

Kaksivuotiaan lapsen itsekorjaukset ja vanhemman korjausaloitteet

Heli Salokanto
Logopedian pro gradu -tutkielma
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto
Heinäkuu 2011

TIIVISTELMÄ

Kaksivuotiaan lapsen itsekorjaukset ja vanhemman korjausaloitteet

Logopedian pro gradu -tutkielma

Heli Salokanto

Tässä keskusteluanalyttiseen tutkimustapaan perustuvassa tutkimuksessa tarkastelin 2-vuotiaan tyttäresi ja hänen isänsä välistä vuorovaikutusta arkisissa kirjanlukutilanteissa erityisesti tyttären itsekorjaus- ja isän korjausaloitekäytäntöjen ja niiden kehittymisen näkökulmasta. Tarkastelussa oli kolmesta tarkastelupisteestä kerätty keskusteluaineisto tyttären ollessa 1;9–2;5-vuotias.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkentaa ja rikastuttaa tietoa vanhemman ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta: miten vanhemman rooli lapsen kielen ja muun kehityksen tukijana toteutuu hänen korjausaloitteissaan ja miten itsekorjaukset ilmentävät lapsen kielen käyttötaitojen kehitystä. Lasten itsekorjausten sekä erityisesti vanhempien korjausaloitteiden kehityksestä on hyvin vähän julkaistua tutkimusta sekä Suomessa että maailmalla, eikä vielä tarkkaan tiedetä, millainen on esimerkiksi lapsen itsekorjausten ja vanhemman tekemien korjausaloitteiden suhde.

Tutkimuksen päähavainnot olivat, että tytär korjasi omaa puhettaan runsaasti ja kaikissa tarkastelupisteissä enemmän omasta aloitteestaan kuin vanhemman korjausaloitteesta, mutta onnistui korjaamaan omaa puhettaan myös isän korjausaloitteiden avulla. Isä teki runsaasti korjausaloitteista ja erityisesti sellaisia, jotka olivat sävyiltään hyväksyviä, eivätkä johtaneet tyttären itsekorjaukseen. Aineistossa oli kuitenkin myös useita pitkiä korjausjaksoja, joissa tytär selviytyi isän korjausaloitteista koostuvien tukirakenteiden avulla 2-vuotiaalle vielä hyvin haastavista kielenkäyttötehtävistä.

Tyttären oman puheen korjaukset kehittyivät seurantajakson aikana monipuolisemmiksi: kun seurannan alussa fonologiset korjaukset olivat yleisimpiä, seurannan lopussa lapsi korjasi paljon myös sanastoaan ja lauserakenteitaan. Myös isän korjausaloitteet monipuolistuivat tytön kasvaessa ja hänen kielellisten taitojensa kehittyessä: suunta oli selvästi alun hyväksyvistä toistosta erityisesti opetuskesymyksiä käytön lisääntymiseen. Isän korjausaloitteiden kehityksessä tuli esille mm. hänen kykynsä ottaa huomioon lapsen kehitystaso ja sekä kielen että kognitiivisten taitojen opettamiseen tähtäävät päämäärät. Lisäksi isä ohjasi tyttärtä kiinnittämään huomiota keskustelun kannalta olennaisiin asioihin ja ohjasi keskustelun kulkua korjausaloitteiden avulla.

Tutkimuksen tulokset antavat lisätietoa erityisesti korjauskäytänteiden näkökulmasta siitä, kuinka lapsen kielellinen ja sosiaalinen kehitys tapahtuu lapsen ja vanhemman välisessä läheisessä vuorovaikutussuhteessa ja siitä kuinka vanhemman sensitiivisyys vuorovaikutuksessa ilmenee. Tämä tapaustutkimus tarjoaa hyvän pohjan jatkotutkimukselle, jossa tarkasteltaisiin useampien lapsi-vanhempi-parien kielellisen vuorovaikutuksen käytäntöjä.

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	4
2 Vuorovaikutussuhde lapsen kielellisen ja sosiaalisen kehityksen perustana.....	5
3 Korjaus keskustelussa.....	6
3.1 Lasten itsekorjaus sosiaalisen, kognitiivisen ja kielellisen kehitystason ilmentäjänä.....	7
3.2 Lasten itsekorjausten kehitys.....	9
3.3 Vanhempien tekemät korjausaloitteet.....	10
3.3.1 Vanhempien korjausaloitetyypit.....	11
4 Tutkimuksen tarkoitus.....	14
5 Menetelmät.....	15
5.1 Tutkittavat.....	15
5.2 Aineiston muodostaminen.....	15
Taulukko 1: Tutkimuksen aineiston kuvaus.....	16
5.3 Aineiston analyysi.....	17
5.3.1 Lapsen tekemien itsekorjausten luokittelu.....	18
5.3.2 Vanhemman tekemien korjausaloitteiden luokittelu.....	20
5.3.3 Korjaustoiminnan muutoksen osoittaminen.....	21
6 Tulokset.....	23
Taulukko 2 E:n oman puheen korjaukset.....	23
6.1 E:n itsekorjaukset.....	23
Kuva 1 E:n itsekorjaukset tarkastelupisteittäin.....	24
6.1.1 Fonologiset itsekorjaukset.....	25
6.1.2 Leksikaaliset itsekorjaukset.....	26
6.1.3 Syntaktiset itsekorjaukset.....	27
6.1.4 Morfologiset itsekorjaukset.....	29
6.1.5 Muut itsekorjaukset.....	29
6.2 I:n korjausaloitteet.....	31
Kuva 4 I:n korjausaloitteiden suhteelliset osuudet.....	32
6.2.1 Hyväksyvä toisto.....	32
6.2.2 Tulkinta.....	34
6.2.3 Opetuskysymykset.....	36
6.2.4 Tarkistuskysymykset.....	37
6.2.5 Suorat korjaukset.....	38
6.2.6 Avoimet kysymykset.....	39
6.2.7 Muuta aineistossa esiin tullutta: opetuskysymykset, jotka eivät olleet korjausaloitteita.....	40
7 Pohdinta.....	43
7.1 Isä ja tytär yhteisymmärryksen löytäjinä.....	43
7.1.1 Tytär oman puheensa muotoilijana ja korjaajana.....	44
7.1.2 Isä lapsen kielellisten taitojen hyväksyjänä, tukijana ja esiintuojana.....	45
7.2 Menetelmän tarkastelua.....	48
7.2.1 Aineiston laatu ja edustavuus sekä tutkimustulosten yleistettävyys.....	48
7.4.2 Keskusteluanalyysi metodisena keinona tarkastella korjaustoiminnan ilmiöitä.....	49
7.3 Ajatuksia jatkotutkimuksesta.....	50
LÄHTEET:.....	53
LIITE 1.....	59

1 Johdanto

Lapsen kielellinen ja sosiaalinen kehitys on kiehtova ja monimuotoinen prosessi, joka tapahtuu läheisessä yhteydessä ympäristön kanssa (mm. Clark, 2003: 25; Nelson, 2002: 113). Lapsen ja vanhemman varhainen vuorovaikutussuhde ja siihen liittyvät tunnekokemukset luovat perustan ihmisen koko myöhemmälle kehitykselle (Mäntymaa, Luoma, Puura ja Tamminen, 2003; Silvén, 2008). Erityisesti vanhemman (äidin) sensitiivisyyden on todettu olevan yhteydessä lapsen sosiaalis-kognitiivisten taitojen, kuten kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Laakso, M-L 2008; ks. myös Kivijärvi, 2003).

Kieli ja vuorovaikutustaidot kehittyvät arkisissa vuorovaikutustilanteissa (mm. Nelson, 2002: 113; Silvén, 2008). Niitä jäsentävät erilaiset vuorovaikutukselliset rakenteet, joista yksi on korjaus (Hakulinen, 1998 a: 13; 16). Tavallisesti puhutaan keskustelussa tapahtuvasta kielellisestä korjauksesta, mutta korjausta voi tapahtua myös sanattomasti, esimerkiksi vanhemman ja eleitä käyttävän lapsen välisessä vuorovaikutuksessa (ks. Salokanto, 2009). Lapsen keskustelussa tekemät korjaukset, heijastavat hänen kehitystasoaan ja mieltään, ja niitä tutkimalla voidaan saada tietoa lapsen kielellisestä, sosiaalisesta ja kognitiivisesta kehityksestä.

Lapsen tekemiin itsekorjauksiin ja ylipäänsä vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen vaikuttaisivat liittyvän tiiviisti myös vanhemman tekemät korjausaloitteet (Laakso, 2010). Korjauksia tutkittaessa puheenvuoroja tuleekin tulkita juuri suhteessa toisiinsa, ei irrallisina tuotoksina (Klippi, 2005 a). Aikaisempien tutkimustulosten (Laakso, 2006; Laakso ja Soininen, 2010; ks. myös Laakso, 2011) havaintoja verratessa vaikuttaisi siltä, että vanhempien korjausaloitteet muuttuisivat lapsen kasvaessa ja kehittyessä, vaikka ilmiöstä ei vielä olekaan olemassa seurantatutkimuksia. Vanhemman tekemät korjausaloitteet voidaankin nähdä keinona tukea lapsen kielellistä, kognitiivista ja sosiaalista kehitystä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan 2-vuotiaan tyttären itsekorjauksia, isän tekemiä korjausaloitteita ja niiden kehittymistä seurantajakson aikana.

2 Vuorovaikutussuhde lapsen kielellisen ja sosiaalisen kehityksen perustana

Lapsen kehityksen ajatellaan olevan tulosta lapsen, hänen perheensä ja sosiaalisen kontekstin antamien kokemusten välisestä jatkuvasta vuorovaikutuksesta (mm. Nelson, 2002: 113; Mäntymaa ja Tamminen, 1999). Esimerkiksi kielen käyttämisen oppiminen vaatii jatkuvaa altistumista kielelle vuorovaikutuksellisissa kontekstissa (Clark, 2003: 28). Samankaltaisina toistuvat vuorovaikutustilanteet ja niistä muodostuvat muistijäljet muodostavat vähitellen representaation, joka on vuorovaikutustilanteiden yleistynyt muistikuva (Nelson, 2002: 11–18; ks. myös Mäntymaa ja Tamminen, 1999). Vanhemman tuella ja vanhemman antaman mallin kautta lapsi alkaa muodostaa käsitystä erilaisista vuorovaikutuksen rakenteista, kuten esimerkiksi *vuorottelusta*. Varhaisen vuorovaikutuksen tutkimuksissa on havaittu, että aikuinen sovittaa oman puheensa vauvan ääntelyyn ja toimintaan ja luo näin keskustelussa jäsentyvää vuorottelua (Locke, 1993: 116–122). Vuorovaikutuksellisten perustaitojen kehittyminen alkaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jo ennen puheen oppimista (Laakso, 2011).

Lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa muodostuvat sosiaalis-kognitiivisen ja kommunikatiivisen kehityksen peruselementit, kuten *jaettu tarkkaavaisuus* sekä siihen liittyvä *intentionaalisuus* eli oma tavoitteellinen toiminta ja toisen ihmisen toiminnan tavoitteellisuuden ymmärtäminen (Locke, 1993: 116-122; Tomasello, 2003:19-25). Lapsi tulee siis tietoiseksi siitä, että toinen ihminen on huomiota kiinnittävä ja aikomuksellinen eli intentionaalinen toimija (Tomasello, 2003:22-31).

Toisten ihmisten mielentilojen olemassaolon ymmärtämisen eli *mielen teorian* kehitymisellä on oletettu olevan merkittäviä seuraamuksia lapsen sosiaaliselle ja kommunikatiiviselle kehitykselle (mm. Aureli, Percchini ja Genco, 2009). Mielen teorian kehityksen on todettu olevan myös tiiviissä yhteydessä kielen kehitykseen (mm. Apperly, Humphreys ja Samson, 2009; Astington ja Jenkins, 1999; Schick, de Villiers, de Villiers, ja Hoffmeister, 2007).

Mielen teorian ja sosiaalisen kognition kehittyessä normaalisti henkilö pystyy eläytymään sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta riittävästi toisen ihmisen subjektiiviseen todellisuuteen. Tästä ilmiöstä, joka tarkoittaa siis sitä, kuinka yksilöllisyydestään huolimatta ihmiset kykenevät jaettuun todellisuuteen, käytetään myös termiä *intersubjektiivisuus* (ks. Klippi, 2005b). Intersubjektiivinen vuorovaikutus muodostuu yksinkertaisimmillaan ihmisten välisestä kohtaamisesta, jolloin kaksi ihmistä sopeuttaa oman toimintansa yhteensopivaksi vuorovaikutukseksi (Kontu, 2006). Kohtaaminen tapahtuu lapsen ja

vanhemman välisessä suhteessa aivan erityisellä tavalla, ja sen laadulla on tärkeä merkitys lapsen myöhemmälle kehitykselle.

Vaikka lapsi on syntymästään asti aktiivinen toimija sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, varhainen kommunikointi on suuresti riippuvaista aikuisen kyvystä tunnistaa lapsen viestit ja reagoida niihin nopeasti, johdonmukaisesti ja asianmukaisesti (Paavola, 2006). Tätä kutsutaan vanhemman *sensitiivisyydeksi*. Toisin sanoen aluksi on tärkeää, että vanhempi pystyy eläytymään lapsen subjektiiviseen todellisuuteen ja sovittaa toimintansa lapsen reaktioihin sopivaksi. Vanhemman sensitiivisyyttä ei voida kuitenkaan aina sitoa johonkin tiettyyn piirteeseen, kuten esimerkiksi hoivapuheeseen, sillä hyvinkin erilaiset vanhemman kielelliset ja toiminnalliset vastaukset lapsen aloitteisiin voivat olla sensitiivisiä tilanteen ja lapsen kehitystason mukaan. Lapsen kehitystä tukeva vuorovaikutus rakentuu äidin (tai isän / muun läheisen aikuisen) ja lapsen yhteistoiminnan kautta. Vaikka vuorovaikutuksen molempien osapuolten yksilölliset ominaisuudet ovat tärkeitä, on vanhemman sensitiivisyyden lapsen myöhemmän kielellis-kognitiivisen kehityksen välillä havaittu merkitsevä yhteys (Laakso, Poikkeus, Katajamäki ja Lyytinen, 1999; Laakso, M-L 2008; Paavola, 2006).

Vanhempi tukee lapsen kehitystä myös laajentamalla lapsen käyttäytymistä kielellisesti tai toiminnallisesti. Tällöin puhutaankin vanhemman toimimisesta lapsen *lähikehityksen vyöhykkeellä* (Vygotsky, 1978). Vanhempi auttaa lasta selviytymään sellaista toiminnoista, joita tämä ei vielä itsenäisesti hallitse. Kun lapsi oppii kokemusten kautta hallitsemaan nämä toiminnot itsenäisesti, vanhempi tukee häntä taidoissa, joita lapsen on mahdollista seuraavaksi oppia. Vanhemman tuen, toimivan vuorovaikutuksen ja omien synnynnäisten taitojensa avulla lapsi alkaa hallita vuorovaikutuksen eri ainesten käyttöä, mikä on erittäin tärkeä taito ihmisyyteen sosialisoitumisen kannalta.

3 Korjaus keskustelussa

Korjaus on yksi puheen välityksellä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta löydetty universaali perusjäsenyys (Hakulinen, 1998 a: 16). Korjauksen avulla keskustelijat käsittelevät vuorovaikutuksessa ilmeneviä puheen tuottamisen, kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmia (Sorjonen, 1998: 111), mutta muokkaavat myös virheettömiä puheenvuoroja, esimerkiksi tilanteeseen tai kuulijalle sopivammaksi (Laakso, 2011; ks. myös Sorjonen ja Laakso, 2005).

Sosiaalisen tilanteen vaatimien korjausten ja väärinkäsitysten lisäksi puhuja saattaa korjata puhettaan

myös saadakse kuulijan huomion tai katsekontaktin hänen kanssaan (mm. Laakso, 2006). Kyseessä ei siis aina ole keskustelun sujuvan kulun keskeytys erehdyksen tai jonkin muun vuorovaikutuksellisen ongelman takia, vaan itsekorjaus voi olla jopa tarkoituksellinen kontaktikeino.

Korjausta on luokiteltu mm. sen mukaan, aloittaako korjausjakson puhuja itse vai hänen keskustelukumppaninsa (Sorjonen, 1998: 113). Kun puhuja korjaa itse puhettaan, on kyse *itsekorjauksesta*. Hän voi esimerkiksi keskeyttää puheensa ja korvata aikomansa tai aloittamansa sanan tai rakenteen toisella. Keskustelukumppanin toisen puheeseen kohdistamaa korjausta sanotaan *toisen korjaukseksi* tai *suoraksi korjaukseksi*. Toisen korjaus voi olla esimerkiksi "maanantaina", kun puhuja puhuu tiistaista. Hienotunteisemmin tai ehkä itekin epävarmana toisen tarkoitteesta keskustelukumppani voi tehdä myös *korjausaloitteen*. Tällöin hän voi sanoa esimerkiksi: "Tarkoitatko maanantaita?". Toisaalta keskustelukumppanin toisen puheeseen tekemää korjausta seuraa usein puhujan itsekorjaus tai vastaus korjausaloitteeseen, jolloin toisen tekemästä korjauksesta voidaan puhua yleisesti korjausaloitteena. Korjausaloitteen jälkeen tapahtuvaa itsekorjausta voidaan sanoa *toisen aloittamaksi itsekorjaukseksi*. Aikuisten välisissä keskusteluissa suositetaan juuri korjausaloitteita suoran korjauksen ollessa harvinaista (Schegloff, Jefferson ja Sacks, 1977). Itsekorjaus on siis aikuisten välisissä keskusteluissa odotetuin eli prefeoitu korjaustapa.

Korjauksia voidaan luokitella myös sen mukaan, mihin kielen osa-alueeseen ne kohdistuvat (Salonen ja Laakso, 2009). *Fonologiset* korjaukset kohdistuvat sanan äänteisiin (kapeli → kameli) ja *leksikaaliset* sanavalintaan (appelsiini → mandariini). *Morfologiset* korjaukset kohdistuvat taivutukseen (Tampereessa → Tampereella) ja *syntaktiset* korjaukset lauserakenteeseen (Se on niin. → Onko se niin?). Myös lisäyksiä voidaan käsitellä keskustelullisina korjauksina. Tällöin puhuja lisää lausumaansa jotain kuulijan kannalta olennaista informaatiota, joka ei ehkä kuulunut alkuperäiseen suunnitelmaan.

3.1 Lasten itsekorjaus sosiaalisen, kognitiivisen ja kielellisen kehitystason ilmentäjänä

Korjaus on vuorovaikutuksessa toimiva ja kehittyvä ilmiö ja samalla ihmisten välistä vuorovaikutusta jäsentävä rakenne. Itsekorjausten tekeminen eli oman puheen muokkaaminen ja korjaaminen on tärkeä sosiaalinen taito, jonka saavuttaessaan lapsi oppii toisaalta ehkäisemään ja ratkaisemaan väärinkäsityksiä ja toisaalta sopeuttamaan sanottavansa sosiaaliseen tilanteeseen sopivaksi (Laakso, 2006). Lapsen tuottamat itsekorjaukset kertovat kyvystä seurata ja monitoroida omaa puhetta kuulonvaraisesti, mutta

myös herkkyystä havaita puheen, eleiden ja toiminnan keskinäistä riippuvuutta, seurata keskustelua ja orientoitua omaan asemaansa keskustelun kulussa (Forrester, 2008). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotetut itsekorjaukset kertovat lapsen kyvystä ottaa toisen ihmisen näkökulma huomioon. Itsekorjaukset liittyvät olennaisesti siis myös sosiaaliseen kognitioon ja tietoon vuorovaikutuskäytännöistä (Laakso, 2005).

Lapsen tekemät itsekorjaukset kertovat myös siitä, mitä hän tuntee, haluaa, toivoo, uskoo, ajattelee ja tavoittelee. Elina Kontu (2004) on väitöskirjassaan käyttänyt edellä mainituista toiminnoista yhteisnimitystä mielen taidot. Itsekorjaukset heijastavat siis lapsen mielen taitoja, ja siksi ne kertovat myös lapsen kognitiivisesta kehityksestä. Lisäksi lapsen tekemät itsekorjaukset jo itsessään heijastavat tietoisuutta kielestä ja ovat yhteydessä kielen oppimiseen myös niin, että lasten on havaittu korjaavan omassa puheessaan juuri niitä kielen osa-alueita, joita he ovat parhaillaan omaksumassa (Laakso, 2006; Laakso, 2010)

Itsekorjaus voi olla myös tarkoituksellinen kontaktikeino eli tärkeä vuorovaikutuksellinen resurssi (Laakso, 2006). Lapsen keskustelussa tuottamat itsekorjaukset kertovat hänen pragmaattisista taidoistaan eli kyvystä käyttää kieltä kontekstissa. Lapsen pragmaattiset vahvuudet voivat tulla esille tehtyjen itsekorjausten kautta myös silloin, kun lapsella on vaikeuksia useiden kielellisten rakenteiden hallinnassa (Salmenlinna, 2005).

Korjaustoimintaan tarvittavien pragmaattisten taitojen on arveltu kehittyvän lapsilla nopeammin kuin kielellisten taitojen. Lasten onkin havaittu kykenevän korjaamaan jo omaa ei-kielellistä ilmaisuaan ennen kuin heillä on sanoja käytössään (Salokanto, 2009, Laakso, 2010). Pienten lasten on myös havaittu olevan tutussa ympäristössä pragmaattisesti taitavampia, eli he osaavat ottaa kontekstin huomioon muotoillessaan ja tulkitessaan kielellisiä ilmaisuja (mm. Ryder ja Leinonen, 2003). Vaativammassa tai vieraassa ympäristössä heillä sen sijaan on vaikeuksia tehtävissä, joissa tulee harkita ja yhdistää tietoa. Pragmaattinen ymmärrys ja sen kehitys on monimuotoinen prosessi, jonka kehityksestä ja häiriöistä tiedetään kuitenkin vasta vähän (Loukusa, 2007). Pragmaattisia taitoja voi olla myös vaikea todentaa tai mitata. Osallistuminen kommunikaatiossa tapahtuvaan kontekstuaaliseen prosessointiin eli yhteisen todellisuuden luomiseen ja muokkaamiseen on tärkeä kyky, joka voi osaltaan tulla esille juuri korjaustoiminnan kautta. Korjaustoiminnan kautta voivat tulla esille myös pragmaattiset ongelmat, esimerkiksi autismin kirjon häiriöistä kärsivillä lapsilla on todettu vaikeuksia vastata korjausaloitteisiin sopivalla tavalla (Volden, 2004).

3.2 Lasten itsekorjausten kehitys

Itsekorjaukset ovat siis normaaliin keskusteluun ja vuorovaikutukseen kuuluva tärkeä osa, joka myös heijastaa lapsen kielellistä, sosiaalista ja kognitiivista kehitystasoa. Lasten korjauskäytänteitä ja niiden kehitystä on kuitenkin tutkittu vasta vähän. Lisäksi on havaittu eroavaisuuksia suomalaisten tutkimusten ja englanninkielisten lasten itsekorjausta käsittelevien tutkimusten tuloksissa (ks. esim. Laakso, 2006). Seuraavassa esittelen kuitenkin hahmotelman lasten itsekorjausten kehittymisestä pääasiassa suomalaisten tutkimustulosten pohjalta.

Lasten on huomattu havaitsevan vuorovaikutuksellisia ongelmia jo ennen kuin he puhuvat, ja heillä vaikuttaa olevan kyky puuttua näihin ongelmiin (esim. Laakso, 2010). Aivan ensimmäiset itsekorjaukset ovatkin usein ei-kielellisiä: jo alle yksivuotiaat, esisanallisessa vaiheessa olevat lapset tekevät pyrkivät korjaamaan aikuisen väärin ymmärryksen tai pyyntöön vastaamatta jättämisen esimerkiksi toistamalla ääntelyä ja osoittavan eleen (Forrester, 2008; Salokanto, 2009).

Ensimmäisiä kielellisiä itsekorjauksia lasten puheessa on havaittu jo yksisanavaiheessa, noin yksivuotiailla lapsilla (mm. Laakso, 2006; 2010). Nämä ensimmäiset kielelliset itsekorjaukset kohdistuivat tavallisimmin sanan fonologiaan, mutta vähemmässä määrin myös leksikkoon. Lapset myös ikään kuin tavoittelevat uusia sanoja itsekorjauksen avulla (Clark, 2003: 122-124; Laakso, 2006; 2010). Laakson (2006) tutkimuksessa itsekorjaukset tapahtuivat tässä vaiheessa useimmin vanhemman korjaavan toiston jälkeen, vaikka myös itse aloitettua samassa vuorossa tapahtuvaa korjausta esiintyi. Toisaalta lasten on myös havaittu aloittavan korjausta enemmän itse kuin vanhemman aloitteesta (Forrester, 2008; Jokinen, 1998).

Sanahahmojen äänteellisen tarkennuksen ja toiston ohella varhaisissa itsekorjauksissa korostuivat lapsen käyttämät pragmaattiset tehokeinot, kuten äänenvoimakkuuden nosto, katse, eleet ja liikkeet (Forrester, 2008; Salokanto, 2009; Laakso, 2010). Eleiden käytön onkin todettu olevan tärkeä merkki ensinnäkin intentionaalisuuden kehittymisestä ja lisäksi oleellinen osa kielen kehityksen prosessia (mm. Gullberg, de Bot, ja Volterra, 2008). Ajatellaankin, että puheen ja kielen oppiminen on esisanallisen kommunikoinnin rakenteellinen, motivationaalinen ja prosessinomainen laajennus, eikä jokin erillinen, esikielellistä kehitystä seuraava ilmiö (ks. Klippi, 2005). Tätä olettamusta tukee myös se, että vaikka lapsi oppii ympäristönsä puheen ja kielen, ei muiden vuorovaikutusten ainesten, kuten eleiden, käyttö häviä. Vastaava rakenne on havaittavissa myös itsekorjausten kehityksessä: Eleet liittyvät tiiviisti lapsen varhaisiin ei-kielellisiin itsekorjauksiin, mutta ovat mukana myös myöhemmissä kielellisissä

itsekorjauksissa (Forrester, 2008; Laakso, 2006; 2010). Tämä kertoo osaltaan siitä, kuinka lapsi opettelee kieltä ja vuorovaikutustaitoja samanaikaisesti.

Lasten kielellisen kyvyn kehittyessä myös itsekorjaukset monipuolistuvat, ja lapset alkavat tehdä myös uudentyyppisiä korjauksia äänteellisten tarkennusten ja leksikaalisten korjausten lisäksi (Forrester, 2008; Laakso, 2006; 2010). Kahden vuoden jälkeen lapset alkavat tehdä aiempaa enemmän itsenäisiä, nopeita ja onnistuneita itsekorjauksia (Forrester, 2008; Laakso, 2006; Laakso, 2010). Kaksivuotiaat lapset lisäävät sanoihin tavuja ja loppukonsonantteja sekä tekevät syntaktisia itsekorjauksia lisäämällä lauseisiin sanoja tai jättämällä lauserakenteensa kesken ja aloittamalla uudella rakenteella. Laakso (2006) havaitsi, että korjaukset sijoittuvat tässä vaiheessa tavallisesti tilanteisiin, joissa vanhemmalla ja lapsella oli meneillään eri toiminta. Tällöin lapsi käytti itsekorjausta keinona saada vanhemman huomiota, ja korjausta seurasi sitten lapsen tavoittelema, jaettu, yhteisen toiminnan hetki.

Kolmevuotiaiden tekemät itsekorjaukset ovat jo varsin hyvin kehittyneitä, lukuun ottamatta leksikaalisten partikkeleiden (esim. aikuisten itsekorjauksissa tyypillinen eiku-partikkeli) käyttöä (Laakso, 2010). Neljä–viisivuotiailla lapsilla on havaittu jo taitavia, aikuismallin mukaisia itsekorjauksia (Salonen ja Laakso, 2009). Itsekorjaukset kohdistuvat laajasti kielelliseen ilmaisuun: fonologiaan, morfologiaan, syntaksiin ja leksikkoon, mutta myös ei-kielelliseen vuorovaikutukseen. Neljä–viisivuotiaat tekivät myös laajentavia lisäyksiä lausumiinsa. Yleisimmät Salosen ja Laakson (2009) tutkimuksessa esiintyneet itsekorjaustyyppit olivat syntaktiset ja leksikaaliset itsekorjaukset, joita oli korjauksien kokonaismäärästä yli kaksi kolmasosaa. Fonologisia itsekorjauksia oli aineistosta 11 % ja morfologisia 13 %. Vähiten lapset lisäsivät lausumiinsa (3 %) tai tekivät ei-kielellisiä korjauksia (5 %). Korjaukset olivat tiiviisti yhteydessä käynnissä oleviin leikkitalanteisiin, ja niissä näkyi puheenvuorojen suunnittelu ja sovittaminen leikkiin sekä kuulijoiden näkökulman huomioiminen. Lasten tekemät itsekorjaukset olivat siis muuten, paitsi fonologisten korjausten osalta, sosiaalisesti motivoituneita, eli lapset korjasivat puheensa sisältöä leikin kontekstiin ja kuulijalle sopivammaksi.

3.3 Vanhempien tekemät korjausaloitteet

Vanhemmat korjaavat lastensa puhetta paljon, ja erityisesti vanhempien aloittamat korjausjaksot ovat tyypillisiä lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa (mm. Laakso ja Soininen, 2010). Korjauksen avulla vanhemmat opettavat lapselle kieltä: he tarjoavat sanan oikean fonologisen muodon, tukevat lapsen sanavaraston kehittymistä ja auttavat kieliopin hallinnassa. Vanhempien tekemät

korjaukset auttavat lasta myös hahmottamaan vuorovaikutus- tai leikki-tilanteiden sosiaalisia rakenteita ja tukevat hänen kognitiivista kehitystään.

Korjaus on myös vuorovaikutusta jäsentävä rakenne, jonka ajatellaan olevan mukana muiden rakenteiden (esim. vuorottelu- ja sekvenssijäsennys) kanssa mahdollistamassa lapsen nopean kielen oppimisen: lapsi ei pystyisi oppimaan kieltä niin nopeasti kuin oppii, jos lasta ympäröivä puhe ja keskustelu olisivat kaoottisia ja vailla järjestystä (ks. Hakulinen, 1998 a: 13-14; Laakso, M 2008). Vanhempien korjauskäytänteet ovat myös mallina lapselle ongelmallisten vuorojen käsittelystä.

Vanhempien on havaittu korjaavan alle 2-vuotiaiden lastensa puhetta enemmän suoraan, kun taas 3-vuotiaiden kanssa vanhemmat käyttivät monipuolisempia korjausaloitteita (Laakso, 2011; Laakso ja Soininen 2010). Vanhemmat suosivat pienten lasten kanssa suoraa korjausta, tavallisimmin fonologisiin korjauksiin liittyvää korjaavaa toistoa. Lasten itsekorjausten monipuolistuessa vanhemmat kuitenkin siirtyvät käyttämään useammin kysymyksiä ja ymmärrystarjouksia korjausaloitteina, mikä vastaa myös aikuisten välisten keskustelujen käytäntöä (Laakso ja Soininen, 2010; ks. Sorjonen, 1998). Tällöin lapsi saa enemmän vastuuta yhteisymmärryksen säilyttämisestä keskustelussa, ja puheenvuoroissa ilmaistu sisältö monipuolistuu ja syvenee (Laakso, 2006; 2010). Kolme—neljävuotiaiden ja vanhempien vuorovaikutuksessa korostuu se, etteivät aikuisten tekemät korjausaloitteet aina pyri yhteisymmärryksen säilyttämiseen, vaan niillä saattaa olla myös lapsen kognitiivista kehitystä edistäviä päämääriä (Laakso, 2010). Vanhempien tekemissä korjausaloitteissa voidaan siis havaita tietynlaista kehityssuuntaa, vaikka aiheesta ei olekaan julkaistu varsinaista seuranta tutkimusta.

3.3.1 Vanhempien korjausaloitetyypit

Seuraavassa esittelen Laakson ja Soinisen (2010) tutkimustuloksia vanhempien 3-vuotiaille lapsilleen tekemistä korjausaloitteista. Laakso ja Soininen ovat luokitelleet äitien tekemät korjausaloitteet seuraavasti (esimerkit suluisissa Laakson ja Soinisen artikkelista):

1. Avoin kysymys (mitä?)
2. Tarkistus kysymys (minkä?)
3. Opetuskysymys (onko se possu?)
4. Tulkinta/ymmärrystarjous (ai sä tarkotat yli vai?)

5. Suora korjaus/ korjaava toisto (Bravo)
6. Eiku-partikkelin käyttö (eiku tää tarkoittaa...)

Avoim kysymys liittyi Laakson ja Soinisen tutkimuksessa tilanteeseen, jossa vanhempi ei kuullut tai ymmärtänyt lapsen vuoroa ja kaipasi siihen kokonaisuudessaan tarkennusta. Avoimen kysymyksen jälkeen seurasikin lapsen tekemä tarkennus. *Tarkistuskysymykset* taas viittasivat tarkemmin lapsen puheenvuoron ongelma-alueeseen, tavallisimmin epäselviin paikan, henkilön tai asian viittauksiin. Tarkistuskysymyksistä noin puolet oli kysymyssanoja: kuka, ai mikä, minkä ja mistä. Toiseen puoliskoon liittyi kysymyksen lisäksi ongelmakohtaan toisto, esimerkiksi: "Mistä se menee ali". Vanhemman tekemien korjauskysymyksen seurauksena lapset tuottivat täsmällisempiä viittauksia asioihin, joista he olivat puhumassa. Tämä vahvistaa lapsen käytössä olevia kielenkäyttötaitoja ja edistää kielenkehitystä.

Kolmas ryhmä, *opetuskysymykset* liittyivät tilanteisiin, joissa vanhempi ymmärsi lapsen vuoron, mutta kyseenalaisti sen sisällön. Tyypillisesti vanhempi muodosti kysymyksen onko- tai oliko -kysymysverbin avulla ja toistamalla osan lapsen vuoron sisällöstä. Tilanteet, joissa vanhempi käytti opetuskysymystä, liittyivät nimeämiseen tai siihen, kuinka jossain tilanteessa tulisi toimia. Opetuskysymyksiä käyttämällä vanhempi vahvistaa lapsen "maailmantietoutta". Kolmevuotiaat lapset kuitenkin vastasivat opetuskysymyksiin usein pitäytyen aikaisemman vuoronsa sisällössä, ellei vanhemman tekemä kysymys ollut riittävän konkreettinen.

Edellä kuvattuihin vanhemman tekemiin korjauskysymyksiin liittyi kolmeosainen rakenne: 1) lapsen ongelmavuoro, 2) vanhemman korjauskysymys ja 3) lapsen itsekorjaus (Laakso ja Soininen, 2010). Lapset vastasivat vanhemman korjauskysymyksiin 90 prosentissa tapauksista. Tällöin voidaankin puhua vanhemman aloittamasta korjausjaksoista, jossa vanhempi ja lapsi yhdessä selvittivät ongelmaa, mutta lapsi ratkaisi sen tekemällä itsekorjauksen. Laakson ja Soinisen aineiston korjauksista puolet oli tämänkaltaisia korjausjaksoja, jolloin niiden voidaan olettaa olevan tyypillisiä vanhemman ja kolmevuotiaan välisen vuorovaikutuksen piirteitä. Myös aikuiskeskustelun mukainen itsekorjauksen preferenssi tuli selvästi esille.

Vanhemman tekivät myös *tulkintoja/ymmärrystarjouksia* (Laakso ja Soininen, 2010). Näiden jälkeen lapsi ei kuitenkaan enää tehnyt itsekorjausta vaan vain vahvasti vanhemman tulkinnan oikeaksi tai torjui sen. Osassa tapauksista lapsi jätti myös kokonaan vastaamatta. Ymmärrystarjoukset kohdistuivat useimmiten

lapsen vuoron leksikaalis-semanttiseen sisältöön, mutta myös epäselviin pronominiiviittauksiin.

Vanhemman tekemä *suora korjaus* oli usein *korjaavaa toistoa* ja liittyi lapsen vuorossa esiintyneen sanan fonologiaan. Heti lapsen käyttämän muodon jälkeen toistettuna korjaus auttaakin lasta oppimaan sanan oikeaa fonologista asua. Korjaavan toistoon liittyi usein korostettu prosodia. Korjaavan toiston yhteydessä 2/3:ssa tapauksista lapsi toisti vielä vanhemman korjaavan ilmaisun tai ilmaisi, että korjattu sana oli se jota hän tarkoitti. Kolmasosa vanhempien korjausaloitteista jäi ilman vastausta. Vanhempien tekemään suoraan korjaukseen/korjaavaan toistoon liittyi osassa tapauksissa vanhemman tekemän korjauksen "lieventämistä". Vanhempi osoitti, että osa lapsen ilmaisusta oli oikein esimerkiksi myöntävällä ilmaisulla ennen suoraa korjausta. Tämä saattaa heijastaa vanhempien taipumusta itsekorjauksen preferenssiin.

Vanhemmat myös selvästi kielsivät lapsen edellisen vuoron paikkansapitävyyden käyttämällä *ei-sanaa tai eiku-partikkelia*. Suora korjaus ja siihen liittyvä vastaväite liittyivät mm. sääntöjen vastaiseen toimintaan tai lapsen ilmaisun leksikaalis-semanttisen merkityksen korjaamiseen.

4 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yhden vanhempi-lapsi-parin vuorovaikutusta ja erityisesti korjauskäytänteitä sekä niiden kehittymistä tutkimusjakson aikana. Vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa korjausaloitteet ja itsekorjaukset vaikuttaisivat liittyvän tiiviisti yhteen. Kuitenkin on epäselvää, kuinka vanhempien tekemät korjausaloitteet tarkemmin vaikuttavat lasten tekemiin itsekorjauksiin ja minkälainen on vanhempien tekemien korjausaloitteiden ja lasten itsekorjausten välinen suhde. Lasten tekemistä itsekorjauksista ja erityisesti vanhempien korjausaloitteista sekä niiden kehityksestä on hyvin vähän julkaistua tutkimusta sekä Suomessa että maailmalla.

Aikaisemmissa luvuissa olen kuvannut sitä, miksi aihe on tärkeä. Lapsen tekemät itsekorjaukset ilmentävät hänen sosiaalista, kognitiivista ja kielellistä kehitystään, ja niitä tutkimalla voidaan mahdollisesti saada tietoa myös kehityksen häiriöistä. Olen kuvannut myös, kuinka lapsen tekemät itsekorjaukset aikaisempien tutkimusten perusteella kehittyvät ja mitä vanhempien tekemistä korjausaloitteista tiedetään ja kuinka vanhempi voi korjausaloitteiden avulla tukea lapsen kehitystä. Vanhempien tekemien korjausaloitteiden tutkiminen tuo myös lisätietoa siitä, miten vanhemman sensitiivisyys ilmenee vuorovaikutuksessa.

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena on siis tarkentaa, rikastuttaa ja lisätä tietoa vanhemman ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta sekä erityisesti siinä ilmenevistä lapsen itsekorjauksista ja vanhemman korjausaloitteista ja näiden kehittymisestä. Seuraavassa esittelen tutkimuskysymykset tiivistetysti:

1. Millaisia itsekorjauksia lapsi tekee ja miten ne muuttuvat seurannan aikana?
2. Millaisia korjausaloitteita isä tekee ja miten ne muuttuvat seurannan aikana?

Vastaukset esittämiini kysymyksiin antavat mahdollisuuden tarkastella paitsi lapsen tekemien itsekorjausten kehitystä ja vanhemman korjausaloitteiden suhdetta niihin, mutta myös sitä, miten lapsen kielenkehityksen eteneminen kenties heijastuu isän korjauskäyttäytymiseen.

5 Menetelmät

5.1 Tutkittavat

Tarkastelen tutkimuksessa 2-vuotiaan tyttärenti (jatkossa merkitty kirjaimella E) tekemiä itsekorjauksia ja hänen isänsä (jatkossa merkitty kirjaimella I) tekemiä korjausaloitteita. E on ensimmäisessä nauhoituksessa 1;9 ikäinen ja seurannan loppuessa 2,5-vuotias (2;6). Hän on normaalisti kehittynyt, perheensä ensimmäinen ja ainoa lapsi. Tytön isä on tavallinen suomalainen päivätyössä oleva mies, koulutukseltaan sähkötekniikan insinööri.

5.2 Aineiston muodostaminen

Aineistoa on nauhoitettu yhteensä n. 200 minuuttia, ja se on kerätty 10 kuukauden aikana. Nauhoitukset on tehty perheemme kodissa noin kerran kuukaudessa. Aineisto koostuu spontaaneista leikki-, kirjanluku- ja muista toimintatilanteista. Kuvausvaiheessa tutkimustilannetta ei ollut erityisesti määritelty, jotta päästiin tarkastelemaan luonnollisia vuorovaikutustilanteita. Nauhoitusten kesto vaihtelee 15 minuutista 30 minuuttiin. Nauhoitukset on tehty Sony Mini DV handycam DCR-HC19E PAL -videokameralla ja siirretty sitten DVD-levylle.

Aineiston yhdeksästä nauhoituksesta tutkimukseen on valittu kuusi. Kaikki ne ovat kirjanlukutilanteita, joten ne ovat keskenään mahdollisimman samankaltaisia. Tarkastelusta rajattiin pois kaksi leikkitalannetta ja yksi tilanne, jossa tutkittavat valmistivat salaattia yhdessä. Valituista kuudesta nauhoituksesta muodostettiin kolme tarkastelupistettä lapsen kielellisen kehityksen, itsekorjausten ja vanhemman korjausaloitteiden kehityksen esiin tuomiseksi. Ensimmäisen tarkastelupisteen kaksi nauhoitusta on tehty E:n ollessa hieman alle 2-vuotias (1;9 ja 1;10). Toisen tarkastelupisteen kaksi nauhoitusta ovat seurannan keskimmäiset kirjanlukutilanteet, jolloin E on juuri täyttänyt kaksi vuotta (2;1). Kolmannen tarkastelupisteen muodostavat kaksi viimeisintä nauhoitusta E:n ollessa 2,5-vuotias (2;5 ja 2;6). Aineiston kuvaus on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1: Tutkimuksen aineiston kuvaus

	Tarkastelupiste 1		Tarkastelupiste 2		Tarkastelupiste 3	
E:n ikä nauhoitusajankohtana	1;9	1;10	2;1	2;1	2;5	2;6
Nauhoituksen kesto (min.)	15	12 (kokonaiskesto 29 min.)	20	18 (kokonaiskesto 25 min.)	20 (kokonaiskesto 27 min.)	15
Nauhoituksen tapahtumien kuvaus	E ja I lukevat Mato Matalan sanakirjaa sängyllä.	E ja I lukevat Nallekirjaa ja sitten Mato Matalan sanakirjaa pöydän ääressä.	E ja I lukevat Arvaa kuka kuvassa kurkistaa -kirjaa sängyllä.	E ja I lukevat Maisa-kirjaa sängyssä ennen nukkumaan menoa. Nauhoituksen lopussa he sammuttavat valot, mutta jatkavat keskustelua.	E ja I lukevat Nalle Puh -kirjaa sängyllä.	E ja I lukevat Meripeikkojen Liikenneaapista sohvalla.
E:n kielenkäytön kuvaus nauhoituksessa	E:llä 63 yksisanaista ilmaisuja, 21 kaksisanaista ilmaisuja ja 1 kolmisanaista lause.	E:llä 73 yksisanaista ilmaisuja, 33 kaksisanaista ilmaisuja ja 2 kolmisanaista lausetta.	E:llä 112 yksisanaista ja 24 kaksisanaista ilmaisuja, 45 3–4 sanan lausetta sekä 11 useamman (5–8) sanan lausetta.	E:llä 58 yksisanaista ja 38 kaksisanaista ilmaisuja, 32 3-4 sanan lausetta, sekä 19 pidempää (5–11 sanan) lausetta.	E:llä 101 yksisanaista ja 26 kaksisanaista ilmaisuja, 35 3-4 sanan lausetta, sekä 22 pidempää (5-11 sanan) lausetta.	E:llä 41 yksisanaista ja 14 kaksisanaista ilmaisuja, 43 3-4 sanan lausetta sekä 10 pidempää (5-7 sanan) lausetta.

Taulukosta 1 käy ilmi, että nauhoituksista tutkimukseen valitun aineiston kokonaiskesto on 100 minuuttia. Ensimmäisen mittauspisteen nauha-aineistoa on analysoitu 27 minuutin ajalta, toisen mittauspisteen 38 ja kolmannen 35 minuutin ajalta. Vaikka aineistosta tarkasteltiin kunkin itsekorjaus- ja korjausaloitetyypin yleisyyttä kussakin tarkastelupisteessä, tarkastelupisteet eivät ole keskenään täysin vertailukelpoisia nauhoitusten kestojen eron takia. Tarkastelupisteiden välillä voidaan tarkastella kuitenkin kunkin itsekorjaus- tai korjausaloitetyypin yleisyyttä kyseisen tarkastelupisteen sisällä laadullisen muutoksen esiintuomiseksi.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysoimisen työkaluna on käytetty *keskustelunanalyysiä*, koska se sopii arjessa tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen (Seppänen, 1998). Keskustelunanalyysissä tutkimus perustuu empiirisestä aineistosta tehtyjen havaintojen analysoimiseen, joten aineiston käsittelyyn on kiinnitettävä paljon huomiota (ks. Seppänen, 1998). Kuva- ja ääninauhojen litterointi on oleellinen osa tutkimusta, sillä siinä tehdyt ratkaisut vaikuttavat tutkimuksen lopputuloksiin. Litteraatiossa pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja neutraalisti tutkimuksen kannalta keskeiset asiat. Toisaalta mikään litteraatti ei kuitenkaan ole täydellisen tarkka tai neutraali, joten on tärkeä muistaa, että se on työväline, jota käytetään yhdessä kuva- tai ääninauhan kanssa.

Tämän tutkimuksen aineisto on litteroitu ensin DVD-nauhalla ja sitten ääninauhalla keskustelunanalyysin mallin mukaisesti (ks. Seppänen 1998). DVD-nauhojen perusteella tehtiin ensin karkea litteraatio, jota tarkennettiin Praat- ohjelman avulla ääninauhoilta.

Keskeisin asia, jota aineistosta litteroitiin, oli E:n ja I:n puhe, joka on merkitty litteraattiin suomen kielen kirjoitusmerkkejä käyttämällä. E:n puheessa esiintyneet lapsenkieliset tai epätarkat foneettiset ilmaukset on merkitty lähimmällä kirjoitusmerkillä tai niiden yhdistelmällä. Tässä yhteydessä on myös tarvittaessa käytetty *-merkkiä osoittamaan sanan tai äänten pehmeätä ja lapsenkielistä ääntymistä.

Epäselvät ja epävarmasti kuullut jaksot on kirjoitettu sulkujen sisään. Lisäksi litteraattiin on merkitty päällekkäisyydet, tauot, prosodia, puhenopeus ja puheen voimakkuus. Tauot

on mitattu ääninauhalta Praat-ohjelman avulla: mikrotauot (alle 0,5) on merkitty sulkuihin pisteellä (.) ja yli 0.5 sekunnin pituiset tauot keston mukaan sulkujen sisään sekunnin kymmenesosan tarkkuudella, (esim. (0.8)). Myös prosodian merkitsemisen apuna on käytetty Praat-ohjelmaa. Prosodiaa on kuitenkin vaikea kuvata tarkasti litteraattiin, joten siihen on merkitty pääasiassa vain ilmaisun lopun laskeva, nouseva tai tasainen intonaatio. Litteraatioon on kuvattu myös keskustelun kannalta keskeinen toiminta, kuten esimerkiksi kuvien osoittaminen ja luettavana olevan kirjan luukkujen avaaminen. Tutkimuksessa käytetyt litterointimerkit löytyvät liitteestä 1.

5.3.1 Lapsen tekemien itsekorjausten luokittelu

Lapsen tekemät itsekorjaukset luokiteltiin sen mukaan, mihin kielen osa-alueeseen ne kohdistuivat ja aloittiko lapsi ne itse vai vanhemman korjausaloitteen jälkeen. Kielellisen osa-alueen luokkien muodostamiseksi on otettu mallia Salosen ja Laakson (2009) tutkimuksesta. Luokkia on viisi (esimerkit 1-5):

- | | |
|------------------|--|
| 1. fonologinen: | Esemekki 1: <i>keepaadi. (0.8) leepaadi?</i> ¹ |
| 2. leksikaalinen | Esimerkki 2: <i>e- (.) joo</i> |
| 3. morfologinen | Esimerkki 3: <i>mitkä</i> → <i>mikä</i> (ks. esimerkki 7.) |
| 4. syntaktinen | Esimerkki 4: <i>mi- (.) kää:me.</i> |
| 5. muut. | Esimerkki 5: <i>ei uk kuu. ei uk kuu?</i> (prosodinen) <i>äiti tänne (.)</i>
<i>[ukkuu</i> (lisäys) |

Fonologiset korjaukset kohdistuivat sanan äänneisiin, leksikaaliset sanavalintaan (oikeaan merkitykseen/tarkoitukseen), morfologiset taivutukseen (esim. sijapäätteeseen tai aikamuotoon) ja syntaktiset lauserakenteeseen (esim. toteamuksesta kysymykseksi tai toisinpäin). Muut-luokka sisältää ei-kielellistä, esimerkiksi eleillä tapahtuvaa korjausta, lisäyksiä ja prosodista korjausta.

Korjausten luokittelu ei ole kuitenkaan yksinkertaista, sillä luokat voivat olla osittain päällekkäisiä. Esimerkissä 1 korjaus on fonologinen, mutta sillä voisi olla myös leksikaalinen merkitys, jos lapsen ensimmäisen ilmaisun merkitys olisi *gepard* ja seuraavan

¹ esimerkit on poimittu E:n puheesta

leopardi. Samoin syntaktisen luokan esimerkissä 4 kyseessä voi olla leksikaalinen tai syntaktinen itsekorjaus. Leksikaalinen se olisi silloin, jos ensimmäinen, keskenjäänyt ilmaisu olisi jokin sana, esimerkiksi joku eläin (vaikka minkki), joka korjattaisiin käärmeeksi.

Tässä tutkimuksessa ongelma on ratkaistu päätyväällä todennäköisimpään selitykseen. Esimerkissä 1 korjaus on luokiteltu fonologiseksi, sillä *gepard*i ei oletettavasti kuulu kyseisen lapsen sanavarastoon (vaikka leopardi kuuluu) ja esimerkkitaapauksessa 4 korjaus on päädytty luokittelemaan syntaktiseksi itsekorjaukseksi, koska (aineistossa esille tuleva) lapselle tyypillinen tapa vastata kysymyksenalla *mikä* vaihtuu varsinaiseksi vastaukseksi (*käärme*). Tarvittaessa on vain valittu mihin luokkaan kukin itsekorjaus ensisijaisesti kuuluu. Esimerkiksi prosodista korjausta liittyy usein muihin luokkiin kuuluviin itsekorjauksiin (esimerkissä 1 fonologisesti korjattu sana on myös painotukseltaan erilainen, sen intonaatio on nyt laskevan sijaan nouseva), joihin tällaiset itsekorjaukset onkin ensisijaisesti luokiteltu. Ainoastaan silloin, kun prosodia on ainoa muuttuva tekijä ilmauksen toistuessa (ks. esimerkki 5), korjaus on luokiteltu prosodiseksi luokkaan 'muut'. Pelkkää toistoa ei ole laskettu itsekorjaukseksi.

Itse aloitetut itsekorjaukset lapsi aloittaa itse, joko *omassa vuorossa* tai *myöhemmin*, mutta ei kuitenkaan isän korjausaloitteeksi luokitellun vuoron jälkeen. Yllä olevat esimerkit (1, 2, 4 ja 5) ovat hyviä esimerkkejä samassa vuorossa aloitetusta itsekorjauksesta. Näissä korjaus seuraa korjattavaa ilmaisua heti tai hyvin lyhyen tauon jälkeen. Vuoron rajaa ei kuitenkaan ole helppo määritellä. Se, kuinka pitkän tauon puhuja voi pitää ja säilyttää vuoron silti itsellään riippuu keskustelijoita ja keskustelun rytmistä ja muista tekijöistä, kuten esim. sanavalinnoista ja prosodiasta (Hakulinen, 1998 b). Tässä tutkimuksessa lapsen myöhemmin aloittama voi ilmetä joko (yli 1.0 s) tauon jälkeen (ks. esimekki 6) tai isän vuoron jälkeen aloitettu, mikäli isän vuoro ei sisällä korjausaloitetta (ks. esimerkki 7). Tällainen tilanne voi syntyä esimerkiksi silloin, kun toisen antama vastaus ei ole oikea tai riittävä tai muuten tyydytä kysyjää.

Esimerkki 6. Tauon jälkeinen itse aloitettu itsekorjaus

E: *jooh. tsi piot ta*

(1.6)

→ E: *se piot. taa?*

Esimerkki 7. Toisen vuoron jälkeinen itse aloitettu itsekorjaus

E: *mitkä on naiset.*

(1.2)

I: *äiti on nainen ja. (.) äitin kaverit on naisia. (.) E:stäkin tulee sitten isona nainen.*

(1.8)

→ E: *mikä on nainen.*

Toisen aloittamat itsekorjaukset seuraavat puolestaan isän tekemää korjausaloitetta. Seuraava (8) on esimerkki toisen aloittamasta itsekorjauksesta:

Esimerkki 8. Tipu

E: *kukkuh.*

I: *se on tipu.* (isän korjausaloite)

→ E: **tipu?**

5.3.2 Vanhemman tekemien korjausaloitteiden luokittelu

Vanhemman tekemät korjausaloitteet luokiteltiin korjauskysymyksiin (avoin, tarkistus- ja opetuskysymys), tulkintaan, suoraan korjaukseen ja hyväksyvään toistoon mukaillen Salosen ja Laakson (2009) mallia, joka on tarkemmin kuvattu aikaisemmin tässä tutkimuksessa (s. 11-13). Salosen ja Laakson aineistossa oli yhtenä korjausaloiteluokkana myös eiku-partikkelin käyttö, mutta sitä ei tässä aineistossa esiintynyt. Seuraavat esimerkit (9-15) eri korjausaloitetyypeistä on poimittu I:n puheesta:

- | | |
|---------------------|--|
| 1. Avoin kysymys | Esimerkki 9: <i>mitä sää tarkoitat</i> |
| 2. Tarkistuskysymys | Esimerkki 10: <i>mitä se tekee</i> |
| 3. Opetuskysymys | Esimerkki 11: <i>oliks se niin että ei saa mennä</i> |
| 4. Tulkinta | Esimerkki 12: <i>jaa ottaa vai</i> |
| 5. Suora korjaus | Esimerkki 13: <i>se on tipu</i> |
| 6. Hyväksyvä toisto | |
| HT 1 | Esimerkki 14: <i>joo myslää</i> |
| HT 2 | Esimerkki 15: <i>niin mummi on vaan mummi</i> |

Avoin kysymys liittyi tilanteisiin, jolloin I ei tiennyt yhtään mitä E tarkoittaa. *Tarkastuskysymyksessä* jokin osa E:n ilmaisusta, esimerkiksi verbi oli jäänyt I:lle epäselväksi. *Opetuskysymyksen* korjausaloite ei kohdistunut niinkään ilmaisun kieliopilliseen muotoon vaan ilmauksen sisältöön. *Tulkinta* liittyi tilanteisiin, jolloin I oli epävarma siitä, oliko ymmärtänyt E:n ilmaisun oikein. I:n tekemien tulkintojen loppuun kuului usein "vai" – kysymyssana. Myös *suora korjaus* liittyi ilmauksen virheelliseen sisältöön, mutta silloin I toi esille oikean sisällön suoraan.

Hyväksyvä toisto liittyi usein ilmauksen fonologiseen epätarkkuuteen ja se on jaettu kahteen eri tyyppiin. Ensimmäisen tyypin (HT 1) hyväksyvän toiston tarkoitus oli oikea fonologisen mallin antaminen ja siihen liittyi tavanomaisesti myöntävä ilmaisu "joo" tai "kyllä". HT 1 –tyypin korjausaloitteet voitaisiin oikeastaan luokitella myös suoraksi fonologiseksi korjaukseksi, mutta tämän tutkimuksen aineisto oli sen kaltainen ja I:n esiin tuoma hyväksyntä niin voimakasta (myöntävät ilmaisut), että tällaiset korjausaloitteet nimettiin hyväksyväksi toistoksi. Suora korjaus puolestaan jäi liittymään tilanteisiin, joissa E:n ja I:n ilmausten sisällöt ovat keskenään ristiriidassa. Lisäksi ratkaisua puolsi se, että näin luokista saatiin selkeämmät ja helpommin toisistaan erottuvat. Tämä ratkaisu on tärkeä ottaa huomioon verrattaessa tuloksia aikaisempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

Toisen tyypin hyväksyvä toisto (HT 2) taas oli E:n ilmaisun toistamista, joko samoin sanoin tai oikeammassa kieliopillisessa tai fonologisessa muodossa. Toiston merkitys keskustelussa painottui kuitenkin oikean mallin antamista enemmän yhteisymmärryksen säilyttämiseen ja keskustelun jatkumiseen. HT 2 saattaa muistuttaa välillä hieman *tulkintaa*, mutta siihen ei liity tulkintaan kuuluvaa epävarmuutta E:n ilmaisun sisällöstä, mikä tuli tulkinnan kohdalla esille kysyvänä (nousevana) intonaationa ja vai-sanan käyttönä. HT 2 kohdistui yleensä pidempiin kokonaisuuksiin, kun HT 1 kohdistui pääasiassa yksittäisiin sanoihin. Molempiin hyväksyvän toiston tyyppeihin liittyi usein E:n ilmaisun laajentaminen ja rikastuttaminen.

5.3.3 Korjaustoiminnan muutoksen osoittaminen

Luokittelun jälkeen laskin kunkin E:n itsekorjaus- ja I:n korjausaloitetyypin esiintymismääriä ja niiden osuutta suhteessa kussakin seurantapisteessä tehtyihin

itsekorjauksiin tai korjausaloitteisiin. Tarkastelin mikä oli missäkin vaiheessa tyypillisintä ja mihin suuntaan itsekorjaukset ja korjausaloitteet kehittyivät. Korjaustoiminnan muutoksen esille saamiseksi vertasin eri tarkastelupisteitä keskenään niin kunkin tyypin suhteellisen määrän kuin laadunkin osalta.

6 Tulokset

Tämän tutkimuksen aineistossa E korjasi puhettaan runsaasti ja monin tavoin. E aloitti oman puheen korjauksista suurimman osan itse, mutta korjasi puhettaan myös toisen aloitteesta (taulukko 2). Aineistossa myös I teki paljon korjausaloitteita, joskin niistä vain osa johti E:n itsekorjaukseen. E:n itse aloittamatkin itsekorjaukset olivat kuitenkin tiiviissä yhteydessä I:n kanssa käytyyn keskusteluun. E:n itsekorjauksissa ja I:n korjausaloitteissa on nähtävissä selkeä kehityssuunta seurantajakson aikana. Seuraavissa luvuissa tarkastelen yksityiskohtaisemmin ensin E:n itsekorjauksia ja sitten I:n korjausaloitteita.

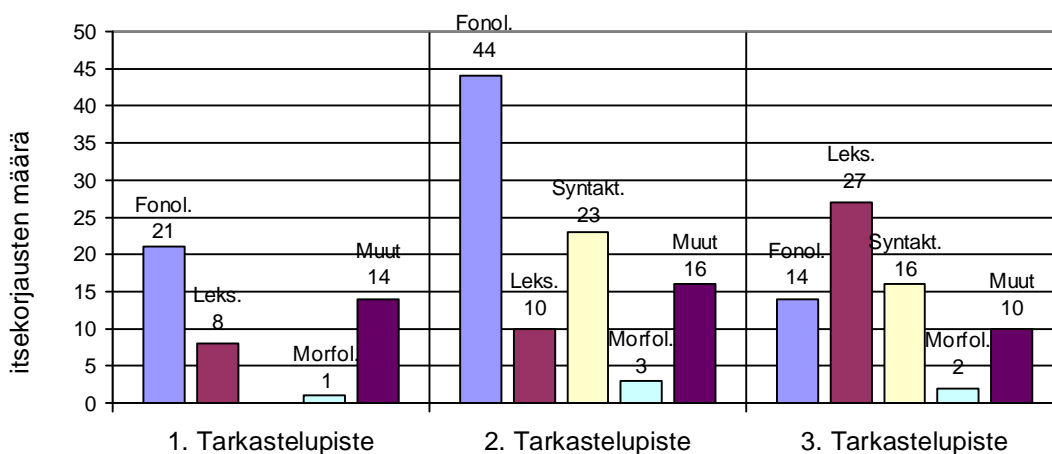
E:N OMAN PUHEEN KORJAUKSET		Itse aloitetut	Toisen aloittamat	<i>Yhteensä</i>
1. Tp.	Fonologiset	16	5	21
	Leksikaaliset	2	6	8
	Morfologiset	1	0	1
	Syntaktiset	0	0	0
	Muut	14	0	14
	<i>Yhteensä</i>	33	11	44
2. Tp.	Fonologiset	33	11	44
	Leksikaaliset	6	4	10
	Morfologiset	3	0	3
	Syntaktiset	16	7	23
	Muut	12	4	16
	<i>Yhteensä</i>	70	26	96
3. Tp.	Fonologiset	8	6	14
	Leksikaaliset	12	15	27
	Morfologiset	2	0	2
	Syntaktiset	15	1	16
	Muut	9	1	10
	<i>Yhteensä</i>	46	23	69

Taulukko 2 E:n oman puheen korjaukset

6.1 E:n itsekorjaukset

Tässä seurantatutkimuksessa E (1;9-2;6) korjasi omaa puhettaan paljon ja usealla eri tavalla (kuva 1). Eniten koko aineistossa E korjasi puhettaan *fonologisesti* (n=79), ja näistä

fonologisista korjauksista $\frac{3}{4}$ oli E:n itsensä aloittamia. Seuraavaksi eniten koko aineistossa oli E:n *leksikaalisia itsekorjauksia* (n=45), joista 20 oli E:n itsensä aloittamia. ja loput 25 saivat alkunsa I:n korjausaloitteesta. E korjasi myös puheensa lauserakenteita; *syntaktisista itsekorjauksista* (n=39) suurin osa (31/39) oli E:n itsensä aloittamia. Lisäksi E teki *muun tyyppisiä itsekorjauksia* (n=40), tähän luokkaan kuuluvat niin ei-kielelliset, eleen avulla tapahtuvat kuin prosodiset korjaukset ja omaan puheenvuoroon lisäämiset. Nämä olivat lähes kaikki itse aloitettuja. E:n tekemiä *morfologisia itsekorjauksia* aineistossa oli vain muutama (n=6) ja nekin E aloitti itse. Aineiston itsekorjauksista siis selvästi suurempi osa oli E:n itsensä aloittamia, ja ainoastaan leksikaalisista itsekorjauksista hieman yli puolet tapahtui I:n korjausaloitteen jälkeen.

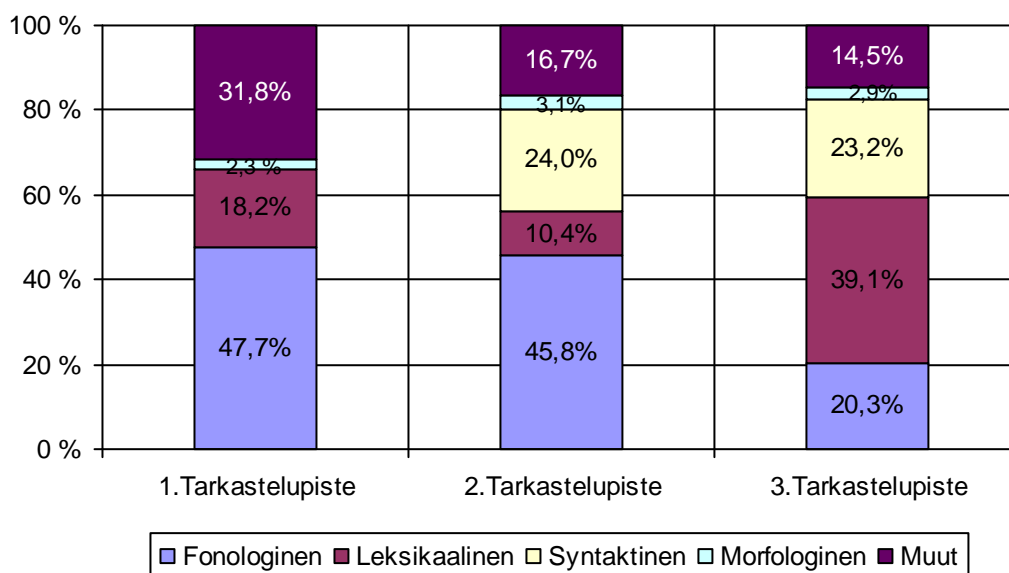


Yhteensä	44	96	69
209			

Kuva 1 E:n itsekorjaukset tarkastelupisteittäin

E:n itsekorjauksissa tapahtui selvää kehitystä seurantajakson aikana. Jokaisessa tarkastelupisteessä esiintyi kaikkia itsekorjaustyyppisiä, mutta aineistosta nousivat määrällisesti esille kussakin tarkastelupisteessä kaikkein yleisimmät itsekorjaustyyppit. Kahdessa ensimmäisessä tarkastelupisteessä E teki eniten fonologisia itsekorjauksia ja kolmannessa tarkastelupisteessä eniten leksikaalisia (kuva 2). Ensimmäisessä tarkastelupisteessä toiseksi eniten esiintyi muun tyyppistä itsekorjausta, kun taas toisessa ja kolmannessa tarkastelupisteessä seuraavaksi suurin ryhmä olivat syntaktiset itsekorjaukset. Kaikissa tarkastelupisteissä suurin osa E:n itsekorjauksista oli itse

aloitettuja, mutta toisen aloittamien itsekorjausten määrä kasvoi suhteessa hieman niin, että ensimmäisessä tarkastelupisteessä itsekorjauksista 75 % oli itse aloitettuja, toisessa tarkastelupisteessä itse aloitettuja oli hieman vähemmän, 73 %, ja kolmannessa tarkastelupisteessä itse aloitettuja itsekorjauksia oli 67 %.



Kuva 2 E:n itsekorjausten suhteelliset osuudet

6.1.1 Fonologiset itsekorjaukset

Itse aloitetut fonologiset itsekorjaukset olivat suurin yksittäinen itsekorjausten tyyppi ensimmäisessä ja toisessa tarkastelupisteessä. Molemmissa tarkastelupisteissä lähes puolet E:n itsekorjauksista oli fonologisia, ja niistä $\frac{3}{4}$ oli E:n itsensä aloittamia eli hän muotoili sanan äännerakennetta kuulonvaraisen palautteen avulla. Kolmannessa tarkastelupisteessä E teki fonologisia itsekorjauksia suhteessa vähemmän kuin aikaisemmissa tarkastelupisteissä niiden jäädessä kolmanneksi suurimmaksi ryhmäksi. Tällöin niistä hieman yli puolet oli E:n itsensä aloittamia. Seuraava esimerkki (16) on ensimmäisestä tarkastelupisteestä, jolloin E oli hieman alle kaksivuotias (1;9).

Esimerkki 16 Itse aloitettu fonologinen itsekorjaus

- 1. E: ((NÄYTTÄÄ KUVAA)) *(kulosh) tääpä?* (.)↑kukas? tääpä.
 2. I: onks se mato matala.

3. E: *nn joo.*

Esimerkissä 16 E ja I lukevat Mato Matala -kirjaa. E muotoilee ensin kysymyksen (rivi 1), mutta ei ole siihen tyytyväinen vaan korjaa sen fonologista muotoa ja prosodiaa lyhyen (alle 0.5 sekunnin) tauon jälkeen. I ymmärtää kysymyksen ja tarjoaa vastausta kysymyksen muodossa (rivi 2). E hyväksyy I:n vastauksen. Tilanteessa tulee esille hyvin myös se, kuinka E ei tyydy vaan vastaamaan I:n esittämiin kysymyksiin, vaan haluaa ottaa itsekin aktiivisen kysyjän ja vastauksien hyväksyjän tai kieltäjän roolin, minkä I myös hänelle vastauksellaan mahdollistaa.

6.1.2 Leksikaaliset itsekorjaukset

Leksikaalisia itsekorjauksia oli ensimmäisen tarkastelupisteen aineistossa vain vähän (n=8) ja ne olivat pääasiassa (6/8) toisen aloittamia. Toisessa tarkastelupisteessä leksikaalisia itsekorjauksia oli 10, joista kuusi oli itse aloitettuja ja neljä toisen aloittamia. Kolmas tarkastelupiste erosi monella tavalla kahdesta aikaisemmasta. Tuolloin E:n itsekorjausten yleisin tyyppi (39,1 %) oli leksikaalinen itsekorjaus, eli korjaukset kohdistuivat sanavalintaan. Näistä korjauksista hieman yli puolet (15/27) tapahtui I:n korjausaloitteen jälkeen ja loput E:n itsensä aloittamana. I:n korjausaloitteista syntyneisiin leksikaalisiin itsekorjauksiin liittyi useimmiten I:n suora korjaus tai opetuskysymys, kuten esimerkissä 17, joka on ensimmäisestä tarkastelupisteestä.

Esimerkki 17 Toisen aloittama leksikaalinen itsekorjaus

1.I: tääl on jotain näitä, (0.6) mikäs toi on.

2.E: kukkuh. ((E YRITTÄÄ KÄÄNTÄÄ SIVUA))

3.I: se on tipu.

→ 4.E:° tipu?°

Esimerkissä 17 I kysyy E:ltä, mikä kuvassa on (rivi 1). E nimeää eläimen kukoksi ja yrittää kääntää sivua (rivi 2). I korjaa E:n vastauksen suoraan (rivi 3). E korjaa vielä itse oman vastauksensa sanomalla oikean nimen hiljaisella äänellä (rivi 4).

Seuraavassa esimerkissä (18), joka on kolmannesta tarkastelupisteestä, E korjaa omaan puhettaan leksikaalisesti itse aloittaen.

Esimerkki 18 Itse aloitettu leksikaalinen itsekorjaus

1. I: joo (.) ja mikäs tää?
2. (0.7)
- 3. E: ei saa mennä? (.) kävellä.
4. I: joo-oh tosi hyvin

Esimerkissä 18 I kysyy E:ltä kuvassa olevasta liikennemerkistä (rivi 1). E vastaa ensin, että liikennemerkki tarkoittaa, ettei saa mennä, mutta korjaakin vastaustaan leksikaalisesti niin, että merkin tarkempi merkitys on, että ei saa kävellä (rivi 3). I ihastelee E:n tietämystä (rivi 4).

6.1.3 Syntaktiset itsekorjaukset

Syntaktisia itsekorjauksia ei ensimmäisen tarkastelupisteen aineistossa ollut ollenkaan. Toisessa ja kolmannessa tarkastelupisteessä syntaktiset itsekorjaukset olivat toiseksi yleisin itsekorjausten tyyppi. Toisessa tarkastelupisteessä niitä oli 23, joista suurin osa (16/23) oli itse aloitettuja. Kolmannessa tarkastelupisteessä syntaktisia itsekorjauksia oli 16, joista lähes kaikki (15/16) olivat E:n itsensä aloittamia. Syntaktisten itsekorjausten lisääntyminen liittyikin suoraan E:n ilmaisujen pitenemiseen. Seuraavassa esimerkissä (19), joka on kolmannesta tarkastelupisteestä, E tarkentaa itse aloittaen ilmaisunsa merkitystä lauserakennetta muuttamalla.

Esimerkki 19 Itse aloitettu syntaktinen itsekorjaus

1. (2.1) ((E KÄÄNTÄÄ SIVUA))
2. E: ↑mikkät?
3. (1.2)
- 4. E: ↑mikä TÄÄ o? (0.6) *tamaki* (.) mujja punani tämmöen punanen? ((NÄYTTÄÄ
5. KISSAA))

6. I: joo sullakin on semmone punanen

7. E: nnjoo.-oh?

Esimerkissä 19 E kysyy I:lta kirjan kuvasta (rivi 2). Kun I ei heti vastaa, E tarkentaa ilmaisuaan fonologisesti ja painottaa tärkeää sanaa lisäämällä äänenvoimakkuutta (rivi 4). Heti perään E haluaa kertoa asiasta lisää ja aloittaa sanalla "tämäkin", ehkä aikeissa sanoa "tämäkin mulla", mutta huomaa ilmeisesti asiavirheen ilmaisussaan ja korjaa lauserakennettaan muotoon "mulla punanen tämmönen punanen" (rivi 4). E korjaa siis lauserakenteen kautta ilmaisunsa asiasisältöä, joka ei ollutkaan että E:llä on kirjan kuvassa oleva kissakin, vaan että E:lläkin on samanlainen kissa kuin kuvassa, mutta väriltään punainen. Lisäksi E vaihtaa vielä lauserakenteensa sanajärjestystä kuvaamaan sisältöä paremmin (mulla punanen tämmönen vs. mulla tämmönen punanen). I toistaa E:n ilmaisun oikeassa kieliopillisessa muodossa hyväksyvään sävyyn (rivi 6). E ilmaisee vielä hyväksyntänsä I:n toistolle (rivi 7).

Seuraavassa esimerkissä (20), joka on myös kolmannesta tarkastelupisteestä, E vaihtaa aloittamansa lauserakenteen toiseen.

Esimerkki 20 Itse aloitettu syntaktinen itsekorjaus

1. I: [mitäs nasu onks siltä nasulta irronnu häntä

2. (1.6)

→3. E: <ei> ei se o ei ihaalta on iltonnu häntä

4. I: ai niin joo ihaalta

Esimerkissä 20 I kysyy E:lta, onko Nasulta irronnut häntä (rivi 1). Kuvassa on kuitenkin Ihaa, ja todennäköisesti I sanoo nimen tahallaan väärin ja odottaa E:n korjausta asiaan. E on ensin aikeissa sanoa, ettei se ole Nasu, ja aloittaa lauseensa "ei se o" ja korostaa erimielisyyttään toistamalla kieltosanan painokkaasti. E päättyy kuitenkin-sanomaan, että Ihaalta on irronnut häntä (rivi 3). E ilmaiseekin siis asian toisella tavalla, käyttäen erilaista lauserakennetta, vaikka asiasisällön merkitys pysyy samana ("Ei se ole Nasu" vs. "Se on Ihaa").

6.1.4 Morfologiset itsekorjaukset

Morfologisia itsekorjauksia oli aineistossa vain vähän (n=6) ja ne ovat kaikki itse aloitettuja. Seuraavassa esimerkissä (21), joka on toisesta tarkastelupisteestä, E korjaa ilmaisunsa aikamuotoa.

Esimerkki 21 Itse aloitettu morfologinen itsekorjaus

1. (3.4)
2. E: *mikä täällä oli* (0.9) kuuk kaa
3. (1.0)
- 4. E: mikä täällä on?
5. I: kurkkaa.

Esimerkissä 21 E ja I katselevat jo kertaalleen luettua kuvakirjaa, jossa on luokkuja. E kysyy I:ltä mitä luukussa oli (rivi 2). Lyhyen tauon jälkeen E sanoo "kurkkaa", kuten I ensimmäisellä lukukerralla samassa kohdassa E:lle vastasi. I ei vastaa ja E korjaa fonologisen muodon lisäksi ilmaisunsa aikamuotoa imperfektistä preesensiin (rivi 4). I kehottaa E:tä kurkkaamaan luukkuun (rivi 5).

6.1.5 Muut itsekorjaukset

Kaikissa tarkastelupisteessä esiintyi fonologisten, leksikaalisten, morfologisten ja syntaktisten itsekorjausten lisäksi *muun tyyppisiä* itsekorjauksia. Ensimmäisessä tarkastelupisteessä ne olivat jopa toiseksi suurin itsekorjaustyyppi (ks. kuva 2). Ensimmäisen tarkastelupisteen muut itsekorjaukset (n=16) olivat pääosin ei-kielellistä, eleiden ja katseen käytön avulla tapahtuvaa tai prosodista itsekorjausta. Näistä lähes kaikki olivat itse aloitettuja. Tällainen ei-kielellinen viestintä olikin E:lle hyvin tyypillinen ilmaisukeino siinä vaiheessa kun hänellä ei ollut vielä sanoja käytössään. Ensimmäisessä tarkastelupisteessä E keskittyi selvästi puheensa äänteelliseen muotoiluun ja ilmaisut olivat vielä lyhyitä, useammin yksittäisiä sanoja. Toisessa ja kolmannessa tarkastelupisteessä muut itsekorjaukset olivat pääasiassa omaan puheenvuoroon lisäyksiä.

Seuraavassa esimerkissä (22), joka on ensimmäisestä tarkastelupisteestä, E korjaa eleilmaisuaan.

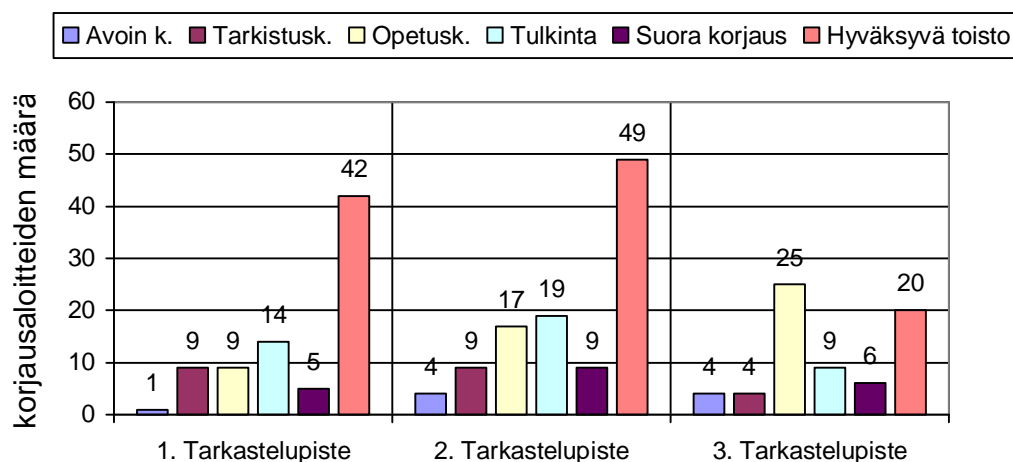
Esimerkki 22 Itse aloitettu ei-kielellinen itsekorjaus

1. I: mitäs sää sit haluaisit tehdä jos et sä tykkää nukkua,
2. (1.0)
- 3. E: ähh ((OSOITTA A ETEENPÄIN, SITTEN KUROTTAA ETEENPÄIN, SITTEN
4. TEKEE KÄDELLÄ TARTTUMISLIIKKEITÄ JA KATSOO I:HIN))
5. (2.5)
6. I: mikä siä o.
7. (3.8) ((E OSOITTA A SORMELLA ETEENPÄIN))
8. E: >*aa kee tämä.*<
9. (2.4) ((LAI TTA A KIRJAN KIINNI JA NOUSEE))
10. E: ↓a KEE (.) tämä.
11. (2.7)
12. I: minkä sää haet.
13. (1.3)
14. E: kaaki.
15. (2.4)
16. E: ähh
17. I: enää ei voi E ottaa karkkia sitte. (0.7) hampaat on jo pesty.

Esimerkissä 22 I kysyy mitä E haluaisi tehdä (rivi 1). E vastaa eleellä, osoittamalla eteenpäin. Tämä muodostuu ongelmavuoroksi, sillä I ei ymmärrä vastausta. E tarkentaa elettään ensin kurottamalla ja sitten tekemällä tarttumisliikkeitä (rivit 3-4). Nämä ei-kielelliset, eleen avulla tehdyt itsekorjaukset eivät kuitenkaan onnistu, joten I tekee tarkistuskysymyksen "mikä siä o" (rivi 6). E tekee vielä tarkentavan eleen ja sanoo sen jälkeen "aa kee tämä" (rivi 8), jota hän vielä korjaa fonologisesti ja painottamalla (rivi 10). I tekee uuden tarkistuskysymyksen "minkä sää haet" (rivi 12), jolloin päästään onnistuneeseen leksikaaliseen, toisen aloittamaan itsekorjaukseen "kaaki" (rivi 436), jolloin I ymmärtää, että E haluaa hakea karkkia.

6.2 I:n korjausaloitteet

Tutkimuksen aineistossa I:n tekemiä korjausaloitteita oli I:n ja E:n välisessä vuorovaikutuksessa tiheästi (n=255, kuva 3). I:n tekemät korjausaloitteet olivat hyvin myönteissävytteisiä ja hyväksyviä, eivätkä useinkaan johtaneet E:n itsekorjaukseen. I:n korjausaloitteista ensimmäisessä ja toisessa tarkastelupisteessä n. ¼ ja kolmannessa tarkastelupisteessä n.1/3 johti E:n itsekorjaukseen tai itsekorjausyritykseen. Tämä riippui kuitenkin paljon korjausaloitetyypistä. Koko aineiston korjausaloitetyypeistä I käytti selkeästi eniten *hyväksyvää toistoa* (n=111), joita oli koko aineiston korjausaloitteista lähes puolet. Hyväksyvään toistoon ei useinkaan liittynyt E:n itsekorjausta. Seuraavaksi eniten koko aineistoa tarkastellen I teki *opetuskysymyksiä* (n=51), ja tämän jälkeen jaetulle kolmannelle sijalle tulivat *tarkistuskysymykset* (n=22), *suora korjaus* (n=20) ja *tulkinta* (n=20). Opetuskysymyksiä, tarkistuskysymyksiä ja suoraa korjausta seurasi usein E:n itsekorjaus, tulkintoja taas myöntävä tai kieltävä ilmaus. *Avoimia kysymyksiä* I teki vain vähän (n=9).

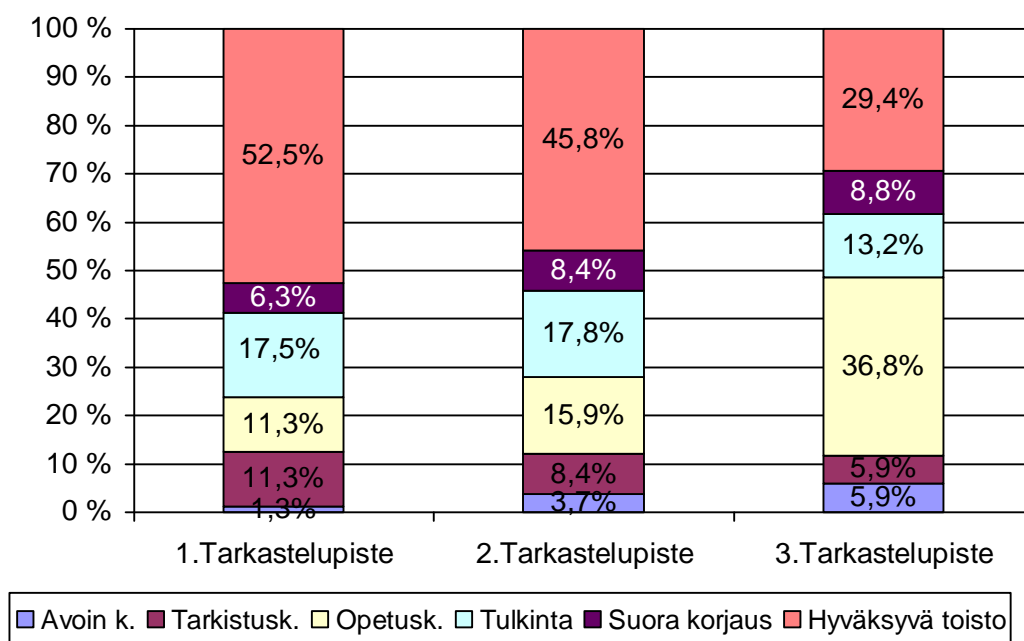


Yhteensä	80	107	68
255			

Kuva 3 I:n korjausaloitteet tarkastelupisteittäin

Myös I:n tekemissä korjausaloitteissa on nähtävissä selkeä kehityssuunta seurantajakson aikana (kuva 4). Ensimmäisessä tarkastelupisteessä I käytti korjausaloitteista eniten

hyväksyvää toistoa ja seuraavaksi eniten *tulkintoja*. Kolmanneksi suurin korjausaloiteluokka on kahdessa ensimmäisessä tarkastelupisteessä *tulkinta*. Kolmannessa tarkastelupisteessä I teki eniten *opetuskysymyksiä* seuraavaksi suurimman ryhmän ollessa *hyväksyvä toisto*. *Tarkistuskysymysten* määrä väheni hieman suhteessa tehtyjen korjausaloitteiden määrään seurannan edetessä. *Suoran korjauksen* suhteellinen määrä taas kasvoi hieman siirryttäessä toiseen tarkastelupisteeseen, mutta pysyi sitten ennallaan kolmannessa tarkastelupisteessä. *Avoimia kysymyksiä* oli aineistossa vain vähän, mutta niiden suhteellinen osuus kasvoi seurannan edetessä.



Kuva 4 I:n korjausaloitteiden suhteelliset osuudet

6.2.1 Hyväksyvä toisto

Isä tekemiä korjausaloitteita on ensimmäisen tarkastelupisteen aineistossa paljon (n=80). Niistä noin puolet (n=42) on *hyväksyvää toistoa*, josta suurin osa (4/5) on oikean fonologisen mallin antamista hyväksyvään sävyyn (HT1). Lähes kaikkiin I:n hyväksyviin toistoihin liittyy hyväksyvä partikkeli "joo" tai "kyllä". Lisäksi suuri osa I:n hyväksyvistä toistoista joko laajensi tai täydensi lapsen ilmaisua (ks. esimerkki 23, joka on ensimmäisestä tarkastelupisteestä). Mielenkiintoista näissä I:n hyväksyvissä toistoissa on se, että ne ovat E:n ja I:n ilmaisujen muodostamien vierusparien jälkijäseniä, eivätkä ne rajaa tarkasti sitä, millainen vuoro on I:n hyväksyvän toiston jälkeen relevantti.

Kumpikaan keskustelukumppaneista ei vaikuta odottavan esimerkiksi E:n itsekorjausta tämän jälkijäsenen perään.

Esimerkki 23 Hyväksyvä toisto, HT1

1. (6.8) ((E KATSOO KUVAA))
2. I: mitäs se siä tekee.
3. (1.5)
4. E: \$pannuah.\$
5. (1.0)
- 6. I: joo. (.) pannalla se paistaa, (.) munakasta.

Esimerkissä 23 E katselee kuvaa ja I esittää kysymyksen kirjan henkilöstä: "Mitäs se siellä tekee?" (rivi 2). E miettii hetken ja vastaa "pannuah" hymyillen (rivi 4). I tulkitsee E:n vastauksen kontekstiin sopivaksi ja osoittaa sille hyväksyntänsä joo-partikkelilla sekä toistamalla pannu-sanan fonologisesti oikein ja laajentaa ja täydentää sitten lapsen ilmaisun kokonaiseksi lauseeksi (rivi 6).

Toisessa tarkastelupisteessä I:n tekemistä korjausaloitteista *hyväksyvä toisto* on edelleen suurin yksittäinen ryhmä: sen osuus I:n korjausaloitteista on 45,8 % (49/107). I:n tekemästä hyväksyvästä toistosta kuitenkin hieman yli puolet (27/49) oli tyyppiä HT2, eli I toisti E:n ilmaisun oikeassa fonologisessa ja kieliopillisessa muodossa, mutta merkitykseltään toisto tähtäsi fonologista mallin antamista enemmän yhteisymmärryksen säilyttämiseen ja keskustelun jatkumiseen. Tämä liittyy myös siihen, että E:n puhe on tullut selvemmäksi ja ilmaukset ovat pidempiä kuin ensimmäisessä tarkastelupisteessä. E ei yleensä vastannut hyväksyvään toistoon, muutamia myöntäviä ilmaisuja ("joo") ja joitain toisen aloittamia itsekorjauksia lukuun ottamatta. Kolmannessa tarkastelupisteessä hyväksyvä toisto oli toiseksi suurin korjausaloiteryhmä (20/68) ja siitä 2/3 oli tyyppiä HT2, eli korjaava toisto kehittyi tähän suuntaan seurantajakson aikana. Seuraavassa esimerkissä (24), joka on kolmannesta tarkastelupisteestä, I toistaa E:n ilmaisun oikeassa muodossa viedäkseen keskustelua eteenpäin-

Esimerkki 24 Hyväksyvä toisto, HT2

1. I: iskän häntä on (.) töissä
2. (1.1)
3. E: ja minun häntä on pienesä (.) koulussa
- 4. I: pienessä koulussa
5. E: joo se on
6. I: joo joo (.) sä oot sen sinne jättäny
7. E: joo
8. I: okei

Esimerkissä 24 I ja E selvittävät sitä, missä E:n häntä on. I vie paikallaan polkevaa keskustelua eteenpäin antamalla esimerkkivastauksen "iskän häntä on töissä" (rivi 1). E tarttuu tähän, ymmärtää logiikan ja pienen mietinnän jälkeen vastaa, että hänen häntänsä on pienessä koulussa (rivi 3). Tällöin keskustelu saakin uuden lennokkaan sävyn ja yhteinen ratkaisu löytyy. I toistaa E:n vastauksen oikeassa fonologisessa muodossa ja jopa hieman pohdiskellen (rivi 4). E varmistaa asian (rivi 5). E ja I ovat taas molemmat mukana keskustelussa.

Hyväksyvä toisto kehittyi siis seurantajakson aikana E:n ilmaisun täydentämisestä keskustelun etenemistä tukevaan suuntaan. Ensimmäisessä tarkastelupisteessä se oli selvästi useammin tyyppiä HT1, toisessa tarkastelupisteessä hyväksyvä toisto jakautui tyyppien välillä lähes tasan kahtia ja kolmannessa tarkastelupisteessä 2/3 korjaavasta toistosta oli tyyppiä HT2.

6.2.2 Tulkinta

Tulkinnat olivat toiseksi suurin korjausaloiteryhmä kahdessa ensimmäisessä tarkastelupisteessä (14/80 17,5 % ja 19/107 17,8 %) ja kolmanneksi suurin ryhmä kolmannessa tarkastelupisteessä (9/68 13,2 %). Tulkinnat liittyivät tilanteisiin, joissa I oli epävarma siitä, kuuliko tai ymmärsikö hän E:n fonologisesti tai sisällöllisesti epäselvän ilmaisun oikein. Tulkintoja oli merkitsemässä usein vai-kysymyssana. Myöskään I:n tulkintoihin E ei vastannut korjaamalla aikaisemman vuoronsa muotoa tai sisältöä vaan

ainoastaan kielsi tai myönsi isän tulkinnan oikeaksi tai vääräksi. Seuraavassa esimerkissä (25), I tulkitsee E:n ilmaisun sisältöä.

Esimerkki 25 Tulkinta

1. I: minkähän takia se on menny puuhun
2. (1.5)
3. E: ot? (.) ti ot? (.) tsi. (.) tz *si:ä on omia*
4. (0.8)
- 5. I: jaa sillon omena siellä puussa vai.
6. E: joo. tsi piot ta
7. (1.6)
8. E: se piot. taa?
9. I: mitä tekee.
10. (1.0)
11. E: (en) sin piottaa.
- 12. I: piilottaa vai.
13. (1.1)
14. E: ki
15. (2.1)
16. E: tsii (.) tsii (0.8) pi(lu)ttaa
- 17. I: jaa sitä pelottaa vai.
18. E: joo maan mua pelottaa se
19. I: sua pelottaa se käärme.
20. (0.7)
21. E: joo? (.) äiti ja isi kattoo?

Esimerkissä 25 E ja I keskustelevat kirjan kuvassa olevasta käärmeestä. I kysyy E:ltä opettavan, ajatuksia herättävän kysymyksen: "Minkähän takia käärme on mennyt puuhun?" (rivi 1). E muotoilee vastaustaan, joka on vielä hänelle haastava (rivi 3). I ole varma, tulkitsiko hän E:n vastauksen oikein: "Jaa sillä on omena siellä puussa, vai?" (rivi 5). E vastaa myöntävästi ja kertoo asiasta lisää (rivi 6). I ei vastaa ja E korjaa vielä ilmaisuaan (rivi 8). I ei osaa yhdistää E:n ilmaisua asiaan ja tekee tarkistuskysymyksen "Mitä tekee?" (rivi 9). E korjaa taas ilmaisuaan (rivi 11) ja I tulkitsee sen piilottamiseksi

(rivi 12). Tulkinta ei kuitenkaan ole oikea ja E korjaa ilmaisuaan vielä (rivit 14 ja 16). Nyt I löytää oikean, E:n tarkoittaman verbin "pelottaa" ja tarjoaa tulkintaansa E:lle (rivi 17). E hyväksyy verbin oikeaksi, mutta tarkentaa vielä ilmaisuaan: "joo vaan mua pelottaa se" (rivi 18). I toistaa E:n ilmaisun oikeassa muodossa osoittaakseen, että on ymmärtänyt mitä E tarkoittaa (rivi 19). E vielä osoittaa hyväksyntänsä I:n toistolle (rivi 21). Esimerkissä näkyy hyvin, kuinka E:n kielelliset taidot ovat vielä monilta osin vasta hahmottumassa, mutta kuinka I:n tuella E saa haastaviakin kokonaisuuksia ilmaistuksi.

6.2.3 Opetuskysymykset

Ensimmäisessä tarkastelupisteessä opetuskysymyksiä oli suhteellisesti vähemmän (11,3 %) kuin kahdessa seuraavassa. Toisessa tarkastelupisteessä opetuskysymykset olivat kolmanneksi suurin korjausaloiteryhmä (17/107 15, 9 %), ja niitä oli lähes yhtä paljon kuin tulkintoja (n=19 17,7 %). Ensimmäisessä ja toisessa tarkastelupisteessä opetuskysymykset olivat laadultaan pääasiassa sellaisia, että ne paljastivat oikean vastauksen (kuten esimerkissä 26, joka on ensimmäisestä tarkastelupisteestä). E vastasi niihin myöntävästi.

Esimerkki 26 Oikeaa vastausta tarjoava opetuskysymys

1. ((E NÄYTTÄÄ KUVAA))
2. I: \$mikäs shiä. on?\$
3. (4.7) ((E NÄYTTÄÄ KUVAA UUELLEEN))
- 4. I: mikäs siä on onks se vauva.
5. (0.6)
6. E: ooh,

Esimerkissä 26 E näyttää kuvaa ja I kysyy, mikä kuvassa on (rivit 1 ja 2). Kysymys on E:lle vaikea ja hän miettii pitkään ja näyttää sitten kuvaa uudelleen (rivi 3). I toistaa kysymyksen ja liittää siihen opetuskysymyksen, joka paljastaa lapselle oikean vastauksen (rivi 4). Näin I antaa E:lle mahdollisuuden vielä vastata ja tunnistaa ja hyväksyä kuvaan kuuluvan oikean sanan. Tähän E vastaa myöntävästi (rivi 6).

Kolmannessa tarkastelupisteessä opetuskysymykset olivat suhteellisesti suurin yksittäinen

korjausaloiteryhmä (25/68 eli 36,8 %), ja ne olivat monipuolisempia kuin aikaisemmissa tarkastelupisteissä. Näiden jälkeen E myös korjasi puhettaan useammin kuin aikaisemmin. I:n korjausaloitteina toimivista opetuskysymyksistä suurin osa oli kolmannessa tarkastelupisteessä E:n vuoron sisällön kyseenalaistavia opetuskysymyksiä, kuten seuraavassa esimerkissä (27), joka on kolmannesta tarkastelupisteestä.

Esimerkki 27 Toisen puheen sisällön kyseenalaistava opetuskysymys

1. I: muistaksää mikä se oli se yllätys minkä luo me mentiin
2. (3.3)
3. E: se oli se helou kitti
4. (1.1)
- 5. I: oliks se hello kitty se yllätys
6. E: eih
7. I: vaan mikä
8. (1.0)
9. E: teatteji
10. (0.7)
11. I: <teatteri>

Esimerkissä 27 I kysyy E:ltä yllätyksestä (rivi 1). I ei kuitenkaan ole tyytyväinen E:n vastaukseen ja tekee opetuskysymyksen, joka kyseenalaistaa E:n vuoron sisällön (rivi 5). E vastaa kieltävästi (rivi 6) ja I johdattelee häntä löytämään oikean vastauksen (rivi 7), jossa E onnistuu (rivi 9). I toistaa vielä E:n vastauksen (rivi 11).

6.2.4 Tarkistuskysymykset

I teki kaikissa tarkastelupisteissä myös tarkistuskysymyksiä, joskin niiden suhteellinen määrä väheni seurannan edetessä (kuva 4). Tarkistuskysymykset olivat kuka-, mikä- ja -missä-alkuisia kysymyksiä ja ne liittyivät tilanteisiin, joissa E:n vuoron sisältö oli jäänyt I:lle osittain epäselväksi. Tämä johtui joko E:n ilmauksen fonologisesta epätarkkuudesta tai siitä, että jokin oleellinen asia oli jäänyt mainitsematta. I:n tekemät tarkistuskysymykset tuottivat useimmiten E:n onnistuneen itsekorjauksen tai itsekorjausyrityksen, jota seurasi

uusi korjausaloite. Seuraavassa esimerkissä (28), joka on ensimmäisestä tarkastelupisteestä, I johdattelee E:tä korjaamaan omaa ilmaisuaan tarkistuskysymyksen avulla.

Esimerkki 28 Tarkistuskysymys

- 1.E: E tässä. ((NÄYTTÄÄ KUVAA))
2.(0.7)
→ 3.I: kuka siinä o.
4.(1.0)
5.E: E ((SANOO OMAN NIMENSÄ))
6.I: E onko tässä vai.
7.E: o. ((NYÖKYTTÄÄ))

Esimerkissä 28 I:lle jää epäselväksi, kenen E sanoo kuvassa olevan. I tekee tarkistuskysymyksen "kuka siinä on" (rivi 3). E vastaa sanomalla oman nimensä (rivi 5), mutta I haluaa silti vielä varmistaa tulkintansa: "E onko tässä vai" (rivi 6). E osoittaa I:n tulkinnan oikeaksi myöntävällä vastauksella (rivi 7).

6.2.5 Suorat korjaukset

Suorat korjaukset liittyivät usein E:n sanavalintaan. Niiden suhteellinen osuus taas kasvoi hieman seurannan edetessä (kuva 4). Osa I:n suorista korjauksista tuotti onnistuneen itsekorjauksen, osaan E vain vastasi myöntävästi tai väitti vastaan. Se, että I:n suorita korjauksia oli aineistossa kohtuullisen vähän (n=20), johtuu osittain korjausaloitteiden luokittelutavasta (ks. menetelmästä s. 20–21), mutta myös I:n tavasta käsitellä ongelmavuoroja hyvin hienovaraisesti. I oli kuitenkin tarkka E:n sanavalinnoista ja korjasi suoraan tämän leksikaaliset virheet, kuten esimerkissä 29, joka on toisesta tarkastelupisteestä.

Esimerkki 29 Suora korjaus

1. E: minkä? (0.7) minkä täällä oo-o?
2. I: kurkkaa?

3. (1.9)
4. E: hmm. \$tseepla.\$
5. (1.0)
- 6. I: se oli melkein seepra mut se onki tää onki kiraffi.
7. (1.2)
8. E: joo.
- 9. I: kirahvi.
10. (1.3)
11. E: joo?

Esimerkissä 29 E kysyy, mikä kuvassa on (rivi 1) ja I:n rohkaisemana nimeää kuvan eläimen seepraksi (rivi 4). I korjaa E:n vastauksen suoraan, mutta tuo esille, että E:n vastaus oli lähellä oikeaa (rivi 6). E vastaa myöntävästi (rivi 8). I vielä toistaa varmuudeksi oikean vastauksen (rivi 9), jonka E hyväksyy (rivi 11).

6.2.6 Avoimet kysymykset

I:n tekemiä avoimia kysymyksiä oli aineistossa vain vähän (n=9), mutta niiden suhteellinen osuus kasvoi hieman seurannan edetessä. Osa niistä tuotti E:n onnistuneen itsekorjauksen tai itsekorjausyrityksen ja uuden korjausaloitteen, osa jäi ilman vastausta. Avoimet kysymykset liittyivät tilanteisiin, joissa I ei saanut selvää tai osannut tulkita E:n vastausta mitenkään. Seuraavassa esimerkissä (30), joka on toisesta tarkastelupisteestä, E:n ilmauksen sisältö jää I:lle ilmeisesti niin epäselväksi, että hän turvautuu avoimeen kysymykseen.

Esimerkki 30 Avoin kysymys

1. käämis (.) syä sukaata
2. (1.3)
- 3. I: mitä?
4. E: käämi syä suh- (.) sukaata ↑KÄÄmi syä [sukat
5. I: [JAA (0.7) käärme syä suklaata vai.
6. E: joo.

Esimerkissä 30 I ei saa selvää tai osaa yhdistää E:n ilmaisua käytyyn keskusteluun. I tekee avoimen kysymyksen "mitä" (rivi 3) , joka jättää keskustelun eteenpäinviemisen E:lle. E toistaa vastauksensa ja muotoilee sitä (rivi 4). I varmistaa vielä, tulkitsiko hän E:tä oikein (rivi 5), ja E hyväksyy tulkinnan oikeaksi (rivi 6).

6.2.7 Muuta aineistossa esiin tullutta: opetuskysymykset, jotka eivät olleet korjausaloitteita

I teki kaikissa tarkastelupisteissä myös opetuskysymyksiä, joita ei ole laskettu korjausaloitteiksi, koska ne eivät ilmaantuneet E:n ongelmavuoron jälkeen. Tällaiset kysymykset toimivat keskustelun aloittajina ja jatkajina ja olivat korjausaloitteiden tavoin tukemassa E:n kielenkäyttötaitoja. I teki kysymyksiä, jotka antoivat vihjeen oikeasta vastauksesta (fonologinen vihje) tai tarjosivat väärää vastausta. Seuraava esimerkki (31) on toisesta tarkastelupisteestä, ja siinä I antaa fonologisen vihjeen.

Esimerkki 31 Fonologinen vihje

- 1. I: onks sulla hello kittyn pik?-
2. (1.2)
3. I: pik,-
4. (3.6)
5. E: ON mulla pik.
6. (0.6)
7. I: pikkarit
8. (1.0)
9. E: on hello kittyn pikkarit
10. (0.6)
11. I: °joo°
12. (2.6)
13. E: uus hello kitty pikkarit on mulla
14. I: joo

Esimerkissä 32 E ja I luettelevat mitä Hello kitty –tavaroita E:llä on. I antaa E:lle fonologisen vihjeen siitä, mitä E voisi sanoa (rivi 1). E ei tartu siihen ja I toistaa sanan

alun (rivi 3). E vastaa voimakkaan myöntävästi, mutta ei kuitenkaan sano haettua sanaa (rivi 5). I paljastaa sanan "pikkarit" (rivi 7) ja E muotoilee kokonaisen lauseen: "On hello kittyn pikkarit" (rivi 9). I vastaa myöntävästi (rivi 11) ja E kertoo asian vielä kokonaisuudessaan (rivi 13).

Seuraavassa esimerkissä (32), joka on toisesta tarkastelupisteestä, I tekee opetuskysymyksen, joka tarjoaa väärää vastausta.

Esimerkki 32: Opetuskysymys, joka tarjoaa väärää vastausta

1. I: siä on kala ja tääl on pingviineitä
2. (1.6)
- 3. I: onks tossa sit joku pikku jääkarhu tossa ((NÄYTTÄÄ KALAA))
4. (1.1)
5. E: °joo:.-o? °

Esimerkissä 31 I näyttää E:lle kuvassa olevia eläimiä, kalaa ja pingviinejä, ja nimeää ne (rivi 1). Sitten I näyttää kuvassa olevaa kalaa ja kysyy, onko se pikku jääkarhu (rivi 2). E vastaa hiljaisella äänellä ja epäröiden, mutta kuitenkin myöntävästi I:n kysymykseen. I:n opetuskysymys, joka siis tässä esimerkissä tarjosi väärää vastausta, oli vielä E:lle liian vaikea. I ei kuitenkaan korjannut E:n vastausta vaan antoi asian olla. Vielä pitkään nauhoitusajankohdan jälkeenkin E nimesi kuvan kalan jääkarhuksi.

Eriyisesti kolmannessa tarkastelupisteessä I teki paljon hassuja tai hämmentäviä kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli herättää E:tä ajattelemaan asiaa. Seuraavassa esimerkissä (33), joka on kolmannesta tarkastelupisteestä, I aloittaa keskustelun hämmentävällä opetuskysymyksellä.

Esimerkki 33 Hämmentävä opetuskysymys

- 1. I: onks sulta E irronnu koskaan häntää
2. (1.6)
3. E: on
4. I: koska
5. E: kun minun [-

6. I: [onks E:n häntä irronnu
7. E: jo- e- joo
8. I: mitä?
9. E: minuja ei ole nytte häntää
10. I: missä sun häntä o?
11. (2.4)
12. E: ↑ei ole häntää
13. I. mihkä sä oot sen laittanu
14. E: ÖÖH (-)

Esimerkissä 33 I kysyy E:ltä hämmentävän ja ajatuksia herättävän kysymyksen "Onko sulta koskaan irronnut häntää" (rivi 1). Oletettavasti I haluaa E:n toteavan, ettei hänellä ole häntää eikä se voi siksi irrota, mutta kysymys on hankala ja sen vaatima päättely ja perustelu E:lle vielä liian vaikeaa. E ratkaisee tilanteen vastaamalla myöntävästi (rivi 3). E:n myöntävä vastaus puolestaan hämmentää I:tä. I ei ehkä ole varma, ajatteleeko E oikeasti, että hänellä on joskus ollut häntä ja se on irronnut. I yrittää selvittää tilannetta tarkistuskysymyksen ("koska") avulla (rivi 4), mutta keskeyttää sitten E:n vastauksen (rivi 6), sillä keskustelun alkaa siirtyä yhä haastavammille alueille. I toistaa kysymyksen odottaen todennäköisesti kielteistä vastausta. E empii myönteisen ja kielteisen vastauksen välillä (rivi 7) eikä I saa selvää, mitä E vastasi (rivi 8). Vastauksena I:n avoimeen kysymykseen E toteaa, ettei hänellä ole nyt häntää (rivi 9). I:lle jää edelleen epäselväksi, ajatteleeko E että hänellä on joskus ollut häntä ja niin hän kysyy, missä E:n häntä on (rivi 10). E korjaa vastaustaan jättäen nyt-sanan pois (rivi 11), mutta I jatkaa hämmentävällä kysymyksellä (rivi 13) niin, että E turhautuu (rivi 14). I ehkä odottaa tietyn tyyppistä vastausta, esimerkiksi "Ei ihmisillä ole häntää", jota hän yrittää saada esille kysymyksillään. Tästä keskustelu jatkuu vielä, jolloin E lähtee kiipeilemään ja keskeyttää keskustelun, mutta lopulta E ja I löytävät yhteisen "ratkaisun" tai näkökulman, joka on keskustelun lyöminen leikiksi: I:n häntä on töissä ja E:n häntä pienessä koulussa (ks. esimerkki 24, s.yy).

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yhden vanhempi-lapsi-parin vuorovaikutusta erityisesti korjauskäytänteiden ja niiden kehittymisen näkökulmasta ja siten tarkentaa, rikastuttaa ja lisätä tietoa vanhemman ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Tarkastelussa oli isän ja 2-vuotiaan tyttären välisiä arkisia kirjanlukutilanteita. Tutkimuksen päähavainnot olivat, että tytär korjasi omaa puhettaan runsaasti ja kaikissa tarkastelupisteissä enemmän itse aloittaen kuin vanhemman korjausaloitteesta. Isä teki runsaasti korjausaloitteista, ja erityisesti sellaisia, jotka olivat sävyltään hyväksyviä, eivätkä johtaneet tyttären itsekorjaukseen. Tyttären oman puheen korjaukset ja isän korjausaloitteet kehittyivät tytön kasvaessa ja hänen kielellisten taitojensa lisääntyessä.

7.1 Isä ja tytär yhteisymmärryksen löytäjinä

Tutkimushenkilöt jäsensivät keskusteluissaan ympäröivää maailmaa ja loivat yhteisiä merkityksiä (ks. Korpijaakko-Huuhka, 2011). Isä ja tytär ikään kuin rakensivat yhteistä kognitiivista kontekstia, josta käsin he lähestyivät käsittelyssä olevan kirjan tapahtumia ja muokkasivat näkökulmiaan niin, että löysivät yhteisen tavan katsoa asiaa. Tämä tuli erityisesti esille tutkimuksen aineistossa korjaustoiminnan kautta. Pyrkimys yhteisymmärrykseen oli vahvaa jokaisessa tarkastelupisteessä, vaikka kolmannessa tarkastelupisteessä se ei isän osalta muiden päämäärien, kuten erilaisen kielellisten ja kognitiivisten taitojen opettamisen takia ollutkaan yhtä suoraviivaista kuin aikaisemmin.

Aineistossa tuli selvästi esille myös molempien osapuolten aktiivinen rooli vuorovaikutuksessa ja se, kuinka tytär suorastaan "imi" vuorovaikutuskäytänteitä isältä. E otti mallia I:n tavasta tehdä kysymyksiä kirjan kuvista ja muotoili erityisesti lauserakenteitaan muistuttamaan tämän käyttämiä ilmaisuja, esimerkiksi muuttamalla I:n puheenvuoroon kohdistaman suoran korjauksensa pehmeämmäksi ilmaisuksi. Tutkimuksen aineistossa tuli siis selvästi ja konkreettisesti esille se, kuinka lapsen keskustelu- ja kielelliset taidot kehittyvät osallistuvassa vuorovaikutuksessa niin että lapsi osallistuu vuorovaikutustilanteisiin aktiivisesti ja että aikuinen mukauttaa toimintansa lapsen kehittyviin taitoihin (ks. Laakso, 2011).

7.1.1 Tytär oman puheensa muotoilijana ja korjaajana

Tässä tutkimuksessa tytär korjasi puhettaan kaikissa tarkastelupisteissä melko paljon ja selvästi useammin oma-aloitteisesti kuin isän tekemien korjausaloitteiden jälkeen. Vain sanastoa tytär korjasi hieman useammin isän korjausaloitteiden jälkeen kuin itsenäisesti. Tämä tutkimustulos on samankaltainen kuin osassa aikaisemmista tutkimuksista (Forrester ja Cherrington, 2009; Forrester, 2008; Jokinen, 1998) sen osalta, että lapsi korjaa puhettaan enemmän oma-aloitteisesti. Myös toisenlaisia tuloksia on saatu. Esimerkiksi Laakson (2006) aineistossa hieman alle kaksivuotiaat lapset korjasivat puhettaan enemmän aikuisen korjausaloitteen jälkeen kuin oma-aloitteisesti. Kuitenkin tämän tutkimuksen ensimmäisessä tarkastelupisteessä, jossa tytär oli saman ikäinen kuin Laakson tutkimat lapset, hän aloitti suurimman osan itsekorjauksistaan itse.

Tutkimuksen tulokseen vaikuttaa lapsen persoonallisten ja kielellisten ominaisuuksien lisäksi myös vanhemman korjausaloitteiden laatu, joka tässä tutkimuksessa oli suurelta osalta niin hyväksyvää ja rohkaisevaa, ettei se johtanut useinkaan itsekorjauksiin. Vaikka isän korjausaloitteet olivat hyvin hyväksyviä, hän oli tarkka tyttären sanavalinnoista ja korjasi tämän leksikaaliset virheet. Isä ei hyväksynyt oikeiksi esimerkiksi saman kategorian sanoja (esim. kukko/kana, voi/sokeri jne.) vaan korjasi tyttären ilmaisun ensimmäisessä ja toisessa tarkastelupisteessä tavallisimmin suoraan ja kolmannessa tarkastelupisteessä opetuskysymyksen avulla. Juuri tästä johtuu luultavasti se, että muista itsekorjaustyypeistä poiketen E teki leksikaalisia itsekorjauksia hieman enemmän I:n korjausaloitteen jälkeen kuin oma-aloitteisesti.

Itsekorjauksia tutkittaessa puheenvuoroja tulkitaan suhteessa toisiin puheenvuoroihin (Klippi, 2005a). Kuitenkin, se miten toisen läsnäolo, katse, eleilmaisuus ja olemus vaikuttavat itsekorjauksiin, on jäänyt vähälle huomiolle. Tässä tutkimuksessa tuli selvästi esille, että tyttären itsekin aloittamat itsekorjaukset, jotka kertovat osaltaan hänen herkkyydestään havainnoida omaa ilmaisuaan, olivat myös tiiviissä yhteydessä käytyyn keskusteluun, siis isän ja tyttären väliseen vuorovaikutukseen, jota he molemmat jatkuvasti muokkasivat omalla toiminnallaan. Lisäksi E vastasi ensimmäisestä tarkastelupisteestä lähtien osaan I:n korjausaloitteista eli hän kykeni ottamaan vastaan myös toisen omaan ilmaisuunsa kohdistamia korjausaloitteita, mikä on erittäin merkittävää kielen kehityksen kannalta (mm. Volden, 2004).

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Laakso, 2010) on todettu lasten itsekorjausten ja vanhempien korjausaloitteiden kohdistuvan niihin kielen osa-alueisiin, joita lapset ovat juuri omaksumassa. Näin vaikuttaisi olevan myös E:n tapauksessa. Ensimmäisessä tarkastelupisteessä E korjasi puhettaan eniten fonologisesti ja ei-kielellisesti, mikä kertoo mm. siitä, että hänellä oli kapasiteettia oman ilmaisunsa/puheensa muokkaamiseen jo varhain, silloinkin kun hänen äänteistönsä oli vielä varsin epätarkkaa. Oman puheen fonologinen muotoilu vaikuttaisi olevankin oleellista juuri puheen fonologisen selkeyden kehittymisen, mutta myös uusien sanojen tavoittelemisen kannalta (mm. Laakso, 2006; Clark, 2003: 122-124).

Myös toisessa tarkastelupisteessä E korjasi puhettaan eniten fonologisesti, mutta rinnalle olivat tulleet syntaktiset itsekorjaukset. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Rispoli, 2003) onkin havaittu, että erityisesti kieliopillisen kehityskauden aikana lasten kapasiteetti oman puheen muokkaukseen kasvaa ja lapsella on käytössään aiempaa enemmän erilaisia kielellisiä vaihtoehtoja ilmaista asiansa. Tämä tuli selvästi esille myös E:n itsekorjausten kehityksessä: lausepuheen yleistyessä yleistyivät myös lausetason itsekorjaukset.

Kolmannessa tarkastelupisteessä tytär korjasi puhettaan eniten vaihtamalla sanavalintojaan ja muokkaamalla tai vaihtamalla lauserakenteitaan. E:n kielellinen kehitys vaikuttaisi siis etenevän niin, että ensin hän keskittyi pääasiassa ilmaisujensa fonologiseen muotoiluun, sitten lausepuheen yleistyessä lauseiden rakentamiseen ja erilaisten lauserakenteiden merkityksiin ja sen jälkeen aikaisempien lisäksi erityisesti sanavalintoihinsa. Toisin sanoen E:n kielellinen kehitys ilmeni myös itsekorjausten kehityksenä. Jos tarkastellaan tutkimuksen yleisimpiä itsekorjaustyypppejä, E:n itsekorjausten kehitys noudatteli hyvin paljon aikaisempia tutkimustuloksia (Laakso, 2006; 2010), joiden mukaan fonologiset korjaukset ovat ensin yleisempiä ja vähitellen itsekorjaukset monipuolistuvat.

7.1.2 Isä lapsen kielellisten taitojen hyväksyjänä, tukijana ja esiintuojana

Isä teki tutkimuksen seurantajakson aikana monenlaisia korjausaloitteita. Koko aineistossa kuitenkin selvästi yleisin isän korjausaloite oli hyväksyvä toisto, jota oli koko aineiston korjausaloitteista lähes puolet (47 %). Aineistosta nousi myös muiden

korjausaloitteiden kohdalla selvästi esille isän voimakas pyrkimys hyväksyvään ja rohkaisevaan vuorovaikutukseen, jossa hän suhtautui virheisiinkin lempeästi. Poikkeuksena tästä on ehkä E:n leksikaalisten virheiden korjaus. Korjatessaan E:n sanavalintoja I ei kuitenkaan käyttänyt kertaakaan ei-alkuista korjausaloitetta, joita esiintyi ainakin jonkin verran Soinisen ja Laakson (2010) tutkimien äitien ja lasten keskusteluissa (Laakso ja Soininen, 2010) sekä puheterapeutin reaktiona lapsen väärään tai ongelmalliseen responsiin puheterapiatilanteessa (Tykkyläinen, 2005). Lisäksi tässä tutkimuksessa isän suorissa korjauksissa oli havaittavissa välillä melko pitkällekin vietyä korjauksen lieventämistä, esim. "se oli melkein seepra, mut tää onkin kirahvi", mikä kertonee keskustelun positiivista vuorovaikutussuhdetta rakentavasta merkityksestä isän ja 2-vuotiaan tyttären välillä. Vanhemman ja lapsen välinen kiintymyssuhde ja tunneside tekevät heidän vuorovaikutuksestaan ainutlaatuista ja siksi juuri vanhemmalla on erityisen suuri vaikutus lapsen kehitykseen (Bowlby, 1969; Launonen, 2011 b).

Isän ja tyttären väliseen vuorovaikutukseen liittyi tiivistä isän rooli tyttären kielellisen ja kognitiivisen kehityksen tukijana. Tämä tuli esille mm. siinä, että hän laajensi ja rikastutti E:n ilmauksia esimerkiksi liittämällä yksisanaisen ilmauksen osaksi lausetta (usein hyväksyvän toiston yhteydessä). Isä myös yhdisti E:n ilmauksia käytyyn keskusteluun ja kirjan tapahtumien kontekstiin; tähän liittyivät erityisesti I:n tekemät tulkinnat. Aikuisen reaktiot ovatkin erittäin tärkeitä lapsen kielellisten ja keskustelullisten taitojen kehitykselle (Laakso, 2011). Kun aikuinen laajentaa lapsen ilmaisua ja liittää sen keskustelun kontekstiin kuuluvaksi, lapsi oppii uusia sanoja eri sanaluokista, sanojen taivutusta ja paikkaa lauseessa. Siten lapsi oppii myös keskustelullisia taitoja: keskustelu etenee sisällöltään johdonmukaisesti, ja esillä olevassa aiheessa voidaan pysyä pitempään kuin muutaman puheenvuoron ajan (ks. Laakso, 2011). Tämän tutkimuksen aineisto antaa viitteitä siitä, että juuri aikuisen tekemät korjausaloitteet ovat avainasemassa mm. puheenaiheiden käsittelyyn liittyvien taitojen oppimisessa.

Mielenkiintoista oli myös se, että isä liitti kirjan tapahtumia usein tyttären omiin kokemuksiin, aikaisempiin todellisiin tapahtumiin, joita I ja E sitten muistelivat yhdessä. Näin isä tuki kielellisten taitojen lisäksi myös useiden kognitiivisten taitojen kehitystä (esim. muisti) ja opetti, että konkreettisesti läsnä olevien asioiden lisäksi on mahdollista puhua myös ei-läsnäolevista tapahtumista, paikoista ja henkilöistä, mikä osaltaan edistää abstraktin ajattelun kehittymistä (Laakso, 2011). Vanhempien narratiivisen

keskustelutyylin on myös todettu olevan positiivisessa yhteydessä lasten sanavaraston ja kerrontataitojen kehitykseen (Peterson, Jesson ja McCabe, 1999; ks. myös Suvanto, 2011).

Tässä tutkimuksessa hyväksyväksi toistoksi luokitellut korjausaloitteet vastaavat paljolti aikaisemmissa tutkimuksissa (Laakso, 2006; Laakso ja Soininen, 2010) suoraksi fonologisiksi korjauksiksi luokiteltuja korjausaloitteita, vaikka olivatkin sävylltään hyväksyvämpiä. Hyväksyvän toiston jälkeen tutkimuksen toiseksi suurin isän käyttämä korjausaloiteryhmä koko aineistossa olivat opetuskysymykset, jotka antoivat myös omanlaisensa piirteet I:n ja E:n väliselle vuorovaikutukselle. Ensimmäisessä ja toisessa tarkastelupisteessä opetuskysymykset pääasiassa paljastivat oikean vastauksen, kun taas kolmannessa tarkastelupisteessä opetuskysymykset olivat haastavampia. Niiden päämääränä oli mitä ilmeisimmin kielellisten ja kognitiivisten taitojen, kuten päättelyn ja perustelemisen kehittyminen, mikä tulee ajankohtaisemmaksi lapsen kasvaessa. Seurannan edetessä myös avointen kysymysten suhteellinen osuus kasvoi hieman, mikä kertoo siitä, että I antoi myös lisää vastuuta keskustelun ongelmien selvittämisestä E:lle tämän kasvaessa. Isän tekemät korjausaloitteet siis kehittyivät monipuolisemmiksi ja enemmän lapselle vastuuta antavammiksi tutkimuksen seurantajakson aikana, kuten aikaisempien havaintojen perusteella saatettiin olettaa (ks. Laakso, 2011).

Vaikka isän korjausaloitteista vain osaa seurasi tyttären itsekorjaus, vaikuttaisi I:n korjausaloitteiden ja E:n itsekorjausten välillä olevan yhteys. Ensimmäisessä ja toisessa tarkastelupisteessä tytär korjasi eniten ilmaustensa fonologiaa, jolloin oli ilmeistä, että hän oli tietoinen ja kykeni korjaamaan sitä itse. Tällöin isä tyytyi osoittamaan hyväksyntää, rohkaisemaan ja antamaan mallia. Kenties isä ajatteli, että voimakas suora fonologinen korjaaminen olisi tässä vaiheessa, kun tytär oli n. kaksivuotias, voinut tuntua tyttärestä liian vaativalta. Kolmannessa tarkastelupisteessä E:n ollessa n. 2,5-vuotias, hän korjasi eniten lauserakenteitaan ja sanavalintojaan, jolloin myös isän korjausaloitteet olivat aiempaa monipuolisempia. Sen lisäksi, että vanhemman korjausaloitteet liittyvät lapsen itsekorjauksiin, voitaisiin siis ajatella, että lapsen tekemät itsekorjaukset vaikuttavat siihen, millaisia korjausaloitteita vanhemmat tekevät. Korjausaloitteiden valinnassa tulee esille juuri vanhemman sensitiivisyys, jolla on havaittu olevan merkitsevä yhteys lapsen myöhempään kielellis-kognitiivisen kehitykseen (Laakso, Poikkeus, Katajamäki ja Lyytinen, 1999; Laakso, M 2008; Paavola, 2006).

7.2 Menetelmän tarkastelua

7.2.1 Aineiston laatu ja edustavuus sekä tutkimustulosten yleistettävyys

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin isän ja lapsen välistä vuorovaikutustilannetta, joka poikkeaa aikaisemmasta suomalaisesta korjausaloitteita koskevasta tutkimuksesta, jossa on tutkittu äitien tekemiä korjausaloitteita (ks. Laakso ja Soininen, 2010). Siitä, eroavatko äitien ja isien tavat olla lapsensa kanssa vuorovaikutuksessa ja miten, on hyvin vähän julkaistua tieteellistä tutkimusta. Yksi keskeinen piirre isän ja tyttären välisessä vuorovaikutuksessa oli kuitenkin välillä riehakaskin fyysinen läheisyys (E esim. kiipeili I:n selässä), leikkisyys ja huumori. Huumori oli läsnä myös ja oikeastaan erityisesti itsekorjauksissa ja väärinymmärrystilanteissa. Keskustelun ongelmakohtia isä ja tytär ratkaisivat välillä myös varsin lennokkaasti, kuten edellisessä luvussa käsitellystä tapauksesta, jossa keskusteltiin E:n kadonneesta hännästä, käy ilmi (ks. esimerkki 24 sivulla 34 ja esimerkki 33 sivulla 41).

Myös se, että tarkasteluun oli valittu aineistosta juuri kirjanlukutilanteita, eikä esimerkiksi leikkitalanteita, joissa olisi voinut ehkä tulla enemmän erimielisyyksiä ja erilaista neuvottelua toiminnasta, saattoi vaikuttaa tutkimuksen tulokseen. Toisaalta juuri kirjanlukutilanne voi olla jaettua tarkkaavaisuutta parhaimmillaan, kun keskustelun osapuolet voivat nähdä edessään asiat ja tapahtumat, joista puhutaan ja esim. osoittaa niitä. Jaetun tarkkaavaisuuden tilanteet määritellään niin, että niihin kuuluu yleensä kaksi vuorovaikutuksessa olevaa ihmistä ja jokin kolmas tekijä, esimerkiksi esine tai kirja (ks. Launonen, 2001). Tällaisissa tilanteissa sekä vanhemman että lapsen on helpompi ymmärtää ja tulkita toistensa ilmaisuja. Lapsen kielenkehityksen kannalta onkin olennaista, että vanhemmat tekevät puheensa havainnolliseksi esimerkiksi näyttämällä esiteitä tai kuvia, joihin heidän puheensa liittyy (Paavola, 2011). Lisäksi on todettu, että nimenomaan jaetun tarkkaavaisuuden tilanteissa vanhemmat muokkaavat puhettaan lapsen kehitystasoon sopivaksi, mikä tukee kielen kehitystä (ks. esim. Paavola, 2006). Jaetun tarkkaavaisuuden tilanteet ovat erityisen hyviä myös lapsen ja vanhemman ilmausten merkitysten oppimisen ja laajentamisen kannalta. Kirjanlukutilanne on lapsen kielenkäyttötaitojen kehityksen kannalta erityisen hyvä tilanne silloin, kun lapsi saa osallistua aikuisen kanssa tarinan muodostamiseen harjoitellen toisen huomioimista, vastaamista, kysymistä ja kertomista (Suvanto, 2011). Lisäksi valitsemalla tarkasteluun

juuri kirjanlukutilanteita, saatiin tutkimukseen arjen aidoissa tilanteissa nauhoitetut, tarkastelupisteiden kannalta vertailukelpoiset aineistot.

Aineiston yleistettävyyteen vaikuttaa se, että kyseessä on tapaustutkimus, eli tämän tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat suuresti I:n ja E:n yksilölliset ominaisuudet ja myös heidän oma tapansa olla vuorovaikutuksessa keskenään. Lisäksi aineistoa on määrällisesti melko vähän (yhteensä 100 minuuttia) mikä tarkoittaa sitä, että myös tutkimuksen johtopäätökset, kuten esim. yleisimmät korjausaloite- ja itsekorjausluokat kussakin tarkastelupisteessä sekä niiden kehittymisen seuranta, on tehty pienen aineiston perusteella. Tutkimustuloksen yleistettävyyttä kuitenkin puoltaa sen samankaltaisuus aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Lisäksi E:n ja I:n vuorovaikutuskäytänteiden perusrakenteiden osalta kaikki nauhoitukset ovat keskenään hyvin samankaltaisia, mikä viittaa siihen, että aineisto edustaa hyvin heidän vuorovaikutustyyliään. Myös aineiston määrää voidaan pitää riittävänä, sillä se toi esiin sekä korjausten tyypillisen laadun että niiden kehityksen seurannan aikana; suuremmalla määrällä näytteitä ei todennäköisesti olisi havaittu uusia piirteitä (ks. Mäkelä, 1990 s. 52).

7.4.2 Keskustelunanalyysi metodisena keinona tarkastella korjaustoiminnan ilmiöitä

Aineiston analysoimisen menetelmänä käytettiin tässä työssä keskustelunanalyysiä, jota on käytetty itsekorjausten ja vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen. Juuri keskustelunanalyysin avulla on alettu ymmärtää ja hahmottaa keskustelun rakenteita ja sitä mukaan myös korjaustoimintaa. Keskustelunanalyysissä tutkimus perustuu empiirisestä aineistosta syntyvien havaintojen analysoimiseen, mikä taas edellyttää sitä, että vuorovaikutus tallennetaan ja puretaan kirjalliseen muotoon (Seppänen, 1998). Ääni- ja kuvanauhojen mahdollisimman huolellinen ja neutraali litterointi on merkityksellinen ja keskeinen osa tutkimusta. Litteraatiossa pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja neutraalisti tutkimuksen kannalta keskeiset asiat. Käytännössä täydellisen tarkkaa, autenttista keskustelua vastaavaa litteraatiota on kuitenkin mahdoton tehdä ja siksi käytinkin aineiston analyysin tukena litteraation lisäksi myös video-nauhoitusta.

Menetelmän huonona puolena on sen työläys ja hitaus: tutkimukseen olisi ollut mielenkiintoista valita esimerkiksi pidempikin seurantajakso, jos nauhoitusten käsittelyyn

olisi mennyt vähemmän aikaa. Tarkka litterointi on kuitenkin oleellisen tärkeää aineistossa esiintyvän hienovaraisenkin toiminnan ja ilmiöiden esiin saamiseksi.

Tutkimuksessa tarkasteltujen itsekorjausten ja korjausaloitteiden luokittelu ei ollut yksinkertaista. Monet itsekorjaukset olisivat sopineet useampaankin luokkaan ja toisaalta osa ei mihinkään. Luokittelun perusteet olen yrittänyt kuvata mahdollisimman tarkasti luvussa 5, jossa käsittelen tutkimuksen menetelmiä. Erityisesti E:n itsekorjausten luokittelu oli välillä ongelmallista ja luokat selkeytyivätkin vähitellen vasta aineiston analyysin edetessä. Luokittelua vaikeutti myös se, ettei aina ollut mahdollista tietää, mitä E oli ensin aikonut sanoa. Toisaalta aineiston analyysiä helpotti se, että tunnen E:n kielelliset taidot ja perheemme vuorovaikutuksellisen dynamiikan varsin hyvin, koska olen E:n äiti ja osa perhettämme. Siksi myöskään en katsonut tarpeelliseksi pyytää jota kuta toista henkilöä tekemään luokittelua sen reliabiliteetin varmistamiseksi.

Myös korjausaloitteiden luokittelussa oli välillä haastetta ja siinä päädyttiinkin osittain erilaiseen luokitteluun kuin Laakso ja Soininen (Laakso ja Soininen, 2010). Laakson ja Soinisen korjausaloiteluokat on esitelty luvussa 3.3.1. Tämän tutkimuksen aineisto puolsi yleisimmän luokan nimeämistä hyväksyväksi toistoksi ja sen kehittymisen esille tuominen sen jakamista kahteen eri tyyppiin. Kuten menetelmä-luvussa on kuvattu, sillä on yhtymäkohtia myös aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa suoraksi fonologiseksi korjaukseksi luokiteltuihin korjausaloitteisiin (ks. Laakso ja Soininen, 2009). Tässä tutkimuksessa I:n esiin tuoma hyväksyntä oli kuitenkin niin voimakasta, että tällaiset korjausaloitteet nimettiin hyväksyväksi toistoksi. Suora korjaus puolestaan jäi liittymään tilanteisiin, joissa E:n ja I:n ilmausten sisällöt ovat keskenään ristiriidassa. Lisäksi ratkaisua puolsi se, että näin luokista saatiin selkeämmät ja helpommin toisistaan erottuvat.

7.3 Ajatuksia jatkotutkimuksesta

Lasten keskusteluissa toteuttamia korjauskäytänteitä samoin kuin vanhempien lastensa puheeseen kohdistamia korjausaloitteita on tutkittu melko vähän. Aihealueen tutkimuskenttä liittyy moneen suureen kokonaisuuteen, kuten lapsen kielelliseen ja kognitiiviseen kehitykseen, vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen sekä vuorovaikutuksen rakenteisiin. Laajuutensa vuoksi aihe onkin haastava. Tutkimustulosten

hyödynnettävyys esimerkiksi puheterapeutin käytännön työssä siintää vasta tulevaisuudessa. Kuitenkin yhä lisääntynyt kiinnostus lasten pragmaattisia taitoja kohtaan lisää varmasti tutkimusta myös korjausjäsenyyksen alueella (ks. esim. Loukusa, 2011; Suvanto, 2011). Lasten itsekorjauksesta ja myös toisen puheenvuoroihin kohdistamasta korjauksesta ja niiden kehityksestä tarvitaan lisää tutkimusta aineistoilla, joissa lapsia ja aineistoa on määrällisesti enemmän, kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Myös vanhempien korjausaloitteista ja niiden kehittymisestä sekä vanhempien korjausaloitteiden ja lasten itsekorjausten suhteesta tarvitaan lisää tutkimusta. Myös tarkempi analyysi siitä, miten vanhempi valitsee millaista korjausaloitetta hän käyttää missäkin tilanteessa, voisi olla mielenkiintoinen.

Tavallisesti kehittyvien lasten itsekorjausten ja tavanomaisen vanhempi-lapsi vuorovaikutuksen tutkimuksen lisäksi olisi hyödyllistä tutkia myös poikkeavaa kehitystä ja vuorovaikutusta. Millaisia itsekorjauksia tekee lapsi, jolla on esimerkiksi autismin kirjoon kuuluva häiriö tai miten kielellisen kehityksen ongelmat heijastuvat itsekorjauksiin? Voitaisiko kielellisen kehityksen häiriö havaita tarkastelemalla lapsen itsekorjausten laatua? Oman puheen korjaamiseen ja toisaalta korjausaloitteisiin vastaamiseen tarvitaan niin monipuolisesti erilaisia kielellisiä, motorisia ja kognitiivisia taitoja, että haasteet näillä alueilla heijastuvat todennäköisesti myös korjaustoimintaan. Pragmatiikan ongelmat voivat näkyä esimerkiksi siinä että, lapsella voi olla vaikeuksia antaa tarpeeksi tietoa puheessaan, hahmottaa toisen tietämystä asiasta tai mukauttaa puhettaan kommunikaatiokumppanille sopivaksi (Loukusa, Paavola ja Leiwo, 2011). Myös lapsilla, joilla on autistisia piirteitä, on havaittu olevan vaikeuksia vastata korjausaloitteisiin sopivalla tavalla (Volden, 2004).

Itsekorjausten tutkiminen on hyödyllistä myös siksi, että lasten on havaittu kykenevän korjaavan omaa ilmaisuaan silloinkin, kun heillä ei vielä ole varsinaisia sanoja tai sanoja on käytössä vasta vähän (mm. Laakso, 2010; 2011). Tällöin päästäisiin arvioimaan lapsen pragmaattista kehitystä jo varhain. Esimerkiksi autististen lasten ongelmat havaitaan useimmiten vasta myöhään, vaiheessa, johon mennessä normaalisti kehittyvät lapset ovat käyneet läpi jo useita ratkaisevan tärkeitä sosiaalisen kognition ja kulttuurisen kehityksen vaiheita (Launonen, 2001). Aikaisemmalla puuttumisella voitaisiin ainakin osittain ennaltaehkäistä ja lieventää tulevia ongelmia, jolloin myös niiden kuntoutus helpottuisi.

Vanhempien korjausaloitteiden tutkiminen tuo myös lisätietoa siitä, kuinka vanhemman sensitiivisyys ilmenee vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi se, miten lapsen oman puheen korjaukset vaikuttavat siihen, millaisia korjausaloitteita vanhempi tekee, kertoo vanhemman sensitiivisyydestä. Myös poikkeavan vuorovaikutuksen, esimerkiksi masentuneen tai muuten kuormittuneen vanhemman tekemien korjausaloitteiden tutkimisesta olisi mahdollista saada hyödyllistä tietoa siitä miten masentuneisuus tai muut ongelmat ilmenevät vuorovaikutuksessa käytännössä. Tällaisiin kehityksen riskeihin on syytä yrittää vaikuttaa muokkaamalla ympäristöä aktiivisesti mm. kielen kehitystä rikastuttavampaan vuorovaikutukseen (Launonen, 2011 a). Myös poikkeavasti kehittyvien lasten vanhemmat hyötyvät kielenkäytön ja vuorovaikutuksen ohjauksesta toimivammaksi lapsen yksilöllisten ominaisuuksien mukaan. Osana kuntouttavan arjen rakentamista voisivat olla juuri lapsen kehitykseen ja kielellisiin kykyihin sopivien korjausaloitteiden käyttäminen.

LÄHTEET:

Apperly, I. A., Humphreys G. W. ja Samson, D. (2009). Studies of adults can inform accounts of theory of mind development. *Developmental Psychology* 45; 1: 190-201.

Astington, J. W., ja Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development *Developmental Psychology* 99, 35; 5: 1311-1320.

Aureli, T., Perucchini, P. ja Genco, M. (2009). Children's understanding of communicative intentions in the middle of the second year of life. *Communicative development* 24: 1-12.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* Vol. 1 Attachment Lontoo: Pimlico

Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Forrester, M. A. (2008). The emergence of self repair: A case study of one child during the early pre-school years. *Research on Language and Social Interaction*, 41, (1), 99-128.

Forrester, M. A. ja Cherrington, S. M. (2009). The development of other-related conversational skills: A case study of conversational repair during the early years. *First Language*, 29: 166-191

Gullberg, M., de Bot, K. ja Volterra, V. (2008). Gesture and some key issues in the study of language development. *Gesture* 8:2, s.149- 179

Hakulinen, A. (1998) a. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*, s. 13–17 Tampere: Vastapaino.

Hakulinen, A. (1998) b. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*, s. 32–55 Tampere: Vastapaino.

Jokinen, S. (1998). Two-year-old children's self-repairs of speech in the mother-child interaction Teoksessa K. Heinänen ja M. Lehtihalmes (toim.) *Proceeding of the Sevent Nordic Child Language Symposium* Oulu: Publications of the department of Finnish, Saami and Logopedics 13, 38-42

Kivijärvi, M. (2003). Äidin sensitiivisyys varhaisessa vuorovaikutuksessa. Teoksessa P. Niemelä, P. Siltala ja T. Tamminen (toim.) *Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY 2003: 252–260

Klippi, A. (2005). Vuorovaikutuksesta puheeseen - puheesta vuorovaikutukseen: Sanalliset ja ei-sanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. *Puhe ja kieli* 25, 2005: 35-52

Kontu, E. (2004). *Mielen ja musiikin ikkunat autismiin. Mielen teoria ja kommunikaatiosuhde: tapaustutkimuksia*. Erityispedagogiikan väitöskirja Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Erityispedagogiikka.

Kontu, E (2006). Kommunikaatiosuhde – vuorovaikutuksen keskeinen elementti Teoksessa E. Kontu ja E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus* Helsinki: Palmenia: 109–115

Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (2011). Kielenkäyttötehtävien arvioinnin suuntaviivoja Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* Jyväskylä: PS-kustannus 211–228

Kosonen, K. (2002). Mielen teoria testi 3-5-vuotiaiden lasten psyykkisen kehityksen arvioinnin välineenä. *Psykologia* 2002; 1:45-55

Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M., Katajamäki, J. ja Lyytinen, P. (1999). Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers *First Language* 19; 1999: 207-231

Laakso, M. (2005). Oman puheen lipsahdusten monitorointi ja korjaus keskustelussa: havaintoja lasten ja afaattisten henkilöiden puheesta. Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka, S. Pekkala ja H. Heimo (toim.) *Kielen ja kognition suhde* Helsinki: Puheen ja kielen yhdistys ry:n julkaisuja 37, 2005: 107–116

Laakso, M. (2006). Kaksivuotiaiden lasten oman puheen korjaukset keskustelussa. *Puhe ja kieli* 26: 123-136.

Laakso, M-L. (2008). Hei katsopa tänne –äidin sensitiivisyys ja jaetun tarkkaavaisuuden hetket lapsen kielellisen kehityksen kontekstina. Teoksessa K. Launonen, A-M Korpijaakko-Huuhka ja M. Lehtihalmes (toim.) *Varhainen vuorovaikutus ja sen tutkiminen*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 40, 2008: 24-34

Laakso, M. (2008). Lasten vuorovaikutusaineistojen keskustelunanalyttinen tutkimus: metodipohdintoja. *Puhe ja kieli*, 28:4, 149–166

Laakso, M. (2010). Children's emerging and developing self-repair practices. Teoksessa H. Gardner ja M. Forrester (toim.) *Analyzing Interactions in Childhood: insights from conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell. 74–95

Laakso, M. ja Soininen, M. (2010). Mother-initiated repair sequences in interaction of three-year-old children. *First Language* 30, 3-4, 329–353

Laakso, M. (2011). Lasten keskustelutaitojen kehitys Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* Jyväskylä: PS-kustannus: 83–101

Launonen, K. (2001). Vuorovaikutuksen näkökulma autismiin Teoksessa *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma* Toim. K. Launonen ja M. Lehtihalmes. Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistys ry:n julkaisuja 33, 2001; 41–55

Launonen, K. (2011) a. Lasten pragmaattisten taitojen kuntoutuksen perusteet Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*Jyväskylä: PS-kustannus 245–260

Launonen, K. (2011) b. Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen kuntoutuksen keinoin Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* Jyväskylä: PS-kustannus: 261–277

Locke, J. L. (1993). *The child's path to spoken language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Loukusa, S. (2007). The use of context in pragmatic language comprehension in normally developing children and children with Asperger syndrome/high-functioning autism An application of relevance theory. Väitöskirja, Oulu: Oulun yliopisto

Loukusa, S. (2011). Pragmaattisen ymmärtämisen arvioinnin suuntaviivoja Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* Jyväskylä: PS-kustannus 261–277

Loukusa, S., Paavola, L. ja Leiwo, M. (2011). Johdatus pragmatiikan peruskäsitteisiin ja pragmatiikan vaikeuksiin Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* Jyväskylä: PS-kustannus 261–277

Mäkelä, K (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Painokaari: 42–61

Mäntymaa, M. ja Tamminen, T. (1999). Varhainen vuorovaikutus ja lapsen psyykkinen kehitys. *Duodecim* 1999; 115: 2447–53

Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K., ja Tamminen, T. (2003). Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Duodecim* 2003; 119: 459–65

Nelson, K. (2002). Language in cognitive development: emerge of the mediated mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 Lisäpainos 2002

Peterson, C., Jesso, B. ja McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal Of Child Language* 26, 49-67

Paavola, L. (2006). Kielen oppimisen perusta rakentuu vanhemman ja lapsen yhteistyöllä. *Virittäjä* 4/2006: 1-5

Paavola, L. (2011). Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* Jyväskylä: PS-kustannus 43–61

Rispoli, M. (2003). Changes in the Nature of Sentence Production During the period of Grammatical Development *Journal of Speech, Language, and Hearing research* 46, 818-830

Ryder, N. ja Leinonen, E. (2003) The role of context in the development of pragmatic language comprehension Teoksessa K. Launonen ja M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma* Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistys ry:n julkaisuja 33, 2001; 10–15

Salmenlinna, I. (2005) Korjauskäytänteet puheterapiakeskustelussa seitsemänvuotiaalla lapsella, jolla on kielen kehityksen erityisvaikeus *Puhe ja kieli* 25: 2, 87–101

Salonen, T. ja Laakso, M. (2009) Self-repair of speech by four-year-old Finnish children. *Journal of Child Language* 36: 855–882.

Salokanto, H. (2009) Ei-kielellinen itsekorjaus ja siihen liittyvät tehokeinot yksivuotiaana. Julkaisematon logopedian kandidaatin tutkielma. Tampereen yliopisto

Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J ja Hoffmeister, R. (2007) Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*, 78; 2: 376–396

Seppänen, E-L. (1998) Vuorovaikutus paperilla Teoksessa *Keskustelunalyysin perusteet* Toim. L. Tainio Tampere: Vastapaino: 18–31

Silvén, M. (2008) Varhainen vuorovaikutus ja puheen kehitys. Teoksessa K. Launonen, A-M Korpijaakko-Huuhka ja M. Lehtihalmes (toim.) *Varhainen vuorovaikutus ja sen tutkiminen*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 40, 2008: 55- 67

Sorjonen, M-L (1998) Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino: 111–137

Sorjonen, M-L. ja Laakso, M. (2005) Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. *Virittäjä*, 2/2005, 244-270.

Suvanto, A. (2011) Leikki-ikäisen lapsen kielenkäyttötaitojen kehittäminen Teoksessa S. Loukusa ja L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* Jyväskylä: PS-kustannus: 279–289

Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Tykkyläinen, T. (2005) Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjaillevan toiminnan tarkastelua. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja 50

Volden, J. (2004) Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder *International Journal of Language & Communication Disorders* 39; 2: 171-189

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* Harvard University Press

LIITE 1

LITTERAATIOMERKIT

1. Sävelkulku

? nouseva intonaatio

. laskeva intonaatio

, tasainen intonaatio

↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta

takki painotettu sana tai tavu

2. Päällekkäisyydet ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku

(.) mikrotauko: 0.5 sekuntia tai vähemmän (vuorojen välissä olevia mikrotaukoja ei ole merkitty)

(0.5) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina

= kaksi puhunnosta liittyä toisiinsa tauotta

3. Puhenoisuus ja äänen voimakkuus

>joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso

<joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso

e:i äänteen venytys (voi olla merkitty myös eei)

°joo° ympäristöä vaimeampaa puhetta

JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. Hengitys

hh hengitys tai huokaus

5. Nauru

hih hih naurua

j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on

nauraen lausutusta sanasta

\$joo\$ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. Muuta

@joo@ äänen laadun muutos, esim. kirjaa lukiessa

jo- (tavuviiva) sana jää kesken

(joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu sana tai jakso

(-) sana, josta ei ole saatu selvää

(--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää

* pehmeästi tai lapsenkielisesti äännetty sana tai jakso

7. Toiminta

((ITKEE)) kaksoissulkeiden sisällä keskusteluun liittyvää toimintaa tai muuta

- keskustelussa esiintyneet etunimet lyhennytty isolla etukirjaimella, muut erisnimet esim.

Hello Kitty kirjoitettu kirjoitusasussaan