossa, mutta puheterapeutti ei esitä varsinaista korjausaloitetta. Tämän tyyppinen korjaus voitiin jaotella edelleen kolmeen alaryhmään: 1) *itsekorjaukseen vastaanottajan vuoron viipyessä*, 2) *kolmannen position tai myöhemmän vuoron korjaukseen* ja 3) *ymmärrystarjousta seuraavaan korjaukseen*. Esimerkki 4 edustaa *itsekorjausta vastaanottajan vuoron viipyessä*.

Tämän sekvenssin alkaessa lapsi on hetken aikaa värittänyt tehtäväpaperia hiljaisuuden vallitessa. Hieman aikaisemmin on keskusteltu lapsen nuhasta ja niistämisestä. Lapsi aloittaa rivillä 1 uuden topiikin: *mulla o' ta- ö' on siellä haalalintak- takissaki nenäliina*. Vuoron alku (*mulla o*) ja vuoron loppu (*nenäliina*) ovat selkeitä ja sujuvia (r. 1–2). Vuoron keskikohta (*ta- ö' on siellä haalalintak- takissaki*) sisältää sanahakua (*ta- ö' on siellä...*), parafaattisen ilmauksen (taskussa > takissa) ja tavutoistoa (tavu *tak-* sanassa *takissaki*). Lapsi saa sanahaun päätökseen ilmauksella: *haalalintak-takissaki*, jolla hän viittaa ulkohaalariansa taskuun (vrt. keskustelun rivit 6–11).

Lapsen ilmaus: *mulla o' ta- ö' on siellä haalalintak- takissaki nenäliina* (r. 1–2) muodostaa kokonaisen vuoronrakenneyksikön (vrt. 'minulla on haalarin taskussakin nenäliina'). Ilmaus loppuu lievästi laskevaan intonaatioon ja lapsi palaa sen lopussa (r. 2) vuoron alussa keskeytyneeseen väritystoimintaan (r. 1). Tämä kaikki viittaa siihen, että lapsi on saattanut vuoronsa loppuun ja on luovuttamassa vuoroa puheterapeutille. Puheterapeutti ei kuitenkaan ota vuoroa itselleen (r. 4), vaikka se olisi tässä kohdin odotettavaa (vrt. esim. Sorjonen, 1997). Lapsi ei saa palautetta kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta ja aloittaa korjauksen (r. 5) reaktiona puheterapeutin puheenvuoron viipymiseen tai puuttumiseen ja siitä johtuvaan taukoon keskustelussa.

Rakenteellisesti lapsen vuoro olisi tulkittavissa myös mahdollisissa vuorojen välisessä siirtymätilassa aloitetuksi itsekorjaukseksi. Toisin kuin itsealoitetussa itsekorjauksessa ensimmäisessä vuorossa lapsi on tässä selkeästi luovuttanut vuoron puheterapeutille ja aloittaa korjauksen vasta puheterapeutin vuoron viipyessä. Lapsi on saanut edellisen vuoronsa (r. 1–2) sanahaun päätökseen ja vuoron rakenneyksikön tuotettua loppuun.

Vuorossa ei ole selkeästi havaittavissa syytä korjauksen aloittamiseen ja lapsi on jo ikään kuin siirtynyt vastaanottajan rooliin jatkamalla värittämistä (r. 2). Vaikkakin lapsi käyttää alkuperäisen vuoronsa (r. 1–2) rakenteita korjauksessaan (r. 5) ja korjaus perustuu näin osittain oman aikaisemman puheen monitorointiin, varsinaisen ongelman olemassaolon havaitseminen näyttäisi perustuvan puheterapeutin vuoron viipymiseen.

Puheterapeutti ei ole antanut lapselle verbaalisia vihjeitä kokemansa ongelman luonteesta, mutta lapsi näyttää kykenevän huomioimaan korjauksessaan (r. 5) edellisen vuoronsa (r. 1–2) todennäköisimmät ongelmakohdat. Lapsen korjaus: *haaladin+takissa kaksi (0.5) papeleita + ele* (r. 5) koostuu kahden edellisen vuoron peruskäsitteen toistosta sekä nenäliinojen lukumäärää ilmaisevasta lukusanasta ja eleestä. Lapsi toistaa ensin ilmauksen, jota hän on joutunut edellisessä vuorossaan etsimään: *haaladin+takissa* (vrt. haalarin taskussa). Tämä onkin todennäköisesti juuri se lapsen puheenvuoron kohta, joka on jäänyt puheterapeutille aikaisemmin epäselväksi, sillä puheterapeutti esittää siitä vielä ymmärrystarjouksen rivillä 6 (*just (0.8) siellä taskussa*). Lapsi jatkaa (r. 5) korjaustaan: *kaksi papeleita*. Hän lisää nyt nenäliinojen lukumäärän, jota hän myös havainnollistaa eleellä, ja toistaa alkuperäisessä vuorossaan esiintyneen nenäliina-käsitteen korvaten sen puhekielisellä sanalla *paperi*.

Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsi näyttäisi tässä sekvenssissä havaitsevan keskustelussa ilmenevän ongelman puheterapeutin puheenvuoron viipymisestä ja tekevän lisäoletuksia puheterapeutin kokeman ongelman luonteesta monitoroimalla omaa aikaisempaa puheenvuoroaan.

*Korjausta reaktiona vastaanottajan viipyvään tai virheelliseen tulkintaan* oli keskustelussa runsaasti (N = 14), toiseksi eniten (ks. taulukko 2, ryhmä 2.3). Tämä viittaa

siihen, että lapsi monitoroi aktiivisesti oma viestinsä perille menoa ja havaitsi korjauksen tarpeen keskustelussa silloinkin, kun puheterapeutti ei ilmaissut selkeästi keskustelussa kokemaansa ongelmaa korjausaloitteella.

Sekä *korjausaloitteen jälkeisessä korjauksessa* (ryhmä 2.2) että *korjauksessa reaktiona vastaanottajan viipyvään tai virheelliseen tulkintaan* (ryhmä 2.3) korjaustoiminta liittyy puheterapeutilla keskustelussa ilmeneviin kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmiin ja palvelee lapsen oman viestin perille menoa. *Korjausta reaktiona vastaanottajan viipyvään tai virheelliseen tulkintaan* oli hieman enemmän kuin *korjausaloitteen jälkeistä korjausta*. Lapsi aloitti korjauksen siis vähintään yhtä usein kuin puheterapeutti silloin, kun puheterapeutilla oli vaikeuksia lapsen puheen kuulemisessa tai ymmärtämisessä.

Tähän on osaltaan voinut vaikuttaa se, että puheterapeutti on saattanut välttää suurien korjausaloitteiden tekoa keskustelussa. Epäsymmetrisissä keskusteluissa taitavampi keskustelija voi pyrkiä välttämään kieltä taitamattomamman puheeseen liittyvien korjausaloitteiden tekoa (vrt. Kurhila, 2003: 300, 303–309). Tämä on saattanut lisätä lapsen *itsekorjausta vastaanottajan vuoron viiptyessä*, ja mahdollisesti osittain myös *ymmärrystarjouksen jälkeistä korjausta*. Toisaalta puheterapeutti ei ole voinut olla aina tietoinen omista väärinymmärryksistään. Kolmannen position korjaukset seuraavat nimenomaan puheterapeutin väärinymmärrystä. Ymmärrystarjoukset eivät ole keskustelussa aina korjausaloitteita, ja puheterapeutti on saattanut ainakin osaa niistä esittäessään uskoa tulkinneensa lapsen puhetta oikein. Silloinkin, kun puheterapeutti on ollut ymmärrystarjousta esittäessään itse tietoinen tulkintaongelmistaan, korjauksen aloittaminen on edellyttänyt lapselta keskustelussa ilmenevän ongelman havaitsemista ja sen tarkemman luonteen monitorointia.

## YHTEENVETO

Keskustelussa tapahtuvan korjaustoiminnan katsotaan edellyttävän lapselta sekä kielellisiä että pragmaattisia taitoja (ks. esim. McTear & Conti-Ramsden, 1992). Tutkimukseeni (Salmenlinna, 2004) tulokset viittaavat siihen, että kielihäiriöinen lapsi, joka on pragmaattisesti taitava, voi kielellisistä vaikeuksistaan huolimatta käyttää runsaasti ja monipuolisesti erilaisia korjauskäytänteitä puheterapiakeskusteluissa.

Tutkimukseen osallistuneella lapsella vaikutti kuitenkin olevan paremmat edellytykset *oman viestinsä perille menoa palvelemaan korjaustoimintaan* kuin *puheen kuulemiseen ja ymmärtämiseen liittyvään korjaustoimintaan* keskustelussa. Lapsen puheen kuulemiseen ja ymmärtämiseen liittyvät ongelmat näyttivät jäävän puheterapiakeskustelussa useammin käsittelemättä kuin oman viestin perille menoon liittyvät ongelmat.

Tähän ovat voineet vaikuttaa monet seikat. Toisen keskustelijan puheenvuoroja koskevien korjausaloitteiden tekeminen voi olla yleensäkin vaikeampaa kuin oman puheen sisältöön tai merkitykseen liittyvien korjauskäytänteiden käyttäminen keskustelussa. Lapsi on myös saattanut olla motivoituneempi omiin puheenvuoroihinsa liittyvään korjaukseen kuin korjausaloitteiden tekoon toisen keskustelijan puheen vuorojen sisällöstä. On myös arveltu, että kielihäiriöiset lapset voisivat välttää korjausaloitteiden tekoa, koska ovat tietoisia omista kielellisistä vaikeuksistaan (McTear & Conti-Ramsden, 1992: 108–109).

Myös keskustelun luonne ja laajempi konteksti ovat voineet osaltaan vaikuttaa lapsen korjausaloitteisiin. Tarkastelun kohteena on puheterapiakeskuskeskustelu, joka on luonteeltaan institutionaalista. Sitä leimaa tietty asymmetrisyys keskustelijoiden välillä (vrt. esim. Silvast, Klippi, Timonen & Hakala, 1990;

Peräkylä, 1997). Tarkastellut korjaussekvenssit ovat toisaalta aikuisen ja lapsen välisiä toisaalta puheterapeutin ja asiakkaan välisiä keskusteluja. Myös aikuisten, joilla on afasia, on havaittu tekevän puheterapiatilanteessa vain vähän korjausaloitteita puheterapeuttien puheesta, vaikka heillä olisi puheen ymmärtämisen vaikeutta (Silvast, 1991: 128).

Tarkasteltaessa lasten kykyä osallistua korjaussekvensseihin silloin, kuin keskustelukumppanilla on vaikeuksia kuulla tai ymmärtää heidän puheenvuorojaan, on aikaisemmin keskitytty tarkastelemaan etupäässä lasten vastauksia korjausaloitteisiin (ks. esim. Anselmi, ym., 1986; Gallagher, 1977; Brinton & Fujiki, 1982; Brinton, Fujiki, Frome Loeb & Winkler, 1986; Brinton, Fujiki, Winkler & Frome Loeb, 1986; Brinton ym., 1988; Gallagher, 1989; Konefal & Fokes, 1983). Tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, että myös lapsen itsensä myöhemmissä vuoroissa aloittamat korjaukset voivat olla oleellisia keskustelussa ilmenevien ongelmien esiinnostamisen ja korjaamisen kannalta. Kun keskustelussa ilmennyt ongelma liittyi puheterapeutilla keskustelussa olleisiin puheen vastaanoton ongelmiin, lapsi aloitti korjauksen vähintäänkin yhtä usein kuin puheterapeutti. Tarkastelemalla pelkästään lapsen vastauksia puheterapeutin korjausaloitteisiin olisi noin puolet tämänytyypisestä korjaustoiminnasta jäänyt käsittelemättä. Tätä tulosta arvioitaessa on kuitenkin otettava huomioon se, että taitavampi keskustelija saattaa välttää asymmetrisessä keskustelussa korjausaloitteiden tekoa (vrt. Kurhila, 2003: 300, 303–309), mikä on osaltaan voinut vaikuttaa lapsen ja puheterapeutin aloittaman korjauksen suhteeseen aineistossa.

Lapsen *itsealoittaman itsekorjauksen ensimmäisessä vuorossa* tulkittiin ennakoivan puheterapeutilla keskustelussa mahdollisesti muodostuvia vastaanoton ongelmia ja kuuluvan näin ollen myös *oman viestin perilleme-*

*noa palveleviin korjauskäytänteisiin*. Valtaosa lapsen *oman viestin perillemeno*a palvelevista korjauskäytänteistä oli siis lapsen aloittamaa korjausta, joko *itsealoitettua itsekorjausta ensimmäisessä vuorossa* tai *korjausta reaktiona vastaanottajan viipyvään tai virheelliseen tulkintaan*.

Tutkimukseen osallistunut lapsi oli iältään jo seitsemänvuotias. Hän on ehtinyt omaksua keskustelussa ja korjaustoiminnassa tarvittavia kielellisiä ja pragmaattisia taitoja enemmän kuin nuoremmat kielihäiriöiset lapset. Pragmaattisten taitojen lisäksi korjaustoimintaan tarvitaan myös kielellisiä taitoja, joita nuoremmilla kielihäiriöisillä lapsilla ei vielä välttämättä ole (vrt. esim. McTear & Conti-Ramsden, 1992). Oleellista on myös se, että tutkimukseen osallistuva lapsi oli pragmaattisesti taitava. Monilla kielihäiriöisillä lapsilla voi olla myös pragmaattisia vaikeuksia. Lisäksi on otettava huomioon, että tarkastellut keskustelut ovat puheterapiatilanteista, joissa lapsella saattaa olla enemmän aikaa korjausten tekoon, kuin monissa muuntyyppisissä keskustelutilanteissa. Toisaalta puheterapiakeskustelun epäsymmetrisyys (vrt. Silvast ym., 1990; Peräkylä, 1997) on voinut vaikuttaa mm. lapsen korjausaloitteiden vähäiseen määrään keskustelussa.

Korjausjäsenystä on tutkittu sekä kielihäiriöisillä että tyypillisesti kehittyneillä lapsilla vasta vähän. Aihepiiriin liittyy vielä paljon avoimia kysymyksiä. Tässä artikkelissa on tarkasteltu yleisellä tasolla yhden kielihäiriöisen lapsen käyttämiä erityyppisiä korjauskäytänteitä puheterapiakeskusteluisa. Kunkintyyppistä korjausta voisi tarkastella erikseen syvällisemmin erityyppisissä keskustelukonteksteissa eri-ikäisillä kielihäiriöisillä tai tyypillisesti kehittyvillä lapsilla.

## LÄHTEET

- Anselmi, D., Tomasello, M. & Acunzo (1986). Young children's responses to neutral and specific contingent queries. *Journal of Child Language*, **13**, 135–144.
- Autiosuo, A. (1997). *Lapsen kielen kehittäminen korjauskysymysten avulla*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Fonetikan laitos.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (1982). A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, **47**, 57–62.
- Brinton, B., Fujiki, M., Frome Loeb, D. & Winkler, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to request for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research*, **29**, 75–81.
- Brinton, B., Fujiki, M. & Sonnenberg, E.A. (1988). Responses to request for clarification by linguistically normal and language impaired children in conversation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **53**, 383–391.
- Brinton, B., Fujiki, M., Winkler, E. & Frome Loeb, D. (1986). Responses to request for clarification in linguistically normal and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **51**, 370–378.
- Clark, H.H. & Schaefer, E.F. (1987). Collaborating on contributions to conversation. *Language and Cognition*, **2**, 19–41.
- Clark, H.H. & Schaefer, E.F. (1989). Contributing to discourse. *Cognitive Science*, **13**, 259–294.
- Gallagher, T.M. (1977). Revision behavior in the speech of normal children Developing Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, **20**, 303–318.
- Gallagher, T.M. (1980). Contingent query sequences within adult-child discourse. *Journal of Child Language*, **8**, 51–62.
- Garvey, M. (1979). Contingent queries and their relation in discourse. Teoksessa E. Ochs & B.B. Schieffelin (toim.), *Developmental pragmatics*, (s. 363–372). Academic press.
- Hakulinen A. (1997). Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, (s. 13–17). Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, A. & Sorjonen, M.-L. (1986). Paalutteen asema diskurssissa. Teoksessa P. Leino & J. Kalliokoski (toim.), *Kieli 1*, (s. 39–72). Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Halonen, M. & Routarinne, S. (2001). Johdanto. Teoksessa: M. Halonen & S. Routarinne (toim.), *Keskustelunanalyysin näkymiä. Kieli 13*, (s. 5–9). Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hokkanen, T. (2001). *Slips of the tongue. Errors, repair, and a model*. Studia Fennica Linguistica 10. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Klippi, A. (1995). Konteksti logopedisessä tutkimuksessa. Afasiavuorovaikutuksen kielioppia etsimässä. *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti*, **15**, 97–109.
- Klippi, A. (1996). *Conversation as an achievement in aphasics*. Studia Fennica Linguistica 6. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Konefal, J.A. & Fokes, J. (1984). Linguistic analysis of children's conversational repairs. *Journal of Psycholinguistic Research*, **13**, 1–10.
- Kurhila, S. (2003). *Co-constructing understanding in second language conversation*. Department of Finnish Language University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laakso, M. & Klippi, A. (2001). Sanojen löytämisen vaikeudesta. Keskustelunanalyysi afasiatutkimuksessa. Teoksessa M. Halonen & S. Routarinne *Keskustelunanalyysin näkymiä. Kieli 13*, (s. 89–104). Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- McTear, M.F. (1985). *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell.
- McTear, M.F. (1990). Is there such a thing as conversational disability. Teoksessa K. Mogford-Bevan & J. Sadler (toim.), *Child Language Disability, vol II Semantic and Pragmatic Difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McTear, M.F. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children. Studies in disorders of communication*. Lontoo: Whurr.
- Peräkylä, A. (1997). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa: L., Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, (s.177–203). Tampere: Tammerpaino.
- Roth, F.P. & Spekman, N.J. (1984). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **49**, 2–11.
- Salmenlinna, I. (2004). *Seitsemänvuotiaan kieli-*

- häiriöisen lapsen korjaustoiminta puheterapia-keskusteluissa*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Puhetieteiden laitos.
- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference of self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, **53**, 361–382.
- Schegloff, E. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. *Syntax and Semantics*, **12**, 261–186.
- Schegloff, E.A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, **97**, 1295–1345.
- Shatz, M. & Watson O'Reilly, A. (1990). Conversational or communicative skill? A reassessment of two-year-olds' behavior in miscommunication episodes. *Child language*, **17**, 131–146.
- Silvast, M. (1991). ”Sit mä olisin kysynyt” -havaintoja afaatikon & puheterapeutin vuorovai-  
kutuksesta keskustelussa. Lisensiaatin tutkimus. Helsingin yliopisto. Fonetikan laitos.
- Silvast, M., Klippi, A., Timonen, A. & Hakala, T. (1990). Pragmaattinen näkökulma logopediassa. *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti*, **1**, 6–17.
- Smith, B.R. & Leinonen, E. (1992). *Clinical pragmatics. Unravelling the complexities of communicative failure*. London: Chapman&Hall.
- Sorjonen, M.-L. (1997). Korjausjäsenys. Teoksessa L. Tainio *Keskustelunanalyysin perusteet*, (s. 111–137). Tampere: Tammerpaino.
- Tautiluokitus ICD-10* (1992). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Tykkyläinen, T. (2005). *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsingin yliopisto puhetieteiden laitoksen julkaisuja **50**. Helsinki: Hakapaino.

## CONVERSATIONAL REPAIR OF A SEVEN-YEAR OLD LANGUAGE-IMPAIRED CHILD IN SPEECH AND LANGUAGE THERAPY

*Inkeri Salmenlinna, City of Vantaa, Hakunila Health and Social Welfare Centre*

In this paper I study conversational repairs used by a seven-year-old language-impaired child in speech and language therapy. The child has difficulties in mastering many language structures (e.g. phonology, morphology, lexicon and syntax), but her pragmatic skills seem to be well-developed.

The child's repair-initiation turns and repair turns were collected from a 90-minute-long conversation sample. Task and action oriented repair turns were excluded from the study. The rest of the child's repair and repair-initiation turns were analysed and classified.

The child often used self-initiated self-repairs, answered adequately to the speech and language therapist's repair-initiations, and often initiated repairs when the speech and language therapist's response was delayed or the therapist misunderstood her. She also made some next turn repair-initiations, but these repair-initiations were limited to certain types of contexts. In other words, the child used several repair turns when the source of trouble was in her own turn. However, she seemed to have some difficulties in making next turn repair-initiations when she had problems in hearing and/or understanding the speech and language therapist's turns.

**Keywords:** conversation, repair-initiations, repairs, specific language impairment.