

LAPSILÄHTÖISYYDEN JA AIKUISJOHTOISUUDEN VUOROTTELU KUVAKOMMUNIKOINTIKANSIOTA KÄYTTÄVÄN LAPSEN JA OPETTAJAN VÄLISESSÄ KUULUMISTEN KERRONNASSA

Tanja Vehkakoski, Jyväskylän yliopisto
Anja Rantala, Jyväskylän yliopisto

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävien lasten kerrontaa on tutkittu vain vähän. Koska lasten kerrontataidot kehittyvät siihen suuntaan, mihin niitä ohjataan, tarkastelemme tässä artikkelissa, miten opettajat vahvistavat lasten aloitteellisuutta ja osallisuutta kuulumisten kerronnassa. Tutkimusaineisto koostuu päiväkodin integroidussa erityisryhmässä ja koulun autismiopetusryhmässä kuvatuista viidestä videonauhoitetusta kuulumisten kerrontatilanteesta, joissa kertojina on kolme lasta. Aineisto analysoitiin keskustelunanalyttisesti. Lapsilähtöisessä kerrontatilanteessa opettaja osoitti mielenkiintoa lapsen kerrontaan affektisin ilmauksin ja kerrontaa laajentavin kysymyksin sekä piilotti kielelliset korjaukset yleiseen kerronnan kommentointiin. Aikuisjohtoisiksi kerrontatilanteet taas muotoutuivat silloin, kun opettaja sääтели ensisijaisesti kerronnan sisältöä ja kuvattavien tapahtumien järjestystä tai pysäytti kerronnan toistuvasti suorien korjauksin. Koska kerronnan on havaittu kehittyvän parhaiten lasten arjen luonnollisissa oppimistilanteissa, opettajien kouluttaminen puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävien lasten kerronnan tukemisessa on tärkeää.

Avainsanat: kerronta, lapsilähtöisyys, aikuisjohtoisuus, kommunikointikansio, puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi, keskustelunanalyysi

Yhteystiedot:

Tanja Vehkakoski, KT, yliassistentti,
Jyväskylän yliopisto (University of Jyväskylä),
Kasvatustieteiden laitos / erityispedagogiikka
(Department of Education / special education),
PL 35 (Viveca), 40014 Jyväskylän yliopisto.
S-posti: tanja.vehkakoski@jyu.fi

Anja Rantala, KT, lehtori,
Jyväskylän yliopisto
(University of Jyväskylä),
Kasvatustieteiden laitos / erityispedagogiikka
(Department of Education / special education),
PL 35 (Viveca), 40014 Jyväskylän yliopisto.
S-posti: anja.rantala@jyu.fi

JOHDANTO

Henkilökohtainen kerronta eli omakohtaisen kokemuksen tai itseen liittyvän todellisen tapahtuman kuvaaminen (McCabe, Bliss, Barra & Bennett, 2008; Suvanto & Mäkinen, 2011) on olennainen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Erityisesti narratiivisessa filosofiassa korostetaan kerronnan välttämättömyyttä itsen määrittämisessä ja oman minuuden rakentamisessa sekä jatkuvuuden ja merkityksen luomisessa elämään (Bruner, 2004; Goodson, Biesta, Tedder & Adair, 2010). Kertomukset antavat keinon ilmaista omia ajatuksia ja tunteita toisille sekä mah-

dollisuuden vaikuttaa omaan elämäänsä, tulla kuulluksi ja liittyä yhteisöön (Bruner, 2004; Davies, Shanks & Davies, 2004; Soto, Yu & Henneberry, 2007; Waller ym., 2001). Lisäksi kerrontataitojen on havaittu näyttävän isoa osaa monien muiden tärkeiden taitojen kehittymisessä, kuten lukemaan oppimisessa (McCardle, Scarborough & Catts, 2001; Roth, Speece, Cooper & De La Paz, 1996), luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisvalmiuksissa (Griffin, Hemphill, Camp & Palmer Wolf, 2004) sekä matemaattisten taitojen kehittämisessä (O'Neill, Pearce & Pick, 2004).

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä, kuten kuvia, esineitä ja tukiviittomia, käyttävien lasten kerronnallisia taitoja on tutkittu vain vähän (Soto, Hartmann & Wilkins, 2006). Erityisesti avusteista kommunikointia, kuten kuvia, käyttävien lasten ilmaisua kuvastaa usein hidasyritys ja aloitteiden vähäisyys (Myers, 2007; Todman, Alm, Higginbotham & File, 2008), ja lapsi jää herkästi passiiviseksi ja vastaanottavaksi osapuoleksi vuorovaikutustilanteissa (Müller & Soto, 2002; Waller, 2006; Waller ym., 2001). Esimerkiksi Carterin (2003) tutkimuksessa avusteista kommunikointia käyttävä lapsi osallistui huomattavasti vähemmän spontaaniin kommunikointiin kuin viittomia käyttävä lapsi. Lisäksi näyttää siltä, että puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävät lapset kommunikoivat eniten vanhempiensa ja ammatti-ihmisten kanssa lasten keskinäisen kommunikoinnin jäädessä vähäiseksi (Blackstone, Williams & Wilkins, 2007; Rantala, 2007).

Vaikka kertojalla on aina ensisijainen tieto omista kokemuksistaan, puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävä lapsi on kielitaitonsa rajoitteiden vuoksi kerrontatilanteessa kielellisesti epäsymmetrisessä asemassa puhuvaan keskustelukumppaniin verrattuna (ks. Leskelä & Lindholm, 2012). Puhetta tukevia ja korvaavia kom-

munikointimenetelmiä käyttävien lasten kertomusten on kuvattu olevan sanastoltaan köyhiä ja koostuvan yksityiskohtaisten tapahtumakuvausten sijaan paljolti yhden sanan ilmauksista tai lyhyistä lauseista (Binger & Light, 2008; Soto ym., 2007; Todman ym., 2008; Toikka, 2010; Waller ym., 2001). Lisäksi kertomuksista on havaittu puuttuvan lähes kokonaan pronominit, prepositio- ja relatiivilauseet, mentaaliset verbit ja kehittyneet substantiivilausekkeet (Soto & Hartmann, 2006; Soto ym., 2006) sekä kerronnalle tyyppilliset konjunktiot, sidesanat tai ajalliset ja paikalliset viittaukset (Soto & Hartmann, 2006; Soto ym., 2006; Soto ym., 2007; Toikka, 2010). Koska kertomukset ovat näin ollen usein rakenteeltaan epäyhtenäisiä tai muodostuvat luettelosta kertomuksen juoneen integroitumattomia henkilöitä ja tapahtumia (Soto ym., 2006), jää keskustelukumppaneille suuri vastuu tulkintojen tekemisestä (Toikka, 2010).

Kerronnan niukkuus ja hataruus eivät välttämättä johdu pelkästään kielitaidon puutteellisuudesta, vaan kerrontaa on havaittu heikentävän myös paljolti lapsesta riippumattomat seikat, kuten kommunikoinnin apuvälineen tai graafisen merkkipjärjestelmän jäykkyys, käytettävissä olevan sanaston yksipuolisuus ja heikot mahdollisuudet lauseenmuodostukseen (Sutton, Soto & Blockberger, 2002; Soto ym., 2006; Waller, 2006) sekä multimodaalisen kommunikaation hitaus ja työläisyys (Waller, 2006; Waller ym., 2001). Ennen kaikkea kommunikoinnin esteiden on havaittu olevan kuitenkin sosiaalisia: puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävälle lapselle ei anneta keskustelussa vuoroa tai riittävästi aikaa muodostaa ilmaisuaan, puhuva keskustelukumppani kertoo lauseen lopun hänen puolestaan (Hodge, 2007) tai lapsen voi olla vaikea kommunikoida vieraiden kanssa, joille hänen kommunikaationsa ei ole tuttua (Solomon-Rice &

Soto, 2011). Lisäksi tutkimuksissa on toistuvasti todettu, että lapsen kanssa kertomuksia yhdessä rakentavat aikuiset nojaavat liikaa suljettuihin vaihtoehtokysymyksiin, eivätkä odota lapselta laajempia kerronnallisia ilmaisuja. Tämä taas muovaa lasten kerrontaa yksisanaisiin vastauksiin tai lyhyisiin lausekkeisiin pikemminkin kuin kuvailevien yksityiskohdien tuottamiseen (Boudreau, 2008; Müller & Soto, 2002; Soto ym., 2007; Waller, 2006; Waller ym., 2001). Näin ollen ei ole ihme, jos lapsi on parempi esimerkiksi nimeämisessä ja kyllä/ei -vastausten tuottamisessa kuin kerronnan oma-aloitteisessa kehittämisessä ja keskustelun säätelyssä (Soto & Hartmann, 2006; Soto ym., 2006).

Koska puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävien lasten kertomukset tuotetaan kiinteässä vuorovaikutuksessa kielellisiltä taidoiltaan vahvemman keskustelukumppanin kanssa, lapsen kerronta heijastaa pitkälti tämän suomaa mahdollisuuksia kertomuksen tuottamiseen eikä kerrontaa voida aidosti arvioida sisällyttämättä tätä vuorovaikutuskontekstia tutkimukseen (ks. Blackstone ym., 2007; Soto & Hartmann, 2006; Soto ym., 2006). Tämän tutkimuksen lähtökohdana on kerronnan vuorovaikutuksellisen puolen yksityiskohmainen tarkastelu. Tutkimusaineistomme ovat lapsen ja opettajan väliset autenttiset kuulumisten kerrontatilanteet, joissa kerronnan tukena käytetään lapsen henkilökohtaista (kuva)kommunikointikansiota. Kommunikointikansio toimii kerronnassa sekä visuaalisena kannusteena ja muistin tukena (Soto, Solomon-Rice & Caputo, 2009) että auttaa lasta kertomukseen liittyviin henkilöihin ja paikkoihin viittaamisessa ja järjestyksen luomisessa kerrontaan (Soto ym., 2006).

Opettajien ja lasten vuorovaikutuksen tarkastelu on erityisen tärkeää, sillä tutkijat ovat yksimielisiä opettajan suuresta merkityksestä lapsen kielellisen kehityksen tukijana tämän

arjessa (ks. Klippi, 2005; Myers, 2007; Rantala, Uotinen & McWilliam, 2009). Lisäksi opettajan ja lapsen välille rakentuvat kuulumisten kerrontatilanteet ovat luonteeltaan moniulotteisia. Yhtäältä kuulumisten kerrontatilanne on lähtökohdiltaan lapsilähtöinen tilanne, jossa lapselle annetaan oman elämänsä subjektina mahdollisuus jakaa juuri hänelle mielekkäitä ja merkityksellisiä arkipäivän tapahtumia opettajalle ja muille lapsille. Toisaalta kerrontaympäristö on luonteeltaan institutionaalinen, jolloin opettajalla on institutionaalisen asemansa pohjalta vastuu kerrontatilanteesta, sen tavoitteista, siihen käytettävästä ajasta sekä kerronnan eteenpäin viemisestä lapsen puolestaan ollessa tilanteessa oppijana. Vaikka lapsella onkin siis ensisijainen tieto omista kuulumisistaan ja ainoa pääsy omiin kokemuksiinsa, tiedollisen, kielellisen ja institutionaalisen asiantuntijuuden kerrostuminen opettajalle voi johtaa tilanteessa kuitenkin osallistumisen epäsymmetriaan (ks. Drew & Heritage, 1992; Kurhila, 2001; Linell, 1998). Tarkoituksemme on tässä artikkelissa tarttua tähän jännitteeseen ja eritellä, millaiset vuorovaikutuksen piirteet tekevät kuulumisten kerrontatilanteista aidosti lapsilähtöisiä ja lasta osallistavia, millaiset taas aikuisjohtoisia ja lasta passivoivia. Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat seuraavasti: 1) Miten opettajat omalla toiminnallaan vahvistavat lapsen aloitteellisuutta ja itseilmaisua kuulumistensa kerronnassa? sekä 2) Millaiset vuorovaikutuksen piirteet rakentavat kuulumisten kerrontatilanteista aikuisjohtoisia ja lasta passivoivia?

MENETELMÄT

Tutkimusaineisto koostuu viidestä videonauhoitetusta ja tekstiksi kirjoitetusta kuulumisten kerrontatilanteesta, joissa kertojina on kolme eri lasta. Kerronnan aiheena oli

edellisen päivän tai viikonlopun tapahtumat, ja kerronnan apuna käytettiin lasten henkilökohtaisia kommunikointikansioita. Kansiot koostuivat värillisistä PCS-kuvista (Picture Communication Symbols), jotka lapset olivat itse tai aikuisen avustuksella valinneet kansioonsa kuulumisiaan kuvaamaan. Kunkin kuvan yläpuolelle oli kirjoitettu kuvan nimi perusmuodossaan (esim. tietokone, piirtää). Kommunikointikansiosta huolimatta lapset kuitenkin kommunikoivat pääasiassa puheella, joten kuvat toimivat kommunikoinnin tukena.

Kerrontatilanteet nauhoitettiin kahdesta ympäristöstä: päiväkodin integroidusta erityisryhmästä sekä koulun autismiopetusryhmästä. Päiväkodin integroidussa erityisryhmässä oli kymmenen 3–5-vuotiasta lasta, joista osa oli kielellistä tukea tarvitsevia lapsia ja osa kielen kehitykseltään ikätasoisesti edenneitä lapsia. Ryhmän vetäjänä toimi erityislastentarhanopettaja (elto). Autismiopetusryhmässä oli viisi 1–4-luokkalaista oppilasta, joilla oli pääsääntöisesti 11-vuotinen oppivelvollisuus. Opetuksesta vastasi erityisluokan-

opettaja tukenaan kolme koulunkäynnin ohjaajaa. Molemmissa ympäristöissä käytettiin puheen lisäksi kuva- ja esinekommunikaatioita sekä tukiviittomia. Koska tutkimuksessa tarkastellaan kuulumisten kerrontatilanteiden vuorovaikutuksellista rakentumista, tietoja ei kerätty yksittäisten lasten oppimisesta, henkilökohtaisista ominaisuuksista tai mahdollisista diagnooseista. Tarkemmat tiedot kerrontatilanteista on koottu taulukkoon 1.

Tutkimusaineisto analysoitiin keskusteluanalyttisesti. Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa kerronnan lapsilähtöisyyttä tai aikuisjohtoisuutta ei oteta pysyvänä olo-tilana, vaan samassakin kerrontatilanteessa lapsilähtöisyys ja aikuisjohtoisuus rakentuvat eri tavoin hetki hetkeltä lasten ja opettajien puhevuorojen seurauksena (ks. Leskelä & Lindholm, 2012). Jokaista vuoroa tarkastellaan osana koko vuorovaikutusta, ja huomio analyysissä kiinnitetään erityisesti siihen, miten ilmaisut suhteutuvat aiemmin sanottuun ja mitä seurauksia ilmaisuilla on seuraaviin vuoroihin (ks. esim. Heritage, 2001). Omasa analyysissämme tarkastelimme erityisesti

Taulukko 1. Kuulumisten kerrontatilanteet tutkimusaineistona

Kertoja	Ympäristö	Tunti	Muut osallistujat	Kesto
Atte	Päiväkodin integroitu erityisryhmä (3–5 v.)	Kielikerho	erityislastentarhanopettaja, kaksi lasta	5 min 26 s
Olli	Autismiopetusryhmä	Aamupiiri	erityisluokanopettaja, kaksi lasta	4 min 20 s
Olli	."	Yksilötyöskentely	erityisluokanopettaja	7 min 30 s
Saku	Autismiopetusryhmä	Aamupiiri	erityisluokanopettaja, kaksi lasta	5 min 25 s
Saku	."	Yksilötyöskentely	koulunkäynnin ohjaaja	7 min 39 s

sitä, miten opettaja ottaa lapsen kerronnallisen aloitteen vastaan ja jatkaa sitä omassa vuorossaan (esim. osoittaa hämmästyksiä, kysyy, korjaa). Koska mikä tahansa vuorovaikutuksessa tapahtuva voi olla keskusteluanalyysin kannalta merkityksellistä (ks. Heritage, 1984, 242–243), aineistoesimerkkien litteroinnissa sovellettiin Seppäsen (1997) esittämää, kielenkäytön yksityiskohtiin menevää litterointitapaa. Lisäksi multimodaalista toimintaa (esim. katse, kommunikointikansioon viittaaminen) kuvattiin opettajan ja kertojana toimivan lapsen osalta kaksoissulkeissa meneillään olevan puhunnoksen alapuolella (ks. Niemelä, 2011). Mikäli puhe ja multimodaaliset ainekset esiintyivät esimerkeissä samanaikaisesti, niillä on esimerkeissä yhteinen rivinumero ja multimodaalisen aineksen kuvaus on sisennetty alkamaan ajallisesti oikeasta kohdasta puhunnosta. Multimodaalisen toiminnan päättyminen taas saattaa sijoitua vaihtelevasti suhteessa puhuttuun kieleen.

TULOKSET

Lapsilähtöinen kerronnan edistäminen

Lapsilähtöisessä kuulumisten kerronnassa lapsen annetaan itse päättää kerronnan sisällöistä opettajan toimiessa aktiivisena kuuntelijana ja kertomuksen kommentoijana. Tällaista ker-

tojalähtöisyyttä rakennetaan poikkeuksetta kerrontatilanteiden alussa, jossa kerrontavuoro annetaan tietylle lapselle. Kerronnan aloitusvuoroina toimivat opettajan tekemät hakukysymykset (esim. *tääl on nyt tällaset kuvat (.) mitäs olet tehnyt*) tai kehotukset kerrontaan (esim. *kerros Olli mitä sinä eilen kotona touhusit*). Ne luovat kommunikointikansioon laitettujen kuvien lisäksi väljät raamit kerronnan sisällölle, mutta antavat lapsille mahdollisuuden päättää kerronnan yksityiskohdista.

Opettajan ja lasten välillä vallitsevan kielellisen epäsymmetrian takia varsinainen kuulumisten kerronta on yhdessä kertomista, jossa opettaja tarkentaa ja laajentaa lasten kerrontaa pääasiassa kysymyksin. Lapsilähtöisessä kerronnan tukemisessa hän ei kuitenkaan lähikähtökohtaisesti määrää lapsen kerrontaa, vaan lähtee siihen mukaan lapsen ehdoilla ja hänen näkökulmastaan (ks. myös Solomon-Rice & Soto, 2011). Tällaisesta kerronnan yhdessä rakentamisesta on kyse seuraavassa esimerkissä 1, joka on päiväkodin integroidun erityisryhmän kielikerhosta. Paikalla on erityislastentarhanopettajan lisäksi kolme lasta. Kaikki istuvat omilla tuoleillaan: lapset vierekkäin puoliympyrässä ja opettaja heidän edessään. Sekä opettajan että Aten katseet ovat koko esimerkin ajan kohdistuneina kansioon, päät hieman alaspäin kumartuneina.

- (1)
- 1 Elto: tääl on nyt tällaset kuvat (.)
((tuo sylissään olevan avatun kansion lähemmäksi Attea))
- 2 mitäs (.) olet tehnyt *viikonloppuna*
((pitää avattua kansiota Aten edessä))
- 3 Atte: ↑mää osaan jo iteki
((ottaa kansion syliinsä))
- 4 pitää käessä
- 5 Elto: kyllä (.) kerropa meille
((irrottaa kätensä kansioista, jää pitämään toisesta reunasta kiinni))
- 6 (1.0)
- 7 Atte: hmm
((katsoo kansion kuvia))
- 8 oliko (.) mää (.) mää kävin kuokakaupassa
((osoittaa ruokakaupan kuvaa))
- 9 Elto: hyvä
- 10 Atte: ja mää oin kinkissä
((osoittaa linja-auton kuvaa))
- 11 Elto: olit sä @↑linkissä@
- 12 Atte: £olin(h)£
- 13 Elto: @£älä nyt (.) kenen kanssa£@
- 14 Atte: isin kanssa
- 15 Elto: isin kanssa pääsit link==
- 16 Atte: =ja MÄÄ KÄVI ↑ostamaan K-supesta sen (.) pussin
((liu'uttaa hiljaa sormeaan kansion sivulla))
- 17 Elto: @oho@ (.) minkä pussin sää ostit
((kumartuu eteenpäin lähemmäksi Attea saadakseen tähän katsekontaktin))
- 18 Atte: auinkopäiväpussin ku siel=oli ne päivät
- 19 Elto: @↑aha (.) aurinkopäiväpussin@
((palaa tavalliseen istuma-asentoonsa))
- 20 Atte: o-iko sinullaki semmosta
- 21 Elto: ei::i
((puistelee päätään))
- 22 < mulla ole [ollut]>
- 23 Atte: PITÄÄ] ↑sinun käyä uokakaupassa
- 24 Elto: no niin pitäis sitte (.) käydä

Tässä esimerkissä kertova lapsi, Atte, on hyvin aloitteellinen. Ensiksi hän ilmaisee riveillä 3–4 osaavansa pitää kommunikointikansiota itse sylissään ja saakin ottaa sen itselleen. Tämän jälkeen Atte aloittaa opettajan *kerropa meille* -kehotuksen johdattamana varsinaisen kerronnan viikonloppun tapahtumista tehden itse kertomuksen aiheenvaihdokset. Hän kertoo käyneensä ruokakaupassa (rivi 8), olleensa linja-autossa (rivi 10) sekä os-

taneensa karkkipussin K-supermarketista (rivi 16). Kertomuksen eri osat hän liittyy toisiinsa ja-partikkelilla (rivit 10 ja 16) sekä osoittaa ruokakaupan ja linja-auton mainitessaan myös niitä vastaavia kuvia kansioista. Keskustelunhallinta huipentuu siihen, että Atte kysyy opettajalta, onko tällä samanlaista karkkipussia kuin minkä hän osti kaupasta ja saatuaan kielteisen vastauksen antaa opettajalle suoran toimintaohjeen: *PITÄÄ] ↑sinun*

käyä uokakaupassa. Sekä kysymys että määräys osoittavat suurta keskustelunhallintaa ja aloitteellisuutta, sillä opettajan ja lapsen välisissä keskusteluissa opettaja on yleensä se, joka kysyy ja/tai antaa toimintaohjeita.

Opettajan toiminta keskustelussa on Aten aloitteita vahvistavaa. Hänen ensimmäinen responsinsa Aten kerrontaan on yleinen kehuva palaute *hyvä* (rivi 9), millä hän ilmeisesti viittaa Aten onnistumiseen kerronnan aloittamisessa kokonaisella lauseella. Palautteenanto muodostaa Aten kerronnan ja sitä edeltävän opettajan *kerropa meille* -kehotuksen kanssa (rivit 5–9) luokkahuonevuorovaikutuksessa tyypillisen kysymys-vastaus-palaute –rakenteen (engl. IRF/E, initiation-response-feedback/evaluation) (ks. esim. Mehan 1979; Sinclair & Coulthard, 1992; Tainio, 2007). Tämän jälkeen opettaja osallistuu kerrontaan kysymysten, uudelleenmuotoilujen ja päivittelyn kautta. Linja-autossa olemista hän kommentoi tarkistuskysymyksellä *olit sä @↑linkissä@*, joka voidaan tulkita korostetun ilmaisun vuoksi myös hämmästelyn osoittamiseksi tai puheenaiheen erityiseksi esille nostamiseksi. Opettajan muut kysymykset ovat täsmentäviä hakukysymyksiä, joilla hän ohjaa Attea laajentamaan aloittamaansa kertomusta: *kenen kanssa* Atte oli linja-autossa ja *minkä* karkkipussin hän osti. Aten vastaukset kysymyksiin opettaja vahvistaa osin toistamalla ja uudelleen muotoilemalla (rivit 15 ja 19) ja tarjoaa näin samalla oikean kielellisen mallin sanojen lausumisesta.

Varsinaista hämmästelystä opettaja osoittaa kahdessa kohtaa: rivillä 13 hän päivittelee linja-autossa olemista kieltoverbin imperatiivilla *@Eälä nyt!* ja rivillä 17 hän kommentoi karkkipussin ostamista huudahduspartikkelilla *@oho@*. Hämmästyksen viestimisen lisäksi molemmat ilmaisut osoittavat opettajan olevan kiinnostunut kuulemastaan ja eläytyvän Aten kerrontaan (ks. ISK, 2004: 856, 1723). Vaikka Atte kertoo sinänsä tavanomaisista

tapahtumista, opettajan affektiset responsit muuttavat ne isoiksi uutisiksi. Opettajan tarkoituksena voikin olla saada Atte jatkamaan aihettaan ja houkutella näin esiin pidempi ja yksityiskohtaisempi kertomus. Myös Aten viimeisen kysymyksen ja kehotuksen riveillä 20 ja 23 opettaja ottaa luontevana osana vuorovaikutusta, eikä osoita mitenkään vuorossaan, että Aten tekemä kysymys tai antama määräys olisivat ongelmallisia tai odotustenvastaisia.

Lapsilähtöinen kerronnan edistäminen toteutuu esimerkissä usealla tavalla. Opettaja lähtee mukaan jokaiseen Aten kerronta-aloitteeseen, laajentaa Aten aloittamien puheenaiheiden käsittelyä esittämällä niistä tarkentavia kysymyksiä sekä osoittaa kiinnostustaan kerronnan sisältöihin nostamalla niitä erityisesti esille ja osoittamalla hämmästyksiä. Rivillä 11 opettajan äänenmuunnoksena kuuluva eläytyminen ilmenee myös Aten nauraen merkityssä vastauksessa seuraavassa vuorossa. Lapsen oman kokemuksen kuulemisen ensisijaisuus vuorovaikutuksessa vahvistuu myös opettajan tavassa välttää kielellisen epäsymmetrian esille nostamista ja kerronnan pysäyttämistä Aten ilmaisujen kieliopillisten puutteiden korjaamiseen (ks. myös Kurhila, 2001). Opettaja jättää esimerkiksi korjaamatta Aten ensimmäisessä varsinaisessa kerrontavuorossa rivillä 8 lausutun kuokakaupassa-sanan ja tarjoaa linkissä- ja aurinkopäiväpusi-sanojen lausumisesta oikean kielellisen mallin luontevana osana Aten kerronnan kommentointia, hämmästelyn osoittamista tai puheenvuoron erityistä esille ottamista (ks. rivit 11 ja 18). Tällainen korjaamisen huomaamaton sisällyttäminen muuhun toimintaan estää sen tulemistä vuorovaikutuksessa ensisijaisesti ja kerronnan ylittävästi esiin (Jefferson 1987, ks. Kurhila, 2001; Simmons-Mackie & Damico, 2008). Opettaja siis suuntautuu tilanteessa ennen kaikkea Aten kuulumisten kuuntelemiseen pikemminkin kuin kielen opettamiseen.

Myös seuraava keskustelu on esimerkki lapsen aloitteellisuudesta ja aikuisen tavasta myötäillä lapsen aloittamaa toimintaa. Esimerkki on autismiopetusryhmästä, jossa koulunkäynnin ohjaajan ja Sakun välillä on meneillään kahdenkeskinen kuulumisten kerontatuokio. Keskustelun teemana ovat kulu- neen päivän tapahtumat, joihin liittyviä kuvia Saku etsii ja kokoaa keskustelun kuluessa kan-

sionsa ensimmäiselle aukeamalle. Tilanne ei ole itsessään otollinen luontevalle kuulumis- tenvaihdolle, sillä Saku istuu oman pulpet- tinsa ääressä koulunkäynnin ohjaajan istuessa takavasemmalla hänen vieressään. Ohjaajan ja Sakun välillä ei siis ole katsekontaktia; Saku katsoo koko ajan kansiotaan ja ohjaaja seuraa katseellaan sivusta Sakun toimintaa.

(2)

- 1 Saku: niin ja ruoka oli (-)
((ottaa ruokailu-kuvan kansiota ja alkaa laittaa sitä kansion 1. sivulle))
- 2 ohjaaja: jo::o <ruokailu>
((Saku saa laitettua kuvan 1. sivulle))
- 3 *hyvä* >olikos se kastike hyvää<
((kääntyy kysymyksen ajaksi katsomaan Sakua, joka pysäyttää samaksi ajaksi oman toimintansa, kansion 1.aukeama jää auki))
- 4 Saku: oli
((avaa uuden aukeaman ja raaputtaa oikealla kädellä niskaansa))
- 5 ohjaaja: *oli kastike hyvää* (1.0) joo (.) minäkin pidin siitä
- 6 Saku: mm-m (.) sitten vapaa-aika
((ottaa vapaa-aika-kuvan ja asettaa sen kansion ensimmäiselle sivulle))
- 7 ohjaaja: >mitäs teit vapaa-ajalla<
((Saku selaa kansiota))
- 8 Saku: vahaa (.) muovailuvahaa
((selaa edelleen kansiota))
- 9 ohjaaja: mm-m <muovailu[vahaa>
((Saku selaa edelleen kansiota))
- 10 Saku: kats-] katsotaanpas missä on vahaa
((pysähtyy kansion yhdelle aukeamalle, jonka kuvia alkaa katsella))
- 11 ohjaaja: mm-m
((kumartuu lähemmäksi katsomaan samaa kansion aukeamaa kuin Saku))

Esimerkin 2 keskustelussa on usean vuoron ajan käsitelty menneen koulupäivän tapahtumia. Viimeiseksi keskustelun alla on ollut välituntitapahtumat, kunnes Saku tekee rivillä 1 oma-aloitteisen aiheenvaihdon sekä puhuen että ottamalla ruokailukuvan esiin: *niin ja ruoka oli*. Samanlaisen aiheenvaihdon Saku tekee myös rivillä 6 ottamalla vapaa-aikakuvan esiin: *sitten vapaa-aika*. Koulun-

käynnin ohjaaja lähtee mukaan molempiin aiheenvaihdoksiin. Ruokailuun liittyen hän osoittaa olevansa kuulolla *jo::o*-partikkelilla sekä toistamalla ruokailu-sanan oikeassa kielellisessä muodossa. Lisäksi hän esittää nopeasti vaihtoehtokysymyksen ruoaksi syödyn kastikkeen hyvänmakuisuudesta: *>olikos se kastike hyvää<*. Demonstratiivi-pronimi *se* kastike-sanana edessä viittaa kastikkeen pe-

rustuvan koulunkäynninohjaajan ja Sakun yhteiseen tietoon, esimerkiksi läsnä olemiseen samassa ruokailutilanteessa (ISK, 2004: 569). Vaikka Saku on ollut uppoutuneena kerrontaan liittyvien kuvien etsimiseen, hän pysäyttää toimintansa ohjaajan kysymyksen ajaksi ja vastaa kysymykseen myönteisesti yhdellä sanalla *oli*. Koulunkäynninohjaaja laajentaa Sakun vastauksen lausetasoisesti (**oli kastike hyvää**) ja luo keskusteluun vastavuoroisuutta kertomalla myös oman mielipiteensä ruuasta: *minäkin pidin siitä*.

Sakun ottaessa vapaa-ajan puheeksi ohjaaja esittää välittömästi siihen liittyvän hakukysymyksen: *>mitäs teit vapaa-ajalla<*. Saku antaa vastaukseksi substantiivin *vahaa* opettajan kysymyksen muotoon soveltuvassa partitiivimuodossa ja täydentää saman tien vastaustaan *muovailuvahaksi*. Riviltä 7 lähtien Saku on selannut samanaikaisesti ohjaajan tai oman puheensa aikana kansiota ja pukee toimintansa vihdoin rivillä 10 sanoiksi ohjaillevalla lausumalla *kats-]katsotaanpas missä on vahaa*. Ohjaaja lähtee mukaan kansion tutkimiseen, ja Sakun ehdotusta seuraa tasavertainen koulunkäynnin ohjaajan ja Sakun välinen neuvottelu siitä, mistä muovailuvahan kuva voisi löytyä.

Esimerkkiin 1 verrattuna lapsen itsenäinen toiminta kansion kanssa on tässä esimerkissä hallitsevinta puheen ollessa lähinnä toimintaa selittävää. Koulunkäynnin ohjaaja suuntautuu kuitenkin selkeästi dialogisuuteen osoittamalla kiinnostustaan Sakun kerrontaa

kohtaan kysymyksin sekä kertomalla vastavuoroisesti myös itsestään pelkän lapselta kysymisen sijaan. Korjaukset upotetaan esimerkin 1 tavoin myös tässä lapsen tekemien kuvausten laajentamiseen ja uudelleenmuotoiluihin keskeyttämättä lapsen meneillään olevaa toimintaa.

Kerronnan muuttuminen aikuisjohtoiseksi

Lasten kuulumisten kerrontatilanteet muoutuvat aikuislähtöisiksi silloin, kun opettaja säätelee ensisijassa kerronnan sisältöä ja kuvattavien tapahtumien järjestystä tai puuttuu muuten kerrontaan siten, että se muistuttaa enemmän opetuskeskustelua kuin aitoa kuulumisten vaihtoa. Seuraava esimerkki 3 on autismiopetusryhmän aamupiiristä, jossa aikuisjohtoinen kerrontaan puuttuminen ilmenee runsaana määränä opettajan korjausvuoroja, jotka kohdistuvat sekä kertojana olevan Ollin kerronnan muotoon että tämän istumisasettoon. Kerrontatilanteessa saman pöydän äärellä on Ollin ja opettajan lisäksi kaksi muuta oppilasta. Kansio on Ollin edessä pöydällä, ja opettaja osoittaa vuorollaan kutakin kuvaa, josta Ollin on määrä kertoa. Opettaja on kääntynyt keholtaan vähän Olliin päin ja katsoo Ollin kansiota, ellei litteraatissa muuta mainita.

- (3)
- 1 opettaja: sitten
((siirtää oikean etusormensa tietokone-kuvalle; Olli katsoo kansiota katse suunnattuna alaspäin))
- 2 (4.0)
- 3 Olli: tietokoneella
((Olli katsoo kansiota; opettajan sormi edelleen tietokone-kuvalla))
- 4 opettaja: kerropas vähän enemmän että m-
((sormi edelleen tietokone-kuvalla; Olli katsoo kansiota))
- 5 Olli: m-m-minä olin tietokon- koneella
((Olli katsoo kansiota; opettajan sormi edelleen tietokone-kuvalla))
- 6 opettaja: <minä olin tietokoneella>
((kääntyy minä-sanana ajaksi katsomaan Maria ja Sakua; sormi edelleen tietokone-kuvalla))
- 7 (1.0)
((Olli osoittaa sormellaan seuraavaa kuvaa))
- 8 mi- o- olli kysynpä vielä että mitä sinä teit tietokoneella
(Olli ottaa sormensa pois kuvalta ja laittaa kädet syliinsä; opettaja osoittaa edelleen tietokone-kuvaa))
- 9 Olli: pikkukakkosta
((katsoo alas pöytään))
- 10 opettaja: öö (.) nostapas vähän {leukaa} ylös että kaikki kuulee
((Olli nostaa katseensa ylös; opettaja tukiviittoo leuka-sanana sekä sanoessaan "{leukaa} ylös" katsahtaa Mariin ja Sakuun))
- 11 Olli: #↑haluan ↑pikkukakkosta#
((kärsimättömästi, katse yläviistoon opettajaan päin käännettynä))
- 12 opettaja: <minä> (.) minä
((katsoo Olliin; Ollin pää ylhäällä, katse laskee viistosti alaspäin))
- 13 Olli: m- minä ö ö p-pelasin ö ö pikkukakkosta
((pää ylhäällä, katse viistosti alaspäin; opettajan katse Ollissa))
- 14 opettaja: fmmm (.) Olli pelas pikkukakkosta tietokoneella f
((katsoo Maria ja Sakua; Olli laskee päänsä roikkumaan lähelle pöytää))
- 15 sitten
((opettaja siirtää etusormensa osoittamaan sauna-kuvaa))
- 16 Olli: m- minä (.) olin (.) saunassa
((katsoo alas pöytään; sanoessaan "m-minä olin" käyttää sormeaan sauna-kuvalla, jolla myös opettajan sormi edelleen))
- 17 opettaja: katsopas taas tonne Sakua ja Maria päin kun kerrot
((katsoo Olliin))
- 18 (1.0)
- 19 Olli: minä (.) o- olin (.) saunassa
((katse nousee hieman pöydänkannelta, muttei katso Sakuun ja Mariin; lopuksi katse käy nopeasti opettajassa))
((opettaja katsoo "minä"-sanana aikana Sakuun ja Mariin, kääntää katsetta "olin"-sanana aikana sekä katsoo Olliin "saunassa"-sanana aikana))
- 20 opettaja: mmm >Olli on käynyt saunassa<
((katsoo Sakuun ja Mariin))
- 21 kenen kanssa olit Olli saunassa
((katsoo Olliin))

Esimerkin alussa opettaja johdattelee Ollia puhumaan seuraavasta kuvasta antamalla sanallisen vihjeen siirtymästä (*sitten*) sekä osoittamalla tietokoneen kuvaa kansiota. Olli vastaa yhdellä substantiivilla *tietokoneella*, jonka adessiivi-muoto kuitenkin implikoi substantiivia edeltävän myös verbin. Tämä ei

vastaa tunnilla läpikäytyä tapaa kertoa kuulumisista kokonaisilla lauseilla, ja ilmaisua seuraa välittömästi opettajan korjausvuoro: *kerropas vähän enemmän että m-*. Korjaus sisältää lausetasaisen kerronnan alkuun saatavan m-äänteen, johon Olli tarttuu ja saa vähän sanoja tapaillemalla tuotettua kokonaisen

lauseen *m-m-minä olin tietokone-koneella* (rivi 5). Opettajan toistettua lauseen hidastetusti Olli yrittää mennä kerronnassa jo eteenpäin uutta kuvaa osoittamalla, mutta opettaja esittää tietokone-kuvasta vielä yhden tarkentavan hakukysymyksen *mitä sinä teit tietokoneella* (rivi 8). Tähän Olli antaa taas epätäydellisen yhden sanan vastauksen *pikkukakkosta*, mikä saa opettajan jälleen korjaamaan sekä Ollin asentoa että ilmaisua. Ensimmäisessä korjausvuorossa opettaja puuttuu Ollin asentoon imperatiivi-muotoisella kehotuksella (*öö (.) nostapas vähän {leukaa} ylös että kaikki kuulee*) ja saa Ollin katseensa kohottamisen lisäksi tekemään uuden, kärsimättömyyttä huokuvan, vastausryityksen: *#↑haluan ↑pikkukakkosta#* (rivi 11). Tätä seuraavassa toisessa korjausvuorossa opettaja puuttuu kerronnan muotoon antamalla vihjeen oikeaoppisesta lauseen aloittamisesta (*<minä> (.) minä*). Ollin tuotettua kokonaisen lauseen *m- minä ö ö p-pelasin ö ö pikkukakkosta* opettaja toistaa sen yksikön kolmannessa persoonassa pöydän toisella puolella istuviin Mariin ja Sakuun katsoen ja suuntaa sen näin erityisesti heille.

Opettajan rivillä 15 osoittamasta seuraavasta sauna-kuvasta Olli kertoo suoraan kieliopillisesti oikeassa muodossa: *m- minä (.) olin (.) saunassa*. Kerrontaa ei kuitenkaan seuraa opettajan myönteinen palaute tai kehoitus jatkaa, vaan tämä antaa korjaavaa palautetta Ollin katseen suuntaamisesta: *katsopas taas tonne Sakua ja Maria päin kun kerrot* (rivi 17). Korjaamisen tuloksena Olli nostaa hieman katsettaan ja toistaa aiemmin sanomansa lauseen samassa muodossa kuin äsken: *minä (.) o-olin (.) saunassa*. Kolmannen kerran kuvaus toistetaan rivillä 20 opettajan muotoillessa saman asian yksikön kolmannessa persoonassa osoittaen samalla katseellaan kohdistavansa kuvauksen toisille oppilaille. Sen jälkeen hän jatkaa keskustelua esittämällä saunomisesta vielä tarkentavan hakukysymyksen.

Esimerkissä huomion kiinnittäminen Ollin kerronnan muotoon (rivit 4 ja 12) ja kerronta-asentoon (rivit 10 ja 17) kerronnan sisälön sijaan vahvistaa opettajan ja lasten välistä epäsymmetriaa ja tekee kerrontatilanteesta aikuisjohtoisen opetustilanteen pikemminkin kuin itsessään arvokkaana pidetyn henkilökohtaisten kokemusten jakamistilanteen. Lisäksi toistuva Ollin kerrontaan puuttuminen tekee kerronnasta katkonaista ja pysäyttää sen sujuvan etenemisen (ks. myös Pohja, 2012). Vaikka opettaja aloittaa korjaukset, hän ei vie itse korjausprosessia loppuun, vaan odottaa korjausaloitteen jälkeen Ollin tekemän varsinaisen korjauksen. Näin ollen Olli joutuu kuvaamaan samaa asiaa useaan kertaan, ja kerronta jakautuu useampaan vuoroon. Itse korjausten tuottamisvastuun siirtäminen Ollille kertoo myös osaltaan siitä, että kerrontatilanteessa ei ole niinkään kyse aidosta kuulumisten vaihdosta, vaan pikemminkin kerronta- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamisesta (ks. myös Lehtinen, 2012; Simmons-Mackie & Damico, 2008). Vaikka opettaja ottaa toisten lasten läsnäolon huomioon Ollin katsekontaktin korjaamisessa, opettajan tekemät korjaukset ja Ollin kuvausten toistaminen yksikön kolmannessa persoonassa vahvistavat Ollin kerronnan riittämättömyyttä ja viestivät, ettei kerronta ollut vertaisten ymmärrettävissä ennen kuin opettaja muotoili sen uudelleen. Lisäksi opettajan vuorojen siirtymiin ohjaavat kielelliset ainekset (*sitten*, rivit 1 ja 15; *kysynpä vielä*, rivi 8) vahvistavat opettajan institutionaalista roolia keskustelun kulun säätelijänä.

Opettajan määräysvalta kerronnassa vahvistuu myös seuraavassa esimerkissä 4, jossa lapsen kerronta asettuu ristiriitaan kommunikointikansioon asetettujen kuvien järjestyksen sekä kerronnan ihanteellisen laajuuden kanssa. Kertojana oleva Atte pyrkii kertomaan kuvista suppeammin ja toisessa järjestyksessä kuin millaiseksi kerronnan järjestys määräytyisi kansiossa olevien kuvien järjes-

tyksen perusteella. Kerronnan teemana on edellisen viikonlopun tapahtumat, ja paikalla on erityislastentarhanopettajan ja Aten lisäksi

kaksi muuta lasta. Kaikki lapset istuvat samalla penkillä opettajan istuessa heitä vastapäätä.

(4)

- 1 Elto: mitä sitte sunnuntaina tapahtu
((kääntää kansion sivua))
- 2 (2.5)
- 3 oli kotipäivä ja
((osoittaa kotipäivä-kuvaa ja siirtää tämän jälkeen etusormensa mummola-
kuvalle))
- 4 Atte: ja keikittii
((osoittaa leikki-kuvaa; elto osoittaa edelleen mummola-kuvaa))
- 5 Elto: mm-m
((osoittaa edelleen mummolakuvaa, Atte edelleen leikki-kuvaa))
- 6 Eetu: £ULkonaf
((katsoo Aten kansioon; elto osoittaa edelleen mummola-kuvaa ja Atte
leikkikuvaa))
- 7 Elto: kerroks sä tästä
((elton etusormi edelleen mummola-kuvalla, jota naputtaa muutaman kerran;
Atte osoittaa leikki-kuvaa))
- 8 Atte: joo oltii papan luona
((siirtyy osoittamaan mummola-kuvaa, jolla elton sormi edelleen))
- 9 Elto: mm-m
((nyökkää))
- 10 Atte: ja MÄÄ kasasin pa-apeiä (.)
((siirtyy osoittamaan palapeli-kuvaa; elton sormi mummola-kuvalla))
- 11 ja MÄÄ OMPeli
((siirtyy osoittamaan ompelu-kuvaa, hypähtää vähän tuolissaan sekä
käyttää katsettaan eltoissa, joka osoittaa edelleen mummola-kuvaa))
- 12 Elto: ai £sää oot palj(h)o ehtinyf
((elto osoittaa mummola-kuvaa, Atte ompelu-kuvaa))
- 13 Eetu: ka;toitko videoita
- 14 Elto: no nii
((ei käänny katsomaan Eetuun))
- 15 Atte: katoin
((käyttää etusormiaan video-kuvalla, jonka jälkeen siirtyy osoittamaan
värityskirja-kuvaa; elton sormi on edelleen mummola-kuvalla))
- 16 Elto: no nii sää oot ehtiny niin paljon (.) no mitä sitte kun sää olit ↑mummolassa
((napauttaa
mummola-kuvaa))
- 17 nii (.)ooks sää mummolassa tehny tätä
((siirtyy osoittamaan samaa värityskirjan kuvaa kuin Atte))
- 18 ((Tekstiä poistettu välistä 42 sekuntia))

- 19 Elto: olitko tässä vielä (.)
 ((osoittaa palapeli-kuvaa; Atte katsoo opettajan osoittamaa kuvaa, mutta näpertää samalla oikealla kädellään kansion reunaa))
- 20 papan luona
 ((katsahtaa Atteen))
- 21 Atte: olin
 ((alkaa kääntää kansion seuraavaa sivua; elton sormi edelleen palapeli-kuvalla))
- 22 Elto: ja ↑teit siellä
 ((naputtaa etusormellaan palapeli-kuvaa ja hakee silmillään Aten katsetta; Atte on edelleen kääntämässä kansion seuraavaa sivua))
- 23 Atte: >pa-a-pe-ia<.
 ((katsoo samalla kääntämäänsä kansion seuraavaa aukeamaa))
- 24 Elto: joo=
- 25 Atte: =>↑mitäs tää [sitte<]
 ((katsoo edelleen kansion seuraavaa sivua))
- 26 Elto: [ja sitte]
 ((katsahtaa Aten kääntämää uutta aukeamaa))
- 27 katotaas tää (.)
 ((laittaa Aten kääntämän sivun takaisin alas))
- 28 ja sitte sää
 ((katsahtaa Atteen ja siirtää etusormensa ompelu-kuvalle))
- 29 Atte: omme-in.
 (1.0)
 ((elto siirtää sormensa video-kuvalle ja katsahtaa Atteen))
- 31 Atte: ja katoin vi-eota
- 32 Elto: sää oot paljo ehtiny yhtenä viikonloppuna
 ((elto ja Atte katsovat samaa kansion aukeamaa))

Aten kerronta alkoi lauantaista, ja tässä esimerkissä 4 ollaan siirtymässä kertomaan sunnuntain tapahtumista. Erityislastentarhanopettaja tekee orientoitumisen sunnuntaihin avoimella hakukysymyksellä *mitä sitte sunnuntaina tapahtu*, kääntämällä kansion sivun sunnuntain kuviin sekä viittaamalla lyhyesti aukeamalla ensimmäisenä olevaan kotipäiväkuvaan. Samassa vuorossa opettaja antaa myös puheenvuoron Atelle osoittamalla kotipäiväkuvaa seuraavaa mummola-kuvaa sekä suuntautumalla eteenpäin rinnastuskonjunktion *ja* avulla. Atte päättyy kuitenkin osoittamaan eri kuvaa (leikki-kuva) kuin opettaja ja ilmaisee kuvan sisällön myös sanallisesti: *ja keikittii*. Myös Aten vieressä istuva Eetu tulee mukaan kerrontaan kuvaamalla painokkaas-

ti leikkimisen tapahtuneen *Ulkona* (rivi 6). Kummankaan pojan kerronta ei kuitenkaan liity opettajan ensin valitsemaan ja järjestyksessä seuraavana olevaan mummolakuvaan ja niinpä opettaja jättää Eetun täydennyksen huomiotta, naputtaa sormeaan mummolakuvalle ja pyytää toistamiseen Attea kertomaan siitä: *kerroks sä tästä*. Nyt Atte ilmaisee lyhyellä *joo*-partikkelilla suostuvansa pyyntöön ja jatkaa suoraan kerrontaa: *joo oltii papan luona*. Tämän jälkeen hän hyppää kahden kansiossa seuraavana olevan kuvan yli ja kiiruhtaa kahteen vierekkäin olevaan kuvaan niitä osoittaen: *ja MÄÄ kasasin pa-apeiä* sekä *ja MÄÄ OMpeli*. Kerronta ei vastaa opettajan odotuksia, sillä palapeli- ja ommella-kuvat sijaitsevat kansion kuvajärjestyksessä vasta

myöhemmin. Opettaja antaakin kerronnasta tavanomaisesta poikkeavan palautteen toteamalla huvittuneesti naurahtaen, että *Ai Esää oot palj(h)o ehtiny£*.

Kuvien järjestyksen ohjaama kerronta sekoittuu lopullisesti rivillä 13, kun yhdessä kertomiseen liittyy toistamiseen Eetu, joka kansioon viimeiseksi laitettun video-kuvan huomattuaan tiedustelee Atelta, katsoiko tämä videoita. Vaikka Eetun kysymys esiintyy luontevassa kohdassa keskustelua, opettaja ei anna tässä monenkeskisen vuorovaikutuksen syntyä, vaan yrittää lopettaa tilanteen partikkeliketjulla *no nii*. Atte kuitenkin vastaa Eetun kysymykseen relevantisti sanomalla *katooin* ja osoittamalla videon kuvaa kansiosista. Tämän jälkeen opettaja yrittää jälleen palauttaa kerronnan kansiossa olevien kuvien mukaiseen järjestykseen palaamalla alkupe räiseen mummola-teemaan, osoittamalla sitä seuraavaa värityskirja-kuvaa sekä kysymällä kuvan yhteyttä mummolaan (*ooks sää mummolassa tehny tätä*). Atte oli myös jo aiemmin, rivillä 15, osoittanut samaa värityskirjan kuvaa, ja niinpä tällä kertaa Atte ja opettaja päätyvät yhteiseen orientaatioon kerronnassa.

Aten ja opettajan keskustelu värityskirjan ja tätä seuraavan lääkärileikin kuvista jatkuu 42 sekuntia, minkä jälkeen opettaja palaa Aten jo aiemmin mainitsemaan palapelin kokoamiseen ja osoittaa tähän viittaavaa kuvaa kansiosista. Palapelin kuva on nyt kansion kuvajärjestyksessä seuraavana ja toisin kuin rivillä 12 opettaja osoittaa kysymyksellään (rivit 19–20) ja kysyvällä toteamuksellaan (rivi 22) halukkuutta keskustella laajemmin palapelin rakentamisesta. Aten ja opettajan aikomukset menevät kuitenkin ristiin, sillä Atte on valmis siirtymään jo kansion seuraavalle aukeamalle. Opettaja kuitenkin pysähtyy palapeli-aiheen äärelle siihen asti, kunnes Atte on nimennyt opettajan osoittaman palapeli-kuvan palapeliksi.

Samanlaisen Aten huomion ohjaamisen tämän jo aiemmin puheeksi ottamaan ku-

vaan (ompelukuva) opettaja tekee riveillä 26–28. Ennen ompelukuvan esiin ottamista Atte katselee jo avoimesti kansion seuraavaa aukeamaa ja yrittää johdatella kerronnan siihen retorisisella kysymyksellä => *↑mitäs tää [sitte<]*. Opettaja laittaa Aten kääntämän sivun kuitenkin alas ja ohjaa Aten huomion ompelu-kuvaan direktiivillä [*ja sitte*] *katotaas tää*, kuvaa osoittamalla sekä johdattelemalla kerrontaan toteamuksella *ja sitte sää* (rivit 26–28). Samoin opettaja palaa Eetun ja Aten jo aiemmin kertaalleen esille ottamaan videon kuvaan riveillä 30–32. Vaikka Atte on jo aiemmin kertonut sekä ommelleensa että katsoneensa videoita viikonloppuna, opettaja odottaa siis Aten jälleen nimeävän kuvat ja sanoittamaan niihin liittyvää tekemistä. Aten vastaukset (*omme-in* sekä *ja katooin vi-eota*) eivät tuo mitään uutta Aten aikaisempaan kuvaukseen, mutta mahdollistavat opettajan päättämään kerronnan kokoavasti: *sää oot paljo ehtiny yhtenä viikonloppuna*.

Esimerkissä opettajan vahva kerronnan järjestyksen säätely vie tilaa kertojana toimivan Aten ja muiden lasten spontaanilta itseilmalsulta. Kerronnan järjestyksen säätely tehdään monella tapaa: osoittamalla sitkeästi sitä kuvaa, mistä lapsen toivotaan kertovan (vaikkei lapsi osoittaisikaan samaa kuvaa), jättämällä laajentamatta vääraan kuvaan liittyvää kerrontaa, kehottamalla suoraan lasta kertomaan tietystä kuvasta sekä jättämällä huomioimatta lasten välisen spontaanin, monenkeskisen vuorovaikutuksen synnyn. Kuvajärjestyksen määräävyys tulee esille myös siinä, miten opettaja esittää tarkentavia kysymyksiä palapeli-, ompelu- ja videokuvista vasta sitten, kun niiden esittelyvuoro on kansiossa. Tällöin Atte joutuu uudestaan palaamaan kyseisiin kuviin, vaikka hän on niistä jo aiemmin omaloitteisesti kertonut. Opettajan toiminnasta seuraa, että Aten aikaisempi kerronta kuvista mitätöityy: vaikka kerronta oli silloinkin oikein muotoiltua, se tapahtui kuvien järjestyk-

seen nähden väärässä kohdassa, eikä sitä näin ollen hyväksytty oikeaksi kerronnaksi. Huomioitavaa on, että Atte ei toisilla kerrontakerroilla lähde enää yhtä innostuneesti mukaan kerrontaan kuin kuvat itse ensimmäistä kertaa mainitessaan. Esimerkiksi kertoessaan rivillä 11 ompelemisestaan Atte korottaa ääntään, painottaa ompeli-sananku alkua sekä hypähtää tuolissaan, kun taas rivin 29 kerronnassa vastaavia merkkejä ei ole. Kerronta tyypistyy näin ollen ainoastaan kuvien nimeämiseksi Aten osoittaessa samalla merkkejä halustaan mennä kerronnassa jo eteenpäin.

Seuraavassa esimerkissä 5 autismiopetusryhmän erityisluokanopettaja pysäyttää kerrontavuorossa olevan Sakun kerronnan yhden kuvan äärelle. Kuvasta puhumisen muuttuu kuulus- telua muistuttavaksi tilanteeksi, jossa opettaja esittää kuvasta Sakulle lukuisia tarkentavia vaihtoehto- ja hakukysymyksiä. Opettaja ja kolme lasta ovat asettuneet ovaalin muotoisen pöydän ympärille siten, että opettaja istuu pöydän päässä, Mari ja Saku opettajan oikealla puolella vierokkain ja Olli opettajan vasemmalla puolella. Opettaja kurkottaa oikealle Marin ohitse pystyäkseen osoittamaan Sakun kansiota.

(5)

- 1 opettaja: ↑no mikäs (.) Olli
 ((osoittaa hautausmaan kuvaa; katse käy Ollissa, joka heiluttelee jalkojaan edestakaisin tuolilla))
- 2 (.) kuunnellaas [mikäs
- 3 Saku: hatu-] (.) smaa (.) hatusmaa
 ((sormeilee kansion sivua; katse käy jälkimmäisen mikrotauon (.) aikana opettajassa, muutoin katsoo kansiota))
- 4 (2.0)
- 5 opettaja: <mitäs tämä kuva> tarkoittaa tässä eilen illassa
 ((osoittaa edelleen hautausmaa-kuvaa; Saku katsoo alaspäin syliinsä))
- 6 Saku: ha::tu-ta- hatus-maa
 ((kumartuu lähemmäksi kansiota sitä katsoen ja hautausmaan kuvaa osoittaen))
- 7 (.)
 ((katse käy opettajassa))
- 8 *hautausmaa*
 ((laskee katseensa))
- 9 opettaja: tiedätkö sinä mikä on hautausmaa
 ((Saku nojaa taaksepäin tuoliinsa, katse suoraan eteenpäin))
- 10 Saku: no
 ((katse käy oikealla, pois päin opettajasta))
- 11 opettaja: tiedätkö
 ((Saku nojaa tuoliinsa, katse eteenpäin))
- 12 (2.0)
- 13 Saku: kyllä
 ((nojaa tuoliinsa, katse eteenpäin))
- 14 (1.5)
- 15 opettaja: *joo-o* (1.0) tuota ni. (1.0) kä↑vitkö eilen hautausmaalla
- 16 Saku: joo
 ((nyökkää; katsoo pois päin oikealle, jossa toinen ryhmätyötila))
- 17 opettaja: kenen kanssa kävit
 ((Saku katsoo pois päin oikealle))

- 18 Saku: äitin kanssa
((katsoo pois päin oikealle))
- 19 (2.0)
- 20 opettaja: äitin kanssa [kävit
((nyökyttää päätään; Saku kääntyy istumaan niin, että katsoo suoraan eteenpäin))
- 21 Saku: niin]
((katsoo eteenpäin))
- 22 opettaja: onko hautausmaalla jonkun (.) tutun hauta
((Saku piehtaroi tuolillaan, käyttää sormiaan nenässään, venyttelee itseään))
- 23 Saku: on
((piehtaroi tuolillaan))
- 24 opettaja: kenen [hauta siellä
((Saku piehtaroi tuolillaan))
- 25 Saku: >on paljon kynttilöitäkin<
((piehtaroi tuolillaan))
- 26 opettaja: (-) *istupas ihan* [(-)
- 27 Saku: paljon] kynttilöitä
((ryhdistäytyy istumaan selkä suorassa))
- 28 opettaja: >@niin@ ((lempeästi, kuin lapselle)) hautausmaalla on kynttilöitä< kenen hauta
siellä on (.) missä kävitte
((Saku katsoo eteenpäin, istuu selkä suorassa tuolillaan))
- 29 (1.0)
- 30 Saku: puu
((katsoo opettajaan))
- 31 (1.0)
((Saku laskee katseensa alas))
- 32 opettaja: mitä
((Saku katsoo eteenpäin alaviistoon))
- 33 Saku: onhan siellä pui::takin *siellä*
((katsoo eteenpäin alaviistoon))
- 34 opettaja: >niin mut< Saku (.) kenen haudalla kävitte (.) kuka sinne on haudattu
((Saku kääntää katseensa opettajaan))
- 35 (4.0)
- 36 Saku: *mum-* (.) mummon pihan lähellä se on
((on kääntyneenä opettajaa kohti, ei kuitenkaan suoraa katsekontaktia))
- 37 (.) se on mummon pihan lähellä
((katsoo eteenpäin alaviistoon))
- 38 opettaja: hautausmaa
((Saku katsoo suoraan eteenpäin))
- 39 Saku: niin
((siirtää katseensa pois päin oikealle))
- 40 opettaja: ahaa. (.) ja kävittekö te kävelemässä siellä hautausmaalla
((Saku katsoo pois päin oikealle))
- 41 Saku: joo
((katsoo pois päin oikealle))
- 42 opettaja: aha::a (1.5) no niin te vaan kävitte kattelemassa siellä (.) miltä hautausmaa
näytti niinkö
((Saku katsoo pois päin oikealle))

- 43 Saku: niin
((kääntyy opettajaan päin))
- 44 opettaja: hmmm.
((ottaa sormensa pois hautausmaan kuvasta))
- 45 mites (1.0)
((vetää kansiota lähemmäksi Maria))
- 46 kuunnellaanpas
((vilkaisee ensimmäisellä tavulla Ollia ja kääntyy tämän jälkeen katsomaan Maria; Sakun katse alkaa harhaillla))
- 47 (.)
((asettaa sormensa jälleen hautausmaan kuvalle))
- 48 Mari kävitkö sinä hautausmaalla eilen
((katsoo Mariin päin ja osoittaa hautausmaan kuvaa))
- 49 Mari: äitin kanssa
((katsoo suoraan eteenpäin))
- 50 opettaja: @sinäkin olit mukana (.) †no niin@(.) te kävitte porukalla siellä
51 (1.0)
((kääntää katseensa Marista kansioon))
- 52 minä ensin ajattelin että Saku kertoo puppuja kun täällä on tällöinen kuva mutta
53 (.) †te oottekin kä::ynyl (.)
((Saku siirtää harhailleen katseensa opettajaan ja hymyilee))
- 54 Saku välillä sepittelee noita tarinoita
((katsoo Olliin; Saku katsoo pois päin oikealle))
- 55 mutta te ootte käyny tässä hautausmaalla (.)
((katsoo Maria ja Sakua))
- 56 †mummoko asuu siellä lähellä
((Saku kääntyy katsomaan opettajaan; Mari katsoo viistosti alaspäin eteenpäin))

Esimerkissä opettajan esittämä kysymysten sarja saa alkunsa, kun opettaja osoittaa Sakun kansioonsa laittamaa hautausmaan kuvaa ja Saku alkaa tapailla sanaa puhuen. Aihe on uusi, eikä Saku saa sanottua hakemaansa sanaa oikeassa muodossa, ennen kuin vastauksena opettajan tekemään <mitäs tämä kuva> tarkoittaa tässä eilen illassa -kysymykseen. Kuvan nimeäminen saa opettajan esittämään Sakun ymmärrystä varmistavan kysymyksen: tiedätkö sinä mikä on hautausmaa. Kysymyksen asema keskustelunkulussa on poikkeava, sillä hautausmaan kuva on laitettu kansioon Sakun aloitteesta ja näin ollen opettajan voidaan ajatella kysymyksellään epäilevän Sakun tietämystä ja kuvan valintaa. Saku ottaa kysymyksen kuitenkin aidon kysymyksen

sijaan häntä tulevaan tietoon valmistelevaksi esikysymykseksi (ISK, 2004: 1218) ja tarjoaa kysyvällä *no*-partikkelilla opettajalle tilan selittää sanan merkitys. Opettaja kuitenkin toistaa kysymyksensä *tiedätkö* uudelleen ja saatuaan Sakulta tauon jälkeen myönteisen vastauksen epäroii, ennen kuin esittää tälle aiheeseen liittyvän kysymysten sarjan: *kä↑vitkö eilen hautausmaalla* (rivi 15), *kenen kanssa kävit* (rivi 17) sekä *onko hautausmaalla jonkun tutun hauta* (rivi 22). Kysymykset ovat keskimmäistä hakukysymystä lukuun ottamatta vaihtoehtokysymyksiä, joihin ei etsitä pidempää vastausta ja jotka eivät rohkaise Sakua laajempaan oma-aloitteeseen kerrontaan. Saku noudattaakin vastauksissaan tarkasti kysymysten normeeraamaa vastaustyyppiä, eikä

tarjoa myönteisen *on*-vastauksen lisäksi lisätietoa edes *onko haudausmaalla jonkun tutun hauta* -kysymykseen esimerkiksi kertomalla, kenen tutun hauta haudausmaalla oli. Lisäksi Saku on riviltä 16 lähtien jakanut huomionsa kahtaalle: vaikka hän vastaa opettajan kysymyksiin relevantisti, hän on siirtynyt katseellaan seuraamaan oikealla avautuvassa toisessa ryhmätilassa tapahtuvaa toimintaa.

Mahdollisesta tutun ihmisen haudasta haudausmaalla rakentuu keskustelussa ongelma, jota opettaja yrittää ratkaista tekemiään kysymyksiä eri tavoin muotoilemalla kaikkiaan kolme eri kertaa (rivit 24, 28 ja 34). Ensimmäinen opettajan esittämä tarkentava kysymys *kenen [hauta siellä]* (rivi 24) on luonteva jatko edelliselle *onko haudausmaalla jonkun tutun hauta* -kysymykselle, mutta aiheuttaa kerrontaan odottamattoman käänteän. Sen sijaan että Saku kertoisi, kenen hautaa he kävivät haudausmaalla katsomassa, hän vastaa kysymykseen kahdella samankaltaisella kuvauksella: *>on paljon kynttilöitäkin<* sekä *paljon kynttilöitä*. Kuvausten välissä opettaja yrittää saada tuolillaan kärsimättömästi piehtaroiavaa Sakua istumaan rauhassa (rivi 26), mutta hyväksyy kuitenkin Sakun vastaukset osaksi kerrontaa paikantamalla ne haudausmaalla nähdyn kuvaukseksi: *>@niin@ haudausmaalla on kynttilöitä<*. Sen sijaan toista Sakun vastausta *puu* opettaja ei enää hyväksy vastaukseksi uudelleen muotoilemaansa *kenen hauta siellä on* (.) *missä kävitte* -kysymykseen, vaan tuo ymmärrysongelman esille kysymyssanalla *mitä*. Tällä kertaa Saku selittää aikaisempaa vastaustaan sijoittamalla sen haudausmaalla nähtyyn: *onhan siellä pu::itäkin *siellä**. Han-liitepartikkelin käyttö olla-verbissä korostaa väitteen tosiasiallisuutta ja tekee siitä samalla myönnyttelevän (ks. ISK, 2004: 830). Opettaja vahvistaakin selityksen minimipalautteella *niin*, mutta yrittää saman vuoron aikana kohdentaa Sakun kerrontaa etsimään tietoon puhuttelemalla Sakua etunimellä

sekä esittämällä kaksi peräkkäistä kysymystä: *kenen haudalla kävitte* sekä *kuka sinne on haudattu*. Tämän moniosaisen kysymysvuoron (ks. Linell, Hofvendahl & Lindholm, 2003) jälkimmäinen kysymys poikkeaa sekä vuoron ensimmäisestä *kenen haudalla* että esimerkin edellisistä *kenen hauta* (rivit 24 ja 28) -alkuisista kysymyksistä siten, että tällä kertaa interrogaatiivinen pronomini (*kuka*) muodostaa kysymyslausekkeen yksin, kun taas edellisissä opettajan kysymyksissä se on toiminut substantiivin laajennuksena. Tämäkään yksinkertaistettu kysymys ei kuitenkaan johda opettajan toivomaan lopputulokseen, vaan Saku antaa pitkäähkön tauon jälkeen tietoa haudausmaan sijainnista: *mummon pihan lähellä se on* (.) *se on mummon pihan lähellä*. Tällä kertaa opettaja antaa periksi ja luopuu omasta tiedonhakemisestaan. Tarkennettuaan, että Saku viittaa *se*-pronominilla haudausmaahan (rivi 38) opettaja osoittaa *ahaa*-partikkelilla vastaanottavansa tiedon haudausmaan sijainnista ja esittää keskustelua uuteen suuntaan vievän vaihtoehtokysymyksen: *ja kävittekö te kävelemässä siellä haudausmaalla*. Sakun myönteistä vastausta seuraa opettajan yhteenvedonomainen toteamus *no niin te vaan kävitte kättelemässä siellä* (.) *miltä haudausmaa näytti* sekä tehtyä tulkintaa varmentava liitekysymys *niinkö*.

Lopuksi opettaja ottaa Sakun samassa ryhmässä olevan Mari-siskon mukaan keskusteluun kysyen häneltä, oliko tämäkin ollut edellisenä iltana haudausmaalla. Marin vastausta seuraava opettajan vuoro (rivit 50–56) tuo selityksen koko vuorovaikutustilanteesta ilmenevälle kuulustelun kaltaisuudelle: opettaja ei ollut lähtökohtaisesti luottanut Sakun kerrontaan, vaan ajatellut että *Saku kertoo puppuja kun täällä on tämmönen kuva*. Vasta siskon vahvistava todistus vakuuttaa opettajan Sakun kuvavalinnan asianmukaisuudesta ja kerronnan paikkaansa pitävyydestä.

Esimerkki 5 poikkeaa edellisistä esimerkeistä 3 ja 4 siten, että opettaja ei tässä puutu niinkään Sakun kielellisen ilmaisun puutteellisuuteen, vaan sen sisällön oletettuun epätotuudellisuuteen. Svennevig (2008) kutsuu tällaista vuorovaikutuksen ongelmaa, joka liittyy ilmaisun virheellisyyden sijaan oletuksiin puheen epätotuudesta tai tilanteeseen sopimattomuudesta, hyväksyttävyysongelmaksiksi. Opettajan oletus Sakun kerronnan epäaitoudesta ilmenee esimerkissä kahtena kuulustelun kaltaisena kysymysten sarjana: ensimmäinen kuulustelu koskee hautausmaatermin merkitystä (rivit 5–15) ja toinen hautausmaalla käymisen yksityiskohtia (rivit 15–44). Hautausmaalla käymisen yksityiskohtia kysyessään opettaja rakentaa jollakin tietyllä haudalla vierailun päteväksi todisteeksi hautausmaata koskevan kerronnan totuudellisuudesta ja samalla myös tyypilliseksi malliksi siitä, mitä hautausmaalla on tapana tehdä. Tämä taas poikkeaa vahvasti Sakun tavasta muistella hautausmaalla käyntiä siellä nähdyn tai sen sijainnin kautta. Sakun orientaatio ei tule kuitenkaan tunnustetuksi relevantiksi kerronnan valinnaksi, vaan kerrontatilanne rakentuu osallistumisen epäsymmetriaksi, jossa opettaja kysymyksillään hallitsee altavastajaksi joutuvan Sakun kerrontaa (ks. Linell, 1998, 255). Varmistukseen olisi voitu päästä myös toisin: pyytämällä Sakua yksinkertaisesti kertomaan lisää hautausmaalla käynnistä tai kysymällä ilman ennako-oletuksia, mitä Saku teki hautausmaalla tai millaista hautausmaalla oli. Nyt opettajan virheellinen lähtöoletus jonkun tietyn henkilön haudalla käymisestä ja sen asettaminen Sakun kerronnan oikeellisuuden todisteeksi hämmentävät tilannetta ja saavat Sakun osoittamaan kyllästymisen ja keskustelusta vetäytymisen merkkejä. Näin ollen opettajalähtöinen kysymysten sarja vaikeuttaa lopullista tiedon saamista ja kertomuksen selkiintymistä. Sen sijaan lapsen kerronnan ottaminen vakavasti saa Sakun

mukaan keskusteluun; esimerkiksi rivin 53 opettajan hymyillen sanoma, Sakun kerrontaa vahvistava toteamus *£te oottekin kä::ynny£* hautausmaalla saa myös Sakun hymyilemään ja palauttamaan harhailleen katseensa opettajaan.

POHDINTA

Kommunikointikansiota käyttävän lapsen ja opettajan väliset kuulumisten kerrontatilanteet olivat tässä tutkimuksessa perustaltaan lapsilähtöisiä: kukin lapsi oli valinnut itse kuvat kansioonsa ja pystyi näin kertomaan valitsemistaan itselle merkityksellisistä tai mieleen jääneistä tapahtumista. Lisäksi opettajat tukivat alkuorientaatioissaan kuulumisten kerronnan lapsilähtöisyyttä: kerrontatilanteet lähtivät liikkeelle väljästä ja tarkemmin ohjaillemattomasta pyynnöstä kerrontaan. Tilanteet olivat myös luonteeltaan rauhallisia ja hidasytmisiä, ja tauot puheenvuorojen välillä antoivat lapsille tilaa kerronnan muodostamiseen. Lapsen aloitteellisuutta kerronnan kuudessa vahvistettiin lapsen kerrontaa laajentavilla kysymyksillä, affektisilla ilmauksilla sekä lapsen aloittamien puheenaiheiden erityisellä esille nostamisella.

Lapsilähtöisen ja aikuisjohtoisen kerrontatilanteen erot kulminoituivat opettajien erilaisiin tapoihin korjata lasten kielellistä ilmaisua. Lapsilähtöisissä kerrontatilanteissa opettajien päähuomio oli kohdistettu selkeästi lasten kuulumisten sisältöihin ja tilanteiden kommunikatiiviseen tarkoitukseen, kun taas kielelliset korjaukset, kuten uudelleenmuotoilut, upotettiin kerronnan etenemistä keskeyttämättä meneillään olevaan keskustelutoimintaan (ks. myös Kurhila, 2001; Simons-Mackie & Damico, 2008). Sen sijaan aikuisjohtoisisa kerrontatilanteissa vuorovaikutuksen opetuskeskustelunomaisuus näkyi opettajan tavoissa pysäyttää lapsen kerronta

kielellisten ilmaisujen puutteellisuuteen sekä edellyttää lapselta korjausprosessin loppuun viemistä oikean ilmaisun tuottamisella (ks. myös Lehtinen, 2012; Simmons-Mackie & Damico, 2008). Tällöin opettajien ja lasten välinen kielellinen, tiedollinen ja institutionaalinen epäsymmetria rakentuivat osallistumisen epäsymmetriaksi, jossa opettajat suuntautuivat aidon kuulumisten vaihdon sijaan ensisijaisesti institutionaaliseen rooliinsa kielen ja kommunikaation opettajina, ottivat pääasiallisen vastuun kerronnan läpiviemisestä ja puuttuivat eri tavoin lapsen kerronnalliseen ilmaisuun (ks. myös Leskelä & Lindholm, 2012; Müller & Soto, 2002).

Osa opettajien korjaavasta ohjauksesta kohdistui kerronnan ymmärrettävyyteen tai kielelliseen muotoon, kuten riittävien yksityiskohtien tarjoamiseen, kokonaisten lauseiden muodostamiseen ja kertomuksen eri osien yhteen liittämiseen. Osa taas kohdistui selkeään kommunikoinnin muihin edellytyksiin, kuten lapsen asentoon, katseen kohdistamiseen ja äänenvoimakkuuteen. Hallitsevimmillaan kielellisen, tiedollisen ja institutionaalisen asiantuntijuuden kerrostuminen opettajalle (ks. Kurhila, 2001) näkyi siinä, miten opettaja puuttui lapsen kokemukselliseen asiantuntijuuteen, epäili lapsen kerronnan aitoutta ja kyseenalaisti lapsen tuottaman tiedon relevanttiuden. Merkillepantavaa oli myös se, miten kommunikointikansio sääteli aikuisen ohjausta kerronnan järjestyksestä: kuvista oli kerrottava siinä järjestyksessä, missä ne oli kansioon sijoitettu. Kommunikointikansion käyttö johti myös siihen, että sekä opettajien että lasten katseet kohdistuivat lähes poikkeuksetta kansiossa oleviin kuviin, ei niinkään toinen toisiinsa.

Lapsen kielen kehittymisen näkökulmasta opettajien korjaavan toiminnan voidaan ajatella olevan tarkoituksellista. Tietystä kerronnan järjestyksestä huolehtiminen palvelee tapahtumien loogista esittämistä ja kronolo-

gisen järjestyksen rakentamista kerrontaan, ja täsmällisen kielellisen mallin tarjoaminen tavoittelee kerronnan ymmärrettävyyden lisäämistä. Lisäksi erityisesti autismin kirjon oireyhtymiin tyypillisesti liittyvät puutteet keskustelun ylläpitämisessä, keskustelukumppaneiden intentioiden tulkitsemisessa, ei-kielellisessä viestinnässä ja jaetussa tarkkaavuudessa (ks. Carter, Davis, Klin & Volkmar, 2005) saattoivat näkyä opettajien tavassa puuttua lapsen ele- ja asentokieleen. Kerrontataitojen opettaminen tapahtui kuitenkin lapsen kuulemisen ja osallistamisen kustannuksella. Jäykkä kerronnan järjestyksestä kiinnipitäminen heikensi lasten spontaaniutta ja aloitteellisuutta kerronnassa. Lisäksi kerronnan pysäyttäminen kielellisen ja ei-kielellisen toiminnan korjaamiseen vei huomion pois varsinaisesta henkilökohtaisten kokemusten jakamisesta ja kuulumisten sisällöstä lapsen ilmaisujen ja kielellisen kompetenssin puutteellisuuteen (Simmons-Mackie & Damico, 2008).

Lapsilähtöisyyden edistämisen ja kerrontataitojen kehittämisen ei tarvitse kuitenkaan olla vastakkaisia tavoitteita, sillä dialogiseen kerrontaan johdattavien avointen kysymysten ja tarinan kehittelyyn rohkaisevien kehotusten (ks. Solomon-Rice & Soto, 2011; Soto ym., 2006; Soto, Yu & Kelso, 2008) on havaittu olevan myös lapsen kerronnan kehittymisen kannalta parhaita. Monipuolisempaa sanaston käyttönä, lausetasoisina kuvauksina sekä kielellisenä moninaisuutena ilmenevän kerronnan on taas havaittu suoraan lisäävän itsenäisyyttä kertomusten muodostamisessa ja edistävän ymmärretyksi tulemistä (Soto ym., 2008). Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin merkkejä myös siitä, miten lapsen puutteellisista taidoista ja opettajan ohjailevasta toiminnasta voi muodostua toisiaan kielteisesti vahvistava noidankehä: mitä niukempaa lapsen kielellinen ilmaisu on, sitä kohdenne- tumpia vaihtoehtokysymyksiä opettaja esit-

tää. Yhdellä sanalla vastaamista vahvistavat vaihtoehtokysymykset taas ohjaavat kerronnan rakentumista yhden sanan varaan eivätkä rohkaise lasta laajempaan kerrontaan.

Kuulumisten kerrontatilanteiden muuttuminen opetustilanteiksi saattaa osaltaan selittää vuorovaikutuksen jäämistä pelkästään aikuisen ja lapsen väliseksi vuorovaikutukseksi. Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (Blackstone ym., 2007; Kähtävä, 2012; Rantala, 2007) on havaittu, myös tässä tutkimuksessa tuli selvästi esille vertaisvuorovaikutuksen puute kerrontatilanteissa. Vaikka opettajat saattoivat huomioda vertaisten läsnäolon esimerkiksi lasten ilmaisuja tulkkaamalla, monenkeskiseen vuorovaikutukseen ei rohkaistu tai vertaisaloitteiden ei-toivottavuus osoitettiin jättämällä ne huomioimatta. Vertaisvuorovaikutuksen sisällyttäminen kuulumisten kerrontaan olisi kuitenkin tärkeää, sillä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävien henkilöiden keskinäisen vuorovaikutuksen on havaittu olevan symmetrisempää ja aktiivisempaa kuin kielellisesti taitavampien keskustelukumppanien kanssa. Heidän on huomattu esimerkiksi ottavan vertaiskeskusteluissa enemmän esiin uusia keskustelunaiheita ja jakavan keskustelutilan tasaisesti kysyjän, vastaajan ja kommentoijan rooleja vaihdellen (ks. Müller & Soto, 2002).

Vaikka tutkimuksemme pohjana oli pieni kokoelma opettajan ja lasten välisiä kuulumisten kerrontatilanteita, jo tämä tutkimus vahvistaa tarvetta tutkia lapsen arjen kieliympäristöjä. Suurin osa aikaisemmissa tutkimuksissa kehityksistä kielellisiä vaikeuksia omaavien lasten kerrontaan kohdistuneista interventioista on Petersenin (2011) tekemän katsauksen mukaan koostunut keskenään vaihtelevista lapsille suunnatuista harjoitteista (esim. luetun tarinan uudelleenkertominen, roolileikit, kertomuksen muodostamiseen liittyvien kielioppisääntöjen opettelu). Koska aikuisella on havaittu olevan keskeinen rooli

lapsen tuottaman kerronnan oikea-aikaisessa tukemisessa, tulisi interventioiden kohdistua lasten lisäksi aikuisen toimintaan sekä hänen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Jotta kieliympäristöön huomionsa kohdistaneissa aiemmissa tutkimuksissa saadut tulokset esimerkiksi avointen kysymysten (esim. mikä, kuka, missä, milloin) hyödyllisyydestä lasten sanavaraston ja kerrontataitojen kehittymiselle (ks. esim. Peterson, Jesso & McCabe, 1999; Solomon-Rice & Soto, 2011) jalkautuisivat käytäntöön, lasten päiväkotij- ja kouluarjessa mukana olevat opettajat tarvitsisivat puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä koskevan tiedon lisäksi välineitä ja ohjausta omien vuorovaikutustapojen monipuolisempaan havainnoimiseen, oman kommunikoinnin vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen sekä luokkahuonetapahtumien reflektointiin. Tähän voisi ohjata erilaisten itsearviointilomakkeiden ja tarkistuslistojen lisäksi myös video recall -menetelmä, jossa luokkahuonetapahtumia ja omaa vuorovaikutusta tietyn lapsen kanssa arvioidaan ja tehdään näkyväksi videonauhoitteiden avulla (Mann, 2005; Star & Strickland, 2008). Menetelmässä opettajaa ohjataan pohtimaan tekemiensä ratkaisujen taustalla olevia tavoitteita, uskomuksia ja ajattelua keskustelun lähtökohtana toimivien videoklippien ja erilaisten virikekysymysten pohjalta (esim. miksi kysyit tämän kysymyksen, mitä ajattelit tilanteessa, mitä omasta toiminnasta seurasi, mitä tapahtumat merkitsevät lapselle, mitä muita toimintatapoja voisi olla). Omakohtaisten tapahtumien tulkitseminen pelkän teoriatietoon turvautumisen sijaan auttaneen opettajaa paremmin tavoittamaan ja selkiyttämään pedagogista ajatteluaan ja sitä kautta muuttamaan tietoisuuteen tulevia, mahdollisesti syvällekin juurtuneita, toimintatapojaan lapsen kanssa (Patrikainen & Toom, 2004; Zeller Mayer & Ronn, 1999).

LÄHTEET

- Binger, C. & Light, J. (2008). The morphology and syntax of individuals who use AAC: research review and implications for effective practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (2), 123 – 138.
- Blackstone, S. W., Williams, M. B. & Wilkins, D. P. (2007). Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 191 – 203.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities. Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28 (2), 99 – 114.
- Bruner, J. (2004). The narrative creation of self. Teoksessa Lynne E. Angus & John McLeod (toim.), *The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory, and research* (s. 2 – 13). London : SAGE.
- Carter, M. (2003). Communicative Spontaneity of Children with High Support Needs who use Augmentative and Alternative Communication Systems I: Classroom Spontaneity, Mode, and Function. *Augmentative and Alternative Communication*, 19 (3), 141 – 154.
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A. & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. Teoksessa F. R. Volkmar, R. Paul & A. Klin (toim.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Volume 1: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (s. 312 – 334). Hoboken, NJ: Wiley.
- Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*, 56 (3), 271 – 286.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (s. 3 – 65). Cambridge: Cambridge University. Studies in Interactional Sociolinguistics 8.
- Goodson, I. F., Biesta, G. J. J., Tedder, M. & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. London: Routledge.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Palmer Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24 (2), 123 – 147.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversation analysis. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.), *Discourse theory and practice* (s. 47 – 56). London: Sage.
- Hodge, S. (2007). Why is the potential augmentative and alternative communication not being realized? Exploring the experiences of people who use communication aids. *Disability & Society*, 22 (5), 457 – 471.
- Iso Suomen Kielioppi (ISK)*. Verkkoversio. (2008). Helsinki: Kotus. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 5
- Klippi, A. (2005). Vuorovaikutuksesta puheeseen – puheesta vuorovaikutukseen: sanalliset ja ei-sanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. *Puhe ja kieli*, 25, 35 – 52.
- Kurhila, S. (2001). Asiantuntijuuden kerrostumista. Syntyperäiset ja ei-syntyperäiset suomenpuhujat virkailijoina ja asiakkaina. Teoksessa J. Ruusuvoori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* (s. 178 – 195). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kähtävä, H. (2012). *Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus kuulumisten kerronnassa. Keskustelunanalyttinen tutkimus aamupiirien kuulumisjaksoista erityisopetuksessa*. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. (2012). Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* (s. 12 – 31). Helsinki: Kehitysvammaliitto. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 6.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P., Hofvendahl, J. & Lindholm, C. (2003). Multi-unit questions in institutional interactions: sequential organizations and communicative functions. *Text*, 23 (4), 539 – 571.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, 103 – 118.
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. & Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 194 – 206.

- McCardle, P., Scarborough, H. S. & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 230 – 239.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard College.
- Müller, E. & Soto, G. (2002). Conversation patterns of three adults using aided speech: variations across partners. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 18, 77 – 90.
- Myers, C. (2007). "Please listen, it's my turn": Instructional approaches, curricula and contexts for supporting communication and increasing access to inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 263 – 278.
- Niemelä, M. (2011). Multimodaaliset keinot arkikertomuksissa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 49 – 64). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Toimituksia 1337.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J. & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24 (2), 149 – 183.
- Patrikainen, S. & Toom, A. (2004). Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 239 – 260). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Petersen, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32 (4), 207 – 220.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49 – 67.
- Pohja, S. (2012). Äiti ja änkyyttävä lapsi yhteisen leikin rakentajina. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* (s. 99 – 144). Helsinki: Kehitysvammaliitto. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 6.
- Rantala, A. (2007). Kuvakommunikointi integroidun päiväkotiryhmän arjessa. *Pubeterapeutti*, 1, 20 – 23.
- Rantala, A., Uotinen, S. & McWilliam, R. (2009). Providing early intervention within natural environments. A cross-cultural comparison. *Infants & Young Children*, 22 (2), 119 – 131.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H. & De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: how do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *The Journal of Special Education*, 30 (3), 257 – 277.
- Seppänen, E.-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* (s. 18 – 31). Tampere: Vastapaino.
- Simmons-Mackie, N. & Damico, J. S. (2008). Exposed and embedded corrections in aphasia therapy: issues of voice and identity. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43 (S1), 5 – 17.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse. Teoksessa M. Coulthard (toim.), *Advances in spoken discourse analysis* (s. 1 – 34). London: Routledge.
- Solomon-Rice, P. & Soto, G. (2011). Co-construction as a facilitative factor in supporting the personal narratives of children who use augmentative and alternative communication. *Communication Disorders Quarterly*, 32 (2), 70 – 82.
- Soto, G. & Hartmann, E. (2006). Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 39, 456 – 480.
- Soto, G., Hartmann E. & Wilkins, D. (2006). Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8-year-old child who uses an AAC device and her teacher. *Augmentative and Alternative Communication*, 22 (4), 231 – 241.
- Soto, G., Solomon-Rice, P. & Caputo, M. (2009). Enhancing the personal narrative skills of elementary school-aged students who use AAC: The effectiveness of personal narrative intervention. *Journal of Communication Disorders*, 42, 43 – 57.
- Soto, G., Yu, B., & Henneberry, S. (2007). Supporting the development of narrative skills of an eight-year old child who uses an augmentative and alternative communication device. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 27 – 45.

- Soto, G., Yu, B., & Kelso, J. (2008). Effectiveness of multifaceted narrative intervention on the stories told by a 12-year-old girl who uses AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (1), 76 – 87.
- Star, J. R. & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 107 – 125.
- Sutton, A., Soto, G. & Blockberger, S. (2002). Grammatical issues in graphic symbol communication. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 18, 192 – 204.
- Suvanto, A. & Mäkinen, L. (2011). Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 63 – 82). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40, 333 – 348.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* (s. 15 – 58). Helsinki: Gaudeamus.
- Todman, J., Alm, N., Higginbotham, J. & File, P. (2008). Whole utterance approaches in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (3), 235 – 254.
- Toikka, K. (2010). *Kertomuksia kansiolla : tapaus-tutkimus kommunikointikansiota käyttävän yhdeksänvuotiaan pojan kerronnasta ja kuvailusta*. Logopedian pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteiden laitos.
- Waller, A. (2006). Communication access to conversational narrative. *Topics in Language Disorders*, 26 (3), 221 – 239.
- Waller, A., O'Mara, D. A., Tait, L., Booth, L., Brophy-Arnott, B. & Hood, H. E. (2001). Using written stories to support the use of narrative in conversational interactions: case study. *AAC Augmentative and Alternative Communication*, 17, 221 – 232.
- Zellermayer, M. & Ronn, P. (1999). Making tacit knowledge visible through the interplay between action research and videotaping. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (2), 243 – 265.

TENSION BETWEEN CHILD-CENTEREDNESS AND ADULT CONTROL IN PERSONAL STORYTELLING SESSIONS BETWEEN TEACHERS AND CHILDREN USING A COMMUNICATION BOOK

Tanja Vehkakoski, University of Jyväskylä

Anja Rantala, University of Jyväskylä

Research on the self-narration of children who use augmentative and alternative communication is almost lacking. Since children's narrative skills reflect the way in which the narrative discourse has been elicited, we discuss in this article how teachers support children's interaction initiatives and agency in their self-narration. The research data consists of the video-recordings of five personal storytelling situations in an integrated early childhood special education group and a special education group for autistic children. The data were analyzed through conversation analysis. The analysis of interaction shows that in child-centered story-telling situations, teachers showed their interest in children's narratives through affective expressions and focused questions and used only embedded corrections within the ongoing talk. In contrast, when the situations turned adult-centered, teachers controlled the contents and temporal organization of the narratives through explicit corrections. The education of teachers is important, since children's narrative competence develops mostly in natural everyday learning contexts.

Key words: self-narration, child-centeredness, adult control, communication book, augmentative and alternative communication, conversation analysis