



# PUHETERAPEUTTI JA LAPSI PUHETERAPIATEHTÄVÄÄ TEKEMÄSSÄ OHJAILEVAN TOIMINNAN TARKASTELUA

—  
TUULA TYKKYLÄINEN

VÄITÖKSENALKAJAISITELMÄ  
HELSINGIN YLIOPISTOSSA  
1. HUHTIKUUTA 2005

Keskusteluanalyysin perustaja, amerikkalainen sosiologi Harvey Sacks on todennut, että jos pystymme ymmärtämään keskustelun itsestään selvänä näyttäytyvän rakenteen, on käsissämme valtava resurssi (Sacks 1984). Puheterapiatilanteissa tämä resurssi on puheterapeutin ja kielihäiriöisen lapsen käsissä. Vuorovaikutus on puheterapeutin tärkein työväline. Puheterapiassa puheen ja yhteisen toiminnan kautta pyritään tukemaan, korvaamaan tai rakentamaan uudelleen jo hankittuja mutta mene-

tettyjä kielellisiä taitoja tai tukemaan ja edistämään lapsen jostain syystä poikennutta kielen kehitystä tai hoitamaan puheeseen, ääneen tai nielemiseen liittyviä ongelmia.

Konkreettisesti puheterapeutin ja lapsen käsissä on puheterapiassa leikkieläimiä, tarroja, leluja, kuvia, pelinappuloita tai esimerkiksi jotain, mitä matkalla puheterapiaan on löytynyt. Terapiamateriaalilla ja esineillä työskenteleminen muodostaa vuorovaikutuskontekstin, josta osallistujat puheella ja ei-kielellisellä toiminnallaan poimivat ja tuovat julki merkityksellisimmän aineksen, jotta meneillään olevassa toiminnassa tarvittava keskinäinen ymmärrys säilyisi. Pienten lasten ja vaikeasti kommu-

▷

nikaatiohäiriöisten henkilöiden vuorovaikutus voi rakentua jopa kokonaan ei-kielillisestä aineksesta.

Tarkastelen tutkimuksessani, miten osallistujien vuorovaikutus lapsen kielellisesti painottuvassa puheterapiassa järjestyy, miten puheterapeutti ja lapsi pitävät yllä keskinäistä ymmärrystä sekä sitä, miten vuorovaikutuksesta muovautuu puheterapiatoimintaa. Vuorovaikutusta tarkastelemalla avautuu näkymä ammatilliseen toimintaan, siihen, millaiset käytänteet puheen ymmärtämisen häiriön kuntoutuksessa ovat tyypillisiä ja mahdollisia. Toisaalta tutkimus avaa näkymän sosiaalisesti rakentuvaan puheen ymmärtämiseen ja siihen, miten kielihäiriön seuraukset ilmenevät vuorovaikutuksessa. Näin kognitiivinen käsitys puheen ymmärtämisestä täydentyy kuvauksella puheen ymmärtämisestä sosiaalisena, osallistujien yhteistyön tuloksena.

Yksittäinen puheterapiakerta on monenlaista vuorovaikutusta sisältävä kokonaisuus. Keskityn työssäni puheterapeutin ja lapsiasiakkaan vuorovaikutukseen tehtävältilanteessa. Aineistoni puheterapiassa käyviä lapsia yhdistää vaikeus ymmärtää puhetta. Siksi valitsin lähitarkasteluun puheterapiatehtäviä, joita käytetään puheen ymmärtämisvaikeuksien hoidossa. Tällaisten ohjailevaa toimintaa sisältävien tehtävien vuorovaikutusta ryhdyin yksityiskohdaisesti tarkastelemaan. Tehtävissä puheterapeutti pyrkii saamaan lapsen toimimaan tehtävän edellyttämällä tavalla. Lapsen tulee esimerkiksi tunnistaa kortti puheterapeutin kuvauksen perusteella tai toimia terapiamateriaalilla kuulemansa mukaan.

Vaikka puheterapian kyky muuttaa kommunikaatiokäyttäytymistä on todennettu tutkimuksen avulla (esim. Nye ym. 1987; Law ym. 1998), puheterapian rakentuminen ja sen erilaiset vuorovaikutusilmiöt ovat jääneet pitkälti tutkimatta. Brittiläiset

logopedian tutkijat ja puheterapeutit Simon Horton ja Sally Byng (2000) puhuvatkin puheterapiavuorovaikutusta koskevan sanaston puuttumisesta. Lisähaasteen sekä perinteiseksi kutsutun puheterapiatoiminnan että eri terapiamenetelmien ja -suuntausten tarkemmalle kuvaukselle on asettanut myös voimakkaasti kasvanut puheterapian kuntoutustutkimus (esim. Lehtihalmes 2003). Tähänastinen logopedinen vuorovaikutustutkimus on pääosin painottunut seuraamaan, miten kielihäiriöiden seuraukset tulevat ilmi vuorovaikutuksessa (esim. Klippi 1996, 2003; Laakso 1997, 2003; Wilkinson 1995, 1999). Tällöin tutkimuksen kohteena ovatkin olleet vuorovaikutuksen pulmatilanteet ja osallistujien keinot ja resurssit selvittää keskustelun ongelmia.

Tutkimukseni metodi on etnometodologinen keskusteluanalyysi, joka on laadullinen empiirinen tutkimusmenetelmä. Valitsemani näkökulma on institutionaalisen vuorovaikutustutkimuksen näkökulma, jossa tutkijan mielenkiinto kohdistuu osallistujien vuorovaikutuskeinoihin tilanteissa, joissa osallistujat ovat joko instituutioiden edustajia tai asiakkaita (Drew ja Heritage 1992; Drew ja Sorjonen 1997; Peräkylä 1997; Raevaara ym. 2001). Vuorovaikutuksen institutionaalisuus on siis empiirisesti havaittavissa ja analysoitavissa. Tästä näkökulmasta puheterapiavuorovaikutusta tarkasteleva tutkimussuunta on suomalaisessa ja kansainvälisessäkin logopedisessä tutkimuksessa nuori; käytännössä työni luokituu ensimmäisten joukkoon (ks. Gardner 1998, 2005; Horton 2003).

Aiemman empiirisen tutkimuksen havainnot puheterapiavuorovaikutuksen luonteesta perustuvat suurimmaksi osaksi tutkimukseen, jossa vuorovaikutusta analysoidaan edeltä käsin tehtyjen kategorioiden avulla (esim. Prutting ym. 1978; Becker ja Silverstein 1984; Silvast 1991) Tutkittavan aineiston vuorovaikutus jäsenetään näihin

luokkiin ja sitä tarkastellaan lähinnä määrällisesti. Näin vuorovaikutuksesta tehtävät havainnot irrotetaan kontekstistaan ja vuorovaikutus näyttäytyy korostuneen epäsymmetrisenä. Puheterapeutti kuvataan vuorovaikutusta ohjaavana ja kontrolloivana ja lapsi tai puheterapia-asiakas puolestaan passiivisena toiminnan kohteena. Tutkimukseni lähtökohta olikin toistuvien, ensivaikutelmaltaan voimakkaan epäsymmetristen toimintajaksojen lähitarkastelu kontekstissaan.

Tutkimukseni eteni siten, että aluksi havainnoin puheterapeuttien päivittäisestä työstä tallennettujen puheterapiakertojen rakentumista videolta. Terapian aloitus- ja

lopetusvaiheet ovat lyhyitä, ja terapian pääosa muodostuu pelin- ja leikinomaisten tehtävien sarjana (ks. taulukkoa 1). Pelinomainen tehtävä sääntöineen luo kehyksen tietyn kielellisen aineksen tarkalle työstämiselle ja tarjoaa näin tärkeän kuntoutusresurssin. Toisaalta pelikehyksen kääntöpuolena on, että se ohjaa lasta vain tietynlaiseen osallistumiseen. Puheterapeuttien tulisikin huolehtia siitä, että terapiakertaan tai terapiajaksoon sisältyy myös mahdollisimman strukturoimatonta vuorovaikutusta, kuten keskustelua ja leikkiä, jossa kaikenlainen osallistuminen ja monipuoliset keskustelukäytänteet ovat vapaammin valittavissa.

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

Taulukko 1. Aineistonäyte puheterapiakerran rakentumisesta.



Puheterapiakerroilta poimin lähitarkasteluun eri puheterapeutti–lapsi-parien työs-kentelyssä toistuneita puheen ymmärtämisen harjoittelussa käytettyjä tehtäviä. Edellisen sivun taulukon kuvaamalla puheterapiaker-ralla tällainen puheen ymmärtämisen tehtä-vä oli kissakorttitehtävä. Siinä puhetera-peutin ja lapsen edessä pöydällä on kuvakort-teja, ja lapsen tehtävänä on valita oikea kortti puheterapeutin kuvauksen perusteella.

Pelinomainen tehtävä rakentuu toisiaan

seuraavien toimintajaksojen ketjuna. Ket-jun yhden lenkin muodostaa perusraken-teeltaan kolmiosainen vuorovaikutusraken-ne. Tämä rakenne on esitetty teoreettisessa kirjallisuudessa puheterapialle tyypillisek-si, ja se on myös empiirisen tutkimuksen tunnistama. Myös oma tutkimukseni tois-taa aiemman tutkimuksen havainnon kol-miosaisen rakenteen tyypillisyydestä. Seu-raavassa aineistoesimerkissä rakenteen osat on merkitty numeroin ja nuolin.

#### Näyte 1. Kissakortit – vihreä solmio

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

Ensin puheterapeutti asettaa tehtävän kuvailemalla kortin. Toiseksi lapsi tunnis-taa sen ja osoittaa korttia sormellaan, ja kol-manneksi puheterapeutti arvioi tai kom-mentoi toimintaa. Molemmat osallistujat suuntautuvat tähän rakenteeseen, joka ty-pistyy tai laajentuu tehtävätoiminnan vaa-

timusten mukaan. Päinvastoin kuin joissa-kin tutkimuksissa on väitetty, rakenne ei ole jäykkä ja korostuneen kontrolloiva vaan näyttäytyy joustavana ja muuntuvana teh-tävätyyppisen toiminnan rakentamisen re-surssina. Kolmiosainen rakenne näkyy myös kuvista 1a–1c.



Kuva 1a. Puheterapeutti asettaa tehtävän.



Kuva 1b. Lapsi osoittaa oikeata kuvaa.



Kuva 1c. Puheterapeutti vastaanottaa tehtävän *hyvä*-vuorolla.

Tutkimukseni päätulos muodostuu vuorovaikutukseltaan erilaisten tehtävänratkaisupolkujen jäsentämisestä sekä näille eri poluille ominaisen toiminnan ja sitä rakentavien vuorovaikutuskäytänteiden kuvauksesta. Kuvaan analyysissäni, mitä näillä käytänteillä tehdään. Analyysi osoittaa, että (1) puheterapeutit muotoilevat toimintansa korostuneen vastaanottajasuuntautuneesti. Osallistuessaan he muovaavat tehtäväainesta erityisesti puheen prosodian ja ei-kielellisten resurssien avulla siten, että tehtävänratkaisun kannalta kriittinen aine nousee esiin. Tätä toimintaa voikin kutsua tehtäväaineksen kognitiiviseksi muovaamiseksi. Tämän lisäksi (2) vuorovaikutuksesta erottuu puheterapeutin systemaattinen osallistumisen tapa. Puheterapeutti osallistuu koko toimintajakson ajan tavalla, jossa lapsi säilyy aktiivisena tehtävänratkaisijana ja kielellisen aineksen työstäjänä. Jopa tilanteissa, joissa puheterapeutti itse ratkaisee tehtävän, lasta tehdään osalliseksi tehtävänratkaisusta ja tehtävän arvioinnista.

Aineistoni puheterapiakerrat rakentuvat siten, että tehtävän asettamisen jälkeen toiminta haarautuu neljään vaihtoehtoiseen tehtävänratkaisupolkuun, joiden vuorovaikutusta analysoin. Poluilla näyttäytyvät puheterapiavuorovaikutuksen perusilmiöt. Tyypillisin oli (1) tehtäväodotuksen mukaan sujuva tehtävänratkaisupolku: näin eteni yli kaksi kolmasosaa aineistosta. Jäljelle jääneeseen kolmannekseen sisältyi kolme puheterapeuttisesti mielenkiintoisinta vuorovaikutuspolkua. Nämä olivat (2) polku, jota luonnehti lapsen viipyvän responsin ja sen käsittely, (3) polku, jolla lapsen responsi oli virheellinen ja siitä aiheutui seurauksia vuorovaikutukseen, sekä (4) polku, jossa lapsi itse lähti tarkistamaan ymmärrystään.

Tutkimistani puheterapiakerroista nousi esiin myös monimuotoinen ja monifunk-

tiivinen palaute, jota on pidetty puheterapeutin pääasiallisena keinona vaikuttaa asiakkaan kommunikaatiokäyttäytymiseen (esim. Simmons-Mackie ym. 1999). Tutkimukseni sekventiaalinen tarkastelu kuitenkin osoitti, että puheterapeutilla on pyrkimys jakaa ja muovata tehtäväainesta ja vuorovaikutusta koko toimintajakson ajan, ei vain toimintaa päätettäessä. Tehtävänratkaisun eri poluilla toimintajakson päättäminen näyttäytyi tässäkin tutkimuksessa hyvin kontekstiherkkänä, eli toimintajakson päättävä toiminta paljastaa analyysoijalle edeltävän vuorovaikutuksen luonteen. Sujuvissa toimintajaksossa palaute saa neutraalin, toimintaa vastaanottavan luonteen, ja erittäin hyvin sujuvista tilanteista se voi puuttua kokonaan. Toisaalta sen avulla voidaan laajentaa keskustelua myös tehtävätoiminnan ulkopuolelle. Lapsen viipyvän, ongelmallisen tai väärän responsin sisältävissä toimintajaksossa puolestaan korostuu positiivinen arviointi, tehtävään taaksepäin katsominen ja tehtäväaineksen työstäminen edelleen. Lähitarkastelun perusteella voikin sanoa, että puhuminen kolmannen vuoron arviosta tai kommentista on varsin kalpea kuvaus kontekstin muovaamasta monimuotoisesta toimintajaksoa päättävästä toiminnasta.

Seuraavassa esitän kaksi aineistonäytettä, jotka kuvaavat tutkimuksessa esiin nousseita vuorovaikutusilmiöitä: korostuneesti vastaanottajaan suuntautunutta vuoron muotoilua, puheterapeutin osallistumisen tapaa ja osallistujien käyttämiä vuorovaikutusresursseja. Ensimmäinen näyte on esimerkki aineiston tyypillisimmästä toiminnasta, sujuvasta tehtävänratkaisusta, toinen esimerkki puolestaan polulta, jossa lapsen responsi viipyy.

Näytteessä 2 huomio kiinnittyy vuoroon, jolla puheterapeutti asettaa tehtävän. Siinä puheterapeutti hyödyntää puheen prosodiaa, ja tehtäväainesta annostellaan vas-

taanottajaa varten tavalla, jossa merkityksellisin aines saa korostuksen. Kiinnostavaa

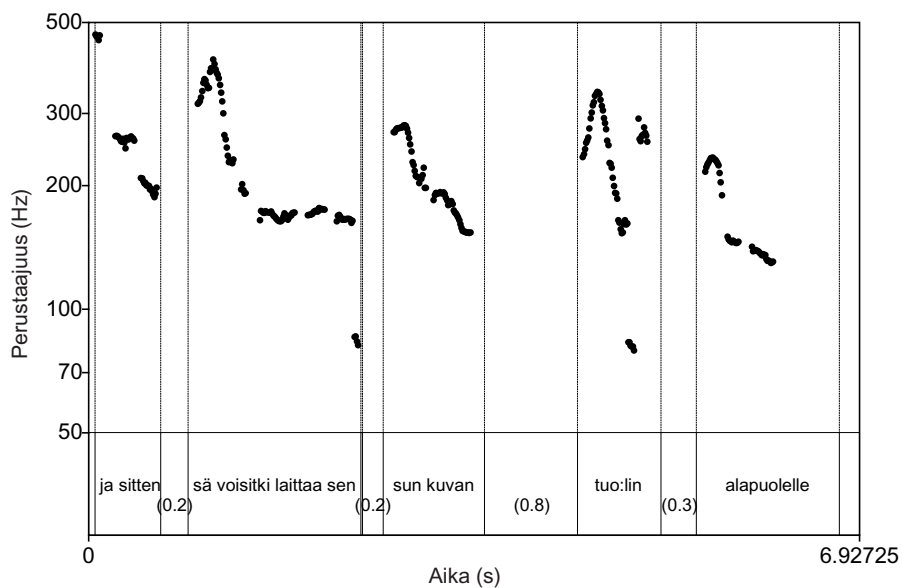
on puheterapeutin tauotuksen ja painotuksen käyttö. Linkki: [.mp3](#)

## Näyte 2. Kuvia alustalle

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

Kuvassa 2 on tehtävän asettavan vuoron perustaajuuskäyrä, jossa aika on x-akselilla ja perustaajuus y-akselilla. Puhetera-

peutin painottamat kohdat erottuvat selvinä huippuina perustaajuuskäyrässä.



Kuva 2. Tehtävän asettavan vuoron perustaajuuskäyrä.

Toinen esimerkki on kissakorttitehtävästä, jossa lapsen tehtävänä on tunnistaa oikea kortti kuulemansa kuvauksen perus-

teella. Kiinnostavaa on lapsen viipyvää responsia (kuva 3) ja sen käsittely.



Kuva 3. Lapsen responsi viipyy (r. 3).

Näyte 3. Kissakortit – aurinkolasit

-- katse on kohdistunut kuviin  
 ----- toiminta jatkuu

- 1 (0.5)  
 2 T: @minulla on uudet hienot keltaiset aurinkolasit, (0.6) katsokaapas.@  
 L HEILUTTAA HYMYILLEN KÄTTÄÄN KUVIEN YLLÄ EDESTAKAISIN  
 3 L: HHHHHH  
 4 (2.0) LAPSEN KÄSI LIIKKUU ILMASSA KUVIA OSOITTAEN  
 5 T: [missäs sil on aurinkolasit °päässä°  
 L: [L KÄY LÄPI KUVARIVEJÄ-----  
 6 (2.1) L KÄY LÄPI KUVIA SORMI ILMASSA KUVIEN YLÄPUOLELLA  
 7 L: OSOITTAAN KUVAA  
 8 T: sie:l[lä.  
 9 L: [ähäääh  
 10 (0.5)  
 11 T: [minkäs väriset ne olikaan.  
 [OTTAA KUVAN PÖYDÄLTÄ  
 12 (0.3)  
 13 L: keltasen. [ähäääh .hh  
 [T KÄÄNTÄÄ KUVAN  
 14 T: keltasen  
 15 (0.5)  
 16 L: (niisk)  
 17 (0.5)



Tehtävä on asetettu väitteen avulla, ja puheterapeutti esittää sen puheen prosodiaa muuntaen, kissan ääntä matkien. Tehtävän asettamista seuraa lapsen huoahdus, tauko, käden liike ja hymy. Lapsen viipyvän responsin ja lapsen ei-kielellisen toiminnan takia puheterapeutti valitsee itsensä puhujaksi ja muotoilee tehtävän uudelleen, nyt konkreettiseksi hakukysymykseksi. Vuoron muotoilu kysymykseksi korostaa vuorovaihtumista ja responsin hakua lapselta. Oikean kortin etsintä jatkuu, ja tavoiteltava kortti löytyy rivillä 7. Puheterapeutti kielellä etsinnän päättymisen ja oikean kortin löytymisen prosodisesti korostuneella *siellä*-sanalla, johon sisältyy painotus ja äänteen venytys. Pienen tauon jälkeen puheterapeutti jatkaa vielä, ja tehtäväänä, tässä kissan aurinkolasien väriä, käsitellään kysymys–vastaus–vierusparin avulla (r. 11). Puheterapeutti myös vahvistaa vielä lapsen vastauksen prosodisesti korostuneella toistollaan rivillä 14. Näin arkipuheessakin käytössä olevat vuorovaikutusresurssit järjestyvät ja korostuvat tavalla, josta on tunnistettavissa tietty institutionaalinen toiminta, tässä puheterapia ja sen erityispiirteet, pyrkimys puheen ymmärtämisen helpottamiseen ja lapsen säilyttämiseen tehtävänratkaisijana.

Tarkastelemieni terapiakertojen vuorovaikutuskäytänteissä korostuu tehtävänmukaista suoritusta kohti suuntautuminen. Se tulee esiin puheterapeutin erityisessä tehtävän asettamisen tavassa, puheterapeutin ongelmia ennakoivassa ja onnistumiseen tähtäävässä osallistumisessa, tehtävänvastaisen ja jollain tapaa ongelmallisen responsin jälkeisissä neuvotteluissa sekä toimintajaksoa päätettäessä. Puheterapeutti muovaa tehtäväänä siten, että hän tavaltaan osallistuu tehtävän ratkaisuun osoittamalla tehtävänratkaisussa keskeisimmän aineksen. Erityisesti korostuu prosodian ja ei-kielellisen aineksen käyttö. Puheterapeutti

myös osallistuu tavalla, jossa lapsi koko ajan säilytetään tehtävänratkaisijana. Aieman tutkimuksen suhteellisen passiiviseksi kuvaama lapsi onkin koko ajan aktiivinen ongelmanratkaisija. Voikin todeta, että tehtävätoiminnan terapeuttisuus virittyy puheterapeutin samanaikaisen vaatimuksen ja tuen sekä lapsen tehtävänratkaisijana säilyttävän osallistumisen synnyttämästä jännitteestä.

Tämän tutkimuksen myötä terapiahuoneen ovea on vasta raotettu. Mieleen nouseekin lukuisia jatkotutkimusideoita. Esiintyvätkö esimerkiksi nyt lasten terapiassa kuvatut ilmiöt myös aikuisten kielellisesti painottuvassa puheterapiassa? Entä miten tämän tutkimuksen fokuksessa ollut ohjailtava toiminta järjestyy arkitilanteissa — entä terapiassa, joka edustaa kokonaan toisenlaista terapiamuotoa, kuten vaikkapa puheterapeutista leikkiterapiaa? Entä löytyvätkö nyt kuvatut piirteet kokonaan toisenlaisen häiriön terapiasta? Myös prosodisten ja ei-kielellisten käytänteiden vuorovaikutustoiminnasta lähtevä tutkimussuunta on kiinnostava. Valitsemani näkökulma täydentää kognitiivista käsitystä puheen ymmärtämisestä, joten myös kognitiivisen ja sosiaalisen kuvantamisen yhdistäminen voisi olla hedelmällinen tutkimussuunta. Lisää vuorovaikutustutkimusta tarvitaan! ■

## LÄHTEET

- BECKER, LAURA – SILVERSTEIN, JAN 1984: Clinician-child discourse: A replication study. – *Journal of speech and hearing disorders* 49 s. 94–111.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN 1992: Analyzing talk at work: An introduction. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* s. 3–65. Cambridge: Cambridge University Press.

▷

- DREW, PAUL – SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Institutional dialogue. – Teun van Dijk (toim.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction 2. Discourse as social interaction* s. 92–118. London: Sage.
- GARDNER, HILARY 1998: Social and cognitive competencies in learning: Which is which? – Ian Hutchby & Joan Ellis (toim.), *Children and social competence: Arenas of action* s. 115–133. London: Falmer Press.
- 2005: A comparison of a mother and a therapist working on child speech. – Kevin Richards & Paul Seedhouse (toim.), *Applying conversation analysis* s. 56–72. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- HORTON, SIMON 2003: *A study of therapy for language impairment in aphasia: Description and analysis of sessions in day to day practice*. Julkaisematon väitöskirja. City University, London.
- HORTON, SIMON – BYNG, SALLY 2000: Examining interaction in language therapy. – *International journal of language and communication disorders* 35 s. 355–375.
- KLIPIPI, ANU 1996: *Conversation as achievement in aphasics*. Studia Fennica Linguistica 6. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2003: Collaborating in aphasic group conversation: Striving for mutual understanding. – Charles Goodwin (toim.), *Conversation and brain damage* s. 117–143. Oxford: Oxford University Press.
- LAAKSO, MINNA 1997: *Self-initiated repair by fluent aphasic speakers in conversation*. Studia fennica linguistica 8. Helsinki: Finnish Literature Society.
- 2003: Collaborative construction of repair in aphasic conversation: An interactive view on the extended speaking turns of persons with wernicke's aphasia. – Charles Goodwin (toim.), *Conversation and brain damage* s. 163–188. Oxford: Oxford University Press.
- LAW, J. – BOYLE, J. – HARRIS, F. – HARKNESS, A. – NYE, C. 1998: *Screening for speech and language delay: A systematic review of the literature*. Health Technology Assessment 2, 9. Southampton: National Coordinating Centre for Health Technology Assessment.
- LEHTIHALMES, MATTI 2003: Kuntoutustutkimus on puheterapian keskeisin haaste. – Matti Lehtihalmes (toim.), *Kuntoutuksen vaikuttavuus*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisu- ja 35, 1. Helsinki: Yliopistopaino.
- NYE, C. – FOSTER, S. – SEAMAN, D. 1987: Effectiveness of language intervention with the language/learning disabled. – *Journal of speech and hearing disorders* 52 s. 348–357.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1997: Institutionaalinen vuorovaikutus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- PRUTTING, CAROL – BAGSHAW, NANCY – GOLDSTEIN, HOWARD – JUSKOWIZ, SUSAN – UMEN, ILENE 1978: Clinician-child -discourse: Some preliminary questions. – *Journal of speech and hearing disorders* 43 s. 123–149.
- RAEVAARA, LIISA – RUUSUVUORI, JOHANNA – HAAKANA, MARKKU 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 11–38. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SACKS, HARVEY 1984: Notes on methodology. – J. Maxwell Atkinson & John

- Heritage (toim.), *Structures of social action* s. 21–27. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMMONS-MACKIE, NINA – DAMICO, JACK – DAMICO, HOLLY 1999: A qualitative study of feedback in aphasia treatment. – *American journal of speech-language pathology* 8 s. 218–230.
- SILVAST, MINNA 1991: Aphasia therapy dialogues. – *Aphasiology* 5 s. 383–390.
- WILKINSON, RAY 1995: Aphasia: Conversation of non-fluent aphasic person. – Lisa Perkins & Sara Howard (toim.), *Case studies in clinical linguistics* s. 271–292. London: Whurr.
- 1999: Sequentiality as a problem and resource for intersubjectivity in aphasic conversation: Analysis and implications for therapy. – *Aphasiology* 3 s. 327–343.

TUULATYKKYLÄINEN Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä — ohjailevan toiminnan tarkastelua. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja 50. Helsinki: Hakapaino 2005. Elektroninen väitöskirja on luettavissa osoitteessa <http://ethesis.helsinki.fi/>.

*Puhetieteiden laitos, PL 9, 00014 Helsingin yliopisto*  
Sähköposti: [tuula.tykkylainen@helsinki.fi](mailto:tuula.tykkylainen@helsinki.fi)

Linkki näytteen 2 äänitiedostoon:

[http://www.kotikielenseura.fi/verkkovirittaja/05\\_2\\_aani.mp3](http://www.kotikielenseura.fi/verkkovirittaja/05_2_aani.mp3)